



# S

SUMARI  
gener - febrer '15  
379

## EDITORIAL 2

Quaranta anys 2

## MONOGRÀFIC 4

**Una mirada ètica des dels sabers 4**

Escola, ètica i moral. *Joan-Carles Mèlich* 6

Des de l'escola la ciència ens permet comprendre el món en cooperació. *Carme Alemany* 10

La intersecció necessària entre educació matemàtica i valors. *Núria Planas* 15

La història, una disciplina al servei del futur. Experiències a Secundària. *Agnès Boixader* 22

“Sòcrates i els sants ensenyen existint”. Rellegir George Steiner. *Maria Canelles* 31

Ser i fer de mestre. Donar valor a la gestió. *Anna Trabal* 36

Entrevista a Enric Canet. El gran valor és l'acceptació de la diversitat. *Jordi Canelles* 41

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana. *Biblioteca Rosa Sensat* 46

## ESCOLA 48

Inclusió d'un alumne amb trastorn de l'espectre autista a un Institut d'Educació Secundària. 48

*Purificación Hermoso Lendínez, Lúdia Blázquez Reyes i Sílvia Sistach Triola*

## MIRADES 56

Carta a Marta Mata. *Maria Antònia Canals* 56

Generació immadura. *Carme Hoyas Fernández* 63

Recessions contra la infància. *Antoni Tort Bardolet* 65

Els drets dels infants, els deures de la societat. *Georgina Yarza* 68

40 anys de PERSPECTIVA ESCOLAR. *Jordi Vives Aromí* 70

## RESSENYES I NOVETATS 72

Quina educació volem? *Joan Pagés* 72

Presentació del número 378 de la revista PERSPECTIVA ESCOLAR. *Perspectiva Escolar* 75

Novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 78

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Conxita Márquez, Elena Noguera, Joan Pagés, Antoni Poch, Marta Utset. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISENY GRÀFIC: Clictraç, sccl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanyà-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel.: 93 4 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org) | web: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

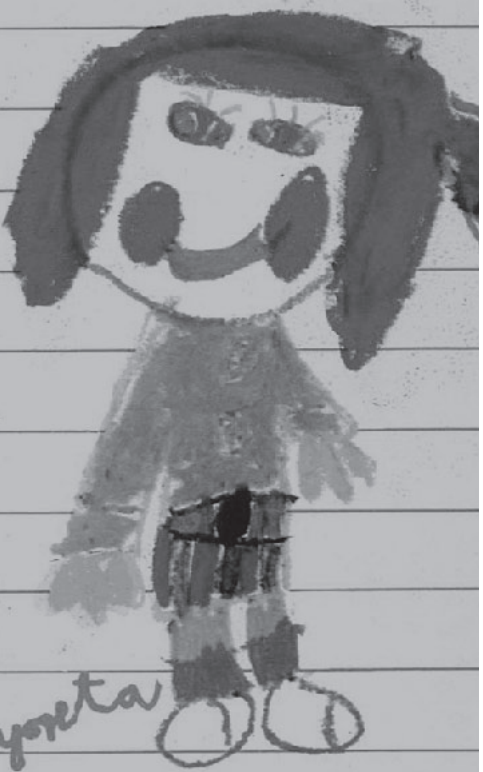
DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331  
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: 52€. EXEMPLAR: 12€, IVA inclòs

 Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament 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, posada 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.»

# ECTIVA AR

at»



# n°0

# Editorial

PERSPECTIVA ESCOLAR, la revista que teniu a les mans, va néixer el desembre de 1974. Va veure la llum com una publicació, aleshores trimestral, de *Rosa Sensat*, un moviment de renovació pedagògica que, tot i no haver arribat encara als deu anys de vida, s'havia convertit ja, gràcies sobretot a les Escoles d'Estiu que organitzava, en un far que il·luminava i amarava d'esperança el mar de l'educació i els navegants que somniaven en una escola activa, democràtica, laica, arrelada al medi, integradora i justa, tant de Catalunya com de la resta d'Espanya. La dictadura era ben viva i els assassinats revestits de legalitat encara estaven a l'ordre del dia.

Aquell número 0 va venir al món de la mà de Jordi Tomàs, que fou director de la revista durant molts anys, acompanyat per Marta Mata, l'ànima d'aquell poderós moviment socio-pedagògic, i per Rosa Carrió, Montserrat Casas, Biel Dalmau, Ramon Prats i Jordi Vives.

La revista es presentava amb la voluntat de *formar i de deixar constància d'una determinada perspectiva del món escolar* (la de *Rosa Sensat*); amb el compromís de fer un producte *amb tot el rigor professional possible* (a l'altura dels *Quaderns d'Estudi*, del *Butlletí de Mestres* o de la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, publicacions aparegudes en temps de la Mancomunitat i de la II República); i amb l'oferiment d'esdevenir *un instrument de diàleg amb el lector, mestre o interessat per l'educació en general*. Des d'aquell número 0, per cert, una part important de la revista es va dedicar a tractar un tema monogràficament, opció que s'ha mantingut al llarg dels anys. El primer fou *la formació del mestre* (amb articles de Jaume Carbonell, Jordi Monés, Marta Mata, dos socis del Moviment de Cooperació Educativa italià i un de P. A. Berchenko, sobre la formació permanent dels mestres al Xile del president Allende); el segon, que correspon al número 1, de març de 1975, tractà de *les dificultats del nen a l'escola*. L'altre gran apartat de la revista era el que llavors s'anomenaren *experiències escolars* o bé *didàctica*, que ara continuem sota l'epígraf d'*escola*, llavors i ara amb la pretensió de donar a conèixer experiències, pràctiques, realitats... que fan avinent que als centres educatius es fa molta i bona feina, sovint de manera

# QUARANTA ANYS

callada i amb recursos escassos. D'aleshores ençà ja en van 379, gràcies a la col·laboració d'una ingent quantitat de persones sense les quals això no hauria estat possible: moltes gràcies a totes elles!

Curiosament, per aquelles mateixes dates naixia a Barcelona una altra revista d'educació, aquesta en castellà, *Cuadernos de Pedagogía*, amb uns objectius semblants als de la nostra i amb un èmfasi molt explícit en la transformació de l'escola i de la societat. Aprofitem, doncs, aquest editorial per felicitar-los efusivament i desitjar-los llarga vida.

Quaranta anys després, la majoria de mestres i educadors que van veure néixer PERSPECTIVA ESCOLAR ja estan jubilats, però *Rosa Sensat* segueix pensant que les revistes especialitzades són encara una eina insubstituïble per a la realització dels objectius que té com a associació de mestres, i un bon nombre de docents i d'escoles encara ens fan confiança i cada dos mesos ens esperen amb expectativa exigent i amb desig d'aprendre, de formar-se, de sentir que val la pena apostar per una educació més eficaç i més justa, i que no estan sols en aquesta empresa.

La crisi de la modernitat, el pas de la societat industrial a la societat de la informació, la globalització en tots els seus sentits, la revolució digital... han obert un espai nou, ple de possibilitats i d'incerteses, que ens obliga a plantejar-nos quin ha de ser el paper d'una revista com la nostra, quina és l'aportació específica, el valor afegit que pot oferir als mestres i educadors catalans, ofegats per una allau d'informacions, documents, vídeos, missatges, webs, blogs, normatives,

orientacions, publicitat... Probablement la resposta la trobaríem en el que ens deien els promotors de la revista: justament en aquest oceà infinit d'informació el que cal és una determinada perspectiva, el que convé és donar sentit als esdeveniments i a la realitat, el que ajuda i conforta és posar el focus en determinats temes, a seleccionar determinades experiències, perquè no tot s'hi val, ni tot té el mateix valor, perquè molt sovint les aparences enganyen i el coneixement demana un esforç de rigor i de profunditat.

També ens hem de preguntar per la vigència del que hem anomenat sempre la renovació pedagògica... No volem renunciar a aquest apel·latiu que ens identifica, malgrat que triomfin les anomenades innovacions educatives, en general molt més fugisseres i espectaculars que duradores i fondes, o les bones pràctiques, presentades com a models universals al marge de contextos i entramats personals. Perquè renovació pedagògica és arrelament en el medi; és compartir objectius i treballs amb la comunitat de referència; és respectar radicalment i donar protagonisme als infants i joves, però no deixar-los abandonats en aquest procés de fer-se grans, ple d'oportunitats, però també de camins fallaços; és arriscar-se en determinats moments, però conservar en d'altres; és ser coratjós i imaginatiu en alguns casos, i ser resistent en d'altres.

Felicitem-nos tots plegats per haver arribat fins aquí i conjurem-nos per ser prou audaçs, i alhora prou prudents, per seguir fent una revista útil, interessant, rigorosa i oberta, i per arribar a més i nous lectors.

# Monogràfic



Els infants i els joves van a l'escola a aprendre allò que difícilment aprendrien a cap altre lloc. És a dir, van a aprendre-hi bàsicament dues coses: a pensar bé i a pensar bo. O dit d'una altra manera, l'escola ofereix als joves i als infants la possibilitat d'adquirir aquelles destreses intel·lectuals, morals i ètiques que els han de permetre habitar el món d'una manera crítica i compromesa. Per a això calen moltes coses, però n'hi ha una que ens sembla indispensable: vertebrar el coneixement des d'un posicionament ètic que tingui present l'altre com a algú igual i alhora diferent d'un mateix. L'escola, doncs, és el lloc privilegiat per viure aquesta experiència.

L'educació dels valors ha anat massa sovint associada a planificacions, programes i activitats aïllades del dia a dia a l'aula. De la mateixa manera, s'ha considerat que els diversos sabers que interpreten el món, les matèries clàssiques per a alguns, han de ser asèptics, neutrals, objectius. El plantejament que insinuem en aquest monogràfic pretén trencar aquesta dicotomia. És precisament des dels sabers que s'eduquen els valors, perquè els sabers són rigorosa interpretació, però interpretació, al cap i a la fi, del món que ens envolta. Cada saber té les seves característiques, les seves virtuts i potencialitats per ajudar els infants i els joves a descobrir com s'han de posicionar en el món on els ha tocat de viure, és la manera com s'aprèn i allò que s'aprèn que permetrà a cadascú comprometre's d'una determinada manera davant la injustícia, la crueltat, la desigualtat o la falta de llibertat.

Un primer article emmarca el terreny de joc, presenta el camp que proposem per repensar l'educació en valors. En un darrer article considerem un aspecte que sembla fonamental, però molt sovint oblidat o distanciat de l'educació dels valors, i és com des de la gestió del centre també s'educa en valors, com determinades concepcions i maneres de fer dels equips directius propicien determinats valors a

# UNA MIRADA ÈTICA DES DELS SABERS

5  
**M**  
MONOGRÀFIC  
gener - febrer '15  
379

l'escola. Per tancar el monogràfic, l'entrevista vol sortir de l'escola per fer una mirada i escoltar què se'ns diu des de l'educació social dels més desfavorits.

El gruix dels articles que configuren aquest monogràfic parlen de ciència, de matemàtica, d'història, de literatura i art i de com aquests sabers, a l'escola, eduquen valors perquè no hi ha acte educatiu que no sigui transmissor de valors; per això cal que en siguem conscients i que cadascú hi pugui prendre posició. El currículum (entès no només com el *què* cal aprendre, sinó també com el *com* cal aprendre-ho) no és neutre i, podríem afegir, el mestre tampoc. El paper de l'adult, doncs, en cadascun d'aquests articles pren una rellevància que no és menor. S'ha volgut defugir la falsa dicotomia entre teoria i pràctica, perquè el contrari de la teoria no és la pràctica, com massa sovint es repeteix, sinó que el contrari de la teoria és l'experiència. En els articles que segueixen les experiències de les autores es fan molt presents per tal de reforçar el convenciment que l'educació dels valors no pot ser més que experiencial.

Un monogràfic, doncs, que vol plantejar l'educació dels valors des del dia a dia a l'escola, des del coneixement que vertebra el que s'esdevé a l'aula i des del testimoni dels adults que ens fem càrrec de l'educació d'infants i joves.

JORDI CANELLES  
Coordinador del monogràfic



*No hi ha educació, sigui del tipus que sigui, sense l'aprenentatge d'una moral, perquè no hi ha ésser humà al marge d'un món, d'una gramàtica, d'un conjunt de signes, de símbols, de valors, de normes i d'hàbits. En la cultura occidental tant la família com l'escola són les dues institucions encarregades de transmetre aquesta gramàtica moral. Ara bé, tampoc no podem oblidar que tota educació és sempre en un temps i en un espai concrets, en un entorn social, i que en aquest moment estem vivint un moment històric en el qual les religions, els sistemes filosòfics i els ideals polítics que donaven sentit a les nostres vides han fet fallida i on els punts de referència absoluts han estat eclipsats. Davant d'aquesta situació, la pregunta que posaré sobre la taula és la següent: quins aspectes ètics i morals hauria de transmetre una escola que viu en una època de crisi?*

## Escola, ètica i moral

**JOAN-CARLES MÈLICH**

Professor de Filosofia de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Caldria començar assenyalant el fet que l'escola, ens agradi o no, és font de la memòria (tant de la individual com de la col·lectiva). Això significa que sovint no sabem què hauríem de fer (això sempre és molt discutible i molt precari), però sí que sabem què hem fet, sí que sabem quina ha estat la nostra història personal, individual i biogràfica i també la nostra història col·lectiva. Quan parlem de mirada al passat, no només fem referència als textos històrics, sinó que també volem remarcar la importància d'una mirada a través dels relats, siguin literaris, testimonials, artístics, científics o de qualsevol mena. Cal tenir molt present que la memòria és una mirada al passat, a un passat que no deixa de ser present. Per aquesta raó la memòria és un bon punt de referència que no serà absolut, certament, però que pot servir-nos per orientar la nostra vida. La memòria és una orientació en negatiu. Des de fa molts anys penso que una bona educació no pot ser només una pedagogia de la memòria, però sempre hauria de ser una pedagogia de la memòria. És clar que la memòria del passat no ens immunitza contra el mal, no ens assegura que la història no es torni a repetir, però és un punt per viure el present en alerta. La memòria és, doncs, en aquest sentit, un toc d'alerta. A l'escola caldria transmetre el valor de la història, amb els seus clarobscur.

En segon lloc passem a considerar la qüestió de la importància de la norma i de la llei. Resulta indubtable que qualsevol ciutadà ha de conèixer la llei, les escrites i les no escrites, és a dir, el dret i la moral, la legalitat vigent i els codis deontològics. L'escola ha de transmetre la importància d'obeir la llei i les normes pròpies de la cultura en la qual vivim. Ara bé, en tota societat també hi ha unes lleis no escrites, un marc normatiu que no penalitza, però que cal conèixer: la moral. Què és la moral? Què entenem per moral? Entenc per "moral" un marc de signes, de valors, d'hàbits i de normes propi d'una cultura concreta en un moment determinat de la seva història. La moral, tota moral, sigui del signe que sigui, habita un àmbit públic i genera una sèrie de normes de decència. Dic normes i no regles. En un joc hi ha regles, accions que s'han de respectar si es vol jugar a aquest joc. Però la identitat del que juga, del que practica, no queda afectada per la regla. Per dir-ho d'alguna manera, la regla és "fora" del jugador, o també la "forma de ser" del jugador no està en joc en la regla. En les normes això no passa. La meua identitat està ja configurada per la norma, està preconfigurada per la norma. Per això és molt important entendre que les normes no només ens diuen el que hem de fer, sinó allò que som. La moral no és només normativa i axiològica, sinó també ontològica.

Diguem-ho d'una altra manera: la moral ens diu què hem de fer, com ens hem de vestir, saludar, menjar o parlar, però també qui som i, fins i tot, si som. A ningú no el penalitzaran per no complir les normes morals de decència, excepte que amb aquest incompliment cometi una infracció del codi penal, però mai no serà una persona ben educada si no les compleix. Ara bé, també en el cas de la moral s'ha de mostrar la seva fragilitat. Una moral mai no pot donar raó de tot el que som i de tot el que hem de fer. La moral, com a marc normatiu que és, té límits, té àmbits foscos i cruels



**“UNA BONA EDUCACIÓ NO POT SER NOMÉS UNA PEDAGOGIA DE LA MEMÒRIA, PERÒ SEMPRE HAURIA DE SER UNA PEDAGOGIA DE LA MEMÒRIA”**

perquè protegeix, és veritat, però també exclou. Per això mateix l'escola hauria de fer veure la provisionalitat de tota llei, de tota norma, de tota identitat. L'escola ha de mostrar l'ambigüitat de les vides. No hi ha identitats, normes i lleis clares i distintes.

Els nouvinguts han de saber com orientar-se en el seu món moral, però també han de ser conscients que aquest món mai no és definitiu, sempre canvia i ha de canviar. Només en una societat totalitària les lleis són immutables, eternes i definitives.

## “PERÒ, QUAN S’HA DE TRANSGREDIR UNA NORMA O UNA LLEI? AIXÒ ÉS EL QUE L’ESCOLA NO POT ENSENYAR”

L’escola hauria d’ensenyar que mai no vivim ni viurem en el millor dels mons, que el paradís és fora de l’abast dels éssers finits, que la justícia, la veritat o el bé absoluts mai no es faran presents. L’escola ha d’ensenyar que no tot es pot ensenyar, i el que,

com veurem després, no es pot ensenyar és l’ètica. Els humans som éssers que hem de complir les normes, però som també éssers que les podem transgredir. Però, quan s’ha de transgredir una norma o una llei? Això és el que l’escola no pot ensenyar, ni l’escola ni ningú, perquè si ho fes estaria convertint l’ètica en moral, estaria normativitzant l’ètica. Educar significa mostrar que mai no som del tot bons, ni justos, ni democràtics. No som ètics perquè sabem allò que hem de fer, sinó tot el contrari, perquè no ho sabem, perquè vivim en un món incert, perquè no tenim la consciència tranquil·la. Educar èticament és mostrar que cal estar a l’altura d’allò que l’altre em demana, però també és admetre la fragilitat de la condició humana, perquè la nostra resposta no serà del tot adequada.

Ja he dit fa un moment que la moral fa referència als principis, a les normes, als valors, als codis, als costums, als hàbits. Tota moral, cal insistir en aquesta idea, és fruit d’una cultura concreta en un moment determinat de la seva història. L’ètica, en canvi, no té res a veure ni amb els principis ni amb les normes. L’ètica no és ni una teoria ni una pràctica, sinó una experiència, un esdeveniment, una resposta. L’ètica no respon a la pregunta “què he de fer?”, perquè l’ètica no és la resposta a una pregunta sinó a una demanda, a una apel·lació. Així, mentre que tota moral ens diu a priori *què* hem de respondre, l’ètica ens diu *que* hem de respondre sense saber *què* hem de respondre, perquè tota resposta ètica és un posar en joc la moral, és la seva transgressió. És veritat que l’ètica no viu al marge de la moral, car no es pot viure *al* marge d’una moral, com no es pot viure al marge d’un llenguatge, però sí *en* els seus marges, en les seves zones d’ombres. No hi ha imperatius ètics, o, si es vol dir així, l’ètica, a diferència de la moral, és una *resposta* fruit d’una improvisació perquè està en funció d’aquell que pateix; per això no pot haver-hi normes ètiques, principis ètics, perquè la resposta ètica és la





resposta al sofriment d'un *singular*, d'un *nom propi*, impossible d'universalitzar. I també per això mateix, la resposta ètica no permet tenir la consciència tranquil·la. Mai no sabrem si la nostra resposta ha estat l'adequada, perquè mai no serà una resposta suficientment bona. No som ètics perquè fem el bé o perquè complim les nostres obligacions i deures, sinó perquè mai no podem fer-ho del tot.

## **“L'ÈTICA NO VIU AL MARGE DE LA MORAL PERÒ SÍ EN ELS SEUS MARGES, EN LES SEVES ZONES D'OMBRES”**

Tot plegat em fa pensar que vivim envoltats de codis deontològics, de protocols, de comitès de bioètica. Tot això forma part de la moral. Però l'ètica és una relació cara a cara, és una resposta ara i aquí que no es pot universalitzar, irrepetible, que mai no es pot *pre-veure*, perquè l'altre sempre és diferent, és únic. Sens dubte, la necessitat antropològica que tenim en tant que éssers finits d'haver de respondre ens inquieta. L'ètica és inquietant, per això intentem cobrir-la amb la moral, procurem que la moral faci la funció de l'ètica, però això és impossible i també molt perillós, perquè la moral ha de fer la funció que li pertoca, que no és altra que la de donar punts de referència, però mai no podrà fer la funció de l'ètica.



*Se m'ha demanat de parlar de l'educació en valors des de l'aprenentatge de les ciències, però no puc deixar de centrar-me en l'experiència de la meua pràctica educativa i en el projecte d'escola que m'ha permès reflexionar i avançar en l'assoliment, en mi mateixa i en els nens i nenes amb qui he compartit el treball, dels valors que penso que hi són inherents. És per aquest motiu que necessito centrar aspectes fonamentals del projecte, com són la funció de l'escola i la seva organització en coherència, l'entorn entès com el món físic i les persones amb qui compartim experiències, el paper del mestre i la intervenció del mètode científic en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.*

## Des de l'escola la ciència ens permet comprendre el món en cooperació

**CARME ALEMANY**

Mestra de l'escola El Roure Gros  
Santa Eulàlia de Riuprimer (Osona)

L'escola com a institució té la finalitat d'ensenyar i educar els nens i nenes de la nostra societat. Ensenyar entès com l'adquisició de nou coneixement. Educar com a ciutadà que viu en comunitat i que ha de mantenir la seva pròpia autonomia per poder pensar i decidir sobre el que vol fer i el que vol creure. Un subjecte que interroga el món i s'interroga sobre el món. Una persona amb sentit crític capaç de defensar i lluitar pels seus principis mentre defensa també la llibertat dels altres. Ambdues propostes requereixen la implicació total del pensament i la voluntat, per tant una de les funcions fonamentals de l'escola és ajudar els infants i joves a aprendre a pensar, a decidir i a actuar amb coherència.

