



## La sisena

En política educativa, una mesura adoptada per l'Administració difícilment resulta positiva o negativa en ella mateixa, sinó que el seu èxit o fracàs depèn dels agents i del context d'aplicació. L'ampliació de l'horari lectiu de l'alumnat d'educació primària de centres de titularitat pública no n'ha estat l'excepció. La bondat o maldat de la mesura, no l'hauréem de buscar, doncs, en l'increment d'hores d'educació que reben els nois i noies de sis a dotze anys d'aquests centres, sinó en com ha anat tot plegat. I tot plegat no ha anat gaire rodat.

Una primera rellicada, la trobem en el plantejament inicial i la justificació. L'ampliació horària s'ha volgut justificar com un factor essencial per combatre el fracàs escolar, i això és qüestionable si no representa una profunda transformació conceptual i metodològica. Una altra roda de molí que la comunitat educativa no s'ha empassat és l'argumentació de l'increment de recursos. En aquest sentit, cal valorar si aquest important augment pressupostari i de personal obté la seva màxima rendibilitat en aquesta ampliació horària, o si no seria millor enfocar-lo a la potenciació i millora d'altres serveis –potser hem perdut l'oportunitat de fer una mesura més imaginativa de cara a les activitats extraescolars.

Amb tot, el pitjor greuge que podem fer és que l'aplicació de la sisena hora s'ha fet amb precipitació; una aplicació gradual en el temps, de ben segur, hauria reduït problemes que han sorgit. Cada escola, en el marc de la seva autonomia, hauria pogut fer els processos pertinents per prendre les decisions més adequades pel que fa a l'organització i al contingut. No hem d'oblidar que la mesura afecta l'horari global del centre i de l'alumnat, la seva escolarització, les activitats extraescolars de l'escola i els seus professionals. També el fet que s'hagi aplicat només a la primària ha comportat un cert desajustament a les escoles que han hagut de cercar solució per als nens i nenes d'educació infantil que tenen germans a primària i no es queden al menjador, en alguns casos amb dificultats de gestió. En l'adjudicació de places docents, també hi ha hagut problemes per manca de planificació, fet que ha generat dificultats per cobrir alguns llocs de treball i que en determinades especialitats s'hagi hagut de recórrer a professorat de secundària. També en alguns indrets hi ha hagut una fugida de mestres de llars d'infants cap a parvulari, i alguns ajuntaments han tingut dificultats de personal en les seves escoles bressol.

Cal reconèixer i agrair, però, que els equips directius, el professorat i els consells escolars, malgrat aquestes dificultats, han tirat endavant la proposta. Molts centres de primària estan normalitzant la nova realitat d'enguany, i el dia a dia funciona. No totes les escoles ho han viscut de la mateixa manera i es donen diferències remarcables entre escoles i territoris. Si bé és nombrosa la quantitat d'escoles que han patit l'aplicació de la sisena hora d'una manera negativa, també és cert i ens consta que per a algunes escoles ha resultat una mesura molt positiva.

Caldrà, doncs, corregir i millorar els respectius processos d'aplicació. La darrera responsabilitat i rendibilitat de l'ampliació de l'horari escolar està a mans, per un costat, de l'administració, que n'haurà de fer una correcta planificació i dotació de recursos, a més d'un seguiment adequat i, per l'altre, dels centres, que hauran d'implicar-se a l'hora de redefinir el temps d'acord amb les necessitats dels alumnes i l'aplicació de processos metodològics innovadors. Per a tots, bones festes, i bona feina.

## Una realitat que ens depassa

### *Dolors Freixenet*

Actualment podem afirmar, sense por d'equivocar-nos, que cada vegada hi ha una consciència més estesa sobre la importància de l'educació afectivosexual per aconseguir una veritable educació integral i harmònica de les persones amb conductes positives i equilibrades. En conseqüència, és obvi, que hi ha més informació i recursos relacionats amb la formació de les relacions afectivosexuals i que es dediquen més esforços a abordar aquests temes a les escoles i instituts.

Efectivament, si fem un repàs a molts documents de l'àmbit escolar que reflecteixen l'ideari o les línies generals del centre, el projecte educatiu, el projecte curricular..., trobarem referències a la inclusió de continguts d'educació afectivosexual en diverses àrees del currículum i, també, de forma transversal o a través de les tutories. I certament, això no queda en l'àmbit teòric sinó que es dediquen diverses sessions a aquests temes a algunes àrees o en el desenvolupament del PAT (Pla d'acció tutorial) dels centres educatius.

D'altra banda, també és una evidència que en els darrers anys s'ha avançat de manera significativa, encara que possiblement insuficient, en l'establiment d'una col·laboració entre les escoles, els serveis socio-sanitaris i altres institucions per augmentar la incidència i efectivitat en l'objectiu comú que és l'educació afectivosexual.



Tanmateix, malgrat el que acabem de dir hi ha una realitat que ens desborda i que ens diu que l'educació afectiva i sexual no acaba de funcionar o, com a mínim, que no n'obtenim els resultats desitjats. Efectivament, cada dia augmenten els embarassos no desitjats, sabem que les pràctiques de risc són freqüents, s'inicien abans les relacions sexuals coitals i el que és pitjor són un fet entre els adolescents i les adolescents els desenganys amorosos, les relacions sexuals doloroses i insatisfactòries i les relacions abusives.

Què és el que falla? Perquè, malgrat dedicar-hi tants esforços, no aconseguim traspasar el nivell de la informació-instrucció?

Que potser basem l'educació afectivosexual en una sèrie de conceptes i descuidem els aspectes centrals com una educació més globalitzadora que treballi tots els aspectes de la persona, integrament i en la seva complexitat? Que potser caldria treballar, per sobre de tot, aspectes com el desenvolupament de l'autoestima, de l'autonomia i de la capacitat de decisió personal; valors com la confiança en l'altre, la responsabilitat i el respecte, l'empatia, el reconeixement, l'assertivitat, etc. enfront d'uns contravalors que s'haurien de qüestionar com: la dependència afectiva, l'individualisme, l'autorenúncia personal, el passotisme, l'egocentrisme...?

D'altra banda, com s'hauria de superar la contradicció entre el discurs –que diem que s'hauria de fer l'escola, treballant en profunditat i transmetent uns valors a través de l'educació afectivosexual– basat en el respecte, la implicació, el compromís i el que transmet la societat, sovint totalment contrari, valorant la immediatesa, la superficialitat, l'hedonisme...?

Com és que en la pràctica de l'educació afectivosexual resulta tan difícil anar a fons i abordar els temes que realment interessin l'alumnat quan s'inicia en les primeres experiències amoroses? Malgrat tota la informació que els proporcionem, quina és la raó per la qual poques vegades els joves adolescents recorren al professorat per resoldre dubtes o demanar-li consell?

Quines condicions caldrien, especialment als centres d'educació secundària, per tal que el professorat podéssim establir una relació prou íntima i de confiança amb l'alumnat i propiciar una bona comunicació

**4 Sexualitat: aprendre a sentir**

que facilités parlar de les qüestions que realment els interessa relatives a les seves experiències personals, als problemes concrets en què es troben, a les actituds a prendre davant determinades situacions, a com adonar-se dels seus propis sentiments davant d'una relació, de com comunicar-ho a l'altra persona, etc.?

Aquestes són algunes qüestions obertes –que només poden trobar resposta a través de la reflexió i posant-hi els mitjans necessaris– plantejades des de la pràctica i considerant que l'educació afectivo-sexual ha de proporcionar als nois i a les noies les eines necessàries que els permeti plantejar-se seriosament i amb responsabilitat les seves pròpies decisions.



*La sexualitat dels joves s'ha d'entendre com un aspecte fonamental per al seu desenvolupament, la seva salut i la satisfacció afectiva. L'autora fa una anàlisi dels trets diferencials que s'han de tenir en compte així com dels comportaments de risc i, per últim, exposa com s'ha d'enfocar l'educació afectivosexual en l'àmbit escolar.*

## **Educació sexual des d'un enfocament afectiu avui**

«No és cap fórmula romàntica afirmar que només s'aprèn allò que s'ofereix en una actitud bàsicament amorosa per part de l'educador.»

**Rosa Ros  
i Rahola**  
Directora CJAS\*

Pere Folch Mateu. *Conflicte adolescent i relació pedagògica*. 1993

### **Introducció**

Sovint, quan es parla de la sexualitat –i de com s'expressa–, es fa servir la paraula «sexe» per fer referència solament a l'anatomia i fisiologia dels genitals interns i externs masculins i femenins i la seva funció reproductora, a la genitalització centrada bàsicament en la pràctica sexual i el coit i al risc d'embaràs i d'infeccions de transmissió sexual. En l'altre extrem, amb molta presència en les revistes juvenils, la publicitat, la moda, les actuals tecnologies com ara Internet, es promou un tipus de discurs que mostra la sexualitat sobretot a través de l'erotisme, la seducció, la frivolitat, etc., de manera exagerada,

\* Centre Jove d'Anticoncepció i Sexualitat (CJAS). A/e: [cjas@centrejove.org](mailto:cjas@centrejove.org)

6 Sexualitat: aprendre a sentir

obviant l'esforç i fins i tot el patiment que pot causar la construcció d'una identitat sexual i l'orientació del desig.

La realitat no és tan senzilla i la sexualitat, a més de la genitalitat, implica una gran varietat de sentiments, emocions i sensacions que estan integrades en la globalitat de la persona. Al llarg del viatge de la vida, des de la infància, hi ha moltes maneres que ajuden a educar, viure i expressar la sexualitat, com són les atencions, les mirades, les carícies, els petons, les paraules, els gests, etc., que ens permetran conformar el desig i les sensacions de plaer i comunicar-nos amb els altres. Tot plegat constituirà el bagatge personal de cadascú, matisat per les característiques personals pròpies.

L'OMS, ja l'any 1975, va considerar la sexualitat com «una energia» que ens motiva per buscar afecte, contacte, plaer, tendresa i intimitat. La sexualitat influeix en els nostres pensaments, sentiments, accions i interaccions i, per tant, influeix en la nostra salut física i mental.

Caldrà, doncs, reconèixer que la sexualitat és quelcom més que la genitalitat i les relacions sexuals coitals i que està sempre present d'una manera o d'altra en el procés de creixement en un constant aprenentatge, fins que arriba el moment de compartir-la.

Amb aquesta concepció, és senzill entendre que la sexualitat, l'afectivitat, l'amor, el desig, etc., en la seva àmplia dimensió simbòlica i de fantasia, incideixen d'una manera fonamental en el creixement de la persona, amb especial intensitat en l'etapa adolescent, i que el seu desenvolupament commou l'equilibri psicològic, afectiu i emocional.

Per tant, l'individu neix sexual biològicament, però la seva sexualitat s'anirà construint al llarg de tota la vida i es mostrarà de diferents maneres a cada edat o moment de la seva evolució. En aquest sentit, cal destacar l'adolescència com l'etapa vital més intensa de creació de la identitat i d'exteriorització de la sexualitat, és a dir, de desenvolupament d'un «jo» propi, d'una manera única i diferenciada d'ésser i d'experimentar amb l'altre.

La identitat sexual s'anirà estructurant d'acord amb una sèrie de complementarietats, entre altres, el «desig» dels pares i mares (avis,



tutors, cuidadors...) i com aquest es reflecteix en els nens i les nenes, la constitució anatòmica, les identifications, les normes i prohibicions, els missatges, les creences i les vivències de l'entorn familiar i social més proper.

A partir de la maduració biològica puberal, la configuració sexual infantil tornarà a ser interrogada en el psiquisme del jove i la resposta determinarà l'assumpció de la masculinitat o la feminitat. Els valors i creences interioritzades en etapes prèvies són qüestionades i en alguns casos substituïdes. El camí cap aquesta assumpció és ple d'incerteses i ansietat per la gran quantitat de preguntes que genera sense una resposta diàfana.

*En la pubertat o preadolescència*, s'hi produeixen de manera accelerada canvis fisiològics i morfològics importants que exigeixen al noi i a la noia readaptacions contínues. Les transformacions corporals a partir de la maduració dels caràcters sexuals secundaris (pit, pèl púbic i aixelles, barba, musculació...) tenen molt a veure amb la identitat i l'autoestima. Aquests canvis fisiològics subordinen les excitacions sexuals a la zona genital i, abans de la decisió de compartir la sexualitat, la masturbació, que ha estat el primer comportament sexual amb voluntat conscient d'obtenir plaer, torna a ocupar un lloc important per tal de calmar la força de l'energia sexual.

La masturbació pot representar un bloqueig emocional quan pren un caràcter compulsiu o quan el jove la utilitza com una manera de satisfer-se que li serveix per evitar l'encontre sexual amb l'altre.

La menarquia i la primera ejaculació simbolitzen la maduresa sexual femenina i masculina i poden ser viscudes de manera positiva o produir vergonya, por o ansietat. Els nois solen rebre missatges positius de la seva virilitat, mentre que en les noies solen ser més ambivalents. Tots dos tindran expectatives i temors per experimentar i vèncer.

Posteriorment, en l'adolescència, els canvis psicològics i socials seran els que incidiran, en gran mesura, en el procés de creixement i en l'assumpció de la identitat sexual. És un període d'indecisió subjectiva i d'incertesa social en el qual la família, les institucions i la societat en general exigeixen que el «subjecte» es reconegui com a nen/a o com adult/a; és a dir, que es defineixi.

8 Sexualitat: aprendre a sentir

Però en aquest recorregut, abans de reconèixer i consolidar la seva identitat, l'adolescent ha de fer renúncies i resoldre contradiccions, ha de conformar un nou lloc tant en l'aspecte físic com en el psíquic i social. Durant aquest procés patirà una veritable metamorfosi.

*La imatge corporal* tindrà una rellevància cabdal. Solen tenir dificultats per reconèixer-se quan es miren al mirall. En aquesta època el cos es converteix en «la carta de presentació» i és un bon suport per a l'autoestima. La manera de vestir, els cabells, els *piercings*, l'expressió verbal, les identificacions a partir del grup, etc., donen força a la identitat. En aquest sentit, el rebuig del propi cos, tant en les noies com en els nois, pot ser un dels «síntomes» principals en l'inici d'algun trastorn en el camí del creixement.

*Pèrdua de condició de nen/a:* És el moment de començar a distanciar-se del món de la infància i d'una certa indefinició sexual tot buscant –mitjançant l'experiència i el dret a equivocar-se– reestructurar la personalitat i reafirmar la identitat sexual. Han de passar d'una sexualitat infantil autoeròtica a una sexualitat genital que implica l'altre. En aquesta època, les fantasies, les sensacions i els sentiments passen a un àmbit més íntim i personal i, per tant, silenciats en l'espai familiar.

*Pèrdua dels pares de la infància:* Viuen els pares/mares de manera més real, els tenen menys admiració i sovint manifesten desacord amb les seves reflexions i maneres de pensar. Necessiten diferenciar-se i mostrar opinions pròpies, estan en un procés d'individuació afectiva respecte a la família. Les sensacions del cos a les carícies i a les mostres d'afecte i estimació són «subjectivades» d'una altra manera, i per això sovint s'escapen de les abraçades i els petons. El grup d'amics o iguals tindrà una gran rellevància; és l'època dels líders i de les identificacions.

Són moments diferents que es van succeint, en una dinàmica de constant avenç i retrocés i on sovint hi ha una manca de referents clars i sensació de conflicte o de confusió.

L'elecció amb qui fer l'amor o l'orientació del desig cap a l'heterosexualitat o l'homosexualitat és cabdal per reafirmar la identitat sexual. Al començament, els somnis i les fantasies són les que marquen





el pas, però quan arriba el moment d'iniciar l'activitat sexual compartida, els dubtes i les pors poden bloquejar i emascarar el desig i l'elecció.

En els casos de dubte o ambivalència davant l'homosexualitat, cal esmentar que el procés de reafirmació sol ser més complicat. El grau de desorientació i incertesa pot generar més patiment i pot passar molt de temps fins que no en prenguin consciència i ho assumeixin. L'adult pròxim i referent d'aquests nois o noies hauria de valorar la necessitat d'un acompanyament en aquest bocí del camí, amb tendresa i una escolta ben atenta.

D'altra banda, els nois i les noies adolescents estan capacitats per a la funció reproductiva i per a la canalització dels seus «impulsos sexuals» a través de relacions sexuals coitals, molt abans d'aconseguir un equilibri afectiu i un nivell suficient d'evolució psicològica. Aquesta discordança els situa sovint davant de riscos no reconeguts.

Les primeres trobades sexuals comporten el desig de compartir, experimentar plaer i estimar o ser estimat per l'altre. Sovint són trobades imprevistes, esporàdiques i, per tant, poden comportar risc.



## 10 Sexualitat: aprendre a sentir

És clar que la sexualitat dels joves s'ha d'entendre com un aspecte fonamental per al seu desenvolupament, la seva salut i la satisfacció afectiva.

### Alguns trets diferencials que cal tenir en compte

Les diferències dels nois i les noies en el procés de la construcció psicològica de la masculinitat i la feminitat –anomenat gènere des la construcció social–, ja s'observen en la manera de comportar-se durant la infància, però en l'adolescència es manifesten més clarament a partir de les primeres expectatives, fantasies i sobretot en les primeres experiències sexuals. Nois i noies segueixen el camí cap a la identitat sexual de manera desigual, i les seves expectatives en relació amb l'afectivitat i la sexualitat compartida no són gens homogènies. Les necessitats que sovint manifesten els uns i els altres han de ser escoltades i ateses particularment sense oblidar aquestes diferències.

També cal reconèixer que els nois i les noies que viuen situacions especials, sigui en un medi familiar i social poc estructurat, amb dificultats personals, d'exclusió social o que estan mancats del suport i la contenció adulta necessària, solen mostrar uns comportaments de risc més freqüents i atrevits.

Quant a la conducta sexual, solen comportar-se de manera més primària i compulsiva, tot buscant el reconeixement identitari i, per tant, són més vulnerables i més fàcilment seduïts per les situacions de risc. Les seves conductes passen a ser «actes inconscients» útils per evadir-se de les dificultats, que sovint comporten conseqüències no esperades.

Molt sovint, l'experimentació i el consum de substàncies tòxiques, l'embaràs, les infeccions de transmissió sexual, els trastorns de l'alimentació, els accidents, el fracàs escolar i altres situacions o trastorns psicològics i/o socials, estan relacionats amb les dificultats per créixer, per gestionar les emocions, per assolir un cert grau d'independència i per arribar a assumir una veritable identitat sexual i un rol social.

En aquests casos, l'intent d'ajut i de resolució dels conflictes pot representar un alt grau de sofriment per a la persona implicada, així



com un gran esforç per part dels educadors i altres professionals del seu entorn.

D'altra banda, segons l'experiència vital aplegada, juntament amb altres factors psicosocials i culturals, l'expressió de l'energia sexual es pot simbolitzar i fins i tot presentar amb dificultats més o menys punyents com per exemple amb por, exigència, violència, menyspreu, sotmetiment, etc., cosa que per a alguns adolescents comportarà molt malestar i fins i tot un alt grau de sofriment.

Els nois i les noies que han patit maltractaments i/o abús sexual tindran moltes més dificultats per viure de manera equilibrada el «despertament» de la sexualitat genital i la sexualitat compartida. Serà molt important convidar els que han patit aquestes vivències tan traumàtiques a posar-hi paraules i oferir-los un espai, perquè puguin anar elaborant a poc a poc l'experiència viscuda.

En resum, tot allò que està inscrit, viscut o construït fins a l'adolescència, estarà present posteriorment i anirà tornant a adquirir significats diferents, segons les experiències (contacte amb la realitat), i la relació amb el món simbòlic del qual es forma part.

Per aquest camí, en aquest passatge, sabem que algunes persones ho tenen més senzill que d'altres i també observem com, de vegades, les identifications o les actuacions per sortir de la confusió i el dubte comporten un malestar important. Les conseqüències poden arribar a ser frenadores i no pas un estímul per al creixement.

Tot sovint s'utilitza l'expressió «crisi de l'adolescència» en referència a la labilitat psicològica i emocional que caracteritza aquest període de la vida. S'ha d'entendre la paraula crisi en el sentit originari, que vol dir la possibilitat de replantejar-se la situació a fons.

També és important fer ressaltar, i els experts així ho reconeixen des de fa temps, que en l'adolescència hi ha una especial sensibilitat per l'aprenentatge, per la integració de nous coneixements, per canviar conductes i per rebre ajut, quan el viatge de creixement es viu amb inseguretat i sofriment. Si es pot establir un bon vincle adolescent/professional, és prou senzill que el noi o la noia admeti l'ajut i el suport per canviar o reconduir comportaments i actituds que li produeixen

## 12 Sexualitat: aprendre a sentir

malestar i per aprendre a preveure les situacions que el poden conduir al risc.

Quant a l'*educació afectivosexual* i la *prevenció*, s'han d'entendre des de la perspectiva de preparar la persona, al llarg del seu creixement, per poder suportar i acceptar tots els canvis que succeiran, reconèixer i acceptar el «risc» i ser capaç d'enfrontar-s'hi amb el suficient coneixement i criteri. La negació o l'allunyament de tot el que pot representar un risc i de l'esforç per al seu reconeixement no ajuda a l'adquisició del saber, el saber fer i el saber estar, que seran els tres pilars essencials del procés educatiu i de creixement.

