

20 anys
de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

Publicació
de Rosa Sensat

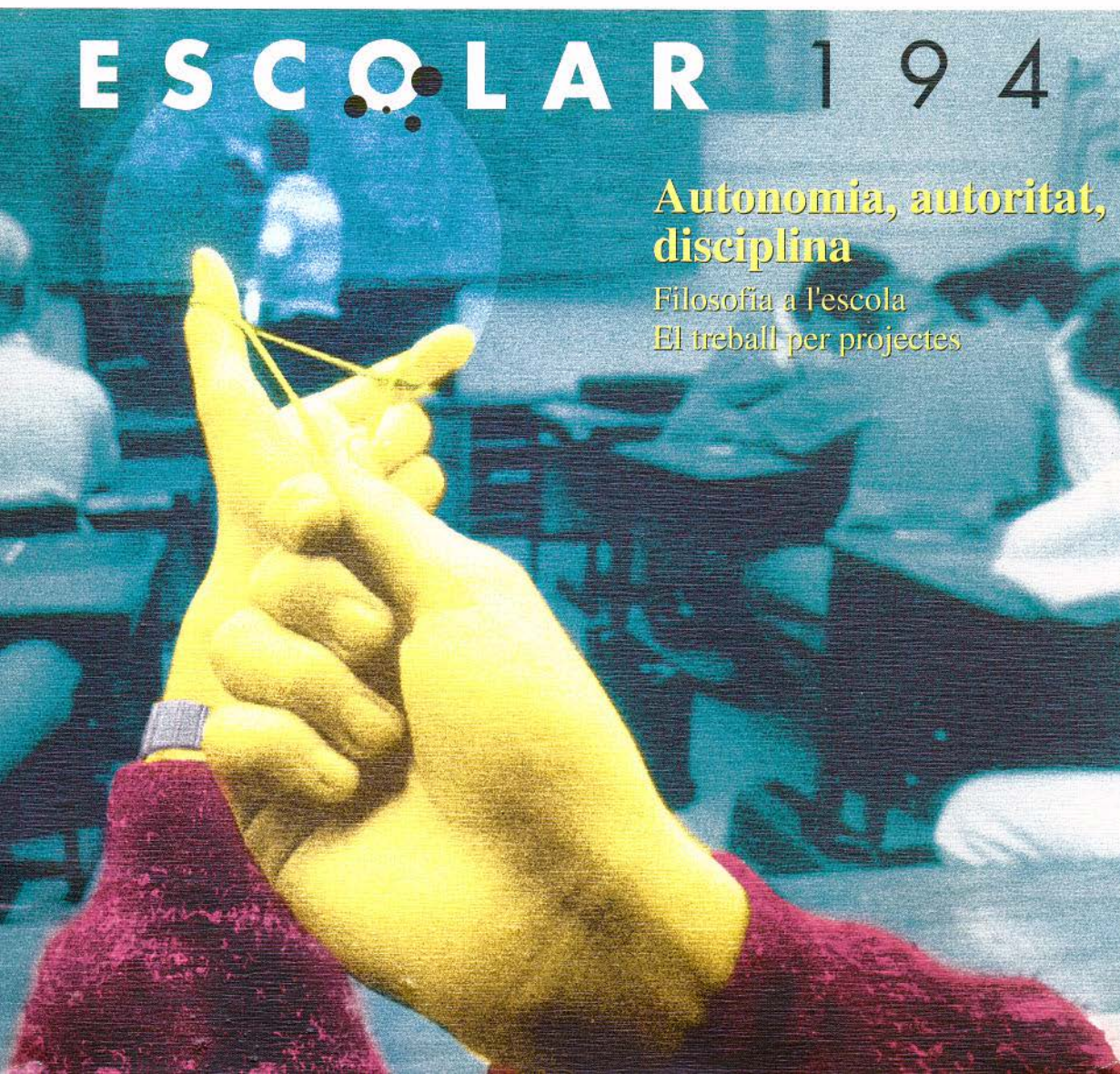
Abril 1995

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 1 9 4

**Autonomia, autoritat,
disciplina**

Filosofia a l'escola
El treball per projectes



Abril 1995

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 1 9 4

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat,
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.950 ptes.- P.V.P. 675 ptes.

Foto coberta: Arxiu Anna Piguillem

Il·lustracions: Alumnes del CP Bellaterra de
Cerdanyola del Vallès

R O S
S E N
S A T

Editorial:

El Mapa Escolar 1

Monogràfic:

Autonomia, autoritat, disciplina

Quan l'adult timorat vol tenir deixebles
autònoms. *Jaume Funes* 2

Quins valors hi ha darrera de ser autònoms?
Manuela Gómez 7

Nivells d'autonomia segons els cicles educatius.
Josefina Vilà i Joaquim Puig 12

Convivència i cooperació. *Pere Salvador* 22

Divagació a l'entorn de tres paraules:
disciplina, autoritat, autonomia. *Ignasi Riera* 29

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 35

Escola.

Experiències escolars:

El treball per projectes: la intervenció
de l'ensenyant. *Tònia Burguesa* 38

Innovació educativa:

Fer filosofia a l'educació primària i secundària.
Eulàlia Bosch 46

Però com es pot fer filosofia a l'educació
primària i secundària obligatòria? Equip de
Mestres de l'E. Coop. El Puig (Esparreguera) 50

Escola i societat.

Serveis escolars:

Banc de llibres al C. P. La Carpa.
Ma. Luisa Valenciano i Pérez 54

Escola i societat:

Escola i canvi social. *Rosa M. Cañadell* 57

La mestra i el mestre:

M. Antònia Canals i Tolosa. «Premi
Mestres 68» - 1994 65

Novetats bibliogràfiques.

«S'escriu, però no s'enseny a escriure».
Jaume Cela 71

Projecte Solaris. *Montserrat Galícia* 74

Altres novetats 76

Textos legals 79

Cartes al director 81

El Mapa Escolar

Finalment, Catalunya disposa ja d'una proposta completa de Mapa Escolar. L'absència d'aquest document bàsic era greu en el marc de l'aplicació de la LOGSE, atès que un Mapa Escolar és molt més que un marc de referència per a la planificació i l'organització escolar; és, també, un referent quant a criteris i prioritats de l'Administració educativa, és a dir, reflecteix les grans línies d'actuació previstes amb l'objectiu d'impulsar i consolidar una oferta educativa de qualitat.

I és important que sigui una proposta, perquè el conjunt de la societat, professional o no, la conegui, se senti cridat a dir-hi la seva i ho pugui fer.

En aquests moments la proposta està sent debatuda pels Consells Escolars de Catalunya, que apleguen la representació de totes les institucions, organitzacions, col·lectius més representatius en el camp de l'educació. Seria important que les aportacions d'aquests Consells fossin recollides amb actitud de participació i consens. El tema ho exigeix.

Sobre el Mapa Escolar de Catalunya se n'ha parlat molt, ja. Hi constatem una sèrie de mancances de planificació d'alguns aspectes importants que no es preveuen o es recullen de manera insuficient i que caldria incorporar. Seran objecte d'una anàlisi posterior a la nostra revista.

Ara voldríem subratllar que el Mapa Escolar hauria de convertir-se en l'eina bàsica per poder implantar la Reforma Educativa, en un marc d'estreta coordinació entre les actuacions de planificació escolar i de renovació educativa:

- Superant les deficiències d'escolarització, reequilibrant l'oferta pública respecte a la privada, arbitrando mesures específiques per atendre adequadament les desigualtats socials.
- Reconeixent i respectant, sense cap tipus de discriminació, l'àmplia diversitat cultural i ètnica com un element de cohesió social i de maduració personal.

Insistim, un cop més, en el fet que les mesures de qualitat educativa, adreçades específicament a l'organització i funcionament dels centres i a l'activitat docent dels mestres i professors, són la condició central per assolir l'èxit en l'aplicació de la LOGSE.

2 Autonomia, autoritat, disciplina

L'actuació a l'aula no es redueix al fet que s'hi pugui fer classe i s'hi aprengui; a l'aula, també, hi ha uns adults que fan d'educadors amb la seva presència. L'article tracta, entre altres temes, de com són els adults que tenen autoritat, de si la disciplina vol dir control, de si l'autonomia pot ser limitada.

Quan l'adult timorat vol tenir deixebles autònoms

Jaume Funes

Psicòleg

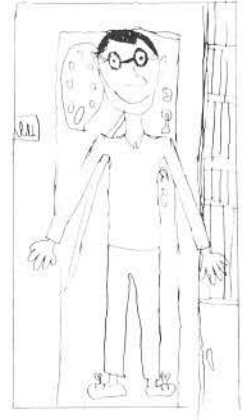
Dies enrrera treballava amb un grup de mediadors socials gitanos que actuen a la seva pròpia comunitat i vaig caure en el parany de la comparació cultural: intentar conèixer com es rebel·laven els seus adolescents. Salvades les diferències (que entre ells també són fortes), em van venir a dir que entre els gitanos l'adult sempre té l'autoritat, que mai no és discutida per l'infant o el jove. A més a més, ells no tenen temps per dedicar-se a ser adolescents, aviat han d'aportar els seus esforços a l'economia domèstica, aviat es casen i deixen de ser infants.

Quan avui més d'un educador es queixa de la dificultat d'imposar la disciplina a l'aula, sembla que enyori temps i circumstàncies en les quals representava l'autoritat, una autoritat indiscutible. Oblida que aquella autoritat que ara evoca es basava en la saviesa vital i que entre l'infant, escoltador i submís, i l'adult responsable han nascut noves categories de ciutadans. (En aquella mateixa reunió, una mica en veu baixa, una jove gitana em deia: «La meva germana gran mai discutia el pare; però jo sí, perquè no sempre té raó.»)

Del l'autoritat a l'ascendent

El món de l'educació (especialment el que afecta les edats de l'ESO) sembla capficat per la reducció de l'actuació a l'aula a una

qüestió de processos d'aprenentatge i de conductes de control: que es pugui fer classe, que aprenguin. De cop i volta és com si a l'aula no hi haguessin també uns adults que fan d'educadors, quasi quasi només amb la seva presència. Sense negar altres components —que ja són abordats a d'altres articles— aquí hauríem de parlar de com són els adults que tenen autoritat, de si disciplina vol dir control, de si l'autonomia pot ser limitada.



Per què ens ha de fer cas la noia o el noi que tenim asseguts davant nostre? Perquè som l'autoritat o perquè tenim autoritat? Probablement l'únic sinònim d'autoritat que serveix en educació és el d'«ascendent», el de «predomini moral». Alguns necessiten revestir-se d'autoritat; d'altres saben que són viscuts i acceptats com a autoritats. Com més va més probable és que els i les alumnes sàpiguen algunes coses més que nosaltres, però en canvi necessiten la nostra saviesa vital, la nostra capacitat d'adults que han après a situar-se davant de la vida, perquè d'això encara no en poden saber.

A vegades, educadors i educadores es rebel·len contra la idea de servir de models per als seus deixebles. Els sembla que han de passar a ser sants barons, santes dones, col·locats a la «capelleta». Saben, però, que no es tracta de ser canonitzats en vida sinó de tenir un tarannà personal i coherent, de transpirar l'autonomia que volen estimular, l'entusiasme i la capacitat de decisió que pretenen aconseguir.

Liberals amb cotilla

Voleu una prova per trobar l'educador autònom que aspira a tenir a l'aula nois i noies autònoms? Observeu quantes vegades invoca reglaments, normes de disciplina, lleis a complir. De manera especial, quan els personatges amb els quals ens relacionem entren en l'adolescència, tendeixen a situar-nos en la inseguretat. Darrera la invocació disciplinària hi ha tantes vegades la inexistència d'arguments! És clar que no hem de tenir resposta per a tot i mantenir sempre el *tipo* davant d'ells. Potser ens convindria revisar de tant en tant quantes cotilles vitals ens hem anat col·locant, quantes bastides inútils hem aixecat al voltant de la nostra pràctica educativa. No és gens dolent que comprovem, de tant en tant, que

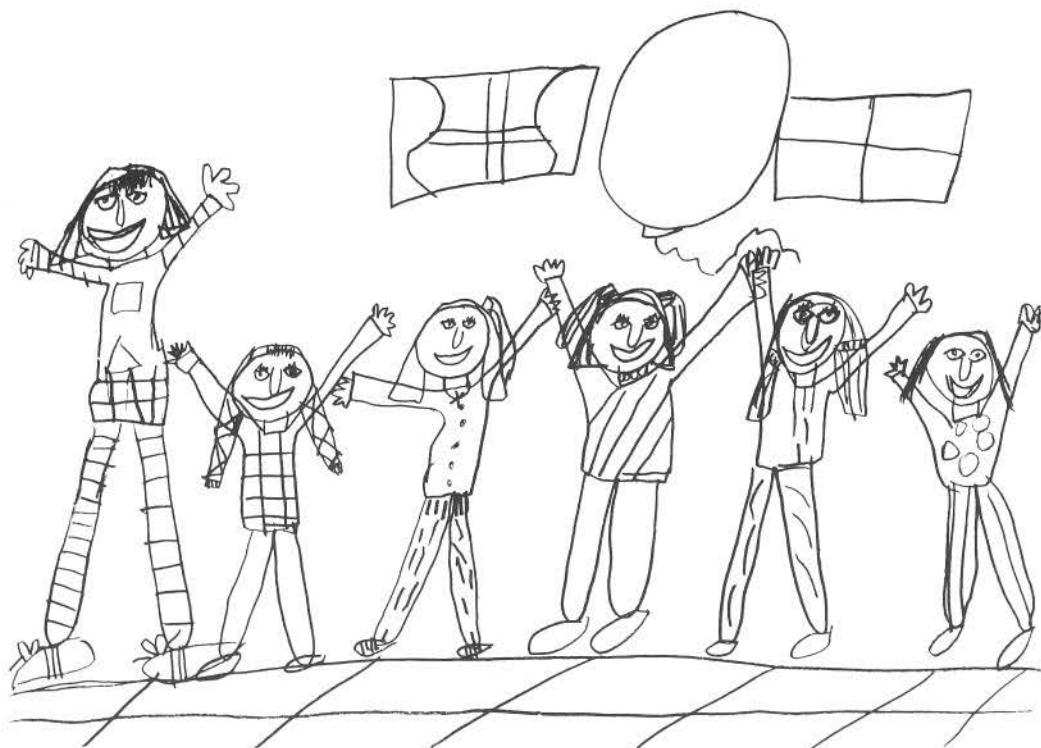
4 Autonomia, autoritat, disciplina

també nosaltres sabem viure amb la inseguretat. Una inseguretat, però assumida, que no ens fa viure en el caos, que ens permet escollir, decidir, tenir uns interessos, construir unes il·lusions, tenir projectes, acceptar limitacions. Tothom té, en grau divers, dificultats a l'aula. Les diferències potser són originades pel context en el qual intentem cercar la manera d'abordar-les. Quines són les qualitats de la persona adulta que té ascendent sobre els seus alumnes? Probablement deuen tenir a veure amb la seducció vital, amb la capacitat de generar referències —també contradiccions— i amb la capacitat de situar-se davant de la realitat.

Educadors de rèmora i àncora

Des d'una altra perspectiva, induir l'autonomia comporta introduir el dubte i la relativitat. La disposició al diàleg, la pràctica del procés de discussió i contradicció comporten tenir un pensament flexible, comporta no recórrer fàcilment al «tinc raó perquè sóc l'autoritat». Cal recordar que la diferència entre la manera de pensar de molts adults i dels adolescents passa, principalment, perquè els primers creuen que les coses no han de canviar-se si no tenim cap raó per fer-ho; al contrari, els adolescents opinen que tot ha de canviar-se si no hi ha raó per mantenir-ho. Les seves rèmores són escasses, les nostres abundants. Cal també argumentar i contraargumentar sense referències al dogma; fer pensar, malgrat que no pensin com nosaltres; acceptar que tenim respostes i solucions que potser només ens serveixen a nosaltres. Imposar només quan realment és inevitable i possibilita que més endavant puguem seguir en l'estimulació d'un pensament autònom.

No deixa de ser complicat això d'intentar educar autònomament. En part és acceptar que som com el ninot de fira que serveix per jugar al «pim, pam, pum»; acceptar que provin, que mesurin els límits, que estirin de la corda fins a comprovar a on arriba, utilitzant-nos de contraris i de *partenaires*. I no sempre és fàcil disposar de tanta ductilitat i fermesa adulta alhora. Però... ja se sap, no hi ha autonomia amb la submissió. De fet, és com si estiguéssim complint el títol d'aquella novel·la d'Arturo Barea, *La forja de un rebelde*.



