



Publicació  
de Rosa Sensat

gener 2011

# P E R S P E C T I V A

## E S C O L A R 3 5 1

Un món  
d'emocions

Geogebra a Primària  
Picasso



# Gener 2011

# P E R S P E C T I V A E S C O L A R 3 5 1

## 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](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

## Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Aurora Reyes

**Director:** Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:** Mercè Comas

**Secretària de Redacció:** Mercè Marlès

**Disseny gràfic:** Vilaseca/Altarriba

**Coberta:** Núria Hortal

**Composició i muntatge:** Núria Hortal

**Impressió:** Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:** B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:** Preu soci: 58 euros.

Preu no soci: 65 euros. P.V.P.: 7,40 euros.

Foto coberta: Tomás García

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa.

Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació  
Barcelona**  
xarxa de municipis  
àrea d'educació

Amb el suport de:

**Ajuntament de Barcelona**  
Institut d'Educació



## Editorial

Benvinguda, Consellera 1

## Monogràfic

***Un món d'emocions*** 2

Emocions i educació, una perspectiva d'ampli abast. *Pere Darder* 2

Educació de les emocions, salut psicològica i escola. *Ferran Salmurri* 11

Educació emocional a l'aula. *Anna Carpena* 19

Emocions i processos educatius. Els estils educatius i les emocions. *Josefina Sala i Lourdes Marzo* 26

El *coaching*: l'art de fer preguntes. *Marta Albadalejo* 34

El centre educatiu: de la sacralitat a l'emocionalitat. *Mariano Royo* 43

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 52

## Escola

*Programari lliure*  
GeoGebra a Primària. *Albert Garcia* 56

*Experiència educativa*  
Pablo Picasso: la tristesa, el color blau i la guitarra. *Carme Roma* 64

Elogi d'Inge Trowsky. *Jaume Cela* 69

## Novetats

*9 idees clau: Educar en la adolescència.*  
*Dolors Freixenet* 71

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 74

Cartellera 77

## **Benvinguda, Consellera**

Tot canvi de govern comporta una substitució de persones al capdavant de les institucions públiques i, amb independència del seu programa electoral, també una injecció d'energia per impulsar projectes. La novena legislatura no en serà l'excepció, i al capdavant de la Conselleria d'Educació –perdó, d'Ensenyament– el president ha nomenat Irene Rigau.

Existeix un consens generalitzat que, si alguna cosa li sobra a la nova consellera, és experiència de govern (va ser consellera de Benestar i Família del 1999 al 2003) i coneixement a fons del sistema educatiu (ha passat per totes les etapes i és l'artífex de la primera llei d'educació de Catalunya).

No cal dir que la consellera compta amb cent dies de gràcia de la nostra part, i més i tot si és necessari. La situació actual del sistema educatiu no està per fer broma i, més enllà de les idees, queda clar que hi ha un problema seriós de confiança en la gestió que cal redreçar si volem èxits i combatre amb força el fracàs escolar.

Els temes es multipliquen a la taula de la nova responsable de l'educació a Catalunya: sisena hora, setmana blanca, jornada intensiva, preinscripció, currículum sobrecarregat, desplegament de la LEC, direcció... Un menú indigerible tot de cop que s'haurà de seqüenciar, prioritzar i afrontar des del diàleg amb els membres de la comunitat educativa.

Des d'aquesta revista animem Irene Rigau i el seu equip a fer compatibles el coratge i la fermesa amb la mà estesa i el diàleg, a no resoldre de forma puntual els problemes sinó a establir una estratègia de fons continuada en el temps, a envoltar-se dels millors per tirar endavant una tasca que ella, més que ningú, sap que serà col·lectiva, o no serà.

En definitiva, dipositem esperances mesurades en aquesta nova etapa que s'enceta, i desitgem que entre tots i totes sapiguem aprofitar el moment de canvi per agafar una alenada d'aire fresc i tancar així un període en el qual s'ha gestionat el sistema educatiu talment com si fos una ferreteria. Per treballar en positiu a favor dels drets dels infants, i per forjar una educació de profund valor públic, la consellera Rigau sempre trobarà al seu costat els amics i les amigues de PERSPECTIVA ESCOLAR.

## Presentació

Tenim la sort de viure en un temps en el qual pedagogia i psicologia s'alliberen progressivament del menyspreu a la dimensió límbica del nostre comportament i relativitzen el pes específic de la cognició com a procés essencial d'adaptació de les persones al món. Les emocions existeixen, se'n pren consciència, i això envaeix tot allò que té a veure amb la millora dels processos vitals i dels aprenentatges.

No és el primer cop que a PERSPECTIVA ESCOLAR hem manifestat un interès especial per contribuir en aquesta línia. Des d'un monogràfic fins a diversos articles de seccions, la revista s'ha anat nodrint d'aquesta orientació, i aquesta ha estat la forma amb la qual hem volgut deixar-ne clara constància.

No obstant això, el calendari corre i cal seguir actualitzant un tema que resulta vital per mirar de comprendre un repte de present: com ens ho hem de manegar per fer front a allò que l'informe Delors assenyalava com a «aprendre a conviure». És per aquest motiu que ens ha semblat molt adequat encetar l'any amb un monogràfic que ens permeti refrescar, ampliar i rellegir de manera atractiva el vincle entre emoció i educació.

Per fer-ho, hem cregut oportú considerar dues premisses. La primera, comptar amb la col·laboració d'un dels equips més reconeguts del

país en la matèria com a garantia de continuïtat de la tasca ja empresa en aquest sentit des d'aquestes mateixes pàgines. La segona, abordar la qüestió des d'una òptica poc explorada: la del professorat. Parlar d'emocions suposa, al capdavant, parlar d'alumnat, però també d'aquells adults i adultes que li han de facilitar els processos d'aprenentatge emocional vivint alhora emocions tan diverses i complexes com les dels nois i les noies.

És des d'aquest enfocament que proporcionem els següent articles, amb el desig que siguin un pas més en la normalització d'una dimensió imprescindible de tenir en compte. No dubteu a fer-nos arribar, des de la vostra escola o espai de desenvolupament professional, noves experiències sobre el tema. Totes elles seran ben vingudes i, si escau, publicades.

*Actualment hi ha un acord generalitzat a considerar que molts dels problemes d'aprenentatge tenen el seu origen en disfuncions emocionals. La intenció de l'article és aportar, en síntesi, els elements bàsics per introduir-se en el tema i per instar a la incorporació de les emocions en la tasca educativa per tal d'orientar-la al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat i a la construcció d'una ciutadania activa i emprenedora.*

## **Emocions i educació, una perspectiva d'ampli abast**

*Pere Darder*      **Introducció**

Progressivament, durant el tombant de segle, es va imposant la idea de l'educació com a eina fonamental per al progrés dels individus i de la societat.

Com a conseqüència, es promou un seguit d'iniciatives en el panorama global: millorar i avaluar els sistemes educatius i adequar la preparació dels professionals de l'educació com a base del canvi en les expectatives de la nostra societat sobre l'educació.

Pensem en el currículum per competències, en l'autonomia dels centres, en les proves internacionals (PISA, PIRLS...), en el Pla de Bolonya. Entre nosaltres pensem en la LEC, en l'increment de les avaluacions, en els nous estudis de Magisteri i en el Màster de Secundària.

Paral·lelament, també en el tombant de segle i a partir d'aportacions científiques, s'ha produït un canvi en la consideració de les emocions i de la seva funció en la vida individual i social i en l'assoliment dels objectius educatius. De fet estem assistint a una progressiva penetració de les dimensions emocionals en diferents camps (medicina, teràpia,

gestió i lideratge, conducció de grups, influència sobre col·lectius...) i també en l'educatiu (propostes de formació, tutoria, programes per als diferents nivells educatius, avaluació...). Som lluny encara d'una incorporació que pugui produir els efectes educatius esperats. Molt especialment pel que fa a la formació del professorat.

La qüestió és de la màxima importància en un moment de canvis socials profunds i accelerats que pressionen fortament sobre l'equilibri personal i la vida social. Pensem en l'increment dels desajustaments psicològics, tant individuals (malestar, estrès, descontrol, depressió...) com socials (confrontació, desqualificació, violència, agressivitat...), i, a més, en l'acord generalitzat a considerar que molts dels problemes d'aprenentatge tenen el seu origen en disfuncions emocionals.

La intenció de l'article és aportar en síntesi els elements bàsics per introduir-se en el tema i per instar els ensenyats a incorporar les emocions en la tasca educativa per orientar-la cap al ple desenvolupament de la personalitat i a la construcció d'una ciutadania activa i emprenedora.

## **Les emocions avui. Canvis de final de segle**

La recerca científica sobre les emocions és el que produeix el canvi d'òptica sobre el paper que tenen i les possibilitats del subjecte de gestionar-les. Les descobertes de la teoria de les intel·ligències múltiples, de les neurociències i de la teoria de la complexitat, són a la base de la nova valoració de les dimensions emocionals. Aporten dades sobre el seu funcionament i sobre com cal actuar sobre elles.

Vegem algunes afirmacions fonamentals sobre l'abast de les emocions.

- La presència permanent i activa de les emocions en totes les activitats humanes. Enfront del predomini exclusiu del raonament, s'afirma la influència de les emocions en tot el procés de desenvolupament vital. Des del creixement i l'aprenentatge fins a l'afecte i l'estimació. Es destaca la seva intervenció en la presa de decisions.

## 6 Un món d'emocions

- La connexió cerebral entre raó (allò que penso i entenc), emoció (allò que sento i vull) i acció (allò que faig). Hi ha una relació permanent entre raó i emoció i acció, a través de les connexions neuronals. És el que s'anomena la plasticitat del cervell, allò que reforça l'aprenentatge al llarg de la vida.
- També existeix una forta vinculació entre emocions i cos. De fet, no tenim un cos, sinó que som un cos. D'aquí ve la importància de la biologia en la nostra vida. Abasta des de la lluita per la supervivència fins al paper de les emocions en la salut.
- Existeix un intercanvi permanent entre l'interior (jo) i l'exterior (els altres, món, univers). S'afirma, per tant, la noció de sistema, que és el fonament de la dinàmica del desenvolupament i l'aprenentatge dels éssers vius.
- L'afirmació anterior dóna lloc a la interdependència entre jo, l'altre, els altres, com la condició per esdevenir humans. El contacte humà ens instal·la en la nostra condició. Històricament hi ha situacions que avalen aquest fet, que es mou entre la supervivència i l'adaptació a formes de vida inferiors.

La conseqüència d'aquestes afirmacions és que les emocions formen part essencial dels humans i afirmen la unitat de la persona. Prescindir de les emocions és una simplificació que mutila la complexitat de la realitat i de l'educació. Les vivències emocionals i afectives del subjecte intervenen i condicionen el seu desenvolupament personal i social i, per tant, l'aprenentatge.

Abans dèiem que la gestió de les emocions no havia penetrat prou en l'educació, però que ho havia fet en el camp de la teràpia. Hauríem d'aprofundir en la relació que hi pot haver entre els dos fets.

Després d'haver-ne constatat el paper central, cal veure quins elements introdueixen les emocions, en quina línia actuen i, també, com podem influir-hi, com les podem gestionar.

És el que apareixerà en els dos apartats següents i que ens ha de permetre, a continuació, considerar globalment la dinàmica del desenvolupament personal i social.





### **Caracterització de les emocions. Què ens aporten?**

Recollim breument aquelles dimensions que tenen un ampli consens.

Les emocions ens aporten una VALORACIÓ de nosaltres mateixos, de les altres persones i de la realitat. La manera com ens veiem-vaorem nosaltres mateixos i com veiem-vaorem l'exterior influeix en la confiança-inseguretats en un mateix i en la relació que establim amb els altres.

Tots som humans, però irrepetibles. Les emocions representen la forma individual de viure la nostra vida i són la base de la SINGULARITAT personal. La consciència permet de constatar-ho a través de la relació amb l'altre, la qual també es produeix a partir de la seva singularitat.

En funció de l'acceptació o el rebuig de l'objecte focalitzat es desvetlla el desig d'actuar per aconseguir-lo o rebutjar-lo. L'IMPULS a l'ACCIÓ porta a cercar allò que es desitja o a allunyar-se del perill. Representa la garantia de la supervivència.

Globalment, les emocions es veuen com a MECANISMES DE REGULACIÓ I D'ADAPTACIÓ a la realitat interna i externa. Fan de censors d'alerta sobre la situació de la persona («ho desitjo», «em sento a gust», «estic incòmode»). Contribueixen al desenvolupament individual i social.

### **Podem gestionar les nostres emocions**

La intel·ligència emocional apareix com la competència per gestionar les nostres emocions i orientar i desenvolupar la pròpia vida i, alhora, establir relacions constructives amb els altres. La connexió pensar, sentir i actuar és la base de l'educació emocional.

Es distingeixen dues dimensions:

- Les capacitats intrapersonals, les referides a un mateix.  
Consisteixen en la vivència de les nostres emocions i en el coneixement de quines són, quan s'inicien, com s'incrementen, es manifesten o es desactiven. A partir de la consciència de la pròpia realitat emocional es poden aplicar les estratègies adequades.  
Aquest procés fonamenta l'AUTOESTIMA com l'experiència de sentir-se digne, de sentir-se capaç, com els altres, de fer front als entrebancs i a les dificultats de la pròpia vida. La presència de l'autoestima es manifesta en la confiança, en la resistència-resiliència, en el reconeixement de l'altre. L'absència, ho fa a través de la inseguretats, de la por, de l'allunyament o de la negació de l'altre.
- Les capacitats interpersonals, referides als altres.  
Són les competències que ens permeten de tenir relacions positives amb els altres, de conviure-hi i treballar junts.  
Totes tenen una forta relació amb l'EMPATIA, o sentiment de l'altre, que ens hi apropa sota la seva condició de jo, com jo, digne i humà com jo. Cadascú amb les seves fortaleses i mancances, de cara al seu projecte vital.  
En aquest camp es consideren les habilitats referides a la convivència (escolta, diàleg... obertura, confiança... assertivitat), que apunten directament a l'intercanvi i a les habilitats referides al fet de treballar junts (animació i conducció de grups, resolució pacífica de conflictes, presa de decisions, lideratge...).

Hi ha interdependència entre autoestima i empatia, en la gènesi i en

l'exercici. Perquè n'hi ha entre jo i l'altre. Tots necessitem reconeixement i afecte. Conseqüentment, autoestima i empatia fonamenten la maduresa personal.

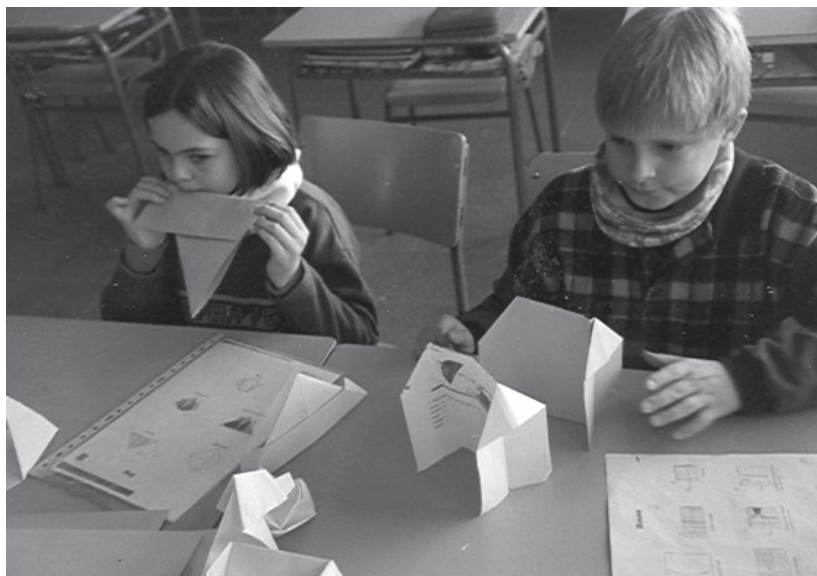
Val a dir que tenen una correspondència directa amb les competències personals i les competències socials, del currículum de l'Ensenyament Bàsic, que, contràriament al que passa, s'haurien d'introduir i treballar explícitament a partir de les dimensions emocionals.

### **La dinàmica del desenvolupament**

Hem presentat les possibilitats que ofereix la presència i el tractament de les emocions i les aportacions de l'educació emocional en el desenvolupament de la vida de les persones. No es tracta d'una tasca d'avui per demà, com sabem els que ens dediquem a l'educació. Però també ens consta que és possible millorar, si ens ho proposem.

La preparació, l'esforç, el convenciment i la confiança ens ho garanteixen.

Hem parlat de la noció de sistema dels éssers vius. Els humans són sistemes socials oberts que influeixen i són influïts a través de l'inter-



canvi amb l'exterior. Precisament aquest fet és un dels fonaments de l'educació.

Quan ens referim a sistemes «oberts», volem recordar que des del naixement, i fins i tot abans, ja es van acumulant les influències rebudes i les reaccions que s'han produït davant d'elles.

Així s'anirà produint en el transcurs de l'existència.

Quan destaquem sistemes «socials», ens referim al fet que l'intercanvi amb els altres humans és especialment significatiu, perquè, com hem dit, és allò que ens situa en la nostra condició humana. Cal no oblidar-ho en l'educació.

La vivència interna de mi mateix i l'intercanvi amb l'exterior, especialment amb els altres, dona lloc a dues situacions contràries, que poden presentar molts matisos.

L'ajustament amb un mateix, amb els altres i amb l'entorn genera satisfacció, equilibri personal i millora de l'energia personal. (Estic animat, amb forces per vèncer dificultats.)

La situació contrària provoca malestar i, si és persistent, acaba en trastorns psíquics i físics, com hem comentat abans. Es relaciona amb el conflicte, detectat pel malestar, i amb la necessitat d'analitzar-lo i cercar un nou equilibri, actuant sobre l'interior (la manera com jo afronto les dificultats) i l'exterior (modificar les relacions i estratègies).

El benestar ens dona força per avançar i el malestar ens aboca a canviar per superar-lo.

Ben diferents són, per cert, les situacions en les quals és continu el malestar que ens perjudica sense que prenguem mesures de signe positiu. Ens fan malviure, enrareixen l'ambient, intoxiquen el col·lectiu, el desmobilitzen.

De manera esquemàtica, aquestes situacions il·lustren la dinàmica del desenvolupament personal i social en la qual el conflicte, els entrebancs i les dificultats representen una oportunitat i un repte per assolir un nou equilibri.