Des del punt de vista d'aquesta relació tan íntima entre l'afectivitat i la sexualitat, és clar que els principals agents educatius i de suport en el procés evolutiu, sobretot durant la infància, són la família, en alguns casos, els cuidadors més propers i, en segon lloc, l'escola. Però ja en l'etapa adolescent, amb el bagatge de la infància i coincidint amb la maduració dels caràcters sexuals secundaris i la genitalització dels estímuls i sensacions, hi tenen un paper rellevant altres elements de l'entorn més proper. Com a més notori hi trobem el «grup» d'amics o d'iguals, i també els diferents i variats missatges models que es reben des diferents mitjans, com ara Internet, premsa especialitzada, televisió i altres.

### **Adolescència i comportaments de risc**

Davant del caràcter indescriptible de la sexualitat i observant de la manera que es tracten aquests temes en els mitjans de comunicació de masses, no ens ha d'estranyar que en l'educació sexual es trobin propostes que només aborden els aspectes biològics o els relacionats amb el risc en les relacions sexuals coitals com la prevenció de l'embaràs i de les infeccions de transmissió sexual i de l'HIV/SIDA. Inconscientment es deixen de banda els aspectes més positius i essencials presents amb molta intensitat en les «primeres vegades», però que són més complexos de tractar, com l'afectivitat, les emocions, l'enamorament, les relacions amb un mateix i amb els altres, la responsabilitat, la protecció, etc.

Ja fa temps que diversos experts ens parlen de la transversalitat en



«l'educació sexual», que és la que es pot transmetre en les relacions interpersonals i també grupals, tant a l'aula com en les relacions quotidianes vitals. Qualsevol professional proper a l'adolescent pot fer educació sexual i, per tant, educació per a la salut, tenint en compte, en el seu discurs i en la seva «escolta», els canvis corporals i també els afectes, les emocions, els sentiments, la tendresa, el respecte, la responsabilitat i altres aspectes relacionats amb els valors dominants a l'adolescència.

És clar que el comportament atrevit i poc reflexiu forma part de l'estructura de l'adolescent. L'adolescent s'acosta especialment al risc, perquè ha de provar, experimentar i equivocar-se per créixer i arribar a independitzar-se. Aquest comportament atrevit l'ajuda a créixer i a aprendre dels errors i equivocacions, però li dificulta preveure i situar-se davant el risc. En l'etapa adolescent, difícilment es té integrada la noció de risc i, per tant, no es pot reconèixer, si no és després d'un cert nombre de fracassos. El risc és un concepte abstracte que es fa difícil reconèixer com a propi.

14 Sexualitat: aprendre a sentir

L'enfocament de risc relaciona dos conceptes: el de vulnerabilitat i el d'exposició al perill. Els riscos i les seves conseqüències varien durant el cicle vital de les persones i es modifiquen d'acord amb el desenvolupament personal i les condicions de l'entorn.

El concepte de risc s'ha d'entendre com la probabilitat que esdevingui algun fet indesitjable. Els riscos no estan aïllats del context social, més aviat estan interrelacionats amb una complexa xarxa de factors i interessos socials, culturals, econòmics i ambientals. És important el coneixement real dels riscos, tot fent diferència entre factors, situacions i/o comportaments, per poder treballar per a la prevenció.

Per tant, per poder atendre els adolescents i joves, pel que fa al risc i la prevenció en relació amb la sexualitat, caldrà veure en quin moment del procés de creixement es troben, com es relacionen amb els amics, amb el grup i amb la família i com entenen i viuen la sexualitat. També serà d'interès apropar-se als coneixements, mites i pensaments que envolten les seves fantasies i expectatives sexuals.

### Com enfocar l'educació sexual

Les activitats informatives i/o educatives o accions preventives, com ja s'ha dit, haurien de començar en la infància, a partir de l'observació de l'estructura de personalitat del nen/a, les interrelacions familiars, l'entorn social i educatiu, etc.

Els professionals de l'ensenyament i de la salut tenim un paper important quant a la «normalització» i «socialització» de la sexualitat adolescent des d'un punt de vista positiu i de creixement.

L'observació de les diferències de gènere en relació amb les vivències i expectatives de l'activitat sexual durant l'etapa adolescent i de les dificultats en les «primeres trobades» entre nois i noies, ens porta a destacar la importància de l'escolta i de facilitar un espai personalitzat tant a la noia com al noi, de vegades junts i d'altres per separat. Només així es poden captar les veritables dificultats en el viatge del creixement i els conflictes en les relacions compartides en aquestes edats i apropar-se al perquè de les múltiples situacions de risc, difícils de superar tot i tenir una bona informació.



És prou coneguda en l'àmbit educatiu la utilitat del treball en grup, en el qual tothom pot participar, i es reconeix com un espai d'aprenentatge essencial. Pel que fa als aspectes de les relacions interpersonals, la comunicació i la sexualitat, diferents experiències han mostrat que la discussió i la reflexió entre les persones (adolescents, pares i mares, professionals, grups d'usuaris o pacients...), fetes en comú, proporcionen coneixements i identificacions que ajuden a pensar en les pròpies dificultats, pors, creences, actituds, informacions errònies, etc.

Compartir la informació obtinguda des de diferents fonts i potenciar la reflexió a partir de les pròpies experiències en un treball de grup, aporta als participants elements per afavorir el propi creixement personal i capacitat crítica per tal d'identificar i preveure les situacions de risc en la pràctica sexual. En l'etapa adolescent, resulta prou interessant el treball en grup des d'un vessant positiu, sobre tots els aspectes que tenen a veure amb l'afectivitat i la sexualitat.

L'escolta de les vivències i experiències dels altres integrants del grup també fa prendre consciència de la pròpia manera de relacionar-se amb els altres, de captar les diferències per gènere, cultura, religió, etc. Igualment serà positiu el fet de comparar les pròpies opinions, per tal de validar-les.

Quan parlem d'educació afectivosexual, què facilita el treball en grup?

- La creació d'un ambient de confiança, tolerància i respecte dins del grup que permet l'escolta i la participació.
- Ampliar i compartir coneixements d'una manera distesa a partir de les identificacions amb el grup d'iguals.
- El respecte cap a les i els altres integrants del grup amb la comprensió de les diferents vivències de cada participant.
- Un diàleg obert i relaxat sobre les relacions afectives i els sentiments, pors i emocions en relació amb la sexualitat i la seva manera de viure-la.
- Poder manifestar i comprendre diferents comportaments, actituds i valors.
- Desenvolupar la capacitat de posar paraules als desigs, emocions, temors, etc., i poder pensar que es pot demanar ajut, si és el cas.

16 Sexualitat: aprendre a sentir

- Treballar de manera distesa els anticonceptius, com evitar l'embaràs, com prevenir les infeccions de transmissió sexual i altres conductes que poden significar un risc o sumar riscos per a la salut sexual i també en general (addiccions, alcohol, conducció, violència...).

Ens trobem amb el repte de crear espais on els sentiments hi tinguin cabuda, i en els quals l'adolescent senti que participa en un treball comú a partir dels seus dubtes, del seu coneixement i de la seva creativitat. El viatge els serà més senzill, si se'ls possibilita la comunicació i gràcies a l'educador se'ls reforça aquells aspectes positius que prenen part de manera essencial en la sexualitat i l'afectivitat.

Segurament, en un treball d'aquest tipus passen moltes més coses que no s'observaran directament, però que deixaran una petita empremta i es podran anar reelaborant a partir de l'experiència.

Volem recordar la valuosa descripció de la sexualitat que l'any 1985 va fer el Dr. Pere Folch Mateu: «La sexualitat entesa en la seva dimensió més àmplia, d'amor, afectivitat, corporeïtat, descobriment, recerca de plaer..., és la que ens mobilitza a establir la relació amb l'altre per comunicar-nos-hi.» Aquesta idea tan transparent de la sexualitat, inclou sentiments, fets i experiències molt variades i evidència, com ja hem comentat, el seu paper essencial en el procés de creixement de les persones i, per tant, en l'equilibri psicològic, afectiu i emocional de cadascú.

Per escoltar i tractar el tema de l'afectivitat i la sexualitat, sempre caldrà tenir en compte que la particular experiència afectiva i emocional de la persona i l'aprenentatge, en la família i la cultura de la societat de referència, ajuden a construir la identitat sexual i a modular l'orientació del desig, la conducta en les relacions sexuals i fins i tot la percepció subjectiva de l'estímul i del plaer sexual.

### Bibliografia

«Els adolescents i la salut», a: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 125, gener 2006.





- Actuacions preventives a l'adolescència. Guia per l'atenció primària de salut.* Barcelona: Direcció General de Salut Pública, 2004.
- DOLTO, F. *La cause des adolescents.* París: Robert Laffont, S.A., 1988.
- Educació per la prevenció: Sexualitat i Sida.* Papers. Programes educatius de la Fundació «la Caixa». Barcelona: Fundació «la Caixa», 1993.
- ROS RAHOLA, R. «La demanda del adolescente en situaciones conflictivas de su sexualidad», a: *Anuario Español de Pediatría*. VII Reunión Nacional de la Sección de Medicina del Adolescente de la AEP (Supl. 91), 1997, p. 21-25.
- Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia.* Grupo de trabajo sobre la salud reproductiva en la adolescencia. Sociedad Española de Contracepción. Wyeth-Lederle. 1a ed., 2001.
- TIÓ, J. «La adolescencia hoy». Tema Monogràfic. A: *Rev. ACIM*, núm. 27, 2003-2004, p. 6-14.
- CASTELLANO BARCA, G.; HIDALGO VICARIO, M. I.; REDONDO ROMERO, A. M. *Medicina de la adolescencia. Atención integral.* Madrid: Ergon, 2004.
- Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 31. Barcelona: Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés (URL), 2005.

18 Sexualitat: aprendre a sentir

*Nous valors que emergeixen a partir de la concepció d'identitat sexual de tots aquells aspectes considerats com a «femenins» o com a «masculins» suposadament en crisi. Anàlisi de les polítiques d'igualtat i dels obstacles de la seva aplicació així com de la reproducció dels models escolars en la perspectiva de gènere.*

## **Noves masculinitats, noves feminitats**

### **Implicacions educatives**

**Amparo Tomé**

**Cecilia Peraza**

Projecte d'Educació en Valors.  
Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona

Els principis, els valors i les normes són, per definició, històrics. Estan inscrits en l'estructura social i, per tant, evolucionen a mesura que les situacions polítiques, econòmiques i culturals de les societats van canviant. És el cas d'alguns aspectes que fins no fa gaire temps estaven considerats com a «femenins» o com a «masculins» dins les nostres concepcions culturals i que, actualment, estan en crisi.

A partir d'aquesta base, us invitem a llegir les pàgines següents partint de la idea que tot el que fa encara pocs anys era vàlid avui ha deixat de ser-ho. Per tant, hem d'identificar els nous aspectes que emergeixen de la nostra concepció d'identitat sexual, des d'un enfocament global que inclogui les dimensions afectiva i emocional que generalment han estat desateses o deixades de banda.

El procés de transformació dels valors en què estem immersos inquieta tots els agents socialitzadors, ja que es produeixen «desajustos conductuals» i «comportaments anòmics» per la falta de normes clares o de principis consensuats i és aleshores quan entrem en una roda en la qual sembla que «tot s'hi val».

Mentre lluitem amb aquest neguit, els nostres nens i nenes continuen



creixent i rebent informació creuada per totes bandes. Perquè, avui dia, l'educació d'un individu no depèn solament de la seva família, encara que el nucli familiar continua sent l'agent socialitzador primari més important, però agents socialitzadors secundaris com poden ser els mitjans de comunicació –que s'escolen al centre des dels espais familiars cada dia amb més impunitat–, l'escola –on nens i nenes passen la major part del temps– o el territori en què nens i nenes es desenvolupen, hauran d'ocupar un lloc central en la discussió i en la presa de decisions dels nous consensos socials al voltant de normes, principis i valors reguladors.

Tots els agents socialitzadors hauran d'entendre's, a més, en un nou context o panorama social global: el de la diversitat cultural, religiosa i socioeconòmica originada pels fluxos migratoris i el desenvolupament de les tecnologies.

Els nostres reptes de futur com a agents educatius –sigui dins o fora de l'aula: com a professores, com a pares o mares, o senzillament com a conciutadans i conciutadanes en el context de grans ciutats educadores– passen necessàriament per replantejar-nos aquelles coses a les quals donem valor i aquelles altres que rebutgem a la nostra vida social. I serà només en aquesta línia que ens haurem de replantejar les noves identitats sexuals: les noves masculinitats i les noves feminitats.

Tal i com assenyalava Michael Kimmel en una conferència pronunciada a la Universitat de Barcelona el passat mes d'octubre titulada *El*



20 Sexualitat: aprendre a sentir

*futur de les masculinitats*, el problema és que la vida dels homes ha canviat, però, en canvi, el concepte «d'ésser home» no ho ha fet. I es veu clarament com els canvis més importants dels últims cinquanta anys s'han produït entre les dones, no pas sobre els homes. Però el fet de posar en relleu la variable del gènere com a principi organitzatiu de tota societat s'ha anat convertint en una prioritat per entendre qual-sevol fenomen, sigui en l'àmbit públic –majoritàriament ocupat pels homes–, sigui en l'àmbit privat –atribuït històricament a les dones.

Els primers estudis formals sobre gènere dins el currículum universitari es remunten només a l'any 1972. Però, només en tres generacions, les expectatives i experiències de les dones han canviat radicalment. Actualment, no hi ha equilibri entre la vida laboral i la vida familiar de les persones. Però són les dones les que assumeixen la doble jornada; les que agafen el segon torn per no deixar de banda la tasca d'educar en la pràctica quotidiana.

De la mateixa manera, les escoles d'educació primària i secundària continuen sense tenir en compte la perspectiva de gènere com una dimensió vital en els processos educatius, tot i que més d'un 90 % de la tasca educativa bàsica formal és assumida per dones. En canvi, no es dona importància a la discriminació per raó de sexe –sigui al món adult o a l'infantil–, a les microviolències quotidianes, a l'ús dels estereotips com a eina d'exclusió o a les actituds naturalitzades que impedeixen un tracte i un valor igualitari entre nois i noies. I no parlem d'aquesta negligència només a l'hora de gestionar conflictes; també quan es destaquen els èxits, quan entren en joc els desitjos o quan es jutgen les paraules o els comportaments dels uns i de les altres.

En aquest sentit, la coeducació –entesa en un sentit ampli de «tasca educativa compartida que integra la perspectiva de gènere en totes les seves dimensions»– ajudaria molt a aprofundir sobre les actituds i comportaments que ens defineixen i ens valoren com a nois o com a noies.

La revolució sexual, per exemple, era una transformació social destinada als homes: prometia menys compromís amb més varietat. Però la sexualitat de la dona és la que més ha canviat els últims cinquanta anys. Ara una dona té dret al plaer i dret a triar. I el món de l'educació, tant a l'àmbit formal com al familiar, ha hagut d'anar, a corre-cuita, darrere la realitat, motiu pel qual actualment ens hem de



plantejar noves dimensions de l'educació sexual. Ara no és suficient descriure l'anatomia humana, el procés de reproducció o la prevenció de les malalties de transmissió sexual (encara que és indispensable). Cal entrar en la dimensió emocional i afectiva de la sexualitat en la seva complexitat i des de diverses disciplines: mèdica, psicològico-psicoanalítica, didàctica, pedagògica, sociològica i, fins i tot, política.

El patriarcat com a model organitzatiu de la nostra societat xoca també amb els nous models de feminitat, de masculinitat i de sexualitat. És un model jeràrquic que manté el seu poder gràcies a l'ocultació i a la reclusió de la dona i dels seus sabers. Nega, per tant, els seus desitjos, els seus potencials i les seves possibilitats. Promou un model únic de relació basada en la dependència i en la submissió, però l'anima des de la promesa de l'amor romàntic, la mitja taronja i l'arribada del príncep blau a la vida de les dones. Exalta, alhora, poders i virtuts que els homes han de tenir per mandat diví. O ara per mandat social.

El càstig social de no adequar-se a aquestes normes i a aquests mandats ha causat patiment i dolor a molts homes i a moltes dones en el transcurs del temps. Però, sobretot, a moltes dones. I els en continua causant. Però sembla que l'home –genèric i col·lectiu– tingui por d'un canvi de model, com si qualsevol avançament de les dones en la vida social pogués implicar pèrdues directes per a ells.

En canvi, es parla de conciliació de la vida laboral i familiar. Els homes diuen que volen tenir una vida familiar equitativa, que volen participar en l'educació dels seus fills i filles, que volen ser millors pares que els seus pares. I que no se senten identificats amb el model patriarcal i masculista. Però són els homes mateixos els que obstaculitzen els avenços en aquest sentit. Castiguen socialment aquells que redueixen la seva jornada laboral per dedicar-se a l'educació dels seus



## 22 Sexualitat: aprendre a sentir

fills i filles. Es qüestiona el seu compromís professional i se'ls limita l'accés a la promoció dins l'empresa. És a dir, que són les conductes i les actituds d'altres homes les que obstaculitzen l'avançament de qualsevol tipus de polítiques d'igualtat.

I al món escolar continuem reproduint els grans mites del patriarcat: la guerra entre sexes o els interessos oposats d'homes i dones. Aquestes actituds neguen la possibilitat de generar un model educatiu basat en la igualtat de gènere, que és l'única manera de viure com volem viure.

Continuem reproduint models educatius que neguen l'expressió corporal –reduïda al món d'allò femení– com a part fonamental de l'aprenentatge significatiu. Els homes han d'evitar, sota cap concepte, semblar amanerats –que en moltes ocasions vol dir ser afectius, amables o tendres–; han de ser forts com un roure ferm; assemblar-se tant com sigui possible a una columna inanimada, però ben plantada. Tot allò que té valor està relacionat amb la grandària: grandiloqüència, resistència, visibilitat. Han de viure al límit i de manera aventurera i agressiva. Però les dones també tenim negada la llibertat d'expressió corporal: tot es relaciona amb la provocació sexual i amb el perill de devaluar-nos. És a dir, perdre el valor de ser pures, callades, delicades i discretes.

Alhora, les dones que, pel seu context social, han pogut sortir d'aquest model, s'han vist en la necessitat de masculinitzar-se per ser respectades i obtenir valor amb les regles del joc de l'àmbit públic. I, en canvi, els valors relacionats amb la feminitat estan quedant completament abandonats. I no és pas perquè les dones ho deixin tot de banda a favor de la vida professional. En tot cas, és perquè homes i dones estem deixant de banda valors com la cura dels altres, la confiança, el reconeixement o el respecte per les petites coses que ens fan viure bé. I és per això que els principis i les normes han perdut, no només sentit, sinó també valor.

Per això, com a educadors i educadores tenim el repte de superar aquestes barreres que resulten estigmatitzadores i castrants. No només per l'evolució dels nostres nois i noies en sintonia amb el seu context històric, sinó també perquè així evitem que aquells i aquelles que no s'ajustin al model hegemònic es converteixin en dianes potencials de



l'assetjament escolar (*bullying*) que està irrompent a les nostres escoles i que ens està superant per la manca de mecanismes de control.

Si hem de repensar la socialització des del present i cap al futur, tenint en compte la perspectiva de gènere, hem de revisar tot el que pertoca a la vida escolar, des de l'escola infantil fins al batxillerat. Les noies i els nois aprenen des dels primers mesos de vida allò que els demanem que aprenguin, responen als nostres desitjos, als nostres afectes i desafectes que transmetem amb tot tipus de llenguatges. Des de ben petits els deixem ben clar què és el que ens agrada i què ens desagrada; quines són les «actituds adequades» a la seva edat i sexe; comencem a permetre determinades transgressions als uns i no a les altres; valorem actituds i comportaments diferents de cada individu, segons que siguin nens o nenes.

Aquestes pràctiques resulten contradictòries perquè, com hem vist, els antics ordres no ens serveixen. No tenen sentit en les noves realitats. I no està sent possible la cohesió social ni la generació d'un teixit social sòlid perquè no hi ha una clara definició de quins són els principis que regulen les noves i diverses realitats socials. L'escola, com a agència socialitzadora que és, en conjunt amb les famílies, té la responsabilitat de redefinir alguns dels principis, dels valors i de les normes que sustenten les noves realitats socioeducatives. I per a això, ens cal observar-nos, ens hem de conèixer i ens hem d'escoltar. La nostra nova realitat sorgirà de les anècdotes sistematitzades i es convertirà en anàlisi només si sabem comprendre-les, transmetre-les i reanomenar-les. Solament d'aquesta manera podrem generar propostes educatives amb continguts.

Fa pocs dies, llegíem a una nota del diari *El País* (30/10/2006) que «l'educació en valors fora de l'àmbit familiar ha despertat sempre els temors de diversos sectors socials». I és que aquesta assignatura fins fa no gaire temps havia estat dissenyada i regulada per altres agències socialitzadores de tipus religiós. Ara toca a tots els sectors socials comprometre's en aquesta tasca –sigui a l'educació per a la ciutadania, a l'ensenyament de la religió o a l'educació afectiva sexual–, però si generem un compromís ciutadà a favor de la igualtat, no podrem descuidar mai més la perspectiva de gènere i la vessant afectiva en l'ensenyament dels nostres nens i de les nostres nenes.