En el món actual i en el nostre entorn social els coneixements concrets, els sabers, ja no són patrimoni de l'escola. Existeixen contexts molt més potents que ens permeten accedir de manera ràpida a conceptes que només cal que els acceptem com a propis. La transmissió de conceptes era una de les funcions assumida com a fonamental en l'escola del passat i sovint es vol mantenir en el present i el futur, sense reflexionar i admetre que l'entorn ha canviat i, per tant, l'escola també s'hauria de replantejar la seva acció. Volem i necessitem ments pensants, no persones



amb capacitat d'acumular coneixements. Persones lliures, capaces d'opinar i actuar segons el seu propi criteri, de gestionar els coneixements que van adquirint, de qüestionar-los, d'indagar, d'investigar, de poder assolir la seva pròpia visió del món i que al mateix temps sàpiguen compartir-la, contrastar-la, revisar-la, adequar-la a les diverses realitats i realitzar l'esforç d'actuar en conseqüència. Aquest és el veritable paper de l'escola i en aquest sentit, no és tan important el **què** es treballa sinó el **com** s'hi viu i s'hi treballa.

Qualsevol activitat humana col·lectiva transmet valors, sigui de manera conscient i programada o de manera inconscient. El projecte educatiu d'una escola hauria de tenir en compte principalment quins són en realitat els valors que vol transmetre

i, a partir d'aquest plantejament de base, analitzar en profunditat totes les seves accions, propostes, actituds, organitzacions..., en referència a aquests principis bàsics. Probablement ens posaríem d'acord si féssim una llista d'aquests valors, però l'anàlisi de la realitat escolar actual, suportaria aquesta revisió en profunditat?

**“VOLEM I NECESSITEM MENTS  
PENSANTS, NO PERSONES  
AMB CAPACITAT D'ACUMULAR  
CONEIXEMENTS”**

L'aprenentatge cooperatiu parteix de la base que les diferències entre els aprenents són un gran potencial per a l'apre-



mentatge i no pas un entrebanc. L'escola és l'únic lloc en la vida de les persones en el qual es té el costum d'agrupar per edats i per coneixements apresos. Actualment sembla que és la manera més fàcil per al sistema educatiu i, en conseqüència, per a la majoria de mestres, atès que es vol assegurar que tots els nens i nenes d'una mateixa edat sàpiguen més o menys el

mateix. De tota manera això és purament una il·lusió, si no un autoengany, perquè la realitat entranya molta diversitat i qualsevol intent d'uniformització exclou bona part dels seus membres. La interrelació entre els nens i les nenes de diferents nivells és molt positiva. És important que els nens i les nenes s'acostumin a relacionar-se de manera que la diversitat no sigui el tret

que dificulti el treball en cooperació sinó el valor que faciliti el treball complex, que es pot observar i assumir des de postures i coneixements diversos i sabent que el suport mutu pot facilitar la pròpia comprensió. Només des d'aquest sentit es pot considerar el valor de la vertadera atenció a la diversitat.

## **“L'APRENTATGE COOPERATIU PARTEIX DE LA BASE QUE LES DIFERÈNCIES ENTRE ELS APRENENTS SÓN UN GRAN POTENCIAL PER A L'APRENTATGE”**

L'aprenentatge escolar no pot estar en contradicció amb la complexitat del món, amb la vida mateixa, i penso que sovint existeix una forta inadequació entre l'un i l'altra. Els problemes que presenta el món, la vida, tenen un caràcter multidimensional, global, transdisciplinari, contextualitzat, mentre que l'organització dels continguts per àrees que generalment s'apliquen a l'escola, són fragmentats, desarticulats, observats des d'una especialitat concreta i, per tant, simplificadors. El coneixement es genera sobre ell mateix sense importar ni la matèria ni l'àrea. L'aprenentatge multidisciplinari, global, el que parteix de la realitat complexa, empeny l'alumne a intervenir en un procés dinàmic i afavoreix l'aprenentatge significatiu en la mesura que permet establir relacions múltiples en àmbits diversos. En coherència amb aquest plantejament, no puc pensar en l'àrea d'aprenentatge de les ciències a l'escola de manera parcel·lada, sinó com a part de l'aprenentatge global que prové de l'observació del món, dels problemes que planteja l'entorn, de la vida mateixa, i tot això en cooperació amb companys i companyes, mestres, monitors, famílies i entorn social.

El mestre, com a mediador, fa que la seva relació amb el saber i amb el grup sigui molt important. Si la seva actitud expressa una exigència interior d'exactitud, de precisió, de rigor..., pot esperar fer compartir una dinàmica, implicar els altres, a més d'ell mateix, cap al saber. Aquesta exigència no s'afegeix als coneixements, és la manera com cadascú es relaciona amb els seus coneixements i els dels altres; és allò que, conjuntament amb la coherència entre les seves paraules i la seva acció, legitima la paraula del mestre i la de l'alumne davant del grup, allò que permet la confiança necessària per al treball cooperatiu. Sovint el mateix mestre, a partir de les aportacions dels infants, que solen tenir la ment neta de preconceptes, pot reflexionar i arribar a nous coneixements o intuïcions que mai se li havien acudit i que li fan sentir el plaer d'aprendre. Aquest és un dels moments més gratificants de fer de mestre. Una de les meves millors vivències com a mestra ha estat quan, davant d'una pregunta d'un infant sobre algun tema científic, no he trobat resposta i he pogut dir, “de veritat”, “No ho sé, però junts intentarem descobrir-ho”. En aquell moment es produeix una situació de complicitat màxima, capaç de motivar les converses més profundes i de provocar el goig intel·lectual compartit encara que les comprensions individuals no siguin exactament les mateixes.

### **I dins d'aquest marc, que considero fonamental, què pot aportar el treball científic en l'adquisició de valors a l'escola?**

L'objectiu de treballar a partir de la ciència no és específicament la formació de futurs científics, sinó la d'aprofitar una eina tan poderosa per fer que els nens i les nenes, els nois i les noies, puguin prendre decisions racionals, de manera autònoma i en cooperació, que els ajudin a comprendre el món i els donin la llibertat, la coherència i la força per, si cal, canviar-lo.

L'única manera d'aprendre ciència és fent ciència. S'ha de recórrer el mateix camí dels investigadors quan s'enfronten a un problema: mirar-lo des dels diferents punts de vista, fer-se preguntes i, sobretot, experimentar per poder formular-se noves preguntes..., i així successivament. Aquest és el mètode del treball científic.

**“ELS NENS I LES NENES  
INVESTIGUEN DES DE L'INICI DE  
LA SEVA VIDA. A NOSALTRES, ELS  
MESTRES, ENS CORRESPON ACTUAR  
PER TAL QUE L'ESCOLA ESTIGUI  
ATENTA A AQUESTA CURIOSITAT  
INNATA DELS NENS I NENES”**

Els nens i les nenes investiguen des de l'inici de la seva vida. A nosaltres, els mestres, ens correspon actuar per tal que, potser a través de la ciència, l'escola estigui atenta a aquesta curiositat innata dels nens i nenes, entengui les seves preguntes, respecti la diversitat tant de les personalitats com de les cultures i al mateix temps desenvolupi els talents propis de cadascú. Un dels valors intrínsecs del treball científic és l'autonomia personal. Per a la construcció de l'autonomia pròpia cal el coneixement del propi entorn per trobar-hi els instruments, els mètodes, les dades, les informacions que necessitarà per definir el seu projecte i poder-lo portar a terme. Però l'entorn no són només els recursos materials, sinó també les persones que en formen part. L'autonomia possibilita entrar en interacció amb els altres per poder portar a terme el propi projecte, assumir la pròpia identitat i caminar cap a la llibertat. L'autonomia permet identificar en l'entorn la multitud de riqueses que contenen els altres, els quals les hi aportaran en l'intercanvi, en

la cooperació definida com l'operació en comú, on cadascú troba la seva identitat en el fet d'entrar en relació, en interacció, amb l'altre.

Per a la presa de decisions són necessàries l'autoconfiança i la valentia. En contraposició, la por fa la persona dòcil i li impedeix reflexionar, pensar, atrevir-se a actuar per ella mateixa, prendre la direcció de la seva conducta. No es pot ser coherent si no s'és valent. L'aprenentatge en si i el treball científic en particular requereixen una gran força de voluntat, s'aprèn de manera significativa allò que s'aprèn per un mateix, que respon als propis interessos, amb constància, fermesa i perseverança. És necessària una gran dosi de resiliència, de capacitat per afrontar amb èxit una situació desfavorable, per recuperar-se, adaptar-se i desenvolupar-se positivament davant les circumstàncies adverses.

Ens correspon actuar perquè el nen sigui capaç de viure al món sense ser el centre del món, que sigui capaç de resistir els seus impulsos i distanciar-se de la immediatesa, que sigui capaç de transformar el seu desig de saber pel desig d'aprendre implicant-lo en projectes mobilitzadors que li permetin trobar i superar obstacles difícils i alhora franquejables. Cal que l'escola sigui un lloc d'emissió d'hipòtesis, d'experimentació, de recerca, un lloc on la validesa dels discursos es qüestioni sistemàticament i en el qual el mestre mateix estigui en una posició de recerca intel·lectual sobre els seus propis coneixements i de revisió constant de les seves pròpies actituds en funció dels valors que conjuntament amb l'equip s'ha compromès a transmetre.



*Quan ens preguntem com és i com hauria de ser la matemàtica a l'escola, és difícil no parar atenció al paper i l'ús de certs valors a les classes de matemàtiques. Percebre la importància dels valors en aquest àmbit de l'escola passa per entendre que no hi ha pràctica matemàtica autèntica sense la promoció d'uns determinats valors. El respecte a la diversitat, la creativitat, la participació i el pensament crític són condicions ineludibles per al treball matemàtic.*

## La intersecció necessària entre educació matemàtica i valors

**NÚRIA PLANAS**

Investigadora ICREA –Acadèmia  
Universitat Autònoma de Barcelona

### La impossibilitat d'una matemàtica sense valors

Imaginem una classe de sisè d'Educació Primària on la mestra demana als estudiants que pensin una fracció ordenada entre els nombres  $1/2$  i  $3/4$ . Una estudiant respon  $2/3$ , i diu que ho ha trobat buscant un nombre entre 1 i 3 (els numeradors donats) i un altre entre 2 i 4 (els denominadors donats). Davant del resultat correcte i l'explicació errònia, la mestra té diferents opcions. Pot dir que  $2/3$  és una fracció que resol bé la pregunta i obviar la qualitat matemàtica de l'explicació; pot simplement dir que el que s'ha explicat no és correcte i donar pas a la intervenció d'un altre estudiant; o bé pot reaccionar amb una nova pregunta: “Per a  $1/2$  i  $3/4$ , el  $2/3$  va bé, però per a dues fraccions qualssevol sempre podem raonar així? Té sentit tractar la fracció com dos nombres separats per una ratlla? Hauríem de comprovar si hem tingut sort o si sempre funciona pensar a intercalar numeradors i després denominadors”. Des del punt de vista dels valors, les dues primeres opcions contribueixen a ensenyar valors de correcció i rendiment, mentre que la tercera valora la participació i el pensament crític.

En donar exemples, descriu pràctiques educatives per mitjà de les quals s'ensenyen i s'aprenen certs valors que condicionen el creixement personal de l'aprenent de

matemàtiques. De l'exemple anterior, en sorgeixen tres preguntes: quins valors pensen els mestres que ensenyen quan ensenyen matemàtiques?, quins valors matemàtics de debò ensenyen?, quins són els valors matemàtics que els estudiants finalment aprenen? Són qüestions clau per entendre l'abast de l'educació matemàtica. Els mestres de matemàtiques tenen clar que ensenyen valors, però sovint no tenen clar quins ni si alguns són propis de la cultura matemàtica. Amb l'exemple de les fraccions, veiem que la correcció és un valor que per si sol no genera comprensió matemàtica, perquè es pot assolir un resultat numèric correcte sense haver-se produït un raonament que contribueixi a conceptualitzar la fracció com un únic nombre.



Sense dubtar de les bones pràctiques d'educació matemàtica a l'escola catalana, considero que aprofundir en qüestions sobre valors haurà de servir per trobar-ne més i de més efectives. Amb aquest fi reflexionaré sobre l'educació en valors per al cas de la matemàtica escolar. Per valors en l'ensenyament i l'aprenentatge de matemàtiques entenc les qualitats de

la cultura matemàtica que al llarg dels anys es promouen a les classes d'aquesta matèria mitjançant accions d'aula. Són qualitats que s'interioritzen amb força i que poden arribar a arrelar per davant de coneixements conceptuals, procedimentals i competencials. No és estrany trobar estudiants que en finalitzar l'Educació Primària no entenen què és una fracció i que, tanmateix, han après una manera correcta de sumar fraccions, de comparar-les, de representar-les...

### **Els valors matemàtics de la diversitat i de la creativitat**

Tenim una classe de tercer d'Educació Primària on s'estan resolent problemes d'enunciat verbal. Un estudiant explica la seva estratègia de resolució per a un dels problemes i escriu a la pissarra la suma que l'ha portat al resultat numèric,  $46+75$ . Diu: "40 més 70 és 110, 5 més 6 és 11, i 110 més 11 és 121." Una companya comenta: "No se suma així!". La mestra pot respondre que en efecte cal acostumar-se a començar les sumes per les unitats i seguir amb les desenes; pot obviar el procediment alternatiu i referir-se al fet que el resultat és correcte; o bé pot aprofitar l'ocasió per crear una oportunitat d'aprenentatge matemàtic: "Fixeu-vos que estem acostumats a sumar i restar de dreta a esquerra, però això no és així a tot arreu; de la mateixa manera que nosaltres llegim d'esquerra a dreta i a d'altres llocs ho fan de dreta a esquerra. El vostre company ha après a sumar i restar començant per l'esquerra. A veure, discutim en què s'assemblen i en què es diferencien les dues maneres". Quant als valors, les dues primeres opcions desaprovechen l'oportunitat d'aprendre la variabilitat dels algorismes i en particular contribueixen a ensenyar valors d'uniformitat i disciplina. La tercera opció valora la diversitat i la creativitat pròpies del raonament matemàtic. Valora, a més, la pràctica no estandarditzada i fonamentada d'un estudiant que té l'encert de sumar



40 i 70, molt diferent matemàticament de sumar 4 i 7 sense indicar que les quantitats mesuren unitats de desena.

Quan a l'escola primària s'ensenyen les operacions matemàtiques bàsiques, alhora s'ensenyen valors que són diferents en funció de la varietat d'exemples i mètodes que es trien per tal d'il·lustrar els algorismes. Els mestres que presenten sense discussió un únic algorisme per a cada operació desaprofiten, segurament de manera no intencionada, l'oportunitat de treballar els valors matemàtics de la diversitat i de la creativitat al voltant de la comprensió del sistema de numeració decimal. En atendre la diversitat de pràctiques matemàtiques lligades a una noció del currículum, es generen oportunitats d'aprendre la coexistència d'alternatives múltiples i dinàmiques, que és el punt de partida del treball de la creativitat a matemàtiques. De fet, és impossible avançar en l'aprenentatge de les matemàtiques si no s'avança en la capacitat de crear alternatives o camins variats d'aproximar-se a les nocions matemàtiques. No s'aprèn una noció matemàtica quan es treballa un únic dels seus significats ni una única de les situacions problemàtiques en què apareix. El nostre currículum dóna suport a aquestes idees: "Per a fer matemàtiques, i aconseguir actituds positives envers elles, cal desenvolupar la curiositat, la creativitat, la imaginació, l'interès a fer-se preguntes, a trobar respostes i a resoldre problemes [...]" (Currículum d'Educació Primària, Departament d'Ensenyament, 2009, p. 130).

Vegem ara un exemple per reflexionar sobre la facilitat amb què la diversitat i la creativitat es donen en la col·laboració entre estudiants sense el control directe del mestre. A l'inici del curs d'una aula de primer de Secundària, el mestre vol comprovar si els estudiants saben la jerarquia d'ordre de les operacions aritmètiques. Una conversa en petit grup posa en relleu

la riquesa d'explicacions d'un fet matemàtic,  $4 \times 3 + 3 = 15$ . L'intercanvi d'idees, en un entorn que respecta les pràctiques no estandarditzades, crea l'oportunitat rellevant de discutir l'aplicació de la propietat distributiva durant la manipulació d'igualtats numèriques:

## **"ELS MESTRES DE MATEMÀTIQUES TENEN CLAR QUE ENSENYEN VALORS, PERÒ SOVINT NO TENEN CLAR QUINS"**

Bernat: Aquesta  $[4 \times 3 + 3]$  és fàcil. Dóna quinze.

Aleix: Sí, perquè és [escriu]  $4 + 4 + 4 + 3$ .

Bernat: No, perquè és [escriu]  $12 + 3$ .

Júlia: És el mateix, es passa tot a sumes.

Bernat: No és el mateix. És com si hi hagués un parèntesi a quatre per tres  $[(4 \times 3) + 3]$ .

Aleix: Però si poses un parèntesi has de reparar el tres [escriu]  $(4 + 1) + (4 + 1) + (4 + 1)$ .

Júlia: I si tens [escriu]  $4 \times 3 + 2$ ?

Bernat: Divideixes el dos pel tres i sabràs la part del dos que se suma a cada quatre.

Júlia: És una mica recargolat... Per què ho volem fer així?

Aleix: Però està bé? Com poso jo els parèntesis? En poso tres.

Júlia: Em sembla que sí.

Bernat: És recargolat si surten decimals, com quan reparteixes el dos en tres parts. Llavors és millor fer la multiplicació i sumar com ho faig jo. [...]

Aleix: D'acord. Tindrem més d'una manera i triarem la curta.



Bernat: O la que a cadascú li surti abans.

La diversitat de pràctiques creatives, com l'aplicació de la propietat distributiva en una forma inusual de factorització, s'ha d'interpretar en un marc de millora de l'aprenentatge matemàtic, que sovint requerirà el treball autònom dels estudiants. Costa, però, de pensar en un mestre que no intervingui davant de l'ús poc ortodox de la propietat distributiva que fa l'Aleix de l'exemple i que no es posi a favor de l'ús de la prioritització d'operacions que fa en Bernat. Ja sigui en el treball dirigit o en el treball autònom, la discussió de la diversitat de pràctiques és un recurs essencial orientat a l'aprenentatge d'una matemàtica fonamentada i significativa. El valor d'aquesta diversitat està relacionat amb els valors suprems de la diversitat humana, cultural i social. No obstant això, el mestre de matemàtiques ha de saber distingir entre els valors transversals (respectar les històries de vida dels estudiants) i els valors matemàtics (respectar les aproximacions a l'aritmètica elemental de l'Aleix, en Bernat i la Júlia). Uns i altres són valors democràtics presents en el currículum, lligats a la construcció de coneixement.

La meua experiència professional em fa dubtar que els valors matemàtics de la diversitat i de la creativitat siguin una realitat del tot assolida. Malgrat que he observat aules i he vist actuar mestres amb un fort coneixement de la diversitat en el treball matemàtic, hi ha condicionants d'espai, temps i contingut que s'utilitzen per argumentar la repetició de pràctiques no matemàtiques. Si prenem atenció als currículums vigents, això no deixa de sorprendre. Els currículums catalans d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria reconeixen per escrit els valors matemàtics de la diversitat i de la creativitat, i, per tant, treballar-los a les aules és preceptiu, a més d'un dret individual dels estudiants. Aquests valors matemàtics, però, són encara massa externs, en el sentit d'existir sobretot en els papers; el repte és que esdevinguin també i majoritàriament valors interns, apropiats per al sistema educatiu en coordinació amb les accions d'estudiants i mestres. Amb el suport de la normativa curricular, cal que mestres i estudiants es relacionin a l'aula sota dinàmiques i mètodes que permetin l'aparició de pràctiques matemàtiques no esperades, diverses i creatives.

### **Els valors matemàtics de la participació i del pensament crític**

Imaginem una classe de primer de Secundària on s'està investigant la pobresa al món en un entorn de treball globalitzat. Un grup d'estudiants ha trobat a la xarxa un índex de risc de pobresa associat a una fórmula. Abans de començar el treball autònom en petit grup, pregunten: "Com és possible que aquests nombres coincideixin amb la pobresa d'algunes persones? Com sabrem quines són?". La mestra pot respondre que els nombres tenen significat estadístic; pot explicar que l'objectiu de la tasca no és determinar quines són les persones pobres; o bé pot aprofitar la intervenció dels estudiants per dotar de context el significat estadístic dels nombres: "Quan

volem representar i analitzar un conjunt molt gran de dades, utilitzem nombres per resumir i comparar tendències. Els nombres provenen del treball amb dades reals i persones concretes, però les tendències són una altra cosa. Per què pensem que pot ser útil parlar de la pobresa en termes de nombres i tendències?”. Les dues primeres respostes reforcen els valors de la disciplina i l'autoritat, mentre que la tercera és una porta oberta a la participació i al pensament crític.

Una tasca contextualitzada fora del llenguatge matemàtic és, d'entrada, una excel·lent oportunitat d'aprendre matemàtiques. Això no obstant, tant la participació com el pensament crític són valors matemàtics que depenen de la gestió que es fa de la tasca i no tant de la tasca en ella mateixa. Donada la presentació oral o escrita d'una tasca, es pot concloure sobre els continguts involucrats, però no sobre la seva naturalesa crítica. Cal atendre a la gestió que se'n fa per veure si les oportunitats d'aprenentatge giren al voltant de bones preguntes, amb entorns on estudiants i mestre s'escolten i avancen junts en l'argumentació de decisions. Fer preguntes matemàticament interessants i conduir la discussió cap a una argumentació coherent no és possible si no es té un coneixement suficient del que s'ha d'ensenyar. Aquest és un punt delicat: per ser un mestre de matemàtiques respectuós amb els valors matemàtics, cal comprometre's amb el coneixement del contingut matemàtic. No es poden depassar pràctiques estandarditzades ni defugir valors d'autoritat, control i disciplina si no se sap que les pràctiques habituals no són les úniques ni sempre les matemàticament millors.

L'exigència professional lligada al fet d'ensenyar matemàtiques es posa de manifest des de les primeres edats. L'espontaneïtat amb què els més joves recorren a l'exploració en el treball de matemàtiques és un repte per a qualsevol mestre. Vegem un

darrer exemple a una aula de primer curs d'Educació Primària. Arran d'un projecte de geometria es produeix una conversa que destaca la importància del coneixement matemàtic del mestre per tal de gestionar la discussió. La participació genera l'oportunitat d'aprendre que triangle i forma triangular no és el mateix. El mestre té el coneixement matemàtic suficient per explicar que “el triangle és avorrit” i “les formes triangulars són més de mil, més d'un milió, més d'un bilió”:

### **“L'ESPONTANEÏTAT AMB QUÈ ELS MÉS JOVES RECORREN A L'EXPLORACIÓ EN EL TREBALL DE MATEMÀTIQUES ÉS UN REPTE PER A QUALSEVOL MESTRE”**

Mestre: [...] Anem a caçar formes! Tenim algun triangle per la classe?