La vivència de les afirmacions que hem presentat, així com també del que aporten les emocions i de les capacitats que estan a l'entorn de l'autoestima i l'empatia, ens permeten avançar, si estem atents a com evoluciona la nostra vida, si tenim consciència del que ens passa, per què i com ens passa.

En termes semblants ens podem referir a la vida social, d'altra banda estretament relacionada amb la personal, com ja hem vist.

Hem parlat de dues situacions contràries: l'ajustament i el conflicte.

Cadascuna té una correlació amb una de les classificacions en què es divideixen les emocions: les positives i les negatives.

Cal afirmar, abans de parlar de les unes i les altres, que totes són necessàries per garantir la supervivència i el desenvolupament.

Entre les primeres hi ha: l'esperança, l'alegria, la compassió, l'amor, la identificació amb el col·lectiu humà...

Entre les negatives, s'hi destaquen: ira, ansietat, tristesa, enveja, por, disgust...

Indirectament, ja hem destacat com les primeres milloren l'actitud i l'energia per avançar i les negatives deterioren la capacitat de reacció. No és el mateix apostar per les unes o les altres ni exercir de manera continuada les unes o les altres.

Segons l'opció escollida, apostem per viure la vida des de les dimensions que ens activen per millorar i per establir relacions positives amb les altres persones o per tenir una actitud individualista i menystenir els altres. I aquesta presa de posició, a través de la nostra condició de sistemes socials oberts i del contagi emocional, influeix fortament en el predomini social de l'actitud corresponent.

Si pensem que s'estableix un paral·lelisme entre les emocions negatives i la supervivència física del subjecte i entre les positives i la supervivència i l'evolució dels humans com a humans (Vaillant, G. 2009), entendrem que instal·lar-se en les positives com a opció del nostre projecte vital és apostar pel desenvolupament personal i social,

## 12 Un món d'emocions

per la millora continuada, per la creativitat de tot el col·lectiu humà, cadascú segons la seva singularitat.

No cal destacar la importància del que estem dient pel que fa a l'educació. Aquesta opció representa presència constructiva i il·lusionada, actitud d'acceptació de les altres persones, disposició a resoldre amb rigor les dificultats de l'ensenyament-aprenentatge i a superar les incerteses, establiment de vincles afectius i de convivència, esforç continuat apassionat per atendre les demandes de tota mena que em planteja la vida individual i col·lectiva i crida permanent a acostar-se a la felicitat i l'amor.

La creixent complexitat de l'educació en el marc del centre educatiu (aprenentatges, relacions, disposicions administratives, demandes del dia a dia, interessos individuals i col·lectius, activitats diverses, relació amb el territori, avaluacions...) només es poden encarrilar des de la calma, la serenitat i la convivència col·lectiva orientada a la resolució pacífica de conflictes per crear un futur millor des de l'atenció i la superació del present real.

Es diu que la utopia reforça l'acció educativa. El fet que sempre influïm i tenim la possibilitat d'evolucionar positivament converteix aquesta utopia educativa en realista.

*Una nova educació és possible, una educació que sigui d'utilitat per a la millora emocional i alhora doni més recursos als nostres menors per fer front als nous reptes d'adaptació als canvis que dia a dia es produeixen i que, de ben segur, es produiran.*

## **Educació de les emocions, salut psicològica i escola**

Sovint se sent a dir que sembla que hi ha un excés de visió psicopatològica de la vida i, probablement, és cert. Hom té la impressió que quan aixequem una pedra sortiran de sota deu nens hiperactius. El que es mou massa a la classe se l'envia al centre de salut mental o la que està massa prima se la qualifica d'anorèxica. En molts casos sembla que hi ha una propensió excessiva a etiquetar comportaments. Amb tot, no hi ha dubte que entre la població infantil i juvenil han augmentat els casos de trastorns que requereixen la intervenció dels professionals de l'àmbit de la salut mental.

*Ferran Salmurri*

En la gent jove, així com en els infants, a vegades es posen de manifest canvis més o menys sobtats en les seves actituds o en el seu comportament. Aquests canvis poden observar-se en l'àmbit familiar, però també a l'escola. En el transcurs dels temps, i encara ara, ha estat costum considerar els nens hiperactius «nens mal educats». De la mateixa manera, d'altres signes o símptomes psicopatològics, no se n'ha fet cas, i la seva importància ha estat sistemàticament tergiversada i/o valorada de manera errònia. Certament, als signes indicadors de dificultats psicològiques no se'ls ha prestat atenció fins ara fa ben poc. Durant molts anys s'ha considerat que la psicopatologia era quasi exclusiva dels adults. Només cal recordar com els primers estudis sobre depressió infantil es remunten als anys setanta i principis dels

14 Un món d'emocions

vuitanta. I la situació és ben similar pel que fa a la descripció i elaboració de criteris diagnòstics, perquè en tots els casos són bastant recents. I, lògicament, es duen a terme nous treballs de recerca, per exemple, en el camp de les manifestacions de depressió dels nounats, fet que ens fa pensar que apareixeran noves informacions a les quals ens haurem d'adaptar. En tot cas, avui coneixem alguns signes d'alarma dels quals és important que els adults estiguem informats per tal de facilitar la intervenció dels professionals corresponents.

Si bé és cert que avui es diagnostica més i més bé, també ho és que hi ha nous trastorns que es deriven de les noves formes de viure o de conviure i educar. Els trastorns de la conducta alimentària fa uns anys eren pràcticament inexistents, com també els trastorns per consum de substàncies tòxiques o les addiccions a jocs en línia. Dia a dia apareixen noves dificultats d'adaptació dels infants i joves a les formes i maneres de viure i conviure del món adult. No és intenció del que això subscriu entrar, en aquest article, a analitzar aquests canvis i transformacions, però sí la de constatar el fet de l'augment de la complexitat de la vida. El Departament de Salut informa avui que els trastorns psicològics greus en nens i adolescents s'han duplicat els darrers quatre anys. També s'ha fet públic que segons un estudi, l'addicció als jocs en línia entre els nostres menors i adolescents és del 7%. Les dades són aquí.

Davant del fet de la maternitat o paternitat, sovint els adults fem una valoració una mica simplista amb el convenciment que tenim un «angelet». Poques vegades som conscients que som davant d'un ésser humà, és a dir una persona, que, com tothom, d'altra banda, és altament imperfecta. La nostra ingenuïtat ens porta massa sovint a creure que l'educarem de tal manera que el convertirem en un «Oscar de Hollywood» i ens fem expectatives fantasioses més en nom del desig perquè sigui així que no pas en raó dels arguments racionals de què disposem per creure-ho. És del tot evident que davant d'aquestes errònies o excessives expectatives, després, molts pares i mares se senten dia a dia decebuts en comprovar que les seves criatures són de carn i ossos, és a dir, ni angelets, ni Oscar, ni Hollywood.

Els lectors que ja tinguin una certa edat recordaran l'anècdota. Als anys seixanta del darrer segle era freqüent llegir en els apartats de «cartes al director» dels diferents diaris del país queixes per com s'acabaven de tard els programes de l'única televisió de l'estat: «com





volen que millori la productivitat de la gent si els programes acaben a la una de la nit?», exclamaven algunes veus que pressuposaven que els éssers humans hem d'anar a dormir segons la televisió. Això que farà somriure a més d'un, encara és un recurs que s'utilitza sovint. Consisteix a reclamar la prohibició en comptes de preparar per a la millora de l'autocontrol. És del tot evident que això és absolutament aplicable a molts indrets educatius. Sembla que reclamant tornar als manuals de disciplina ja n'hi hagi prou. Les mesures disciplinàries no poden ser excloents d'una millor formació emocional.

Un dels principals errors educatius dels adults consisteix a creure que quan intervenim educativament ho fem sota el convenciment que les pautes i actituds que prenem estan basats en principis de justícia, de raó i de conveniència per al menor. La veritat és que no hi ha res més tan allunyat de la veritat. No podem dubtar de la bona fe, però sí que podem dir que l'error és considerable. Totes les nostres decisions estan carregades i influïdes per les pròpies emocions: comprem llamina-dures als nens perquè ens fa il·lusió veure'ls contents; ens enfadem i renyem (fins i tot «ratllem») l'adolescent quan arriba a casa amb una nota d'expulsió temporal de l'escola perquè ens fa ràbia comprovar que no és l'angelet que ens crèiem; ens fem al mig de les discussions

i baralles entre germans pel fet de tenir por o no suportar que això passi davant nostre. Això sí, sempre amb l'autoconvenciment que ho fem tot per al bé del menor. En molts aspectes continuem educant com ho feien els nostres avantpassats fa mil anys. Convertim l'educació, i la vida sencera, en un judici permanent on ens atorguem el paper de fiscal, jutge i botxí, tot alhora, i actuem premiant o castigant segons uns criteris basats en les nostres pròpies emocions.

El principal objectiu de l'educació és la formació de la personalitat de l'individu. I això implica transmetre coneixements instrumentals, ensenyar i establir rutines i hàbits, però també, i molt principalment, potenciar el correcte desenvolupament emocional de l'educand. A dia d'avui no estem complint de forma suficient aquesta premissa. La diferència entre la preparació emocional que oferim al menor i la que necessita i necessitarà és cada dia més abismal i és, en gran part, la causa de l'augment dels problemes psicològics que dia a dia observem, tant en la quantitat com en la qualitat.

Molts estudis han demostrat l'eficàcia dels tractaments psicològics per als diversos trastorns psicopatològics, tant en pacients adults com en nens i joves. Aquesta eficàcia no es limita a unes poques patologies, sinó que també comprèn trastorns d'ansietat i els seus derivats, trastorns de l'estat d'ànim, trastorns de conducta, compresos també els de conducta alimentària, trastorns de personalitat, trastorns relacionats amb el consum i l'abús de substàncies tòxiques i, en resum, gairebé la totalitat dels problemes psicopatològics que es descriuen en els manuals d'ús actuals.

Amb aquesta perspectiva, ja l'any 1996 vam iniciar, juntament amb un equip de col·laboradors, una recerca amb l'objectiu de desenvolupar un programa, és a dir un conjunt de mesures, d'estratègies, d'habilitats, de tècniques i de valors que poguessin servir per aconseguir el canvi i la millora emocionals dels éssers humans. És un programa per a la prevenció i la millora de la salut psicològica, el control de l'estrès i l'educació emocional d'adults i nens. Dit d'una altra manera, si sabíem que es podia aprendre a ser més feliç havíem de poder demostrar científicament que era possible i de quina manera ho era. No es tractava en absolut de llançar-nos a qualsevol ensenyament sense saber abans si era realment útil per a allò que ens proposàvem.



Fins al 1996 només s'havien elaborat uns quants estudis pel que fa a la utilització d'algunes d'aquestes habilitats en població infantil general, és a dir no clínica, i en tots els casos a partir d'un entrenament d'unes habilitats molt concretes, és a dir unes de concretes i no unes altres. Tots aquests estudis aporten resultats que es poden resumir en els punts següents:

- Menor grau d'iniciació en el consum de substàncies tòxiques.
- Menor grau de violència i menys agressions a l'escola.
- Menor grau de conducta antisocial, autodestructiva i socialment desordenada.
- Menor nombre de suspesos i d'expulsions escolars.
- Millor adaptació escolar, social i familiar.
- Millora de l'autoestima i l'autocontrol.
- Millor grau d'interacció i de comunicació amb els altres.
- Disminució de la tristesa i de la simptomatologia depressiva.
- Disminució del grau d'ansietat i d'aïllament.
- Major grau d'empatia.

Així, doncs, la base de la recerca va partir de la teoria següent: l'adquisició i l'entrenament d'habilitats socials, d'interacció i d'auto-

control emocional així com de determinats valors per part d'una població general, és a dir no clínica, actua com a agent millorador de la salut psicològica dels individus. Per tant, en el context d'una comunitat escolar millorarà la salut psicològica de professors i d'alumnes i, a més, previndrà el desenvolupament de determinades psicopatologies.

Durant quatre anys, se'n va avaluar l'evolució i es va fer un seguiment tant del professorat com dels alumnes. Els diferents aspectes de l'evolució estudiats van confirmar la validesa de l'aprenentatge i l'entrenament del programa. Els canvis positius observats després de les sessions es van mantenir els anys posteriors. Entre els diversos resultats obtinguts destacava la relació directa entre el més bon estat emocional dels professors i el més bon estat emocional dels alumnes. Resultat que podíem esperar, però igualment important, perquè si fins a la data s'havia pogut demostrar la relació d'aquest tipus entre pares i fills, no ens constava que s'hagués aconseguit entre professores i alumnes. Per poder revisar amb més detall aquest treball de recerca, el lector interessat pot consultar l'obra de Salmurri, F. i Skoknic, V., «Control del estrès laboral de los profesores mediante educación emocional», a *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12: 37-64 (2003).

Potser per als nens i joves seria bo accedir a una millor educació emocional en el si de la família. Però d'entrada ens trobem que per ensenyar alguna cosa, abans se n'ha de saber i, en molts casos, els adults de la societat actual no tenim prou coneixements. Per tant, vista la situació, sembla que ara com ara la participació familiar hauria de servir com a suport d'una instrucció iniciada a l'escola. Es podrà argumentar que només li faltava aquesta, al professor, o que sembla que l'escola s'ha d'encarregar de tot. Molt possiblement la funció de l'escola i del professor al començament del segle XXI s'hauria de replantejar, o com a mínim s'hauria de posar en discussió si els objectius professionals han de ser els mateixos que fins ara o bé podem introduir-hi modificacions. En tot cas, els avantatges de començar aquest canvi a l'escola són ben evidents:

- Les possibilitats pràctiques de dur a terme un programa d'educació emocional és, sens dubte, un primer bon motiu per començar el procés a l'escola.

- De l'entrenament i l'aprenentatge, se'n poden beneficiar tant professors com alumnes.
- L'entrenament en un grup ampli facilita la generalització.
- La preparació intel·lectual, acadèmica i l'experiència en el terreny educatiu dels professors pot, sens dubte, facilitar la tasca.
- La gran motivació entre els professionals, que en l'educació emocional trobaran una font d'ajuda personal i professional important, tant en el seu vessant educatiu com en l'autoformatiu i, per tant, preventiu pel que fa a l'estrès laboral.
- Tot i que inicialment pot representar un esforç addicional, el treball emocional dut a terme amb els alumnes farà que a la llarga se n'obtinguin beneficis. Per posar un exemple, només cal que recordem la quantitat de temps i l'esforç que els docents dediquen a aconseguir un mínim d'ordre i de silenci dins l'aula per poder dur a terme la seva tasca. O el que pot representar el simple fet que els alumnes siguin més respectuosos, tolerants i empàtics, per posar-ne un altre.

Així, doncs, es pot abordar el principal objectiu de l'educació (ja ho hem dit més amunt), la formació de la personalitat de l'individu, i, per tant, també com a potenciador del correcte desenvolupament emocional de l'alumne. Es tracta d'iniciar un aprenentatge i un entrenament a l'escola amb dues finalitats: la prevenció i la millora de l'educació emocional i la de la salut psicològica tant de professors com d'alumnes. Inicialment, l'objectiu és l'aprenentatge i l'entrenament del professorat. Posteriorment, els professors comencen a ensenyar els seus alumnes i a entrenar-los. L'adquisició, o sigui l'entrenament i la interiorització de noves estratègies i habilitats, actua no només com a facilitadora del benestar psicològic, sinó també com a factor de protecció de la salut psicològica de la comunitat.

Cal esmentar, però, que els beneficis que s'obtindrien d'una adequada educació emocional a l'escola van més enllà dels descrits anteriorment per als menors en cada cas particular. D'aquest canvi, n'ha de sorgir un millor funcionament general a les aules i, per tant, una millora del sistema educatiu del nostre país. També, sens dubte, contribuirà a un més alt prestigi social del professorat, tan necessari com convenient. Però encara hi podríem afegir més expectatives, perquè en podem esperar un important estalvi en termes econòmics, derivat de la millor salut psicològica dels infants i adolescents, que pot, alhora, revertir en una eficàcia més alta del sistema educatiu mateix.

Ha arribat el moment d'introduir aquests factors de protecció de la salut psicològica i cal fer-ho, també, a l'escola. Segurament estariem d'acord que hem de millorar tots, sempre, a qualsevol lloc i moment. Podem i hem d'oferir una millor educació de les emocions a l'etapa d'Educació Infantil, a Primària, a Secundària, a la Universitària, a les escoles de Magisteri i al màster de formació del professorat de Secundària, als cursos de capacitació, a l'empresa i durant tota la vida, sempre que sigui possible. Una nova educació és possible; una educació que sigui d'utilitat per a la millora emocional i alhora prepari els nostres menors amb més recursos per fer front als nous reptes d'adaptació als canvis que dia a dia es produeixen i als que, de ben segur, es produiran. Una societat que es diu civilitzada no es pot permetre un silenci còmplice que porti inevitablement al patiment i, en darrer terme, a la decadència. Avui disposem de coneixements suficients per revertir aquesta situació, eines útils perquè els nostres menors no siguin esclaus de les seves emocions més primàries.

*L'article exposa l'acció educativa dels mestres i professors en el desenvolupament de la intel·ligència emocional: «Avui se sap que la il·lusió i l'entusiasme afavoreixen totes les funcions del cervell. Qui sap contagiar optimisme als alumnes posa en marxa el motor d'arrencada per a l'esforç».*

## **Educació emocional a l'aula**

Hi ha emocions a l'aula? Poques persones postulen encara que l'ésser humà no sempre té emocions o que, en cas que hi siguin, es poden reprimir fins a la seva anul·lació. Els avenços en la neurociència han divulgat, a través de diversos mitjans, el coneixement actual sobre la dimensió emocional i ens fa saber, en síntesi, que no existeix la «no-emoció». Actualment, doncs, gairebé tothom afirma que a l'aula hi ha emocions, sempre, en qualsevol situació, i, a poc a poc, l'acció educativa es va enfocant sobre l'educació d'aquesta vessant humana.