24 Sexualitat: aprendre a sentir

*L'autor afirma que durant els darrers temps a l'escola i als instituts s'ha relegat l'educació afectiva i sexual i que ara creix la necessitat d'activar diferents recursos que ajudin a fer que infants i adolescents rebin una correcta i adequada formació que els permeti prendre decisions correctes sobre la seva sexualitat i les seves relacions personals.*

## Educació afectiva i sexual més enllà de l'escola

### Recursos per a la intervenció comunitària

**Pere Font**

Psicòleg. Màster en promoció de la salut.  
Institut d'Estudis de la Sexualitat i la Parella

Hi ha un elevat grau de consens a reconèixer que l'escola i la família són els espais idonis per a l'educació afectiva i sexual. Però la realitat ens diu que molts pares i mares no saben com tractar aquests temes amb els seus fills, i que l'escola no sempre té en compte l'educació afectiva i sexual dels alumnes entre els seus objectius ni activitats, fet que es torna especialment greu en l'àmbit de l'educació secundària.

En molts sentits el sexe i la sexualitat segueixen fent por, i això influeix en el fet que pares i educadors mostrin certes reticències a tractar d'aquestes qüestions, bé per no saber com fer-ho, bé per tenir la sensació que si ho fan això comportarà més problemes dels que es resoldran, i per tant el resultat és la postergació del tema o la seva simple evitació. Aquest fet és manifestament exagerat quan els temes són potencialment inquietants o requereixen coneixements molt específics, com és el cas de la prevenció de l'abús sexual infantil o el de les relacions sexuals entre adolescents, per posar dos exemples.

Però això no ha estat sempre així: en el nostre país, fa unes tres





dècades, aproximadament, que l'escola va començar a rebre una certa pressió per tal que desenvolupés aquest tipus de programes, i han estat moltes i molt bones les iniciatives que s'han dut a terme, tant les que han estat iniciativa de diferents administracions amb competències sobre educació, com les que han sorgit directament de la comunitat. En aquest sentit ha estat remarcable el valor de documents com les *Orientacions i programes sobre salut a l'escola*, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat (1984), o els programes desenvolupats per diversos ajuntaments, més o menys en la mateixa època, entre els quals cal destacar els de Santa Coloma de Gramenet, Granollers, Manresa i Mataró, entre molts altres.

Cal recordar també com amb els primers ajuntaments democràtics es va donar resposta a una demanda creixent, per part de diversos col·lectius de dones, de disposar de recursos sanitaris en matèria de planificació familiar, centres que en ser creats varen definir com un dels seus principals objectius la necessitat d'apropar aquests recursos a la població d'adolescents i joves, i d'aquí el naixement de les famoses «tardes joves», que actualment encara es mantenen en molts llocs.

Potser eren moments d'eufòria i de novetat, però al llarg d'uns quants anys va ser molt freqüent que l'educació afectiva i sexual fos present en molts programes educatius i que fos motiu d'interès en diversos serveis de salut.

Actualment, però, la situació és força diferent, i no seria agosarat afirmar que l'educació afectiva i sexual ha anat a la baixa, per no dir que en alguns entorns i en alguns nivells educatius és pràcticament testimonial, limitada a poc més d'una conferència anual.

Això planteja un repte evident: si les famílies no sempre estan en condicions de desenvolupar aquesta tasca, i les escoles –especialment els centres de secundària– han relegat aquest tipus de temàtiques (igual que ha passat amb altres temes de salut com per exemple les drogodependències), es fa necessari, de manera urgent, activar diferents recursos de tipus comunitari per tal de sumar altres elements que ajudin a fer que infants i adolescents rebin una correcta i adequada formació que els permeti prendre les decisions correctes sobre la seva sexualitat i les relacions personals.

## 26 Sexualitat: aprendre a sentir

Si cal justificar això, més enllà de la necessitat educativa de formar individus sans i competents, es pot recórrer a arguments que reclamen una clara política de prevenció, tant de caire educatiu com sanitari. Vegem-ne dos exemples:

*Más de 18.000 adolescentes españolas se quedan embarazadas cada año.*

*El País, 23 de gener de 2000*

«Els embarassos adolescents es dupliquen en només una dècada. La xifra ha augmentat un 130 % des del 1990.»

*El Periódico, 11 de juliol de 2003*

Evidentment, a aquestes xifres, caldria afegir-n'hi d'altres referents a les infeccions de transmissió sexual, la sida... o al creixent nombre de deteccions de casos d'abús sexual infantil.

Per tot això, cal revisar el discurs que habitualment es fa sobre l'educació afectiva i sexual, limitat sovint a la família i a l'escola, per obrir-lo a altres entorns i a altres actors socials que hi poden fer grans aportacions.

Vegem a continuació amb quins recursos i professionals es pot comptar. Val a dir que, en coherència amb el títol de l'article, deixarem de banda els recursos propis del sistema educatiu.

### **Els recursos**

#### ***Els centres i els professionals de la salut***

Els professionals de la salut, especialment aquells que per causa del seu lloc de treball es relacionen amb adolescents, tenen la possibilitat de desenvolupar accions informatives i preventives que, si és possible, haurien de ser coordinades amb les accions que es porten a terme als centres d'ensenyament.

El professional de la salut, a més, pot constituir-se en un valuós col·laborador, tant del professorat com d'altres professionals de la



comunitat, ja que sovint disposa de coneixements específics en matèria de sexualitat així com d'informació concreta de les necessitats i problemes dels joves de la zona.

Així, el professional de la salut pot complementar –però no substituir– la feina d'altres professionals, permetent treballar alguns aspectes específics, com la contracepció o la prevenció de les infeccions de transmissió sexual, d'una manera per a la qual la majoria del professorat o dels educadors de lleure no se senten prou preparats.

En aquest sentit, el fet que professionals de l'educació o el lleure i professionals de la salut treballin conjuntament i coordinadament afavoreix el desenvolupament de millors programes d'educació per a la salut, que tinguin en compte alhora, i de manera equilibrada segons les necessitats de cada context, la pedagogia de la sexualitat i l'afectivitat i la prevenció de riscos associats a la pràctica sexual en adolescents.

Per això cal tenir especialment en compte els professionals de la salut vinculats al **Programa Salut i Escola**, i també als professionals dels **Programes d'Atenció a la Salut Sexual i Reproductiva** (PASSIR) que poden ser un gran suport a les accions educatives i preventives que es vulguin desenvolupar en aquests diversos contextos. En el primer cas ens trobem amb professionals de la salut que han rebut una preparació específica per a la dinamització de programes de salut, especialment de sexualitat, i que per tant poden ser un referent de gran ajuda. En el cas dels PASSIR, ens trobem, a més dels professionals, amb un espai anomenat Tarda Jove, que consisteix fonamentalment en un espai d'assessorament i consulta, a càrrec d'un professional, que permet a adolescents i joves formular i resoldre els dubtes més habituals que poden tenir en matèria de salut sexual.

És just d'assenyalar que en moltes ocasions són aquests professionals de la salut, especialment en municipis petits, els que han posat en marxa nombroses iniciatives, de les quals s'ha beneficiat la comunitat en conjunt: nois i noies, educadors i pares i mares, a més d'altres professionals. Un exemple típic serien els tallers de sexualitat per a adolescents i joves, les sessions d'assessorament a associacions de pares i mares, o els cicles de conferències sobre temes de salut, sexualitat, etc.

### ***Els centres i els professionals del lleure***

Els educadors que treballen en l'àmbit del lleure han manifestat en els darrers anys un creixent interès pels temes de salut, especialment pels de drogues i sexualitat. Amb tota lògica, ja que precisament els educadors que treballen amb nois i noies més grans de dotze anys es troben amb tota una varietat de situacions que a vegades requereixen una bona formació en matèria de promoció de la salut i alhora en prevenció de riscos.

Els professionals que treballen en l'àmbit del lleure, tant per la seva formació com a educadors, com per la feina que desenvolupen i en els contextos en els quals la desenvolupen, tenen una magnífica oportunitat de dur a terme determinades accions educatives en matèria de salut, en un espai de treball alliberat de la pressió sobre els programes i el calendari que a vegades pateix el sistema educatiu. Professionals que poden complementar perfectament les estratègies educatives que en els centres de secundària es porten a terme, o desenvolupar els seus propis programes i línies d'acció, per exemple amb el suport i l'assessorament dels professionals de salut de la zona.

Precisament per les seves característiques, motivació i potencial, l'àmbit del lleure configura un context de treball en matèria de salut a tenir molt en compte en els propers anys.

### ***Les entitats socials***

Són diverses les entitats que entre els seus objectius tenen el de millorar la salut sexual de la població o el d'ajudar a prevenir determinats problemes de salut. En relació amb el tema que tractem cal destacar especialment les associacions de lluita contra la sida que, en molts casos, porten a terme una gran tasca informativa i preventiva en l'àmbit educatiu, formal i no formal.

Moltes d'aquestes entitats disposen de programes de suport propis, o han dissenyat tallers dirigits especialment a adolescents i joves, cosa que les converteix en un recurs a tenir molt en compte. A més, sovint, disposen de programes educatius específics que poden servir de model per desenvolupar una gran varietat d'activitats.



En algunes zones, es poden trobar també associacions que treballen altres temes com el de la prevenció de l'abús sexual.

### ***Els Punts d'Informació Juvenil***

Els Punts d'Informació Juvenil són un recurs a vegades poc conegut i poc explotat en relació amb la sexualitat. I això malgrat que és habitual trobar-hi dossiers informatius, fullets i anuncis de diverses activitats.

En alguns casos, fins i tot disposen d'assessories específiques en matèria de sexualitat, dirigides als adolescents i joves de la seva zona d'influència. Aquestes assessories corren a càrrec d'informadors juvenils, o a vegades de professionals de la salut que es desplacen un parell d'hores per setmana a aquest espai des del seu lloc de treball habitual.

Pel seu dinamisme i vitalitat, els PIJ són un recurs informatiu de

**30 Sexualitat: aprendre a sentir**

primera, que ben sincronitzats amb els altres recursos de la zona tenen un important paper multiplicador pel que fa a la difusió d'informacions.

***Els mitjans de comunicació locals***

En aquesta època, la tecnologia es un suport fonamental, especialment pel que fa als mitjans de comunicació i de difusió. Actualment, són moltes les poblacions que disposen de publicacions, ràdio i fins i tot televisió local, recursos que ben utilitzats poden constituir un suport de primera a les accions que es puguin portar a terme.

**Els projectes**

Tot projecte necessita lideratge. És una regla senzilla, però indiscutible, que ens permet acostar-nos a la principal dificultat a la qual qualsevol comunitat que detecta una necessitat s'enfronta: qui és més indicat per liderar aquest tipus de projectes?

La resposta, que podria resultar complexa, és en molts sentits senzilla: en diferents escenaris i experiències, es poden observar diferents situacions i, per tant, diferents recursos exercint el lideratge.

En tot cas destacarem els que es poden considerar més habituals:

- Un centre de salut com a iniciador i dinamitzador del projecte, que engresca la resta de recursos.
- Un centre de secundària que demana la col·laboració dels professionals del centre de salut i, amb el temps, el projecte inicial creix en abast i objectius.
- Una associació local que rep una subvenció per dinamitzar un projecte en un territori concret. Aquesta dinamització es produeix amb el suport directe de l'Administració que facilita la subvenció.
- Un Ajuntament que, basant-se en la proposta de la seva àrea de salut, educació, joventut, dona, etc., exerceix el lideratge del projecte i estimula la resta de participants, o encarrega la tasca a un recurs propi específic.

A poc que observem experiències dutes a terme en diferents zones



del país, possiblement veurem aquestes quatre configuracions, i segurament alguna més que per poca representativitat no ha estat inclosa. De què depèn una o altra? Doncs de les característiques, de les tradicions, de les sensibilitats de cada zona, de les reivindicacions o de les demandes que la comunitat fa, i per tant difícilment es pot proposar un model com a millor que els altres: hi ha bones experiències que responen a cadascuna de les configuracions.

En tot cas, i amb l'esperança de recuperar el moment viscut fa uns quants anys en què els ajuntaments –possiblement l'àmbit de l'Administració més proper al ciutadà, especialment en poblacions mitjanes i petites– van estar al capdavant de molts dels projectes d'èxit que s'han fet en aquest país, proposem com exemple del que podria ser un bon projecte d'intervenció comunitària el model següent, el qual es podria desenvolupar perfectament en gairebé qualsevol població mitjana de Catalunya:

Programa liderat per les àrees de salut i educació d'un Ajuntament, en el qual s'ha demanat la col·laboració de diversos professionals de la zona i la implicació dels centres de salut, de les escoles, de l'institut, de l'esplai i d'una associació local.

El programa dona suport a les escoles i a l'institut d'ensenyament secundari local, organitzant un curs per a mestres, professorat i educadors de lleure conjuntament. Alhora es contribueix a millorar la dotació de material educatiu de la biblioteca de les escoles, de l'institut i de l'esplai.

Participen en el programa alguns professionals de la salut de la zona com a docents (del Centre de Salut i del PASSIR). Un cop finalitzat el curs de formació, mestres, professorat i educadors de lleure porten a terme directament algunes de les activitats proposades en el curs, cadascú en el seu context de treball. En algunes de les activitats tenen la col·laboració dels professionals de la salut de la zona. L'associació antisida local col·labora també en alguna activitat.

Paral·lelament s'ha organitzat amb l'ajuda de les associacions de pares i mares de la població una senzilla escola de pares i mares centrada en diversos temes educatius, entre ells el de l'educació sexual. Aquesta activitat es porta a terme en una sala cedida per l'Ajuntament, i ha estat convenientment difosa per mitja del diari i l'emissora de ràdio local, a l'igual de les altres activitats del programa.

**32 Sexualitat: aprendre a sentir**

Finalment, només afegir que l'experiència ens diu que sigui com sigui el projecte, i independentment que comenci en un centre de salut, en un espai o en un ajuntament, al darrere sempre hi han estat una o algunes persones que hi han cregut, i que han tingut la capacitat de fer-lo creïble, de contagiar la il·lusió i de motivar els altres. D'aquí ve que per a una comunitat, la cosa realment important és disposar de persones actives, engrescadores i que creguin en el que fan.

**Web recomenades**

***Informació i educació sexual***

[www.informaciosexual.net](http://www.informaciosexual.net)

[www.sexejoves.gencat.net](http://www.sexejoves.gencat.net)

***Programa Salut i Escola***

<http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/salutiescola.htm>

***Punts d'informació Juvenil***

<http://www6.gencat.net/joventut/scripts/pijs/puntinfo.asp>





*La sexualitat humana no es gens senzilla, i aquell a qui la seva orientació sexual fa «diferent» ho pot viure com un infern; els educadors podem intervenir per fer que les nostres escoles es converteixin en territoris segurs, on tothom tingui de veritat els mateixos drets i les mateixes obligacions.*

## **Orientació sexual: els camins del desig són inescrutables**

Què diferencia un adolescent homo- d'un adolescent hetero- del nostre país a data d'avui? Doncs un cop aprovada la modificació del Codi Civil que va permetre el matrimoni entre persones del mateix sexe, es pot dir que formalment no hi ha cap diferència. Tots dos tenen els mateixos drets i les mateixes obligacions, poden tenir somnis i aspiracions similars, ser igual d'ensopits o de desperts, passar l'estona jugant amb la *play* o dedicar hores i hores a llegir... Amb tot, la pregunta amaga una trampa, perquè abans de respondre-hi cal plantejar-se si realment hi ha adolescents homosexuals (i, evidentment, si hi ha adolescents heterossexuals).

***Iñaki Tofiño\****

Parlem, doncs, d'orientació sexual; és a dir, de desig: Qui m'agrada? Qui m'excita? De qui m'enamoro? En qui penso quan tinc fantasies sexuals? Amb qui tinc ganes de formar parella, si és que en tinc ganes? La resposta a totes aquestes preguntes no és de cap de les maneres senzilla, perquè la sexualitat humana no és gens senzilla. La nostra sexualitat, per molt que hi hagi qui s'entesti a afirmar el contrari, no té

\* Professor de secundària a l'IESM Bosc de Montjuïc. Soci fundador de l'associació *Inclou: gais i lesbianes en l'educació*. Vocal del Qdoc (Grup de treball d'informació i documentació glbt del Col·legi de Bibliotecaris de Catalunya)

34 Sexualitat: aprendre a sentir

com a objectiu únic i fonamental la reproducció (fet més que evident en el cas de la sexualitat adolescent, on la presència d'un possible embaràs no és més que un fantasma que espanta més que cap altra cosa), sinó que implica multitud de sensacions i sentiments: plaer, tendresa, *morbo*, descobriment...; la sexualitat humana és una sexualitat de relació (amb un mateix i amb els altres) i els humans ens relacionem amb el món que ens envolta de moltes maneres. Així les coses, és homosexual aquella noia que prefereix la companyia de les noies encara que no hi mantingui relacions sexuals? És heterosexual el noi que se'n va al llit amb moltes noies encara que de fet el que l'excita de veritat és que el penetri? Què passa amb els menors que no tenen cap necessitat de mantenir relacions sexuals amb ningú? L'**orientació sexual** és l'orientació del desig i el desig pot sorgir en qualsevol moment i dirigir-se cap a multitud d'objectius.

Per comoditat, per conveniència política o social, per pur reduccionisme simplificador, habitualment se sol parlar de tres grans orientacions del desig humà:

- Heterosexual. Desig / atracció per persones de sexe / gènere diferent.
- Homosexual. Desig / atracció per persones de sexe / gènere igual.
- Bisexual. Desig / atracció per persones de tots dos sexes / gèneres.

Hem creat un constructe teòric (l'orientació sexual) i classifiquem, doncs, les persones segons el seu desig oblidant sovint que el desig és canviant (encara que no canvia d'un dia per l'altre), que no hi ha res inamovible i que allò que avui ens excita o ens agrada (ja siguin persones o pràctiques sexuals) d'aquí un temps ens pot semblar avorrit i deixar-nos absolutament indiferents. Amb tot, com que els humans no podem viure sense determinades seguretats, les etiquetes tenen sentit, sobretot de cara a la construcció d'identitat i a la necessitat de pertànyer al grup, de no anar per la vida com el *Llanero solitario*.

Assumim per un moment que hi ha persones que anomenem homosexuals, diferents de les heterosexuals o de les bisexuals. A partir de la publicació dels escrits de Freud, i molt més des de l'aparició de l'*Informe Kinsey*, sabem que és probable que les diferents orientacions del desig siguin presents en cada persona en major o menor grau: hi ha ben poca gent que sigui 100 % homosexual de la mateixa manera que



hi ha ben poca gent que és 100 % heterosexual (una altra cosa és que ni tan sols es plantegin una altra possibilitat, la reconeguin i ho diguin en públic, és clar). Quina mania, doncs, a voler posar portes al camp!

Un cop explicada l'orientació sexual i un cop assumit que classificar les persones segons el seu desig resulta força inadequat (per la mateixa regla de tres, per què no classificar segons si ens agraden o no els cargols o els calçots?), tornem als dos adolescents d'abans. Hem dit que no hi havia res que els diferenciés i formalment és així: a hores d'ara, i si les coses no canvien radicalment, tots dos són iguals davant la llei; ara bé, n'hi ha un que podrà créixer i expressar-se amb tota llibertat i un altre que porta a sobre un «plus» de dificultat, que haurà d'aprendre a dissimular i a amagar-se perquè l'orientació del seu desig no es correspon amb la de la majoria de la població. En aquest sentit es pot dir que hi ha ben pocs adolescents homosexuals; gent que s'atreveixi a fer-se visible i a no viure amagada.

Imaginem per un moment la típica parella adolescent de les moltes que corren pels instituts de Catalunya: tot el dia juntets, dient-se rucades a cau d'orella, absolutament inseparables. Qualsevol moment és bo per trobar-se i veure's, tocar-se, fer-se petons; qualsevol discussió és un drama insuportable; les ruptures són tràgiques i les reconciliacions, espectaculars. Els professionals de l'educació sovint ens els mirem de reüll, potser amb nostàlgia pel temps passat o potser amb el neguit de no saber com educar aquestes relacions, com ensenyar a establir lligams sans, que siguin font de felicitat i no de dependència. Aquesta parella (formada, evidentment, per una noia i un noi) aprèn seguint un mètode molt antic: la prova i l'error. Ara m'enamoro d'un, ara d'un altre, i així, a poc a poc, vaig creant la meva identitat, aprenent què vull i què no vull. L'educació sentimental de la majoria de la població adolescent funciona d'aquesta manera i està bé que sigui així (encara que fóra millor que algun cop els adults fóssim capaços de parlar-ne en veu alta i de donar eines per estalviar disgustos i maldecaps), però hi ha una petita part de la població adolescent que no pot créixer com els altres, que aprendrà a base de secrets, insults, rebuigs i incerteses. Els dos adolescents de qui anem parlant no són, per tant, tan iguals com pot semblar; la igualtat legal no implica, de moment, una igualtat real (una cosa similar a la que passa amb les dones: iguals als homes davant la llei però encara lluny de ser-ho en societat).