Proves amb gasosa i autonomia limitada

Tanmateix, aquestes estratègies educatives autonomistes, que es basen alhora en l'esperó i en els límits bàsics que serveixen de punts de referència, tenen la pega d'introduir els nois i noies en la decisió, en el tempteig, en el risc i en l'equivocació. I en aquest context l'adult ha d'acceptar el seus espais de llibertat, malgrat les trompades i els desordres a corregir. Ha d'acceptar, també, que el control redueix la nostra angoixa, facilita la gestió dels conflictes, però difícilment fa créixer i madurar. Com aquell adolescent deia al seu pare capficat en una qüestió de control horari: «No se per què et preocupes, si sé el que he de fer perquè tu m'ho vas ensenyar»... A vegades fa la impressió que no confiem ni en nosaltres mateixos! Malgrat tot, ells i elles faran —algun dia— moltes de les coses que amb nosaltres han après.

El panorama s'acaba de complicar quan intentem que això de l'autonomia sigui limitat. És a dir, quan volem nois i noies que

6 Autonomia, autoritat, disciplina

siguin autònoms només en determinats àmbits. La complexitat ens fa entrar, a vegades, en una certa dualitat esquizofrènica. Estimulem el pensament crític, però volem que l'apliquin a la revolució industrial, no pas a la revisió d'una norma. Els recalquem que han de prendre decisions, però procurem que sigui en assumptes secundaris. De fet, som adults amb por i amb poques ganes d'embolics. L'autonomia de l'aula funciona en el patí, la de l'escola a casa, la de l'obligació serveix pel plaer. En general, els educadors som adults amb poques ganes de complicar-nos la vida, més capaços de dir el que està bé i el que està malament i obligar a respectar-ho que d'estimular l'assaig i orientar els resultats. No està inventat encara el noi o la noia que no vulgui aplicar a tots els àmbits la llibertat i la capacitat de decisió que ha aconseguit per a un camp de la seva vida.

Adults amb esperança

Més d'un lector, en arribar aquí, deu estar pensant que la pedra de toc de tot aquest discurs podria situar-se en la seva aplicació als alumnes irreductibles, als conductualment problemàtics, a aquells que semblen trencar el motlle de qualsevol proposta de disciplina. No és la meva pretensió reduir les dificultats més extremes a un problema de filosofia. Tanmateix, diria que molts d'aquests nois i noies són personatges descontrolats a causa de la impossibilitat de posar en marxa processos d'autonomia personal. Res del que s'ha escrit aquí contradiu el principi educatiu d'adaptar les pràctiques pedagògiques al tarannà de cadascun dels alumnes, i alguns necessiten guiatge més proper o respostes amb una limitació més gran. Però això no treu que el nostre objectiu continuï essent posar les bases perquè pugui sentir i practicar l'autonomia. Aquí, els adults autònoms que estimulen éssers autònoms són adults que creuen i esperen. Que creuen i esperen no allò que no veuen sinó que traspassen vivències i missatges que fan pensar i sentir al noi o la noia que potser encara poden ser diferents.

En primer lloc es delimiten els conceptes «autoritat», «autonomia» i «disciplina» per tal de conduir la reflexió al camp de la pràctica educativa. A continuació concretem la reflexió tot indagant els valors que se suposen en l'autonomia i el seu pes en el desenvolupament de persones crítiques, creatives i raonables i diferenciant una dimensió individual i una altra de social.

Quins valors hi ha darrera de ser autònoms?

En un primer moment pot semblar que alguns dels termes de l'enunciat proposat en aquest monogràfic s'oposen, com ara «autoritat» i «autonomia», o bé se suposen, com «autoritat» i «disciplina». Per tal de conduir la reflexió al camp de la pràctica educativa començarem per definir aquests termes.

Manuela Gómez
IREF

En un context social, «autoritat» ens remet a poder de manar, de dirigir, de regir amb normes per tal de regular la conducta d'un grup. Sovint relacionem aquest concepte amb el de poder que, en forma de drets i deures, subordina i regeix una col·lectivitat. En el camp del coneixement, es reconeix com a autoritat aquella instància en virtut de la qual s'accepta la veritat d'uns fets o la validesa d'un ordre. En aquests dos àmbits trobem en comú que «autoritat» remet a poder normatiu o legitimador d'un ordre. «Disciplina» fa referència al conjunt de normes i criteris segons els quals s'articula aquest ordre.

El concepte d'«autonomia» sembla més aviat referir-se a l'àmbit individual que no pas al social. Etimològicament, s'entén per «autonomia» la capacitat de donar-se normes a un mateix i, per tant, d'autodisciplinar-se i d'autoregir-se. Kant, filòsof del segle XVIII que va fer d'aquest concepte el tema central de l'ètica, entén l'autonomia com l'ús responsable de la pròpia llibertat. Els valors suposats en aquesta noció són, doncs, els de llibertat i responsabilitat.

8 Autonomia, autoritat, disciplina

Individu i comunitat

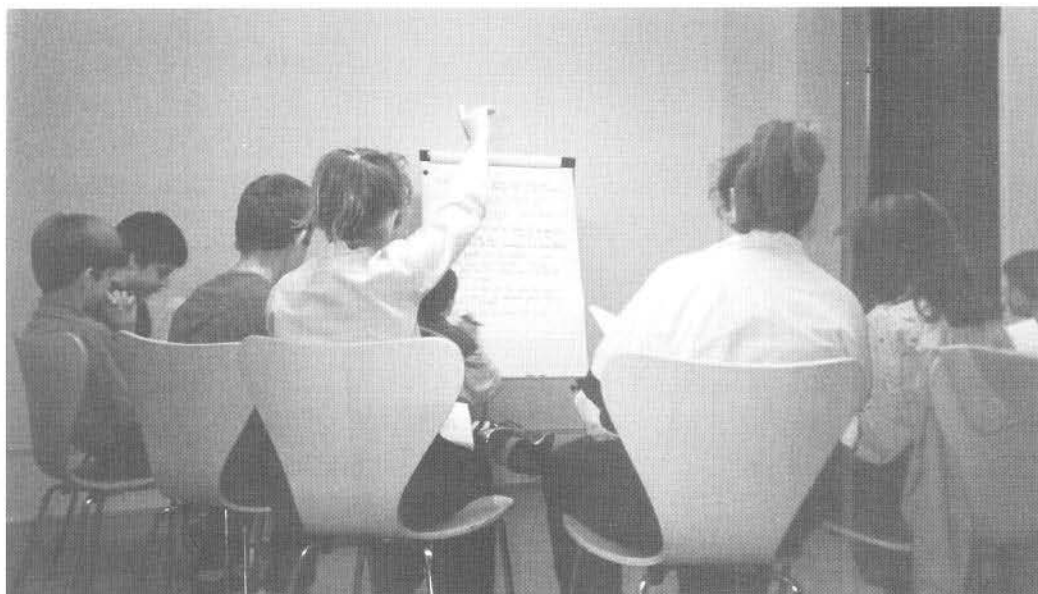
Hem diferenciat una dimensió individual i una altra de social a l'hora d'entendre la interrelació entre els termes que ens ocupen i ara continuarem amb aquest punt com a fil conductor.

Si no hi haguessin normes per dirigir les actuacions de la majoria d'institucions (escoles, fàbriques, tribunals, etc.), hi hauria una enorme quantitat de denúncies de pràctiques injustes, és a dir, arbitràries. Ara bé, això no significa que les regles s'hagin d'acceptar de manera cega i acrítica en totes les circumstàncies. Les regles estan exposades a revisió, com ho estant les lleis d'un país i, fins i tot, els elements d'una Constitució, perquè les formes de convivència són canviants i les societats estan compostes per individus concrets. Si un individu o un grup considera que es violen els seus drets, hauria de protestar a fi que una investigació pogués determinar si cal mantenir, revisar o eliminar la formulació concreta d'aquella regla.

Una comunitat oberta a la revisió de les seves normes és la que sobreviu i avança en un entorn canviant, i per tal d'aconseguir-ho cal que estigui formada per individus autònoms. Aquí ser autònom esdevé un valor primordial per a la vida en societat perquè els individus autònoms són *lliures*, en tant que són capaços de decidir per si mateixos; són *crítics*, en tant que poden tenir en compte les circumstàncies concretes d'una situació a l'hora de fer un judici; són *creatius*, en tant que poden presentar alternatives que abans no existien; i són *responsables*, en tant que assumeixen les conseqüències que es deriven de les seves accions. Llibertat, crítica, creativitat i responsabilitat són, doncs, els valors distintius d'una comunitat forta en els seus individus i flexible en la seva articulació com a grup social.

Individu i comunitat a l'escola

Aquesta comunitat, en cas de ser desitjable, es pot potenciar des de la pràctica educativa tot conciliant els seus elements individuals i els socials. Un dels objectius d'aquesta pràctica ha de ser avançar des d'una noció de llibertat individual cap a l'adquisició d'un concepte de llibertat que no inclogui solament la pròpia autonomia,



El diàleg cooperatiu és possible a partir de les aportacions d'individus autònoms.

sinó també la deliberació amb els altres. Assumint que les persones som animals capaços de donar raó d'allò que fem, diem i creiem, hauríem d'involucrar els alumnes en un procés que per si mateix els portés d'un concepte de llibertat a l'altre. Aquest procés pot consistir en un diàleg cooperatiu on cada alumne participi com a individu, on cada un desitja exposar la seva idea i, al principi potser, escolta molt poc els seus companys. Segons ells, estan exercint la seva pròpia llibertat, el seu dret a dir allò que pensen. A mesura que aquest diàleg creix cap a la formació d'una comunitat que avança conjuntament en una recerca, s'hauria de desplaçar el centre d'atenció de si mateixos cap a una tasca conjunta aprofitant les idees de tots els membres de la classe.

La comunitat de recerca és una concreció pràctica d'un model d'ensenyament cooperatiu en el sentit que parteix d'uns interessos comuns, busca uns resultats gràcies a les aportacions de tota la classe i només s'assoleix si cadascú i tot el grup hi participa. La transformació de la classe en una comunitat requereix el compromís per part de tots els membres de seguir el procediment propi de la recerca (raonar les opinions, detectar argumentacions inconsistentes, modificar els propis punts de vista...).

10 Autonomia, autoritat, disciplina

Les millores d'un treball cooperatiu com aquest, no sempre fàcils de detectar, desenvolupen un grau de tolerància més gran, un sentit del valor de l'altra gent i la comprensió de les institucions socials i del seu funcionament. Alhora, poden valorar la importància de la seva autonomia dins del grup.

Els estudiants entenen que hi ha necessitat d'ordenar la conducta d'un grup mitjançant regles i que siguin necessaris criteris per poder jutjar una conducta com correcta o incorrecta, justa o injusta. Promoure la reflexió i discussió sobre la importància de fer judicis guiats per criteris i establir la prioritat d'uns criteris enfront d'altres d'acord amb el món en què volem viure (això és: «veure tot el quadre» que es va pintant a partir de les accions i decisions individuals) és obrir la possibilitat per desenvolupar un pensament autònom i alhora sensible al context social. Els estudiants són molt sensibles al tema de la justícia, o potser hauríem de dir de la injustícia. Reconeixen fàcilment un acte injust i demanen raons que hi ha una similitud bàsica entre la gent i les seves situacions. Aquesta similitud permet aplicar normes generals per garantir un ordre col·lectiu, així apel·lem al criteri d'igualtat a l'hora de considerar justa la llei que garanteix a tots els infants el dret a l'escolarització. Però també veuen que no totes les situacions són de tal manera que en puguem pressuposar la similitud. Hi ha afers de la nostra vida personal en els quals som lliures d'expressar la nostra individualitat. Decidim quin vestit ens posarem o amb quina persona volem anar al cinema tenint en compte el nostre estil de vida com a criteri. «Està bé» allò que encaixa harmoniosament en la totalitat de la nostra pròpia existència. Aquí, doncs, no ens plantejem «què és just?», sinó «què està bé per a mi?» Un acte individual està bé quan s'adapta a aquella part de la nostra vida respecte a la qual nosaltres som lliures de prendre les nostres pròpies decisions sense haver de tenir en compte si són o no correctes per als altres. Un acte injust o incorrecte és aquell que té conseqüències perjudicials per als altres.

Sovint els adolescents entenen la llibertat com l'«àmbit on estic lliure de control extern», però a poc a poc en desenvolupen un concepte més complicat. Es passa d'entendre la llibertat com una àrea que queda fora de l'abast dels altres a entendre-la com l'ús del poder que tenim d'influir en la vida dels altres. En aquest nou des-

envolupament, llibertat i responsabilitat esdevenen inseparables, a causa de la dimensió social de la llibertat individual.

A mesura que els infants desenvolupen la seva pròpia individualitat, especialment a l'adolescència, es preocupen més pel problema de fins a quin punt són lliures. Aquesta preocupació es manifesta en l'interès que tenen per saber què poden fer i què no. Aquesta distinció pot tenir conseqüències molt importants en la noció d'ètica que tenim, perquè som responsables d'allò que està en el nostre poder de fer. Podem modificar-ho, alterar-ho, canviar-ho, però aleshores cal que acceptem el mèrit o el descrèdit que comporti el resultat del que hem fet.



Bibliografia

- KANT, I., *Qué es la ilustración?* Filosofía de la historia. Editorial Fondo de Cultura Económica, Mèxic 1985.
- LIPMAN, Matthew, *Filosofía a l'escola*, Editorial Eumo/IREF, Barcelona 1991.
- STUART MILL, John, *Sobre la llibertat*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Col·lecció Materials de filosofia, València 1991.
- TERRICABRES, Josep M., *Ètica i llibertat*, Editorial Curial, Barcelona 1988.

12 Autonomia, autoritat, disciplina

Aquest article planteja com afavorir l'assoliment dels nivells d'autonomia dels infants segons el cicle educatiu on es troben. L'estil educatiu que emprin pares i educadors repercutirà en el nivell d'autonomia dels infants i dels adolescents, i en l'adquisició dels seus valors. Els estils educatius que combinen el control, l'afecte, la comunicació i les expectatives de maduresa són els més adequats.

Nivells d'autonomia segons els cicles educatius.

Què espera l'infant i el jove de l'autoritat com a punt de referència necessària?

*Josefina Vilá
i Ferrer*

*Joaquim Puig
i Gea*

EAP Garraf

Introducció

Actualment, en la nostra societat hi ha una permissivitat i sobreprotecció excessiva dels infants i adolescents. Els factors desencadenants d'aquesta situació poden ser, per una part, el fet de no voler reproduir normes autoritàries viscudes pels pares i mares en la seva infantesa i, per l'altra, la sensació de la manca de formació per portar a terme la tasca educativa. També cal considerar el poc temps de què disposen per dedicar als seus fills uns horaris laborals poc compatibles amb els horaris escolars.

Les actituds permissives dels adults fan que els nens i els joves de la nostra societat es vegin privats d'un marc referencial de conducta que els permeti contrastar les seves actuacions. Aquest fet no els possibilita contraposar la seva iniciativa a la dels altres amb els quals conviu i a la normativa social que regeix les normes de convivència per tal de poder-se desenvolupar adequadament en el seu entorn immediat.

Aquesta actitud permissiva en el camp educatiu, la podríem considerar com a factor desencadenant de comportaments d'inadaptació a la normativa escolar en els més petits, i de manca

de valors, poca habituació a l'esforç, intolerància i incivisme en els joves i adolescents. Així, doncs, ens trobem en una cruïlla ideològica entre l'autoritat i la permissivitat que no sols crea dubtes en els pares i educadors, sinó que crea confusió tant en els més joves com en els adolescents. Davant d'aquest plantejament caldrà trobar alternatives que facilitin respostes satisfactòries tant per a l'adult com per a l'infant i el jove a fi d'aconseguir una millor convivència.

Assolir un nivell d'autonomia per part dels infants i joves requereix un marc de referència de pautes d'actuació que es transmeten a través d'una educació coherent, raonada i responsable. Segons la seva evolució personal, els infants i joves seran capaços d'assumir els propis nivells d'autonomia que els permetrà relacionar-se amb els altres, acceptar-se tal com són i adaptar-se a les pautes de comportament social.

Nivell d'autonomia a l'etapa d'educació infantil

Els nens i nenes han d'aprendre nombroses habilitats socials que els són exigides des dels primers anys de la seva vida i han de saber que determinades formes de fer són considerades adequades i d'altres no ho són. Aquestes adquisicions comporten bàsicament el coneixement dels valors, normes i hàbits socials i l'adequat control de la conducta. Nivells d'autonomia tan bàsics com el menjar, vestir o els hàbits de demanar coses, escoltar o preguntar s'inicien a edats primerenques i seran la base per al desenvolupament de les habilitats socials posteriors.