*Anna Carpena*

Les motivacions que posen en marxa plans d'educació emocional són diverses, així com els objectius que persegueixen. Evitar l'escalada dels conflictes, la reducció de l'agressivitat i de les actituds disruptives, l'establiment d'una determinada disciplina, la millora de la convivència, són el motor d'arrencada, la posada en marxa de programes educatius als centres. Per una altra banda, existeix l'enfocament d'una educació integral de la persona en la qual l'àmbit emocional, conjuntament amb les capacitats cognitives, forma part de l'acció educativa permanent alhora que es programen i planifiquen activitats específiques encaminades a l'autoconeixement i a l'autogestió. Sigui quina sigui la raó inicial, l'educació emocional hi està compresa, és inevitable, i el fet d'evitar-la es torna també un fet educatiu, ja que la resposta que el professorat dona a la vida emocional de l'alumnat és educativa en si

mateixa. El professorat és model sempre, i com gestioni les pròpies emocions influirà en la construcció dels estils emocionals de l'alumnat.

No és cap fet nou que a l'escola s'ensenyi la pràctica de conductes adequades. El canvi que progressivament va entrant als centres educatius consisteix en la inclusió de les emocions. Tradicionalment i en general, tant en el si de la família com a l'escola, l'educació s'ha basat en l'educació del pensament i de la conducta, sense tenir en compte ni les emocions ni el cos, de manera que n'ha resultat una acció educativa incompleta, perquè les persones som més que raó i conducta. En l'ésser humà s'hi correlacionen, de manera estretament imbricada, raó, emoció, acció i organisme. D'altra banda, l'educació personal ha portat els nens i les nenes a mirar l'*altre*, a relacionar-s'hi sense conflictivitat, a comprendre, a perdonar, sense haver-los ensenyat prèviament a conèixer-se i a entendre's un mateix, una mateixa. Quan una persona es coneix, es comprèn, sap gestionar-se i s'estima, està en disposició de mirar l'*altre*, de «veure'l» i de fer créixer la capacitat d'entesa mútua d'una manera justa i equitativa.

### **Quines emocions eduquem**

La frustració davant d'expectatives no acomplertes; la por a l'error; la por al que es pugui dir d'un mateix, d'una mateixa; la por al rebuig; a no ser capaç de... (la por: emoció molt present en la vida de tota persona sense que en siguem conscients). L'avorriment, molt arrelat avui dia a les aules. I l'orgull i la satisfacció pel treball ben fet, la curiositat per descobrir, la il·lusió d'anticipar les conseqüències positives, l'alegria... És una petita llista d'emocions i de sentiments, entre molts altres, als quals els nens i les nenes han de fer front cada dia. Gestionar-ho significa connectar-hi, acollint-los, acceptant-los, i transformant-los si cal. En primer lloc, transformant-ne la intensitat, fent minvar la força que puguin tenir els negatius i reforçant els positius. Sens dubte aquesta acció té efectes adaptatius a totes les situacions vitals, incloses les de relació i les d'aprenentatge.

Les emocions que emergeixen en les relacions tenen efectes sobre els aprenentatges. L'ansietat que produeixen la baralla, el desamor, la rancúnia, provoquen segrestos emocionals que impedeixen el bon funcionament dels processos cognitius, mentre que la confiança i l'esperança dipositades en els altres i en un mateix, en una mateixa,





respecte al fet que l'entesa és possible i respecte al fet que el conflicte és gestionable, comporten estats positius que provoquen l'obertura de ment i faciliten la concentració en les tasques escolars.

La motivació per esforçar-se, superar-se i anar millorant com a persona en diferents àmbits fins als dotze anys depèn en gran manera del professorat, a qui correspon despertar sentiments de curiositat i d'il·lució i ajudar a anticipar l'alegria i la satisfacció pròpies de l'assoliment dels objectius. A poc a poc, el professorat haurà d'anar apartant-se i educar per a l'automotivació, per passar de la motivació extrínseca a la intrínseca. En temps posteriors, l'alumne que ha treballat en la regulació emocional podrà anar adquirint i reforçant recursos propis. Ben cert que hi ha nens i nenes, nois i noies que no tenen necessitat d'aquesta orientació, tan cert com que hi ha un gran nombre d'alumnes que es poden considerar en situació de risc, si en el context educatiu en què es troben no s'esmercen esforços per ajudar-los a desenvolupar estratègies d'autoconeixement i autogestió. La mobilització d'aquests recursos és un indicatiu d'intel·ligència emocional.

### Quina acció educativa

Per a una acció educativa permanent en el desenvolupament de la intel·ligència emocional, el professorat, a través de la lectura del llenguatge no verbal, del profund coneixement que té de cada alumne i basant-se en la pròpia empatia, connecta amb les emocions que sorgeixen en cada situació, ja estiguin relacionades amb els aprenentatges, amb les relacions interpersonals, amb el gaudi o amb l'estrès. D'aquesta manera pot orientar tot demanant de posar en pràctica les tècniques que prèviament s'hauran ensenyat. Per tot això es fa palesa la necessitat d'una acció tutorial que permeti l'apropament i el contacte reals amb cadascun dels i de les alumnes. El tutor, la tutora, és l'eix vertebrador per tal que la resta de professorat conegui i segueixi el procés en què es troba cadascú i per tal que tot el professorat practiqui i faci practicar les dimensions personals que es treballen a classe amb la persona tutora. Així, mentre es fa Matemàtica, o mentre es fa Educació Física, per posar un exemple, l'acció del professorat fa connectar amb el propi interior i fa posar en marxa l'autoregulació, que integra sempre emoció, raó i organisme. Com més s'experimenta una proposta educativa, en diferents moments i des de diferents perspectives, rebent *feed-back*, de manera precisa i afectiva, més possibilitats existeixen que s'interioritzi. Actualment, les tutories són qualitatives en aquest sentit a Primària, mentre que a Secundària i en posteriors estudis es comencen a generalitzar.

L'orientació cap a la regulació de les emocions i de la conducta no haurà de recolzar-se en «sermons», en reflexions o en consells plens de bones intencions, accions, totes elles, només cognitives, sinó a conduir les nenes i els nens, els nois i les noies, a aprendre i a practicar estratègies d'autoconeixement, d'autoregulació dels pensaments i dels estats corporals, així com en estratègies per incentivar emocions positives.

Una vegada entrenades les tècniques d'autoconnexió i d'autogestió, és bo dissenyar unes rutines a aplicar en diferents moments, com en començar el dia, en tornar del temps de lleure, en tornar a la tarda després de dinar, i també unes rutines per a situacions de conflicte. Tot i ensenyar rutines que hauran d'esdevenir hàbits, l'acció educativa no pot caure en mecanicismes buits d'humanisme, sinó que ha de bastir les seves accions en l'estimació. Han de ser vivències en què l'edu-

gador, l'educadora, comunica: «Ets important per a mi i amb afecte t'oriento a posar en pràctica el que t'ajuda a estar en pau amb tu mateixa, amb tu mateix i amb els altres; t'oriento a desenvolupar el millor que hi ha en tu». Il·lustra el que acabem d'exposar la frase atribuïda a Sòcrates: *L'educació que vulgui ser significativa per a l'educador i l'educand ha de ser una relació d'amor.*

Portar a la quotidianitat aquest estil d'educar té la seva dificultat, perquè si no hi ha un esforç per part del professorat es cau en les velles rutines de sempre, aquelles ens les quals hem estat educats i que s'ancoren només en el pensar i l'actuar, en la cognició i en la conducta, oblidant les dimensions emocionals i corporals. Tendim a reproduir allò que és conegut, allò que pertany al «sempre ha estat així». Quan és tot un claustre el que està compromès en un projecte d'aquesta índole, hi ha més possibilitats que es mantingui un estil educatiu que compregui integralment tot el que la persona és.

### **Disposar d'espais**

Ens referim a disposar d'espais de temps i també d'espais físics.



És necessari un espai per aprendre i practicar diferents tècniques. Aprendre a relaxar-se, fer pràctiques de pensament positiu, aprendre a posar nom al que se sent, són alguns dels aspectes que cal programar. La programació es fa d'una manera oberta, emmotllable al moment i a les necessitats de cada alumne i de cada grup.

Els sentiments es manifesten mitjançant l'organisme, es perceben a través dels canvis corporals i està demostrat que incidint sobre el cos propi es pot modificar l'estat de la ment. A través de la pràctica de la respiració conscient, el relaxament i la visualització, es regulen les emocions i els sentiments, cosa que facilita la connexió amb estats de benestar i la concentració, així com el desig d'acolliment i l'entesa amb les altres persones. És tan important que l'ensenyament i la pràctica d'aquests recursos siguin presents a l'escola que cal dedicar-hi un espai físic, racons de pau on poder acudir quan se'n senti la necessitat, moments en els quals és difícil gestionar les emocions, quan els nens i les nenes, els nois i les noies se senten aclaparats. L'espai ha de ser còmode, amb un mobiliari escaient i amb accés a música relaxant. En aquests racons, s'hi ha de poder trobar un moment de serenitat per restablir l'equilibri interior. Aquesta proposta és ben acollida i es troba en funcionament als centres de Primària, mentre que als de Secundària es veu, ara per ara, un mitjà difícil d'estructurar i es tendeix més a fer aquestes pràctiques d'una manera sistematitzada amb tot el grup, dins les aules. Sigui quina sigui la concreció de portar l'acció sobre el propi cos, tant per part de l'alumnat com del professorat, és quelcom cada vegada més ineludible a causa dels estats cada vegada més generalitzats d'ansietat i d'intranquil·litat que presenten els nens i les nenes i els i les adolescents.

### **El professorat**

Comprendre i sentir els alumnes com a éssers emocionals, i donar-los respostes empàtiques, forma part de la manera d'educar de les persones emocionalment intel·ligents. Aquest és un camí gratificant, amb uns resultats acadèmics més bons i menys estressant que la manera de fer instal·lada en la desconexió de les vivències de l'alumnat.

El professorat que sap regular les pròpies emocions i que és capaç de conduir la regulació de les de l'alumnat té una característica fonamental: té i encomana optimisme. L'optimisme mobilitza el millor que

hi ha en cadascú i incentiva el bon humor imprescindible per al benestar, tant el propi com el de l'alumnat. Avui se sap que la il·lusió i l'entusiasme afavoreixen totes les funcions del cervell. Qui sap contagiar optimisme als alumnes engega el motor d'arrencada per a l'esforç. Estem d'acord amb el neurocientífic Stefan Klein quan afirma que *els alumnes que se senten a gust a classe i que riuen aprenen millor*. La integració de l'humor en els processos formatius fortifica la cohesió dels grups i consolida un bon clima emocional, fet que afavoreix, doncs, el benestar i les capacitats d'aprenentatge.

Els centres que de manera no anecdòtica, sinó formal, inclouen l'educació de les competències personals i socials des d'un enfocament emocional, afirmen que se senten satisfets de les repercussions, tant a nivell de cada alumne en la millora personal i acadèmica, com del clima de centre que es genera.

## **Bibliografia**

- BENÍTEZ, L. (2001). *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis
- KLEIN, S (2002). *La fórmula de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- LANTIERI, L.; GOLEMAN, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- MORGADO, I. (2006). *Emocions i intel·ligència social*. Barcelona: Mina.
- VAILLANT, G. (2009). *La ventaja evolutiva del amor: Un estudio científico de las emociones positivas*. Rigden.

*Les autores expliquen quatre estils educatius bàsics definits per la percepció que tenen els educadors dels seus alumnes i de la seva dimensió emocional.*

## **Emocions i processos educatius. Els estils educatius i les emocions**

*Josefina Sala i Lourdes Marzo* Segurament tots podríem subscriure una frase com «*la relació professor-alumne és l'eix central del procés d'aprenentatge*». Aquesta relació va més enllà de la mera transmissió de coneixements, o de la gestió del procés d'aprenentatge. La relació professor-alumne és, per sobre de tot, una relació humana, i com tota relació humana, es troba immersa en emocions. Aquestes emocions poden tenir un paper facilitador de l'aprenentatge o bé dificultar-lo. Tots estariem d'acord que una relació educativa sense emocions, tot i que potser podria complir amb la funció transmissora de coneixements, seria d'allò menys engrescadora.

Una de les funcions bàsiques que tenen les emocions és la **motivació**. L'emoció és el que ens mou a esforçar-nos en la nostra feina, a tornar a casa cada dia, a jugar amb els nostres infants. També és l'emoció la que mou un nadó a intentar tocar aquella cosa de colors que fa soroll al seu bressol, a intentar comunicar-se a través de sons emesos que els adults no acaben d'entendre, a intentar, una vegada i una altra, a posar-se dret i començar a fer algunes passes, encara que acabi a terra, a intentar i reintentar fer uns pocs metres amb la bicicleta malgrat l'acumulació de morats. Les emocions com la sorpresa, l'alegria, la satisfacció han estat darrere de cada aprenentatge des del primer dia de la nostra vida. I ho han fet de manera altament eficient,

perquè tot i la dificultat que representa aprendre a caminar o comunicar-se en una llengua, si no existeixen alteracions, tots ho acabem assolint.

En tots aquests intents incansables de caminar o de parlar, sempre hi ha la percepció, per part de l'infant, que és capaç de fer-ho. **L'infant se sent competent i per això no es cansa de provar-ho, perquè creu cegament en la possibilitat de l'èxit com a resultat de l'esforç.** I aquesta atribució a l'esforç, conjuntament amb les emocions positives, serà el motor de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Així, a un senyor de la tercera edat el pot motivar aprendre a jugar a la petanca, perquè sent que té l'habilitat motora per fer-ho, perquè és un repte competir amb els seus amics, es diverteix, se sent satisfet quan ho fa bé... Però no el convenceríem que comencés a aprendre a fer escalada, perquè percep l'escalada per sobre de la seva destresa física i possiblement anticiparà l'experimentació de por, d'ansietat, etc., en una situació que no controla.

Certament aquest exemple ens pot fer pensar que la percepció de la pròpia habilitat sempre està ajustada a les possibilitats reals, però quan veiem un grup de nens i nenes en un curset d'iniciació a la natació ja veiem que la percepció de competència és força diferent entre ells i que no s'ajusta necessàriament sempre a les possibilitats motores de l'infant. Així, observem canalla amb pares que els persegueixen perquè no es tirin a l'aigua per por que prenguin mal, i d'altres que no s'hi volen tirar tot i que el monitor els espera dins la piscina amb el suro. Per damunt d'aquestes escenes, sens dubte hi plana el temperament de cadascú, en bona part condicionat per la pròpia genètica: els temperaments ansiosos i porucs sovint comporten una major inseguretat en les pròpies habilitats, especialment en les motores. Això no obstant, i malgrat la por, la majoria d'aquests infants acaben deixant-se convèncer pel monitor que es llencin a l'aigua, que no s'ofegaran i que seran capaços d'aprendre a nedar.

Per tant, malgrat que la tasca a aprendre pugui semblar d'allò més difícil, si hi ha el convenciment que esforçant-nos ho aconseguirem, probablement hi reeixirem. Però difícilment ho assolirem si creiem que els resultats depenen de si tenim o no l'habilitat innata per fer-ho. **L'estil atribucional és aquesta tendència a fer un mateix tipus d'atribucions causals (d'esforç o d'habilitat) als resultats de**

**l'aprenentatge: és a dir, l'explicació que fem de l'origen dels nostres èxits i els nostres fracassos.**

L'estil atribucional es conforma al llarg del nostre desenvolupament. Quan els nens són petits, sovint els pares estan plens d'eufòria i joia i els reforcen constantment. Lloen les produccions artístiques deficientes dels seus fills dient-los que ho han fet molt bé i mostrant-los una gran admiració. Com a conseqüència, l'infant se sent molt competent i fàcilment s'anima a implicar-se en les diferents tasques d'ensenyament-aprenentatge que se li proposen. Però quan l'infant inicia l'etapa de Primària comença a comparar-se amb els companys i observa si té més facilitat o dificultat per realitzar les tasques encomanades. Els pares tampoc s'escapen d'aquesta inquietud per comparar-se i sovint pregunten al professorat: *«Però el meu fill, com va respecte de la resta de la classe?»*.

Si a un alumne que té dificultats per a l'aprenentatge li transmetem directament o indirectament (mitjançant comentaris o actituds) que tenim baixes expectatives sobre ell, perquè pensem que la seva dificultat és difícilment canviable (associem rendiment a intel·ligència, i intel·ligència a tret inamovible), aquest nen o nena assumirà aquesta mateixa creença.

A la fi, aquests alumnes, desencisats pels fracassos i cansats d'observar que els seus professors no creuen en ells, decideixen ni intentar involucrar-se en els aprenentatges que se'ls proposa, per evitar de nou aquestes experiències desagradables que fereixen la seva autoestima acadèmica. Cal estar atents a aquests «desencisats»: en alguns casos aquests joves, en sentir-se «fora de la roda», intentaran trobar el seu lloc i compensar el seu autoconcepte amb actituds que ells valoren com a dignes de reconeixement davant el grup i que nosaltres qualifiquem de disruptives.

Si, al contrari, quan els educadors davant d'un nen amb dificultats reaccionen invertint més esforç per graduar els aprenentatges en petits segments que pugui assolir, passant més temps de suport individualitzat o reforçant cada petita fita assolida, el nen o el jove s'adona que encara que un aprenentatge aparegui com a molt difícil, si hi inverteix molt d'esforç acabarà portant-lo a bon terme.





Però els nens o els joves «hàbils» també acaben essent víctimes de l'estil atribucional d'habilitat. Sovint, el noi o la noia que fa els aprenentatges amb rapidesa, sense esforç, acaba pensant que aquesta habilitat és innata i el seu supòsit es veu reforçat en sentir lloances de pares i mestres que li diuen que és molt intel·ligent. Aquest jove comença a superar cursos i etapes educatives sense gens d'esforç o poc, fins que en algun moment –potser a la Secundària, potser al Batxillerat, o potser a la Universitat– es troba que la seva «habilitat» per si sola no és suficient. En aquest moment, si el jove no ha après hàbits d'estudi, és possible que arribi a experimentar un fracàs en interpretar que ha arribat al límit de la seva «intel·ligència innata», i que, per tant, no pot continuar.

Així, en la construcció d'aquest estil atribucional no incideix tant la relació capacitat-resultat de l'individu, com la interpretació d'aquesta relació que els nens i els joves aprenen dels seus educadors. I aquestes interpretacions es veuran molt influïdes per l'estil educatiu dels pares i els docents.

### **Estils educatius**

Els estils educatius són el conjunt d'idees, de creences, de valors, d'actituds i d'hàbits de comportament que pares i professors mantenen respecte a l'educació dels seus fills i alumnes (Magaz i García Pérez, 1998). Hi ha quatre estils educatius bàsics: sobreprotector, inhibicionista, punitiu i assertiu (Toro, 2002), i tots tenim una barreja diferent dels quatre components.