36 Sexualitat: aprendre a sentir

El problema de l'adolescent homo- (com el de molts altres adolescents «diferents»: grassos, negres, gitanos...) és una situació social que el col·loca fora de la «normalitat», que el condemna al marge, que li diu que és diferent i, per tant, que la seva sexualitat no és acceptable. La dificultat, però, no la causa l'adolescent homo-, sinó una societat que rebutja assumir que l'orientació del desig no és unívoca; una societat que té por de la diferència; una societat que encara és terriblement homòfoba.

L'homofòbia té moltes cares. Hi ha l'homofòbia més tradicional, aquella que insulta i rebutja els «maricons» i les «bollereres» i que en els casos més extrems pot portar a casos de violència i mort (mort causada per un agressor homòfob o pel suïcidi d'un adolescent que no pot suportar la situació que li ha tocat viure), però també té cares més «amables», com ara un determinat discurs *progre* que suposadament «accepta» els homosexuals (com si algú hagués demanat el seu permís...), però diu coses com «no cal que es mostrin pel carrer», «ja n'hi ha prou amb una llei de parelles», etc. L'homofòbia no és, per descomptat, patrimoni exclusiu de les persones heterosexuales; hi ha molts homosexuals homòfobs que pateixen una homofòbia interioritzada: els gais hipermasculins que critiquen els homes massa efeminats; les dones que mantenen relacions amb dones i critiquen els col·lectius de lesbianes; els homosexuals que pensen que hi ha una manera «correcta» de ser homosexual (en parella monògama) i critiquen altres estils de vida...

A les escoles, als instituts, hi ha molts adolescents «diferents»: massa grassos o massa prims, nois efeminats i noies masculines, gent de raça no blanca, gent amb escasses habilitats socials... La necessitat de pertànyer a un grup fa que sovint es creï identitat «contra» algú (sóc el que sóc perquè no sóc ni negre, ni gitano, ni gras, ni «marica») i aquest mecanisme es manifesti en forma d'injúria. Amb tot, la majoria de nens i adolescents «diferents» troben a casa el suport d'una família que és com ells i/o els fa costat; els adolescents gais i lesbianes i aquells altres que no responen als cànons habituals de comportament de gènere (nens efeminats, nenes masculines; no necessàriament gais o lesbianes) no solen trobar a casa aquest suport i no poden escapar de l'homofòbia de la societat ni tan sols a les seves llars. Aquí és on els educadors podem intervenir, per fer que les nostres escoles deixin de ser veritables inferns i convertir-se en territoris segurs on tothom tingui



de veritat els mateixos drets i les mateixes obligacions. Fins que no vegem parelles formades per dues noies o dos nois fent-se petons pel corredor, fins que el nen efeminat i la nena masculina deixin de ser objecte de burla, fins que les categories del desig perdin el seu interès, no haurem acabat la nostra feina.

### **Estereotips**

El grup majoritari sempre genera una sèrie d'idees preconcebudes per tal d'entendre la diferència i de situar-la al marge. Una de les tasques de l'escolarització és justament posar fi a aquests estereotips, formar persones que pensin per elles mateixes i no es deixin portar per discursos preconcebuts sense fonament. En molts casos hi hem reeixit (ja ningú no pensa que les dones s'hagin de quedar a casa amb els nens a fregar o que els gitanos siguin tots una colla de lladres; bé, almenys poca gent ho diu en veu alta), però en molts d'altres encara continuem fent afirmacions que no són més que bestieses. Aquí en teniu alguns exemples:

#### **«Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables»**

Certament hi ha determinats comportaments, maneres de parlar o de moure's, que socialment es consideren pròpies de gais i lesbianes, allò que se sol anomenar «tenir ploma». Amb tot, oblidem que hi ha gent que té ploma i no és homosexual i que les expectatives socials moltes vegades fan que les persones exagerin les seves actituds. Així, també



38 Sexualitat: aprendre a sentir

podríem parlar d'una «ploma hetero-», d'una sèrie de comportaments (rascar-se els genitals en públic, renegar, girar-se per mirar les dones quan passen pel carrer) que molts homes aprenen a fer per tal de ser considerats «més homes».

**«Les lesbianes són poc femenines, sovint semblen camioneres»**

L'orientació del desig no té res a veure amb el rol de gènere: hi ha dones lesbianes molt masculines (sovint per mostrar el seu rebuig envers una societat patriarcal que situa la dona en una posició d'inferioritat) i d'altres hiperfemenines. Considerar que totes les dones lesbianes són d'una manera o d'una altra és clarament reduccionista.

**«És gai perquè li agrada que li donin pel cul»**

Un altre cop es barregen els termes. L'orientació del desig no té res a veure amb les pràctiques sexuals: en una relació entre dos homes no pot haver-hi, òbviament, penetració vaginal, però no hi ha cap obligació que hi hagi penetració anal (es poden fer mil altres coses). Hi ha homes que els agrada que els penetrin i tant poden ser homosexuals com heterossexuals.

**«Tenir una o diverses experiències homosexuals fa que una persona es torni homosexual»**

La gent no s'aixeca un dia i diu «sóc gai», «sóc lesbiana», de manera que és impossible «tornar-se» homosexual. Les pràctiques poden resultar més o menys satisfactòries i hi deu haver persones que decideixin que prefereixen mantenir relacions només amb persones del seu mateix sexe després de tenir alguna experiència homosexual i d'altres que no. D'altra banda, el desig no té res a veure amb la pràctica sexual: una persona que no mantingui relacions sexuals amb ningú pot saber perfectament qui li agrada i amb qui preferiria mantenir-ne.

**«Els gais són promiscus i no mantenen relacions estables»**

El judici sobre l'estabilitat de les relacions sovint porta darrere una càrrega moral: les relacions monògames estables són bones, la promiscuïtat és dolenta. Potser perquè tradicionalment no hi ha hagut expectatives socials sobre les parelles homosexuals i perquè estaven



perseguides i vivien en un entorn hostil, hi ha hagut més llibertat entre les persones heterosexuales a l'hora de decidir amb qui mantenir relacions i de quina manera.

### **«Tots els gais són efeminats i una mica “boges”»**

Una altra vegada tornem a parlar de ploma. Ja hem indicat que el rol de gènere no té res a veure amb l'orientació del desig; a més, sovint «fer la boja» no és més que un joc, que no hauria de tenir més conseqüències. Una altra cosa és el cas de les persones en qui el sexe biològic no coincideix amb la identitat de gènere (homes amb genitals de dona, dones amb genitals d'home): aleshores parlem de transsexualitat, un tema diferent de l'homosexualitat, que cal tractar amb molta cura i respecte, sobretot quan els transsexuals són nens i adolescents.

### **«L'homosexualitat es pot curar, tal i com demostren alguns metges»**

Hi ha psiquiatres que es dediquen a «curar» gais i lesbianes, amb psicoteràpia o teràpia electroconvulsiva (electroxocs). No només pretenen un impossible (fóra el mateix que pretendre convertir en homosexual un heterosexual), sinó que causen greus problemes als seus pacients. A més, la seva opinió, suposadament científica, dona ales als que promouen l'homofòbia i la discriminació.

### **«Parlar d'homosexualitat és fer-ne proselitisme»**

Aquesta és l'excusa perfecta per amagar el cap sota l'ala. Vivim envoltats de missatges que ens parlen d'heterosexualitat (en la vida quotidiana, als mitjans de comunicació...), però quan un mestre parla als alumnes d'altres formes d'estimar, quan una dona explica que ha lligat amb una altra dona, quan els gais i les lesbianes surten al carrer per celebrar la seva diversitat, resulta que fan proselitisme! Doncs no, l'única cosa que fan es mostrar que la societat és plural i aprendre a conviure amb la pluralitat és positiu per a tothom.

40 Sexualitat: aprendre a sentir

**«A les parelles homosexuals, una persona fa d'home i una altra de dona»**

Per començar cal preguntar-se què vol dir «fer d'home» i «fer de dona»: Rentar el cotxe? Fer el dinar? Per sort, cada vegada hi ha menys comportaments considerats només d'homes o només de dones, tothom pot fer-ho tot (llevat de parir, és clar!). Una altra cosa és pensar en termes de relació sexual: Penetrar és cosa d'homes? Ser penetrat cosa de dones? Quina sexualitat més avorrida si l'única cosa que sabem fer és ficar el penis en un forat!

**«No hi ha nens i nenes gais o lesbianes. Això és cosa d'adults»**

El desig no té edat, però els nens «diferents» aviat descobreixen que val més dissimular i callar que patir i ser víctima d'insults. Els gais i les lesbianes visibles són només adults i han creat espais per a adults (bars, discoteques, col·lectius): això és un problema, perquè els menors no troben espais on relacionar-se, on fer amics, i això els pot tancar en ells mateixos i fer-los creure que no hi ha ningú que sigui com ells.

**«L'Església catòlica té raó: l'homosexualitat no és natural»**

Curiosament, la postura de l'Església catòlica és menys radical del que pensen els integristes cristians i els *progres* anticlericals. Certament no accepta les pràctiques homosexuals, però en els seus documents oficials defensa la igualtat de les persones homosexuals i critica qualsevol forma de discriminació (és interessant llegir, per exemple, la pastoral *Always our children* de la Conferència episcopal nord-americana). Així, doncs, els professionals de l'escola confessional no tenen excusa: poden i han de crear un clima adequat per als seus alumnes homosexuals.

**«L'homosexualitat és cosa del món "occidental"»**

El desig és universal, però la forma d'expressar-lo varia segons cada cultura. Certament la visibilitat dels gais i les lesbianes no és igual a l'Europa occidental que a altres llocs del món i moltes persones novingudes la critiquen i diuen que als seus països «no hi ha» homosexuals. Cal ser fermes en aquest sentit, defensar el mínim comú ètic assumit per la nostra societat (que inclou la igualtat de gais i





lesbianes) i treballar pels drets de les persones homosexuals d'altres països, on sovint pateixen discriminació, persecució i fins i tot la mort.

### **«Els homosexuals no estan capacitats per criar nens»**

Darrere d'aquesta afirmació s'amaguen tres aspectes ben diferents: la idea que els menors necessiten un pare i una mare; el fantasma de la pedofília i la por que els fills criats per gais o lesbianes siguin gais o lesbianes. Evidentment, els fills de gais o lesbianes seran o no gais o lesbianes segons el seu desig sexual, no el dels seus pares o mares (els heterosexuals no sempre crien fills heterosexuals, per exemple), encara que és probable que siguin més tolerants que la resta de nens i nenes. Pel que fa a l'abús de menors, no hi ha cap relació entre l'orientació sexual i la pedofília: la majoria de les persones que abusen de menors són homes heterosexuals. Finalment, parlar de la necessitat d'un pare i una mare és parlar de rols de gènere: Què vol dir fer de pare? Què vol dir fer de mare? Els infants necessiten que els estimin incondicionalment, que els acceptin tal com són i que els marquin unes directrius adequades, quelcom que pot fer tant una dona com un home.

### **«Els fills d'homosexuals seran discriminats pel fet de ser fills de gais o lesbianes»**

Certament, els fills de gais o lesbianes estan exposats a un perill de discriminació més gran, però no per la seva condició intrínseca, sinó per l'homofòbia social. El que cal, doncs, no és prohibir als homosexuals criar nens (cosa impossible, per altra banda), sinó treballar per posar fi a aquesta discriminació i a moltes altres: cal prohibir als gitans o als magribins tenir nens perquè els seus fills poden ser discriminats? No, cal eliminar el racisme. Doncs el mateix passa amb l'homofòbia.

### **«“Maricón” no és un insult, és una manera de parlar»**

Aquesta frase és l'excusa perfecta per no canviar les coses i se sol sentir a les aules quan algun professor (dels pocs que ho fan) recrimina l'ús d'aquest epítet als seus alumnes. «Maricón», com «bollera» o algun dels seus múltiples sinònims, fora de determinats contextos de complicitat, és una injúria que fa mal a qui la sent i no ajuda gens a créixer en llibertat. El seu ús hauria de desaparèixer de les aules i els patis.

### Material i recursos

Continuem sense tenir estudis fiables sobre la situació dels menors lgbtq (lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals i que es qüestionen la seva sexualitat), la realitat de la seva inserció en l'escola, la resposta davant l'homofòbia del sistema educatiu i dels seus companys, la prevalença del suïcidi adolescent per causa d'homofòbia, etc. El poc que s'ha fet fins ara és fragmentari i d'àmbit reduït.

A Catalunya, la Coordinadora Gai-Lesbiana, a més de la traducció de les 25 qüestions de GOGAM, ha publicat un material dirigit a la població lgbtq adolescent: *Com dir-ho als pares?*, del qual hi ha també una versió en castellà. L'Associació Cristiana de Gais i Lesbianes (ACGIL) té dos fullets interessants: *Educació, homosexualitat i cristianisme. Guia per a educadors i educadores* i *Recursos didàctics per a educadors i educadores*, que inclouen multitud de referències bibliogràfiques molt útils. Finalment, l'associació Inclou: gais i lesbianes en l'educació ha publicat guies sobre diversos temes (història, tutoria, formació de monitors de temps lliure, literatura, formació de pares i mares), descarregables des de la seva web ([www.inclou.org](http://www.inclou.org)).

El món editorial ha anat publicant a poc a poc alguns documents que poden servir per treballar el tema de la diversitat afectiva i sexual dels menors. Així, podem trobar diferents novel·les juvenils com, per exemple, *Jim en el espejo* (Inger Edelfeldt), *Sandra ama a Meike* (Marliese Arold), *La crida del mar* (Jaume Cella, hi ha versió castellana), *Mai vaig somiar amb tu* (Carmen Gómez), *L'últim estrip d'aire* (Sònia Moll), *Okupada* (Care Santos), *Sense cobertura* (Dolors García) o *Isaac i els dubtes* (Lluís Maria Todó). És interessant també l'aparició de contes infantils que mostren famílies diverses o diferents maneres d'estimar, com és el cas de *Paula tiene dos mamás* (Leslie Newman), *El príncep enamorat* (Carles Recio, hi ha versió castellana), *La Martona viu amb l'Eric i en Martí* (Susanne Boesche), *Mamás mías* (Vanesa Sondegén, hi ha versions catalana i basca), *L'Aitor té dues mares* (María José Mendieta) o *M'ho va dir la lluna* (Maria Àngels Gil Vila). Aquests contes són un complement molt adequat del tractament teòric de la diversitat dins la família, que inclou assaigs com els d'Anne Cadoret (*Padres como los demás*), Elisabeth Beck-Gernsheim (*La reinvençió de la família. En busca*



*de nuevas formas de convivencia*) o Gilbert Herdt i Bruce Koff (*Gestión familiar de la homosexualidad*), i als llibres dedicats a les famílies que descobreixen que tenen un fill gai o una filla lesbiana, com és el cas de l'excel·lent *Papá, mamá, soy gay* (Rinna Riesenfeld).

També és interessant l'aparició de llibres que pretenen ser una guia per als adolescents que es descobreixen diferents i no saben com reaccionar. En castellà, hi destaca la col·lecció de guies *Despliega tus alas de l'editorial Gai Saber* (*¿Seré gay?; ¿Seré lesbiana?; ¿Seré bisexual?; ¿Cómo sobrevivir en el ambiente?*) i en català els títols *Carta a un adolescent gai* (Lluís Maria Todó), *El llibre rosa de gais i lesbianes. Tot allò que mai no t'han explicat* (Isaias Fanlo).

Encara que s'ha escrit molt sobre educació sexual i educació en valors, hi ha poc material específic sobre diversitat afectiva i sexual a l'aula. En l'àmbit de la sida, es poden citar, entre d'altres, dos títols: *Prevenir el sida. Guía para padres y educadores* (José P. Espasa i María J. Quiles) i *La prevención del sida en adolescentes. Propuestas pedagógicas* (Odet Moliner i Rafaela García). Pel que fa als materials destinats a professionals de l'educació, és simptomàtica l'absència del tema en llibres com ara *Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres...* (Pepa Forn), que sí que apareix, això no obstant, en títols com la *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual* (Carlos de la Creu), publicada pel Consejo de la Juventud de España, i en *Homosexualitat i família. El que els pares, les mares, els homosexuals i els professionals han de saber i han de fer* (Fèlix López Sánchez).

Per concloure, paga la pena comentar l'existència d'alguns vídeos i cedés que també poden resultar d'interès. La Fundació Jaume Bofill ha tret al mercat tres vídeos que es poden dur a l'aula i que aporten molts elements de reflexió: una producció pròpia sobre sexualitat adolescent (*Sexualitats*) i dos vídeos nord-americans subtitulats en català (*És fonamental*, sobre la necessitat d'incloure la diversitat a l'escola, i *Famílies*).

A Itàlia s'ha produït un vídeo (*Nessuno uguale. Adolescenti e omosessualità*) de Claudio Cipelletti, realitzat en col·laboració amb l'Associazione di genitori, parenti e amici di omosessuali (AGEDO),



**PERSPECTIVA  
ESCOLAR 310**

**44 Sexualitat: aprendre a sentir**

sobre l'experiència educativa de l'associació en alguns instituts de Milà; per la seva banda, la Direction de santé publique de Montréal ha creat un *Coffret d'intervention sur l'orientation sexuelle pour les milieux jeunesse*, disponible en cederom, i el Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale Gaies et Lesbiennes (GRIS Montréal) ha publicat la guia pedagògica d'Irène Demczuk titulada *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école*. Materials, per tant, n'hi ha. El que calen són educadors i educadores amb imaginació disposats a adaptar-los i a fer-los servir a les aules.





# Experiències

*L'article comprèn un recull d'experiències en l'educació infantil i en l'educació primària, les quals obren camí cap a una educació afectiva i emocional en el dia a dia de l'escola.*

## Educació afectiva i emocional a les etapes d'infantil i primària

En aquest article presentarem breument les bases teòriques en què recolzen les experiències pràctiques de l'educació afectiva i emocional en la infància fins a tota l'etapa de primària i que donen sentit a l'educació integral de la persona i el paper que té l'escola en aquest llarg camí d'aprenentatge i alfabetització afectiva i emocional. En concret, s'hi recolliran algunes experiències que es porten a la pràctica a l'escola pública CEIP Mare de Déu del Remei de Sta. Maria de Palautordera.

**Èlia López  
Cassà**

Mestra d'Educació  
Infantil i Primària i  
psicopedagoga

### Bases teòriques

Partim de la importància del paper de les emocions en les relacions afectives i en el desenvolupament integral de la persona. Les emocions formen part de la nostra vida com a persones i ens acompanyen en el creixement, en la salut, en les nostres accions i decisions i en les relacions intrapersonals (en el coneixement, acceptació i valoració d'un mateix) i en les relacions interpersonals (en el coneixement i interacció amb els altres). En podem trobar referències a Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Shapiro (1998) i Bisquerra (2000).

46 Sexualitat: aprendre a sentir

Els continguts que donen sentit a tot aquest treball educatiu, els podríem emmarcar en cinc que es presenten per separat, però que s'integren globalment en la pràctica educativa.

- Consciència emocional: Descoberta del nostre cos, de la nostra persona, de les nostres emocions i sentiments envers un mateix, i de l'altre; disposar d'un vocabulari emocional, manifestar les nostres emocions a través del cos i de la paraula.
- Regulació emocional: Canalització de les emocions que ens fan «mal», expressar-les sanament a través del diàleg, la relaxació, la reestructuració cognitiva, la distracció, etc. Recerca del plaer i regulació del desplaer d'una manera creativa.
- Autonomia emocional: Sentir-se estimat per un mateix i pel altres; conèixer les nostres capacitats i acceptar les nostres limitacions; sentir-se un mateix com a ésser únic i especial; descobrir qui som i descobrir l'altre.
- Habilitats socioemocionals: Estratègies d'aproximació i de relació amb els altres; desenvolupament de l'empatia; mostrar-se assertiu (aprendre a dir «no»); la comunicació verbal i no verbal (tot el que podem dir a través del cos i de la paraula).
- Habilitats de vida: Recerca del benestar personal i social; aprendre a fluir, i com dur a la pràctica tot el que hem après amb la nostra família, amistats i entorn.

És important que eduquem des de la infància i ensenyem a acollir les emocions que sentim, tant si són agradables, com l'amor, l'estimació, l'alegria, la felicitat, com si són desagradables: la por, la tristesa, l'enuig, etc. Totes les emocions són vàlides, totes són necessàries per créixer personalment i socialment. Comprendre-les i acceptar-les forma part del nostre aprenentatge afectiu i emocional. Educar-nos emocionalment significa educar amb sensibilitat, escolta, comprensió i respecte envers un mateix i els altres i tenir en compte la part humana, els sentiments i les emocions.

Una de les emocions més importants és l'amor. L'amor és una emoció agradable i, dins de la mateixa família, s'hi poden incloure afecte, estimació, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, adoració, gratitud i enamorament. Cal dir que hi ha diversos tipus d'amor: amor maternal, amor eròtic, amor fratern, amor a la humanitat, amor de company, amor de parella, etc.