Berta: Catalunya és un triangle! [assenyala el mapa a la paret]

Maria: No és un triangle, té massa punxes...

Berta: Sí, és un triangle!

Mestre: Les dues teniu una mica de raó.

Alba: Com pot ser això?

Mestre: El triangle té tres punxes i prou, però hi ha moltíssimes coses que ens fan pensar en el triangle.

Berta: Com Catalunya?

Maria: Segons com m'ho miro, m'ho pot semblar una mica.

Mestre: Sí, si us hi fixeu bé [s'apropa al mapa], Catalunya té tres punxes grans,

aquí, aquí i aquí. Encara que no ho sembli del tot, pot arribar a ser un triangle més fàcilment que no pas un quadrat o un cercle.

Maria: Llavors és un triangle?

Mestre: Pot ser un triangle avorrit, amb tres punxes, o pot ser una de les més de mil, més d'un milió, més d'un bilió de formes triangulars que hi ha al món. [...] Hi ha un triangle, però les formes triangulars no ens les podem acabar!

Com pels casos de la diversitat i de la creativitat, els valors matemàtics de la participació i del pensament crític encara no s'han assolit de manera generalitzada a les escoles catalanes, especialment les de Secundària. El currículum d'Educació Secundària Obligatòria reconeix per escrit ambdós valors; en concret, per al pensament crític llegim: "Les matemàtiques són un instrument de coneixement i anàlisi de la realitat i al mateix temps constitueixen un conjunt de sabers d'un gran valor cultural, el coneixement dels quals ha d'ajudar totes les persones a raonar, de manera crítica, sobre les diferents realitats i problemàtiques del món actual [...]" (Currículum d'Educació Secundària Obligatòria, Departament d'Educació, 2008, p. 174). Manca, però, una traducció més efectiva a la pràctica. Quan es parla de l'eix de resolució de problemes, es relaciona amb la conversa a classe, la formulació de situacions, la presa de decisions, la discussió d'alternatives, etc. Amb tot, una conversa on es dóna prioritat a un punt de vista i on només es comunica el detall de les idees d'un participant, sense espais oberts al contrast d'arguments, difícilment motivarà pensament crític ni esdevindrà un recurs orientat a l'aprenentatge matemàtic. Cal recordar que estem davant de valors matemàtics existents a les primeres edats, que són recuperables amb un treball regular del mestre.

## El paper i l'ús dels valors matemàtics a l'escola

Una finalitat del text ha estat destacar quatre valors matemàtics fonamentals a l'escola: el respecte per la diversitat, per la creativitat, per la participació i pel pensament crític. N'he donat exemples i els he distingit de valors humans transversals amb els quals es confonen. Tot i que cadascun de nosaltres pot tenir una interpretació particular de cada valor, abans d'acabar vull resumir els motius principals pels quals considero que són formatius i matemàtics:

- Per la comprensió del poder explicatiu i transformador de la matemàtica.
- Per la construcció d'un treball de matemàtiques transferible fora de l'escola.
- Per la generació de significats i connexions entre continguts i pràctiques.
- Pel desenvolupament de responsabilitat sobre l'aprenentatge i el coneixement.

Aquests motius valen l'esforç. Els educadors matemàtics han de prendre consciència dels valors que ensenyen quan ensenyen matemàtiques. Han de saber si posen èmfasi en la diversitat, la creativitat, la participació i el pensament crític durant l'activitat d'ensenyança. En concret, han de prendre consciència de l'ensenyament no deliberat i aïllat de valors de correcció, disciplina i uniformitat. Qualsevol acció transformadora en aquest sentit requereix d'un inici de presa de consciència, a nivell individual i col·lectiu, de fins a quin punt les pràctiques ritualitzades poden estar actuant de vehicle transmissor de valors en els quals no creiem. De la mateixa manera que es prenen decisions explícites sobre com i quan cal ensenyar fraccions, l'ensenyament de valors matemàtics és una tasca curricular per a la qual calen reunions d'equip docent i línies pedagògiques d'escola on s'estableixin i comparteixin acords.

Torno finalment a les tres qüestions esmentades a la introducció. No per respondre-les, sinó per insistir que no són evidents ni fàcils d'adreçar. Qualsevol educador matemàtic haurà de fer-se-les per estar en situació de contribuir a les accions transformadores necessàries:

- Quins valors pensen els mestres que ensenyen quan ensenyen matemàtiques?
- Quins valors matemàtics de debò s'ensenyen?
- Quins són els valors matemàtics que els estudiants finalment aprenen?

Val molt la pena que cadascun de nosaltres miri de respondre aquestes qüestions; si és el cas, en clau personal mirant les nostres pràctiques matemàtiques d'aula amb els estudiants: són democràtiques?, demanen obediència?, garanteixen el dret a l'aprenentatge matemàtic?, ajuden a fer entendre com s'usen i per a què les matemàtiques? També amb relació a l'assumpte seriós del nostre coneixement de matemàtiques, que formulo com el dret a l'aprenentatge matemàtic del mestre: quines activitats formatives i quin model de desenvolupament professional haurà de reforçar el coneixement del contingut que s'ha d'ensenyar?

Quan llegim els resultats de l'edició 2012 del Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants –PISA (OCDE, 2013)– sobre l'augment de la inequitat pel que fa a les oportunitats educatives i el rendiment acadèmic entre els estudiants de quinze anys a moltes escoles de molts països del món, no podem oblidar el paper del mestre de matemàtiques en la distribució de determinats valors a les aules. Mentre ensenya matemàtiques, el mestre mostra una manera de viure, d'entendre el món i la ciutadania. Amb això vull dir que les pràctiques d'ensenyament de les matemàtiques no viuen fora de la cultura

ni de la societat; són part de les accions que es fan per reproduir o transformar el que hi ha establert.

### Agraïments

A l'Escola La Llacuna del Poblenou i a l'Institut Quatre Cantons del Poblenou, pel fet de ser exemples d'una intersecció exitosa entre educació matemàtica i valors.



### Per saber-ne més

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008). *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2009). *Curriculum d'Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through equity: giving every student the change to succeed (Volume II)*. París: Organització per al Desenvolupament i la Cooperació Econòmica.

*En el si de la família, la primera estructura d'acollida, l'infant disposa de maneres diferents de mirar el món; la del pare i la de la mare de ben segur que no són coincidents, encara que puguin harmonitzar-se d'allò més bé i donar-li l'afecte i la seguretat que requereix per començar a explorar el món; altres familiars aniran sumant visions i perspectives complementàries o contradictòries, en tot cas distintes. D'aquesta manera cada infant va rebent allò que les memòries d'aquells que l'han precedit han anat reservant com el regal més preuat, que només es dona a qui s'estima i que configura una cosmovisió particular.*

## La història, una disciplina al servei del futur. Experiències a Secundària

**AGNÈS BOIXADER**

Professora d'història de l'Escola Pia  
Granollers (Vallès Oriental)

*“La historia es siempre una transmisora de valores, actitudes e ideologías. No parece posible plantear una historia neutra u objetiva puesto que, en el mejor de los casos, el historiador siempre hace una selección previa de las fuentes, de las evidencias a favor y en contra de sus hipótesis, para explicar un determinado acontecimiento histórico.”*

MARGARITA LIMÓN LUQUE, “Algunos problemas de fondo”, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 268. Abril de 1998.

### **Saber d'on vinc em permet fer-me càrrec de qui sóc**

Educar és mostrar, als nouvinguts, infants i adolescents, maneres de viure. Des del dia que un infant arriba al món es troba mostres de maneres de viure i d'entendre el món.

Cada persona ve d'una història i ha rebut unes herències. Jo mateixa puc dir que vaig acabar estudiant Història per aquestes herències, per aquesta història particular, carregada de valors, actituds i ideologia. Valors sentits i practicats des del bressol. Actituds davant la vida apreses sota el paraigua d'una família treballadora i senzilla. I una ideologia, que sense ésser-ne del tot conscient, era una ideologia marcadament d'esquerres. Una ideologia



Commemoració del bombardeig de Granollers al Teatre Auditori

forjada en el silenci, perquè aquella era època de silencis.

### **Les èpoques també tenen valors**

En el moment que un infant surt de l'abric de la família i arriba a l'escola, la segona estructura d'acollida per als nousvinguts, es troba amb altres memòries, altres històries particulars, de manera que el món que se li obre davant és cada vegada més interessant i també molt més complex. De maneres de llegir el món, de formes de viure, n'hi ha de tots els colors i cadascuna està carregada de valors, actituds i ideologia.

A la família, al barri, a la ciutat i al món les distintes maneres de viure sovint entren en conflicte, perquè cada grup social, i cada

individu en particular, entén que allò que dóna valor a una vida humana, és a dir, allò que fa que valgui la pena viure-la, és quelcom diferent. El que per a uns és essencial per a altres és insignificant; el que per a uns és una vida digna per a altres és una vida de misèria.

**“DE FORMES DE VIURE, N’HI HA DE TOTS ELS COLORS I CADASCUNA ESTÀ CARREGADA DE VALORS, ACTITUDS I IDEOLOGIA”**

El mateix passa amb les interpretacions dels fets històrics. És obvi que no ens mirem la Transició espanyola de la mateixa manera

avui, 2014, que en els anys 1980. Al marge de les diferents interpretacions d'un mateix fet històric, de la possibilitat de disposar de noves fonts d'informació i de noves evidències, també hem de tenir present que cada context, cada època, cada ara/aquí, té uns valors socialment més acceptats.

**“ALGUNES DE LES HERÈNCIES QUE  
ENS HAN DONAT ELS QUE ENS HAN  
PRECEDIT LES HEM FET NOSTRES,  
D'ALTRES LES HEM REBUTJAT”**

L'àvia que signa aquest article, una nena en els anys seixanta, volia ser professora d'Educació Física. Però els valors contex-

tuals deien que això era una aspiració més genuïnament masculina i que requeria, endemés, tenir una ideologia, calia fer-se de la Falange. Aquest fet i la història familiar la van impulsar cap a altres decisions: estudiar història. Fou, sense consciència, una decisió carregada de valors i d'ideologia.

Els valors (o contravalors) d'una família i els valors (o contravalors) d'una època imprimeixen marca en cada trajectòria vital. De manera que tots som una barreja d'allò que hem heretat i d'allò que volem ser. Algunes de les herències que ens han donat els que ens han precedit les hem fet nostres, d'altres les hem rebutjat. És així com anem essent memòria i fent història, perquè som herència rebuda.

**Commemoració del bombardeig de Granollers al Teatre Auditori**







Explicació dels alumnes de primer de Batxillerat als de quart d'ESO

Marc Bloch diu que la història se'n mostra com una ciència d'empremtes, perquè treballa amb aquelles marques que l'home o el col·lectiu han deixat. Ell diu que aquestes marques poden ser escrites, monumentals o iconogràfiques i que es convertiran en les fonts del saber històric. Penso que la transmissió de memòria oral, d'experiència, també pot produir aquestes marques de les quals parla Bloch. Fins i tot diria que allò només mostrat també

deixa la seva petjada i sovint pot deixar un bon solc, si hi ha batec humà al darrere. L'existència de batec humà suposa valor, actitud i ideologia.

Avui, una de les utilitats de la història és possibilitar el reconeixement d'allò que hem heretat. En la nostra època es fa difícil parar atenció a les seqüències temporals completes, passat-present-futur. Aquesta seqüència s'ha alterat, perquè hem entrat

en una mena de “civilització de l’oblit”, segons paraules de George Steiner, en la qual es planifica l’amnèsia, perquè tot és present. El nostre món s’ha instal·lat en el present efímer i ni el passat ni el futur tenen el pes que seria desitjable. Això no obstant, són la memòria –passat– i l’esperança –futur– les que guien la nostra acció present.

**“EN COMENÇAR CADA NOU CURS  
EM PREGUNTO COM PODEM  
DONAR VEU ALS OBLIDATS, ALS  
SILENCIATS, ALS SENZILLS”**

Com a mestres ens pertoca mostrar, a infants i adolescents, maneres de viure i entendre el món, no pas perquè els serveixin de models per construir les seves vides, sinó perquè puguin ser font d’inspiració, matèria primera imprescindible per alimentar la seva imaginació i la seva creativitat. La nostra feina és acompanyar-los i deixar-nos acompanyar en aquest teixir i desteixir diari, enfilant cada memòria amb la memòria de cadascun dels altres, sabent que cap situació es repetirà, que cap persona és una rèplica d’aquelles que l’han precedit, però que tots formem part d’això que n’hem dit la condició humana.

Preparant-nos per cantar a l'espai històric Serra de Pandols-cota 750



## Experiències a Secundària

Pot semblar fora de lloc tot el que s'ha dit per parlar d'experiències a Secundària. No ho podia fer d'una altra manera perquè del que he dit se'n pot desprendre que estimo la vida i sóc conscient de les meves herències, i aquests dos requisits em semblen imprescindibles per poder parlar d'experiència i no d'activitats. La transmissió de coneixement i d'experiència està, sempre, impregnada d'una visió del món; tal com diu el text de presentació la història és transmissora de valors, actituds i ideologia. Cal ser-ne conscient i actuar en conseqüència per tal que la transmissió no esdevingui, per a les persones que en són les receptores, adoctrinament sinó alliberament.

Entenc que l'estudi de la història o el pensar històricament poden ser eines de gran utilitat per resoldre problemàtiques que la humanitat té plantejades a dia d'avui. La història ens proporciona un cúmul d'experiències que ens poden mostrar camins menys erronis que alguns dels que hem iniciat. Es tracta de mirar al passat per tal de trobar-hi vida, és a dir experiència, consol i companyia per així resoldre allò que avui ens amoïna.

Per aquesta raó en començar cada nou curs em pregunto com podem donar veu als oblidats, als silenciats, als senzills, i continuo preguntant-me: com podem donar alternatives a la "història del poder"? Com puc mostrar el camí per conèixer la vida i l'experiència de ciutadans i ciutadanes que mai han figurat en cap llibre i que, en canvi, han donat la seva vida perquè nosaltres la puguem viure en llibertat? Ens podem oblidar, col·lectivament, del sofriment dels que ja són morts? Podem viure sense pensar en aquells que encara han de néixer? Podem deixar de posar al descobert el nostre passat recent?

L'intent de donar resposta a aquestes i altres preguntes semblants em fa cercar formes de connectar el passat, el present i el futur. En aquesta cerca sol haver-hi una constant, una mena de manera pròpia de fer, la qual procuro sintetitzar tot seguit:

- Una determinada concepció disciplinària, en aquest cas de les Ciències Socials i la Història, que vull que impulsi l'alumnat a *pensar històricament i actuar de manera compromesa*. Això a l'aula es tradueix en:
  - Interpretar el fet històric de manera oberta, dient que és una perspectiva. Evidenciant la caducitat del saber històric, mostrant que mai és un producte acabat del tot ni del tot innocu.
  - Treballar pocs temes i fer-ho en profunditat, amb rigor, mirada crítica i promovent habilitats, capacitats i competències pròpies del pensament social, com ho poden ser l'anàlisi, la crítica, la valoració, l'abstracció, la inferència o l'empatia.
  - Partir del present o del passat recent i sempre que sigui possible de qüestions socialment vives i de problemàtiques actuals.
  - Donar lloc al diàleg entre generacions facilitant a l'alumnat situacions en les quals es trobi acompanyat de ciutadans i ciutadanes amb qui no es comunicaria de manera espontània.
  - Donar estratègies de pensament que predisposin l'alumnat a pensar de manera personal, a construir pensament propi.
- Un determinat estil metodològic potenciador del que hem dit anteriorment, que faci possible, en el màxim d'ocasions i temes possibles, el treball per projectes. Projectes que naixent a



**Commemoració del bombardeig de Granollers al Teatre Auditori. Un moment del ball final**

l'aula, puguin ultrapassar-la. Projectes que es realitzaran si (i només si) troben terreny adobat entre l'alumnat d'aquella promoció. Això vol dir estar obert i promoure, conscientment:

- Actituds d'obertura i reflexió cap al pensament i les maneres de fer dels altres.
- La conversa d'igual a igual, el diàleg, l'intercanvi de parers, de visions del món; que possibilitin la presa de consciència del propi pensament i la reafirmació de la pròpia identitat, des del respecte als altres i als seus parers i visions del món.
- Espais i activitats que convidin l'alumnat a generar noves preguntes i no només a cercar respostes, apostant per les respostes obertes, flexibles, que els permetin veure el canvi de visió com un signe de re-

flexió i no com una manifestació de debilitat.

- Actituds d'obertura a formes de comunicació dels aprenentatges i del coneixement, les quals tenen poca cabuda en les aules de Secundària, treballant de manera interdisciplinària, multidisciplinària i globalitzadora, demanant ajuda a companys d'altres disciplines per avançar en cada projecte i tenint una cura especial en vessants artístiques o tècniques, a les quals són molt sensibles els joves actuals (mitjans multimèdia, produccions artístiques, literàries, etc.).
- El confort emocional de l'alumnat, fent-li sentir que mai es posa en qüestió la seva persona, encara que es critiquin les seves idees o les seves realitzacions.

## Quina mena d'activitats i projectes configuren aquesta manera de fer?

Algunes de les activitats són ordinàries i de molt fàcil transferència, d'altres són més aviat extraordinàries. Es cerca que impliquin intercanvi d'experiències, d'idees i sempre incloguin l'existència d'una comissió de preparació i dinamització. Només s'esbossen:

- **Els fòrums.** Es tracta de proposar fòrums al voltant d'idees, problemàtiques, preguntes o sobre un article de fons. Són fòrums de llarga durada, que permeten la intervenció reflexiva de l'alumnat perquè es fan telemàticament i es donen 4-5 setmanes per intervenir-hi. És impressionant com hi participen nois i noies que a classe no dirien res de res.
- **Els debats** en viu i en directe sobre problemàtiques actuals: immigració, terrorisme, crisi, etc.
- **Les històries de vida** i/o la presència d'avis. Sistemàticament han passat per les aules avis i àvies que han donat testimoni de la seva lluita per una convivència tranquil·la, la seva lluita de compromís per la democràcia i també han donat testimoni del descontrol que representa una guerra, de com la guerra fa sorgir el millor i el pitjor de les persones, però de com, en la guerra, és el pitjor el que triomfa. En diverses ocasions han estat protagonistes de treballs de llarga durada, estudiant cada trajectòria vital i relacionant-la amb cada context.
- **L'anàlisi de fotografies i cartes oblidades** en caps de sabates de la família, que no són més que testimonis de persones que han fet vides senzilles i que han maldat per viure-les en harmonia amb familiars i veïns. A partir d'aquests documents trobats a casa, s'ha intentat

saber les formes de vida quotidiana, al mateix temps que es donava valor a la manera de viure de les persones.

- **La tertúlia política** amb polítics d'un cert renom. Durant molts anys s'han fet tertúlies sobre esdeveniments de la política nacional: relacions Catalunya-Espanya, el terrorisme d'ETA, anàlisi i crítica dels distints programes electorals, les polítiques municipals, la construcció d'identitats nacionals, els moviments socials actuals, etc.
- **Sortides vinculades a la matèria.** Les experiències en aquest camp i en els darrers quinze anys ens han portat, als meus alumnes i a mi, a ser els iniciadors de la *Ruta Soldados de Salamina*, a fer diferents Camins d'exili; visitar indrets de recer, per exemple anar a Elna, quan encara no hi havia cap nena a Catalunya que portés aquest nom, i parlar amb gent gran que recordaven l'arribada dels nostres exiliats. S'ha viatjat amb set promocions per diferents punts de les terres de l'Ebre per conèixer indrets de batalla (cota 705, trinxeres; centres d'interpretació, pobles destruïts –Corbera d'Ebre–, etc.).
- **Commemoració de fets rellevants per a la història local**, manera essencial de vincular-los a l'ara i aquí i alhora al passat. Des del curs 2007-2008 participem activament en l'acte de commemoració del bombardeig de la ciutat, Granollers, el 31 de maig del 1938. El darrer curs, 2013-2014, n'hem estat els organitzadors de la part artística. També, des del curs 2011-2012 es prepara un acte de commemoració al mateix centre per a tot l'alumnat de 4t d'ESO, 1r i 2n de Batxillerat.<sup>1</sup>

1. D'aquestes darreres activitats, en podeu trobar una mostra a: <<https://sites.google.com/site/bombardeigde-pau/home>>.



Visitant les trinxeres de l'espai històric de les Devees

### **No deixis de fer el que penses que has de fer**

L'Aïda i el Natxo, involucrats des de quatre cursos en diferents projectes, em deien “no deixis de fer el que tu penses que has de fer”, perquè “fas el que has de fer”. Aquesta és la compensació de tot plegat: comprovar que uns joves, ara ja universitaris, continuen pendents de tirar endavant un altre projecte a l'entorn de la memòria històrica i la construcció de la pau. Com ells dos, molts altres abans han continuat involucrats en projectes iniciats a l'aula.

És la meua manera d'enfilars memòries, de connectar vides, les seves amb les meves, les nostres amb les dels que ens

han precedit i amb les dels que encara no hi són, perquè també deixarem la nostra herència. Tot plegat, una manera de preparar un futur.