Aquests estils són definits per la percepció que com a educadors tenim del nostre alumnat i de la seva dimensió emocional.

La percepció de l'alumne com a ésser dèbil, inexpert i molt poc competent ens conduirà a adoptar un **estil sobreprotector**, caracteritzat per una excessiva responsabilitat envers el desenvolupament de l'alumne. Fàcilment podrà experimentar sentiments de culpa, en atribuir-se la responsabilitat de tot el que passa. Aquest estil tindrà com a conseqüència educativa que es doni més ajuda de la necessària, que es reforcin els comportaments de demanda d'ajut, i que l'alumnat independent sigui vist amb estranyesa i desgrat. El nen en edat escolar desenvoluparà un concepte deficient d'ell mateix atès que en un context tan protegit no podrà posar a prova les seves competències personals ni experimentar la satisfacció de fer les coses per ell mateix.

A l'altre extrem, hi trobaríem l'**estil inhibicionista**. Aquestes persones pensen que l'experiència és l'escola de la vida. Entenent que tots els nens tenen la capacitat de desenvolupar-se plenament amb normalitat i aprendre pel seu compte, l'educador inhibicionista no se sentirà gaire responsable dels aprenentatges i entendrà el seu paper com a limitat a no obstaculitzar aquest desenvolupament. A aquestes persones, els agrada que l'alumnat sigui independent i que no reclami ajuda constantment. L'alumnat educat en aquest estil, però, lluny de fer-se independent, se sent insegur pel fet de no tenir unes guies i uns límits clars, i tendeixen a buscar figures d'autoritat que els donin aquestes orientacions.

El pensament segons el qual totes les persones tenen l'obligació d'actuar segons estableixen les normes és propi de l'**estil punitiu**. Els qui l'apliquen tenen una visió poc evolutiva del desenvolupament, no permeten els errors o les desviacions de les normes i no reconeixen l'esforç que representa complir-les (atès que és una obligació, no un mèrit). No entenen que adquirir un hàbit o una habilitat requereix un temps durant el qual es produeixen errors.

Davant de comportaments de l'alumnat que indiquen falta de control d'impulsos o de baixa tolerància a la frustració, argumenten que són intents de cridar l'atenció, en lloc de veure'ls com a nens que no han après a controlar els impulsos o a regular la frustració. Fruit d'aquest estil tindrem alumnes amb un comportament que estarà guiat més per



l'evitació del càstig que no pas per l'assoliment de l'èxit. Els joves desenvoluparan por a fracassar i rancúnia cap a l'educador.

Reconèixer l'esforç que fa l'alumnat perquè fa allò que se li demana (perquè és nou o bé perquè prefereix fer una altra cosa), entendre que l'aprenentatge es desenvolupa per etapes i que això requereix temps i errors, és propi de l'**estil assertiu**. Aquestes persones tenen bones competències socioemocionals, són pacients, tolerants, amb una visió evolutiva de l'infant/jove, i confien en la capacitat del seu aprenentatge. Per aquest motiu, proposa fites d'aprenentatge que l'alumnat sigui capaç d'assolir, reforça els avenços i només castiga els comportaments especialment greus. L'alumnat educat en aquest estil desenvoluparà un autoconcepte positiu, interès per aprendre i confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge.

Com ja hem dit, tots tenim una barreja dels diferents estils i difícilment observem un estil pur. Però cal estar atent a observar com ens sentim en les situacions educatives, quines expectatives tenim o mostrem, com reaccionem davant de les dificultats del nostre alumnat, per identificar, de manera clara i sincera, quins estils mostrem. En la

## 34 Un món d'emocions

nostra formació com a educadors hem rebut una sèrie de coneixements pedagògics que fan que les nostres idees siguin les pròpies dels estils assertius, però no sempre les nostres emocions s'hi corresponen. El nostre estil educatiu no sols es basa en les idees, sinó també en les nostres emocions, les nostres competències emocionals per comprendre, expressar i regular les pròpies emocions i les dels altres i els estils educatius amb els quals vam ser educats. Per això, quan detectem elements propis d'estils que no són l'assertiu, cal analitzar-los amb cura i reflexió. Dificilment els canviarem, si no els acceptem. Solament a partir de l'anàlisi de les emocions que hi ha al darrere, i l'adquisició de les competències emocionals necessàries, podrem canviar-los.

L'estil educatiu marca també el clima emocional de l'aula, i aquest clima no sols incideix en els estils atribucionals i en la motivació envers l'aprenentatge dels nostres estudiants, sinó que també incideix en la satisfacció professional. La relació professor-alumnat és una relació bidireccional, les emocions que sembrem són les emocions que recollim. Quan un educador es deixa portar per un estil punitiu i en les seves classes predominen les aportacions negatives, el malestar i la rancúnia dels estudiants acabaran induint el malestar emocional del professor. Sovint aquests professors es deixen portar per una espiral emocional negativa i com pitjor se senten més missatges negatius donen, de manera que generen, al seu torn, més malestar. Aquest efecte reverberant pot acabar conduint-nos a una síndrome d'esgotament professional (del cremat) o *burnout*.

Contràriament, el professor amb un estil assertiu, que dona missatges positius al procés d'aprenentatge i crea a l'aula un clima emocional de seguretat, d'interès per l'aprenentatge, de satisfacció pels avenços, rep al seu torn una actitud d'interès i d'agraïment per la seva tasca, se sent satisfet per les fites assolides, i conseqüentment, se sent realitzat professionalment. Però per poder tenir aquest estil cal que el professorat tingui una bona autoestima que li permeti situar-se amb seguretat davant de l'alumnat, assumint el seu rol d'educador i adult sense esquerdes, cal que sigui capaç de comprendre les seves pròpies emocions i les dels seus estudiants per poder regular-les, ha de ser capaç de modular la seva expressió emocional, de regular les seves emocions i la dels seus alumnes..., sempre amb l'objectiu final que l'alumne se senti capaç d'aprendre i tingui interès a aprendre.

La reflexió de la pròpia pràctica, l'observació de les nostres actuacions, l'anàlisi de les situacions, haurien de formar part de la nostra formació permanent com a docents. No es tracta de ser perfectes, es tracta «només» de ser millors. Aprofitar l'empenta que el moviment «emocional» està tenint en l'actualitat en l'àmbit educatiu pot ser una bona oportunitat per fer-nos adonar de com actuem dins de l'aula; quin clima hi generem; com intervenim en els processos d'aprenentatge, més enllà de la mera instrucció; fer conscientment allò que ara fem inconscientment.

## **Bibliografia**

- TORO, J. (2002). *Mitos y errores en la educación*. Baracaldo: Albor-COHS.
- MAGAZ, A.; García, E. M. (1998). *Perfil de estilos educativos: Manual de referencia*. Biscaia: Albor-Cohs.

*La interrogació i el compromís són la base del coaching. El procés del coaching parteix de constatar que la persona vol aconseguir un objectiu; i això la porta a reflexionar sobre els seus recursos i a actuar. Si la persona aconseguix l'objectiu, pot tornar a proposar-se'n un altre. Amb aquesta metodologia, l'alumnat pot anar exercitant, pas a pas, les competències que li permetran mantenir-se en l'esforç davant les dificultats.*

## **Coaching, l'art de fer preguntes**

**Marta  
Albadalejo**

«Una altra vegada no has fet els deures?», «Per què no acabes mai els treballs dins del termini?», «A veure si t'organitzes més bé!», «Que te n'has descuidat? Has de tenir més memòria, això no pot ser!», «Has d'estudiar abans de l'examen, si no estudies, noooo... no arribaràs enlloc». Reconeixes expressions com aquestes? Per desgràcia, formen part del dia a dia de moltes cases, escoles i instituts. No és estrany que els desafortunats discursos que pares, mares i professionals de l'educació etziben a infants i adolescents acabin amb el famós «No em ratllis!».

A mesura que els nens i les nenes van avançant cap a la maduresa, l'aprenentatge requereix que vagin adquirint gradualment més i més responsabilitat sobre les activitats que els permetran aprendre. Amb aquesta finalitat, des de les escoles i els instituts, es van encarregant tasques per fer a casa o en temps personal d'estudi. Moltes famílies, preocupades per l'èxit escolar dels fills i filles, «fan els deures» amb ells; aleshores, és la família qui assumeix la responsabilitat. En alguns casos, això funciona, i progressivament els joves van organitzant-se millor. Però a vegades no n'hi ha prou, família i professorat es desesperen: «Té capacitat, però no fa la feina»; o, en una versió pitjor: «És un drope, no presenta els treballs, així no pot aprovar». «Jo no sé què

fer, em diu que no té deures i després resulta que té un examen!». Quan es parla amb l'alumne, la conversa té forma de «discurset». Cal alguna eina millor que els discursos inútils i el *coaching* pot ser aquesta eina.

### **Què és el coaching?**

El *coaching* és una tècnica de millora, basada en la comunicació, que apliquem alguns professionals de la relació d'ajuda. El *coaching* professional és una relació que s'estableix entre el *coach* o la *coach* i el seu client, a través d'un seguit d'entrevistes individuals. En el *coaching* professional, el *coach* o la *coach* és expert en comunicació, coneix l'art de fer preguntes, qüestiona els pensaments dels clients que en el passat no han donat bons resultats i els dóna suport perquè pensin alternatives que els permetin sentir més satisfacció personal i aconseguir els seus objectius.

L'actitud del professional del *coaching* no és la de la persona experta que dóna lliçons i consells; tampoc és l'actitud d'un terapeuta que detecta i tracta psicopatologies. Fer *coaching* a algú requereix una actitud de suport, de sensibilitat cap al talent i la capacitat de l'altre. Davant de qui té gana, no se li dóna un peix, com si fos incapaç de pescar-se'l, sinó la canya perquè pugui pescar tots els peixos que necessiti. El *coach* no dóna respostes, fa preguntes.

La base del *coaching* és l'art de preguntar. Si per exemple una professora li pregunta al seu alumne «*Per què no has fet el treball?*», podem esperar una resposta que sigui una justificació («*no he tingut temps*», «*els meus pares em van fer anar a...*», «*l'ordinador no funcionava*», etc.). O bé una descripció dels problemes i les dificultats de l'alumne: «*És que no ho sé fer*», «*No em puc concentrar*», «*No entenia bé el que s'havia de fer*», «*Tenia ganes de sortir amb els amics*», etc.

La pregunta ha enfocat l'alumne cap al que no funciona, cap a allò que NO pot fer, però no l'enfoca cap a la solució. No hi ha cap mal a fer preguntes com aquesta, però si volem fer preguntes eficaces, hem de buscar la manera que orientin cap a trobar alternatives. Això és el que, segons diu Plató a *La maièutica*, feia Sòcrates:

*Alguns dels qui freqüenten la meua companyia, al principi semblen molt poc intel·ligents, però, a mesura que avancem en les discussions que entaulem, tots els que són afavorits pel cel fan progressos a un ritme tan gran que esdevé sorprenent, tant per als altres com per a si mateixos, si bé és clar que mai no han après res de mi: les nombroses i admirables veritats que donen a llum les han descobert per ells mateixos en si mateixos.*

Dit d'una altra manera, hi ha una forma «d'entaular discussions» que fa que les persones progressin i arribin, de manera sorprenent, a «veritats» per si mateixes, sense que les hi hagin ensenyades. La majoria de professionals de l'educació, encara que no coneguin la tècnica concreta del *coaching*, posseeixen algunes de les habilitats necessàries per fer-ne. Segons el meu parer, el professorat pot aplicar algunes tècniques del *coaching*, sense ser-ne professionals, per tal d'aconseguir que els infants i joves vagin adquirint més responsabilitat i aprenguin a automotivar-se.

El *coach* o la *coach* sap donar suport i moure els fils emocionals perquè algú tregui el millor de si mateix, és a dir, perquè aconseguixi amb ajut uns objectius que sense l'ajut no hauria aconseguit. És el mateix que fa un bon mestre o una bona mestra perquè els seus alumnes aprenguin. Un *coach* o una *coach* veu la persona a qui dóna suport amb tots els seus recursos i qualitats, confia en ella i l'ànima, com fan els professors i les professores eficaços.

El tipus de relació que promou l'aprenentatge en l'altre té més a veure amb la felicitació i el reforç positiu que amb la crítica, és a dir, és una relació que dóna recursos de gestió emocional per manejar les emocions «negatives», que poden impedir momentàniament l'accés als continguts i que permet sentir les emocions que ajuden a aprendre.

### **Les emocions que ajuden a aprendre**

Les persones que es dediquen a l'educació influeixen, amb la seva manera de comunicar-se, en les emocions dels infants i dels adolescents. Sabem que hi ha persones «imant», autèntiques líders emocionals, que fan de catalitzadores de les emocions del grup i que són capaces d'atraure els altres membres del grup cap a un estat emocio-





Foto: Núria Regincós

nal positiu. Daniel Goleman, juntament amb R. Boyatzis i A. Mckee, ho descriuen al seu llibre *El poder de la intel·ligència emocional: El líder resonante crea más*, del 2002.

Les competències emocionals que el professorat necessita per crear bones condicions d'aprenentatge són semblants a les que fa servir un *coach* o una *coach*: la capacitat de manejar les emocions «negatives» de l'altre i d'atraure'l cap a les emocions «positives» que faciliten l'aprenentatge.

Quan parlem d'emocions «negatives», ens referim a emocions que momentàniament poden dificultar l'aprenentatge, principalment la ràbia i la por. En realitat, són emocions tan útils com les altres, ja que evolutivament s'han desenvolupat en els mamífers, els animals més evolucionats, per reaccionar amb el màxim d'eficàcia davant de les amenaces de la supervivència. Gràcies a una estructura cerebral especialitzada en les reaccions emocionals, que simplificadament en podem dir el «cervell emocional», el nostre cos, com el de la resta de mamífers, reacciona als signes d'amenaça amb ràbia, o bé amb por, enviant missatges químics urgents que predisposen el cos per a la fugida o per a la lluita. Quan el nostre cervell està inundat de les hormones encarregades de fer arribar aquests missatges químics, la

part «racional» del cervell queda «segrestada» i per uns instants no pot actuar adequadament. Aleshores, un es queda en blanc en un examen, o es posa a fer uns exercicis i no es pot concentrar, per exemple.

Davant de les situacions d'aprenentatge, fàcilment els alumnes poden sentir por; por de no ser prou bons, de suspendre els exàmens, de ser víctimes de ridiculitzacions i de la humiliació. Si el cos reacciona preparant-se per a la fugida, i la sang baixa a les extremitats inferiors per començar a córrer, o si es talla la digestió, o si la respiració és superficial i no entra gaire oxigen a la sang, totes aquestes reaccions emocionals no permeten estudiar millor o entendre més bé un contingut complicat, més aviat al contrari.

També les situacions d'aprenentatge ens generen sovint frustració, ja que les coses no ens surten com volem, si encara no hem après com fer-les. Per aprendre, cal gestionar la ràbia produïda per la frustració i convertir-la en una ràbia constructiva: «Ara veuran què sóc capaç de fer», «Ho penso continuar intentant fins que em surti», «Si els altres poden fer-ho, jo també!». En canvi, sense una bona gestió de la ràbia, l'agressivitat és a flor de pell, el cos es prepara per atacar, els músculs es tensen, s'escalfen els ànims..., i és difícil pensar i aprendre.

Les emocions «positives», que afavoreixen l'aprenentatge, són l'alegria, l'afecte i la confiança. Implícitament o explícita, el líder emocional transmet missatges que atrauen cap al «camp magnètic» les emocions positives:

D'aquesta manera, transmetent aquest tipus de missatges verbalment i també amb el gest, les mirades, l'entonació, a poc a poc l'alumnat pot arribar a adquirir les competències emocionals que necessita per esforçar-se i ser responsable. Entre d'altres:

- Ajornar la gratificació.
- Tolerar la frustració (fins que s'arribi a aconseguir l'objectiu pretès).
- Confiar en els recursos propis i en els externs.
- Reflexionar i ser capaç d'aprendre dels errors.

Afecte, amor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estic a gust amb tu.</li> <li>• Ets important per a mi.</li> <li>• Poso límits als teus desitjos, però vull el teu bé.</li> </ul>
Alegria, optimisme, entusiasme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El que fem junts és divertit.</li> <li>• Sé que estàs aconseguint èxits, per petits que siguin.</li> <li>• Et pots felicitar i concedir premis.</li> </ul>
Confiança, seguretat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confio en les meves competències com a professional i sé el que faig.</li> <li>• Estem mantenint un cert ordre.</li> <li>• Sé que pots aconseguir els teus objectius i aprendre.</li> <li>• Sé que el que et proposo funciona i et serà útil.</li> </ul>
Curiositat, interès	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El que descobriràs et sorprendrà.</li> <li>• El que aprendràs satisfarà alguna de les teves necessitats.</li> </ul>

### Alguns «truquets» de *coaching*

#### Et vols fer autocoaching? Comença pel primer pas

El primer pas amb què comença un procés de *coaching* és **descobrir la diferència entre la realitat, és a dir l'estat actual de la persona, i l'estat que voldria**. Si vols fer-te el teu propi *coaching*, pots fer ara mateix una petita prova: vols detectar una àrea de millora en la teva vida? Per detectar-la, pots completar l'oració següent:

Voldria... «X», però... «Y».

Per exemple: «voldria fer exercici físic, però no en faig gens»; «voldria tenir els meus documents ben ordenats, però no em poso mai a ordenar-los»; «voldria fer dieta, però no puc». Aquestes serien frases que mostren algunes de les nostres incoherències, equivalents a les petites incoherències d'alguns dels nostres fills o

alumnes: «vull aprovar, però no estudio», «voldria tenir els treballs fets el dia que acaba el termini, però els deixo per a l'últim moment...», etc. El que compta és descobrir alguna cosa que realment sigui un desig nostre, no una simple obligació.