Quan parlem de les persones que estimem i que ens estimen van sorgint canvis al llarg de les diferents etapes de la vida: primer la mare, la família, després els amics i l'amic o amiga especial («el xicot/xicoteta»), i podríem afegir-hi sentir amor per la natura, pels animals o per un mateix.

No hem de forçar a transmetre l'estimació i l'afecte necessàriament amb abraçades i petons, ho podem fer amb la mirada, donant-nos la mà, amb un somriure, amb alguna paraula bonica, llegint un conte junts, escrivint a la persona estimada, etc. A continuació recollim algunes experiències, diferents, però que es treballen tant per a infantil com per a primària i que obren camí cap a una educació afectiva i emocional, ajuden a cultivar el nostre interior i a la vegada a cuidar les persones que estimem.

### **El dia a dia a l'escola... Com reflectim la nostra pràctica**

#### ***A l'etapa de l'educació infantil***

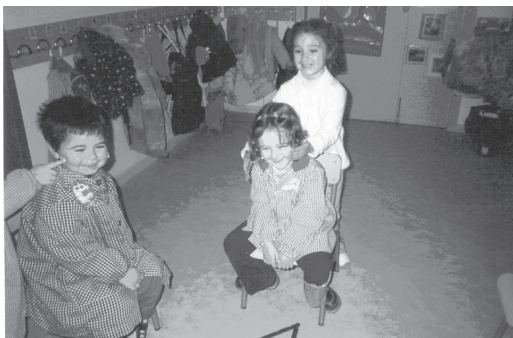
A la classe de P3, hi expressem les nostres emocions i sentiments amb naturalitat i respecte, podem plorar, enfadar-nos, mostrar alegria, mostrar les nostres pors i mostrar el nostre amor i estimació envers un mateix i els altres. Les mestres també formem part d'aquest treball, perquè som el referent i model dels nens i nenes i som persones. Per fer-ho possible, treballem les emocions a partir de titelles, contes, fotografies, imatges... i a través dels massatges i la relaxació.

Ens relaxem els uns als altres fent-nos massatges i carícies; transmetem el nostre amor i estimació envers un mateix i envers l'altre. S'estableix un contacte físic i corporal que facilita el fet de descobrir-se com a persona i de descobrir l'altre. La màgia ens aproxima a un món on no tot és vàlid. Podem dir «no» a qui no ens agradi i ens molesti, però també diem «sí» al que ens agrada i ens respecta. Alhora és important conèixer com ens sentim davant d'aquestes carícies i transmetre a l'altra persona que la seva presència ha estat important per a nosaltres.



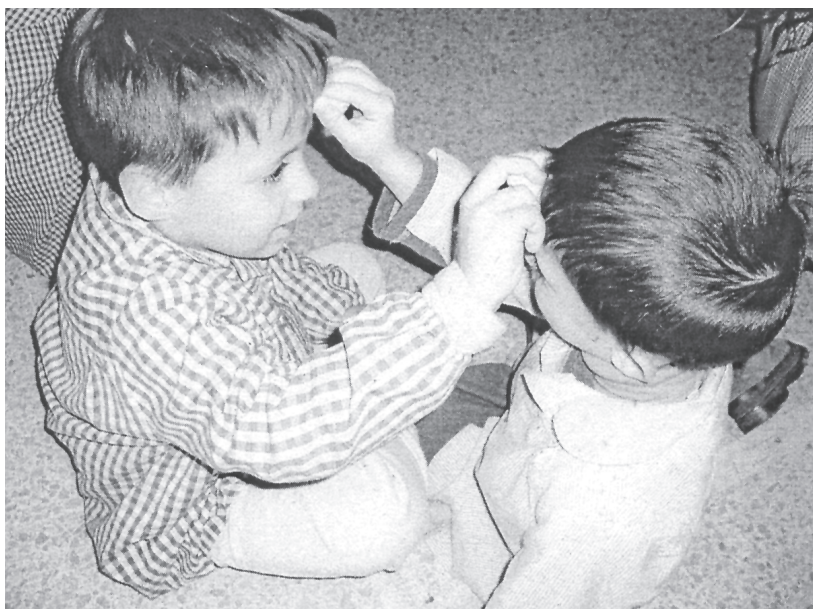
**PERSPECTIVA  
ESCOLAR 310**

**48 Sexualitat: aprendre a sentir**



També ens agrada que ens diguin paraules boniques i rebre amb el gest del cos el missatge que ens estimen i que som importants.

El contacte d'un cotó pot ser l'«excusa» perquè ens acostem a aquella persona amb qui potser no teníem tanta comunicació i afecte i, per tant, una oportunitat d'aquest estil pot suposar que em relacioni amb altres persones que fins ara no havia descobert i desconeixia.







### A l'etapa de primària

És l'hora d'anar a música, la Laura ens té preparada una sessió fascinant. La música sona i de mica en mica anem despertant aquestes emocions que connecten amb els nostre interior. En concret, es tracta d'una peça romàntica i tendra. Com ens sentim? Què i qui ens recorda? Sorgeix per boca d'un dels alumnes la paraula estimar-se. Algú més diu que és una cançó d'enamorats, és una música per a *novios*... Després d'aquest punt d'inici, escrivim en un full tot el que volem expressar: missatges escrits, dibuixos, colors, formes, etc. Hi ha qui diu, no ho sé; hi ha qui diu, que estrany que fem això, i d'altres amb l'expressió del seu cos (cap baix i espatlles caigudes) ja ens diuen, quina vergonya!



La Laura reconduïx la sessió parlant de l'amor com una emoció més que forma part de nosaltres. Ho fa amb naturalitat i tendresa, respectant la vivència de cada nen, de cada nena, convidant-nos a parlar conjuntament.

«L'amor és quan dues persones s'estimen i senten una cosa especial l'un per l'altre. L'amor és la vida, és confiança, desig, sexe i matrimoni. L'amor és *algo* molt bonic si et surt bé.» (Paraules d'un nen que va a quart de primària.)

La Lourdes, la mestra tutora de segon que treballa l'educació

50 Sexualitat: aprendre a sentir

afectiva i emocional a l'hora de tutoria, pregunta als seus alumnes què significa sentir amor, com podem mostrar amor a un mateix i als altres, amb qui sentim amor. Un silenci, una pausa en què ningú no sabia què dir... Mirades mútues i una emoció que ens paralitza: la vergonya. La mestra aprofita el silenci per mostrar unes imatges que convidin a expressar les nostres emocions i pensaments, les nostres vivències i experiències, les nostres inquietuds i preocupacions.

«Sentim amor i estimació quan... Tenim algun amic o amiga que ens estima molt.

- »Quan algú es fa mal i l'ajudem.
- »Fem un petó a la boca.
- »Estimem algú.
- »Fem un regal a la persona que estimes.
- »Sopem en un restaurant junts, una família.
- »Tenim un bebè junts.
- »Ens casem amb la persona que estिमem.
- »Abracem.
- »Ens fem *novios*.»

Arran d'aquesta conversa surt una emoció de la mateixa família: sentir-se enamorat, i el mateix grup manifesta que estar enamorat és...

- »Que ens agrada aquella persona.
- »Que dues persones es fan *novios* i que tenen fills.
- »Ficar-se al llit amb algú que estimes i fer l'amor.»

La Lourdes aprofita la situació per explicar què significa per a ella sentir-se estimat. Parla de l'amor i de l'enamorament. Evoca la seva història i les seves vivències i les comparteix amb el grup. Els nens i les nenes mostren curiositat i li pregunten més, volen saber més sobre ella.

Al cicle superior, a la classe de la Pilar, mestra-tutora, hi ha dibuixat un arbre. Un arbre ple de carícies, de missatges d'amor i estimació per cada nen i nena de la classe i per als mestres que formen part del grup. Ha estat elaborat pel grup classe: cadascú havia d'escriure un missatge per a un company o companya de la classe. S'ha compartit cada missatge dient-lo en veu alta i acompanyats amb gestos plens d'afecte.



Paraules i gestos tendres a cadascun dels companys i companyes de la classe que posen manifesten la necessitat de sentir-nos estimats i valorats per les persones que ens acompanyen dia a dia en el camí d'aprendre i d'educar-se amb afecte i emoció.

### **Valoració de l'experiència**

La pràctica de l'educació afectiva i emocional en el dia a dia a l'escola ens permet fer-ne una valoració del tot positiva. Els infants, els nens i les nenes, els docents i les famílies notem que es genera un clima de benestar entre totes les persones que vivim i creiem en aquest tipus d'educació. Per descomptat que l'actitud de la persona és del tot necessària per veure que hi ha un desenvolupament i un creixement integral d'un mateix. Aquestes propostes educatives que hem presentat desperten curiositat i interès per descobrir-nos com a persones i el fet de tractar l'educació afectiva i emocional amb naturalitat ens fa sentir més pròxims i més humans.



Millora el nostre vocabulari emocional; sabem posar nom a les nostres emocions i sentiments; sabem descriure i expressar les nostres pors i satisfaccions; no reprimim allò que sentim. Millora la comunicació i les relacions amb un mateix i amb els altres. Ens descobrim com a persones, com som, quins gustos tenim, què ens molesta, què ens agrada, com ens sentim i, a la vegada, coneixem i descobrim les persones que ens envolten.

Millora la regulació de respostes o comportaments impulsius gràcies a l'aportació d'estratègies com el diàleg i la relaxació. Sobretot es guanya en seguretat i confiança i s'obren portes al desenvolupament de l'empatia, l'acolliment i el respecte envers la persona. Tot això són aspectes essencials per aprendre a dir que no, quan realment ho volem dir, i saber ben bé què és el que volem i què no volem a les nostres vides.

Educar-nos afectivament i emocionalment ens permet enriquir-nos

52 Sexualitat: aprendre a sentir

com a persones i també professionalment. Hem de procurar anar cap a una educació que atengui una part essencialment humana com són les emocions i els sentiments.

### Referències bibliogràfiques

- BACH, E. *Lo más cerca posible. Bases para una educación afectiva y sexual sana*. Barcelona: Praxis, 2004.
- BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.
- BOWLBY, J. *El vínculo afectivo*. Buenos Aires. Paidós, 1976.
- DÍEZ, M. C. *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó, 2004.
- GOLEMAN, D. *Emocional Intelligence*. Nova York: Bantam Books, 1995.
- HORNO, P. *Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres...* Barcelona: Graó, 2004.
- LELEU, G. *Las caricias*. Barcelona: Plaza y Janés, 1997.
- LÓPEZ, E. *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis, 2003.
- LÓPEZ, E. «El espejo de las emociones. ¡Vive las emociones!», a M. ANTÓN y B. MOLL. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Praxis, 2003, p. 70/127-70-159.
- LÓPEZ, E. «La tutoría en educación infantil», a M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 2004, p. 456/145-456/150.
- LÓPEZ, E. «El tesoro de las emociones», a M. ANTÓN y B. MOLL. *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Praxis, 2005.
- PALOU, S. *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó, 2004.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. «Emocional Intelligence», a *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 1990, p. 185-211.
- SHAPIRO, L. E. *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B, 1998.



*L'adolescència és una època de canvis i d'afermament de la personalitat, durant la qual se sent una necessitat de sentir-se valorat pel conjunt de persones que configuren l'entorn; és en aquest àmbit on les relacions entre jove i educador adquireixen una importància especial.*

## **Relació afectiva entre professor i alumne**

L'educació es dona únicament gràcies a la convivència humana, convivència entre persones i, per tant, una relació entre dos estaments: qui ensenya i qui aprèn.

Difícilment podrem entendre una educació en un medi hostil, rigorós, poc acollidor, perquè la conseqüència esdevindria una negativitat en els alumnes, una reacció que posaria distància en la comunicació des del centre educatiu al noi o noia educand, al mateix temps que, en sentit contrari, del noi als professors, que representen el centre educatiu.

L'espai de comunicació podria assemblar-se a un desert i aquest fet suposaria una dificultat extraordinària per intentar interposar el paper del docent que pretén guiar, organitzar, orientar i fer arribar missatges vàlids per a la vida al discent. Predicar en un desert vol dir que els missatges es perden, no arriben.

**Montserrat  
Argilés  
Ciscart<sup>1</sup>  
Domènec  
Bañeres  
Codina<sup>2</sup>**

1. Professora de l'IES Torrevicens. Pedagoga i assessora en programes d'educació per a la salut.

2. Professor de l'IES Almatà (Balaguer). Professor de l'Institut d'Estudis de la Sexualitat i la Parella. Màster en educació i promoció de la salut. UdL. Membre del col·lectiu Aula de Salut.

**54 Sexualitat: aprendre a sentir**

La manera més positiva i efectiva de promoure un ampli desenvolupament personal en l'àmbit educatiu és, doncs, creant un ambient de cordialitat i confiança que permeti que els joves se sentin acceptats, valorats i segurs.

Deduïm que la relació educativa no és únicament una relació laboral, sinó que va intrínsecament lligada a una relació afectiva, dins de la qual caben unes normes que la regularan, però que cal definir des del centre educatiu, tenint en compte que com menys concises o poc clares siguin, més ampli és l'espai on té cabuda la desorientació del preadolescent i adolescent. De la mateixa manera passaria en el cas d'haver-hi un nombre molt elevat de normes, ja que proporcionaria la disgregació del missatge central que encamina l'educació del centre educatiu.

En aquest apartat caldrà tenir en compte algunes consideracions com poden ser: l'educació rebuda en l'espai familiar i la forma d'aplicació de les normes. D'una banda, si es manifesta una forta discrepància entre el sistema educatiu familiar i l'escolar, possiblement serà el detonant d'un creixement dels conflictes personals i interrelacionals a l'institut, atès que els dos models que observa el fill i a la vegada alumne poden crear expectatives i conductes molt diferents.

Per la banda de l'aplicació de les normes, si volem evitar qualsevol tipus d'abús, en descartarem l'autoritarisme basat en l'aplicació de normes no raonades i imposades, i el passotisme que no posa cap tipus de control, com tampoc no acceptarem el paternalisme com a tipus de relació que pot entendre's per l'empatia desenvolupada pel professor, sobretot quan detecta mancances afectives en l'alumne, però aquest model no dona les pautes conductuals desitjades, perquè pot generar dependència manifestada en un sentiment de falta de vàlua o bé subordinació. Caldria dirigir la relació professor-alumne a una posició compromesa, democràtica, dialogant, empàtica en el doble sentit de la relació.

Cal entrar, per tant, en el llenguatge de les relacions interhumanes, que no pot ser altre que l'afectivitat. És l'única eina que podem fer servir per foradar la closca que cobreix la individualitat dels joves als quals pretenem arribar per fer-los receptius a l'educació.

Per això hem de servir-nos de l'afectivitat i dels sentiments, si volem



aconseguir una suficient autoconfiança i autoestima que permeti al jove la possibilitat d'anar formant la seva personalitat, la seva capacitat de relació i un creixement personal global.

Haurem de prendre consciència que les mancances afectives en qualsevol àmbit posen en funcionament conductes defensives que poden anar des de la inhibició fins a l'agressivitat en les aules. Sovint aquestes conductes són conseqüència d'una marcada inseguretat, soledat, desconfiança, hostilitat, pessimisme, rebuig de l'entorn, dels esquemes socials que coneix (familiar, educatiu, barri...), etc.

Això ens condueix a un treball profund de les emocions i de la millora de l'autoestima del jove, però també del professor, el qual pot detectar una poca valoració de la seva labor, una alta exigència i un grau elevat de responsabilitat dels fracassos socials que sorgeixen. Aquest desencís romandrà present en les relacions professor-alumne i demana una solució dels conflictes interns del professor, el qual, tot i ser l'adult, rep moltes pressions que sovint fan difícil la seva tasca com a educador.

56 Sexualitat: aprendre a sentir

S'evidencia, doncs, que no es pot donar l'esquena al treball de les emocions i la millora de l'autoestima de l'alumne com a base de millora en la interrelació entre professors i alumnes.

El camí de la gestió de les emocions s'inicia en la introspecció i en el descobriment de les pròpies i això necessita un entrenament, ser capaç d'expressar i d'entendre què som, què sentim i què fem.

En aquest sentit, també és plantejable des del punt de vista de l'educació afectiva i sexual, si bé caldria partir de la base que l'educació afectiva i sexual no pot iniciar-se a l'adolescència, sinó que ha d'haver-hi una línia des de la infància i des de la família que faciliti la informació adequada corresponent a les característiques del moment evolutiu de l'alumne. Cal tenir en consideració que la informació sexual és necessària, però no suficient, perquè existeixen vincles emotius que cal tenir presents, encarats a aconseguir actituds positives en les seves relacions. Aquesta educació afectiva i sexual té com a punt de partida un plantejament obert i de confiança, on necessàriament es donaran criteris subjectius i es parlarà des del cor, de manera que es posaran en relleu els sentiments. El jove demana pautes clares de relació i les sol·licita amb certa urgència, perquè és ara quan s'inicia en les relacions afectives d'amistat entre els dos sexes, d'enamorament..., i el centre educatiu podrà orientar el jove i donar-li la seguretat que ens demana.

A més a més, si tenim en compte que l'adolescència és una època de canvis i d'afermament de la personalitat, on hi ha una necessitat de sentir-se valorat pel conjunt de persones que configuren l'entorn, és en aquest àmbit on les relacions entre jove i educador adquireixen una importància especial.

Espais com la tutoria permeten abordar temes que fins ara havien estat considerats tabú, però que cada vegada es tracten amb més normalitat en la relació alumne-professor. Si valorem que el centre educatiu és un dels pocs espais on el jove rep o pot rebre educació afectivosexual, valorarem la importància que té el fet que el professor assumeixi en la mesura que sigui possible aquest rol d'orientador-educador en aspectes d'afectivitat i sexualitat.

Això no obstant, molt sovint el mateix tutor s'ha trobat amb una





manca de recursos per treballar aquestes aspectes a l'aula. És en aquesta línia que, finalment, el Departament d'Educació ha encomanat l'elaboració d'una guia –*Orientacions per a una tutoria sobre educació afectiva i sexual per a Segon Cicle de l'ESO*– que facilita activitats i recursos per al tutor o professor interessat a treballar en aquest camp. La guia ha estat elaborada per professionals que des de fa temps treballem amb joves i, en definitiva, és un recull de propostes i activitats que hem dut a terme i ens han donat bon resultat en la nostra tasca amb adolescents. Manquen, però, unes orientacions per al primer cicle de l'ESO, sobretot si pensem que cada vegada ens trobem amb parelles més joves que comencen una relació.

Així, doncs, en aquesta línia orientadora de facilitar recursos preventius als nostres alumnes, destacaria el programa «Educalia» de la Fundació «la Caixa», el qual en el seu projecte «Sida: opinen els joves» ofereix un espai de treball cooperatiu *on line* per a professors i alumnes, on joves de diferents centres poden manifestar les seves inquietuds sobre la sida, al mateix temps que elaboren un eslògan i una campanya preventiva.

Finalment, creiem que l'aula no ha de ser solament un espai de transmissió d'informació, sinó més aviat un lloc on es treballa i afavoreix el correcte desenvolupament de les emocions i una bona relació amb els altres.

### **Bibliografia recent**

- FONT, Pere; PÉREZ, Rosa M.; BAÑERES, Domènec. *Orientacions per a una tutoria sobre educació afectiva i sexual per a Segon Cicle d'Eso*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- BAÑERES, D. *et al.* «L'educació afectivosexual a l'ensenyament secundari», a *Guix*, núm. 319, novembre 2005.

### **Web**

[www.educalia.org](http://www.educalia.org)

*L'autor exposa experiències sobre les actituds dels professors envers els seus alumnes i les relacions comunicatives. Fets i converses, que nosaltres hem oblidat amb el pas dels anys o en aquell reset que fem tots a l'estiu o en el comiat a una promoció, són recordats per algun alumne com un esdeveniment important en el seu passat, en el seu camí per arribar a ser el que és.*

## Hi ha persones que viuen a l'interior d'unes altres

**Isidre Marías  
Benito**

Ja fa anys, en una activitat de formació de professorat, estava presentant com a preliminar un seguit de temàtiques sobre les quals podria versar la nostra intervenció educativa en matèria de sexualitat i d'afectivitat, quan una professora, que em consta que es preocupava molt per la seva feina, va exclamar tot d'una:

—Però jo no puc parlar als alumnes d'aquests temes, perquè aquests temes els interessen!

En una altra ocasió, una companya que es va afegir a fer un crèdit variable d'educació sexual i afectiva, em va dir, al cap d'una mesos, que treballar aquesta temàtica amb l'alumnat «l'havia reconciliada amb la professió». Temps després, però, una altra companya se'm va manifestar «del tot decebuda» en haver passat per la mateixa experiència. Vaig saber que havia assumit la tasca encasellada en el rol de *qui imparteix coneixements* i que l'alumnat s'hi havia girat d'esquena, perquè aquesta era una temàtica per la qual se sentien molt preocupats.