*Fa poc més d'un any vaig deixar la meva categoria d'alumna a l'acabar l'última assignatura de la Universitat, etapa que he allargat tant com he pogut, amb una llicenciatura, un grau i un màster. Al llarg de tota la meva trajectòria d'estudiant, poques vegades, si haig de ser sincera, s'han donat les característiques educatives que intentaré establir en aquestes pàgines. Aquí pretenc reflexionar sobre la necessitat o no de la presència de la literatura a les aules. Ho faig des de la teoria literària, però prenent com a punt de partida algunes experiències personals que il·lustren quina és la màgia de la paraula; la força transformadora de l'art; la relació entre oralitat, llenguatge i educació; i, finalment, la condició perquè tot això és doni, un compromís ètic.*

## “Sòcrates i els sants ensenyen existint”<sup>1</sup>

### Rellegir George Steiner

MARIA CANELLES

Crítica literària a [elpantaloblau.blogspot.com](http://elpantaloblau.blogspot.com)

*“La funció alliberadora de l'art resideix en la seva singular capacitat de somniar a pesar del món, d'estructurar el món de manera diferent”*

G. STEINER a *Extraterritorial*

La primera relació amb la literatura que vaig tenir va ser lluny del context escolar i segurament des d'abans de tenir memòria. Va ser quan la meua àvia m'explicava contes i jo els rebia màgicament. Els seus contes només seguien una premissa: no eren mai tristos i els recollia bàsicament de dos llibres: *Les mil i una nits* i el *Nou Testament*. Com Sòcrates i els sants, la meua àvia ensenya existint. De la mateixa manera, els estius es definien per, entre altres coses, el llibre escollit. Des de ben petits el meu germà i jo vam tenir la sort que ens llegissin en veu alta grans obres de la literatura d'aventures: Stevenson, London, Kipling, Verne, etc. Els pares i l'àvia llegien en veu alta transformant oralment el món que ens envoltava. A més a més, tinc la sort de tenir totes aquestes lectures perfectament integrades: no les

1. G. STEINER a *Lecciones de los maestros*.

he llegit mai i és com si les hagués rellegit una vegada i una altra.

## **“EL LLENGUATGE ÉS EL CENTRE DE LA CONDICIÓN HUMANA, N'ÉS LA IDENTITAT I DETERMINA LA SEVA PRESÈNCIA HISTÒRICA”**

Que el llenguatge defineix l'ésser humà com a tal sembla avui en dia afirmar un lloc comú. De tota manera, quan destinem més de cinc minuts a reflexionar què implica aquest misteri, el del llenguatge, ens adonem de la màgia que porta implícita una paraula, o bé una frase una mica més complexa, i ja no diguem una articulació llarga amb algun temps verbal complicat. El llenguatge és el centre de la condició humana, n'és la identitat i determina la seva presència històrica. “L'home és un animal que parla”, defineix Hesíode, prop del s. VIII aC. El Déu hebreu es manifesta a través d'enigmes lingüístics, de tautologies al voltant del pronom en primera persona: “Jo sóc el que sóc” (Ex 3,14). Per tant, és mitjançant un intercanvi lingüístic que reconeixem la pròpia existència i l'existència de l'altre, inclús l'existència de la divinitat. És la gramàtica que estableix les nostres formes de relacionar-nos, els nostres llaços de parentiu, les nostres lleis socials i culturals. És la complicada estructura simbòlica del llenguatge la que ens defineix com a *Homo sapiens*.

Aquesta concepció del món i de l'ésser humà basada en la paraula, en l'articulació lingüística i en el discurs és una característica de la civilització grega i judeocristiana. El punt de vista grec i hebreu s'esforcen per donar sentit al món i ordenar la realitat sota el règim del llenguatge. La cultura occidental, per tant, s'ha format sobre els pilars de Mnemòsine (la mare de les Muses, la musa de la memòria encarregada

de fer-nos recordar, entre d'altres, tots els versos de la *Ilíada*), del mestratge de la Torà o de l'afirmació de Sant Joan (“Al principi existia el qui és la Paraula” [1,1]). Tota experiència humana, per tant, a Occident, queda ancorada en els límits del llenguatge. Els girs filosòfics i artístics del segle XX fins i tot neixen d'aquí mateix: l'anomenada revolució del llenguatge protagonitzada, entre d'altres, per Wittgenstein, no es podria haver donat a cap altre lloc més que a la civilització occidental.

Avui en dia, però, sembla que les paraules s'hagin gastat: que estiguin cansades i hagin perdut d'una banda la seva innocència original que les carregava de misteri, màgia i força reveladora, i de l'altra que siguin incapaces d'acceptar la càrrega de nous significats i pluralitats profundes. Vivim en un semianalfabetisme: tenim entre tots una habilitat elemental per llegir i produir textos senzills però hem perdut el sentit transcendent de la paraula, aquesta relació directa amb la nostra identitat, cosa que es reflecteix en la impossibilitat d'aprofundir en qualsevol discurs que ens envolta. Hem limitat el llenguatge a una qüestió d'utilitat: el fem servir tan sols per comunicar allò necessari. A hores d'ara no sabem si això és una marca de modernitat, postmodernitat o una conseqüència de les tecnocràcies i la cultura de masses.

Enmig d'aquest panorama, l'art (i en especial la literatura, per la seva condició lingüística) ha de servir de boia. La literatura no deixa de ser llenguatge utilitzat de manera especial, descarregat de la seva única condició i obligació d'informar. La literatura, a diferència de la comunicació quotidiana, selecciona els seus materials seguint uns objectius i criteris que s'aparten de la utilitat immediata o de l'intercanvi irreflexiu i pla. Esdevé l'únic mitjà que tenim per retornar al llenguatge la seva funció alliberadora, màgica, reveladora i transformadora de la realitat. Ensenyar literatura, art, no és, per tant, acumular





coneixements culturals, saber reconèixer autors i obres (ser, en definitiva, un bon adversari al Trivial) sinó que és retornar a l'art i al llenguatge la seva capacitat transformadora del món.

He acabat estudiant Teoria de la Literatura i Literatura Comparada a la Universitat Autònoma. Al batxillerat no sabia que existien uns estudis similars, però vaig fer un treball de recerca titulat *Música i Literatura* en el qual a la primera part establia els plaers que m'aportava la lectura i a la segona comparava aquests plaers amb la relació que uns personatges de diferents novel·les establien amb la música. Teoria de la Literatura i Literatura Comparada a través de la intuïció. Avui ja penso que no era només intuïció, era cert mestratge del tutor. L'Andreu Vidal va ser el meu professor de català des de tercer d'ESO fins a segon

de batxillerat i a més de provocar que fes un treball de recerca com el que vaig fer, em va fer descobrir que llegir no sempre és un passatemps i que a vegades fins i tot costa i és dolorós. Però és llavors quan la lectura és més profunda, més transformadora.

**“ENSENYAR LITERATURA, ART,  
ÉS RETORNAR AL LLENGUATGE  
I A L'ART LA SEVA CAPACITAT  
TRANSFORMADORA DEL MÓN”**

Cal apuntar una idea més: l'escola és un hàbitat natural on el llenguatge pot prendre tota la seva condició màgica perquè l'educació és una art bàsicament lingüística i oral. L'oralitat defineix moltes vegades allò que passa dins d'una escola. El mestre és



una figura que míticament s'ha associat al rapsode perquè comparteixen l'oralitat, qüestió que converteix aquestes dues arts, per definició, en poètiques.

**“SENSE COMPROMÍS ÈTIC, LA CULTURA NO NOMÉS NO SERVEIX DE RES, SINÓ QUE ÉS REPROTXABLE”**

Plató deixa escrit al *Fedre* que només l'oralitat i la memòria poden garantir una educació honorada. L'escriptura indueix a l'oblit, és un atac a la memòria, únic do humà que fa possible l'aprenentatge. Plató ho escriu (malgrat l'aparent contradicció), però és Sòcrates qui actua segons aquestes idees. I com que hem dit que formem part de la cultura occidental, la Torà també estableix el mestratge en l'oralitat a partir del text mític (*rabí* vol dir 'mestre'), i Jesús confia el seu mestratge únicament a la paraula dita.

L'acte d'educar des d'aquest punt de vista es converteix en un context perfecte, perquè és en el seu ADN, en el qual el

llenguatge restableix el seu valor transcendent de transformador de la realitat i definidor d'identitats. Perquè el mestre i l'alumne tenen una relació oral i rica que permet la creació de nous mons a través del llenguatge.

*“Un humanisme neutral és o una pedanteria o un preludi d'allò inhumà”*

GEORGE STEINER a *Lenguaje y silencio*

Fins aquí ha quedat justificada la imminent necessitat de retornar al llenguatge i l'art la seva funció ancestral de definició del món i l'ésser humà. Però de la mateixa manera que no s'ha de confondre l'art amb col·leccionar cromos sobre cultura general, tampoc no ens hem d'oblidar que l'art i la cultura no són bons per definició.

Avui en dia també és un lloc comú afirmar que la sensibilitat i la producció artística no representen cap mena d'obstacle per desenvolupar la barbàrie. Però no està de menys recordar-ho. Per què, doncs, parlar

de música, de poesia o de pensament filosòfic a les aules si sabem que no només no ens salvaran del mal, sinó que potser estem donant armes per poder viure en aquest món adoptant una actitud i una mirada relativista davant l'horror dels altres?

La raó és clara i s'ha intentat exposar abans. La clau està en la manera: sense compromís ètic, la cultura no només no serveix de res, sinó que és reprotxable. I només cal recordar de tant en tant la gran icona per definició del mal, el nazisme, i la seva relació amb l'alta cultura. Tan sols per això podem afirmar que ensenyar literatura, o cultura en un sentit ampli, sense un posicionament ètic, és a dir de manera superficial, és fins i tot pitjor que ensenyar-la malament.

Cal afegir una idea més. Estem en un marc educatiu i resulta que l'educació, la relació mestre-alumne, és igualment perillosa sense aquest compromís ètic. Aquesta relació, com tantes d'altres, està basada en un lligam de poder. Frivolitzar-la, igual que frivolitzar l'art, la cultura, la literatura, ens pot abocar sense remei a l'horror.

Jordi Castellanos per a mi ha estat el professor que més clarament ha mostrat la relació entre compromís ètic i ensenyament artístic. Les seves classes van ser de les poques a la universitat que aprofundien i alhora fugien de tòpics, superficialitats i mitges veritats. Per a Castellanos, la literatura és un mitjà pel qual l'individu s'enfronta a les alteritats i no serveix de res, per tant, si no et posiciona davant dels altres. A través de les seves classes, dels seus textos, em va ensenyar que la tasca de l'historiador, de l'estudiós o del crític literari és estrictament social i cívica. Els intel·lectuals només ho són si esdevenen ciutadans. En el seu mestratge, el compromís relacionat amb la força transformadora de l'art hi quedava exemplificat.

Com dèiem, vivim temps d'incertesa, en una postmodernitat que encara cueja i un populisme de masses cada cop més naïf. El relativisme, l'avorriment o el tedi (*l'ennui* dels romàntics) i la veneració a l'estètica de la violència han esdevingut uns valors primordials. En aquest context, el llenguatge, l'art i el compromís ètic, el criteri, esdevindran l'eina transformadora de la realitat.



*Una persona que es dedica professionalment a la docència, a més d'una formació acadèmica àmplia ha de mostrar curiositat constant, pensament crític, ganes d'aprendre i de plantejar-se nous reptes. També ha de saber treballar en grup i tenir la capacitat de gestionar l'aula des de la diversitat, la inclusió, la participació democràtica i la construcció compartida del coneixement establint relacions de col·laboració i orientació educativa amb les famílies. Com a persona ha de mostrar capacitat d'establir relacions positives amb les altres persones. Els valors que dibuixen el perfil professional d'un educador competent són la coherència, el compromís, l'assertivitat, la responsabilitat i l'empatia. Amb més o menys intensitat aquests valors s'han de poder combinar en l'ofici de mestre.*

## Ser i fer de mestre. Donar valor a la gestió

**ANNA TRABAL**

Mestra  
Escola Fluvià de Barcelona

*Hem de fugir de les anomenades “bones pràctiques” perquè són bones segons per qui. Parlem “d'experiències de referència” per identificar així, les necessitats i condicionants de cada realitat.*

MÀRIUS MARTÍNEZ, pedagog

### L'ADN del mestre

Els valors en educació transmeten maneres d'entendre la vida. L'acte educatiu és una transferència de valors de persona a persona amb amor. El component emocional en la relació educativa no es pot obviar. Existeix, aquesta relació sempre es dona dins un marc de reconeixement bidireccional. El que tu facis m'importa. Aquest és el millor llegat que podem oferir com a mestres als nostres alumnes, el ser-hi, la presència, el testimoni. Obtenir una mirada de reconeixement d'un infant per fer el bé als altres ha de ser un dels components de màxima satisfacció que pot obtenir un educador.

Quan aquest professional entra a formar part d'un equip docent, tot el bagatge personal i professional adopta una altra dimensió. La capacitat per treballar en equip amb una actitud de participació és clau. És a l'escola on s'han de donar propostes d'intercanvi, de reflexió, de decisió i de formació dels treballadors de l'educació.



### L'equip de gestió

Quin paper ha de tenir l'equip de gestió per afavorir la tasca del professional de la docència en una organització escolar participativa on la incidència per preservar els valors bàsics de convivència democràtica són cabdals? A preguntes complexes, respostes complexes. Planificar una organització d'aquesta magnitud respon a una operació de microcirurgia.

### Acollir

Les escoles de nova i recent creació ens ensenyen que cal viure en la permanent construcció d'un equip docent. Que més enllà dels protocols formals d'acollida cal poder activar un marc de múltiples preguntes i respostes. És igualment necessari facilitar la creació de relacions no formals freqüents perquè l'equip acollidor acabi identificant la benvinguda dels companys nous com un fet natural i quotidià.

L'experiència ens diu que quan l'equip directiu escolta i recull la veu de les persones que formen l'equip docent, a vegades preguntant coses tan simples com "quina tutoria t'agradaria ocupar el curs vinent?", crea ponts de generositat i complicitat molt importants. Moltes vegades la resposta que s'obté confirma les planificacions prèvies que l'equip de gestió ja ha fet; ara bé, d'aquesta manera cadascú es pot sentir que se l'ha tingut en compte. Trobar parelles de nivell per compartir tutories i muntar equips de cicle per estirar el projecte educatiu del centre és delicat. Per sort hi intervé una actitud molt noble i molt humana que ho facilita, les ganes d'entendre l'altre; en definitiva, la comprensió. És a partir d'aquí quan l'acollida del personal nou té significat. A priori la persona acollida intenta entendre la manera de ser i d'actuar de l'altre, del grup, sense condemnar d'entrada. I per a la persona acollidora (llegiu *persones*



*acollidores*) implica fer una introspecció que obliga a sortir d'un mateix fins a trobar l'altre. Comprendre estableix ponts.

**“SI TENIM PRESENT QUE L'INSTANT  
ÉS UN ARA QUE NO ÉS MAI IGUAL,  
L'ABANS I EL DESPRÉS HAN DE SER  
UN PUNT D'EXPERIÈNCIA,  
UN PUNT DE VIDA”**

### **Temps**

Transmetre el projecte educatiu d'un centre que es planteja una nova cultura educativa és tot un repte. Per tant és clau que l'equip impulsor, a més de lliurar tota la documentació més específica on situa el com s'aprèn a l'escola, ha de poder facilitar moments d'intercanvi on les relacions personals siguin el màxim de qualitatives possible. Cada dia, cada instant, és important. Aquí ens apareix un factor determinant: el temps. Els fets se succeeixen. Hi ha fets previsibles que no ens alteren i que

ens endrecen. D'altres són determinants. Marquen un abans i un després, són esdeveniments. A l'escola, cada jornada és particular. No es pot repetir. Donar valor a cada situació, a cada fet, és un exercici recomanable i necessari sempre que no es caigui en la transcendència permanent. Els fets quotidians, tot i la seva senzillesa, són necessaris. Tan necessaris com l'amabilitat d'un bon dia amb veu agradable. Cada gest, cada paraula educa. Si tenim present que l'instant és un ara que no és mai igual, l'abans i el després han de ser un punt d'experiència, un punt de vida.

Què ens preocupa a l'escola? L'acompanyament als infants en el seu procés d'aprenent. Doncs organitzem espais de reflexió en el si de l'equip pedagògic per poder donar respostes obertes, interessants, potents, raonades. El temps dels mestres s'ha de preveure planificant moments d'intercanvi entre iguals per parlar de com aprenen els nens i les nenes, per crear situacions heterogènies on sorgeixin aprenentatges rics, per reflexionar conjuntament quin paper han de tenir les famílies en els aprenentat-

ges dels seus fills, per compartir la pròpia interpretació del currículum, per treballar el concepte d'avaluació encaminada a fer conscient a cada infant el seu propi procés d'aprendre. En definitiva, per trobar fonaments potents que s'ajustin a la reflexió del *què han d'aprendre els infants avui* i no sobre el *què els hem d'ensenyar*.

L'equip de gestió té la responsabilitat d'impulsar aquests espais per pensar. Pensar implica relacionar idees, fets, judicis. I, normalment, pensar acaba en un acte creatiu. Pensar en grup esdevé un acte global. El conjunt acompanya, transforma, creix. El pensament ha de poder romandre obert per incloure totes les preguntes. Aquí ens apareix el valor de l'honestedat. Ser honrat amb un mateix perquè les possibles respostes no esdevinguin tancades i definitives, sinó que restin obertes a possibles ampliacions i/o rectificacions.

La confiança de l'equip, la pertinença al grup són components essencials que també ajuden a crear la cohesió de l'equip humà del centre. Professionalment hem de poder rebre *inputs* que generin marges per crear, per creure en el que fem, per sentir-nos presents. No tot està fet ni tot està pensat. La iniciativa i l'autonomia personal també tenen el seu valor.

### La relació educativa

Els petits detalls compten. La relació de l'educador amb l'infant ha de passar per comprendre i valorar els petits detalls perquè són els que marquen el singular. A vegades, els millors moments amb un alumne són els que es passen en l'agradable companyia del silenci. La presència, el tacte, l'espera ja parlen sense necessitat de posar-hi paraules.

La relació educativa que el mestre ofereix a l'alumne ha de passar per mostrar els propis esquemes vitals. L'educador sensible mostra una idea sobre quina classe

de vida val la pena viure i sobre quin tipus de maduresa mereix el nostre esforç per assolir-lo. Aquesta *mimesi* dona sentit a l'aprenentatge. Quan l'infant és objecte de reconeixement significa literalment que és visible i, per tant, que el mestre té expectatives i esperances posades en ell.

El coneixement ha de constituir l'eix vertebrador de les accions que es duen a terme a l'escola. L'aprenentatge d'uns determinats valors ha d'anar acompanyat d'una mirada apassionada pel coneixement. Aquesta mirada ha de mostrar com la forma personal de pensar, sentir i actuar de l'adult destil·la coneixement.

### “PENSAR EN GRUP ESDEVÉ UN ACTE GLOBAL. EL CONJUNT ACOMPANYA, TRANSFORMA, CREIX”

Les escoles que optem per interpretar el currículum recollim en el projecte educatiu del centre una visió que permet una estructura organitzativa oberta i flexible. La passió pel saber, el reconeixement de l'altre, la curiositat per l'aprendre i el respecte pel bé són referents de pes que configuren els valors d'una nova cultura educativa. Això no treu que des de la institució educativa no es conservin elements transversals que perduren amb el temps i l'espai com la superació personal, la memòria, l'adquisició de coneixements...

### A tall de conclusió

L'ofici de mestre respon a una concepció artesana de la professió. L'emoció i la raó són components vitals per poder veure, escoltar i reaccionar davant d'un infant i davant d'una situació concreta sempre que es faci amb tacte. De ben segur que aquesta sensibilitat ajuda a millorar la relació educativa entre un mestre i un alumne.



Max van Manen<sup>1</sup> ens alerta de la necessitat de fer emergir situacions educatives que fàcilment poden passar a ser invisibles. *“Todo niño necesita que se le observe, que se le note. Que a uno se le note significa que se le conoce.”*

L'equip de gestió d'una institució educativa que defensa la idea de renovació, innovació i millora de l'educació també ha de tenir presents els singulars de les persones de l'equip fent que les relacions entre elles flueixin. El temps oportú (*kairós*), *ha d'esdevenir*. Els models organitzatius, les manifestacions pràctiques del dia a dia, les opinions expressades pels seus membres són elements que configuren el fer i l'ésser del mestre. L'equilibri de tots aquests elements dóna valor a una acció educativa que creu en la confiança de fer créixer el sistema educatiu.



---

1. *El tono en la enseñanza*, Paidós, 2004.



# Entrevista a Enric Canet

## El gran valor és l'acceptació de la diversitat

**JORDI CANELLES**

Membre del Consell de Redacció  
de PERSPECTIVA ESCOLAR

Enric Canet (1957) és biòleg, màster en polítiques socials, educador i escolapi. Actualment és director de Relacions Ciutadanes del Casal dels Infants del Raval, però des dels seus inicis fa més de 25 anys, n'ha estat l'*alma mater*. També ha estat professor de Secundària i director d'escola. Ha rebut, entre d'altres, la Medalla d'Honor de l'Ajuntament de Barcelona i la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya.

És una veu crítica i compromesa respecte a l'Església catòlica i un referent en la transformació social des de l'educació dels més desfavorits.

**La responsabilitat, l'esforç, la llibertat, el respecte, la solidaritat... La llista podria ser infinita. Anem bé així o cal un plantejament més global, més transversal, més holístic?**

El gran valor que té l'escola és l'educació en la diversitat, és el bàsic; tota la resta és igual. Estem en un món que cada vegada serà més divers i exigirà estar molt preparats per fer projectes comuns en la diversitat i en l'acceptació de l'altre.

Jo crec en l'escola universal i pública. L'altre dia que llegia aquesta moda de pares que opten per l'educació a casa dels seus fills em feia pensar que aquests nanos no



podran aprendre el que és fonamental, és a dir, que si hi ha un conflicte entre dos nanos quan estem resolent un problema de matemàtica, s'ha d'aturar la classe i veure entre tots com es resol el conflicte, que sempre ha de ser des d'una càrrega emocional, per tal de veure com des de la diversitat podem treballar conjuntament.

Els nens hauran d'aprendre a conviure amb els qui pensen diferent i els mestres hauran d'aprendre a ensenyar a conviure en la diversitat i en la diversitat fer projectes comuns que vol dir l'acceptació de l'altre i la diversitat de l'altre.

Sempre hi ha uns límits, unes línies vermelles que com a educador cal deixar clares. No es pot permetre la no-acceptació de la igualtat de les persones. L'altre i jo som persones que ens relacionem en la igualtat i des de la igualtat.

A l'escola encara hi ha molts aspectes del no-respecte de l'altre com és. Els mestres encara no estan preparats per acollir la diferència i respectar-la des de la igualtat de la persona. No tinc tan clar que a l'escola es treballi sense etiquetes, sense mirades de prejudici. Si un mestre es mira un nano amb síndrome de Down amb respecte en la seva diversitat, en la seva situació, amb acollida a la seva diversitat, aquell nano és respectat per la resta de companys. El

mateix passa amb el nano que és gras; el nano que té unes mancances i el mestre no les posa com a necessitats d'acceptació en la seva diversitat, és martiritzat. La martirització del company encara passa molt, i això s'ha de tractar, s'ha de treballar a través del treball cooperatiu, de la participació col·lectiva, del que sigui, però s'ha de treballar molt més.