En aquesta etapa, els nens desconeixen el sentit de la norma social, no l'entenen, i és per això que en aquest període reaccionen freqüentment amb rebequeries ocasionades pel conflicte produït entre els desitjos del nen i les imposicions o les normes establertes per l'adult. Si en aquesta etapa l'adult reacciona de forma inadequada davant la conducta de l'infant i escolta la seva demanda o cedeix a les seves exigències manifestades en forma de rebequeria, els nens poden adquirir l'hàbit de repetir-les per aconseguir allò que volen.

Els nens i nenes desenvolupen sistemes conceptuals que els



14 Autonomia, autoritat, disciplina

permeten comprendre i transformar la realitat a partir de la interacció amb el medi on es desenvolupen. En aquest nivell, els infants no senten la necessitat de fer judicis subjectius sobre els motius pels quals la persona fa una acció per saber si un acte està bé o no, sols examina si es compleix o no la regla.

A mesura que l'infant va madurant, s'ha d'anar afavorint el procés de reflexió sobre les seves accions, fet que li permetrà analitzar les conseqüències que se'n deriven i les regles que se'n desprenen. Això afavoreix els nivells d'autonomia dels infants més que no pas imposar-los normes sense seguir cap tipus de raonament ni coherència, la qual cosa potencia la inseguretat, la submissió, la introversió i alimenta sentiments d'infravaloració.

Quant als aspectes educatius, ens trobem amb diferents estils tant per part dels pares com per part dels professors. Un bon estil educatiu hauria de ser altament comunicatiu, coherent i hauria d'utilitzar el raonament per obtenir la conformitat dels infants. Per arribar a modificar els comportaments dels nens se'ls demana l'opinió, se'ls anima a expressar els seus arguments i s'escolten les seves raons.

Dins l'estil educatiu, és necessari potenciar l'autonomia dels nens i nenes, estimular-los que prenguin les seves decisions i acceptin les conseqüències, per tal que puguin assimilar les frustracions i abaixar el seu nivell d'ansietat. No s'han de subestimar les competències dels infants pensant que no són capaços de prendre les seves pròpies decisions. Si l'adult supleix aquesta tasca, s'estan potenciant conductes inhibidores davant la presa de decisions. Tenint en compte aquestes valoracions, s'està fent una labor preventiva per evitar futures distorsions conductuals.

Un altre aspecte important és l'afectivitat com a poder regulador de la conducta. No és el mateix marcar unes normes i unes regles en un context de relació afectiva que en un context d'indiferència. Un bon vincle afectiu és el punt de partida perquè el nen accepti allò que l'adult li proposa; si no, el rebuig o l'incompliment és quasi segur.

Si aconseguim mantenir un clima d'afecte, de comunicació, normes de conducta coherents, un plantejament de nivells d'exi-

gència d'acord amb les seves capacitats, i es tenen en compte les opinions dels nens i nenes en la presa de decisions, aconseguirem infants amb un bon nivell d'autonomia i més capaços d'afrontar noves situacions amb confiança i iniciativa.

Nivells d'autonomia a l'etapa d'educació primària

En aquesta etapa, tot i que l'escola adquireix una importància considerable, la família continua tenint una gran influència sobre els nens i nenes. Molts dels factors anomenats en l'etapa anterior continuen essent vàlids. És un període d'equilibri on els infants respecten les normes de convivència i assimilen les pautes establertes els anys anteriors. És una etapa dolça on la convivència humana millora i els infants accepten la normativa que guia les relacions socials.

Per facilitar que els infants assoleixin el seu nivell d'autonomia, és necessari ser exigents i al mateix temps afectuosos i alhora cal que rebin el nostre suport emocional.

El nivell d'autonomia dels nens i nenes en aquesta etapa està en relació amb les influències del medi social on es desenvolupen i de les interaccions que mantenen amb el seu entorn. Tenen cabdal importància les relacions amb els adults i els companys, ja que condicionaran el seu comportament i l'escala de valors segons les quals actuaran.

El desenvolupament de les competències en els nens i nenes es poden afavorir des de dos grans vessants:

- Des de la utilització d'un llenguatge acurat i adult per explicar qualsevol esdeveniment.
- Des de la facilitació del descobriment del seu entorn immediat fomentant la curiositat i l'observació.

Els nens i nenes, en el context escolar i en l'àmbit de les relacions amb els companys, descobreixen que la reciprocitat és necessària per actuar conforme a les regles. Aquestes regles són efectives en la mesura que les persones estan d'acord a acceptar-les i el seu

16 Autonomia, autoritat, disciplina

origen no ve d'una autoritat externa, ja siguin els pares o un altre adult, sinó que són els resultats d'acords entre subjectes, per tant, no són inamovibles, sinó que són modificables.

En la mesura que l'infant avança en la comprensió que els altres tenen sentiments, drets i necessitats semblants a les seves, entendreà amb més facilitat i profunditat l'origen i el significat de les regles de convivència, la qual cosa el farà un ésser més autònom.

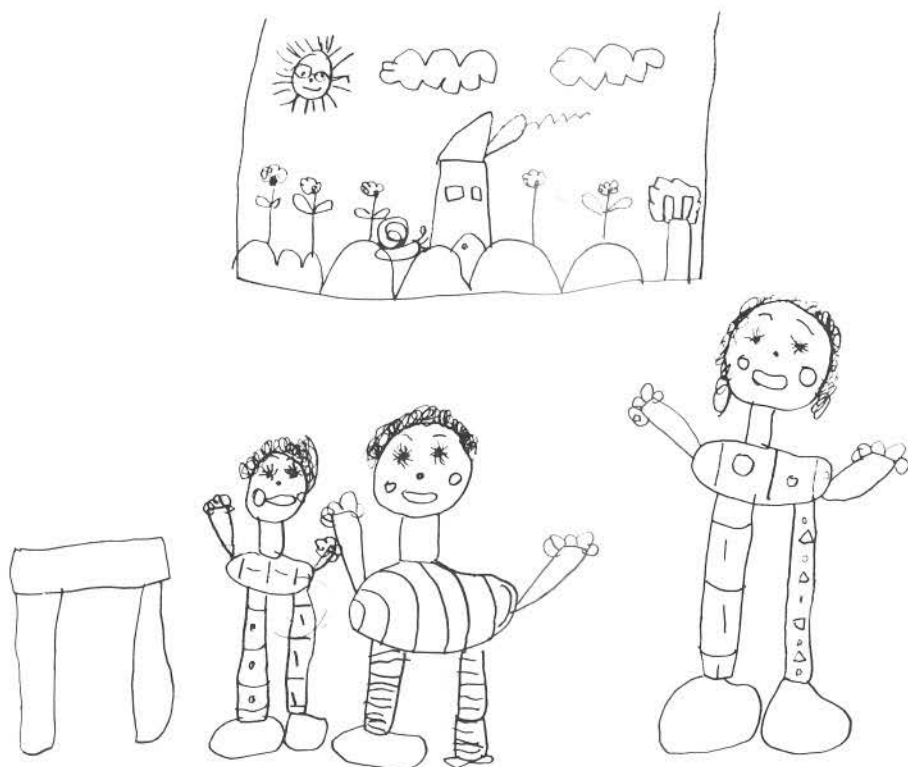
Hi ha una sèrie de factors que poden ajudar al desenvolupament dels nivells d'autonomia dels nens i nenes que es troben en aquest període educatiu.

- Afavorir la possibilitat de posar-se en el lloc dels altres i així comprendre els seus sentiments, motivacions o necessitats i adonar-se de les possibles conseqüències que pot tenir la seva conducta.
- L'adult ha de ser coherent i clar amb els principis que ofereix, ja que els infants són molt influenciats a través dels seus comportaments.
- Utilitzar tècniques educatives fonamentades en la comprensió.
- Crear un marc on els nens i les nenes sentin que les seves opinions i punts de vista són respectats i valorats.
- Contemplar quin és el moment en què els infants tenen especial sensibilitat per actuar d'una manera justa, imparcial i altruista.

Els estils educatius familiars caracteritzats pel fet que unes vegades són permissius i en d'altres punitius, davant d'un mateix comportament dels nens i nenes, s'associen a infants particularment agressius.

Aquells infants que han estat educats en ambients familiars on existeixen normes clares i coherents i bona comunicació entre els membres de la família són els que manifesten millors habilitats socials i nivells d'autonomia. També cal valorar positivament les relacions d'aquells pares que es mostren afectuosos i receptius respecte a les opinions de l'infant i potenciadors de la seva independència.

Respecte a les connexions família-escola, si hi ha una disconti-



nuïtat d'actuacions l'adaptació al medi educatiu i l'èxit escolar estaran condicionats negativament.

La conducta dels mestres envers l'alumne serà determinant per a l'autoconcepte del nen o nena, ja que els sentiments que un alumne o alumna té envers si mateix depenen en gran mesura de les actituds que percep que el professor manté respecte a ell.

Els mestres que mostren sentiments positius envers ells mateixos accepten els altres amb més facilitat i fomenten en els alumnes que les pròpies percepcions siguin més positives.

En general, són els estils educatius democràtics, combinats amb el control, l'afecte, la comunicació i l'expectativa de maduresa els que propicien un millor desenvolupament dels infants i fan que assoleixin un bon nivell d'autonomia.

18 Autonomia, autoritat, disciplina

Nivells d'autonomia a l'etapa d'educació secundària

En aquesta etapa educativa és quan s'haurien d'assolir uns nivells més alts d'autonomia. Això serà possible en la mesura que l'entramat que ha de servir de suport s'hagi aconseguit en les etapes evolutives anteriors.

L'entrada a l'adolescència comporta multiplicar els espais socials on són possibles els intercanvis i les interaccions. La referència a la família es debilita i adquireix importància la relació entre iguals. El jove no se sent nen ni adult i ha de buscar la seva identificació en el grup de companys.

És característica de l'adolescent l'ambivalència i la incertesa entre dependència i independència, autonomia i heteronomia, seguretat i inseguretat en si mateix que es manifesta tant en relació amb la família com amb l'autoritat, els adults i fins i tot amb els companys.

L'adaptació a l'entorn no és fàcil i els adults sovint no contribueixen a facilitar-la. Per un costat li exigeix comportar-se com un adult i per un altre se li diu que molts dels seus desitjos es podran complir quan sigui gran, quan guanyi els seus diners.

Aconseguir una identitat pròpia per part de l'adolescent serà el resultat de la consolidació de totes les identificacions que ha viscut des de la seva etapa infantil. Aquestes identificacions no només les integra, sinó que li donen una nova dimensió en relació a un projecte de vida.

El concepte de si mateix és un dels elements integrants de la identitat personal i per a alguns autors l'element principal de la personalitat. L'autoconcepte es pot considerar com un conjunt de conceptes que fan referència al propi cos, al comportament, la pròpia situació i les relacions socials.

En l'etapa de l'adolescència, s'interrelacionen diversos factors. La clarificació de valors té a veure amb la identitat personal i les conductes de cooperació i reciprocitat estan en consonància amb l'establiment de relacions d'igualtat amb els companys. Tot això

depèn d'un desenvolupament cognitiu adient que implica el concepte i el raonament abstracte, així com la possibilitat de distanciar-se respecte del propi punt de vista i assumir la perspectiva dels altres.

Tot això implica un gran progrés en el desenvolupament humà i aconseguir-ho propiciarà les eines necessàries per formar persones amb millors nivells d'autonomia.

En el terreny social, un dels trets característics d'aquesta etapa és l'emancipació respecte a la família i el procés d'adquisició d'autonomia personal. Generalment, l'adolescent respecta els criteris dels pares pel que fa referència a aspectes relacionats amb el seu futur, mentre que segueix més els dels companys pel que fa als seus desitjos i necessitats presents.

La màxima tensió entre pares i fills es produeix a la pubertat. Després, progressivament, les relacions van millorant, encara que romandrà la privacitat del jove respecte a la seva pròpia vida i la defensa de la seva intimitat.

No sempre l'etapa de l'adolescència acaba amb la independència personal. En la nostra societat aquest període s'allarga, no en l'aspecte del desenvolupament físic, sinó en el de l'obtenció d'hàbits d'autonomia. Es troben sovint subjectes que, malgrat que han abandonat l'edat cronològica de l'adolescent, perpetuen sentiments d'inferioritat, incapacitat per prendre decisions, egocentrisme, pautes de comportament irresponsable, etc..., pròpies de l'adolescència.

L'adolescent entra en contradicció entre el voler la norma i el seu rebuig. El problema rau en el conflicte que li ocasiona el seu compliment. Aquesta característica fa que sovint entri en conflicte amb el sistema educatiu, ja que el professorat interpreta com a insolència allò que en realitat és manca de seguretat i un reafirmament de la personalitat.

Professors autoritaris i rígids en les seves actuacions provocaran una intolerància i un rebuig de les propostes educatives. Un professional de l'ensenyament, democràtic i tolerant, però al mateix

20 Autonomia, autoritat, disciplina



temps exigent en les tasques educatives, preocupat pel tarannà dels alumnes i disposat a ajudar-los, afavorirà la responsabilitat dels joves i la seva autonomia personal.

Un comportament democràtic, comprensiu i coherent tant per part dels pares com dels professors pot evitar grans conflictes i fer més tranquil·les i planeres les relacions amb els joves. Un factor cabdal de l'adolescència és la clarificació de la pròpia identitat, el jove intenta definir-se ell mateix a través dels seus interessos, aficions, aspiracions, activitats i afectes. En la mesura que ho aconsegueixi, assolirà uns millors nivells d'autonomia.

Conclusions

Per aconseguir un bon nivell d'autonomia els infants i adolescents necessiten un marc de referència. Les pautes d'actuació poden ser transmeses a través d'una educació coherent, raonada i responsable.

En l'etapa infantil té especial importància la creació d'un clima d'afecte i de comunicació, i unes normes de conducta clares. Per tal

que els nens i nenes aconseguixin un bon nivell d'autonomia, caldrà tenir en compte els seus interessos i opinions a fi que siguin capaços d'afrontar noves situacions amb confiança i iniciativa. També seran necessaris uns plantejaments d'exigència en funció de les seves capacitats.

En l'etapa d'educació primària, cal destacar les relacions amb els adults i els companys, ja que repercutiran en les seves actituds i escala de valors. Malgrat que aquesta és una etapa d'equilibri emocional i conductual, s'han d'oferir models coherents i un marc obert on els infants puguin manifestar els seus punts de vista. Això afavorirà uns millors nivells d'autonomia.

L'entrada a l'adolescència comporta un trencament de l'equilibri de l'etapa anterior. Adquireixen importància les relacions socials on els adolescents aniran forjant la seva personalitat. Cal que l'adolescent trobi punts de referència clars perquè pugui anar construint la seva identitat. En la mesura que es vagi definint ell mateix a través dels seus interessos, aficions, aspiracions, activitats..., anirà assolint un nivell d'autonomia més elevat.

Referències bibliogràfiques

- BISQUERRA, R. *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1992.
- COLEMAN, J. C. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.
- PALACIOS, J. y otros. *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.



22 Autonomia, autoritat, disciplina

Les característiques del currículum, les tècniques pedagògiques, l'organització del centre, el professorat, o l'escola com a sistema social, són aspectes rellevants que, a més, contribueixen al clima general de les relacions interpersonals que s'hi donen. Hem d'intentar produir missatges positius, convèncer l'alumnat que al centre tothom hi te cabuda i pot trobar-hi oportunitats de desenvolupament.

Convivència i cooperació

*Pere Salvador
Sánchez*

Professor de l'IES
Badalona-9

Un dels temes que més ha preocupat i preocupa als diferents estaments de la comunitat escolar és el que, sota diferents formulacions, es refereix a la qualitat de l'ambient de relació i de treball (al «clima» formal i informal) existent a les aules i als centres d'ensenyament.

La inquietud és lògica, perquè se sap, o com a mínim s'intueix, que la seva repercussió en l'èxit o el fracàs de la tasca educativa és cabdal. Per això sembla imprescindible una reflexió que ens permeti comprendre millor aquest conjunt de fenòmens i alhora treballar en la recerca d'estratègies que contribueixin a millorar en aquest sentit.

Per la qualitat i naturalesa de les variables que hi incideixen, ens trobem davant una problemàtica molt complexa i subjecta, de partida, a molts implícits, alguns dels quals potser caldria revisar, ja que podrien afectar en gran mesura les diferents interpretacions que en fèssim.