### **Les preguntes que serveixen per inventar. El segon pas**

El segon pas d'un procés de *coaching* consisteix, després d'haver descobert on és el desig, a inventar una manera d'aconseguir avançar cap al seu assoliment. Perquè les preguntes siguin realment preguntes de *coaching*, la persona ha d'inventar un sistema propi que li permeti aconseguir el que vol; no serveix de res que el *coach* ocasional li digui: «el que has de fer és...», «això es fa...», «fes com jo, o com la Pepita, o com...». Una altra condició perquè es tracti d'una autèntica «invenció» és que sigui un sistema nou, que la persona no l'hagi provat abans. Si, per exemple, vols fer exercici i ja tens la bossa preparada amb la roba d'esport i ja pagues la quota del gimnàs, no serveix de res fer més del mateix, no funcionarà. Si el sistema que has fet servir fins ara no ha funcionat, no serveix de res lamentar-se'n ni sentir-se'n culpable, cal «inventar» un sistema nou, posar-se a pensar-hi de debò.

A continuació tens unes preguntes que et poden ajudar a pensar, no és igual que si tinguessis un o una *coach* al costat, però pots imaginar que et guio en els teus pensaments:



- Què en penses del teu comportament?
- Què sents quan penses sobre el que no fas?
- Què és el millor que podries estar pensant sobre aquest assumpte?
- Què és el millor que podries estar sentint?
- En el passat, en situacions semblants a les que vols millorar, quins recursos vas fer servir amb èxit?
- De quins recursos disposes?
- A qui podries demanar ajuda?
- Quina acció concreta podries fer la setmana que ve per aplicar la teva solució?

(Preguntes extretes del llibre: ALBALADEJO, M. (2010). *Com dir-ho: Entrevistes eficaces en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Graó. Al llibre hi ha més exemples de preguntes eficaces.)

### **Sense acció no hi ha coaching. Arribar a un compromís d'acció. El tercer pas**

Sense acció, no hi ha aprenentatge. L'acumulació de coneixement no augmenta la capacitat d'aconseguir els resultats que un vol. Perquè es produeixi aprenentatge real i algú millori les seves competències, el tercer pas és produir algunes accions concretes, pensar no és suficient. El paper del *coach*, com el d'un bon educador, és aconseguir el compromís sincer de l'alumne d'actuar. Per exemple: «*Quin dia et pots comprometre a fer el que has dit? Quan ho podrem comprovar*



*tu i jo?»* Si, en l'assumpte que vols millorar de la teva vida, et compromets a fer una acció concreta, és molt possible que aconseguis la millora.

### **Reflexionar sobre què ha passat. El quart pas**

Finalment, arriba el moment de reflexionar. Si has complert el teu compromís, per petit que sigui el progrés, ja et pots autofelicitar; en el cas dels alumnes, cal que vagin aprenent a buscar el seu propi auto-reconeixement, que aprenguin a premiar-se i celebrar els seus avenços. L'alumne que té aquesta capacitat, aprèn més autònomament.

Pot passar que l'alumne no hagi complert el seu compromís. Això voldrà dir que «l'invent» no era bo, perquè ha fallat. S'ha tancat el cercle, hem descobert una nova diferència entre l'estat desitjat i la realitat. Aleshores és quan més suport necessitarà l'alumne per analitzar el que no ha funcionat i tornar a inventar un altre sistema sense desanimar-se.

### **Per saber-ne més**

- ALBALADEJO, M. (2010). *Com dir-ho: Entrevistes eficaces en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Graó (especialment, capítols 4 i 5).
- FIORINZA, A.; NARDONE, G. (2004). *La intervenció estratègica en los contextos educativos: Comunicación y «problem-solving» para los problemas escolares*. Barcelona: Editorial Herder.
- GINER, A.; PUIGARDEU, O. (2008). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- KOFMAN, F. (2001, 2003). *Metamanagement: La nueva conciencia de los negocios*, volums 1, 2 i 3. Buenos Aires: Granica.
- LAUNER, V.; CANNIO, S. (2008). *Prácticas de coaching*. México: LID Editorial Empresarial.

*El centre ha de ser percebut per alumnes, pares i professors com una unitat emocional, com un lloc propi, estimat, viscut quasi com la família, on les regles i les autoritats són clares i, si cal, dures, però estimades perquè defensen certs valors propis, que cultiven la col·lectivitat, la solidaritat, la pertinença, la missió social...*

## **El centre educatiu: de la sacralitat a l'emocionalitat**

*Abans, professors i mestres disposaven d'una autoritat i un prestigi [...] que provenien directament de la confiança i la creença en els valors de què l'escola era portadora [...]. Però la massificació escolar ha fet esclatar el model de santuari escolar».*

**Mariano Royo**

*Tot això engendra un sentiment de «nostàlgia dels bons temps», a la vegada que n'oblidem els defectes. [...]*

*Aquesta mutació és tan forta que de vegades sembla que el liberalisme és la resposta més simple i evident. En realitat és la que respon a les expectatives i als interessos dels grups més capacitats per promoure els seus interessos, és a dir les classes mitjanes i altes. [...]*

*Per evitar aquest escenari, que causa efectes negatius considerables, cal estar en condicions de redefinir la vocació i naturalesa d'una escola democràtica, que no serà sinó el resultat d'una determinada voluntat política.<sup>1</sup>*

Jo volia escriure al voltant de la idea *centre educatiu com a unitat emocional*, però la lectura de l'article de François Dubet extractat més amunt, l'ha convertit en una reflexió com de sociologia de l'educació, una mica més enllà del que normalment s'entén per política educativa. La paràfrasi de l'article que segueix no hauria d'estalviar-vos una

1. François Dubet. Université de Bordeaux 2, EHESS, París.

lectura directa de l'article citat. Podeu trobar l'original sencer a <[www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy\\_oneoliberalismo.pdf](http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy_oneoliberalismo.pdf)>.

## 1. L'escola santuari

François Dubet planteja que l'escola ha deixat de ser un àmbit sagrat, guiat per la religió primer, i per *una idea sacralitzada* de la ciència a partir de la Il·lustració. Les causes d'aquesta transformació són essencialment polítiques i tenen a veure amb un projecte d'equitat, de justícia social, d'igualtat d'oportunitats, de marca socialdemòcrata. La massificació resultant no és el problema, sinó la impossibilitat d'expulsar de l'escola els infants que no són bons alumnes, perquè han adquirit un dret nou, el dret a l'educació.

Segons Dubet, les sortides fàcils són dues: la privatització (de marca neoliberal) i la reconstrucció del santuari (més propi de progressistes).

La primera és la preferida per un públic que engreixa contínuament les classes burgeses amb els seus gustos per la medicina privada, per l'elecció personal d'escola, de barri, per etc. Quan es pot triar, diu Dubet, la pròpia cultura, la llengua, el domicili, la marca de roba, fins i tot l'orientació sexual, de la mateixa manera que es pot votar el partit preferit per governar el país, esdevé difícil defensar que cal acceptar l'escola que et toca, el currículum que ha decretat el govern, el tutor que ha pensat el director, perquè l'escola és pública.<sup>2</sup> Molts dels conflictes i de les dificultats dels centres educatius i dels professors en particular, no tenen un altre origen que la burocratització que implica la defensa de l'equitat, de la qual el lliure mercat de l'educació s'oblida amb facilitat.

L'altra sortida, la preferida per les forces corporatives i sindicals (que es diuen d'esquerra), no ofereix més que la tornada a aquella sacralitat escolar, combinada amb l'enyorança dels «bons temps» i la desqualificació de l'escola privada com a comercial. Aquesta alternativa s'adoba amb una mena de rearmament autoritari del professorat i de l'escola.

2. Quan diem «escola pública», mentalment traduïm per «escola de l'Estat», oblidant que «públic» ve de «populus», i significa «del poble».





Segons Dubet, aquesta darrera solució és el que sembla: una oferta conservadora de corporacions que han perdut el sentit crític que caracteritza l'esquerra i que no és sinó una simple resistència al canvi. La tornada enrere és impensable, a banda d'impossible.

La solució neoliberal pretén discutir el principi republicà que defensa amb un sòlid fonament que «l'escola pertany a la nació»,<sup>3</sup> i no als professors ni als pares. Però té la virtut de la implicació personal, de la tria, de la llibertat, que afavoreix la col·laboració amb l'escola, el sentit de pertinença de les famílies a una comunitat que dóna suport singularment a l'autoritat dels educadors, els quals se senten triats per les famílies. Encara que l'efecte més gruixut és que manté les diferències socials, oblida l'equitat, la lluita contra les desigualtats, promou els guetos...

## 2. L'actual política educativa

La posició institucional està intentant superar l'antic model d'«escola pública selectiva» de l'excel·lència dels pocs i busca un model que avui es concreta en un increment de l'autonomia dels centres amb control

3. Sigui quin sigui el nivell de nació a què ens referim, nació estat o nació dins d'un estat, l'efecte és el mateix.

dels poders públics, que s'atribueixen l'avaluació i la determinació del que ha de ser la «cultura comuna mínima», perquè l'escola no deixi de tenir un paper important en el progrés i la cohesió social.

El Pacte per l'Educació a Catalunya, per exemple, va intentar aquest camí del mig, atraient l'escola concertada cap a un Servei Educatiu comú, més equitatiu i just, i a la vegada absorbint algunes de les seves qualitats: la personalitat individual de cada centre, que construeix el seu propi Projecte Educatiu en consonància amb els valors comuns, però adaptats a les necessitats del seu entorn.

Dubet no va gaire més enllà, i el seu article sembla inacabat: les propostes, al meu entendre, no passen de ser bons consells que no arriben a dibuixar un model complet: promoure l'escola integradora, evitar la selecció prematura, adaptar els currículums als alumnes que no funcionen, donar menys importància als diplomes i a les notes perquè ningú se senti discriminat abans d'hora, evitar les repeticions de curss...

També la política educativa progressista fa la impressió d'incompleta. El nou model no es dibuixa amb la suficient contundència perquè sigui creïble com a alternativa. Moltes de les coses que diu ja les tenim en marxa i la impressió d'inestabilitat, de malestar, de fracàs de l'escola, no cedeix ni en la cultura professional dels mestres ni en la percepció dels mitjans de comunicació.<sup>4</sup>

### 3. Observacions

Amb la intenció d'obrir la possibilitat d'un nou model, jo afinaria una mica la mirada.

a) Ben mirat, la impressió de malestar és viscuda entre els mestres i professors, menys a l'àmbit de l'aula i el centre, on el contacte amb els alumnes és la majoria de vegades ben satisfactori, que al sistema, que és, com diem, el que no acaba de trobar el seu lloc. D'aquesta observació, jo en trauria la impressió, repetida a molts nivells, que és

4. Els mitjans, fins i tot els especialitzats, continuen associant de manera tan rutinària com injusta les paraules *educació* i *fracàs*. Ni és veritat ni ajuda a ningú, tret dels mèdia mateix.

molt diferent l'educació considerada en el tracte proper, personal, directe que en la dimensió macro, institucional. Això ens hauria d'ajudar a situar el debat que tenim entre mans fora de l'aula, de la tutoria, del contacte personal que implica l'educació.

b) Tampoc la tendència dels mitjans a qualificar de fracassat el nostre sistema educatiu és fruit d'una bona anàlisi estadística. Per exemple: rarament es diu a les notes de premsa que, per exemple, els 30 punts aproximats de diferència entre la mitjana espanyola i l'europea són sobre 1.000, és a dir 0,3 sobre 100, diferència pràcticament menyspreable i que queda àmpliament justificada per la nostra lleugerament inferior situació socioeconòmica. És difícil defensar avui que tenim un magnífic cos de professionals de l'educació, que l'escola se'n surt més que raonablement bé a aquest nivell bàsic, en les innumbrables, difícils i canviants missions que la societat li encomana. Però és la veritat.

Si, doncs, deixem de banda el malestar dins la classe, i oblidem el mite del fracàs generalitzat de l'educació, apareix la pregunta ja despüllada d'adherències:

El nou model que s'està dibuixant (autònom, amb rendició de comptes, integrador, obert a l'entorn), pot superar la sensació de malestar, de desorientació? Com podem recuperar aquella sensació d'importància de l'educació, d'àmbit sagrat que mereix un respecte i una col·laboració incondicional de pares i societat?

#### **4. El centre és el centre**

Amb la intenció d'albirar una alternativa, voldria posar pes en la importància de dirigir la mirada sobre el centre educatiu, que és (com s'ha dit tantes vegades sense treure'n conseqüències), el *tall intel·ligent del sistema educatiu*.<sup>5</sup> En darrer terme, el centre és el que educa, socialitza, avalua, orienta professionalment, integra els pares...

5. En efecte, el centre és el lloc de l'acte educatiu, on conflueixen els seus tres actors principals: alumnes, pares i professors. Professors, pares, alumnes, en els seus respectius papers, produeixen educació. Les altres instàncies (SSTT, Inspecció, administració, entorns, mèdia, televisió...) ajuden (i de vegades compliquen) la feina del centre.

El protagonista és el centre educatiu. Si falla, totes les propostes, els ajuts, els recursos avaluacions, etc., també fallen.

Però aquest protagonisme no sempre es reflecteix en l'organització, ni en la consciència dels actors (els professors, l'administració educativa, la inspecció, les AMPA...).

L'actual Administració promou l'autonomia dels centres, cosa que va en la bona direcció. Però tot plegat és ple de burocràcia, de prevencions, de límits, etc., segurament necessaris, però que eviten allò que cal aconseguir, és a dir que els centres se *sentin* protagonistes, que els professors se *sentin* responsables, se sentin respectats pels alumnes i a la vegada amb el suport dels pares, i que pares i alumnes se *sentin* acollits pel centre. I que el centre, en conjunt, se *sentí* encaixat en un projecte col·lectiu transformador, d'una missió social que no cal ni discutir.

Faig servir el verb *sentir* per descriure la realitat,<sup>6</sup> perquè penso que és la realitat. Perquè si hi ha malestar (vagues, descoratjament, manca d'innovació, baixes, rutina...), potser és perquè l'emoció que es pot sentir a nivell del contacte directe, moltes vegades està ofegat per altres sorolls ambientals, pel sentiment de llunyania i insensibilitat de l'Administració, per la manca de reconeixement social, que fomenta una minsa col·laboració de l'entorn i d'alguns pares, el desànim de molts professors, la sensació de desubicació...

## 5. La dimensió oblidada

El panorama que intento dibuixar encara no és prou clar, prou definit. En certa manera s'assembla a la història del marxisme al segle xx. Per una banda, penso que Marx va fer una «Crítica de l'Economia Política» prou encertada, però el fracàs del seu projecte, l'enfonsament del socialisme real, va ser l'oblit de la dimensió psicològica de la política, que va buidar el projecte d'interès personal i social, que va convertir la solidaritat, la fraternitat, l'internacionalisme de classe en homogeneïtat burocràtica, en manca d'estímul personal, en paràlisi social. Marx va oblidar, penso, que la vida real té més dimensions que

6. «Allò real és només la base, però és la base» (TRANSTÖMER, Tomas. *El País*, «Babelia», 08.05.10, p. 11).

les purament econòmiques o polítiques. I de vegades aquestes dimensions són les més dinàmiques i creatives.

De la mateixa manera, François Dubet, bon sociòleg, potser ha oblidat la dimensió emocional del centre educatiu, la dimensió emotiva de la professió, la necessitat d'una autoimatge professional potent, i en darrer terme, l'auto-motivació que hem de practicar els docents, a partir de la correcta valoració de la importància de l'educació, més enllà de les rutines mentals de fracàs, d'inutilitat, de petitesa. Segurament això és molt difícil de conrear fora del centre educatiu.

Normalment, les visions unilaterals de la realitat forgen una visió compartimentada que no resulta ni resol. L'observació empírica ens fa veure més coses i ens assegura la viabilitat del tema. Per tant, invito els lectors a observar centres concrets, especialment centres exitosos, i no solament pels resultats, sinó també per la qualitat dels processos.

## 6. Experiències

La meua experiència com a pare, com a professor, com a formador, dibuixa un centre ideal (que he vist real en moltes ocasions) fort, conscient de la seva importància, de la seva història, de la seva aportació al barri, al poble, a la nació..., a la vegada conscient de la seva diferència i de la seva implicació en el sistema, gelós de la seva personalitat. He vist centres que construeixen la seva personalitat institucional sobre la seva història i també sobre la seva projecció futura, que fonamenten la seva autoestima institucional en el servei als pares i alhora saben implicar-los molt profundament en seu projecte.



Els he vist, no me'ls invento. He vist pares repartir-se trossets de la muralla exterior de la «seva» escola, com a record de la «seva» escola, quan es van canviar d'edifici. He vist alumnes de l'antic COU plorar perquè els havien anul·lat la cerimònia de final de curs com a càstig per una malifeta. He vist un grup professors personalment magnífics, desanimats, amorfs com a grup, convertir-se en equips cohesionats darrere el projecte d'un director amb idees clares i amb visió per reconèixer la seva vàlua. He vist grups de pares que se senten estimats per l'escola i que la recomanen amb entusiasme, i grups de professors que se senten reconeguts pels pares, els recorden, en segueixen les trajectòries professionals...

## 7. Anècdotes o categories

Com convertir aquestes anècdotes en categoria? Se'n pot induir un model futur d'educació, d'aquestes reflexions?

Hi ha moltes coses a fer, moltes ximpleries a oblidar, moltes lleis a adaptar. Però un article ha d'oferir alguna convicció. I la meua és que ara mateix un centre pot fer un pas endavant molt important si *viu* i defensa la seva autonomia, se *sent* implicat en alguna dimensió transformadora del seu entorn... En darrer terme es tracta de **transformar l'antiga sacralitat en emocionalitat**. Es tracta d'una cosa que coneixen molt bé els professors de tots els temps.

Però això que es practicava dins l'aula es tracta que es practiqui a escala de centre. El centre ha de ser percebut per alumnes, pares i professors com *una unitat emocional*, com un lloc propi, estimat, viscut quasi com la família, on les regles i les autoritats són clares i, si cal, dures, però estimades perquè defensen certs valors propis, que cultiven la col·lectivitat, la solidaritat, la pertinença, la missió social...

Com que he vist escoles com la que descriu estic segur que és possible. Com que hi ha escoles que tenen resultats superiors als determinats pel seu entorn socioeconòmic, sé que és no solament possible, sinó també socialment rendible, administrativament desitjable. I quan parlo de resultats no solament es tracta de resultats finals, sinó, sobretot, de processos, de vivències.

## **8. Cal tancar l'article. Ara que hauria de venir el més interessant. Ara que toca concretar. Telegràficament:**

Si el centre és el tall més important del sistema, l'acció administrativa s'hauria de centrar a donar-li personalitat, fortalesa, estabilitat, prestigi, a banda de recursos. Dotar-lo de direccions participatives, però sobretot que liderin pedagògicament. Protegir-lo del virus de la burocràcia, exigir-li resultats equitatius, però també excel·lència, acompanyar-lo des de la proximitat...