No s'acaba d'entendre per què hi ha nanos de Secundària que estan en una UEC, nanos de 3r i 4t d'ESO que es considera que no poden estar en una aula normal, i després veus que són propers, dòcils, afectuosos; el que passa és que no han pogut ser coneguts ni reconeguts allà on estan.

**Es viuen de la mateixa manera els valors en situacions desfavorides que en situacions de comoditat? Es viuen igual i han de ser els mateixos els valors al Raval que a la Bonanova? És a dir, són universals o es podria fer una taxonomia ètica?**

Si alguna cosa ha salvat Catalunya ha estat l'escola. Una vegada li vaig dir al president Pujol que el millor que havien fet en 23 anys de govern és haver fet l'escola única per a tothom, això va ser fonamental.

La diferència entre els nostres nanos i un de l'Eixample no és l'escola, sinó el temps de no-escola. La franja 0-3 i el temps post-escola. L'escola iguala, l'escola ens situa a tots en el mateix raser i entre escoles no hi ha tanta diferència. Ara, hi ha nanos que tenen temps per fer coses i una família que els atén i n'hi ha que s'estan al carrer.

Els valors són universals, però s'han de potenciar de manera diferent.

No és el mateix el nano d'una barriada a qui ningú li ha valorat mai res i que, per tant, ell mateix creu que no té valor i que, per tant, tampoc sap que el que farà tindrà èxit perquè ell no ha tingut experiències d'èxit,

que un nano d'una situació normalitzada que sí que ha tingut experiències d'èxit. Però moltes vegades sí que és veritat que a l'escola, les poques habilitats que tenen no són prou valorades ni se'ls potencien i, contràriament, només es fa incidència en allò que no saben. De cada infant cal trobar allò que sap, allò que és capaç de fer i des d'allà tirar endavant.

Un nen de barriada viu la diferència, que és el valor principal de l'escola; un nen d'elit no la viu i té una veritable manca. Cal ensenyar al nano que quantes més xarxes diversificades tingui millor; les xarxes homogènies no són gens bones, ni al Raval ni a Sarrià, igual com passa amb les identitats, com assenyala Maalouf a *Identitats que maten*. Per això sempre he defensat al Casal dels Infants la diversitat del voluntariat. El que fa que un nen del Raval pugui veure que el món és divers és la diversitat del voluntariat: un voluntari que va amb camisa i corbata, un que du rastes, un que ha nascut aquí, un que està d'Erasmus..., és l'única manera de veure gent normalitzada, acceptada socialment, però molt diversa.

Quan a l'aula es treballa i s'intenta resoldre una situació matemàtica ens podem trobar que cadascú la resol de maneres diferents i acceptar-les, posar-les en rellevància i admetre que totes les que són bones són vàlides; això és treballar la diferència. A la Mina, nanos que deien que no sabien sumar i restar anaven tot el dia amb els seus pares a vendre a les parades, per tant, sabien restar possiblement millor que ningú a la classe, el que passava és que a l'escola no els ho acceptaven perquè potser no sabien fer l'algorisme. A l'escola precisament cal saber recollir això i potenciar-ho.

Cada vegada hi ha més diversitat a la societat i a les aules. Les coses abans eren més homogènies i si no, ja es feia de tal manera perquè ho fossin: se'ls expulsava del sistema.

Fa poc parlava amb uns amics que viuen a França i que han decidit que la seva filla als 14 anys deixi l'escola pública i vagi a la privada. És que fer una escola privada és molt fàcil. Quan jo era director de l'Escola Pia de Sant Antoni els deia als meus companys, és que fer una escola privada és molt fàcil i a més es pot fer que tots els alumnes que acabin l'escola tinguin unes notes excel·lents... Ara, n'hauria deixat un munt pel camí. El 50% dels alumnes que en aquell moment havien començat BUP no havien arribat a COU i els que arribaven a COU ho feien en unes grans condicions per superar-lo còmodament. Ara bé, l'interessant eren els que s'havien perdut pel camí, perquè possiblement els altres haurien arribat on eren de totes maneres, però els perduts... Fer una escola d'elit ho fa tothom, és molt fàcil, no té gràcia.

**George Steiner ens diu que la cultura no ens deslliura de la barbàrie. Es pot llegir Goethe al vespre, escoltar Schubert al migdia i treballar durant el dia en un camp de concentració. Quina relació, si n'hi ha, hi veus entre cultura i ètica, entre coneixement i compassió?**

Quina cultura ens salva de la barbàrie? La cultura de saber coses possiblement no, ser el primer de les promocions, no. Els grans líders econòmics saben moltes coses: en Fainé, la Soraya Sáenz de Santamaría, són primers de les seves promocions, amb uns currículums extraordinaris...

La cultura de dir som diversos però som iguals, això sí que ens pot salvar de la barbàrie, no el saber més coses.

Tots els centres educatius –escoles, instituts, entitats com el Casal–, tothom, eduquen en valors, o s'omplen la boca dient que ho fan, i en canvi tenim una mena de societat que és com és i que sembla que els valors no hi comptin, o que hi comptin uns altres valors.

Tot el que es pot treballar en una escola durant mesos se'n va en orris quan un nen veu la celebració d'un gol per part d'un gran futbolista amb un gest de prepotència, d'orgull, de menyspreu, i aquell nen l'imita, o les noies, que busquen aquell model d'home viril, orgullós..., l'admiren. És que la cultura de la publicitat és molt forta, va directament al més profund del subconscient. Per lluitar contra això cal temps. Dedicar molt de temps a parlar amb els infants, amb els nois i les noies. Quan hi ha un conflicte, cal parlar-ne. Aquí al Casal es veu sovint un educador que està amb un noi assegut i parla potser una hora, i torna sobre el tema i reconstrueix el que ha passat i el que sent... Cal parlar molt i per a això cal molt de temps.

Moltes vegades el que fa aquest nano que celebra un gol d'aquesta manera, el que ens està dient, és que necessita ser acceptat, i si tu li dius que no li cal fer allò per ser acceptat, que ho serà pel que és i no pel que fa, potser li estem dient que es pot comportar d'una altra manera. Cal mostrar-li aquest convenciment nostre, però cal temps per poder-l'hi dir. El diàleg que vertebra, el diàleg personal, un a un, que recull la singularitat, és molt necessari, i a les escoles i als instituts tinc la sensació que es fa poc.

**Educació per a la ciutadania, alternativa a la religió, o religió... Assignatures a l'escola que pretesament eduquen en valors: tenen sentit? Serveixen de debò per educar en valors? No n'hi ha prou ja de discursos morals?**

El tipus de valors que nosaltres defensem són els valors que et faran ser feliç. Sortir de tu mateix és necessari perquè puguis ser feliç, perquè si et quedes amb tu mateix no ho seràs.

Aquests valors que nosaltres defensem –la tendresa, la gratuïtat, l'admiració– són els valors que a tu et faran ser feliç i d'això n'estic convençut, i en el fons són els

valors més humans, que són els cristians, que de fet són els de tots i els de les altres religions... Aquells valors que moltes vegades en diem “els femenins”, els de “la nostra part femenina”, i que són els que únicament poden salvar el món. És clar, el que passa és que si la gent valora la força, el domini..., es quedaran amb els valors del Cristiano Ronaldo, que són els socialment reconeguts. Per això l'escola hauria de treballar els valors femenins. Per sort ja ho fa, perquè en el fons l'escola és molt femenina.

Els valors femenins són els que salvaran el món, perquè ja està demostrat que els masculins, els de Mart, no ens han servit per a massa res.

**Es parla sovint que el mestre o educador ha de ser exemple, però l'exemple es mostra a ell mateix com a model a imitar. Quina diferència veus entre ser exemple i ser testimoni?**

Hi ha la necessitat que l'educador parli amb l'infant, amb l'adolescent, no per renyar-lo, i també per renyar-lo, sinó per dialogar, per escoltar i acollir.

De discursos morals n'estem carregadíssims, de moralines, ja n'hi ha massa, ens en sobren, el que cal és acollir el nano i estimar-lo i que ell se senti estimat i valorat; si no és així reben massa trompades.

El mestre ha de mostrar sempre el desig i la voluntat d'acceptació de l'altre i d'acceptació de la seva pròpia limitació. El mestre ha de ser capaç de dues coses: de dir “mira, jo això no ho sé, no sé per on va”, i ha de ser capaç de marcar un límits i de dir clarament a l'infant i a l'adolescent, “tu!, això no ho pots traspasar”. Aquí sí que el mestre ha de ser un exemple clar d'aquestes dues maneres de fer. Els nanos no necessiten herois, necessiten referents que els mostrin cap a on poden anar. Jo li trobo a faltar humanitat, al mestre.

Els infants i els adolescents han de veure que el seu mestre els respecta. Hi ha vegades que els mestres es posen en un pla de superioritat i cal saber demanar perdó i dir “sí, noi, aquí m’he equivocat”. Aquesta humanitat és el que el nano necessita i que se senti acollit, valorat i estimat. Per això els manuals d’educació en valors no ens serveixen, és en el dia a dia i en com ens mostrem davant d’ell allò que farà que se senti estimat.

Jo deia en una escola de Magisteri als futurs mestres: si cadascun de vosaltres no creu en la transformació social, no sé què hi feu aquí. Un mestre ha de creure en la transformació social i aquesta transformació social l’està realitzant ell a través dels seus nanos i s’ho ha de creure. I ha de creure en els seus nanos com a elements de canvi, creure en el seu creixement, i voler-los acompanyar en aquest creixement.

El respecte a les persones vol dir el privilegi dels més dèbils. Cal pensar en les escoles i en els instituts en el nano que no té avi, sempre hi ha nanos que no tenen avi i n’hi ha que sempre tenen algú. El gran avantatge de les escoles petites és que tothom coneix tothom, que no hi ha anònims, que un nen ha tingut o té set o vuit tutors i que tots ho són en un moment o altre. Per això és molt important que un mestre valori un altre mestre, que els mestres es valorin entre ells, perquè en el fons el que cal és que cada nen pugui sentir-se vinculat a un adult. Cal apoderar totes les persones de l’escola per tal que qualsevol serveixi de referent i que els nanos puguin recordar-se’n, sentir-se segurs al seu costat.

**La humanitat ha fet els disbarats més grossos en nom del bé: des de la Inquisició a les neteges ètniques, des de les suposades guerres de religió fins al darrer intent de la llei de l’avortament. Existeix el bé o només existeixen actes de bondat? Com s’educa la bondat?**

Convivint amb els nens i tenint amb ells actes de bondat, però sobretot essent tu bondadós amb els nanos, en tots els moments, des que els vas a buscar, des que els somrius, des que els acompanyes, des que els renyes, perquè els has de renyar amb bondat..., en definitiva, estimant-los.

El mestre, i qualsevol altre, hauria de llevant-se cada matí i dir-se: “haig de ser bo, haig de tenir actes de bondat”.

Una amiga, amb una gran formació cultural, d’un alt nivell cultural, que havia tingut una cura especial amb el seu company en l’educació de les seves filles, els va preguntar quan aquestes ja eren grans què els havia quedat, què recordaven de tot el que els havien ensenyat. Una de les filles va explicar que el que recordava i li havia quedat marcat per sempre era quan als matins d’hivern que feia fred treia el peu entre els llençols del llit i la mare li posava el mitjà.

A la nena, ara ja dona, no l’havien impactat les grans lliçons, els grans discursos, l’havia impactat l’acte de bondat de la mare. No és, doncs, els discurs el que educa, és el gest, el gest d’acolliment, el gest de proximitat, el gest de tendresa.

Jo, quan estic de campaments amb els nanos, i si els veig pel carrer i els crido, els abraço; és clar que jo sóc més gran i els ho puc fer, i ells se m’acaben abraçant, aquests són els gestos importants, els que recorden els nanos i els que eduquen. Perquè si tu vius la tendresa, ells aprenen la tendresa.



# PERSPECTIVA ESCOLAR recomana

## Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

- CALLÍS I FRANCO, Josep. "Anar contra el món..., per salvar el món". A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 261 (gener-febrer 2012), p. 39-47.
- CELA, Jaume. "Els marges de la moral: una mirada ètica a l'educació". A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 356 (juny 2011), p. 71-72.
- "L'escola sense adjectius" [diversos articles]. A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 375 (maig-juny 2014), p. 2-54.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. "La diversitat al cor". A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 261 (gener-febrer 2012), p. 33-37.
- NOGUERA, Elena. "Cap a una perspectiva col·laborativa en l'escenari tecnològic". A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 361 (gener-febrer 2012), p. 28-32.

## Libres

- ARENDET, H. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.
- CARREÑO ROJAS, Patricio. *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores* [recurs electrònic]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014. Tesis doctoral. Lliure accés: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/277563>>.
- Cultura moral y educación*. Josep M. Puig Rovira (coord.). Barcelona: Graó, 2012 (Crítica y Fundamentos. Fundamentos de la Educación; 37).

DÍAZ NOGUERA, M. Dolores. *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Morón (Sevilla): MCEP, 1995 (Ideología, Pensamiento y Educación; 1).

DUCH, L. *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007.

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. *Educación: un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro, 2010 (Bolsillo Octaedro Educación; 21).

*Els marges de la moral: una mirada ètica a l'educació*. Joan-Carles Mèlich, Agnès Boixader (coord.). Barcelona: Graó, 2010 (Micro-macro referències. Sèrie educació per a la ciutadania; 12).

*Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía*. José Escudero Pérez y Luz Martínez Ten (coords.). 2ª ed. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011 (Serie Edupaz; 290).

Pozo, Joan Manuel del. *Educacionari: una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Barcelona: Edicions 62, 2014 (Llibres a l'abast; 425).

STEINER, G. - LADJALI, C. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.

VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1998.

## Libres de ficció comentats

AUSTER, P. (1998). *La música de l'atzar*. Barcelona: Edicions 62.

Molt sovint pensem l'educació com una acció planificada, ben estructurada, amb uns objectius i unes finalitats concrets. Les novel·les de Paul Auster ens mostren que la vida humana està molt més a prop de les contingències i de les casualitats que de les planificacions. Aquest llibre és una meditació narrativa sobre l'atzar, amb tot el que té d'apassionant i d'inquietant alhora.

DE LUCA, E. (2012). *Els peixos no tanquen els ulls*. Alzira: Bromera.

Amb la seva inconfusible prosa poètica que li confereix una veu pròpia, Erri de Luca ens relata el descobriment de la perspectiva adulta. Un home retorna al poblet mediterrani on va néixer i a través del record i de la mà d'una nena que va conèixer cinquanta anys enrere, ens fem partícips de la pèrdua de la innocència, el descobriment del dolor, la força de la violència i del perdó en el pas de la infantesa a l'edat adulta.

GROSSMAN, V. (2007). *Vida i destí*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Gran coneixedor de l'ànima humana, en l'obra *Vida i destí* Grossman narra alguns dels esdeveniments més durs de la II Guerra Mundial. Però no es tracta d'una narració qualsevol. Grossman emociona, remou interiorment i trastorna la nostra quotidianitat. La lectura d'aquest llibre obliga a canviar la mirada que es posseeix del món. La memòria pot salvar, encara que també té capacitat per enfonsar. La voluntat de l'autor és que la memòria dels fets que narra ens sigui útil per salvar la humanitat.

MARAI, S. (2005). *La dona justa*. Barcelona: Edicions 62.

La tendresa, la soledat, l'acollida, el que hauria pogut ser però no va ser, el record... són només alguns dels temes que es plantegen en aquesta novel·la d'un dels grans escriptors de la primera meitat del segle xx. La manera com Marai explica els fets que es produeixen en la narració, la mateixa

història, d'acostaments, d'allunyaments i entre els tres personatges està explicada des del punt de vista de cadascun dels protagonistes. La perspectiva i el valor de la subjectivitat són potser el veritable centre de la novel·la, ells i paradoxalment els personatges secundaris que pràcticament sense aparèixer saben escoltar per fer emergir tota la profunditat de les històries personals.

## Pel·lícules comentades

MCCARTHY (dir.) (2008). *The visitor (El visitante)*.

La vida avorrida grisa i mediocre d'un professor universitari es veu del tot alterada quan a casa seva es troba una parella d'immigrants i decideix, mig sense voler-ho, fer-se'n càrrec. Ningú segueix essent ell mateix quan de debò acull i és acollit per un altre. L'acollida, la gratuïtat, la presència són elements centrals de la pel·lícula, a més de tractar el tema de la immigració i de la legalitat i la legitimitat de forma directa, sense concessions ni carrincloneries.

DARDENNE, Jean Pierre i Luc (dir.) (2002). *Le fils (El hijo)*.

La solitud, la redempció i el perdó, l'acceptació dolorosa del destí, la necessitat de l'altre... són temes cabdals i presents en aquesta obra dels germans Dardenne. Més subtilment ens parla del valor de saber trobar la distància justa en la relació educativa, del valor del silenci, de la necessitat del coneixement com a intermediari entre educador i educat. Gravada amb una tècnica narrativa que no fa concessions, seqüències llargues i càmera en mà, la pel·lícula dels Dardenne és una vegada més una invitació a pensar en com ens podem fer càrrec de l'altre.

Amb la col·laboració de la **BIBLIOTECA ROSA SENSAT**



# Escola



*La majoria dels instituts busquen fórmules per atendre la diversitat de coneixements, actituds o personalitats per ajudar al màxim els alumnes. Fa cinc anys van iniciar al Pla de l'Estany una aula d'USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial), amb la idea d'aconseguir la inclusió dels alumnes, en la mesura del possible, a l'entorn ordinari. Per assolir aquesta inclusió, oferim a l'alumnat les condicions més adequades perquè progressi en l'adquisició de les capacitats i les competències bàsiques establertes en el currículum d'etapa, sense oblidar el procés del seu desenvolupament integral (físic, psíquic i social).*

## Inclusió d'un alumne amb trastorn de l'espectre autista a un Institut d'Educació Secundària

**PURIFICACIÓN HERMOSO LENDÍNEZ**  
**LÍDIA BLÁZQUEZ REYES**  
**SÍLVIA SISTACH TRIOLA**

Professionals de la Unitat de Suport a l'Educació Especial  
Institut Pla de l'Estany, Banyoles  
(Pla de l'Estany)

La USEE no és només un espai físic on atenem els alumnes, sinó que a més a més per als alumnes la USEE és el que representa: l'espai, les professionals i els alumnes que en formem part. Els alumnes utilitzen aquest recurs tant dins com fora de l'aula ordinària; dins de l'aula quan compartim classe amb el professor de matèria o quan fan ús del material que adaptem de manera personalitzada per a cadascun d'ells, i a l'espai USEE quan treballem, de manera més específica i individual, determinats continguts i/o habilitats.

Durant l'escolarització al centre ens marquen els objectius següents: millorar l'autonomia personal; proporcionar els coneixements bàsics i les eines per desenvolupar-se de manera autònoma i per fer la transició a la vida adulta; afavorir la





formació integral de l'alumnat, principalment pel que fa a la valoració de les seves possibilitats i superació de les dificultats, assumpció de responsabilitats i millora de l'autocontrol i l'autoestima; treballar per a l'assoliment de l'aprenentatge de les competències bàsiques, segons les seves possibilitats, que els permeti la inserció en la formació postobligatòria amb unes garanties competencials i estratègies mínimes.

## La nostra USEE

### *Coordinació*

Així, sense oblidar que cada professional de la USEE té un tarannà propi, seguim una metodologia que es basa en el treball en equip per compartir informació, experiències, materials, èxits i fracassos. Tot i que tenim presents els trets distintius de cada alumne, seguim per a tots unes pautes comunes, presentem un mateix discurs i consensuem els aspectes bàsics de funcionament.

Un dels pals de paller de l'èxit de la USEE és la coordinació, que es fa des d'una perspectiva polièdrica. En primer lloc, la coordinació amb el docent permet elaborar un pla individual de cada assignatura. Així, pactem els objectius mínims a assolir, partint de les possibilitats d'aprenentatge, de les necessitats i de les capacitats. Val a dir que es preveu la possibilitat de no adaptar aquelles matèries en què els alumnes poden destacar.

La coordinació també es fa entre els dos docents que comparteixen aula (el de la matèria i el de la USEE), tant per adaptar materials i proves com per cercar estratègies de treball. En aquest sentit, l'avaluació dels aprenentatges i de l'assoliment dels objectius del PI també és compartit entre docents i es reflecteix en l'informe qualitatiu que adjuntem a les notes trimestrals.

La coordinació també és present en les tasques de tutoria, de manera que nosaltres som cotutores de tots els alumnes USEE i fem el seguiment conjuntament amb els tutors d'aula.



### ***Línies de treball***

Amb el pla d'acollida per a famílies i alumnes nous fem una primera aproximació, que consisteix en dues trobades abans d'iniciar el curs. Convidem les famílies, un cop tenen la plaça assignada, a venir al centre un dia lectiu per tal que vegin l'acció real i puguin sorgir els dubtes i les pors sobre el nou camí que iniciaran els seus fills. En aquesta trobada els expliquem com treballam i els facilitem el contacte per resoldre els dubtes. A la segona trobada, just abans de començar, la família té l'ocasió de conèixer els tutors d'aula, els horaris, els materials i el funcionament concret. A partir d'aquí, fem les trobades trimestrals, en les quals tractem l'adaptació, l'evolució de les matèries i el seguiment general.

Dins de l'espai USEE treballam de manera personalitzada en petits grups reforçant competències bàsiques i fent seguiment i

reforç del treball de les matèries. Procurem ser rigoroses, sobretot el primer any, pel que fa a organització, hàbits de treball, deures, esforç i comportament. Aquesta exigència, que coneixen bé alumnes, pares i professors, a la llarga dóna bons resultats.

El sistema organitzatiu de la nostra USEE és pensat per garantir la màxima inclusió dels alumnes al centre i dins l'aula ordinària. A mesura que passen els cursos hi ha matèries on el nivell d'abstracció és massa alt i s'opta perquè participin en diversos projectes en funció del curs que fan i de les possibilitats del centre.