Aquestes anècdotes i altres experiències m'han acabat fent pensar que la nostra feina, en aquesta matèria i en altres, només pot reeixir si



som percebuts, pels nostres alumnes, com algú que els serveix per a la vida, que està de la seva part i que els té en compte. Això s'evidencia d'una manera especial en els temes que *interessen vitalment* l'alumne, però, per a mi, posa en solfa tot el plantejament de la tasca docent.

La nostra feina ha de consistir en l'acompanyament de l'obertura entusiasta de l'adolescent als nous horitzons vitals que se li presenten, passant pel damunt del cordó sanitari que massa sovint tracem entre l'activitat acadèmica, en les acotades matèries curriculars, i el currículum ocult o paral·lel del creixement personal i l'aprenentatge per a la vida.

Ben segur que algú aduirà que això no és feina nostra, que no ens incumbeix, però, ho vulguem o no, en siguem conscients o no, tenim una enorme influència en ells i, alhora, el nostre capteniment davant de l'alumnat condiona també els seus progressos estrictament acadèmics. Mostrar i reflexionar sobre aquesta *relació invisible* amb l'alumne, resulta d'una gran transcendència per a la consecució dels objectius docents, però també per incidir en la mar de fons del malestar docent.

Moltes vegades s'apel·la de manera simplista al fet que l'adolescent abandona la verticalitat infantil de la seva relació afectiva per passar a l'horitzontalitat de la preferència afectiva amb els iguals, en detriment dels adults. Instal·lats amb excessiva facilitat en el lloc comú segons el qual l'adolescent avorreix l'adult, es perd de vista que també vol complicitat i guia, però des del respecte a la seva progressiva autonomia, que serve amb cert recel o susceptibilitat, en moltes ocasions.

Sovint els alumnes no en són conscients i nosaltres tampoc, però hi exercim una influència modèlica, com a model i com a contramodel. L'adolescent es fa, es construeix, a través de diversos referents. Els pares ho són d'una manera més continuada i canviant des de la infància, però els professors, adults amb els quals ell passa moltes hores al cap de la setmana, ho són també. Així com diem que els fills s'acabaran assemblant d'adults als pares, molt més del que no es pensaven d'adolescents, també podem afirmar que la relació que estableixin amb el professorat serà important. A través nostre perceben una diversitat de tarannàs i s'entrenen a relacionar-s'hi.

Tots recordem alguns professors en particular o algun moment

60 Sexualitat: aprendre a sentir

especial en el nostre passat d'estudiants. De la mateixa manera, podem trobar exalumnes que ens diuen:

- Encara recordo allò que em vas dir...
- Em ve moltes vegades a la memòria allò que va passar aquell dia que...

Fets i converses, que nosaltres hem oblidat amb el pas dels anys o amb aquell *reset* que fem tots a l'estiu o amb el comiat a una promoció, són recordats per algun alumne com un esdeveniment important en el seu passat, en el seu camí per arribar a ser el que és. O més el·lípticament, trobem un exalumne que ens fa una encaixada plena de cordialitat al cap de deu, quinze o més anys.

Fer la impressió que ens adrecem a cada individu, que tenim un temps, una atenció per a cada un dels alumnes, malgrat que l'organització i les inèrcies del passat semblen donar preferència a un ensenyament grupal, és de vital importància per a la nostra tasca. *Fer passadissos* o *fer pati* amb l'alumnat ens dona un coneixement més profund i millor de l'alumne. Això no és només una recepta per a l'acció tutorial, encara que també. Aquesta manera d'actuar ha d'impregnar la pràctica de tots o de la majoria dels docents, cadascú des de la seva particular manera de ser.

Mostrar interès i proximitat per altres aspectes de la seva vida, pels seus estats d'ànim, per altres coses que els interessin, procurant no ser percebuts com a fiscalitzadors, sinó com a còmplices benèvols de la seva singladura. Dic *benèvols*, perquè ens els estimem, no perquè els consentim irresponsablement. Una certa complicitat en el diàleg no ha d'implicar l'abdicació del nostre rol ni la pèrdua del respecte. Respecte que, per cert, aconseguirem. D'aquesta manera, que funcioni en les dues direccions. Serà el respecte guanyat per l'afecte el que impregnarà aquesta relació.

Això ens ha de permetre assolir una *auctoritas* en la nostra relació amb els adolescents, que vagi més enllà de la simple *potestas*, que tan sovint se sent reclamar o enyorar després dels canvis experimentats en els centres de secundària. Una autoritat, que no és una simple condició de poder que s'imposa, sinó que inclou el reconeixement d'una capacitat de fer-se respectar. Una autoritat que confereix el mateix



alumnat i comporta el reconeixement moral i intel·lectual. Humà, tot comptat i debatut.

I, tot plegat, això com es fa? Podem baixar al terreny d'allò més concret, però només a tall d'exemple, perquè, en això, com en el famós tercer nivell de concreció, cadascun de nosaltres hi hem de trobar el nostre estil, la nostra empremta, que forçosament ha d'anar a to amb la pròpia manera de ser. Hi ha professors que es creuen amb un alumne i li piquen l'ullet, mentre un altre segueix el seu camí absorbt en les seves cabòries i, amb tot, les interromp per sancionar una desviació reglamentària. També n'hi ha que arriben a l'aula i diuen «bon dia» o pregunten com ha anat el cap de setmana, mentre un altre traspasa invariablement el llinard amb cara de cartró o cara de pomes agres, per passar a impartir la matèria sense més concessions verbals o no verbals. N'hi ha que estan al cas d'una cara trista, d'un plor o d'una ombra de neguit, mentre un altre està per *coses més importants*, per coses que sí que són *de la seva incumbència*. N'hi ha que s'esforcen a aprendre's ràpidament els noms dels alumnes o a retenir informació sensible sobre cada un, mentre que d'altres es presenten a les juntes d'avaluació sense gran cosa a dir més que el guarisme que figura en les coordenades pertinents del seu bloc de qualificacions. N'hi ha que utilitzen la ironia i l'humor per trobar una complicitat intel·ligent, que no es riuen de ningú, sinó que busquen riure amb algú, amb l'alumne. I aquest, ho assumeix i ho torna.

62 Sexualitat: aprendre a sentir

Al segle v aC, Plató proposava que caldria estimar els deixebles com si entre ells hi hagués els nostres propis fills, però com si no sabéssim ben bé quins d'entre ells són exactament els nostres. Potser no cal prendre'l al peu de la lletra, però sí orientar-se en aquesta direcció: no es pot fer bé la feina docent, si no és amb una certa estimació de l'alumnat.

Tot això no ha d'implicar pas cap canvi ni cap rebaixa en l'exigència d'esforç, de rendiment o d'ambient de treball a l'aula, ans al contrari, l'alumnat tendirà a assumir millor la forçosa avaluació o crítica per part del professor, perquè té la sensació que el té al seu favor. Més enllà de tota exigència o reconvenció, l'alumne ha de percebre que se l'estima, i que ell és un fi en ell mateix en la tasca del professor. I, si no hi està conforme, ho tindrà més fàcil per comentar-li-ho i aquest per explicar-li-ho. Òbviament, per a això ens caldrà mostrar-nos accessibles per a una atenció individualitzada, tant a requeriment de l'alumne com per pròpia iniciativa nostra. No vull dir amb això que *ens haguem d'emportar els problemes a casa* o que *ens quedem a viure al centre educatiu*, sinó que hem d'estar disposats a flexibilitzar la nostra disponibilitat dins d'uns marges raonables.

Enfadar-se alguna vegada, si hi ha afecte, dona generalment bons resultats; si no n'hi ha, pot arribar a ser un triomf per a alguns adolescents. De totes maneres, no ens hem pas d'enganyar. En la nostra feina de vegades assolim objectius impossibles, però els miracles són més difícils d'aconseguir. L'enorme quantitat de factors que incideixen en la manera de ser i de comportar-se dels nostres alumnes disten molt d'estar al nostre abast. Les mancances afectives i d'altres tipus que presenten de vegades alguns alumnes, poden ser un handicap de partida que resulti molt difícil de remoure en el marc de la institució educativa. Per això, si bé s'ha de provar, sempre, d'utilitzar la palanca de l'afectivitat, això no vol dir que el centre educatiu no hagi d'estar prompte a fer valer normes i límits que assegurin el normal funcionament del grup i de la institució. I, en la nostra relació individualitzada amb l'alumne, també hi hem de tenir clares quines són les *línies vermelles* que no hem de traspasar o no hem de consentir. Així evitarem, com passa de vegades a certs pares o mares, que l'estimació ens converteixi en *condescendents sistemàtics*.

L'afectivitat, però, és sempre interpersonal. Pot surar en l'ambient



d'una classe, d'un grup o d'un centre un aire de certa complicitat afectiva com la que proposava Epicur. I això seria fantàstic. Però els afectes es construeixen sempre a partir de la relació recíproca d'un *tu* i d'un *jo*. Per tant, hem de procurar estar atents als casos individuals, que ningú no se senti bandejat. Si hi ha algun alumne més retret, cal mirar d'incloure'l. Quan es dóna el cas de qui busca l'exclusivitat, o quan hi ha casos d'enveges o gelosies, cal actuar amb cautela i equanimitat, mirant d'establir el màxim de confiança i d'equilibri que puguem.

Subrepticiament, cal estar al cas del sociograma del grup i de les relacions de parella (platòniques o reals), tantes vegades canviant entre els adolescents, per tenir-ho en compte i que no se'ns vegi a favor d'una part, o no ens fiquem de peus en segons quines galledes.

Hem d'estar atents als malentesos i als casos que se'ns escapen de les mans, per tal de rescatar-los. Professionalment, no podem pensar que això sigui *rebaixar-se*, sinó que forma part de la nostra feina. Hem de buscar la distància curta, cercant l'aclariment que estimuli la remuntada, a partir d'una mostra d'interès i d'afecte.

Però, si hem establert aquesta relació amb l'alumnat, moltes vegades seran ells els que ens requeriran. Els alumnes, quan necessiten ajut, acudeixen al professorat que tenen la sensació que *els entén*, més que no pas al que saben que *té la potestat*. S'estableix aleshores el que, en el marc de la sanitat o els serveis socials, s'ha denominat *counseling*; el requeriment de consell individualitzat. El sistema vol que d'aquesta tasca s'ocupin els tutors de grup, però la cosa va com va i li pot arribar a qualsevol docent, sigui tutor o no, tingui la potestat o no. Davant d'aquest requeriment, hem de procurar atendre'ls com abans millor i saber escoltar. Generalment, necessiten tant expressar-se i sentir-se escoltats com rebre consells.

... I parlarem amb els alumnes de coses que els interessin i ens (re)conciliarem amb la nostra professió. I no ho farem perquè ens ho agraeixin, però ens ho agrairan...

Com aquella exalumna (ara de fa anys professora) que fa temps va escriure al seu exprofessor: «Suposo que sabràs que, encara que físicament no siguin tangibles, hi ha persones que viuen a l'interior d'unes altres.»



## Bibliografia complementària\*

### *Biblioteca Rosa Sensat*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- TÉLLEZ SUBIZA, Gloria. «La pregunta de la Núria (Preàmbul a l'educació sexual)». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 232 (febrer 1999), p. 59-63  
«Les emocions en l'educació: una renovació emergent». [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 256 (juny 2001), p. 2-54

### Llibres

- Adolescents: relacions amb els pares, les drogues, la sexualitat i el culte al cos*. Barcelona: Graó, 2005 (Família i educació; 4)  
ALTABLE VICARIO, Charo. *Educación sentimental y erótica para adolescentes: más allá de la igualdad*. Madrid; Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2000 (Enfoques en educación)  
ALTABLE VICARIO, Charo. *Penélope o Las trampas del amor: por una co-educación sentimental*. 2ª ed. Valencia: Nau Llibres, 1998  
BACHARAN, Nicole. *L'amor explicat als nostres fills: amb Isabelle, Caroline, Johanna, Antonin i Cèlia*. Barcelona: Pòrtic, 2000 (Pòrtic temes)  
BARRAGÁN MEDERO, Fernando. *La educación sexual: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1991 (Papeles de educación)  
BARRAGÁN MEDERO, Fernando; BREDY DOMÍNGUEZ, Clara. *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Diada, 1993 (Investigación y enseñanza)

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



- CABRERIZO GÓMEZ, Pilar. *Treball amb famílies: guia per al professorat*. Martín Molleví, Sebastià. Barcelona: Inclou: Gais i Lesbianes en l'Educació, 2005 (Els Quaderns de l'Inclou)
- COCA VILA, Arantxa. *El creixement emocional del nen: el món dels sentiments dels 0 als 12 anys*. Barcelona: Viena, 2005
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. A Coruña; Madrid: Fundación Paideia: Morata, 2000
- FONT, Pere. *Pedagogia de la sexualitat*. Barcelona: Graó: ICE, 1991 (Materials per a la innovació educativa)
- HERNÁNDEZ MORALES, Graciela; JARAMILLO GUIJARRO, Concepción. *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años: guía para madres, padres y profesorado de educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006
- HORNO GOICOECHEA, Pepa. *Eduquem l'afecte: reflexions per a famílies, professorat, pediatres*. Barcelona: Graó, 2004 (Família i educació)
- Introducció a la diversitat afectiva i sexual*. José Pedro Martínez Carrasco; Iñaki Tofiño (eds.). Barcelona: Inclou: Gais i Lesbianes en l'Educació, 2005 (Els Quaderns de l'Inclou)
- Lo más cerca posible: bases para una educación afectiva y sexual sana*. Eva Bach, Marta Arasanz (coords.). Madrid: Cisspraxis, 2004 (Compromiso con la educación)
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix. *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide, 2005
- MORENO, Pedro; LÓPEZ NAVARRO, Encarnación. *Educación sexual: guía para un desarrollo sano*. Madrid: Pirámide, 2001
- PALOU, Sílvia. *Sentir y crecer: el crecimiento emocional en la infancia : propuestas educativas*. Barcelona: Graó, 2004 (Biblioteca de infantil)
- Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Susan Talburt, Shirley R. Steinberg (eds.). Barcelona: Graó, 2005 (Crítica y fundamentos)
- RUS GARCÍA, Amelia. *Hablando de sexo sin cortarse*. Madrid: Temas de hoy, 1994
- SANCHÍS CAUDET, Rosa. *Tot per amor?: una experiència educativa contra la violència a la dona*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006 (Premi de Pedagogia; 3) Premi de Pedagogia Rosa Sensat 2005
- URRUZOLA ZABALZA, M<sup>a</sup> José. *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora: educación secundaria*. Bilbao: Maite Canal Editora, 1999
- Yo, tú y nosotros: educando la sexualidad y la afectividad*. Barcelona: Octaedro, 1998 (Cuadernos Octaedro)

### Articles de revista

- CASTAÑO GARRIDO, Manuela. «Educación sexual». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 313 (mayo 2002), p. 34-37
- «Educació sexual: una proposta basada en l'estudi i la praxi». A: *Escola catalana*, núm. 418 (març 2005), p. 37-40
- «La educación afectivo sexual» [Monogràfic]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 91 (mayo 2000), p. 30-63
- «Educación de la sexualidad» [Diversos articles]. A: *Docencia hacia un movimiento pedagógico nacional*, núm. 26 (agosto 2005), p. 37-71
- MARTÍNEZ, Miguel; ARTIGUES, Eva M.; BAÑERES, Domènec. «L'educació afectivosexual a l'ensenyament secundari». A: *Guix elements d'acció educativa*, núm. 319 (novembre 2005), p. 32-38
- «MediaRelate: parlem de sexe i amor: la sexualitat i les relacions afectives a través de l'anàlisi dels mitjans de comunicació». A: *Barcelona educació*, núm. 50 (novembre 2005), p. 20-21
- «Moral y afectividad: la cara oculta de la educación» [Monogràfic]. A: *Cultura y educación*, núm. 3 (septiembre 1996)
- «Parlem de la sexualitat: reflexions i opinions de nois i noies al voltant del sexe». A: *Barcelona educació*, núm. 45 (març 2005), p. 8-9
- «Perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa» [Diversos articles]. A: *Educació social*, núm. 31 (setembre/desembre 2005), p. 15-94
- «Propuestas para la educación afectiva y sexual». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 130 (marzo 2004), p. 79-96
- «Els racons de la sexoafectivitat». A: *Guix*, núm. 246-247 (junio 1998), p. 67-69
- SENABRE CARBONELL, Enric. «Educar la sexualitat, educar per a la igualtat». A: *Guix dos*, núm. 111 (gener 2005), p. 3-15
- «Le sexe et l'école» [Diversos articles]. A: *Le monde de l'éducation*, núm. 336 (mai 2005), p. 20-39
- Sexualitat i comunicació [Diversos articles]. A: *Escola catalana*, núm. 418 (març 2005), p. 6-33
- SUBÍAS, Rafaela. «Propuestas para la educación afectiva y sexual». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 130 (marzo 2004), p. 79-96

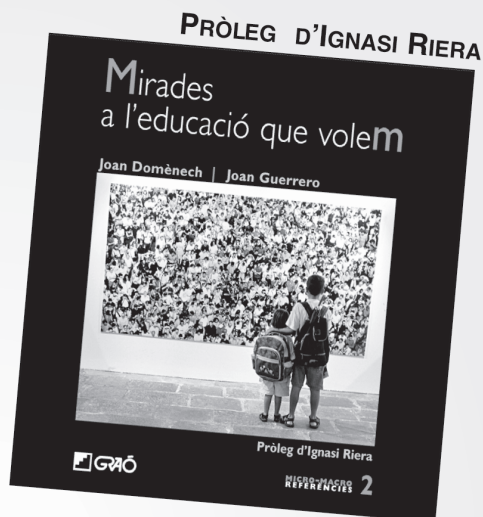
# LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

## MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



## MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



MARTA BERROCAL (COORD.),  
JAVIER ARAGÓN, JORDI CAJA, MERCÈ GAJA, JOSÉ M.  
GONZÁLEZ RAMOS, VALENTÍN LOZANO, MONTSERRAT  
PASCUAL, CARMEN PÉREZ RODRÍGUEZ, CONXI ROSIQUE

Concebut a base de menús com fan algunes cultures orientals que incorporen deu plats o més a la taula, aquest llibre presenta idees i recursos pràctics a l'àrea d'educació visual i plàstica. Després d'un capítol inicial sobre orientacions didàctiques i metodològiques generals, apareixen set capítols ordenats segons el curs o cicle al qual van dirigits, des d'educació infantil fins a primer curs de secundària. Cada menú presenta una proposta en forma de seqüència, amb un punt de partida diferent.

165 pàg. 13,50 €



**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34

08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64

graoeditorial@grao.com

*Experiència sobre la formació de ciutadans responsables a l'entorn on viuen, en la qual s'afavoreix la participació dels alumnes a través de les assemblees de classe i l'assemblea de delegats de cinquè i sisè de primària en temàtiques concretes.*

## Projectes d'innovació educativa

L'educació per a la ciutadania a través del diàleg i la participació a l'aula: una eina per a la pràctica a partir de la reflexió i l'acció

***Carme Acha Villar***

Cap d'Estudis i responsable del projecte de Ciutadania

A l'escola sempre hem cregut en la importància que tenen, en el procés d'aprenentatge, les vivències dels alumnes. Proporcionar-los experiències a partir de les quals se sentin motivats, estimulats a aprendre, a anar més enllà.

La praxi de l'escola, des de fa molts anys, ha posat èmfasi a possibilitar la formació de ciutadans responsables a l'entorn on viuen. Això ha impulsat l'escola a crear un marc de reflexió i formació per als mestres i les mestres, com també afavorir la participació, la col·laboració pròxima i llunyana, l'autoregulació, la solidaritat, el respecte, l'actitud respectuosa però crítica, la sinceritat, l'acceptació d'ajuda, l'acceptació dels propis errors,



l'autoestima..., tots aquests valors que impliquen anar suscitant unes actituds receptives i creant uns espais escolars que permetessin, de mica en mica, anar-los gaudint i assumint a poc a poc. Aquest espai són les *assemblees de classe* i l'*assemblea de delegats*, un espai on els delegats de cada classe, que canvien cada trimestre, posen en comú les seves experiències, demandes, aportacions... a la vida de l'escola.

### **L'assemblea de classe**

- ***Què volem?***

Optimitzar la convivència i el treball escolar.

- ***Amb què?***

Amb el diàleg, amb la paraula, respectant la diversitat d'opinions, modificant el pensament per contrastació.

- ***Com ho fem?***

Sessió setmanal, espai a l'aula, distribució dels nens i les nenes en rotllana i en grups de debat/treball de quatre alumnes.

### **L'assemblea de delegats**

- ***Què volem?***

Recollir, compartir i consensuar totes les aportacions i suggeriments de les diferents classes

- ***Com ho fem?***

Sessió mensual, espai a la sala d'usos múltiples dotada amb ordinador, pantalla i canó de projecció, amb una convocatòria amb l'ordre del dia.

L'assemblea té tres funcions diferenciades:

1. Funció informativa.
2. Funció reguladora de la vida escolar.
3. Espai per a la reflexió, el pensament i l'anàlisi.

I és dintre d'aquest espai per a la reflexió i l'anàlisi on hem portat a terme enguany el projecte de «Ciutadania» amb el treball de les capacitats cognitivolingüístiques:

- Descripció: què passa?
- Explicació: per què passa?
- Justificació: en quins coneixements científics es basa?
- Interpretació/argumentació: què en penso jo? Què en pensen els altres? Què podem fer plegats?