Però el més important està a les mans dels professors mateixos i també dels dirigents propers més que en la llunyana Administració: l'autonomia que ara ens reconeixen (en certa manera sempre l'hem practicat, així és la professió), ens dóna llibertat, però també compromís i sentit.<sup>7</sup>

La llibertat és allò que ens dóna la possibilitat de fer el que hem de fer.

7. Martin Seligman: «Hi ha tres components de la felicitat: plaer, compromís i sentit. El plaer ha estat el camí clàssic, però les neurociències demostren que és el menys segur».



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR

- AGUILERA PUENTES, Ferran; PLA PI, Assumpta. «Iniciativa i compromís social per a la convivència a l'IES Lluís de Peguera de Manresa». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 307 (setembre 2006), p. 78-85.
- CARPENA, Anna. «El Creixement personal del professorat». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 289 (novembre 2004), p. 76-83.
- DARDER, Pere. «Repensar l'educació des de les emocions». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 256 (juny 2001), p. 4-11.
- «Les emocions en l'educació: Una renovació emergent» [monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 256 (juny 2001), p. 2-54.

### Llibres

- ABEYÀ, Elisabet; DÍEZ NAVARRO, M. Carmen; GÓMEZ, Pitti. *Emocions*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002 (Temes d'Infància; 42).
- AGUADO AGUILAR, Luis. *Emoción, afecto y motivación: Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza, 2005 (Manuales; 98).
- ALEGRET, Joana; CASTANYNS, Elisenda; SELLARÈS, Rosa. *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó, 2010 (Escuela Inclusiva: Alumnos Distintos pero no Diferentes; 4).
- BACH, Eva; DARDER, Pere. *Des-educa't: Una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62, 2004 (Llibres a l'Abast; 390).

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



- BACH, EVA; DARDER, Pere. *Sedueix-te per seduir: Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62, 2002 (Llibres a l'Abast; 377).
- BENÍTEZ, Luis. *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis, 2001.
- BIMBELA PEDROLA, José Luis. *Cuidando al formador: Habilidades emocionales y de comunicación*. Navarro Matillas, Bibiana. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Salud: Escuela Andaluza de Salud Pública, 2005 (Serie Monografías EASP; 45).
- CARPENA, Anna. *Educació socioemocional a primària: Materials pràctics i de reflexió*. Vic: Eumo, 2001.
- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen. *El piso de abajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó, 2002.
- La Educación emocional en la práctica*. Rafael Bisquerra Alzina; Maria Jesús Agulló Morera (coords.). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 2010 (Cuadernos de Educación; 60).
- Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona; [Caracas]: Graó: Laboratorio Educativo, 2003 (Claves para la Innovación Educativa; 23).
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa. *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002.
- GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal. *Atando sentimientos con palabras: Reflexiones y práctica educativa sobre los sentimientos*. Sevilla: MCEP, 2004 (Con Voz Propia; 4).
- LANTIERI, Linda; GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar, 2009.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix. *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata, 2009 (Razones y Propuestas Educativas; 17).
- SALMURRI, Ferran. *Libertad emocional: Estrategias para educar emociones*. Barcelona: Paidós, 2004 (Paidós Saberes Cotidianos; 45).
- SASTRE, Genoveva; MORENO MARIMÓN, Montserrat. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002 (Biblioteca de Educación; 1).
- TORO TRALLERÍ, Josep. *Mitos y errores en la educación: Sobreprotección, inhibición, castigos (Freinet, Summerhill...)*. Barakaldo: Grupo Albor-COHS, 2002.
- TURNER MARTÍ, Lidia. *Educación y ternura*. Pita Céspedes Balbina. Sevilla: MCEP, 2007 (Ideología, Pensamiento y Educación; 12).
- VAELLO ORTS, Joan. *El Professor emocionalment competent: Un pont sobre «aules» turbulentes*. Barcelona: Graó, 2009.

## Articles

- ABEYÀ, Elisabet. «El llarg camí de les emocions per arribar a l'escola». A: *Infància: Educar de 0 a 6 anys*, núm. 160 (gener/febrer 2008), p. 25-28.
- ARÍS REDÓ, Núria. «El coneixement emocional del propi mestre». A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 335 (juny 2007), p. 73-76.
- «El baúl de las emociones». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349 (setembre 2005), p. 32-34.
- BOIX CASAS, Carmen. «Treballem les emocions a l'escola». A: *Guix d'Infantil*, núm. 47 (gener/febrer 2009), p. 34-38.
- CALDERÓN, Caterina. «Propuestas de educación emocional en la escuela: Cóctel de frutas». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 101 (maig 2001), p. 68-72.
- CARPENA, Anna; DARDER, Pere. «Educació emocional i salut i benestar del professorat». A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 323 (març 2006), p. 7-41.
- CARPENA, Anna. «Emociones y salud: Salud emocional del profesorado». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 173-174 (julio/agosto 2008), p. 45-64.
- CARRASCO, MANOLO. «Por una educación socioemocional». A: *Kikiriki Cooperación Educativa*, núm. 66 (setembre/octubre/novembre 2002), p. 22-26.
- CARVAJAL JIMÉNEZ, María. «Mi mundo cercano». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 371 (setembre 2007), p. 32-35.
- «Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar». A: *Infancia y aprendizaje*, vol. 26, núm. 2 (2003), p. 147-161.
- «Educació en valors i afectivitat» [diversos articles]. A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 328 (octubre 2006), p. 10-61.
- «Educación emocional» [diversos articles]. A: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 54 (desembre 2005), p. 15-251.
- «Educación y emociones» [diversos articles]. A: *Teoría de la Educación*, núm. 18 (2006), p. 17-260.
- «Les emocions a la vida i a l'educació» [diversos articles]. A: *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1 (2002), p. 75-134.
- GARCÍA CAMPOS, Luis; RICO VALÉS, Teresa. «Escuchar las emociones: Una experiencia con grupos en el tránsito a la ESO». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 157 (desembre 2006), p. 43-45.
- GÓMEZ, Josepa; CARPENA, Anna. «'Les emocions': Fem i construïm una nova educació pública: VII Jornades d'Escoles 0-12". A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 325 (juny 2006), p. 11-69.
- PUNTES, Miguel Ángel. «Los colores de los sentimientos». A: *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, núm. 97 (maig/juny 2006), p. 20-27.

- SALMURRI, Ferran. «La necessària educació emocional». A: *Barcelona Educació*, núm. 35 (novembre 2003), p. 12-14.
- TALavera, Montserrat. «El treball dels sentiments a l'aula d'acollida». A: *Guix Dos*, núm. 143 (març 2008), p. 3-15.
- VAL, Janet. «Espacio para el silencio: Relaciones sensibles». A: *Infancia: Educar de 0 a 6 Años*, núm. 121 (maig/juny 2010), p. 29-33.
- VALLS GIMÉNEZ, Enric. «L'atribució de sentit a l'aprenentatge i l'ensenyança: Parlem de sentiments, emocions i afectes a l'aula». A: *Comunicació Educativa*, núm. 20 (abril 2007), p. 39-44
- «Vivir las emociones» [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 111 (maig 2002), p. 35-61.
- WAGENSBERG, Jorge; DARDER, Pere; BRUGUERA, Josepa. «Emoción y conocimiento». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 109 (febrer 2002), p. 71-73.

\*Nota:

Atesa la quantitat de bibliografia que hi ha sobre el tema, des de la biblioteca hem fet una selecció de llibres i articles a partir del 2000; per a bibliografia anterior a aquesta data podeu consultar la revista PERSPECTIVA ESCOLAR, número 256 (juny de 2001).

*L'autor explica les possibilitats el programari anomenat Geogebra, que té la capacitat d'integrar geometria, àlgebra i càlcul. Detalla diferents activitats que es poden dur a terme a Primària.*

## GeoGebra a Primària

*Albert Garcia Sempere*

### Introducció

Des que tenim ordinadors a les aules, de tant en tant descobrim programes amb unes possibilitats d'adaptació a les necessitats de l'alumnat que ens semblen increïbles. Això fa que el seu ús s'estengui ràpidament i que es facin gairebé imprescindibles.

Un altre fenomen curiós és que un programa quedi assignat a un nivell educatiu preferent i que no se'n faci gens de cas injustament en d'altres nivells.

GeoGebra és un programa que participa d'aquestes dues característiques: tot i ser adaptable gairebé fins a l'infinit, existeix la creença que és un programa per a Secundària i Batxillerat.

En aquest article provarem d'acostar-nos a GeoGebra i de plantejar les possibilitats d'ús que té a qualsevol nivell i, en

concret, a Primària, presentant alguns dels molts exemples de temes susceptibles de ser treballats amb aquest programa.

## **Què és GeoGebra**

GeoGebra és un programari lliure (amb llicència GNU) que té la capacitat d'integrar geometria, àlgebra i càlcul. Desenvolupat per Markus Hohenwarter, de la Universitat de Salzburg, ha rebut diversos premis i distincions a tot el món.

Traduït a nombrosos idiomes, al seu voltant s'està configurant una dinàmica comunitat d'usuaris que intercanvien construccions, propostes didàctiques i experiències, de manera que resulta fàcil trobar un ampli suport en el moment de la seva utilització a l'aula.

GeoGebra és un sistema de geometria dinàmica. Permet fer construccions amb punts, segments, rectes, polígons, circumferències i més objectes geomètrics que, posteriorment, es poden modificar dinàmicament. Però també disposa d'uns eixos de coordenades que ens permeten entrar punts, segments i rectes (equacions) a partir dels valors corresponents.

Aquestes dues perspectives es materialitzen en les dues finestres del programa: l'àlgebraica i la gràfica. De manera que una expressió a la finestra àlgebraica es correspon amb un objecte dibuixat a la finestra gràfica i tot objecte gràfic té la seva correspondència àlgebraica.

Aquest article es basa en la darrera ver-

sió del programa, la 3.2, la qual incorpora, a més a més, un full de càlcul que està relacionat amb les altres dues finestres.

## **Com utilitzar GeoGebra**

### *Com a pissarra electrònica*

És l'ús més evident. I si disposem de PDI, és un ús força espectacular, perquè podem il·lustrar qualsevol explicació amb dibuixos ben fets i aprofitant totes les possibilitats didàctiques que ens proporciona el programa.

### *Com a auxiliar en la resolució de problemes*

Podem plantejar exercicis i problemes que s'hagin de resoldre utilitzant GeoGebra. Es pot tractar d'exercicis de recerca de propietats a partir de figures creades per nosaltres o d'exercicis on l'alumnat ha de crear les figures seguint les instruccions que nosaltres proporcionem.

En el primer cas, nosaltres dibuixarem amb GeoGebra la figura i prepararem un guió per facilitar la recerca. La feina de l'alumne serà manipular la figura per arribar a les conclusions esperades.

En el segon cas, proporcionarem a l'alumnat les instruccions, més o menys detallades segons el nivell, les quals portaran l'alumne a la construcció de la figura i a la comprensió dels conceptes.

En tots dos casos, és convenient verbalitzar i redactar el resultat del treball.

60 Programari lliure

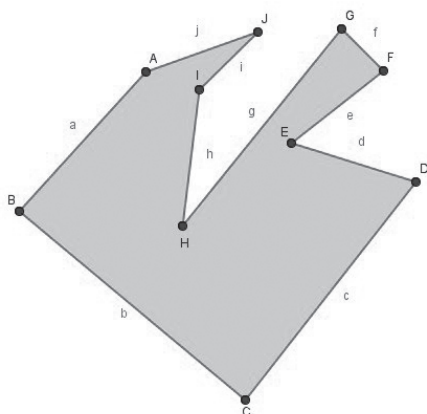
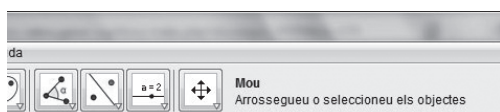
*Com a quadern de treball*

El GeoGebra es pot utilitzar també en activitats obertes. A l'aula d'informàtica o en entorns 1x1, amb el programa obert, hi podem discutir qualsevol problema temptant amb GeoGebra de la mateixa manera que ho fariem en un full en blanc on anéssim fent proves, però, en aquest cas, disposant de totes les funcionalitats del programa.

**Exemples d'utilització**

*Reconèixer figures obertes i tancades*

Dibuixar amb regla representa una dificultat motora afegida, si volem treballar el concepte de figura oberta o tancada amb infants de primer. Serà difícil que puguin enllaçar els diferents segments i els resultats seran, en general, figures aproximadament poligonals.

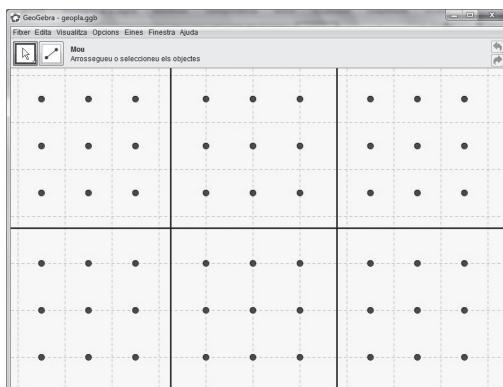


GeoGebra incorpora la possibilitat d'enganxar els punts a la graella de manera que els segments que anirem dibuixant quedaran perfectament units i aconseguirem dibuixos molt més clars.

Però això no és, tot i ser-ho prou, el més important. Des d'un punt de vista conceptual podrem observar, utilitzant la comanda Polígon, que, si volem obtenir-ne un (una figura tancada, doncs) cal tornar fins al punt d'inici per completar la figura. L'ús del programa porta el nen o la nena, intuïtivament, a entendre el concepte de figura tancada com aquella en què l'últim costat dibuixat acaba on ha començat el primer.

*Un Geoplà virtual*

Relacionat amb la idea anterior de facilitar a l'alumnat més petit el dibuix de figures, tenim la possibilitat de crear un geoplà virtual amb GeoGebra. Utilitzant la graella i l'opció del menú d'enganxar-hi els punts, és molt més fàcil traslladar al paper (en aquest cas a la pantalla) les figures obtingudes al geoplà amb les gomes elàstiques.

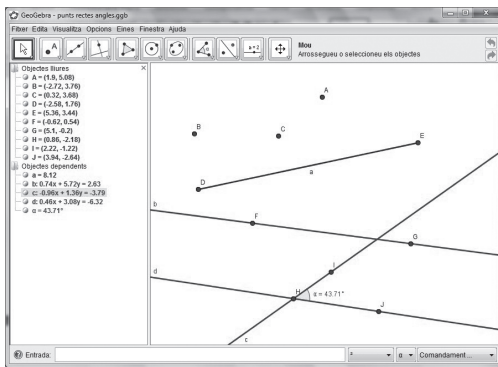


Però el GeoGebra no disposa només d'una graella quadriculada, sinó que també ens permet treballar amb una graella isomètrica, modificant oportunament les opcions de graella. Disposem, doncs, de geoplans de tota mena segons les nostres necessitats.

### Identificar punts, rectes i angles

La dinàmica d'ús del programa mateix porta a diferenciar amb facilitat els tipus d'objectes geomètrics i a entendre més fàcilment la seva definició conceptual.

D'una banda, per la manera com cal dibuixar-los. Els punts es dibuixen lliurement o per intersecció de rectes, segments i/o altres objectes geomètrics. Les rectes cal dibuixar-les indicant dos dels seus punts. Els angles es dibuixen mitjançant tres punts: un a cada costat i el vèrtex al mig.

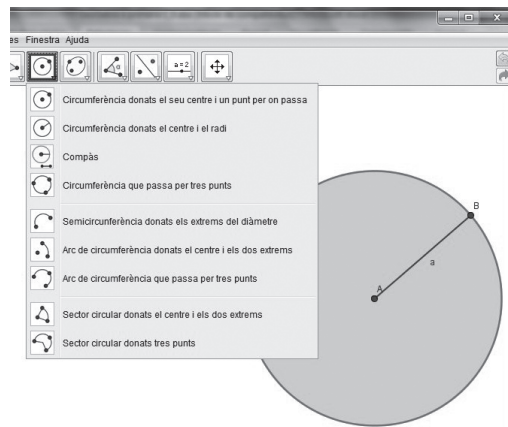


D'altra banda, pel codi que fa servir el programa per etiquetar-los: els punts, amb lletres majúscules, les rectes i els segments, amb lletres minúscules, i els angles, amb lletres de l'alfabet grec.

Segons el nivell, podem preparar exercicis de reconeixement, d'identificació o de construcció de figures on s'hagin de trobar els diferents elements.

### Identificar en la circumferència el radi, el diàmetre i el centre

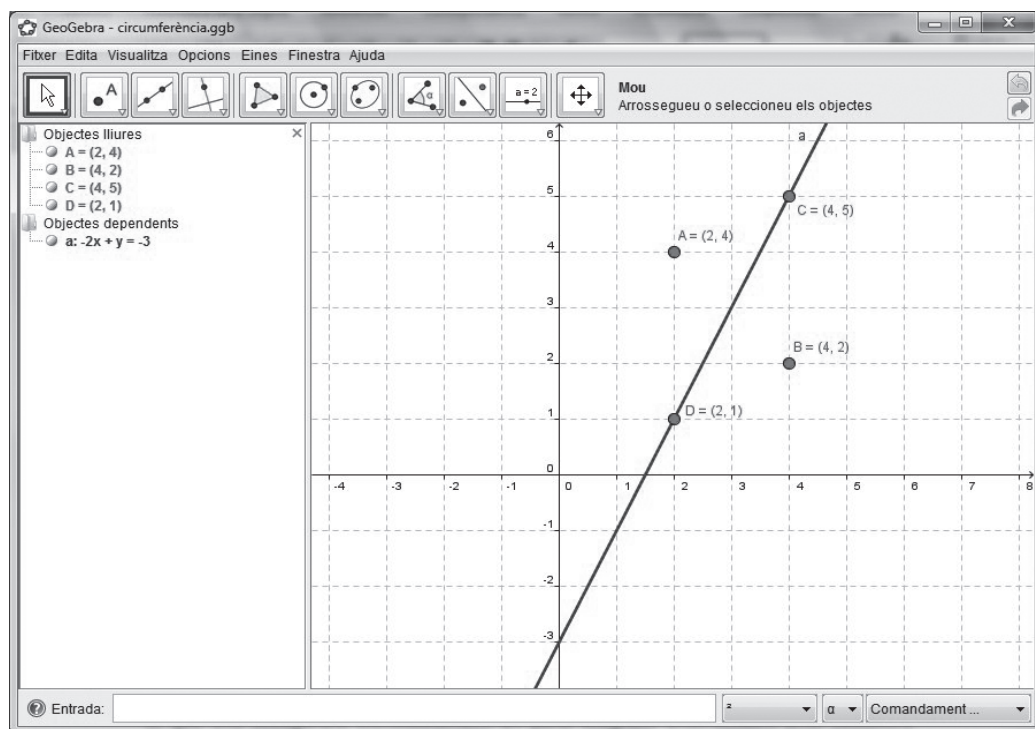
Fixem-nos en les opcions que ens dona GeoGebra per construir circumferències o cercles: Circumferència donats el seu centre i un punt per on passa; Circumferència donats el centre i el radi; Compàs i Circumferència que passa per tres punts, a més a més de semicircumferències i sectors circulars.