Durant el primer trimestre de 1r d'ESO l'acompanyament de l'alumne és primordial, perquè la majoria dels alumnes USEE provenen de diferents centres de la zona i no tenen cap referent ni dins el grup d'iguals ni entre els adults. A més a més, el centre és gran i els alumnes s'han de



familiaritzar amb els espais i amb l'organització. N'hi ha que arriben de centres on havien fet escolarització compartida, i per tant han d'adaptar-se al nou funcionament del centre. Això representa un nou repte (com, per exemple, la realització de proves, l'elaboració de treballs en grup, les exposicions de classe, el compliment de les dates de lliurament...). Respectem molt el ritme de cada alumne i l'ajudem perquè aquest procés sigui com més satisfactori millor.

Cal tenir en compte que durant el 1r i el 2n d'ESO intentem que l'alumne faci el màxim d'hores possibles amb el grup classe, sols o amb el suport USEE, perquè ho considerem bàsic per a una bona adaptació al grup i al centre. Durant 3r i 4t d'ESO, es continua amb la inclusió dels alumnes al grup classe en algunes matèries. A 3r d'ESO, els alumnes participen en el projecte *Som-hi*. Es tracta d'un projecte de centre que pretén treballar els continguts mínims en les matèries de Física i Química, Biologia, Matemàtiques i Anglès. Partim del plantejament de diferents centres d'interès que han de motivar l'alumnat a mobilitzar i construir el coneixement. Es parteix de temes que han estat escollits per mantenir una estreta relació entre els continguts curriculars i la corresponent aplicació a la vida real. El projecte busca la mobilització de coneixements en situacions quotidianes per adquirir-ne de nous d'una manera globalitzada. Aquesta manera de treballar permet a l'alumnat assolir les competències bàsiques.

Durant el 4t d'ESO, i per donar continuïtat al treball fet sobre la vida quotidiana, es treballa el projecte *La vida quotidiana* a l'espai USEE. Partim d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que demanen un nivell d'autonomia i independència personal alt en l'entorn més proper. Es busca el desenvolupament de l'autonomia en diferents àmbits de la vida: habitatge, oci, relacions personals...

Un altre aspecte de l'aprenentatge va lligat al comportament. Quant a la normativa del centre, considerem que els alumnes han de ser conscients que a la societat les normes i les lleis són iguals per a tothom; d'aquesta manera aprenen a fer-se responsables de les seves accions. Compartir un mateix reglament amb la resta dels alumnes de l'institut és també una mena d'inclusió.

## **“DINS DE L'ESPAI USEE TREBALLEM DE MANERA PERSONALITZADA EN PETITS GRUPS REFORÇANT COMPETÈNCIES BÀSIQUES I FENT SEGUIMENT I REFORÇ DEL TREBALL DE LES MATÈRIES”**

Un dels aspectes que hem de destacar és la dedicació d'una hora setmanalment a l'assemblea de grup, en la qual els alumnes parteixen d'una valoració individual de la setmana, per tal de fer una reflexió. D'aquí, els nois poden elaborar propostes per millorar el funcionament de l'espai USEE o de les classes, exposar les seves dificultats, dubtes i conflictes i proporcionar idees, solucions i consells a les demandes dels companys.

### **Presentació del cas**

Mostrem el cas d'un alumne que va començar la seva escolarització en una escola ordinària, després va fer escolarització compartida i finalment ha passat a l'institut, a temps complet i amb el suport de la USEE. Es tracta d'un repte per a tothom: el noi, la família, nosaltres i el centre.

### **Evolució escolar de l'alumne**

Quan l'Àlex ha de cursar P3, és escolaritzat en una escola ordinària. És aleshores quan s'observa que mostra greus dificultats de

socialització i de parla, amb conductes poc adequades per a l'edat i, fins i tot, es mostra agressiu si s'envaeix el seu espai. A partir d'aquest moment és quan comença a rebre atenció per part d'una logopeda del CREDAG i, a més a més, té l'ajut d'una auxiliar d'educació especial.

**“DURANT ELS PRIMERS DIES I LES PRIMERES CLASSES, A EN QUIM SE LI FEIA DIFÍCIL CREURE QUE L'ÀLEX FOS UN ALUMNE USEE”**

L'any següent, mestres, EAP i pares considerem adequat compartir l'escolarització ordinària amb el CEE. Se li diagnostica TEA. Fins a Cicle Superior, l'Àlex està escolaritzat dos dies a l'escola ordinària i tres dies a CEE. A poc a poc es constata una millora progressiva, per això es considera l'opció que l'Àlex faci tres dies a l'escola i dos dies al CEE.

Possiblement, l'èxit de la seva evolució està marcat pel fet d'haver compartit l'escola ordinària amb el CEE.

Quan l'Àlex acaba 6è, es considera oportú derivar-lo al nostre institut, perquè podrà ser atès per la USEE. Així, doncs, inicia l'escolarització a temps complet a l'institut, a pesar de les pors dels pares durant tot l'estiu abans d'iniciar el curs.

Cal dir que l'equip docent és també clau en l'aprenentatge dels alumnes de la USEE, en el sentit que els professors reforcen pautes que els donem i ens ofereixen tota mena d'informacions. D'aquesta manera, quan els alumnes d'USEE són a l'aula ordinària són observats pel professor, el qual, si escau, transmetrà el que calgui. Tot seguit mostrem dues opinions de dos professors de l'equip docent, en Quim i la Margarida.

***Experiència d'un professor de Tecnologia que té per primera vegada l'alumne***

En Quim, el professor de Tecnologia, és el primer any que té l'Àlex a classe; fins ara no es coneixien i per a ell ha estat una grata sorpresa. De bon principi no va voler que li donéssim cap tipus d'informació sobre ell, per evitar estar condicionat. Durant els primers dies i les primeres classes, a en Quim se li feia difícil creure que l'Àlex fos un alumne USEE, perquè opinava que dins del grup classe, pel que fa a psicomotricitat, raonament i organització, es pot dir que està per damunt de la mitjana. En definitiva, té tot el procés tecnològic molt ben assumit. Cal recordar que l'Àlex té molta habilitat manual: fa papiroflèxia, esquelets de plastilina. És un alumne que no només té una família que l'ha cuidat i li ha fet costat, sinó que, a més, ha tingut uns professionals que han sabut motivar-lo.

En Quim felicita la gent que ha treballat al voltant de l'Àlex. Ens comenta que és un alumne molt agraït, educat i amb moltes ganes d'aprendre.

Valora positivament l'experiència de treballar dos professors a l'aula. Destaca que un aspecte molt important per als alumnes USEE és el fet que s'integrin a la classe d'una manera totalment autònoma i que se sentin com un més. Per garantir la inclusió és molt important que els professors d'USEE entrin dins l'aula, que no siguin els alumnes que en surtin, sinó que hi entrin els professors.

Aquesta metodologia permet treballar en equip, compartir experiències, aportar idees i compartir les classes. És molt important no pensar que un és el professor d'uns alumnes i l'altre de la resta, sinó que constantment es van fent intercanvis. És un aspecte molt enriquidor; no hi ha alumnes que siguin d'un professor o de l'altre, sinó que tots són dels dos i això



fa que es treballin tot tipus d'aspectes conjuntament.

***Experiència d'una professora que ha vist l'evolució de l'alumne al centre***

L'Àlex i la Margarida, la professora de Català, es van conèixer el curs passat. La preocupació més gran d'ella era veure com l'Àlex s'integraria dins el grup i què podia fer ella perquè ell fos feliç a classe.

En un inici va veure que no calia preocupar-se gaire perquè ell de seguida va començar a participar a la classe, a totes les activitats i dinàmiques proposades. Participava igual que els altres. Actualment, a la classe, quan es parla de qualsevol tema, l'Àlex, de manera espontània i lliure, expressa la seva opinió. Solen ser opinions molt assenyades i correctes.

El que la Margarida admira de l'Àlex és com és com a persona i com ha anat

evolucionant. La percepció que té és que ell sap molt bé qui és, què fa a l'institut, on està dins l'institut... I un aspecte molt important: sap agrair molt bé l'ajuda que se li dona en el lloc on està.

La Margarida està agraïda per haver tingut l'oportunitat d'estar amb ell perquè sempre li ensenya alguna cosa o altra. Admira el seu saber fer, la seva manera de pensar, de tractar els altres. Considera un privilegi tenir aquest alumne a classe i poder estar amb ell.

***Experiència de la família***

Conèixer l'opinió de la família és primordial durant tota l'etapa de l'Àlex a l'institut, atès que sovint el que es veu des de casa pot ser molt diferent del que es percep des de l'institut. En tot cas, la veu de la família ens ajuda a entendre més l'Àlex i a definir i redefinir el que ha de ser la USEE. Aquestes són les percepcions de la mare.

**Les sensacions davant la proposta d'entrada a la USEE de l'institut.** *Ho vam passar malament, a casa, vam passar molta por. El meu fill és una persona molt sensible, i el fet que anés a l'institut em va suposar un munt de preguntes: com ho assumirà ell quan tingui un problema? A qui es dirigirà quan tingui un problema? Serà capaç de dir-ho? S'adaptarà bé? Vam veure que era un institut amb molts nens, molts espais i molt gran. El meu dubte era saber com se sentiria el meu fill en aquell ambient.*

**“UN ASPECTE MOLT IMPORTANT PER ALS ALUMNES USEE ÉS EL FET QUE S'INTEGRIN A LA CLASSE D'UNA MANERA TOTALMENT AUTÒNOMA I QUE SE SENTIN COM UN MÉS”**

**Relació entre l'institut i la família.** *Aquesta relació és bona. Qualsevol cosa que ha passat, sempre ens han informat i sempre ens hem vist molt acompanyats en tot moment i per a nosaltres aquest fet és molt important.*

**Compliment de les expectatives.** *S'han acomplert de llarg. Gràcies a aquest recurs, l'Àlex s'ha sentit un més, cosa que ens és molt satisfactori. Ara té reptes, il·lusions per dir “jo puc fer...”, “tinc exàmens”. Ara és més madur i és una persona molt autònoma. No ens havia passat pel cap que un dia tornaria sol cap a casa.*

En definitiva, l'evolució que hem vist en ell ha estat molt sorprenent, sempre cap a millor. L'Àlex té un tret que el caracteritza: sap superar tota mena de reptes, tant personals com socials. El que considerem especialment interessant és que l'Àlex és capaç de descriure les seves vivències al centre –des del seu primer dia a l'institut, el primer examen– i és capaç de definir

què és una USEE, cosa que es treballa a l'assemblea setmanal. Per acabar, vegem en aquests fragments la seva visió.

**Experiència de l'Àlex**

**A l'institut.** *En un primer moment... em vaig sorprendre quan em van comunicar que vindria a l'institut. No m'ho imaginava. Al principi no m'ho creia, però a poc a poc me'n vaig anar fent a la idea fins al dia que hi vaig anar per primera vegada.*

*El primer dia a l'institut vaig conèixer el meu company d'USEE i tenia moltes ganes de conèixer la resta de companys d'aula. Però aquests eren molt diferents dels companys que jo tenia a l'escola d'educació especial, s'assemblaven més als companys de l'escola ordinària. Tot i no estar gaire convençut de les diferències, m'hi vaig conformar.*

L'Àlex comenta que tot i que està a l'institut, la seva escola sempre serà l'escola d'educació especial i sempre la recordarà, perquè hi va passar molts anys.

**La USEE.** *És un grup de persones que normalment fem... bé, és una aula amb un grup de persones que normalment no podem ser iguals que la classe, som diferents. A vegades tenim dificultats, com per exemple a català o a castellà, que ens costen una mica.*

*A vegades hi ha assignatures que no fem, no anem a classe perquè no ho entenem, com per exemple anglès. I en lloc d'anar a anglès anem a la USEE i fem coses de les assignatures que ens costen més.*

**L'assemblea.** *És una reunió de tots els companys de la USEE. Parlem del dia a dia, del que fem, com ens ha anat la setmana, què t'ha agradat o no. També podem resoldre problemes. Podem solucionar el problema d'un company entre tots. I, normalment,*

*quan un company té una dificultat o una altra, ens ajudem i ens donem suport els uns als altres.*

**El primer examen.** *Vaig començar a veure que les taules es movien i em vaig preguntar; per què es mouen les taules?... No ho entenia!*

*Després em van posar un paper sobre la taula, i vaig veure que cap dels meus companys tenia el llibre sobre la taula, i vaig pensar... a veure si agafo el llibre! Però la Lúdia em va dir que no podia agafar-lo, que havia de pensar... i jo vaig suplicar que me'l deixés agafar. Em vaig enfadar*

*molt però vaig fer l'examen. Quan vaig acabar, la Lúdia em va felicitar pel que havia fet però jo, que sóc molt tossut, em vaig enfadar amb ella.*

## **“CONÈIXER L'OPINIÓ DE LA FAMÍLIA ÉS PRIMORDIAL DURANT TOTA L'ETAPA DE L'ÀLEX A L'INSTITUT”**

*Després d'aquests anys, això m'ha servit de molta ajuda perquè vaig fer un examen i m'ha servit per veure que puc fer qualsevol examen.*

*"Nosaltres som un grup de persones que tenim dificultats per aprendre tot el de fora, però a la classe de l'USEE és una classe diferent, t'ensenyen diferents coses de la vida, i gràcies aquesta classe podem ser com la classe normal, no com un que no sap res. I gràcies a les persones que ens han ajudat, ara sí que ens sentim com persones normals."*

**L'Àlex explica què és la USEE als seus companys d'aula ordinària**



# Mirades



## Carta a Marta Mata<sup>1</sup>



**MARIA ANTÒNIA CANALS**

Cofundadora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Estimada Marta<sup>2</sup>:

Per què començo així si sé que ja no em sents, ja no llegeixes, ja no ets aquí?

Però, tot i haver constatat això ben fort, tot i no saber com t'ho faràs per llegir-me, tot i estar convençuda que no em respondràs perquè darrerament no m'has escrit mai, i malgrat les distàncies més que còsmiques..., crec

que, d'una manera o d'una altra, m'escoltes i t'agrada que t'escrigui.

Avui tinc moltes ganes de dir-te coses a les quals només podem arribar-hi amb la memòria, que només es poden assumir com a records, trossets de les nostres vides que vàrem compartir tu i jo, i que els altres potser difícilment podran comprendre, perquè les poden saber, però no les poden assaborir com nosaltres.

Però tant se val! De moment, per tot això del record, i també per altres motius que no sé expressar, he volgut aprofitar l'ocasió i escriure't, i per allò dels "nombres mítics" que a tu i a mi ens agradava tant, de records n'he recollit 7.

I mira què em passa: tot just en començar la carta

---

1. Aquesta carta va ser escrita per l'autora per a la FEEMCAT, la Federació d'Entitats per a l'Ensenyament de les Matemàtiques a Catalunya ([www.feemcat.org](http://www.feemcat.org)). Volem agrair públicament tant a la FEEMCAT com a la Maria Antònia Canals les facilitats que ens han donat per publicar-la a PERSPECTIVA ESCOLAR.

2. Marta Mata i Maria Antònia Canals són dues de les fundadores, l'any 1965, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, juntament amb Maria Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluch i Anna Maria Roig.





em fixo que la primera paraula és “estimada”..., és a dir parla de l’amor..., i tots sabem que “l’amor és més fort que la mort”. I penso que, qui sap? Que potser sí que d’alguna manera que per ara desconexem, em respondràs aquesta carta, a mi i a totes les amigues i tots els amics que la llegeixin. Procurarem estar molt atents, per si de cas...!

Així doncs, decididament:  
ESTIMADA MARTA:

### **1. Recordes quan vàrem anar totes dues a París, a la Sorbona?**

Era l’època en què el sol fet d’aconseguir anar a París ja era una proesa.

Anàvem com dues estudiants ja no gaire jovenetes: passàvem dels 25 anys i érem mestres de l’escola Talitha<sup>3</sup>.

3. L’escola Talitha, de Barcelona, va ser fundada per Maria Teresa Codina l’any 1956. Tant la Marta Mata com la Maria Antònia Canals hi van treballar; la Maria Antònia entre el 1956 i el 1962.

A la Sorbona hi vàrem anar “d’oients” (cosa que llavors s’estilava).

Tu sabies que hi havia una professora molt bona en la didàctica de les ciències naturals, dels estudis de Magisteri. Jo no sé com t’ho feies, però tu ho sabies tot. Tu vas tenir la idea que essent així, la cosa més normal del món era anar a París per escoltar una classe com cal, independentment de les mil dificultats que a l’època de la dictadura hi havia per obtenir un passaport i un visat. Tu vas fer els tràmits, és a dir, vas escriure a la professora i li vas demanar que ens deixés assistir a una classe seva, ben assegudetes al final de la classe..., que no fariem cap soroll...

I després em vas convèncer a mi que era absolutament necessari anar-hi; sense veure aquella classe no podríem ser mai unes bones mestres. Evidentment, el convèncer-me a mi no crec que et suposés ni mica de dificultat, perquè jo, en aquells temps, estava disposada a qualsevol esforç

per anar a París, i més si es tractava d’alguna cosa per “la causa”.

La “causa” era aprendre de ser bones mestres, perquè el dia de demà hi haguessin bons ciutadans, i així el nostre país pogués sobreviure.

Tu, i la M. Teresa Codina, de la qual evidentment vas obtenir l’acord, ho formulàveu tot molt bé. Éreu “el seny” de la qüestió; jo feia de “rauxa”, i així tot anava endavant...

No recordo res del viatge, ni de París, però mai no oblidaré aquella classe, que era sobre “la poma”, és a dir, de com fer que els nens i nenes observessin una poma amb tota la serietat i la profunditat del món.

Per mi va ser una lliçó fonamental, no per la poma en ella mateixa, sinó per diverses coses que sempre han estat claus:

- vaig comprendre què volia dir “observar”, per als nens i nenes de primària;



- vaig veure, tot d'una i per sempre, que el paper d'una mestra no és “explicar” (la poma i el que sigui) sinó aconseguir que algú descobreixi i aprengui alguna cosa;
- que jo no podia fer res de millor que aprofitar totes les ocasions per seguir aquest camí, que havia escollit sense ni imaginar fins on m'embranchava.

Gràcies Marta, per haver-me portat a París!!! Molt sovint hi penso, no només com un record sinó com una part important de les meves raons per viure.

## 2. Recordes quan vas portar el Sr. Galí a Verdum a veure la meva escola?

Era un migdia, quan els nens ja estaven plegant i preparant-se per anar-se'n a casa, a dinar.

Jo llavors, en començar l'escola Ton i Guida<sup>4</sup>, havia hagut de deixar les entranyables reunions que fèiem, quinzenalment, el dissabte a la tarda a casa de l'Alexandre Galí. Segons tu vas dir-me després, ell havia preguntat el motiu de la meva absència i, en dir-li que jo me n'havia anat a començar una escola a Verdum, va expressar el desig de visitar-la, i tu vas mobilitzar-te ràpidament i ens el vas portar...

En un primer moment em va saber greu que, quan vàreu arribar, els nens i nenes ja haguessin acabat la feina, perquè jo hauria volgut demostrar-vos que els meus nens de Verdum treballaven el “Montessori” tan bé com

els de Sarrià o Pedralbes. Però ara ja era massa tard... Els nens ja se n'anaven a casa a dinar.

El Sr. Galí (així és com li dèiem nosaltres) va mirar-ho tot amb detall, amb la seva mirada sempre educadora, i quan jo ja havia acomiadat el darrer alumne, va dir-me:

—Molt bé noia, et felicito!

I jo que li responc:

—Però Sr. Galí, si no ens ha vist treballar....

—Jo he vist tres coses –va dir ell—. Primera, que en treure's el davantal, ningú no ha deixat les mànigues del revés. Segona, que al lavabo, malgrat les pèssimes condicions en què esteu, no hi ha ni gota d'aigua a terra... I tercera, que tu has saludat els nens i ne-

4. L'escola Ton i Guida va ser fundada per Maria Antònia Canals l'any 1962 al barri de Verdum de Barcelona.

nes, un per un, dient-los el seu nom.

És difícil que ara els meus companys i amics s'imaginin què varen representar per a mi aquelles paraules del Sr. Galí, fins a quin punt varen animar-me. Tu vas ser-ne l'únic testimoni. El que potser no saps és quantes vegades m'han acompanyat, recordant-me què és l'essencial en l'educació.

Gràcies Marta, per haver-me estat tan propera, i per haver-me portat el Sr. Galí a l'escola quan més el necessitava, com qui li porta a un malalt el metge més adient.

### 3. Recordes les primeres escoles d'estiu?

Gairebé fa riure que jo et preguntí això a tu. M'imagino més aviat que tu m'ho preguntes a mi, però cal seguir les consignes pactades en començar la carta.

Alguns han escrit la història de totes les Escoles d'Estiu<sup>5</sup>, de les seves dificultats, les seves conclusions i els seus èxits. Estic segura que per tots els que, d'una manera o altra les hem viscut i les vivim, són inoblidables!

5. La primera Escola d'Estiu, organitzada per l'A. M. Rosa Sensat, es va celebrar el juliol de 1966 a l'Escola Nostra Senyora de Lourdes de les Religioses Filipenses, a Barcelona.

Però jo ara només vull comentar-te un record directament lligat a tu.

Hi havia, potser en primer lloc, el plaer d'aplegar un grup, cosa que en ella mateixa ja era prohibida, i això sol, en la situació política que vivíem, ja era molt important, sobretot perquè estàvem segurs i segurs que allò que fèiem era necessari per als nostres nens i nenes.

Però recordo sobretot l'expressió de la teva cara, la teva manera de somriure quan contemplàvem aquelles riuades de mestres joves, com si estiguessis dient "Mira el que hem aconseguit!". El teu somriure demostrava la nostra immensa satisfacció, i el teu entusiasme, profund i seriós, que no he tornat a veure més en els espais públics, per a mi era la penyora que indicava que estàvem en el bon camí.

### 4. Recordes quan vàrem decidir la primera estructura de Rosa Sensat? Moltes coses varen decidir-se en aquelles llargues reunions, gairebé sempre nocturnes, on tots aportàvem el nostre granet de sorra, i tots els granets van esdevenir un edifici, que encara és ben dret i encara va creixent...

Per a tots nosaltres era una experiència engrescadora!

Voldria ara recordar especialment un moment

d'aquesta construcció en el qual vàrem decidir que hi hauria tres equips de govern, corresponents a tres tipus d'activitats necessàries: l'equip pedagògic, el de sensibilització i el de l'economia.

Tots ens anàvem apuntant al que s'adequava millor a les nostres capacitats i desitjos, i tu recollies i acceptaves el desig i la proposta de cadascun de nosaltres.