En el claustre de l'IES Badalona-9 hem de fer servir, sobretot, l'expressió «pautes de convivència i cooperació», per tal de referir-nos al conjunt de normes i actuacions, encaminades a regular les relacions entre els diferents integrants de la comunitat, en les diverses situacions. Aquesta formulació tradueix, sense dubtes, una sèrie de conviccions molt genèriques i bastant consensuades.

Per exemple, la nostra reflexió s'emmarca en una concepció de l'ensenyament/aprenentatge considerat com un procés mitjançant el qual al llarg de la vida anem aprenent i formant-nos a tots els nivells, dintre i fora de l'escola. Tot això té lloc, amb diferents valors i intensitats, en els corresponents estadis del desenvolupament humà. Per tant, considerem que l'estament educatiu ha d'atendre, en cada moment, els diferents vessants d'aquesta «construcció» personal de l'alumnat. D'aquesta manera, la tasca educativa no es pot limitar a l'àmbit del coneixement i comprensió d'allò que l'envolta (món exterior), sinó que també ha de preocupar-se d'aquells aprenentatges referits al propi autoconeixement i maduració, i a les estratègies necessàries per tal que puguin funcionar i conviure, de manera creativa i enriquidora, relacionat-se amb les altres persones, en el marc de la societat en què viuen.

Això implica, lògicament, una determinada manera d'entendre la funció docent, la naturalesa de les seves actuacions i el grau d'implicació que hem de tenir en tot el procés. De la mateixa manera, hem de ser conscients que, a l'hora d'analitzar el fet educatiu o d'actuar-hi, la ideologia o perspectiva de què partim pot condicionar també la interpretació que fem de molts altres conceptes que poden tenir un paper importantíssim en aquests processos, com són els d'«autoritat», «disciplina», «convivència», «cooperació», «normes», «diàleg», «negociació», etc.

Sense que suposi defugir aquesta realitat, crec que pot ser útil una definició dels problemes de convivència-cooperació (o, des d'una altra visió, dels «problemes de disciplina»), considerant-los situacions o fets en què les necessitats d'un col·lectiu (classe o centre) estan en conflicte amb els d'un o més membres que hi pertanyen. És a dir, quan una o més persones es comporten de manera que satisfan les seves necessitats i aquesta conducta impedeix el grup de satisfer les seves.

Desvetllar la consciència docent

Els problemes són viscuts per cada un de nosaltres d'una manera diversa i personal. La manera de respondre a una situació donada dependrà dels nostres valors, creences, actituds i sentiments; del

24 Autonomia, autoritat, disciplina

nombre i qualitat de les diferents alternatives i enfocaments que tinguem al nostre abast; del grau de coneixement de les necessitats dels/les alumnes amb problemes de conducta, com també de les actituds socials que predominin en la comunitat escolar on treballem.

En conseqüència, per tal de contribuir a la solució dels conflictes o, si més no, a millorar les situacions, els/les ensenyants haurem d'intentar, en primer lloc, aprofundir la pròpia autoconsciència. És a dir, esbrinar com ens situem davant tots aquests fets que hem esmentat fins ara, quin model de professor o professora ens és més vàlid, i quines diferències trobem entre aquest model «ideal» al qual ens agradaria assemblar-nos i allò «real» que som, en el moment present, i que es manifesta en tot un seguit de sentiments, actituds i conductes en l'exercici de la nostra activitat.

És ben cert que els ensenyants més efectius en la gestió de les seves classes sovint presenten un alt grau de congruència en aquests nivells. Això els permet ser més conscients de quines són realment les seves normes per a ells mateixos i per a l'alumnat, i comprovar si unes i altres es corresponen amb coherència. D'aquesta manera, estan en condicions de demanar-ne el compliment amb més consistència, ja que les normes clarament establertes, seguides de la sol·licitud consistent d'observar-les, són gairebé sempre més respectades per tothom.

Coneixement de l'alumnat i les seves necessitats

En segon lloc, el coneixement de l'alumnat i les seves necessitats és fonamental a l'hora de prevenir o resoldre els problemes de convivència i cooperació. Normalment, el jovent que se senti alienat o frustrat serà el que presenti dificultats més grans. És clar que si aconseguim orientar-lo eficaçment en el propi coneixement i autocontrol, les necessitats de manifestar el seu poder molestant la resta de la comunitat disminuiran.

Un bon nombre dels nois i noies del B-9 procedeixen d'un entorn socio-econòmic i cultural en què la vida, sobretot per als adolescents, és molt dura i difícil. Això ha incidit negativament, entre d'altres aspectes, en la seva història escolar, tant pel que fa als seus



interessos (motivació/desmotivació pel que fa als aprenentatges), com al seu rendiment acadèmic i, per tant, a les necessitats educatives amb què arriben al nostre centre.

Sovint manifesten un grau alt de rebuig inicial respecte de la institució escolar i del propi procés d'aprenentatge. Els professors i professores som entesos, moltes vegades, com a eines de poder d'aquest estament que consideren enemic. Per tant, en sentir-se fracassats, els mètodes que sistemàticament consisteixin a culpar-los, renyar-los, castigar-los, etc., juntament amb altres basats en la força, solen conduir al fracàs, perquè tendeixen a agreujar i no pas a resoldre aquells problemes inicials que abans esmentàvem. Hem de recordar que un alumnat que se sent sense força només té l'amenaça per tal de presentar-se i protegir-se contra un ambient que creu que no respon a les seves necessitats i inquietuds (quan mostren la seva amenaça almenys troben resposta).

No és gens fàcil canviar aquestes coses amb sentit i eficàcia, però parar atenció a qui són els nostres alumnes, com pensen i com

26 Autonomia, autoritat, disciplina

senten, ens ajudarà molt en aquest sentit; i ens obligarà alhora a estar disposats a ser oberts i acceptar els sentiments que puguin tenir, i a treballar perquè els manifestin, perquè aprenguin a diferenciar-los de les seves actuacions, i a fer-los notar quin és el seu origen, el fet que l'escola n'és conscient, i que els vol ajudar a reconèixer les seves necessitats i interessos educatius, per poder treballar per satisfer-los i així estar en condicions de millorar objectivament la seva situació present i futura.

Conèixer, doncs, aquestes necessitats i actuar d'acord amb la seva diversitat constitueixen dos requisits imprescindibles. Moltes escoles, tradicionalment, es plantegen els seus objectius exclusivament dirigits a les necessitats relacionades amb el coneixement i la comprensió del seu entorn, prescindint del fet que, en el conjunt de les necessitats de les persones, n'hi ha moltes altres que, jeràrquicament, han de satisfer-se abans de poder intentar assolir les primeres. Per exemple, i en aquest ordre, trobaríem en primer lloc les que podríem anomenar externes, com les d'aliment, vestit, habitatge, seguretat, etc.; a continuació les que es refereixen al món de les relacions, com les d'afecte i pertinença als diferents grups; després les de respecte i autoestima; per acabar amb les de coneixement, comprensió i autorealització.

Però les necessitats de coneixement i comprensió, com passa amb les altres, han de ser sentides per l'alumnat. I si existeix un gran abisme entre el que ells i elles consideren que és un coneixement rellevant, i allò que en pensa l'escola, llavors els conflictes, inquietuds, problemes de conducta i convivència, com també la insatisfacció, sorgiran inevitablement.

Se'ns planteja, doncs, la necessitat d'obrir un camí de treball i investigació molt interessant i, a ben segur, de gran rendibilitat. El claustre del B-9 ha iniciat aquesta tasca amb resultats de moment força esclaridors i, de vegades, fins i tot sorprenents, que contribuiran sens dubte a millorar no només la nostra capacitat de cooperació com a ensenyants, sinó també la qualitat de la nostra activitat docent.

En aquest procés, l'instrument més important al nostre institut, a l'hora de millorar en la pràctica el coneixement de l'alumnat, així

com la coordinació de les nostres actuacions, és l'equip docent. El professorat de tercer i quart d'ESO s'organitza en quatre equips (dos a cada nivell), els quals atenen cadascun el seguiment de tres grups d'alumnes en tots els vessants del seu aprenentatge. Això permet als docents no només posar en comú el propi grau de coneixement de l'alumnat, sinó també tenir una visió molt més àmplia i general del procés educatiu que segueixen aquells grups, i programar una intervenció més harmònica i coordinada des de totes les matèries en la recerca dels objectius comuns.

L'aula i els contractes socials

L'aula és el lloc on més temps passen els docents i l'alumnat. És un espai que, a més, té una naturalesa molt complexa i dinàmica. Hi influeixen des de la disposició física fins a l'organització social que tingui. Qüestions com els patrons que utilitzarem per treballar junts, per relacionar-nos o comunicar-nos; si haurem o no d'ajudar-nos els uns als altres, parlar entre nosaltres, cooperar, etc., tindran molta incidència, ja que els diferents integrants del grup podrem formar-nos una visió de quin pot ser el nostre parer i la nostra contribució al procés d'ensenyament/aprenentatge.

Un conjunt d'alumnes molt diversos en necessitats, motivacions i interessos, hi coincideixen per tal de treballar en el procés del seu aprenentatge, des de la perspectiva d'un dels «espais» curriculars previstos (matèria). És en aquest lloc i en aquest moment, quan totes aquelles qüestions d'ordre individual que hem resumit fins ara comencen a manifestar-se i a interrelacionar. L'autoconsciència i l'estil del docent, el coneixement que tingui de l'alumnat, i l'establiment de pautes de convivència i treball per al grup, han de posar-se en funcionament.

En aquest sentit, un procés que permeti la participació de l'alumnat en l'elaboració de les normes de convivència i treball que regiran aquell espai és fonamental. Les normes reguladores de la conducta dels/les alumnes i del/la docent, com també les conseqüències del seu incompliment, seran fruit d'una negociació, i per tant assumides com a pròpies, més ben enteses, i més respectades. Igualment, la capacitat que tinguem d'adequar els



28 Autonomia, autoritat, disciplina

continguts i els materials, així com de planificar les activitats, ens ajudaran molt a fer que el temps de la classe passi d'una manera fluida i profitosa, en benefici del «clima» que s'hi visqui.

El centre docent

És ben patent que cada escola té diferents efectes globals sobre el seu alumnat. Efectivament, en cadascuna s'actua sobre el jovent de diferent manera. Mentre sembla clar que no pot ser un agent social tan eficaç per contrarestar la influència de factors socials més amplis, com per exemple la desigualtat, sí que pot evitar en alguna mesura que les desigualtats socials es converteixin, sempre i a tot nivell, en desigualtats educatives. En aquesta actuació poden repercutir, positivament o negativament, factors com l'organització i el funcionament; però també altres característiques més difícils d'analitzar, com «l'ideari», el caràcter de les relacions interpersonals que s'hi donen, el «clima escolar», «l'ambient», la «cultura de centre», etc., així com el paper que té l'alumnat i les seves percepcions (sembla que la participació dels estudiants en els processos de presa de decisions té efectes significatius en la seva actitud envers l'escola).

Crec que una preocupació important de moltes companyes i companys del claustre del B-9 rau a procurar evitar al màxim de caure en un funcionament burocràtic i rutinari que oblidés la verdadera complexitat del treball a fer i de les decisions a prendre. Al mateix temps, i de manera complementària, rau també a intentar configurar una escola on el «clima» sigui el més participatiu possible, obert, flexible, creatiu i enriquidor, tant per a nosaltres com per a l'alumnat.

L'article analitza tres termes —autonomia, autoritat, disciplina— referits al món de l'ensenyament, prenent com a eix argumental l'autonomia, per estructurar una reflexió semàntica. Pel que fa a aquest terme insisteix en aspectes com la llibertat i la crítica i en altres, sovint oblidats, com la solitud, la privacitat i la reflexió personal.

Divagació a l'entorn de tres paraules: disciplina, autoritat, autonomia

Em demanen que analitzi tres termes —disciplina, autoritat, autonomia— referits al món de l'ensenyament. Com a eix argumental, em quedo amb el tercer —el d'autonomia— per mirar d'estructurar una reflexió diguem-ne *semàntica*, disciplina lingüística que s'ocupa del significat de les paraules. I ho faig així perquè estic sortint d'una experiència traumàtica en què he hagut de viure, tant en el meu cos com en la meva agenda, tot el que comporta la pèrdua, primer, i la lenta recuperació, després, de l'autonomia física: quan el cirurgià et deixa crucificat al llit, t'adones del valor enorme que l'autonomia arrossega. Vius tan obsedit per l'autonomia —si arribaràs o no al telèfon, al vas d'aigua, a l'aparell de ràdio, com resoldràs les urgències higiènic-fisiològiques— que descobreixes per què un procés educatiu és sempre, al capdavant, un procés d'adquisició, de consolidació o de recuperació de la seva capacitat per a l'exercici pràctic de l'autonomia.

Ignasi Riera

Cornellà del Llobregat

Autonomia

Definim autonomia com la capacitat de les persones o de les institucions d'actuar lliurement, sense subjecció a una autoritat superior dins d'un marc jurídic de valors predeterminats. I, en termes d'ètica filosòfica, definirem autonomia com la inde-

30 Autonomia, autoritat, disciplina

pendència de la voluntat respecte a l'objecte desitjat. Autonomia, per tant, s'oposa a subjecció, a subordinació —si més no, parcial— a autoritats superiors, en una parcel·la de les activitats humanes.

Formar a favor de l'autonomia vol dir, en aquest sentit, formar a favor de la llibertat. I formar, per tant, en la crítica de la ingerència en un àmbit prèviament emmarcat per part de les autoritats superior (tant si aquesta autoritat és *de iure* o bé ho és *de facto*). Un dels termòmetres per mesurar l'eficàcia d'una educació en l'autonomia... és la resposta crítica de l'alumne. No us refieu mai de l'alumnes que respongui acríticament. Expulseu dels vostres rengles —perquè són la pesta— els aduldors o els que estan disposats tothora a acotar el cap. Malfieu-vos dels que, en nom de la concòrdia (*o del bon clima a classe*), perden l'esperit reivindicatiu.

(Amb el cor a la mà: quants cops actuem així?)

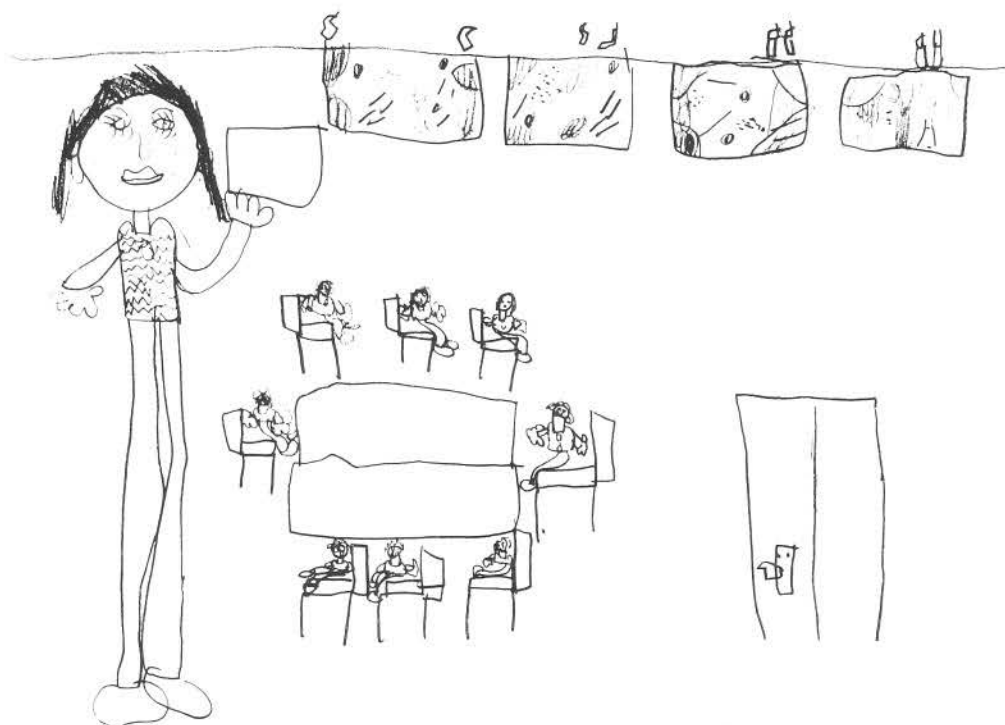
Ara, però, educar per a l'autonomia vol dir educar per a la solitud, en el sentit que l'autònom, precisament perquè ha rebutjat autoritats superiors, ha d'exercir la sobirania, és a dir: no es pot repenjar en l'exercici, còmode o incòmode, de l'obediència.