L'opció Compàs és especial, perquè ens remet a l'ús del compàs per transportar mesures de longitud i no com a eina per traçar circumferències.

Tot plegat ens permet estudiar la circumferència i el cercle des de diferents punts de vista i ampliar fàcilment la visió més habitual d'aquestes figures, la de la rodona sense cap element constitutiu.

## 62 Programari lliure



### Eixos de coordenades

Si fem que es visualitzin els eixos, disposarem d'una pissarra perfecta per a la introducció al treball amb coordenades.

Podem fer, en una primera aproximació, que els punts s'adaptin a la graella i treballar així només amb nombres naturals. Desactivant aquesta opció podrem observar coordenades decimals. També, si ho volem provar, podem explorar els quadrants amb coordenades negatives.

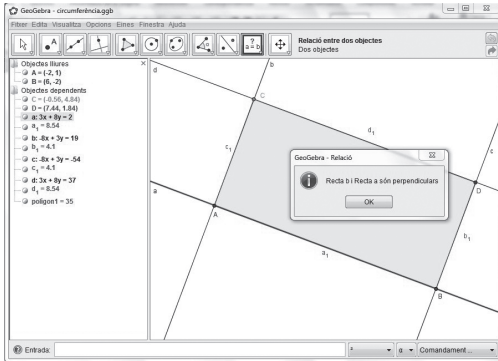
Si, a més a més, mantenim activa la finestra algebraica, podrem veure com es genera una llista amb tots els objectes

dibuixats i podrem identificar fàcilment les coordenades dels diferents punts. Si dibuixem rectes, també podrem veure les seves equacions i, si bé és obvi que això no forma part del currículum de Primària, anticipar la visió de coses que s'estudiaran més endavant sempre resulta engrescador.

### Conèixer els quadrilàters i les seves característiques

Qui diu els quadrilàters, diu els triangles o els hexàgons. El fet de construir els polígons amb les eines de GeoGebra ens permet fixar les condicions que caracteritzen cada polígon: costats iguals, costats paral·lels, angles rectes, etc.



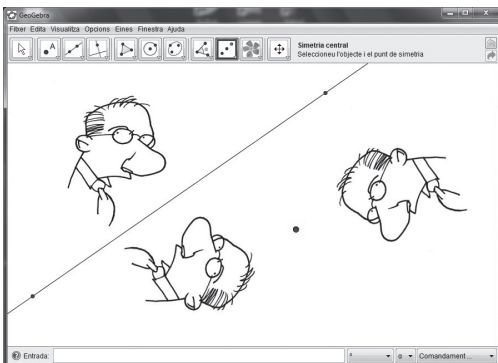


Per exemple, per dibuixar un rectangle caldrà assegurar-se que els angles siguin rectes, cosa que ens assegurarà immediatament un paral·lelogram. Interactuant amb GeoGebra podem veure com el rectangle arriba a ser quadrat quan els quatre costats esdevenen iguals i això sense deixar de ser rectangle.

És la sort que tenim quan, construint un rectangle, de fet els hem construït tots.

### Simetries

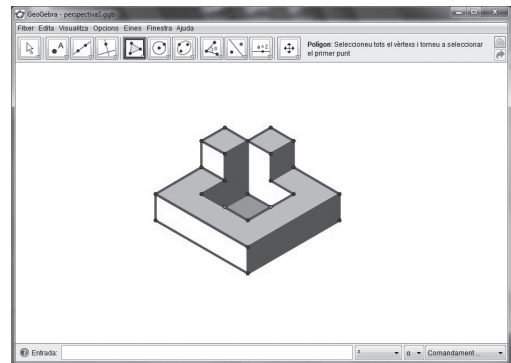
Com abans hem dit per al cas dels geoplans, el treball amb simetries es veu faci-



litat i completat amb GeoGebra. El pas de la manipulació al dibuix és molt més fàcil i la comprensió dels conceptes de simetria axial i central molt més intuïtiu amb l'ajuda del programa.

### Dibuix en perspectiva

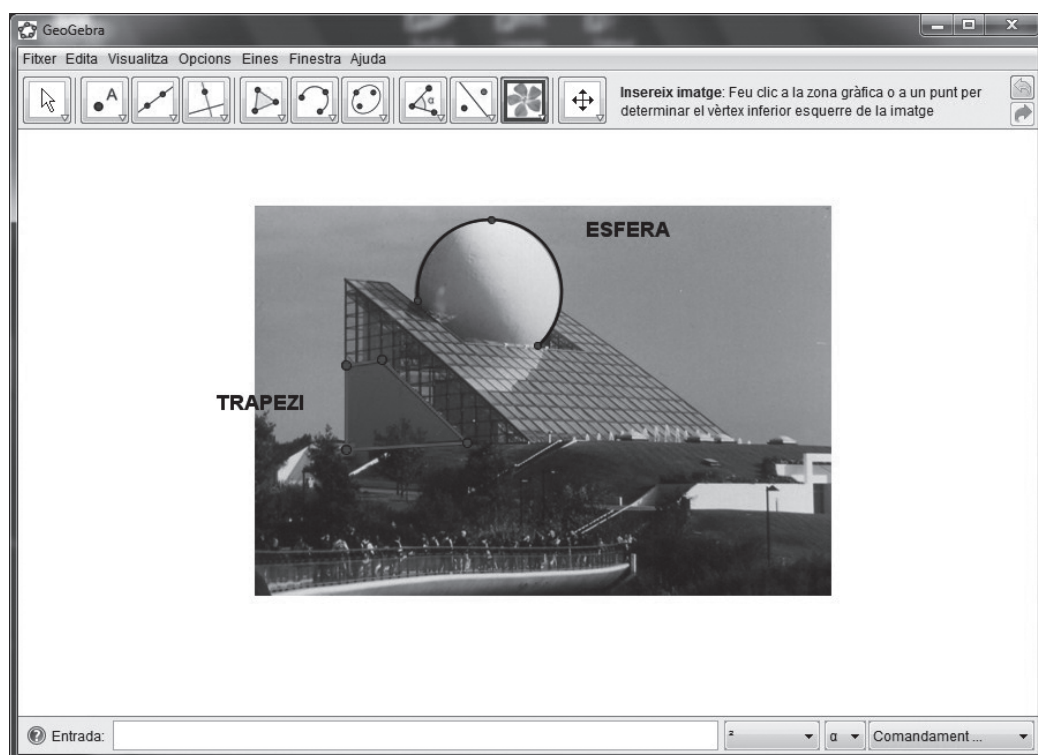
A partir de les graelles és fàcil introduir-se en el món de la perspectiva, sobretot en el cas de la perspectiva isomètrica. Aquí s'obre tot un camp de possibilitats d'interacció amb l'àrea visual i plàstica. Un exemple podria ser la creació de maquetes amb capses de diferents mides i el seu dibuix posterior en perspectiva utilitzant GeoGebra. Fins i tot, si ens atrevim, podem dibuixar cercles en perspectiva utilitzant la comanda el·lipse que incorpora el programa.



### Imatges de fons

Podem col·locar a la finestra gràfica de GeoGebra una imatge que ocupi el fons i després dibuixar-hi a sobre utilitzant normalment els comandaments del programa.

## 64 Programari lliure



Ens pot servir simplement com un element més per fer més atractiu l'exercici, però, sovint, la imatge pot ser la base d'un treball conceptual si és una imatge que incorpora contingut matemàtic. Imagineu col·locar de fons qualsevol dels dibuixos animats que estiguin de moda com a base per treballar-hi simetries.

El programa accepta imatges en format GIF, JPEG, JPG, TIF, PNG i BMP.

### Desar la feina

Les figures dibuixades amb GeoGebra es poden desar com un fitxer propi del programa amb l'extensió GGB. Això permet

tornar-les a utilitzar amb totes les seves propietats.

També es poden exportar a diversos formats gràfics (PNG, PDF, EPS, SVG, EMF) o copiar-les al porta-retalls i enganxar-les posteriorment en el document desitjat. En aquest cas, perdrem les propietats del programa i disposarem únicament d'una il·lustració (que molt sovint ja és molt).

Una altra possibilitat interessant és exportar la construcció a llenguatge HTML, que ens permet crear pàgines web on es manté la interactivitat.

Fins i tot podem inserir aquestes figures en un entorn Moodle i podrem crear materials en aquest entorn amb totes les possibilitats que ens proporciona GeoGebra.

### **La Comunitat GeoGebra**

El fet que GeoGebra sigui programari lliure n'ha facilitat la traducció a nombrosos idiomes i l'extensió per tot el món.

Des de l'any 2008 s'estan creant els IGI (International GeoGebra Institute). Es tracta de grups de persones interessades a promoure l'ús de GeoGebra a tots els nivells educatius. A Catalunya, hi vam fundar un dels primers, l'Associació Catalana de GeoGebra, que s'ocupa, entre d'altres coses,

de fer la traducció de les noves versions del programa i promoure la formació en GeoGebra al nostre país.

### **Webgrafia**

Web oficial del programa:

<<http://www.geogebra.org>>.

Web de l'Associació Catalana de GeoGebra:

<<http://www.acgeogebra.cat>>.

La pàgina de Sebastià Mora, un mestre de Primària que fa servir GeoGebra:

<<http://www.xtec.cat/~smora>>.

Wiki GeoGebra en català:

<<http://www.geogebra.org/en/wiki/index.php/Catalan>>.

També podrem trobar GeoGebra a Twitter i a Facebook.

*Activitat duta a terme amb nens i nenes de Cicle Inicial de Primària que té per objectiu desenvolupar en els infants coneixements i habilitats sobre les emocions a través de l'educació artística.*

## **Pablo Picasso: la tristesa, el color blau i una guitarra**

*Carme Roma Salvó*

Dibuixos: alumnes de 1r de l'escola Pau Claris de la Seu d'Urgell

*Pots oblidar aquell amb qui has rigut, però no aquell amb qui has plorat.*

KHALIL GIBRAN

### **0. No hi ha art sense sentiment**

Els nens i les nenes de Cicle Inicial de l'escola hem descobert que qualsevol tipus d'art és l'expressió d'un sentiment que es viu en el procés d'elaboració de l'obra. És per aquest motiu que us faig participis d'aquesta experiència.

Som éssers humans i sociables i, com a tals, tenim estats d'ànim: plorem, riem, ens sentim joiosos, ens sentim apagats... Els alumnes, igual que els adults, tenen dies de tot, i l'escola té una tasca important de fer prendre consciència als seus nens i nenes dels sentiments que viuen i traspuen. Sa-

ben conviure amb les nostres emocions? Sabem canalitzar-les cap a bon terme? Som capaços de «girar la truita» en situacions determinades? Podem aprofitar esdeveniments de la vida per aprendre a saber ser i estar?

### **1. Objectius de l'activitat: un pessic d'educació emocional**

Segons Goleman, la intel·ligència emocional «és la capacitat per reconèixer els nostres sentiments, els dels altres, motivar-nos i manejar adequadament les relacions que mantenim amb els altres i amb nosaltres mateixos». Algunes de les característiques de la persona emocionalment intel·ligent són: actitud positiva, reconeixement de les pròpies emocions, capacitat per expressar emocions, capacitat per controlar emocions i autoestima.

A l'escola s'ha parlat molt de l'educació emocional, i segons Bisquerra «és un procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, i tots dos constitueixen els elements essencials del desenvolupament integral».

Amb aquesta activitat voldria fer un petit exercici per desenvolupar en els nostres infants coneixements i habilitats sobre les emocions (en aquests cas de tristesa-alegria) amb l'objecte de capacitar-los per afrontar millor els reptes que se'ls plantegin en la seva vida quotidiana escolar i social.

### **2. Pablo Ruiz Picasso**

Tot comença amb la lectura d'un conte titulat «Picasso i Minou» escrit per P. I. Maltbie i il·lustrat per Pau Estrada, publicat per l'Editorial Joventut. És una versió lliure de la vida del pintor durant la seva estada a París. És una introducció a l'art de Picasso des de l'Època Blava fins al Cubisme inspirada en fets reals. El conte comença just amb la pintura *El vell guitarrista* (1903) i ens explica com al seu gat Minou «no li agradaven els quadres tristos i de color blau que pintava el seu amic Picasso».

### **3. L'Època Blava i el color blau**

L'Època Blava és una etapa en l'obra de Picasso que dura uns quatre anys, de 1901 a 1904, i es desenvolupa entre Barcelona i París. En aquesta època ja es marca la seva personalitat com a pintor i és perfectament identificable el seu estil: realisme, intimisme, i la malenconia i l'angoixa que sentia l'artista els primers anys a París. Els seus temes són gent pobra i marginal.

Cantem la cançó «Els colors», de Dàmaris Gelabert:

«De groc, blau, vermell i verd, el món  
està ben ple]  
si et fixes bé tot està ple de colors (bis).  
Una coseta miro que és de color blau,  
els peixos s'hi passegen i els tresors hi  
troben cau,]  
au, vinga digue'm si us plau, és de color  
blau...]»

68 Experiència educativa

Busquem imatges al Google on predomini el color blau en paisatges, natura i en obres d'art. Les observem, les analitzem i fem una llista de les sensacions i estats emocionals que sentim.

Ho escrivim a la pissarra i surt un ventall de mots:

-tristesa	-fred	-tranquil·litat
-solitud	-pau	-natura
-immensitat	-...	

Pensem quantes vegades ens hem sentit d'aquesta manera i per quin motiu. Surt de tot una mica: aspectes de relació, materials, discussions, pèrdues, baralles...

Ho plasmem en un paper; dibuixen i/o escriuen. Expressem una situació que ens ha fet sentir tristos.

#### 4. Com se sentia Picasso? Com ens sentim nosaltres?

Després de parlar i conversar arribem a una conclusió: en Picasso va dibuixar *El guitarrista* estant trist.

Pablo Picasso

*El guitarrista*, 1903

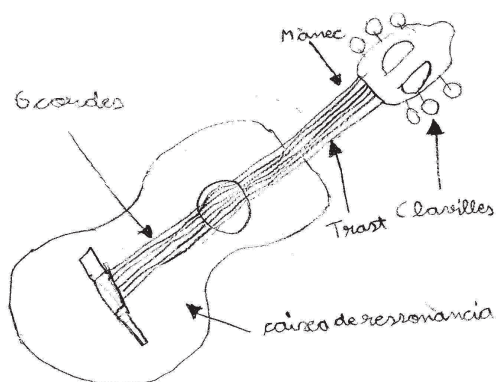
De vegades nosaltres estem tristos, per quin motiu? Perquè em sento sol/a, perquè ens hem barallat, perquè es riuen de mi, perquè no tinc amics, perquè s'ha mort algú, perquè m'he fet mal...

Com ens sentim quan estem tristos? Tinc ganes de plorar, tinc ganes d'estar sol/a, tinc ganes que em consolín, tinc ganes que

m'abracin... Dibuixem i/o escrivim en un paper la solució a la nostra tristesa.

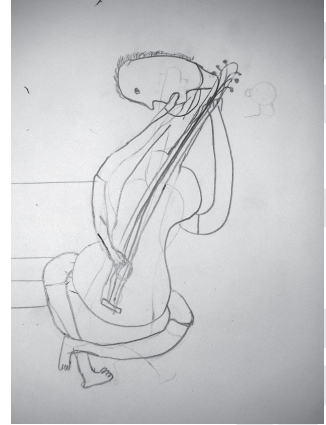
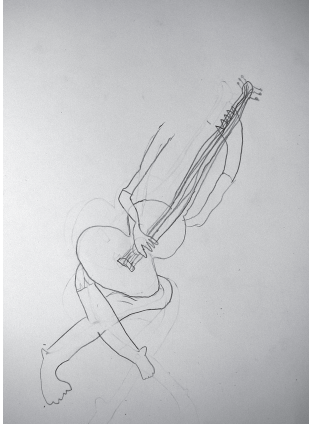
#### 5. La guitarra i el seu so

A partir de la pintura de Picasso observem l'instrument i parlem de les seves característiques: la guitarra clàssica és un instrument musical de corda, compost d'una caixa de fusta d'una forma que recorda el número vuit, amb un forat circular al centre de la tapa, sis cordes i un mànec, damunt el qual hi ha el diapasó, dividit en dinou compartiments o trasts. En dibuixem una a la pissarra i n'escrivim les parts.



Ens animem a copiar la pintura de P. Picasso amb llapis i comencem per l'instrument que toca el personatge. Mentre dibuixem escoltem música un xic tristoia de guitarra clàssica espanyola a mans d'Antonio de Lucena.

Un cop ja la tenim dibuixada, anem completant l'obra dibuixant les extremitats: cames i després braços, tenint en compte que el guitarrista està tocant la guitarra.



Finalment, dibuixem el rostre. Aquí és on els nens i les nenes troben més dificultat. Observem que és una cara de perfil, no el rostre sencer, i que està capcot. Per donar-li la inclinació correcta «fem trampa» i col·loquem el full horitzontalment.

## 6. Què podem fer per no estar tristos?

Nosaltres no sempre estem contents, per això no hi ha res millor que aprendre a recuperar l'alegria quan un o una se sent trist o trista. Recordant el conte que hem presentat al començament de l'activitat, els quadres de Picasso, quan es mor el seu millor amic, esdevenen tristos i ningú els vol comprar. Gràcies al seu gat Minou, el pintor coneix uns alegres artistes de circ que li fan canviar la manera de veure les coses. Així, també nosaltres, si aconseguim sentir-nos millor, encara que només sigui una mica, haurem fet un gran progrés.