Quan va arribar-me el torn a mi, crec que, com tots els companys, tu esperaves que jo escolliria "l'equip pedagògic"... Doncs no! Sense cap dubte, jo vaig proposar-me per a l'equip de sensibilització!

Em pensava que tots em contradiríeu una mica... Doncs no!

Portàvem un bagatge de poc temps de treball; tot era nou... Però el teu esperit de respecte a tots i a cadascun de nosaltres, que ara en diríem "democràtic", ja havia començat a impregnar l'ambient... Recordo que, de part teva, jo sempre vaig trobar acceptació i molta confiança.

Al començament, a l'equip de sensibilització, tal com jo el recordo, només érem dues persones: en Lluís Maria Sunyer, i jo.

Ell coneixia persones clau, o petits grups (corals, grups

de filatèlia, associacions parroquials..., el que fos) de molts pobles i ciutats de Catalunya, i preparava la jugada amb ells. Tot ho aprofitàvem per agafar el cotxe, aproximadament un dia feiner cada setmana, al vespre o a la nit, i anar a trobar el petit grup local, que, mentrestant, ja havia augmentat en nombre, i explicar-los que un aspecte irrenunciable de la recuperació del país, en la qual tots somiàvem, era tornar a tenir les bones escoles que havíem tingut abans del 1939. Aquesta era la famosa “sensibilització”, per anomenar-la d’una manera innocent i poc sospitosa.

En tornar “a casa”, normalment el dissabte, passàvem revista amb tu d’allò que havíem dit i de les respostes de la gent... Jo fruïa de les teves interpretacions.

Per a mi era una activitat tan gratificant! I era una font d’esperança.

**5. Recordes quan tu i jo, en una escola d’estiu, vàrem tenir una idea genial, que ara seria impensable?**

Aquí voldria parlar-te només d’un fet concret d’una de les escoles d’estiu que vàrem organitzar a Bellaterra<sup>6</sup>. Estic segura que tu no l’has oblidat mai.

Per millorar la qualitat d’un curs que jo havia de fer sobre el mètode Montessori, et vaig proposar fer venir els nens i nenes de la classe de 5 anys de Ton i Guida, junt amb les seves taules i cadires, i muntar una classe vivencial i real a l’aula que em tocava ocupar.

I l’aspecte que jo crec més important és que això, que ara seria impensable, llavors tu vas trobar-ho molt adient, com si fos la cosa més natural del món.

Ens vas fer anar a buscar a Verdum, i vàrem arribar tots els nens, la mestra de la classe de 5 anys, els mobles i jo en un gran camió.

I, evidentment, tothom també va trobar-ho natural, ja que era per millorar la qualitat d’un curs, i aquest havia de ser sempre l’únic criteri: els mestres van poder veure molt bé la dinàmica d’una classe “Montessori”, i els nens van estar feliços i seriosos, convençuts de la importància del seu paper, sense que ningú hagués d’explicar-los res.

Probablement el teu record ara és diferent del meu, potser és encara més potent; i si dic potent, és perquè penso que té algun poder...

Escolta’m Marta: jo voldria que tingués el poder de renovar les meves il·lusions d’ara, i totes les que neces-

siten els i les mestres d’avui, i que també tingués el poder de despertar-ne de noves en els responsables de l’educació a casa nostra.

Perquè justament això és el que feies tu: despertar idees i il·lusions noves...

I ara ens faltes molt en aquesta tasca!

**6. Recordes quan vàrem decidir fer pràctica dels nous “blocs lògics” just a mig camí de la travessa Ulldeter-Núria?**

A primera vista sembla una cosa que no lliga, però ben mirat sí que lligaven el descans necessari per agafar noves forces i la necessitat de pensar sempre en la renovació de l’escola.

Feia pocs dies que l’Eduard Bonet havia vingut a Rosa Sensat, tornant de París i portant a sota el braç la capsula d’un material nou que acabava de sortir per practicar la lògica que es deia “els blocs lògics de Z. P. Dienes”, i que llavors vàrem creure que era només per al Parvulari. Jo me l’havia estudiat, i estava més contenta que una criatura amb una joguina nova, i com que durant la setmana tots teníem molta feina a les respectives escoles, tu i jo vàrem decidir que una bona excursió al Pirineu, lluny del tràfic de la ciutat, seria l’ambient més adient per aprofundir les merave-

6. L’Escola d’Estiu de Rosa Sensat es va celebrar a la Universitat Autònoma de Barcelona, a Bellaterra, entre els anys 1977 i 1980.



Iles que aquell matemàtic hongarès acabava de llançar al mercat.

Vàrem ser sis persones en l'excursió. Jo guardo una fotografia d'aquell dia.

No te l'envio perquè precisament tu no hi surts, ja que ets qui vas fer-la i, sobretot, perquè no puc imaginar-me com la veuries ara.

Aquella i altres descobertes semblants varen ser com la nova llum d'una finestra que es comença d'obrir. Ara recordant-ho, penso que estàvem boges per millorar l'educació.... I deu ser una bogeria que no caduca...

Tu vas aconseguir encomanar-la a moltes i molts mestres. Tant de bo que l'entusiasme dels qui encara estem en aquesta mateixa batalla arribi també a fer-se encomanadís!

### **7. Recordes quan, uns anys més tard, ens va visitar el desànim?**

Sí, el desànim ens va venir uns quants anys després de la mort de Franco<sup>7</sup>, quan ens crèiem que ja teníem tots els elements necessaris perquè el sistema educatiu funcionés bé a la majoria de centres, però constatarem que la realitat no era així. Potser ens crèiem que ja no podíem fer res més... O potser tots plegats estàvem massa cansats...

Allò que ara em sembla realment extraordinari és el fet que abans estiguéssim convençuts que ho aconseguiríem amb una fe sincera i una gran voluntat de canviar totes les coses que vèiem injustes; neces-

---

7. El general Francisco Franco va governar Espanya de manera dictatorial entre els anys 1939 i 1975, en què va morir.

sitàvem creure en allò que fèiem, i ens havíem llançat a la tasca amb cos i ànima. Però ara ho veig diferent: ara penso que teníem una esperança encara molt poc provada.

Aquells ànims i aquella empenta dels temps difícils van durar més o menys els deu primers anys de la democràcia: continuàvem fent allò que crèiem millor per als nens i nenes, però amb una gran diferència: ara podíem defensar-ho públicament i la lluita era noble i oberta.

Però després d'aquest període va venir-ne un altre: a tota la colla de companys i companyes amb qui compartíem aquests ideals ens va tocar viure el desengany; va venir a poc a poc, sense soroll..., com un sentiment nou que va anar creixent dins nostre...

Tots plegats, ja no estàvem tan segurs que l'escola del nostre país canviaria... Ho vàiem tan difícil! Penso que per mi va ser potser el temps més dur, i el que m'ha costat més d'assumir ha estat la gran lentitud dels canvis profunds.

Recordes un dia que, passejant pel pati de l'Escola d'Estiu, en parlàvem ben preocupades tu i jo? Potser ho vivíem com un cert fracàs? No recordo exactament el que dèiem, però sí que recordo que aquell dia vàrem gosar formular-nos-ho i parlar-ne serenament totes dues. Però tu sempre has estat més serena que jo i crec que devies fer aquest procés més equilibradament.

Per part meua, ha estat precisament a partir d'aquí, de la part més aspra i difícil de la meua experiència professional, que he anat descobrint i aprenent de viure, que sí: que més enllà de les aparences, d'una manera ben diferent de com ho havíem previst i somniat, i sense cap dubte a un nivell més profund, les coses canvien i el món avança. El que ens passa és que les persones difícilment sabem captar i distingir els diferents ritmes de la vida: el nostre temps humà és molt curt respecte al temps que necessita qualsevol canvi social o ètic del nostre món.



Marta: ara que ja no ens veiem, només escrivint-te puc compartir amb tu allò que penso: tu saps que a mi, personalment, la consciència d'aquest canvi del món, lent i progressiu, i la possibilitat de tenir-hi un paper com a membre actiu, sempre m'ha apassionat. Segurament és per això que no puc deixar de treballar per l'educació; no sé deixar-la, tant si és amb més o amb menys forces físiques...

Estimada Marta,

Sé que recordes totes aquestes coses i moltes més!

Compartir-les amb tu m'ajuda a no anar-les oblidant de mica en mica...

I el record de la teua amistat, de la teua casa de Saifo-

res i, sobretot, de la teua calidesa, m'ajuden a viure.

Et prometo que estaré al cas, per si em respons...

MARIAN

[...] Cap dels prodigis que anunciaven taumaturgs insignes no s'ha complert [...]

[...]

[...] Posem-nos dempeus altra vegada i que se senti la veu de tots solemnement i clara.

[...]

[...] que tot està per fer i tot és possible!

(MIQUEL MARTÍ I POL)



## Generació immadura



**CARME HOYAS FERNÁNDEZ**

Mestra  
Escola Fluvià de Barcelona

*Aire llibre* és el quart llargmetratge de la directora de cinema argentina Anahí Berneri que ha participat enguany en el festival de cinema de Sant Sebastià. Presenta la història d'un matrimoni amb un fill que decideix construir una nova casa per tal d'evitar l'asfíxia en la relació de parella i retrobar la il·lusió en un projecte comú. Però els pilars familiars no són sòlids i comença a créixer entre els adults una tensió violenta que acabarà destruint el matrimoni.

Durant la roda de premsa la directora, nascuda als anys setanta, afirma haver-se inspirat en la seva generació. Una generació immadura que presenta moltes dificultats respecte a la generositat i fugit de l'autoritarisme, cosa que fa patent la seva incompetència quant a la col·locació dels límits. "Tenim por de posar en paraules els límits, i tot allò que no es diu es transforma en violència".

I jo, que sóc mestra i nascuda als anys setanta, de cop em bloquejo. Sóc immadura, per generació, iestic provant d'educar uns infants fills d'uns pares

també immadurs. No ho tinc gens fàcil.

El tema dels límits ja fa temps que em neguiteja. Sovint sembla que hàgim perdut el sentit comú i ens costa fer-nos càrrec de la responsabilitat que comporta educar. El concepte d'autoritat ha assolit connotacions negatives i provem de totes totes negociar amb els fills perquè entenguin els nostres criteris i no hagin de patir frustracions innecessàries. Però quan la dialèctica no funciona i ens hem d'imposar, emergeix aquella tensió violenta que acaba fent-se present. A l'escola és ja habitual copsar aquest soroll emocional, tant entre els infants com entre les famílies. És un soroll agressiu, que s'imposa, que exigeix. Un soroll que no només està en la paraula, sinó també en el gest i en la mirada. Arriba a les aules de bon matí i es col·loca entre els infants i els mestres, i en sacseja les relacions i les emocions. Un infant que té aquest soroll al cap no es pot concentrar en res més. No pot escoltar el silenci. Un silenci necessari per escoltar què té de bo a dintre que el fa



especial i únic. Baixa autoestima, ansietat, hiperactivitat, desafiament... Constato amb esglai el gran nombre d'infants que hi ha al meu voltant amb desequilibris emocionals. Uns infants que no poden aprendre perquè tenen el cor ocupat en la construcció i desconnexió constants dels vincles familiars.

De generosos tampoc no ho som gaire. L'individualisme ha pres el paper protagonista i sortir de la pròpia realitat per tal d'interpretar el món des

d'una altra mirada sembla gairebé una utopia. Com a mestra, he deixat d'esperar l'agraïment dels pares davant la meua tasca educativa. Per això, quan una mare se m'apropa per agrair la manera com cuido la seva filla, de debò que m'emociono. L'agraïment sincer va farcit de reconeixement, de respecte i d'humilitat, uns valors molt necessaris, però molt poc presents.

Consumir, competir, aparcar..., idees superficials que no ens deixen arribar a l'essència de les

coses i no ens permeten gaudir plenament. Tot ha de ser curt, ràpid i atractiu. La pel·lícula d'Anahí Berneri és lenta i molt subtil. L'espectador va entrant a poc a poc dins la vida dels protagonistes i va connectant amb les seves emocions. És per això que incomoda el públic, ja que l'espectador pot veure-s'hi plenament identificat i pot reconèixer en l'altre tot allò d'incoherent que hi ha en la seva pròpia vida.

I és des d'aquest reconeixement que emergeix la consciència que les coses podrien anar per un altre camí. És difícil anar contra corrent, però cada vegada hi ha més persones que aposten per una vida més autèntica. Tinc la confiança que les meves filles s'ho trobaran tot una mica més endreçat...





## Recessions contra la infància



**ANTONI TORT BARDOLET**

Professor de Pedagogia  
 Universitat de Vic

L'atorgament, ja fa algunes setmanes, del premi Nobel de la Pau a l'adolescent paquistanesa Malala You-safzai i a l'activista indi Kailash Satyarthi varen permetre col·locar els focus una altra vegada sobre la infància i l'educació en les diferents parts del món. Més enllà de la trajectòria d'aquests dues personalitats o, més ben dit, a partir d'elles, cal continuar insistint en la necessitat de millorar la qualitat de la vida d'infants i joves. Al cap d'uns dies, la commemoració del vint-i-cinquè aniversari de l'aprovació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant a la seu de les Nacions Unides apuntava vers la mateixa direcció. Si

a la nit del nou al deu de novembre del 1989 queia el mur a Berlín, el dia vint d'aquell mateix mes també es desfeien les resistències que des del punt de vista formal negaven la ciutadania a infants i joves.

Però sabem ben bé que s'han aixecat nous murs i tanques. I que la condició dels infants continua essent negada i rep seriosos atacs. Tots els objectius previstos en la reunió de 164 països en el *Fòrum Mundial Sobre l'Educació* organitzat per la UNESCO a Dakar l'any 2000 han de ser revisats i posposats. El mateix ha passat amb els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni (ODM) establerts



el mateix any i que posaven la data del 2015 com a terme perquè el món fes els deures en educació, cultura, alimentació, salut i benestar. Doncs ja som al 2015, i el món no ha assolit l'objectiu, per exemple, de l'ensenyament primari universal: el ritme de disminució del nombre d'infants sense escolaritzar s'ha alentit. Aquest any que acabem d'estrenar el nombre de nens i nenes que no van a escola, setanta-dos milions, serà més alt que en fa set o vuit. Si les tendències continuen com ara es calcula que no serà fins al 2111 que les nenes de les famílies africanes més

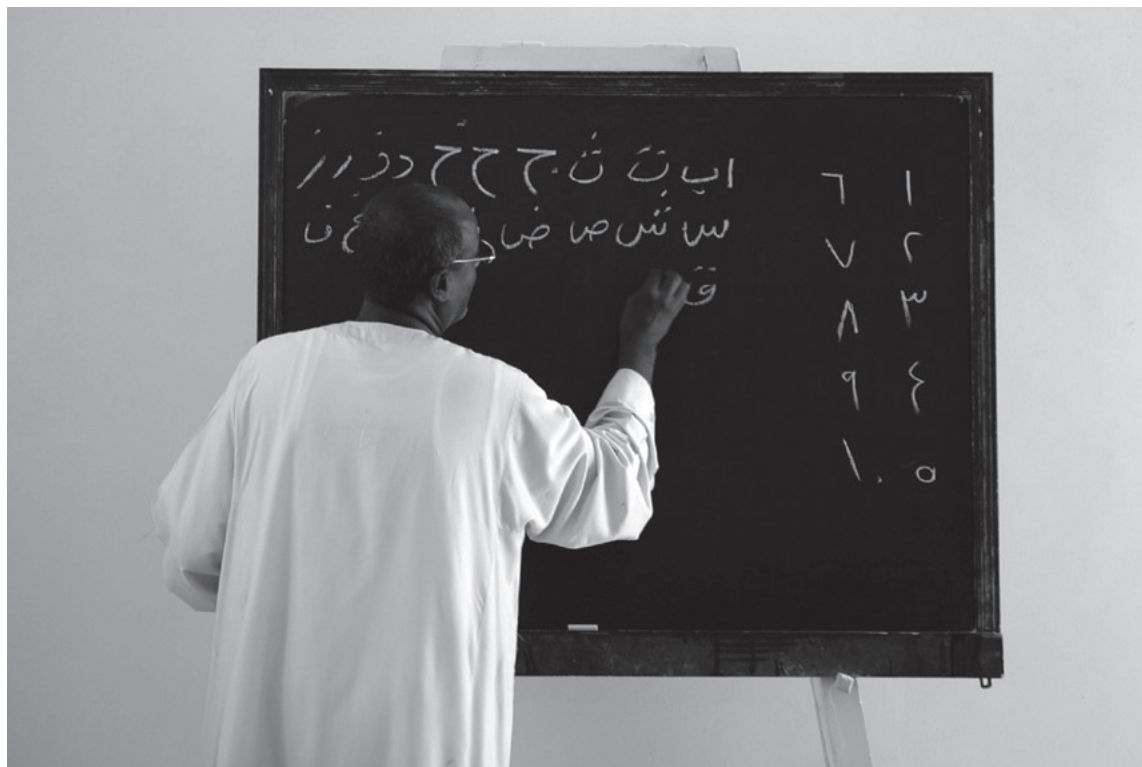
pobres arribaran a assolir completament l'educació secundària bàsica universal. Una de cada cinc nenes al món ni tan sols comença el primer any de secundària. I, malauradament, sempre segons les xifres de les organitzacions internacionals, en algunes parts del món una noia té més probabilitats de ser agredida als voltants de l'escola que de tenir l'oportunitat d'aprendre-hi a llegir.

És especialment punyent en aquests dies la pràctica desaparició d'una sencera generació d'infants sirians, o el devastador efecte de l'ebola en l'educació dels

països africans afectats. Ha quedat aturada la formació de mestres, el repartiment de llibres o la construcció d'escoles. Entre Libèria i Sierra Leone hi ha 3,5 milions que no poden tornar a l'escola, de moment. Es planteja la posada en marxa de ràdios educatives que no deixin els infants sense cap possibilitat de seguir d'alguna manera els seus estudis.

Aquestes mirades a l'exterior tampoc ens poden fer perdre de vista que, avui, l'Estat espanyol és el segon país de la Unió Europea que menys redueix la pobresa infantil, que els ingressos





de les famílies amb fills i filles a Espanya han retrocedit als nivells de fa una dècada i que se'ls ha triplicat el risc de pobresa amb relació a les llars sense fills. Estem, doncs, en un context ple de frens i d'obstacles a la millora de les condicions de vida de la infància. Entre

altres coses perquè, com va deixar escrit Janusz Korczak a la Varsòvia dels anys trenta, "aquí no s'estima els infants com tampoc no se'ls educa: es passa el temps avaluant els guanys i les pèrdues, es ven i es compra". El 2015 ajornem els objectius del mil·lenni

fins al 2025, perquè els poders continuen mirant el text de la Convenció sobre els Drets de l'Infant com un decorat i no pas com el guió a seguir.



## Els drets dels infants, els deures de la societat



**GEORGINA YARZA**

Coordinadora d'activitats  
extraescolars  
Escola Anselm Clavé,  
Cornellà de Llobregat  
(Baix Llobregat)

En termes generals, els qui ens dediquem a l'educació coneixem qui és Francesco Tonucci i les línies del seu discurs. Amb aquella imatge d'avi dolç a qui et vénen ganes d'abraçar i demanar que t'expliqui tot allò que sap, a mi és d'aquelles persones que no em cansaria mai d'escoltar. Per això, quan vaig veure que venia a Barcelona a fer una conferència sobre "la Convenció dels Drets dels Infants", no m'ho vaig pensar gens a l'hora d'apuntar-m'hi.

Moguda pel malestar de no conèixer en profunditat els drets que tenen els infants amb qui em relaciono dia rere dia, i sabent que en Francesco Tonucci sabia com fer-me entendre tots els aspectes visibles i invisibles d'aquesta Convenció, vaig dirigir-me a la conferència amb ganes de sortir-ne tenint una mica més de coneixements que em permetessin apropar-me a la mestra que vull ser.

Al llarg de les jornades es van tocar de manera transversal molts temes relacionats amb l'educació, la societat, les estructures legals i la infància. D'aquests temes generals, però, es poden acotar diversos aspectes importants que per

mi van marcar el discurs d'aquells tres dies i que em van fer replantejar-me el món en què visc i el fer l'escola que m'agradaria aconseguir.

En començar la conferència el primer dia, en Francesco es preguntava quantes persones de les que érem presents allà no ens dedicàvem a l'educació. Si una de les idees generals és que es reconeix tot infant com a ciutadà des del naixement, com pot ser que una llei que t'empara des que ets petit/a no la conegui pràcticament ningú? Per què una llei que implica tota la societat només és d'interès d'uns quants? Tothom que es dedica a l'educació la coneix i la integra en el seu fer i relacionar-se amb els infants? Els nens i nenes amb qui treballo la coneixen? Totes aquestes preguntes se'm plantejaven a mesura que escoltava les seves paraules.

Així doncs, una idea rellevant que es plantejava és la desinformació existent a nivell social de la convenció. Com deia en Tonucci, és quelcom que s'hauria de donar a conèixer a l'escola i a la universitat; que s'hauria de treballar des dels claustres dels centres educatius,

però que també hauria de conèixer qualsevol persona independentment de la seva disciplina de treball senzillament pel fet de ser ciutadà del món.

Lligat amb aquesta idea, un segon aspecte important és la desconexió existent entre aquesta convenció i les lleis del nostre país que fan que sovint es contradiguin. Com pot ser que tenint un article tan sagrat que vetlla pels *interessos dels infants per damunt de qualsevol altre* (article 3) se segueixi prioritant la visió o necessitat de l'adult. Som conscients de si les mesures que es prenen, es prenen pensant en els nens i nenes implicats?

Es parla dels drets dels infants, però en tot això, deia Tonucci, hi ha implícit els deures de la societat perquè s'acompleixin, fet que implica un repensar general del nostre funcionament estrictament adult. Quan l'infant expressa la seva opinió pensa en tot i tothom. Llavors, per què no se'ls escolta dins la societat en lloc d'infravalorar-los perquè "són massa petits per entendre el món"? No deu ser que l'entenen millor que nosaltres?

l'escuela escolta les seves necessitats i interessos? Un cop més ens aturem davant dos articles importants, el 13 i el 28, on es reconeix el dret a la llibertat d'expres-

sió i el dret a l'educació. Hi ha una escola per a tothom o només per a aquells que s'ajusten als quatre llenguatges que algú ha decidit que són els vàlids?