Com a element motivador es va lliurar als alumnes de 5è i 6è de primària el text «Carta de l'indi Seattle», en la qual l'indi reflexiona sobre el futur dels animals i de la terra.

A partir d'aquest text, els alumnes van anar manifestant les seves opinions, fent el paral·lelisme amb la realitat social que els envolta i alhora adoptant una postura crítica i de compromís per participar, de manera activa, en la construcció d'un futur millor. Ells ens expliquen, amb les seves paraules, el que van fer (vegeu el quadre de la pàgina següent).

I tal dit, tal fet. Un cop ja havien fet l'anàlisi del que passava al seu entorn més proper (l'escola), a l'assemblea de classe

## El reciclatge

### *Què hem fet?*

Assemblea de delegats: Els delegats de 6è van exposar el que havíem fet l'any passat per tal de ser responsables respecte a les deixalles, és a dir, classificar-les i afavorir-ne el reciclatge. Cada delegat ho va explicar a l'assemblea de classe.

### *Assemblea de classe:*

Vàrem llegir una carta de l'indi Seattle. Vàrem parlar sobre què pensava sobre la natura i el seu entorn.

L'indi Seattle pensava que l'home blanc no respecta l'entorn i la natura.

Nosaltres ens hem fixat com està el nostre entorn. Hem vist que els carrers de la ciutat estan descuidats. Hem vist moltes deixalles a terra: papers, closques de pipes, paper d'embolcalls, pells de fruita... Ens costa de respectar el nostre entorn.

### *El grup de la classe:*

Una tarda vam baixar al pati i vam buidar totes les papereres i contenidors de la pista, del pati i el porxo. Observàrem que no tirem les deixalles al seu lloc corresponent. Barregem el paper amb els plàstics i deixalles orgàniques...

### *Què hem observat?*

1. *Ens ha sorprès veure com llencem part de l'esmorzar que portem.*
2. *Ens costa reciclar. Per què?*
  1. Quan baixem al pati estem molt motivats per anar a jugar; això fa que ens despistem i no dediquem el temps que necessitem per esmorzar. Llencem trossos d'entrepà.
  2. Quan estem jugant ens fa mandra d'anar al contenidor o paperera on hem de classificar les deixalles i les posem a la paperera més pròxima sense fixar-nos si és el lloc adequat. Ho deixem on és més a prop, sigui paperera o contenidor i no creiem que sigui important reciclar.

L'escola disposa de paperera i contenidor groc. Creiem que caldria fixar-nos-hi: a la classe tenim la caixa per reciclar el paper, que sovint arruguem i no llencem als contenidors de baix.

### *Què proposem per continuar el treball?*

1. Crear parelles (grans-petits) per explicar com ho hem de fer per ser responsables en la classificació de les deixalles. Cal dissenyar un joc-proves.
2. Fer grups, reporters, per fotografiar llocs de la nostra ciutat, perquè la volem més neta i acollidora.
3. Informar els pares, a través d'una carta, del que fem i podríem fer des de casa.

*Explicació elaborada pels alumnes de 6è de primària*



els nens van proposar anar una mica més enllà per veure què passava al seu barri i van decidir que per deixar-hi constància farien de reporters gràfics.

A l'assemblea de classe van analitzar els «contres» ja que els «pros» els tenien claríssims. Si feien aquesta tasca en horari lectiu, a més de «perdre» classes, seria poc pràctic, ja que haurien d'anar tots junts, així que van decidir organitzar-se en grups de quatre a sis alumnes, assegurar que algun membre del grup disposava del material necessari (càmera de fotos) i que algun adult (familiar) els acompanyés si calia i es van comprometre a portar el material recollit a la propera assemblea de classe.

Aquesta foto és una de les que van aportar a la següent assemblea:



La posada en comú d'aquest material i de la seva pròpia experiència com a reporters va passar a ser una reflexió col·lectiva que el problema no era només un problema nostre com a alumnes, sinó que era un problema de valors i d'educació de tots els ciutadans, dels de casa nostra, dels nostres veïns... I és en aquest moment quan decideixen que ells poden ser part activa en aquesta tasca, no només prenent una actitud decidida envers el reciclatge, sinó també fent una tasca divulgativa i a la vegada educativa envers els altres.

Volen saber una mica més sobre el reciclatge i aprofitant aquest interès els mestres organitzen una visita a la deixalleria de Cornellà. Però encara tenen preguntes: com s'ha de reciclar, on van a parar els nostres residus i què se'n fa... i pensen que poden trobar tota aquesta informació on avui en dia es troba tot: a Internet!

Mantenen els grups que havien format per fer de reporters i entren en un cercador d'Internet. La paraula clau és **reciclar**.

Aquesta recerca proporciona un allau d'informació, que ells van assimilant. Un dels grups aporta a l'assemblea de classe un document que han trobat molt interessant (vegeu el quadre de la pàgina següent):

És a partir d'aquest document que els alumnes decideixen que cada grup elabori una diapositiva amb un missatge clar que aposti per les «3 R» i el medi ambient. Després les ajuntarem totes i tindrem una presentació amb *PowerPoint* que ensenyarem a les famílies el dia de l'obertura

**Quines actituds hem de tenir per a un reciclatge responsable.  
Les «RRR»**

**1) Reduir**

Consum responsable. Allò que compris que no sigui d'utilitzar i llançar.  
Comprar piles recarregables i bateries de llarga duració.

*No utilitzis paper innecessàriament.*

**2) Reciclar**

Vés a la deixalleria o utilitza la deixalleria mòbil per reciclar:

- Material tèxtil (roba que no pot aprofitar ningú...), sabates, pa sec, radiografies, tòner (tinta de màquines de fotocopiar), fluorescents, piles, olis, bateries, pintures, esprais, dissolvents.
- Material d'ofimàtica (aquell material que trobem a l'aula d'informàtica).
- Tingues clar que la deixalleria mòbil té un horari i uns dies establerts per passar pel teu barri (però no passa els dies de pluja i els festius).

*Si vols anar-hi tu mateix qualsevol dia, vés a la deixalleria del carrer Progrés 18-20 de dilluns a dissabte de 10 a 14 h i de 16 a 20 h.*

**3) Reutilitzar**

Compra paper que hagi estat reciclat, com per exemple la majoria de diaris.

Fes el teu propi paper reciclat i utilitza'l. Per aprendre vés a la pàgina d'Internet:

<http://www.conam.gob.pe/reciclaje/aprerec2.htm>

Si en vols saber més entra al portal: <http://www.cornellaweb.com/COS/MEDI/intro.htm>

d'escola i també a la resta de companys d'escola.

Va ser una experiència molt enriquidora per als alumnes i també per als mestres veure com, en grups, havien de posar en comú tot allò que s'havia parlat a les assemblees, tot el que havien vist quan feien de reporters, la informació que havien trobat a Internet... i que tot allò ho havien de condensar... en una frase que havien de pactar en el grup!

Ja tenien el material preparat per ensenyar a les famílies allò que havien estat treballant per tal que prenguessin consciència de la necessitat de reciclar, però calia també fer-ho extensiu a la resta de companys d'escola. Serien els més petits capços d'assimilar aquesta informació? I què si ells no només mireassin?

A l'assemblea de delegats van explicar el que havien fet fins aleshores i el que volien fer.





Van cercar a Internet jocs que gressin al voltant del tema del reciclatge i per parelles (un nen de 5è i un de cycle mitjà), cada parella amb un ordinador portàtil, els van explicar com prendre consciència de la necessitat de reciclar i com fer-ho.

Els nens de 6è van inventar un joc i en van elaborar un text instructiu i ho van fer amb els nens de 1r i 2n.

El dia d'obertura d'escola, els alumnes, organitzats per grups, feien la presentació del *PowerPoint* i de les seves accions als

pares i mares de l'escola. També explicaven als pares i mares altres feines que fan a l'escola, però aquest era un tema important.

La valoració de les famílies va ser molt positiva. Els sorprenia que els seus fills, que ells sempre veuen «petits», tinguessin una actitud crítica i constructiva envers el que els envolta. Els va sorprendre la seva capacitat per buscar informació i fer-la seva. Els va sorprendre la capacitat dels seus fills per fer anar allò que la seva generació encara denomina com a «noves tecnolo-



74 Educació per a la ciutadania



gies» i es van adonar que són ells els nous nadius al món de les TIC, però que per als seus fills això ja és quelcom natural. I en definitiva i del que es tractava, recollien, al-

menys en aquell moment, el missatge que els lliçaven els seus fills sobre el reciclatge i el consum responsable.

Però la iniciativa dels alumnes de cicle superior no es va acabar aquí. Es proposa que dins de l'assemblea de delegats es creï una comissió encarregada de fer el seguiment de l'aplicació d'aquest projecte perquè no esdevingui un treball aïllat, sinó que quedi incorporat com una actitud de responsabilitat ciutadana i qui millor que els propis actors d'aquest projecte, els alumnes, per dur-ho a terme.

L'experiència ha estat d'allò més gratificant, no només per als nens de 5è i 6è, que són els que n'han portat el pes, sinó per a tots els nens de l'escola i per a les famílies i per descomptat per als mestres, ja que s'ha complert l'objectiu principal del nostre projecte: potenciar l'autonomia personal per prendre compromisos i per defensar els drets i deures de la ciutadania mitjançant el respecte, el diàleg i el consens.



*La intervenció de les àvies dels infants i joves de l'Escola Benviure les converteix en protagonistes de l'experiència que descriu aquest article. Les seves destreses en la recuperació dels sabers considerats tradicionalment femenins no solament tenen cabuda en les activitats escolars, sinó que generen l'entusiasme i la implicació de nens i nenes, és a dir dels seus néts i nètes.*

## **Àvies, la història en femení**

*Equip de mestres del CEIP Benviure  
(Sant Boi de Llobregat)*

Al CEIP Benviure tenim una llarga trajectòria en el treball de la coeducació i molta feina feta en aquest terreny. Des del curs 1990-91 hem participat en diferents grups de treball i projectes per una educació no sexista.

El treball del grup de mestres parteix de l'observació de la seva realitat escolar per tal de poder detectar les situacions de discriminació sexista en els diferents àmbits escolars. Vam començar amb un fase de sensibilització, que va requerir un procés de treball llarg i sistemàtic i que va permetre constatar que el sexisme no era només fora de l'escola i que la transmissió dels estereotips no la feia només la família, la societat i els mitjans de comunicació.

Cada any, amb motiu de la celebració del 8 de març, organitzem activitats que, per exemple el curs passat, van ser al voltant

76 Coeducació

del treball de prevenció de la violència de gènere a partir de contes i còmics. Des de fa uns quants anys, quan arriba aquesta data, a l'escola tothom sap que serà un dia diferent, amb activitats que, en certa manera, ens faran reflexionar al voltant de la condició de ser dona, de moltes i cada una de les dones que ens envolten: mares, germanes, àvies..., de la problemàtica i desigualtats socials de gènere que encara formen part de la nostra vida quotidiana. Això no vol dir que la resta del curs no hi pensem, perquè el treball de coeducació, com a eix transversal de l'escola des de fa tretze anys, ha anat incorporant al currículum del nostre alumnat objectius i activitats per treballar a totes les àrees.

«ÀVIES, LA HISTÒRIA EN FEMENÍ». Amb aquest missatge escrit en una xapa que es va repartir de bon matí a tot l'alumnat, aquest curs iniciàvem un any més les activitats del 8 de març.

Enguany, teníem present que havíem constatat que, de poc temps ençà, el nostre alumnat mostrava una actitud a vegades dèspota envers les persones encarregades de tenir cura d'ell. Aquestes persones que acompanyen i recullen les criatures a l'escola i amb qui passen la major part de les hores de les llargues jornades laborals del pare i la mare, sovint acostumen a ser dones. Aquesta reflexió, lligat al fet que sovint són les àvies les que s'ocupen d'aquesta tasca, ens va portar a enfocar aquest 8 de març com una jornada per redescobrir i valorar aquestes dones tan properes i entranyables.

Ens vam marcar uns objectius i a la comissió de valors, formada per representants de mestres de tots els cicles, es van anar coordinant les diferents propostes.

Els objectius de la nostra activitat van ser:

- Reconèixer i valorar la tasca de les àvies al llarg de la seva vida com a dones treballadores.
- Valorar les tasques domèstiques com una necessitat social.
- Aprendre a valorar i incorporar els coneixements i les experiències viscudes per les àvies.
- Aprendre a compartir i gaudir de sentiments, com la tendresa, que ens transmeten les àvies.
- Apropar la generació del nostre alumnat a la de les seves àvies.
- Desenvolupar destreses manuals i intel·lectuals a partir de les experiències presentades.

Cada cicle va elaborar una sèrie d'activitats, les quals en el cicle inicial i el mit-





jà es concretaven en l'organització d'uns tallers amb la participació de les àvies i, en el cicle superior, en un fòrum.

Un dels objectius era valorar la figura d'aquestes dones i per això vam pensar que la millor manera fóra que ens ensenyessin les diferents «destreses» que podien tenir. Amb la certesa que les àvies del nostre alumnat totes eren de ben segur expertes en alguna cosa, però potser només unes poques tenien disponibilitat per venir a l'escola a col·laborar amb nosaltres, es va redactar un comunicat a les famílies on es demanava que manifestessin quines eren les seves habilitats i si podrien venir a l'escola a compartir-les amb nosaltres.

La resposta va ser força positiva i ja comptàvem amb persones suficients per organitzar els tallers. El pas següent va ser convocar una reunió per cicles, on les mestres van explicar a les àvies com s'organitzaria aquesta activitat.

Al cicle inicial es va distribuir l'alumnat en tres grans grups de tallers, de manera

que «les protagonistes» no estiguessin soles amb les criatures, sinó amb dues mestres a cada grup i dintre d'aquests grups cinc racons on es desenvolupaven diferents activitats, però cada racó amb una àvia. (Vegeu el quadre 1.)

Al cicle mitjà, atès que l'alumnat és més autònom, l'agrupament es va fer diferent. Cada taller era un sol grup, amb una àvia o dues, i la mestra. (Vegeu el quadre 2 de la pàgina següent.)

El dia abans es va deixar tot preparat a les aules perquè l'endemà tothom tingués clar què havia de fer i facilitar l'organització. En aquesta activitat, hi participaven trenta àvies entre els dos cicles. (Vegeu el quadre 3 de la pàgina següent.)

Un cop acabats els tallers, es va fer un esmorzar conjunt amb tot el professorat, en el qual vam poder tastar alguns dels plats elaborats, que per cert eren boníssims.

L'acte de cloenda va consistir en un homenatge amb una trobada del professo-

TALLERS CICLE INICIAL		
Taller de manualitats	Taller de costura	Taller de cuina
Pintar mocadors	Punt de creu	Macedònia
Amb testos faig...	Puntes de coixí	Rosquilles
Jardineria	Botons	Rosquilles
Pedreria	Ganxet	Mousse de llimona
Macramé	Treure fils	Entreplans

Quadre 1

78 Coeducació

TALLERS CICLE MITJÀ						
Puntes de coixí	Ganxet	Punt de mitja	Cosir botons	Rosquilles	Sardines	Comprar i vendre pisos

Quadre 2

	CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
9-11 h	Tallers	Tallers	Pel·lícula
11-11,30 h	Esmorzar amb el professorat		
11,30-12,30 h	Agraïments		Fòrum

Quadre 3

rat, àvies i alumnat de l'escola que havia participat en aquesta activitat. Se'ls van dedicar unes paraules d'agraïment per la seva col·laboració en els diferents tallers i també en reconeixement de tota una vida dedicada a tenir cura dels altres:

«Vosaltres les àvies, que sabeu interpretar el plor d'una criatura, una queixa, una paraula, un silenci... va aprendre a captar una mirada. Sou posseïdores d'un llenguatge, el llenguatge dels sentiments.

»Porteu una maleta invisible plena d'història feta amb tendresa, paciència, generositat, tolerància i respecte. Teniu la saviesa que només s'aconsegueix amb el temps viscut.

»Sou portadores d'un gran tresor que cal dipositar en aquesta gent menuda, cal apropar-nos a les àvies, perquè és també una manera d'entendre la vida.

»Avui hem volgut portar a les aules la vostra experiència; ha estat una petita mostra de les activitats i hem volgut que aquestes nenes i aquests nens siguin hereves i hereus de la vostra saviesa.»

Es va finalitzar amb l'entrega d'un obsequi, unes flors, per part dels néts i nètes a les seves àvies, que havien participat en l'experiència.

El cicle superior va fer un fòrum de la pel·lícula que porta per títol *Shan Woo i la seva àvia*, la qual narra la relació que s'estableix entre un nen de set o vuit anys i la seva àvia, obligats a conèixer-se durant un temps i com aquesta relació va del menyspreu del nen envers la seva àvia a l'admiració i l'estima. Després de veure la pel·lícula, es va entaular una conversa i es van establir paral·lelismes entre l'actitud del Shan Woo i la de cada un dels nens i nenes de la classe. Es va acabar amb un



treball plàstic on apareixien adjectius que destacaven qualitats de les seves àvies i que s'havien treballat prèviament.

### **Una primera valoració**

Les valoracions de tot el professorat van ser molt positives. De totes les commemoracions del dia de la dona, del 8 de març, aquesta va ser la més entranyable i més gratificant per a tothom. Veure les cares de les criatures escoltat les explicacions de les seves àvies i l'interès amb que elles ho feien, observar les mans experimentades ajudant les de les criatures a aprendre a fer ganxet o puntes de coixí i l'emotivitat amb

què les àvies van rebre l'obsequi d'agraïment dels seus néts i nètes són moments que estan incorporats en el nostre currículum personal per sempre.

Això ens permet afirmar que la recuperació dels sabers considerats tradicionalment femenins no solament tenen cabuda en les activitats escolars, sinó que generen l'entusiasme i la implicació de les criatures.

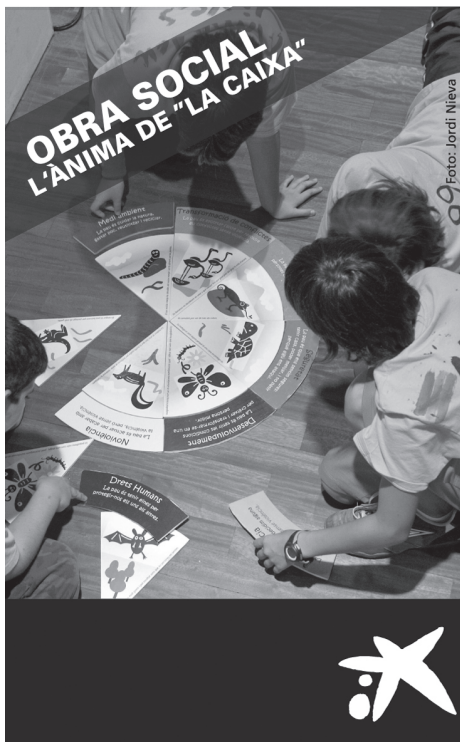
A més, el reconeixement de la genealogia femenina en la transmissió dels sabers de les àvies, considerades com a dones sàvies, permet la seva revalorització. I introdueix una mirada femenina en el

## 80 Coeducació

caràcter androcèntric dels coneixements escolars, per avançar decididament cap a l'escola coeducativa.

Així podrem contribuir als objectius del Programa de Coeducació del Departament d'Educació, en el qual participem des d'aquest curs, que diuen: «L'escola coedu-

cadora és aquella en la qual s'imparteix una formació i una educació que valora indistintament l'actuació i l'aportació social i cultural de les dones i els homes, que no estereotipa aptituds ni actituds, i en la qual es reconeix i es respecta la diferència sense silenciar-la ni jerarquitzar-la.»



## Coneixes la nova línia d'activitats educatives "Societat i cooperació"?

Inscrita en el conjunt de programes socials de l'Obra Social "la Caixa", aquesta línia de treball està dedicada a l'educació infantil. Destaca per activitats com el taller interactiu **Construïm la pau**, la videoinstal·lació **La ciutat segons nosaltres**, i el debat **I tú, com actaries?** una obra teatral com a eina per a l'educació en valors.

Inscriu-te en aquests tallers i coneix altres activitats educatives visitant el nostre web [www.laCaixa.es/ObraSocial](http://www.laCaixa.es/ObraSocial)

**CaixaForum** Av. Marquès de Comillas, 6-8 08038 Barcelona

# CaixaForum



Obra Social  
Fundació "la Caixa"





*«Aprendre a veure» no és tan sols un requeriment de la història de l'art: és una exigència d'un món cada vegada més ple d'imatges. Vol dir ser capaç de mirar i veure, de trobar paraules, d'interrogar les nostres percepcions, la nostra mirada... I en les TIC trobem un munt de possibilitats per tal de desenvolupar una didàctica activa de la mirada estètica.*

## **Escoltar la mirada. Les TIC i l'ensenyament de la història de l'art<sup>1</sup>**

*Maria Jesús Candau*

### **1. Societat de la informació, cultura de la imatge, història de l'art**

L'escola es troba avui dia davant d'un procés de canvi, social i cultural, les conseqüències del qual només comencem a imaginar: la societat de la informació.