Voldria insistir en la importància pedagògica que això té: educar en l'autonomia vol dir educar a favor de la privacitat, del jo íntim, de la responsabilitat que Handke descrivia esplèndidament en un títol d'un llibre: *La por del porter davant del penalty*.

Gabriel Ferrater ho formula magistralment a *Teoria dels cossos* o *Poema inacabat de Cadaqués*:

*serà molt si van aprenent
que és art llarga fer-se decent.
I decent vol dir solitari
sense streap-tease fraternitaris...*

Lamento, en canvi, la proliferació d'expressions tendents a desqualificar la solitud, la reflexió personal, l'espai incommunicable de tota persona i l'elogi desmesurat a la gent extrovertida, d'aparença franca. La publicitat ens ha enverinat la sang i ens arribem a creure aquells col·lectius de *teenagers* amb coca-cola, niuada de



calàndries d'un món on tot és intercanviable perquè tot és de tothom. Quina bajanada! Els hauríem de recordar el que Ignasi de Loyola deia a Francesc Xavier —futurs sants jesuïtes— segons la crònica (?) ultrancera del poeta andalús José M. Pemán:

*A grandes empresas vas.
Y no hay peligro más cierto
que éste, de que arrebatado
por el afán del suceso,
se te derrame por fuera
lo que debes guardar dentro.
La vida interior importa
más que los actos externos...*

És l'*intimior intimo meo* de Sant Agustí, contra el qual lluiten les sèries televisives que t'imposen fins i tot la reacció del somriure, rialla o llàgrima amb què tots els teleespectadors han de respondre unànimes davant una situació determinada. Formar per a l'autonomia vol dir formar per a la humilitat de qui reconeix els seus límits i de qui, alhora, sap que, a l'hora de la veritat, ha de comptar bàsicament amb les seves forces.

Autoritat

El Fabra defineix l'autoritat com el «dret o poder de manar, de regir, de governar, de dictar lleis, de fer-les observar». I al·ludeix també a l'autoritat moral: «poder d'imposar-se a l'opinió dels altres pels seus mèrits». I posa un exemple que sona a facècia preporceliana: «l'autoritat d'un escriptor». Queda clar que l'autoritat requereix algú que en sigui el destinatari. En una hipotètica illa deserta, com podries exercir l'autoritat sobre/contra/a favor de... ningú?

Els que exerceixen l'autoritat ho fan sempre en nom de béns tan superiors com invisibles. O bé perquè han rebut el mandat d'un Ésser Superior el qual representen... o bé perquè defensen una compilació de normes, imposicions, sancions rebudes i heretades d'altres, considerades com a indiscutibles i com a *benèfiques*, per a majories inconcretas. És a dir: les autoritats sempre diuen que manen perquè s'estimen, amb bogeria, el manat. I demanen al manat que obeeixi amb la gratitud i amb la convicció de qui sap que qui el mana ho fa sovint a contracor, però sempre a favor i en benefici del manat. Joan Fuster ho va resumir en un seguit de sentències, que ell qualificava de «judicis finals», entre les quals espigolo les següents:

«Obediència és seguretat.»

«No desertis: rebel·la't —si pots, és clar!»

«Manar igual a *menysprear*. (I, de més a més, qui paga mana).»

«Estat totalitari? No és això una tautologia?»

«L'esclau rarament es rebel·la. Un home enfonsat en la misèria, en una misèria *absoluta*, tendeix al suïcidi o a la resignació. La revolta, fins i tot la revolta social, només es produeix quan els oprimits comencen a deixar de ser-ho. És a dir: quan l'opressor ja ha cedit una mica, per negligència o per bondat.»

Hi ha referents pedagògics —recordeu *Summerhill*— que propugnen models d'educació antiautoritària. Trobo que la música sona molt bé i que la lletra tè tot el dring dels millors poemes icarians. Però he de confessar que, examinats a la menuda, em semblen farcits d'hipocresia i fal·laços, com hipòcrita i fal·laç és la teorització de l'antiautoritarisme pedagògic quan saps que, en cas de conflicte,

el mestre i els pares compten amb tots els elements coercitius contra l'alumne. En aquest terreny, sempre he preferit que quedin clares les regles de joc. I més en una societat rígidament jeràrquica com la nostra, on tot convergeix en la sanció dels arguments d'autoritat i en la reprovació de tota mena de vel·leïtat insubmisa.

L'únic que de veritat ha canviat, des l'escola que descriu Sopena al seu «florido pensil», són els mètodes d'exercir l'autoritat: els professors no fan ús dels càstigs corporals i dediquen força estona a explicar i a argumentar.

S'ha superat, per antiestètic, l'autoritarisme. Subsisteix, però, l'autoritarisme il·lustrat. Ens passem la vida advertint els alumnes contra el risc de l'heterodòxia, que —Fuster *dixit*— «sempre és soledat», i, en canvi, som poc bel·ligerants contra les tendències homogeneïtzadores de la publicitat.

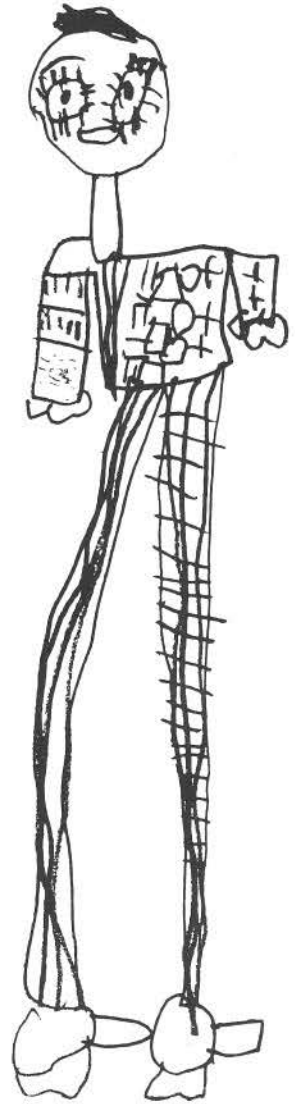
Disciplina

La nostra és una societat cada cop més reglamentada. Cada gest nostre compta amb dotzenes de lleis, codis, reglaments, sentències que el limiten, parcel·len i/o ordenen.

Això s'entén quan adjectivem la disciplina. Per exemple: la disciplina urbanística. La pràctica de la cultura gitana del nomadisme i de la transhumància es recolzava en la possibilitat de trobar espais intersticials, intra- o extra-urbans on plantar el campament per un període més o menys llarg. Ara cada pam de sòl genera ingressos per impost de radicació. Quina opció pot tenir el col·lectiu gitano?

El Fabra defineix disciplina com la «regla de l'ensenyament imposada per un mestre als seus deixebles». I l'exemple per a aclarir el concepte és ben pintoresc: «*Fou educat sota la disciplina d'aquell gran mestre. Criat sota una disciplina severa.*»

L'oposat a disciplina és el caos, com l'oposat a necessitat és l'atzar. Monod i Jacob, premis Nobel de biologia del 1973, van publicar simultàniament dues obres tan contraposades com



34 Autonomia, autoritat, disciplina

significatives: *L'atzar i la necessitat*, de Mond, versus *La lògica del que és vivent*, de Jacob. Gran debat per a la biologia, sí, però també per a la pedagogia! Hem d'ensenyar les bases i les regles de l'ordre intocable—cada cosa al seu lloc i un lloc per a cada cosa—o bé hem de formar a favor de la necessitat caòtica de capgirar-ho tot?

La prudència ens porta a dir que la pedagogia ha de jugar fort a favor de la disciplina: qui aprèn a ser endreçat, ordenat, metòdic s'adaptarà millor a les regles de la vida contemporània. El cor, però—amic Pascal—té raons que l'enteniment no entén. Tant, que gosaria fer meva la posició de Theodor W. Adorno quan escriu: «És missió actual de l'art injectar el Caos al bell mig de l'Ordre.»

Cridar a la transgressió deu ser delictes tipificat. I és cridar algú a assumir costos enormes en una societat que no l'accepta. Cridar a la transgressió crea, en l'educador, gravíssims problemes de consciència perquè pressuposa cridar al sacrifici desmesurat, a la incomprensió i al rebuig social. Insisteixo: a més, és un delictes. M'acuso d'haver-lo comès i de voler cometre'l bo i sabent que totes les borses de valors del món (no únicament del bancari) donen suport a la idea contrària: disciplina, disciplina, disciplina.

Conclusió

Com el jove del poema de Pere Quart, *Ària de diumenge*, protesto: «els coneguessis els poders!»

Ara bé, torno a la realitat del fax, de l'ordinador, del telèfon, de l'agenda informatitzada i m'adono que el que he dit és pura xerrameca. Que la ciència i la tècnica ens tenen programats. I enxampats. Ai las!



Bibliografia complementària*

- BORNAS AGUSTÍ, X. *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: EUMO, 1992 (Interseccions; 16)
- CASAMAYOR, G. *La disciplina a l'escola: l'important és prevenir*. Barcelona: Graó, 1988 (Biblioteca del mestre. Sèrie alternatives)
- CLARIANA, M. *L'estudiant de secundària: què en sabem?*. Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació)
- COLEMAN, J. C. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985 (Psicología)
- Desarrollo psicológico y educación*. Comp.: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Madrid: Alianza, 1990. 3 v. (Alianza psicología; 30, 31, 32)
- DOUET, B. *Discipline et punitions à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987 (Pédagogie d'aujourd'hui)
- Una Escuela para la autonomía y el desarrollo*. En: DELVAL, J. *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de pedagogía; 3)
- FONTANA, D. *La disciplina en el aula: gestión y control*. Madrid: Santillana, 1989 (Aula XXI; 44)
- GARCÍA, T. *La disciplina en los centros escolares no universitarios*. Madrid: Escuela Española, 1989 (Organización escolar)
- GOTZENS, C. *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide, 1986 (Psicología)
- Intervención psicopedagógica en los centros educativos: métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*. Madrid: Narcea, 1989 (Educación hoy)
- Organizaciones educativas*. Coord.: Q. Martín-Moreno Cerrillo. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992 (Ciencias de la educación)

**Biblioteca Rosa
Sensat**

* Selecció de documents
que podeu trobar a la
Biblioteca Rosa Sensat

36 Autonomía, autoridad, disciplina

WATKINS, C.; WAGNER, P. *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 24)

Revistes

ANDRÉ, J. *La discipline à l'école ou l'école de la discipline*. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 211 (1983), p. 8-9

BUENDIA DEL VALLE, E. *Análisis e implicaciones de la disciplina en el medio escolar*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 137 (1985), p. 4-12

CAIVANO, F. *Entorno al autoritarismo social, la escuela y otras reflexiones*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 62 (1980), p. 33-36

Comportamiento y disciplina escolar. EDUCA, n. 23 (1990), p. 14-23

La Disciplina en la EGB: cómo mejorar la disciplina en los centros sin caer en los métodos represivos. PATIO ABIERTO, n. 6 (1983), p. 15-23; n. 8 (1984), p. 27-33

Disciplina, un problema educatiu. GUIX, n. 80 (1984), p. 4-34

GOÑI GRANDMONTAGNE, A. *La comprensión de normas escolares*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 9 (1989), p. 75-83

Où en est la discipline? LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 79 (1982), p. 10-26

PICART, F. *Reflexions sobre autoritat i autoritarisme*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 196 (1985), p. 29

RENAU, M. D. *Premis i càstigs*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 33 (1979), p. 24-29

SÁNCHEZ PASCUA, F. *La disciplina, factor que condiciona la calidad de los centros educativos: visión histórica*. CAMPO ABIERTO, n. 6 (1989), p. 11-20

DICCIONARI

júnior

Entrades

15.000

Definicions

21.000

Sentits figurats, analogies, locucions

8.000

Comparacions 500

Refranys 300

Complementació de la informació

Significats específics 400

Sinònims 4.000

Antònims 1.500

Crides (→)3.500

Informació gràfica

Dibuixos 1.450

Quadres i esquemes 200

Direcció:

Lluís López del Castillo

Josep M. Cormand



Passeig de Gràcia, 120.

Tel. 415 0212

08008 Barcelona

El treball per projectes porta l'ensenyant a replantejar-se quina és la seva funció dins el procés d'aprenentatge i quina és la de l'alumnat. Una experiència serveix de marc de referència per anar explicitant quines són les intervencions que aquest durà a terme al llarg del projecte.

El treball per projectes: la intervenció de l'ensenyant

Tònia Burguesa

Mestra CP Lola Anglada
Esplugues de Llobregat

El treball per projectes és una forma d'organitzar els continguts que parteix de l'enfocament constructivista dels aprenentatges.

No és una pràctica didàctica centrada en l'articulació de matèries, ni una simple addició de continguts.

El treball per projectes possibilita que cada un dels alumnes aprengui a aprendre. Es dona més importància al procés que va realitzant cada un d'ells per anar adquirint els diferents continguts que no al resultat final.

Es posa especial èmfasi en l'ensenyament-aprenentatge dels procediments. El tema pot ser qualsevol, la cosa més important és com desenvolupar-lo perquè creï situacions d'aprenentatge que serveixin per anar transmeten la consciència que cada persona per si sola pot aprendre.

*El treball per projectes és una forma d'organitzar els continguts
que parteix de l'enfocament constructivista
dels aprenentatges.*

El treball per projecte no parteix de l'acumulació de continguts. Tot allò que es vagi aprenent ha de ser fruit de la memòria comprensiva, i per tant cada alumne anirà incorporant nous continguts tot relacionat-los amb aquells que ja havia adquirit anteriorment, per fer-los així novament significatius.

Feta aquesta petita introducció assenyalaré aquells aspectes que tot ensenyant ha de plantejar-se quan vol començar a treballar a partir de projectes de treball, els quals podríem resumir en quatre:

- La funció de l'ensenyant.
- La funció dels alumnes.
- La distribució de l'horari dins l'aula.
- La funció del llibre de text.

Aquest quatre aspectes, cada un d'ells per separat, té un pes específic molt important, però en el present article només faré referència al primer: la funció de l'ensenyant, perquè potser és l'aspecte que més interrogants presenta, sense que això vulgui dir que els altres no hagin de ser motiu de reflexió.

Funció de l'ensenyant

En determinades maneres d'ensenyar hi ha tendència a donar als alumnes els aprenentatges força elaborats perquè ells o bé els memoritzin o bé els reproduixin fidelment, i per tant qui decideix el que volen aprendre els alumnes és l'ensenyant. La funció de l'alumnat és més aviat passiva, no té cap poder de decisió. Quan es treballa

per projectes de treball *qui decideix* el que vol aprendre és o són els mateixos alumnes.

Dit amb altres termes els alumnes *trien el tema que volen estudiar*, no les estratègies que els farà falta per arribar allà on volen ells; aquestes les organitza i concreta l'ensenyant. Un projecte de treball no forçosament ha de ser un tema concret, també pot ser la preparació d'una sortida, un concepte de matemàtica... Moltes vegades identifiquem projecte amb tema del medi social o natural.

Dit això, passaré a plantejar quina és la funció de l'ensenyant:

1. Potenciar una bona relació entre ell i els alumnes i entre els alumnes perquè es creï una autèntica interacció dins el grup classe que motivi les ganes d'aprendre.
2. Col·laborar i posar-se a aprendre amb els mateixos alumnes. Ha de treballar amb ells des de dins el grup.
3. Preveure i crear situacions d'aprenentatges perquè els alumnes aprenguin les estratègies necessàries per arribar a poder conèixer tot allò que volen del projecte que han escollit.
4. Fer una tria o una adequació de la informació que els/les alumnes aporten a classe perquè els sigui entenedora.
5. Ajudar a organitzar, interpretar, planificar, reflexionar...
6. Establir el temps per a l'elaboració

40 Experiències escolars

del projecte; si no, es pot córrer el risc de perdre el fil inicial i per tant desvirtuar el procés.

7. Fer un seguiment dels continguts i els objectius didàctics que es treballen en cada projecte de cara a anar cobrint els proposats en el tercer nivell de concreció del cicle.

8. Establir criteris d'avaluació individuals o col·lectius per anar observant els continguts que cada alumne va adquirint i crear estratègies per ajudar tots aquells que no evolucionen en el seu desenvolupament cognitiu.

* * *

Tot seguit, partint de la pràctica de cada dia, intentaré exemplificar de manera resumida com es van anar portant a terme algunes d'aquestes funcions en un projecte realitzat en una classe de 6è d'EGB el primer trimestre del curs passat (1993-94).