L'escuela ha de permetre que cadascú descobreixi totes les seves possibilitats de ser allò que vulgui ser, que cada infant experimenti les seves excel·lències i descobreixi allò que el fa feliç. Cada nen i nena té dret a ser qui és i l'escuela i la societat ha de vetllar per garantir-ho. Com deia Loris Malaguzzi, "*l'infant té cent llenguatges*"; aquest cent existeix i no serveix que ho seguim obviant amb patrons reproductors de passats obsolets.

Finalment, un dels eixos significatius durant les jornades va ser la reflexió entorn de l'infant i del joc, entenent-lo, segons Tonucci, com un espai on aquest infant té la possibilitat de retallar un fragment del món, manipular-lo a partir de tota la seva potencialitat i crear allò que vol, acompanyat o sol. El joc és quelcom complex que manté unes premisses que sovint es desconeixen i es trenquen, com ara que és un espai-temps que pertany a l'infant, que genera plaer o que requereix d'autonomia i privacitat. Llavors, quins espais i temps de joc oferim als infants? El temps de jugar pel senzill plaer de jugar, té cabuda en la nos-

tra societat de la competitivitat i la immediatesa? Aquest espai generador de descobertes i històries, d'experiència personal que pot (i hauria de) ser duta a l'escuela, on hauria de ser escoltada i acollida?

Totes les idees que plantejava en Francesco Tonucci ens evidencien que encara hi ha molt camí a recórrer



si partim de la base que les estructures opressionen i limiten, però com bé va citar ell en paraules de sant Agustí, *l'esperança té dues filles, la ira i la valentia*. El descontentament de l'estat actual de la nostra educació omple de valentia tots els qui, com els que vam ser a les jornades el passat mes d'octubre, treballem per tal de canviar-la i tenim voluntat d'acollir les lleis que, com la Convenció dels Drets dels Infants, fan un pas endavant per aconseguir-ho.



## 40 anys de PERSPECTIVA ESCOLAR



**JORDI VIVES AROMÍ**

Membre del primer consell de redacció de PERSPECTIVA ESCOLAR

El desembre de 1974 naixia PE. D'això fa 40 anys.

40 anys són molt o poc segons el barem de referència. En la vida d'algú són molt, i en la vida de les institucions són sovint encara més.

A vegades cal ser al lloc oportú i en el moment adequat. Això és el que 40 anys després, i 35 més tard d'haver deixat el consell de redacció, em sembla evident en termes retrospectius.

Quan algú examina un punt del seu propi passat, que és alhora alguna mena d'efemèride col·lectiva, resulta difícil destriar l'aspecte personal i el col·lectiu, o a la inversa, aïllar el judici personal de la visió col·lectiva.

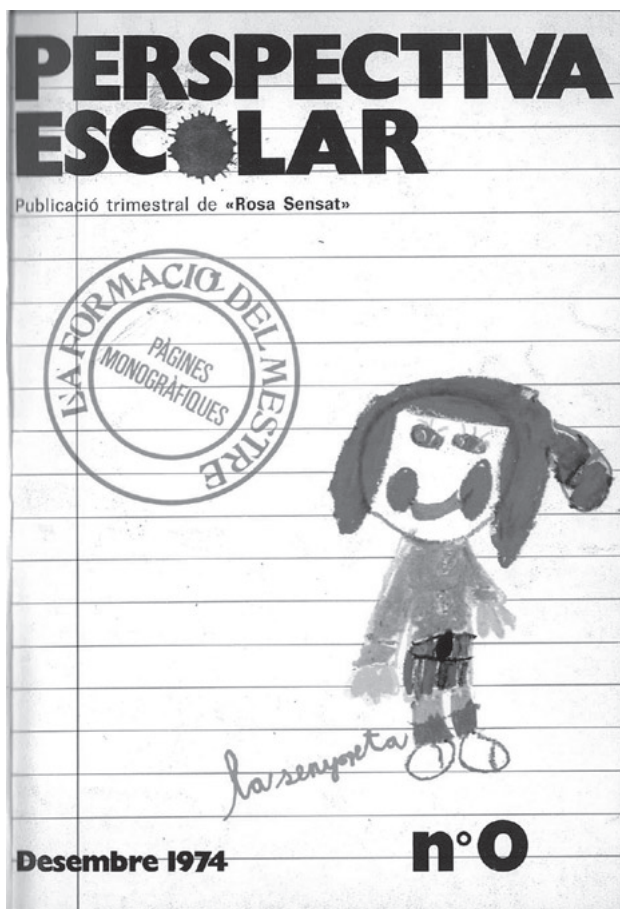
I què dir del contrast entre els dos moments, aquest passat i aquest present, tant en els aspectes personals com col·lectius? En el nivell personal vaig deixar el món de l'educació per entrar en altres dimensions professionals. I si no fos per nombrosos vincles amb persones del món escolar, algunes vinculades a PERSPECTIVA ESCOLAR al llarg d'aquests anys, potser ara

em semblaria una cosa massa remota, com d'altres de la vida de cadascú.

Però no. El present és encara molt arrelat al passat. Això és bo i dolent alhora. Si una iniciativa era bona, la seva continuïtat adquireix un valor molt considerable. Però, des d'una altra visió, podríem pensar que els seus objectius no s'han assolit encara.

Què es pretenia fa 40 anys? Per a què es lluita ara? Podem pensar que els temps han canviat molt, però potser no tant... Hi ha una continuïtat en aquests 40 anys. I PERSPECTIVA ESCOLAR n'és un d'aquests testimonis que ens enorgulleixen col·lectivament.

Dinamitzar el món escolar, aportar-hi reflexions des de «perspectives» variades, invitar a la participació de mestres i escoles a presentar les seves experiències, col·laborar en el debat d'idees sobre escoles i educació, introduir lectures, fer de pont entre els mons més o menys organitzats dels moviments escolars... Tot això pretenia PERSPECTIVA ESCOLAR. I en el seu consell de redacció inicial (Rosa Carrió, Montserrat Casas,



Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives), tota l'estructura organitzada de Rosa Sensat hi era present en miniatura.

I una mica més tard naixia *Cuadernos de Pedagogía*, que pretenia assolir alguns objectius semblants amb els moviments de renovació pedagògica d'arreu de l'estat espanyol, però sense tenir una base equivalent a la de Rosa Sensat al darrere. PERSPECTIVA ESCOLAR no se'n podia sentir margina-

da, d'aquella tasca, i jo vaig participar en el consell de redacció de *Cuadernos* en representació del de PERSPECTIVA, des del seu naixement fins al 1980, quan vaig decidir iniciar una etapa professional diferent.

Han perdut vigència els objectius de PERSPECTIVA ESCOLAR? És evident que l'escola té nous reptes (i qui no en té?). Que la societat ha canviat, evidentment. Però el mateix nom marca una visió, una metodologia:

Perspectiva. Això no perd mai el seu sentit, sempre mira endavant. Passi el que passi...

Potser m'agradaria escoltar veus actuals i què diuen avui... quines *perspectives* tenen...

Ja sé que els títols es posen a l'inici, però jo crec que hi ha un títol final obligat:

PERSPECTIVA ESCOLAR, any 40. Sembla el mateix i no ho és. És encara una promesa de futur!



# Ressenyes i novetats



## Quina educació volem?

De Pilar Benejam Arguimbau

Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, 2014

### JOAN PAGÈS

Professor de Didàctica  
de les Ciències Socials  
Universitat Autònoma de Barcelona

Fer la ressenya d'un llibre és, primer, fotografar el seu contingut de la manera més objectiva possible, després destacar a través d'una anàlisi els punts més forts i les seves febleses i, finalment, valorar les seves aportacions a la comunitat a la qual va destinada el seu contingut. Fer una ressenya d'un llibre de la Pilar Benejam, amb qui he compartit més de 30 anys de treball, és per a mi una altra cosa. És un compromís personal i professional amb una persona amb la qual comparteixo moltes idees però també amb qui he tingut alguna discrepància. El llibre que ressenyo és el darrer llibre que ha escrit la Pilar. Espero que no sigui, però, el darrer llibre que escriu. És, per tant, un pas més en una trajectòria professional farcida d'aportacions de tota mena dirigides fonamentalment a dos gran àmbits: l'ensenyament i la didàctica, en particular de les ciències socials i la formació de mestres.

Estem davant d'un llibre que, com diu a la introducció la mateixa Pilar, és fruit de "l'experiència, la reflexió i la memòria" i en el qual trobarem idees, propostes, alterna-



tives i reptes sobre l'educació que podem fer nostres perquè han estat elaborades amb "un judici fet amb cert coneixement, serenitat i benvolença" (p. 15). És un llibre amè, escrit des dels sentiments i des de la raó, que resumeix molt bé allò que ha preocupat i ha ocupat la Pilar des del començament de la seva vida professional. I que ha compartit i vol seguir compartint amb els i les mestres.

El treball és una crida a la formació de la consciència de la professió, és a dir, a la capacitat d'ubicar el nostre present en aquest continu temporal que ens relaciona amb el passat i amb el futur. La reivindicació de "la riquesa acumulada" per la millor tradició educativa catalana i mundial no és una crida a la nostàlgia sinó a la necessitat de pensar l'educació en aquesta continuïtat que ens porta a prendre decisions que sovint s'han pensat en el passat, s'han plantat en el present però els seus fruits es produiran en el futur.

Des de la introducció a l'epíleg, *Quina educació volem?* és una declaració de principis en tota regla. La Pilar reivindica des de la primera pàgina una tradició educativa, i ho fa perquè considera que encara té molt a dir. És la tradició que representa la renovació pedagògica catalana i que es pot concretar, per exemple, en l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

En el primer capítol "Quina educació volem? Les finalitats de l'educació" la Pilar desenvolupa bona part dels principis ideològics presentats a la introducció.

Analitza l'evolució del sistema educatiu, i de les seves finalitats, des de l'acabament de la II Guerra Mundial fins a l'actualitat contextualitzant-la en els canvis produïts en el sistema capitalista durant aquests anys. Defensa unes finalitats educatives que emanen directament de la democràcia i dels seus principis: la llibertat, la igualtat, la participació i el compromís social. Davant de l'actual crisi i de la imposició del neoliberalisme econòmic i polític fa una crida a no renunciar als principis bàsics i fonamentalment al "reconeixement universal de la dignitat humana". Té un record per la tasca política i pedagògica de la Marta Mata durant els difícils anys de la Transició.

El segon capítol "Què s'entén per coneixement?" actualitza les idees que ja havia desenvolupat en altres treballs sobre els paradigmes científics i les teories de l'aprenentatge, i caracteritza el procés de construcció personal d'un coneixement entès alhora com a producte social i com a producte personal. Un coneixement que defineix com a relatiu, complex, intencional i alternatiu, i construït en el si d'una cultura racional comunicativa. Com en la resta de capítols exemplifica aquest procés en situacions viscudes en l'ensenyament de la geografia i de les ciències socials. També actualitza el seu discurs sobre les teories de l'aprenentatge en el capítol tercer.

El capítol quart se centra en "Les metodologies i la pràctica docent". Recupera els valors del model expositiu, reubica els mètodes inductius i el mètode científic i

conclou assenyalant la importància educativa del “mètode hermenèutic, dialèctic o l’art de fer preguntes i donar respostes” amb exemples concrets de cada model. També dedica el cinquè capítol a la metodologia, centrada ara en les capacitats psicolingüístiques per al desenvolupament del pensament social i aquelles capacitats com la multicausalitat, la interpretació i l’argumentació que fan comprensible a l’alumnat la informació social i el nostre món.

El sisè capítol "Raó, emoció, valors i acció" és una reflexió sobre les aportacions a l’ensenyament de les teories de les intel·ligències múltiples, de la neurociència i de la teoria de la complexitat. La Pilar entronca les aportacions d’aquestes teories amb la tradició innovadora destacant aquells aspectes que poden ajudar-nos a resoldre problemes de manera diferent de com ho havíem fet fins ara. No fa el mateix, en canvi, amb les concepcions predominants de l’avaluació, a la qual dedica el capítol setè. És bel·ligerant amb les concepcions dominats de l’avaluació –“[...] l’avaluació externa dels alumnes no hauria de ser una preocupació prioritària ni caldria sentir-se tan condicionats pels resultats d’avaluacions internacionals”. Creu, això sí, que l’avaluació s’ha d’entendre com una pedagogia estretament vinculada a l’ensenyament i a l’aprenentatge. Ens recorda que a l’Institut Escola de la Generalitat Republicana no hi havia ni notes ni exàmens.

Finalment, el darrer capítol el dedica a "La professió docent i la formació del professorat", eix principal, en la meua opinió, de la seva vida professional. I en aquest capítol no s’oblida d’esmentar “les quatre coses importants” que han caracteritzat una manera d’apropar-nos al seu mestratge. Primera: “Per ser un bon mestre o mestra la primera condició és creure en la dignitat de la professió”. Segona: “La passió pel coneixement. Els mestres eduquem ensenyant”. Tercera: “La necessària reflexió sobre la

pràctica”. I quarta, i la més important, “un mestre o una mestra ha de saber que educar és un acte de respecte, d’estimació i d’esperança”. Conclou el capítol amb algunes idees sobre com hauria de ser la formació inicial i permanent del professorat i lamenta la ceguesa de la universitat i de les administracions al no considerar el coneixement pràctic a l’hora de seleccionar els docents que han de preparar els futurs i les futures mestres.

El llibre és un exemple de la coherència del pensament i la pràctica educativa de la Pilar, a l’escola i a la universitat. Del seu compromís amb la formació democràtica de la infància i de la joventut i amb la formació professional, i també democràtica, dels seus i de les seves mestres. El pensament i la pràctica de la Pilar s’han nodrit de les aportacions, dels descobriments i de les recerques realitzades en l’àmbit de l’educació, en tots els seus camps (didàctica, pedagogia, psicologia, geografia i ciències socials, ètica, etc.). La Pilar ha incorporat el més important d’aquestes aportacions sense fer-ne un seguidisme cec, sinó amb la mesura, la ponderació i la creativitat necessàries per convertir-los en guies de la seva pràctica i en exemples d’aquesta. En aquells exemples que ens han permès comprovar les raons del que la Pilar ens ha anat explicant, per activa i per passiva, sobre com havíem d’ensenyar si volíem que els nostres nens i les nostres nenes, els nostres nois i les nostres noies aprenguessin.



## Presentació del número 378 de la revista PERSPECTIVA ESCOLAR



Vàrem ser pocs. Però la presentació del número de PERSPECTIVA ESCOLAR dedicat a l'arquitectura, l'urbanisme, l'educació i les seves implicacions, a la seu del Col·legi d'Arquitectes a Girona, feta el 20 de novembre, va ser genial, intensa, participada i amb valor afegit. Jordi Ortega, en nom de la Junta del Col·legi, es va desfer en elogis tant pel tema del nostre monogràfic com per l'orientació i la qualitat dels articles que el componen. Xavier Besalú, director de la revista, va fer esment als 40 anys de la publicació, que es compleixen aquest mes de desembre, i al cinquantenari de Rosa Sensat, que celebrem el 2015. El coordinador i l'ànima del monogràfic, l'Antoni Poch, va explicar que el tema era un anhel antic que ha costat fer realitat; que l'arquitectura i l'urbanisme condicionen, per bé i per mal, el creixement i els aprenentatges i, doncs, l'educació de totes les persones; i va destacar l'ajuda rebuda de l'arquitecte Muntañola i el contrast, provocador i saludable, de l'entrevista feta a l'antropòleg M. Delgado. Marc Riera i Dolors Guix ens van explicar el projecte "Ensenyar arquitectura. Aprendre arquitectura", dut a terme entre 2009 i 2011 a diversos centres educatius (actualment aturat, per la falta de recursos, però no pas mort, sinó amb moltes ganes de retornar), tal com es relata en un dels articles del monogràfic.

La seva exposició va donar peu a un diàleg fluid entre tots els participants. Un dels aspectes que més interès va suscitar va ser la relació establerta entre docents i arquitectes, dos mons professionals i simbòlics molt distants i desconeguts entre si, i com, d'aquest projecte compartit, en va néixer una demanda de formació de part dels mestres, un interès renovat per l'educació per part dels arquitectes, i una nova mirada a l'escola com a espai de vida. Es va parlar també dels obstacles que, a vegades, s'interposen, quan es construeixen edificis escolars, al diàleg sincer i en peu d'igualtat entre dissenyadors i usuaris d'aquests edificis, i com caldria aplanar-los... Un goig, tot plegat.



# Per una pedagogia d'ajuda entre iguals

Reflexions i pràctiques

Maribel De la Cerda

Una obra essencial per a mestres que vulguin aplicar i conèixer en profunditat l'ajuda entre iguals, una proposta en què els alumnes ensenyen els companys mitjançant una activitat planificada amb una clara voluntat educativa. Tot d'una manera senzilla però brillant.

115 PÀGS. 12,50 €

EBOOK 8,80 €



1a edició, 2a reimpressió



222 PÀGS. 17,90 €

# Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos

Ángel Pérez Pueyo (coord.)

Proposta d'integració de les competències bàsiques en els centres educatius a través de 15 passos que abracen els diferents nivells de concreció i òrgans de coordinació del centre, fent efectiva la integració d'aquest nou element curricular en el dia a dia de l'escola.

# Educар en temps de crisi

Ramon Casals

Els nostres fills no tindran una vida més fàcil que la nostra. Si els eduquem pensant a aplanar-los el camí perquè no hi trobin dificultats, potser és el moment d'aturar-se i reflexionar. Què es trobaran el dia de demà? Els ensenyem a superar les dificultats?

162 PÀGS. 14,90 €



**GRAÓ**

C/ Hurtado, 29  
08022 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

Tel.: 93 408 04 64  
[graeditorial@grao.com](mailto:graeditorial@grao.com)

# novetat

COL·LECCIÓ  
PREMIS

## Fer recerca a Secundària: Un repte per a l'alumnat i per al professorat

María del Pilar Menoyo Díaz

Si volem una educació per a tota la població, que accepti les diferències i que aprofiti la diversitat com una oportunitat per promoure l'aprenentatge entre iguals, haurem de portar a terme pràctiques educatives per estimular la creativitat, la gestió de la informació i la comunicació de resultats. Una pràctica educativa en aquesta línia és afavorir i fomentar la realització de treballs de recerca per part de tot l'alumnat, sense exclusió, és a dir, per part de tots els estudiants de Secundària, ja que la competència en recerca és un indicador per tal de determinar si l'estudiant ha après a treballar de forma autònoma i amb esperit crític, i aquestes característiques són unes de les finalitats educatives més importants. Al llarg de les pàgines d'aquest llibre es mostren propostes de gradació i actuació per incorporar la recerca des de primer d'ESO.

Col·lecció: Premi, 10

PVP: 17€

Pàgines: 208



**R** ● **S**  
**S** **E** **N**  
**S** **A** **T**

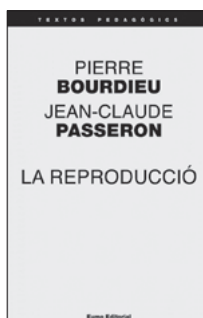
El trobaràs a totes les llibreries  
i al nostre web [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)  
o a l'Associació de Mestres Rosa Sensat  
(Av. de les Drassanes, 3. 08001 Barcelona).  
Te'l portem a casa!

# Novetats

Biblioteca Rosa Sensat



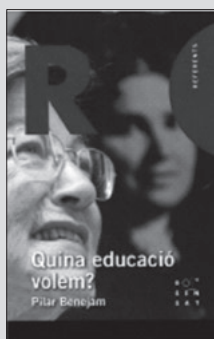
BALDWIN, Patrice. *El arte dramático aplicado a la educación: aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata, 2014 (Educación artística y creatividad).



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para a una teoría del sistema d'ensenyament*. Barcelona: Eumo, 2014. (Textos pedagògics; 50).



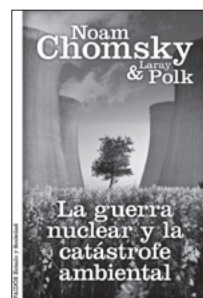
CARPENA, Anna. *Com et sents?: Educació socioemocional dels cinc als dotze anys*. Barcelona: Eumo, 2014 (Didàctiques i complements; 34).



BENEJAM, Pilar. *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat, 2014 (Referents; 6).



CAGIGA, Nacho; TARÍN, Javier M. *Del aula a la calle: La educación en busca de sentido*. Santander: Shangrila Textos Aparte, 2013 (Intertextos; 4).



CHOMSKY, Noam; POLK, Laray. *La guerra nuclear y la catástrofe ambiental*. Barcelona: Paidós, 2013.



*El coratge de salvar durant l'Holocaust.* Barcelona: Memorial Democràtic, 2014 (Quaderns Didàctics Memorial Democràtic).



*Educación digital y cultura de la innovación.* Madrid: Cotec, 2014 (Colección Innovación Práctica: Perspectivas de futuro).



FIUZA ASOREY, María José. *Educación vocal: Guía práctica.* Madrid: Pirámide, 2013 (Psicología Pirámide: Manuales prácticos).



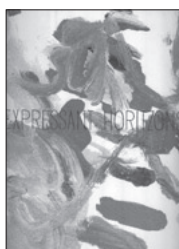
*Educación plena en derechos humanos.* Madrid: Editorial Trotta, 2014.



DÍAZ, Maravillas; GIRÁLDEZ, Andrea (coord.). *Investigación cualitativa en la educación musical.* Barcelona: Graó, 2014 (Biblioteca de Eufonía: Serie didáctica de la educación musical; 298).



FORESTELLO, Anna Maria. *La cultura de participación en los centros de secundaria: Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar.* Barcelona: Graó, 2013 (Monografías de Educación Ambiental; 13).



*Expressant horitzons: Projecte d'art i literatura curs 2013-2014.* Barcelona: Escola Els Pinetons, 2014.

# Subscripció a PERSPECTIVA ESCOLAR

Cognoms: .....

Nom: .....

Adreça: .....

Codi postal: .....

Població: .....

Província: .....

Telèfon: .....

Correu electrònic: .....

NIF: .....

Se subscriu a PERSPECTIVA ESCOLAR (6 números l'any).

Preu per al 2015 (IVA inclòs): 52 €.

Preu exemplar: 12 €.

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

---

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

.....

IBAN:

Firma del titular

Envieu-ho a: Perspectiva Escolar, Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona.  
Subscripció per Internet: [www.rosasensat.org/perspectiva](http://www.rosasensat.org/perspectiva)