Acolorim amb llapis de fusta la nostra obra. Abans, però, observem els colors que

hi predominen i decidim quins escollim per pintar l'obra «picassiana».

Mentre pintem continuem escoltant les audicions de guitarra:

- Romance anónimo
- Capricho árabe
- Carmen
- Entre dos aguas
- La leyenda del beso
- Granada

Així, doncs, igual que Picasso, hem après a superar les penes i buscar situacions que ens canviïn l'ànim. També igual que Picasso, després d'una època blava passarem a una de rosa. Però això ja forma part d'una altra activitat...

Fem un mural entre tots els escrits i dibuixos on posem de costat la situació de tristesa i el remei per passar a estar contents o, si més no, consolats.

70 Experiència educativa



Foto: Carme Roma

## 7. Conclusions i treball posterior

Els nens i les nenes han de reconèixer les seves pròpies emocions, anomenar-les pel seu nom, aprendre a regular-les, afrontar-les positivament i saber compartir-les. No és una tasca fàcil ni ràpida; però sí que és factible de portar a terme a través de l'Educació artística. *L'Art, a través del seu llenguatge, expressa sentiments i emocions. Educar en l'Art, doncs, serà una bona ruta per verbalitzar, compartir i comprendre millor allò que sentim i allò que ens emociona.*

L'escola juga un paper molt important

dins la societat, necessita preparar futurs homes i dones que sàpiguen conviure dins la societat. És important que l'educació emocional convisqui en les nostres aules com una tasca més a treballar dia a dia amb els nostres infants. És important que prenguin consciència emocional, que regulin emocions, que siguin autònoms emocionalment i que estableixin habilitats socials i de vida.

El treball posterior és infinit i continu. Si plantegem tots els nostres objectius en una base emocional, les relacions personals, escolars i socials seran més satisfactòries en tots els aprenentatges.



## Elogi d'Inge Trowsky

*Jaume Cela*

Quan penso en l'Inge em vénen a la memòria de manera desordenada els versos de Brecht, aquells on el poeta es pregunta i ens pregunta qui va construir Tebes, la de les set portes, o si només Felip II va plorar per la pèrdua de l'estol de vaixells que va enviar a la guerra.

Qui sabia dir-nos unes quantes coses d'Inge Trowsky, d'aquesta Inge que sense fer massa enrenou ens va deixar abans de Nadal?

L'Inge treballava a Rosa Sensat, a la sala de màquines. Era una de les responsables que aquesta revista arribés a les vostres mans, una de les persones que la maquetava.

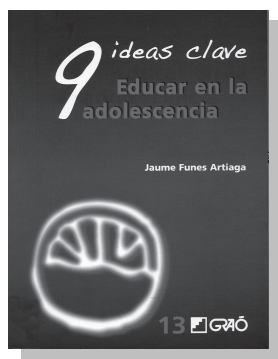
No va tenir una vida fàcil, l'Inge. De ben petita va quedar afectada per una poliomielitis que li dificultava el moviment i que va marcar profundament el seu caràcter. De fet, sempre es va situar d'esquena a aquesta dificultat i si alguna cosa no funcionava com volia el problema estava fora d'ella. Ras i curt, era el món, el problema, no pas ella. Podem dir que era la manera que havia trobat d'escapar-se dels límits que li imposava el seu cos. Ara bé, dit amb una certa cruesa, era la seva manera d'enganyar-se.

No va voler mirar la mort de cara. Aquesta va ser la seva decisió i el seu privilegi. Només

faltaria que fóssim els altres els que haguéssim de dir com s'ha de morir. Feia plans, mantenia l'esperança ben greixada d'anar a Sant Privat uns dies de vacances quan estigués més recuperada. Els que la vam anar visitant a l'hospital ens costava parlar amb ella i ens havíem de menjar la carícia o l'abraçada, aquest últim consol que ens recorda el bo i millor de la nostra condició humana. Els diàlegs amb l'Inge estaven presidits sempre d'un silenci massa prenyat –dolorosament prenyat– de significat.

Tossuda i fràgil, propera però sempre mantenint una distància per no sentir-se qüestionada. Li agradava parlar de poesia, i com que era de mare alemanya, llegia i comentava Hölderlin i Rilke amb una gran naturalitat.

I ara, aquesta dona de qui tots ens sentim deutors, ha passat a l'altre costat de la riba i nosaltres ens sentim una mica més orfes i l'enyorarem com s'enyora la calidesa d'una manta als peus els hiverns massa freds i el seu record perdurarà en cada so de la llengua de Goethe, tot i que ella no ens podrà explicar el significat de les seves paraules. Continuarem estimant-la i d'alguna manera inexplicable sabem que ella també ens estima.



## ***9 ideas clave: Educar en la adolescencia***

***Dolors Freixenet***

Fa molts anys que conec en Jaume Funes, l'autor del llibre *9 ideas clave: Educar en la adolescencia*, entre altres raons perquè vàrem compartir en els nostres orígens professionals, als anys setanta del segle passat, un engrescador projecte educatiu del qual en va resultar el que actualment és l'IES Esteve Terradas de Cornellà de Llobregat. Aquest projecte, veritablement innovador, centrava els seus objectius bàsics a donar molt de protagonisme a l'alumnat en el seu procés educatiu, en el treball en equip de tots els agents de la comunitat educativa i a considerar que el centre i, específicament, els continguts curriculars havien d'estar profundament lligats al seu entorn social local i global. Aquests orígens, des del meu punt de vista, són importants perquè ajuden a entendre que des de sempre en Jaume Funes ha treballat el tema de l'adolescència, no únicament des de la vessant teòrica, sinó des d'una

profunda implicació en la realitat. I justament el llibre que comentem és el pur reflex d'aquesta trajectòria de l'autor.

La primera de les característiques que voldria destacar del llibre *9 ideas clave: Educar en la adolescencia* és que és una obra de **MADURESA**.

En primer lloc, perquè és una obra de llarg recorregut fruit de la llarga trajectòria del Jaume Funes, que, com hem dit, es remunta a les experiències dels anys setanta i arriba fins als nostres dies. Per tant, és també el resultat d'una reflexió profunda del tema de la seva vida (no exclusiu, però sí que l'ha ocupat i preocupat gran part de la seva vida professional) i que, per tant, fa molts anys que hi treballa.

En segon lloc, perquè dóna una visió de l'adolescència àmplia, global i diversa («como producto de una sociedad diversa son adolescentes diversos»). Aquest extrem em sembla interessant per desfer el tòpic que la seva visió de l'adolescència estava restringida a un àmbit social de poblacions perifèriques—com Cornellà—pel fet que aquests havien estat els seus inicis. Ara, amb aquest llibre, demostra la seva visió global i àmplia del tema.

En tercer lloc, perquè s'hi reflecteix una gran tasca d'equip amb col·lectius diversos de professors i professores i centres educatius.

La segona característica és que desenvolupa una obra **COMPLETA i COMPLEXA**.

En primer lloc, perquè té en compte la realitat polièdrica de la vida adolescent. És a dir, defuig els tòpics i fa una anàlisi acurada, completa i complexa del que considera que són tots i cadascun dels aspectes a tenir en compte en la vida adolescent.

En segon lloc, perquè no dóna píndoles, ni receptes, que és el que moltes vegades tenim temptacions de buscar. Els pares i les mares i els docents voldríem tenir la vareta màgica que ens donés les claus per tractar els nostres adolescents, però per a una qüestió tan complexa, és impossible de tenir.

En tercer lloc, perquè malgrat no donar receptes, sí que dóna multitud d'idees, de referències, de punts de reflexió per tal que cadascú en la seva circumstància concreta pugui trobar les estratègies, les maneres d'actuar i de procedir per a una efectiva i profitosa relació amb els seus adolescents. En aquest sentit, el següent paràgraf és un exemple de la claredat i de les idees concretes i pràctiques que podem trobar en el llibre:

«[...] la influencia educativa [la nostra, s'entén] sobre los adolescentes, la influencia en la regulación de sus conductas se establece al menos de **cuatro grandes maneras**. En orden de importancia son: 1) **Opiando**: los alumnos necesitan saber cuales son nuestras opiniones. Deben tener diversos criterios para entender la realidad y situarse; 2) **valorando**: tenemos que educar en valores. Transmitirles lo que realmente es importante o no para nosotros; 3) **Mandando**: no debemos renunciar a mandar aunque no nos hagan caso, lo importante es que apren-

dan: **4) Imponiendo:** algunas conductas, en algunos momentos, no pueden ser objeto de discusión y no queda más remedio que imponer límites. Ha de quedar claro, también, que han de ser muy pocas.» (Pàg. 89.)

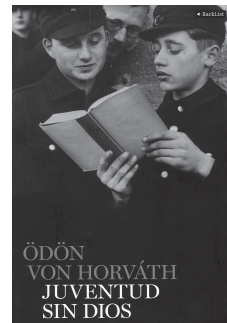
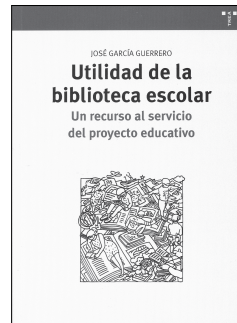
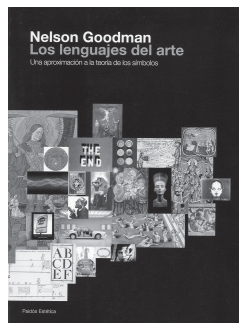
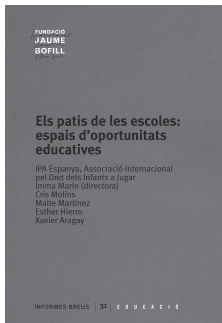
La tercera característica és que és una obra **solidària, empàtica i compromesa** amb els adolescents mateix, amb els pares i mares i amb els professors i professores.

En primer lloc és una obra compromesa amb els adolescents mateix perquè tota l'obra destil·la un profund coneixement dels joves, però sobretot una gran estimació. No hi ha educació sense estimació, i això el Jaume ho sap.

En segon lloc, compromesa amb els pares i mares, perquè a la vegada que és contundent amb les actituds impacients, dràstiques, que tenim, sovint, els pares i mares amb els nostres fills i filles, també dóna noves perspectives per lluitar contra aquestes actituds i canviar. S'ha d'educar d'una alta manera en aquesta etapa. S'ha d'abandonar un estat de tutela i passar a un altre d'influència educativa diversa i permanent. Segons el Jaume un dels aspectes més important és la confiança que té a veure amb el fet de controlar la por. Aquesta confiança es construeix, segons l'autor, a partir de tres elements: demostrant-los que els estimem, que ens importen; sent conscients que ens demanen que els entenguem i estant disposats a atendre les demandes de disponibilitat; no volen que estiguem pendants d'ells tot el dia, però necessiten sentir que quan ens reclamen, hi som.

Finalment, és una obra compromesa amb els professors i professores perquè els dos capítols que dedica exclusivament a l'escola són d'una gran riquesa. Entre d'altres raons perquè és capaç de posar-se en el lloc del docent, d'establir la importància de l'escola per a la construcció dels joves, posicionar-se clarament a favor de la compatibilitat de l'escola i l'adolescència i donar claus per aconseguir-ho. Evidentment, el Jaume no defuig les inevitables tensions que apareixen entre l'estructura escolar, de vegades, excessivament rígida, i els adolescents que bàsicament volen experimentar, tenen ganes de viure amb intensitat i tenen una complexa condició evolutiva. Tanmateix, exposa diversos aspectes per resoldre aquesta dicotomia, com són: mirar d'aconseguir que l'adolescent se senti bé a l'escola i consideri que és una cosa seva, no només un lloc on estar; establir claus organitzatives per tal que l'escola esdevingui un espai educatiu; ser adults propers i positius, condició imprescindible per portar a terme la nostra tasca educativa.

Estic segura que estem davant d'un dels llibres més profitosos, dels darrers temps, per als educadors i les educadores, per als pares i les mares que enriquirà el debat sobre el tema d'educar en l'adolescència.



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Amors diversos.* Xavier Verdaguer, Marta Molina Álvarez, Marta Darder. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2010.

*Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar.* Rosario Ortega (coord.). Madrid: Alianza, 2010.

Extracte de l'índex:

Orígenes y primeros estudios del bullying escolar; el estudio científico del fenómeno bullying; bullying en la escuela: un fenómeno grupal; bullying en la escuela infantil; bullying entre hermanos; el uso violento de la tecnología: el cyberbullying; sociedades pluriculturales y violencia escolar; pobreza, subdesarrollo y violencia escolar; la apropiación de la identidad: una forma cruel de violencia; construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico.

*Aprendiendo de Colombia: Cultura y educación para transformar la ciudad.* Roser Bertran Coppini, Félix Manito (eds.). Barcelona: Kreanta, 2008.

*Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives.* Imma Marín (dir.). Barcelona:

Fundació Jaume Bofill, 2010 (Informes Breus. Educació; 31).

*Emprendimiento social juvenil: 18 buenas prácticas.* Barcelona: Fundació Bertelsmann, 2009.

ESPINÀS, Josep M.; BURRULL, Francesc. *Les 26 cançons infantils.* Pròleg de Lluís Llach. Barcelona: La Campana; 2010. Inclou 1 CD.

FAGAN, Brian. *El gran calentamiento: Cómo influyó el cambio climático en el apogeo y caída de las civilizaciones.* Barcelona: Gedisa, 2009 (Extensión Científica. Ciencia para Todos).

GARCÍA GUERRERO, José. *Utilidad de la biblioteca escolar: Un recurso al servicio del proyecto educativo.* Gijón: Trea, 2010.

Extracte de l'índex:

La biblioteca escolar al servicio del proyecto educativo; Utilidad de la biblioteca escolar; Sostenibilidad de la biblioteca; Ambientes lectores en los centros; Componentes de intervención en lectura escritura y uso de la biblioteca escolar; Recursos de apoyo y bibliografía de referencia por componentes.

76 Altres novel·tats

GOORDMAN, Nelson. *Los lenguajes del arte: Una aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Paidós, 2010 (Paidós Estètica; 39).

Extracte de l'índex:

La realitat reconstruïda; El so de dels quadres; Arte i autenticitat; La teoria de la notació; Partitures, bocetos i guions; El arte i el entendiment.

*Homo baby boom: Famílies de lesbianes i gais*. Barcelona: Associació de Famílies de Lesbianes i Gais-FLG, 2009. 2 DVD.

*La pizarra digital: Una finestra al món des de les aules*. Domingo J. Gallego y Nibaldo Gatica (coords.). Sevilla: Editorial Mad, 2010.

Extracte de l'índex:

La pizarra digital interactiva; Aspectos tècnics de les pissarres digitals; La pizarra digital en el contexte pedagògic; Aspectos didàctics del ús de la pizarra digital; Investigacions sobre les pissarres digitals; Otres aplicacions de la pizarra digital interactiva; Exemples de unitats didàctiques amb la pizarra digital; Pissarres digitals interactives de baix cost; Creació pas a pas de dues activitats per a la pizarra digital.

*Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Teresa Ribas Seix (coord.). Barcelona: Graó, 2010 (Biblioteca de Textos. Sèrie Didàctica de la Llengua i la Literatura; 279).

Extracte de l'índex:

Hablar i reflexionar sobre la llengua: cap a un model d'ensenyament de la gramàtica basat en l'activitat reflexiva en col·laboració; El coneixement sobre la llengua en el Decret de Ensenyaments Mínims de 2007. Una visió crítica; Aprenent sobre el verb en quatre llengües. Anàlisi de la noció de verb en quatre manuals de llengües diferents de 3º de ESO; La noció d'oració en llibres de text de català i de castella-

no; La lingüística del text en els manuals de la ESO; Les oracions coordinades en els llibres de text de llengua castellana; El tractament de la estructura del predicat en una mostra de llibres de text; La gramàtica en els manuals de llengua: ¿quines activitats se proposen als alumnes?.

PARELLADA, Ada. *Primer cal batre els ous... Cuina creativa per a joves principiants*. Barcelona: Graó, 2010 (Micro-macro Referències; 14).

PIQUÉ SIMÓN, Begoña; COMAS ARBÒS, Anna; LORENZO RAMÍREZ, Núria. *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó, 2010 (Biblioteca Infantil. Sèrie Formació i Desenvolupament Professional del Professorat; 3).

...i cada mes una novel·la, un recull de relats sobre l'escola, els mestres

HORVÁTH, Ödön von. *Juventud sin dios*. Barcelona: Backlist, 2010

Ambientada en els moments més efervescents del nazisme, narra el desconcert d'un mestre que s'enfronta a les dificultats d'educar a una joventut despiadada en una societat que desprecia els valors ètics més elementals. L'autor convina el monòleg i el diàleg interior en un estil dur amb un llenguatge essencial, molt esquemàtic ple d'imatges i idees que genera un dramatism extrem i una gran melancolia. Ödön Von Horváth, va més enllà de la crítica a un sistema concret i ataca en aquesta obra l'essència del totalitarisme.

## Cartellera

### PREMIS

#### **Premi 8 de març de coeducaió**

#### **XXV Edició del Premi 8 de març Maria Aurèlia Capmany 2011**

Ajuntament de Barcelona

Les bases i sol·licituds es podran recollir al Centre d'Informació i Recursos per a les Dones (CIRD) al carrer de les Camèlies, 36-38, de Barcelona, o per Internet a: [www.bcn.cat/dones](http://www.bcn.cat/dones).

#### **La Fundació Cercle d'Economia i CatalunyaCaixa acorden una nova edició del *Premi Ensenyament***

El Premi és obert a tots els centres educatius de Catalunya d'Educació Primària, ESO, Batxillerat i Formació Professional.

Per a més informació:

[albert@circuloeconomia.com](mailto:albert@circuloeconomia.com) - [premsa.obrasocial@catalunyacaixa.com](mailto:premsa.obrasocial@catalunyacaixa.com)

### JORNADES

#### **Jornada-Memòria. 90è aniversari de Paulo Freire**

Un referent en l'educació permanent d'adults avui i aquí

**Dissabte dia 5 de març de 2011, a les 10 hores.**

**(Properament s'indicarà el lloc)**

### EXPOSICIÓ

#### **Exposició Respiració i salut infantil**

Fundació Roger Torner

Fins al 14 d'octubre de 2011

A Cosmocaixa