En aquesta ocasió el projecte va sorgir com a fruit d'unes petites colònies de tardor a Santa Margarida de Montbui (comarca de l'Anoia).

El nom del projecte triat per l'alumnat va ser «El Paper».

En un projecte de treball, una vegada triat el tema, igual que en tota seqüència significativa s'han de diferenciar tres fases:

- a) fase de preparació,
- b) fase d'acció,
- c) fase d'avaluació.

Com en tot aprenentatge significatiu hi ha d'haver una avaluació inicial perquè cada alumne sigui conscient de quin és el seu punt de partida en relació amb el tema treballat.

Aquesta avaluació es concreta en una pregunta: *què saps de ...?* En aquest cas: *què saps del paper?* Cada alumne escriu el que sap i després es posa en comú. En aquest moment ja s'estableix un primer intercanvi d'informació i *sabem sobre quin base cal anar construint el projecte*, i quin és el punt de partida de cada alumne que ell mateix haurà de concretar quan s'acabi el projecte.

Algunes de les informacions prèvies que cada alumne tenia poden modificar-se a mesura que vagi avançant el projecte perquè o bé eren afirmacions errònies o incompletes.

A continuació l'ensenyant fa una segona pregunta: *què més voleu saber del paper?*, i és a partir de les demandes dels alumnes que l'ensenyant ha de *planificar les estratègies d'aprenentatge i els continguts procedimentals, actitudinals i conceptuals* que caldrà treballar com també definir els *objectius didàctics* que serà possible aconseguir.

El pas següent és organitzar un guió de treball conjuntament ensenyant i alumnes i posteriorment veure quines fonts d'informació cal anar a consultar per obtenir les dades que es necessiten, llibres de tot tipus, visita al Museu del molí paperer de Capellades...



Els aspectes que el grup classe volia conèixer del tema del paper són:

Com es fabrica?

Quant de temps es triga a fabricar el paper?

Quines màquines s'utilitzen per fabricar-lo?

Com el fabricaven abans?

Qui va inventar el paper?

Quantes fàbriques de paper hi ha a Espanya?

Quants arbres es talen al dia per fer paper?

Quin tipus de fusta es fa servir per fabricar-lo?

Es pot fer paper amb arbres morts?

Elements que es van tenir en compte per dissenyar els objectius

Els criteris psicopedagògics

Segons la psicologia del desenvolupament de Piaget, el nen d'aquesta edat es troba en el període evolutiu de les operacions concretes, ha superat el preoperatori, però no ha entrat en l'operatori formal.

El pensament està vinculat a l'acció i percepció, i per tant és una etapa molt bona per a l'experimentació i l'observació. Està motivat pel coneixement de la relació causa-efecte i és més capaç d'aproximar-se a realitats més objectives.

42 Experiències escolars

És una època de molta motivació. Vol aprendre, descobrir; el preocupa l'entorn.

Comença a situar-se en el pla de la representació.

Pot relacionar elements, analitzar parcialment i classificar amb més d'una característica.

Les capacitats a desenvolupar en el cicle superior

Entenem que l'alumne, en acabar el cicle superior de Primària ha de ser capaç de:

- Extreure deduccions i arribar a petites generalitzacions.
- Establir la relació causa-efecte.
- Situar-se ell i els esdeveniments en el temps i l'espai.
- Extreure informació de tot tipus de documents: llibres, articles de diaris, notícies, vídeos...
- Distingir de les fonts d'informació el que és més important.

Li costa fer el pas a l'abstracció, però els continguts que es treballin han d'anar encaminats a desenvolupar de manera progressiva aquest pas.

Els objectius generals de l'etapa

Adquirir l'habilitat lectora i a partir de diverses fonts d'informació impreso avançar progressivament en la fluïdesa i en la bona comprensió del text escrit com a font de plaer i de coneixements i com a ampliació del repertori lingüístic.

Expressar-se per escrit utilitzant tècniques diverses, amb finalitats també diverses.

Saber utilitzar diverses fonts d'informació directa i indirecta per adquirir la informació que l'interessa; processar-la, interpretar-la i expressar-ne els resultats mitjançant diversos llenguatges, tot utilitzant instruments i recursos tecnològics apropiats.

Formular-se preguntes i fer prediccions, i arribar a conclusions o generalitzacions a partir de temes pròxims coneguts concrets.

Conèixer les principals riqueses i mancances de l'entorn natural, especialment de Catalunya. Adquirir actitud de respecte, conservació i aprofitament dels recursos humans, naturals i tècnics.

...

Objectius didàctics que es podien desenvolupar amb aquest projecte

Objectius relacionats amb la recerca d'informació escrita

Situar-se en el temps i l'espai ja que plantejaven saber qui va inventar el paper.

Extreure informació de tot tipus de documents: llibres, articles de diaris, notícies, diccionaris, enciclopèdies.

Extreure informació de mapes.

Utilitzar els indicadors externs d'un llibre (títol, índex...).



Treure informació d'un text utilitzant la tècnica del subratllat.

Utilitzar amb precisió i correcció el vocabulari propi d'un tema determinat.

Redactar un text expositiu...

Utilitzar recursos diversos per comprovar l'escriptura de les paraules.

Objectius relacionats amb la fabricació del paper

Definir què s'entén per un procés industrial.

Identificar les rodes hidràuliques dels molins d'aigua.

Objectius relacionats amb la influència de l'entorn

Sensibilitzar-se envers la problemàtica de l'entorn (incendis, reciclatge de materials...).

Tenir una actitud reflexiva sobre la influència de l'activitat humana en el medi: contaminació, escombraries, tala incontrolada d'arbres...

Comprendre la relació directa que tenen els rius amb la vida de l'home.

A més, és important:

Prendre una actitud crítica davant la intervenció de l'home en la natura.

44 Experiències escolars

Ser capaços de redactar un petit treball monogràfic a partir d'un guió elaborat conjuntament per tota la classe.

Continguts procedimentals

Per a l'obtenció de la informació

Lectura

Per al processament de la informació

Selecció

Anàlisi

Sintetització

Ordenació

Classificació

Interpretació

Per a l'expressió de la informació

Resum

Continguts actitudinals

Col·laboració

Intercanvi

Responsabilitat

Valoració crítica

Respecte pel medi ambient

Curiositat

Reflexió

Rigor

Motivació

Continguts conceptuals

Matèria primera

Matèria elaborada

Elements d'un sistema natural: relleu,

sols, clima, hidrografia...

Indústria i energia...

Canvis de propietats dels materials

Les rodes hidràuliques dels molins d'aigua.

Mapes de diferents indrets: Catalunya, Espanya, Europa, Àsia...

Per desenvolupar els objectius i continguts dissenyats es varen fer activitats individuals i col·lectives, algunes de les quals exposo a continuació:

Redacció d'una carta per donar a tots els companys de l'escola, en la qual es demanava que no es fes servir paper inútilment.

Mural col·lectiu, el qual presentava els següents apartats:

Història del paper

El paper a Catalunya

Procés de fabricació del paper

Tipus de paper

Objectes que es poden fer amb paper

El paper reciclat

Col·lectivament es va elaborar un índex per redactar el treball monogràfic individual.

1. Introducció

1.1. Què sabem del paper

1.2. Què volem saber

2. Situació del Molí paperer de Capellades:

2.1. La comarca de l'Anoia. Situació en el mapa polític

2.2. Municipis de la comarca de l'Anoia.

- 2.3. Mapa físic de la comarca de l'Anoia
- 2.4. Característiques de la comarca de l'Anoia.
3. Història del paper:
 - 3.1. On neix el paper
 - 3.2. Situació dels primers centres paperers a la Península ibèrica
 - 3.3. El paper a Catalunya
 - 3.4. Zones papereres de Catalunya
4. Procés de fabricació del paper:
 - 4.1. Fabricació industrial
 - 4.2. Fabricació artesanal
 - 4.3. Fabricació de paper reciclat
 - 4.4. Tipus de paper
5. Aspectes lingüístics de la paraula paper:
 - 5.1. Definició de la paraula
 - 5.2. Sinònims
 - 5.3. Fonètica i ortografia

En acabar el projecte l'ensenyant ha d'avaluar tant el procés que ha fet l'alumne per realitzar el projecte com els continguts i objectius que ha assolit.

Qüestionari que es va passar a tots els alumnes en acabar el projecte

Quan i on va sorgir la idea de fer paper?
 Com arriba a Catalunya?
 De quines matèries es pot fer el paper?
 Escriu el nom de les principals zones papereres de Catalunya amb els rius corresponents.

Escriu cinc paraules relacionades amb el procés de fabricació del paper.

Explica per què s'utilitza l'aigua en els molins paperers.

Enumera les condicions que ha de tenir un lloc per poder-hi situar un molí paperer. Actualment, quina és la primera matèria que s'utilitza per fer paper?

Què és el paper reciclat? i el paper ecològic?

Quines són les principals característiques del paper?

Aquestes preguntes només serveixen per saber el nivell d'informació apresada, però no serveixen per detectar si s'han assolit els procediments. Aquests continguts s'han d'anar avaluant a mesura que es va desenvolupant el projecte per mitjà d'eines que integrarien l'*avaluació formativa*.

Paral·lelament l'ensenyant fa la seva avaluació:

- Comprova si tots els continguts previstos s'han treballat i si s'han assolit els objectius didàctics.
- Reflexiona i revisa la dinàmica portada a terme: el nivell de participació del grup, la interrelació establerta, la motivació...
- Planifica estratègies d'aprenentatge per ajudar a assolir els objectius a aquells alumnes que no els han adquirit.

Ben segur que molts dels aspectes desenvolupats en aquest article s'han explicat de manera molt sintetitzada i que cada un d'ells podria ser el títol d'un article en concret, però espero que hagi servit per tenir una visió global el més entenedora possible.

L'article s'estructura en dues parts. En la primera es defineixen els objectius del programa Filosofia 6/18 i en la segona s'exposa l'experiència de desenvolupament d'aquest programa en una escola d'Esparreguera.

Filosofia a l'escola

Fer filosofia a l'educació primària i secundària obligatòria

Eulàlia Bosch

Membre de l'IREF

En general, jo depenia molt dels noms, hi havia personatges que avorria tan sols a causa del seu nom i d'altres que m'encisaven per la mateixa causa, encara abans que conegués la seva història.

Elias Canetti, *La llengua salvada*.

No dubto que la proposta «Fer Filosofia a Primària i Secundària Obligatòria» pugui resultar estranya, però potser sona més estrany del que en realitat és. És a dir, com en el cas dels jocs de paraules, l'estranyesa o la comicitat de les expressions vénen de la relació nova que prenen paraules del tot conegudes que han estat tretes del seu context habitual. El que és nou, divertit o estrany és la nova combinació d'elements llargament coneguts. La Filosofia ens és coneguda com a disciplina universitària, cosa que pot fer-nos estranya qualsevol altra possibilitat.

Repassem per un moment el tipus

*L'estranyesa de les expressions
ve de la relació nova que prenen paraules del tot conegudes
que han estat tretes del seu context habitual.*

d'exercicis que es proposen als estudiants des de les diferents matèries que estudien. Se'ls demana de mesurar objectes —el quadern, la classe, ells mateixos...—, se'ls demana de fer herbaris o col·leccions de minerals, és a dir, classificar. Se'ls demana de relacionar entre si objectes —a classe d'història, per tal de situar-los en l'espai i/o en el temps— o paraules —anàlisi sintàctica—, se'ls demana de discernir entre situacions —«aquest cas no és del mateix tipus»—, se'ls demana definir conceptes i comparar-los —per tal de fer un quadre sinòptic o l'esquema d'una lliçó, per exemple.

Se'ls demana també que distingeixin entre el que està bé i el que està malament —en les assemblees de classe o d'escola els esdeveniments importants són vistos des d'aquesta perspectiva— o entre el que és bonic i el què és lleig —a l'hora, per exemple, de triar els millors dibuixos de la classe per a la revista, per al tauló d'anuncis o per als jocs florals.

Fins i tot, se'ls demana de diferenciar entre el que és una obligació i el que és només una possibilitat: els deures són d'obligat compliment, les lectures recomanades són una possibilitat d'ampliar allò que s'ha vist a classe.

Ben segur que aquesta no és una llista exhaustiva de les activitats que constitueixen la vida diària de l'escola. Tampoc pretén ser-ho. Només volia ser un cop d'ull sobre aquelles propostes que, de tan habituals, no sorprenen ningú dins l'aula. Professors i estudiants hi estan avesats,

fins al punt que practiquen la definició, la classificació, la distinció de conceptes, les comparances, els judicis morals o estètics... amb tota mena de referents: propers en el temps i l'espai (el barri, l'escola, la família...) o clarament allunyats en el terreny de la pura abstracció (l'univers, l'interior de la cèl·lula...).

És cert també que aquestes activitats intel·lectuals que representen el despertar dels nens al món del pensament i la comprensió, s'aborden de manera gradual. És a dir, que es passa dels conceptes més evidents als més complexos i dels judicis més immediats a les generalitzacions. En aquest sentit, els mestres de Primària han fet progressar les programacions de mane-ra espectacular en els últims vint anys.

Hi ha, però, un punt que encara s'escapa en aquesta reglamentació d'accés al món de l'intel·lecte. Disposats com estem a fer una gradació molt acurada d'allò que hem d'ensenyar i en l'ordre que ho hem de fer, posem habitualment l'èmfasi en l'objecte de coneixement que cal adquirir més que no pas en l'activitat mental que cal aplicar per tal d'adquirir-lo. És a dir, expliquem en detall les diferències entre les fulles, les flors o els minerals per tal d'ajudar els estudiants a fer les classificacions i aportem tota mena de dades per distingir períodes històrics o esdeveniments coetanis; posem a disposició dels estudiants diccionaris i enciclopèdies per tal que les definicions siguin més fidels i, fins i tot, donem el nostre parer a les assemblees i a les votacions sobre els treballs de classe per tal de col·laborar en el seu esforç de valoració.

Ara bé, quin és l'espai i el temps reservat al llarg de la primària per explicar amb claredat als estudiants que vol dir «definir», «comparar», «discernir», «valorar», «aplicar criteris», «classificar»... que són els moviments intel·lectuals que han de fer per tal de resoldre els exercicis de matemàtiques, història, llengua o ciències naturals?

Preocupats com hem estat fins ara per adequar els continguts de manera ordenada i sistemàtica, hem descuidat, probablement sense adonar-nos-en, que l'esquelet de la vida intel·lectual està en les operacions mentals que elaboren i integren aquests continguts i, encara més, que l'accés a aquesta activitat tan diversa no s'aconsegueix, tret d'algunes excepcions, de manera espontània.

Si demanem a un alumne de fer una classificació, hem d'introduir-lo en la noció de «criteri» i permetre-li d'aprendre una activitat que li pot ser útil en les més sofisticades pràctiques de laboratori i en la activitat domèstica de «fer dissabte». Practicant la classificació ha de poder entendre que els objectes a classificar canviaran de posició d'acord amb els canvis de criteri i que la classificació continuarà essent correcta. És a dir, que si el mestre no especifica el criteri de classificació, tots els estudiants de la classe poden resoldre l'exercici de manera diferent i tenir-lo tots bé, simplement perquè han fet servir criteris diferents.

Aquest seria un cas molt clar i molt habitual en la pràctica docent. Altres

probablement serien més complicats: l'avaluació moral o estètica a la qual ens referíem abans implica també un acte de classificació previ sobre el qual s'afegeix un complicat mecanisme de sensibilitat moral i/o estètica i de criteris comparatius que no segueixen cap ordre lineal i requereixen, doncs, entrar en el terreny de l'argumentació perquè els resultats siguin compresos i compartits o, com a mínim, compartibles.

Quan els referents són històrics o literaris, l'operació també es complica. La història vol una ubicació espacial i temporal que intel·lectualment implica moure's en un terreny de relacions sempre canviant. La literatura, especialment la literatura infantil, els contes, es mouen en l'àmbit del pensament analògic, és el domini del «com si». És a dir, les coses es defineixen per referència al nostre món sensible immediat, però mantenint una evident distància fantàstica. Tot s'assembla al que veiem, però no és exactament el que ens envolta.