Cap parcel·la de l'ensenyament no pot mantenir-se aliena a aquesta *revolució cultural*; i, a les ciències socials, un principi fonamental ha estat sempre *comprendre el passat com a eina per viure el present i construir el futur*. De fet, als objectius de l'àrea, tant a la secundària obligatòria com al batxillerat, s'hi inclou *l'adquisició de competències a l'obtenció i tractament de la informació*.

I, en el món actual, una part considerable

1. Aquest treball forma part d'una investigació desenvolupada gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC, núm. 4182 de 26.7.2004). La memòria d'aquest treball, desenvolupat durant el curs 2004-05 (*Escoltar la mirada: percepció i paraula. Les TIC com a eina per abordar els problemes en la percepció de l'obra d'art*), es pot trobar en format pdf en <http://www.xtec.es/formacio/licencies/index.htm>

82 TIC

d'aquesta informació són les imatges. Imatges que ens envolten i criden fins a un punt que fa que deixem de veure-les, de percebre-les.

Proporcionar a l'alumnat capacitat per detenir-se i mirar, per *llegir* les imatges (i poder abordar, per tant, el seu contingut de manera crítica), és un dels reptes que l'ensenyament ha d'enfrontar.

Cap altra matèria no és tan adequada com la història de l'art per proporcionar aquesta capacitat per mirar i veure; per aconseguir-ho, però, s'ha de modificar radicalment tant la didàctica com els materials. Res més contraproductiu que el desfasament entre l'experiència quotidiana de l'alumnat, envoltat d'imatges lligades al món contemporani de les noves tecnologies, i la realitat de l'aula, predominantment ancorada en la tradicional explicació il·lustrada amb diapositives (descolorides, moltes vegades, pel pas dels anys).

L'explicació il·lustrada amb diapositives no pot ser l'activitat principal, si és que volem fer un plantejament actiu d'aquest aprenentatge. Cal que l'alumnat, dins i fora de l'aula, pugui disposar d'un nombre important d'imatges de bona qualitat (la qual cosa, sense l'ordinador, assoleix un cost prohibitiu). Cal també que aquestes imatges puguin ser agrupades de diferents maneres, alterades, manipulades...; procediments que permeten *experimentar* amb els elements plàstics i faciliten la construcció d'aprenentatges significatius.

Cal, finalment, aprofitar les immenses

possibilitats que ofereixen les TIC per dissenyar activitats d'autoaprenentatge i autoavaluació.

## 2. La història de l'art a l'ESO

Sembla una obvietat que, abans de definir una didàctica o de parlar de la utilitat d'unes eines (les TIC, en aquest cas), ens plantejgem què volem aconseguir amb aquestes eines. Quin sentit pot tenir parlar de la utilitat de les TIC per a una matèria gairebé inexistente? Perquè, a l'ESO, la presència de la història de l'art és estrictament marginal, un element residual al final de cadascun dels temes d'història, com a documents il·lustratius d'una època.

No hi ha dubte que les obres d'art són documents històrics (com també ho són les obres literàries, filosòfiques o científiques), però no són només (ni principalment) això. I si a ningú no se li acut estudiar les obres literàries únicament en el seu vessant de documents històrics, per quina raó es considera escaient fer-ho amb les arts visuals?

Les obres d'art (tot i situar-les en el seu context històric) han de ser estudiades com a obres d'art, amb un apropament al seu llenguatge específic. I això vol dir dedicar-hi les hores necessàries, la qual cosa situa el professorat davant de la dificultat de treure hores d'altres continguts. La majoria de les vegades, es prefereix sacrificar un tema d'història de l'art que no pas un d'història o de geografia (que semblen més *importants*); però, si atenem a la *utilitat* futura dels aprenentatges, poques coses són



tan enriquidores per a la vida de les persones com haver adquirit el desig i la capacitat del goig de l'art.

Considerem, doncs, que el més escaient és dedicar una part del curs (ni que sigui set o vuit classes) a treballar específicament sobre l'art, fora del temari d'història, en lloc de dedicar una hora de classe a passar algunes diapositives al final de cada període històric. D'altra banda, només si reservem un temps a part i específic per a aquesta matèria, té sentit parlar d'utilitzar les TIC, l'ús de les quals no és factible si no hi ha un mínim de continuïtat.

### 3. Quins aspectes s'han de treballar?

Organitzar els temes d'art d'aquesta manera ens permetrà que l'alumnat tingui temps per centrar-se en el treball específic sobre les obres d'art. Tanmateix, és clar que haurem de seleccionar: no és possible fer a l'ESO tot un programa complet d'història de l'art, ni pretendre que l'alumnat aprengui a comentar obres, tal i com es fa a l'assignatura de 2n de batxillerat.

El problema no és només d'hores; també és de capacitats. El professorat, a aquestes alçades, té clar que existeixen seqüències evolutives en l'adquisició del pensament formal (pas del pensament concret al pensament abstracte), així com una diversitat dins de l'alumnat en aquests camps. No es dona, però, aquesta consciència pel que fa a la capacitat per treballar amb imatges visuals, o a la percepció estètica. Aquesta

qüestió queda fora dels límits d'aquest article;<sup>2</sup> tanmateix, és la base de la nostra proposta, segons la qual el treball visual sobre les obres plàstiques a l'ESO s'hauria d'organitzar al voltant de tres eixos:

- Treball d'observació i descripció de les obres, especialment del seu contingut temàtic (el nivell més concret i elemental).
- Treball sobre el contingut expressiu de les obres.
- Treball sobre alguns elements del llenguatge plàstic.

Aquests tres eixos haurien d'estar presents en el treball sobre obres d'art plàstiques al llarg de tota l'ESO, si bé donant més importància a un o altre, segons el nivell i les característiques de l'alumnat. Evidentment, aquest treball de tipus visual ha d'anar acompanyat d'informació sobre el context i la funció de les obres.

Pel que fa a les obres d'arquitectura, es tractaria de promoure l'observació i descripció d'alguns edificis. Al nostre parer, la part més concreta d'aquest treball (i més assolible per un primer nivell) és la identificació d'elements arquitectònics. L'aspecte estètic s'introdueix amb la descripció de formes, línies i dimensions predominants; finalment, la captació de l'espai és la part més abstracta i problemàtica del treball, poc assolible en un nivell d'ESO.

2. Les implicacions de les teories sobre la percepció estètica per a la didàctica de la història de l'art és un dels aspectes centrals del treball de la llicència esmentada (vegeu la nota 1).

#### 4. Escoltar la mirada: didàctica activa de la història de l'art i noves tecnologies

Si l'objectiu és apropar l'alumnat a les obres d'art, despertar el seu interès, desenvolupar les seves capacitats de percepció estètica, els protagonistes no han de ser les grans obres, convertides en *objectes de culte*: han de ser els i les alumnes, la seva mirada crítica i activa. Es tracta, doncs, de guiar aquesta mirada, de donar pautes i crear interrogants. Parlàvem abans d'aquesta multitud d'imatges que ens envolten i que hem deixat de veure: tampoc una obra d'art (com qualsevol estímul) no fixa la percepció si no respon a un cert interrogant del subjecte. Necessitem, doncs, dos tipus d'eines: els *materials* (les imatges), i les *tasques*. I, per obtenir i dissenyar aquestes eines, aprofitem les possibilitats que les TIC ens ofereixen.

##### • *Obtenir i organitzar les imatges*

Una bona selecció d'imatges és un element bàsic en la didàctica de la història de l'art. Com dèiem abans, el protagonisme no ha de ser de les grans obres, sinó de la mirada de l'alumne; per això, la selecció d'obres s'ha de fer, no tant d'acord amb la seva rellevància històrica, com de l'aspecte que vulguem treballar. Ens interessen (especialment al principi) obres arquetípiques, de qualitats molt definides.

La xarxa ens proporciona, en primer lloc, una disponibilitat d'imatges d'obres artístiques gairebé il·limitada (en substitució de les clàssiques col·leccions de diapositives).

Un canvi radical, perquè, abans d'Internet, que l'alumnat pogués disposar d'un nombre suficient d'imatges d'obres d'art (llibres amb prou il·lustracions de qualitat) implicava un cost prohibitiu.

El procediment d'accés més elemental és el cercador d'imatges del Google; però pot ser més efectiu anar als webs de col·leccions d'imatges. Alguns dels més útils són:

- *Mark Harden's Artchive*:  
[http://www.artchive.com/ftp\\_site.htm](http://www.artchive.com/ftp_site.htm)  
(pintura, escultura).
- *Web Gallery of Art*:  
<http://www.wga.hu/index1.html> (pintura, escultura).
- *Art Renewal Center*:  
<http://www.artrenewal.org> (pintura).
- *Andrea Jemolo*:  
<http://www.jemolo.com> (arquitectura).
- *Vitrubio*:  
<http://www.vitruvio.ch/> (arquitectura).
- *Artcyclopedia*:  
<http://www.artcyclopedia.com/> (general).
- *Digital imaging project*:  
<http://www.bluffton.edu/~sullivanm/>  
(general).

Per organitzar-les, el recurs clàssic és la *presentació de diapositives*; però, dependent de l'ús previst, pot haver-n'hi prou amb emmagatzemar-les en «carpetes». L'accés de l'alumnat als materials es pot fer desant-los en un web; però, com que les imatges de bona qualitat pesen molt, pot ser preferible posar-les en la Intranet del centre. Per treballar a casa, l'alumnat se les



pot emportar en un *pen-drive*, o en l'omnipresent Mp3.

A més de disposar d'imatges, la flexibilitat que ens donen les TIC per fer-ne diferents agrupacions, manipular o fer ressaltar els elements plàstics, obre, per a la didàctica de l'art, un món de possibilitats.

#### • *El contrast i la comparació*

Un fet bàsic en aquesta mena de treball, és la utilitat del contrast d'elements per clarificar la percepció i generar respostes que no es produïrien davant d'element aïllats. Per exemple, un alumne que no sabia què dir sobre el color d'un quadre, pot ser capaç de fer-ho si el situem davant de *dues* pintures amb un tractament del color diferent: la diferència li permet prendre consciència, adonar-se que un d'ells té més diversitat de colors que l'altre, o són tonalitats més fosques, o més contrastades... Comença, doncs, a veure, i a trobar paraules.

Aquest recurs és tant més efectiu com més semblants siguin la resta d'aspectes: si volem fer notar la diferència entre dos estils artístics, és molt útil comparar obres de la mateixa temàtica; com que, per a l'alumnat, el tema és l'element fonamental, el fet que dues obres del mateix tema puguin ser molt diferents permet fixar la seva atenció en el llenguatge artístic. Així, la *Mort de la Mare de Déu* de Mantegna, al costat de l'obra del mateix títol de Caravaggio, fa percebre d'una manera molt clara la diferència entre el Renaixement i el Barroc. Igualment, en arquitectura, cal comparar

edificis similars quant a les dimensions i funció, i, evidentment, aspectes semblants (façana, interior...). Treballar amb parelles d'imatges en contrast és una bona manera d'iniciar un tema, i d'afavorir la confiança de l'alumnat en les seves pròpies percepcions.

Les obres també poden ser agrupades en seqüències o escales, per mostrar l'evolució en l'adquisició (o el grau) d'una determinada característica. Una seqüència típica és la de l'escultura grega, des de l'esquematisme arcaic a la complexitat i dinamisme del període hel·lenístic.

Aquest és un recurs molt útil perquè els alumnes comencin a assignar qualitats a les obres (és a dir, perquè aprenguin a veure com són). En aquestes edats les coses acostumen a ser blanques o negres, i la majoria de les obres d'art poques vegades poden ser emmarcades d'aquesta manera. Si demanem si una obra és o no realista, obtindrem respostes clares davant d'una obra romànica, o –a l'extrem oposat–, d'un retrat de Velázquez. Però, i una *Madonna* de Fra Angelico? És realista, o no ho és? Hi ha, o no, profunditat espacial? Doncs, depèn amb quina altra la comparem; és realista en comparació amb l'obra romànica, i no ho és en comparació amb la barroca. Podem, doncs, fer una escala de *realisme* amb les tres obres, on la *Madonna* estaria situada al mig. Aquest és un tipus de treball que ajuda a dirigir la mirada, a relativitzar i a detectar matisos i processos de canvi.

• **Manipular imatges**

Els programes d'edició d'imatges tenen eines molt senzilles que poden ser aplicades a les obres d'art. Es pot, per exemple, sobreposar línies per mostrar l'esquema d'una composició o d'una perspectiva lineal; clonar els colors per obtenir la gamma cromàtica d'una obra; tallar, fer ressaltar o ampliar una zona concreta de la imatge; eliminar algun element de l'obra per observar l'efecte; alterar els colors, per canviar la saturació, el valor cromàtic (lluminositat), la tonalitat... Aquests procediments són molt útils per a la creació de materials didàctics per part del professorat.

Però també pot ser interessant la seva utilització per part de l'alumnat. Un dels reptes que tenim és, precisament, retenir l'atenció dels i de les alumnes en les obres: les miren uns segons i ja està.

Si els fem treballar sobre aquestes obres, la implicació és més gran. Buscar les línies de fuga (i dibuixar-les damunt la imatge) pot mostrar la diferència entre la perspectiva empírica de les pintures gòtiques, i la científica del Renaixement; marcar l'eix de simetria, o dividir amb línies les diferents zones d'un quadre, línia de l'horitzó, etc... facilita l'observació de la composició.

També poden comparar les proporcions (alçada/ amplada) d'un edifici, o el cànon de les escultures, o retallar-ne parts i agrupar-les per veure el tractament anatòmic...

L'alumnat pot intervenir també en l'ordenació d'obres en escales o seqüèn-

cies. Es tracta de proporcionar-li un recull d'imatges (una «carpeta», que l'alumne es pot portar a casa per treballar-hi) i unes instruccions. A l'exemple anterior sobre la seqüència de l'escultura grega, a partir d'una explicació sobre la seva evolució, l'alumnat hauria de seleccionar les imatges i inserir-les en un full de text per ordre cronològic; el resultat és un document amb text i imatges, que pot remetre al professor mitjançant la Intranet, o per correu electrònic.

• **Imatges i paraules. Els glossaris**

Aprendre a veure és també trobar paraules: les paraules descriuen la percepció, però, al mateix temps, la fan possible. Per això, cal facilitar-les. No només vocabulari *tècnic* (com ara, els noms dels elements arquitectònics), sinó també vocabulari *estètic*, que permeti anomenar les qualitats de les obres: senzill/complex, clar/confús, dur/suau, detallat/esquemàtic, harmonitzat/contrastat, càlid/fred, idealitzat, serè, delicat, estrident... Dèiem abans que el contrast d'imatges pot fer sorgir les paraules; però també podem proposar paraules o llistes de paraules perquè l'alumnat pugui seleccionar les més adequades.

Aquest aspecte permet marcar la diferència entre un nivell inicial o més avançat d'un mateix treball, i establir diferents graus de dificultat en les tasques, per adaptar-les a les necessitats de l'alumnat: des de tasques més tancades, amb poques possibilitats d'elecció, a altres més obertes, on l'alumnat hagi de trobar les seves pròpies paraules. Una activitat massa oberta per al



nivell de l'alumnat provoca inseguretats i el deixa mut davant les obres; l'excés de tancament fixa una visió estereotipada.

La importància de l'associació entre *imatge* i *paraula* és, al nostre parer, un dels aspectes bàsics de la didàctica del comentari d'art, i l'element fonamental de l'ús de les TIC a l'ensenyament de la història de l'art. A més de les activitats interactives, de les quals parlarem a continuació, podem posar als textos *hiper-enllaços* als glossaris, que permeten a l'alumnat aclarir i reforçar el seu vocabulari artístic.

#### • **Interactivitat i autoavaluació**

Per a les activitats i recursos que hem comentat no cal disposar de programes dissenyats amb finalitats didàctiques: buscadors i processadors de text, editors d'imatges de nivell bàsic... Les possibilitats s'amplien, però, si recorrem al programari didàctic. No cal ser *experts* en l'ús de les TIC, ni conèixer llenguatges de programació; tenim al nostre abast eines molt més senzilles per crear materials didàctics (plantilles de WebQuests, quaderns virtuals...). Per la nostra part, hem utilitzat *Moodle*, una plataforma de programari lliure, per a la creació de cursos *en línia*.<sup>3</sup> Permet al professor disposar d'una gran varietat de recursos; pot ser utilitzada tant per penjar materials de diferents tipus

3. *Escollar la mirada* és un curs sobre el comentari d'obres d'art per a l'assignatura d'història de l'art de 2n de batxillerat. Està allotjat a l'*IES virtual* ([www.iessantjut.cat](http://www.iessantjut.cat)), portal didàctic de l'IES Sant Just Desvern.

(imatges, textos, enllaços, vocabularis...), com per crear activitats interactives.

La interactivitat és una de les eines didàctiques més valuoses que ens proporcionen les TIC, especialment per la seva adaptació a la diversitat de l'alumnat. Sovint oblidem que la diversitat de l'alumnat no es dona només en la intel·ligència logicomatemàtica o lingüística; també existeix en el treball amb imatges visuals, en la percepció estètica...

Les activitats autoavaluables permeten a l'alumnat marcar el seu ritme d'aprenentatge, d'acord amb les seves necessitats específiques, i conèixer els seus progressos. La seqüència d'activitats permet programar activitats més tancades i elementals al principi, i progressivament més obertes, ja que l'accés a una activitat o altra vindrà donat pels resultats de l'activitat anterior. En la nostra experiència hem combinat activitats interactives autoavaluables amb altres que impliquen la intervenció del professor/a (*tasques* que l'alumnat envia a través del web, i el professor corregeix i avalua): la intervenció del professorat serà tant més necessària com més oberta sigui l'activitat.

#### **5. Conclusions**

Al contrari del prejudici existent en alguns sectors, l'ús de les TIC possibilita un tipus d'aprenentatge de la història de l'art més personalitzat, més adaptat a les necessitats diverses de l'alumnat, afavoridor del contacte individual professor/alumne; és a dir, més *humanitzat*.

88 TIC

Ens permet també implicar l'alumnat d'una manera més activa en el contacte amb les obres d'art. Però, en definitiva, les TIC són eines. La seva efectivitat dependrà de la nostra comprensió de les percepcions

de l'alumnat, del que passa dintre d'ells i d'elles davant de les obres d'art. La utilitat de les TIC en la didàctica de l'art dependrà, doncs, de la nostra capacitat per *escoltar la mirada*.

VOLUNTARIS PER LA LLENGUA



L'Associació de Mestres Rosa Sensat s'ha adherit al programa «Voluntaris/àries per la llengua» impulsat per la Secretaria de Política Lingüística del Govern de Catalunya per promoure la integració lingüística de les persones immigrades

El programa té com a objectiu promoure el voluntariat lingüístic, de manera que catalanoparlants destinin una part del seu temps a conversar amb alumnes de nivells inicials, per reforçar el seu aprenentatge del català oral.

L'Associació aporta voluntaris per aparellar-se amb aprenents que aporten altres entitats del Raval.

Si vols ser voluntari per la llengua, pots omplir la butlleta d'alta que trobaràs a la nostra pàgina web [www.rosasensat.cat](http://www.rosasensat.cat), i envia-la per Internet.

Només es demana una hora setmanal, durant un mínim de deu setmanes. Pots triar la teva parella lingüística, si vols parlar amb un home o una dona, l'horari, els temes de conversa, etc.

Quan rebem la teva alta, ens posarem en contacte amb tu.

**Gràcies per la teva atenció i recorda que comptem amb la teva col·laboració!**

Per a qualsevol dubte truca als telèfons següents:

**93 481 73 96 • 93 481 73 73**





## Elogi del cine

*Jaume Cela*

De tant en tant m'agrada llegir llibres que parlin de cine. Alguns són obres teòriques, que desgranen el seu llenguatge particular. D'altres són reflexions sobre directors, gèneres, personatges, tendències, actors i actrius, paper dels altres llenguatges, història, veritats i llegendes, mites, somnis..., vaja, m'interessa el cine des de qualsevol perspectiva tant si la puc relacionar amb l'art com amb la indústria.

Aquesta passió em ve de lluny. Si evoco la meva infantesa em veig fent d'espectador dins d'un cine, la sala fosca i de sobte la màgia de la llum i la meva raó i els meus sentiments units. Mentre observo com l'actriu plora, ploro amb ella i em pregunto com ho ha fet el director i l'actriu per fer-me entrar dins del seu món i que sigui més intens que la realitat mateixa.

Aquesta és una pregunta que exporto al món de l'escola. Per què faig això i per què no faig allò? I quina part tinc jo en aquest això i en aquest allò?

Mirem cine i els cine ens mira, ens retorna una imatge determinada que convé conèixer per saber qui som. Mirem l'escola i l'escola ens mira, com ens mira cada criatura.

I ara que estic assegut al tren, amb un llibre de cine entre les mans, m'adono que hi ha un nen que em mira com si mirés una pel·lícula i la seva mirada em recorda la meua i em vénen ganes d'abraçar-lo perquè seria com si m'abracés a mi mateix.