Des de la perspectiva aquí apuntada hi ha, doncs, dues fonts combinades de treball a fer per facilitar la feina que ja la Primària i la Secundària Obligatoria d'avui proposa (vull insistir en el fet que les dificultats no s'inventen, es constaten). L'una, obrir un espai de reflexió sobre la diversitat dels processos mentals que permeten entendre la realitat i que per tant són de màxima importància per adquirir coneixement sobre qualsevol cosa. L'altra, prendre en consideració el fet que, si bé els mestres ordenen els continguts de l'ensenyament en virtut de la seva dificultat objectiva, els

*Hem descuidat que l'esquelet de la vida intel·lectual està
en les operacions mentals que elaboren
i integren els continguts.*

estudiants passen d'un terreny a l'altre imperceptiblement moltes vegades, i que els seus interessos de coneixement són desendreçats i potser fins i tot sovint semblen il·lògics.

Resulta del tot innecessari explicar a un mestre el moviment en ziga-zaga que fa el pensament dels petits, però tal vegada pugui resultar sorprenent el fet que accedim al món lingüístic a partir d'analogies i figuracions (era una vegada...), de descontextualitzacions (temps era temps, en un país, en un país llunyà...), de comparacions aproximades (gegants i nans, bruixes i mags...) i d'onomatopeies que es recolzen sobre metàfores ben complexes (els sentiments que transmeten els animals de les granges que envaïxen el primer món literari dels nens de ciutat...).

Aquests nens, que avui resulten tan estimulats en aquest sentit a les escoles bressol i a les aules de pre-escolar, arriben a Primària i han de passar bruscament a uns esquemes reflexius que responen a una lògica completament diferent. Els resulta tan estranya com a nosaltres, adults, ens resulta curiosa la seva manera d'expressar i perseguir una idea.

La proposta del programa Filosofia 6/18 va en el sentit d'abordar directament i

combinadament aquestes dues dificultats. D'una part, com a disciplina intel·lectual clàssica, la Filosofia té un interès prioritari en la lògica —entenent-la en el seu sentit més ampli com a classificació de conceptes, anàlisi de relacions i processos de coneixement i d'aprenentatge—, en l'ètica, en l'estètica i en totes aquelles dimensions del coneixement que permetin entendre millor el conjunt complex de la vida humana. De l'altra, la Filosofia no pressuposa un ordre de continguts, sinó un ordre metodològic; és a dir, no requereix presentar els centres d'interès en una seqüència diferent d'aquella que van configurant els mateixos estudiants, sinó que, prenent-los tal com vénen, els va transformant en el domini sobre el qual exercitar les habilitats intel·lectuals de comprensió i valoració.

Finalment, la Filosofia, que té una presència manifesta o imperceptible molt gran en l'educació occidental, pot permetre reunificar els esforços de molts mestres en la mesura en què augmenti la ressonància en l'interior dels estudiants de tot allò que els envolta.

El paper vertebrador de la Filosofia no generarà més diplomats en la matèria, sinó estudiants més reflexius i crítics amb allò que es proposin estudiar i fer.

Però, com es pot fer Filosofia a l'educació primària i secundària obligatòria?

*Equip de Mestres de l'Escola
Cooperativa El Puig (Esparreguera)*

Fa sis anys, de la mà d'Eulàlia Bosch i Irene de Puig, membres de l'IREF (Institut de Recerca d'Estudis de la Filosofia), l'Equip de Mestres de l'Escola Cooperativa «El Puig» d'Esparreguera vam entrar en contacte amb el projecte anomenat Filosofia 6/18. Ens va atraure, sobretot, pel que representava en el terreny de la metodologia i perquè estimulava els alumnes a pensar. A les sessions de filosofia sembla que no hi ha contingut per aprendre i, en canvi, ajuden a assimilar-ne tants!

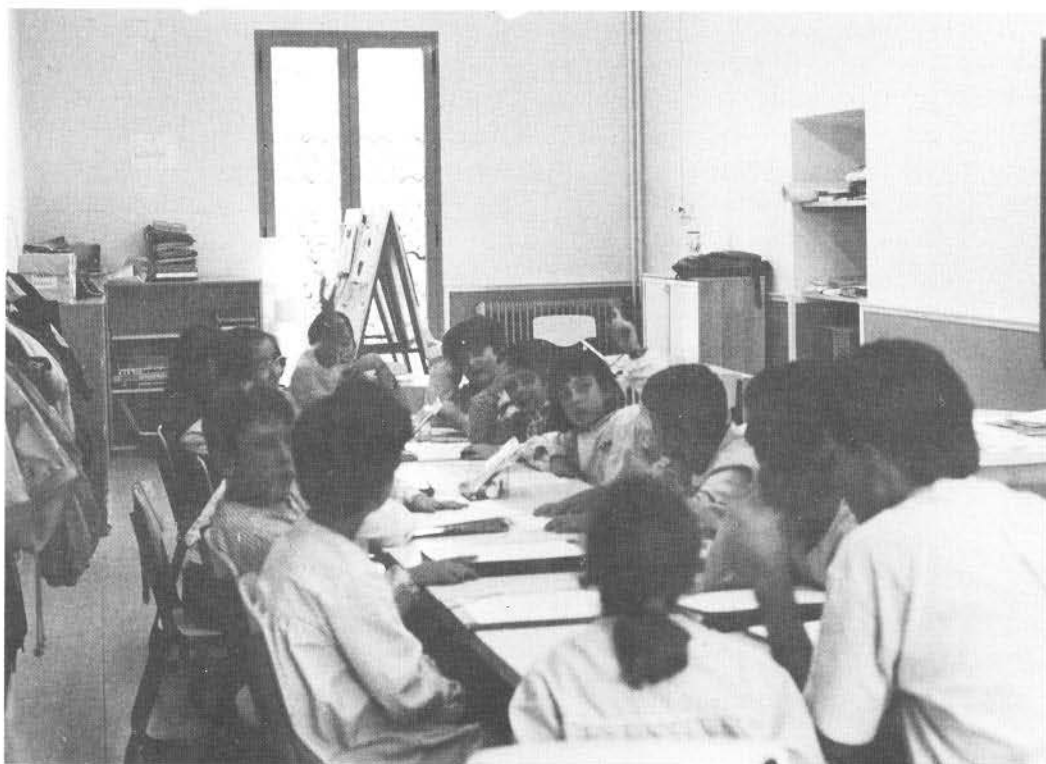
Amb aquest programa s'aconsegueix provocar la discussió, el raonament, l'actitud crítica, el respecte a les idees dels altres, la imaginació... En definitiva, l'alumne es troba davant de qüestions que no tenen resposta, almenys una única resposta. Els secrets, el sentit de les paraules, les religions, el propi jo, el pensament humà són exemples de temes que poden aparèixer en una sessió de Filosofia. Una alumna de vuitè d'EGB la definia així:

«Crec que la filosofia és el pensament. Les opinions de cada persona sobre un tema que, posades en comú, ens ajuden a formar o canviar les nostres pròpies opinions. Perquè la filosofia ens obliga a pensar i a qüestionar-nos moltes coses de la vida, fent-nos més humans.»

A l'Escola, en l'actualitat, s'està treballant el Projecte de Filosofia des de 1r de Cicle Inicial a 8è d'EGB. Tot i que cada edat té característiques diferents, la metodologia és força comuna. D'entrada, comptem amb el suport d'un material escrit destinat a cada cicle. Es tracta d'unes lectures que provoquen la reflexió i la discussió. Vegem-ne, a tall d'exemple, un fragment de *La Descoberta d'Aristòtil Mas*:

«L'Aris es va adonar que si ara no prenia la paraula, s'arraconaria tot el projecte. Ja no hi hauria més discussions a classe sobre les idees i el pensar, i sobre el que era important i el que no ho era, com aquelles que, en els últims mesos, li havien agradat tant. Va notar que la classe el mirava; va aixecar, doncs, la mà, tot i que no sabia pas que dir. No es va veure en cor de posar-se de cara a la classe; es va girar cap al senyor Heredia.»

Aquestes sessions les treballem una hora setmanal amb la meitat del grup d'alumnes, ja que, en tractar-se d'un nombre més reduït, s'afavoreix la participació de tots. Si, a més, ens podem posar en semicercle, de manera que ens vegem els uns als altres, hem aconseguit crear un ambient adequat per engegar la sessió. Cada alumne, i també el mestre, llegeix un punt de lectura.



Seguidament, es dona l'oportunitat que tothom pugui dir el que més li ha cridat l'atenció o allò que li ha suggerit. Les propostes s'escriuen tal i com han estat formulades (la qual cosa és molt enriquidora, perquè ens obliga a ser precisos en el llenguatge). A partir d'aquí, s'engega un temps en què els alumnes es plantegen tot tipus de qüestions. El mestre simplement fa de moderador i reconduïx la conversa cap allà on pot ser més interessant. Al final de la sessió, segurament, no ens haurem posat tots d'acord, però això no és el més important. Allò veritablement important, és que hem pensat, hem emprat el llenguatge per arribar als altres, hem escoltat. En definitiva, hem crescut una mica més...

Canvis que s'observen a partir del treball

Com comentava Eulàlia Bosch a la primera part de l'article, un dels aspectes més interessants del programa és l'evolució que es produeix en les idees dels nens i les nenes. Pensar hauria de ser indispensable i primordial en totes les matèries escolars. És un fi en ell mateix. La Filosofia dona instruments i recursos molt valuosos per avançar en totes les matèries i, sobretot, en l'evolució personal, a més de les relacions de grup i amb l'adult, que s'estableixen.

Un nen de 4t de Primària, després del seu primer contacte amb la filosofia, escrivia:

52 Innovació educativa

«Jo crec que el que hem canviat des de que va començar el curs, gràcies a la filosofia, no es pot explicar amb paraules. Però el que sí que puc dir, és que a mi m'ha agradat molt, i penso que m'ha fet canviar una mica el meu caràcter, especialment la manera de pensar sobre els problemes dels altres, i fer un terme mig, perquè hi ha temes molt difícils de resoldre i de posar les dues parts d'acord.»

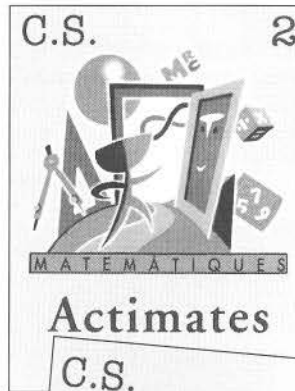
A l'escola tots som molt conscients del que s'aconsegueix fent Filosofia. I de segur que encara restarem moltes vegades sorpresos de veure fins on pot arribar la reflexió i el raonament dels alumnes, sobretot si els donem la possibilitat i els mitjans per fer-ho.

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212
08008 Barcelona

Materials per fer realitat la Reforma

Primer Cicle Superior



El C. P. La Carpa duu a terme des de fa dos cursos una experiència sobre la racionalització de l'ús dels llibres de text. L'aprofitament d'aquests llibres representa un estalvi per a les famílies i també fomenta en els alumnes l'hàbit de tenir-ne cura i valorar-los.

Banc de llibres al C. P. La Carpa

Ma. Luisa Valenciano i Pérez

Presidenta AMPA C. P. LA CARPA

L'escola pública La Carpa es troba situada al barri de Can Serra de l'Hospitalet. És una de les escoles que es preveu que restarà d'ensenyament primari quan quedi aplicada completament la LOGSE. Aquesta suposició sembla bastant ferma donat l'augment considerable de matrícula en els darrers cursos. Actualment compta amb 498 alumnes i doble línia des de P-3 fins a 8è. d'EGB.

A l'escola sempre hi ha hagut una bona relació entre l'equip directiu i l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA); això ha possibilitat la realització de projectes conjunts i la participació activa dels pares en la vida escolar.

Així, entre d'altres coses, l'AMPA s'encarrega a principi de curs del cobrament i distribució de llibres, i també del cobrament de les quotes de material, donat que a la nostra escola es fa servir, de manera tradicional, el material socialitzat.

El perquè. Naixement del projecte

El banc de llibres era una idea que voltava entre els projectes de l'AMPA i del Claustre des de feia bastant de temps. Cada principi de curs, la compra de llibres representava una despesa molt considerable per als pares i, per altra banda, els llibres de cursos anteriors s'amuntegaven a les cases sense cap profit immediat (menys en els casos de germans i d'altres situacions excepcionals).

Va ser, però, en el curs 1992-93 quan es va veure realment la necessitat d'organitzar el banc de llibres de cara al següent curs. La successiva introducció de la Reforma educativa feia que les editorials limitessin molt l'edició de llibres de 6è., 7è. i 8è. i ens trobàvem amb greus dificultats per aconseguir-los.

Vam pensar que aquesta situació s'aniria repetint i agreujant amb el pas dels cursos i que calia trobar-hi alguna solució.

Planificació i organització de l'experiència

Arribats a aquest punt, l'AMPA va plantejar la problemàtica a l'equip directiu del centre. Es van valorar els avantatges i els inconvenients, es va fer un estudi del pressupost i es van pensar els aspectes organitzatius més urgents. La proposta es va presentar al claustre i al consell escolar i quedà aprovada al final del curs 1992-93. Estava adreçada, només, als alumnes de Cicle Superior d'EGB i als llibres de text, no de consulta i/o lectura.

La primera actuació va ser la redacció d'una circular informativa a tots els pares i mares de 6è., 7è. i 8è. explicant el nostre propòsit. Es va deixar molt clar que la participació en el banc de llibres no era, de cap manera, obligatòria. També es va distribuir una altra circular a tota l'escola amb la llista de llibres que es feien servir al Cicle Superior, a fi de trobar exemplars d'ex-alumnes que volguessin aportar-los.

Per tant, si no hi havia una resposta negativa expressa per part dels pares i mares, una vegada acabat el curs els llibres passarien a ser propietat de l'escola amb les excepcions dels alumnes amb assignatures suspeses, els quals retornarien els llibres, acabades les recuperacions de setembre. Per a les famílies que no es van voler acollir a la proposta, es va proporcionar la llista de llibres i algunes adreces de distribuïdores i llibreries on, possiblement els trobarien.

La recollida de llibres es va fer tant en horari escolar, per part dels mestres, com en horari extraescolar. Els professors de Cicle Superior es van encarregar de fer un primer examen dels llibres i de treure aquells inserbibles. Amb les dades de matrícula es va fer una previsió aproximada per al curs següent, es van encarregar els exemplars necessaris i es va establir la quota que resultava de repartir les despeses de llibres nous entre tots els usuaris del banc de llibres.

Durant la primera quinzena de setembre l'AMPA va preparar els lots de llibres per classe i, els primers dies de curs, els pro-

fessors es van encarregar de que els alumnes follessin els llibres. El banc de llibres ja estava en marxa.

Ampliació de l'experiència

El banc de llibres va tenir una molt bona acollida durant el primer curs de la seva implantació i va representar un estalvi econòmic de quasi sis mil pessetes de mitjana per alumne. Davant d'aquests bons resultats, ens vam plantejar l'ampliació de l'experiència al Cicle Mitjà (3r., 4t. i 5è.), donat que en el Cicle Inicial i Parvulari es treballa amb un nombre molt limitat de llibres.

Al final del curs 1993-94, els alumnes acollits al banc de llibres van deixar-los a les classes respectives. Els professors els van revisar i es va fer el càlcul aproximat de necessitats per al proper curs. L'AMPA, com en el curs anterior, es va encarregar de trobar els llibres necessaris, d'establir la quota (donat que aquest curs s'introduïa la Reforma a 5è., tots els llibres d'aquest curs havien d'ésser nous) i de confeccionar els lots de llibres, tractant sempre d'equilibrar el nombre de llibres nous i vells.

Valoració de l'experiència

Com podeu veure, el banc de llibres és de creació molt recent a la nostra escola, però ha repercutit molt positivament en el nostre funcionament.

En primer lloc, ha permès un treball

comú de professors, pares i alumnes per anar introduint de manera progressiva un hàbit de cura i valoració dels llibres. Els llibres ja no són un bé particular, sinó comú de l'escola; no són alguna cosa d'ús limitat al curs, sense importar l'estat en què quedin. S'ha de treballar a les classes i a les cases que cal considerar aquests llibres com si es tractés del préstec d'una biblioteca i tornar-los al final de cada curs amb les mateixes condicions en què es van trobar. I en segon lloc, l'estalvi econòmic que representa per a les famílies és un aspecte molt important que cal sumar als avantatges d'aquesta organització.

Això sí, com podeu suposar, posar en marxa una experiència d'aquest tipus requereix una organització i un treball previ que cal preveure i assumir; cal una col·laboració per part del professorat cara a la recollida dels llibres, s'ha de preparar la previsió i la comanda de llibres a finals de juny o principis de juliol i moure's per aconseguir el nombre d'exemplars necessaris, perquè, com ja us hem comentat, resulta difícil trobar certs llibres de l'encara Cicle Superior d'EGB.

AMPAS, només ens queda animar-vos i encoratjar-vos que iniciéu aquesta experiència. Ben segur que els resultats seran positius i la satisfacció per la feina feta serà compartida per tots els vostres socis.

L'autora, en aquest article, fa una aproximació a la pedagogia crítica. «Es tracta, en definitiva, de descobrir de quina manera la societat intenta influir a l'escola i de quina manera l'escola intenta influir en la societat.»

Escola i canvi social

Per una pedagogia crítica i transformadora*

Rosa M. Cañadell

Psicòloga/antropòloga
Professora de F.P.

Parlar d'educació crítica implica, necessàriament, parlar de la «funció ideològica de l'escola». Això vol dir reconèixer que: 1) les escoles són institucions socials que sempre inclouen interessos ideològics i polítics; i 2) que la cultura dominant intenta produir i legitimar valors que estiguin d'acord amb els seus interessos.¹

Una anàlisi crítica de l'educació és la que ens permet descobrir tot allò que l'escola ajuda a mantenir i tot allò que ajuda a canviar.² Es tracta, en definitiva, de descobrir de quina manera la societat intenta influir a l'escola i de quina manera l'escola pot influir en la societat.

1. Situació actual

Per poder fer una anàlisi de la nostra escola, cal situar-la dins de la societat actual i fer-ne ressaltar aquelles caracterís-

* Aquest article forma part de la ponència presentació de les Jornades «PER UNA EDUCACIÓ CRÍTICA», organitzades per l'USTEC el (febrer de 1994).

tiques que tenen una influència més directa sobre l'ensenyament, el professorat i els nois i noies que conformen el nostre alumnat.

La polarització de les desigualtats, la crisi econòmica i l'augment de la pobresa dins dels països anomenats «rics», són algunes de les característiques de l'època actual. En el nostre país tenen una màxima expressió amb l'augment de l'atur, fet que provoca una gran incertesa i una manca d'expectatives per a la majoria dels nostres joves.

El desprestigi dels valors i propostes pròpies dels moviments d'esquerreres, a partir de la caiguda dels règims comunistes, culmina amb la consolidació d'un sol model econòmic i polític com a «únic i millor», presentat com a impossible de canviar, cosa que fomenta un sentiment de conformisme i impotència davant de tots els seus mals.

L'augment del racisme, la xenofòbia i els nacionalismes excloents a Europa (i a casa nostra!); les guerres ètniques i el ressorgiment de moviments neonazis, formen part, també, del panorama de l'actualitat.

Al nostre país, el «racisme institucional»: Llei d'Estrangeria, contractes il·legals, detencions arbitràries, etc., ajuden a fomentar una imatge negativa dels nous immigrants, sobretot si tenen la pell fosca.

Tot això provoca un augment de la intolerància, que es manifesta al conjunt de la nostra societat i, també, a les nostres escoles.

2. El paper de l'ensenyament

Davant aquesta situació social, l'escola pot avançar en dues direccions oposades:

1. Formar els/les nostres joves per tal que s'adaptin el millor possible a aquesta realitat i busquin sortides individuals per poder sobreviure-hi, cosa que implica estimular la competitivitat, la insolidaritat i el conformisme.

2. Formar els nois i noies per tal que comprenguin els orígens dels mals actuals i siguin capaços d'implicar-se en la recerca de solucions col·lectives que aboquin a un canvi social, per un món més just i igualitari on hi hagi lloc per a tots.

Hem de ser conscients que parlar de l'escola «al servei de la societat» és una fal·làcia, ja que la societat no és un tot homogeni; hi ha interessos contraposats i, per tant, cal una clarificació sobre a quin grup o grups socials ha d'afavorir la nostra tasca educativa, quin tipus de societat volem promocionar i com fer-ho per aconseguir-ho.

El concepte oficial d'innovació educativa es troba cada cop més vinculat a les necessitats del món empresarial i el mercat de treball, i el model cultural implícit té per fonaments la visió competitiva, individualista i pragmàtica de la vida i la societat neoliberal.³

En aquest sentit, les funcions que s'adjudiquen a l'educació institucional formen part de les necessitats de reproducció del

sistema. En concret podríem assenyalar-ne tres:

1. Seleccionar la futura mà d'obra barata.

És evident que el sistema escolar ha etiquetat sempre els i les alumnes, a partir de les notes i els títols, però els resultats acadèmics mai no havien estat tan vinculats com ara al món del treball i, en concret, a les futures condicions laborals dels i les nostres alumnes. Fins fa 15 anys un noi o una noia sense acabar secundària podia arribar a ser bon professional i tenir un sou digne i possibilitats de promoció laboral.

Actualment, però, en la lluita que s'estableix pels pocs llocs de treball disponibles i, sobretot, a partir de les noves regulacions laborals, les possibilitats de treball i promoció estan totalment vinculades als «certificats acadèmics», i són aquests els que determinen si un noi o noia cobrarà per sobre o per sota del salari mínim (contractes precaris), independentment de les seves capacitats extraacadèmiques i de la seva experiència personal.

2. Conformar la majoria i estimular la minoria.

La nova Reforma i la seva «adaptació a la diversitat», si no es té molt clar que, a més de «diversitat», existeix també «desigualtat», pot acabar essent «una adaptació a les desigualtats en lloc d'un intent de superar-les».

passen per un sector minoritari de professionals molt qualificats, amb una alta remuneració i consideració social, i un sector d'aturats estructurals amb unes condicions de vida de segona categoria. Per al sector més alt de l'escala es requereix una formació molt competitiva, mentre que per als nivells baixos es requereix una habituació o acceptació sense agressivitat, d'aquesta situació.⁴

En aquest sentit, l'optativitat és una arma de doble tall: ben utilitzada, pot afavorir els diferents ritmes i expectatives de l'alumnat i donar resposta adequada a la diversitat dels i les alumnes, però sense una bona orientació i tutorització pot acabar, realment, consolidant totes les desigualtats socials, en tant que l'elecció del nois i noies no és mai neutra, sinó que està condicionada per les expectatives i coneixements complementaris que tenen, segons que pertanyin a un o altre sexe, classe o ètnia/cultura.

El perill és que l'alumnat acabi amb perfils molt diferenciats, en els quals els i les alumnes més ben preparats surtin sobrerreforçats en aspectes valorats socialment (informàtica, idiomes, tecnologia, etc.), cosa que els obrirà futures portes, mentre que els menys afavorits acabaran omplint el seu currículum amb crèdits de «reforç» o amb activitats desvaloritzades i amb poca cotització laboral.⁵

3. Assimilar tot l'alumnat a un únic model cultural

Les necessitats actuals del «mercat»

La cultura escolar ignora i/o desvalo-

ritzta totes aquelles adscripcions culturals diferents de l'oficial.

La realitat de les dones, les minories ètniques, els joves, les classes marginals, són constantment negades i desvirtuades en els currículums oficials.

La diversitat existent dins de la nostra societat topa constantment amb l'homogeneïtat de l'ensenyament actual, tant en els seus continguts, com en la seva organització i mètodes pedagògics.

La imposició d'un únic model cultural obliga a l'assimilació i acceptació total d'aquest model, cosa que requereix un sobreesforç i una aculturació per a tots aquells i aquelles alumnes la realitat dels quals està més lluny del model establert. Això, finalment, desemboca en un deficient èxit escolar i una real desigualtat d'oportunitats, segons els diferents grups socials i culturals.

3. Mecanismes i conseqüències

La reducció dels pressupostos per a l'ensenyament públic i el reforç de l'ensenyament privat, és una mesura que fomenta, indubtablement, els sectors més privilegiats de la societat que opten, cada cop més, per l'escola privada amb més recursos i una acurada «selecció» d'alumnat.

Una voluntat clara per una escola igualadora de les desigualtats implicaria una política educativa i pressupostària totalment a l'inrevés de l'actual, amb una

dedicació del pressupost a favor de l'escola pública i amb una «discriminació positiva» (més recursos humans i materials) per a aquelles escoles que acullen a sectors socials més desfavorits.

La divisió i estratificació del professorat, a partir de l'anomenada carrera docent, davant la vella reivindicació del cos únic d'ensenyants («La nova escola pública ha de ser portada per un cos únic d'ensenyants des de la llar fins a la Universitat», deia la declaració de la XI Escola d'Estiu de Barcelona, el juliol de 1976) ha estat una gran victòria de l'Administració. En lloc d'uns sous dignes iguals per a tothom, ha dividit el professorat en una i mil categories i sous diferents, dificultant enormement les reivindicacions comunes, el sentit comunitari i el treball en equip.

La Reforma educativa, ajornada constantment, si bé en els seus plantejaments teòrics proposa un avenç vers l'actual pla d'estudis, no ha estat ni consensuada ni suficientment contrastada, ni compta amb els recursos necessaris per a dur-la a terme.

Una reforma a l'ensenyament no és un problema tècnic que pugui resoldre l'Administració demanant la opinió dels «experts». Una reforma de veritat necessita, obligatòriament, totes les aportacions que es puguin fer per part de tots els sectors de la comunitat educativa, a partir de les pràctiques, problemes i innovacions que durant molt de temps el professorat ha dut a terme. Però això no ha estat així, i la reforma neix a partir d'una decisió política

i administrativa, i una bona part del professorat la viu més com una imposició que com una eina per fer avançar la seva tasca educativa.

La promoció de la tècnica en detriment de la reflexió ideològica.

Un dels aspectes positius de l'ensenyament en els darrers anys, que es consolida amb la reforma, és l'atenció a tots aquells aspectes tècnics que ajuden a millorar l'ensenyament: la pedagogia, les tècniques d'aprenentatge, la psicologia, l'atenció a la diversitat, els sistemes d'avaluació, etc., tots ells són elements que fan avançar l'escola cap a un ensenyament més comprensiu i significatiu.

Per contrapartida, tots els aspectes lligats més directament als objectius ideològics, que havien estat molt importants en la reconstrucció de l'escola catalana, s'han anat deixant de banda, progressivament, els últims anys.

És innegable que les tècniques pedagògiques ens poden ajudar a aconseguir millor els objectius que ens hem proposat, però cal sempre, primer de tot, clarificar quins són aquests objectius. Per tant, si volem que el nostre ensenyament compleixi una funció social emancipadora, totes les preguntes i reflexions ideològiques haurien d'acompanyar o ser prèvies a qualsevol discussió tècnico-pedagògica.

4. Vells esforços i noves continuïtats

Malgrat tot, i tal com deia al començament, l'escola no és un tot homogeni i moltes persones, moltes escoles i moltes institucions han fet, i estan fent, esforços per avançar cap a aquesta educació més crítica i més compromesa amb la transformació social.

Des de les múltiples i interessants pràctiques concretes a l'aula, passant per jornades, seminaris, escoles d'estiu, intercanvis d'experiències, elaboració de materials alternatius... nous temes s'han introduït que ens marquen ja el camí per on cal continuar: el sexisme a l'escola, l'ecologia o l'educació per al medi ambient, l'educació per a la pau, l'educació per a la cooperació, la interculturalitat... són totes elles propostes didàctiques que parteixen d'una reflexió ideològica i d'un compromís amb un ensenyament crític i no discriminatori.

Però queda encara molt camí per fer. Per un cantó fa falta unificar els diferents temes en una proposta global, en una «perspectiva ideològica» des de la qual s'ha d'orientar tota la tasca educativa: des de la selecció dels continguts, la metodologia i l'organització escolar.

D'altra banda cal ampliar el debat i la reflexió a un sector més ampli d'ensenyants i de la resta de la comunitat educativa. Cal introduir aquests debats i reflexions a les Escoles de Mestres, a la Formació del Professorat, per tal que les noves generacions d'ensenyants s'incorporin a l'escola

amb una visió més crítica, més ideològica i menys tecnocràtica.

I, per tot això, cal anar avançant en nous plantejaments curriculars, metodològics i organitzatius.

5. Continguts, metodologia i valors

Els continguts escolars no poden ser aliens a la realitat socio-cultural dels nois i noies, i han de ser, a més de significatius, funcionals per enfrontar les seves necessitats i interessos.⁶

La selecció dels continguts no és un acte «tècnic», ja que per ells es reforça i legitima un determinat tipus de coneixement, es dona prioritat a uns fets sobre els altres, uns protagonistes sobre altres, i es deslegitimen i marginen altres formes de pensar i d'interpretar el món. La justificació d'un currículum determinat a partir de la seva «coherència interna» o de la seva capacitat per esdevenir «significatiu»⁷ és del tot correcta, però totalment parcial, ja que obvia tots els components ideològics que hi ha darrera de tota selecció de continguts.

Els continguts no es poden separar de la seva dimensió ètica i ideològica, i per això, cal afavorir processos constants de revisió i crítica dels currículums, que permetin als i les alumnes, i al mateix professorat, una reflexió crítica de la realitat que ens envolta i dels processos socials que porten a les discriminacions i desigualtats.

Un currículum emancipatori ha d'in-

cloure, també, models socials alternatius i oferir experiències positives que s'han donat al llarg de la història i que es donen avui dia: lluites i victòries de grups oprimits, formes d'organització econòmica i política diferents a la nostra, grups de resistència, altres formes de relacionar-se amb la natura, altres maneres d'apropar-se a la realitat física, altres formes d'aprofitar la tecnologia, etc.

Si volem que l'escola contribueixi a un progrés qualitatiu de la nostra societat, cal que capacitem les futures generacions per vincular-se en processos de canvi, i per això, els hem d'oferir models alternatius i estimular la recerca de noves utopies.

La participació activa dels nois i noies a l'aula, la formulació de les pròpies experiències i opinions, l'anàlisi i les valoracions personals sobre els fets, ajuden a una formació crítica i estimulen la participació social.

Finalment, una educació emancipadora ha de tenir molt clara la impossibilitat d'un ensenyament «neutral» i, per tant, ha de fer explícits els valors que pretén transmetre i les actituds que vol promociónar.

La transmissió de valors, però, no pot ser només una «assignatura» més, o un crèdit variable sobre el racisme o la solidaritat, sinó que els valors es transmeten a partir de tots els elements que componen l'acció educativa, des dels continguts, la metodologia, el material escolar, l'actitud del professorat a l'aula, l'organització escolar, etcètera.

*La selecció dels continguts no és un acte «tècnic»,
ja que per ells es reforça i legitima un
determinat tipus de coneixement.*

Fer explícits els valors que volem transmetre no significa fer «una declaració de principis» en el Projecte de Centre o «afegir» un apartat a la programació oficial, sinó buscar les eines materials i les pràctiques pedagògiques que facin possible que els i les mateixes alumnes s'adonin dels avantatges ètics, socials i personals d'un o altre esquema de valors.

Cal afavorir valors alternatius en tota la seva dimensió ètica, política i econòmica:

1. La solidaritat, entesa no solament com una forma de «caritat», sinó com una lluita contra les injustícies.

2. La igualtat, no com una utopia, sinó com l'única manera de poder conviure sense violència.

3. La diversitat cultural, no com un favor als «altres», sinó com una font d'enriquiment personal i cultural.

4. El respecte a la natura, no només com una actitud personal, sinó com l'única manera de sobreviure en el nostre planeta.

5. La rebel·lia contra tot tipus de discriminació i l'acció col·lectiva com a úniques possibilitats de promoure un canvi social.

Cal, finalment, que els i les ensenyants, i la societat en general, recuperem la confiança en la possibilitat de l'educació com a instrument de transformació social i com a eina per contrarestar les desigualtats, tant de gènere, com de classe o d'ètnia i cultura.

1. GIROUX, H. A.: «Hacia una pedagogía en la política de la diferencia». A: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Ed. El Roure, Barcelona, 1982
2. FLECHA, R.: «El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica» A: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Ed. El Roure, Barcelona, 1982
3. HERNÁNDEZ, F.; SANCHO J.: «La comprensión de la cultura de les innovacions educatives...» A: *TEMES de Renovació Pedagògica*. M.R.P.C. n. 13, gener 1994
4. FLECHA, R.: «Desigualdad, diferencia e identidad más allá del discurso de la diversidad» *Congreso Nacional de Pedagogía*. Tom I.
5. Vegeu l'estudi fet per la Secretaria de la Dona de l'USTEC, sobre «Reforma i coeducació. Alguns aspectes significatius de l'experimentació a Catalunya» *Quartres Jornades de coeducació*. Març de 1990.
6. «Manifest per un currículum públic, popular i democràtic al País Valencià». *Temes de Renovació Pedagògica*, M.R.P.C., núm. 13, gener 1994.
7. COLL, C.: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya, Barcelona 1989.

BARCELONA

a l'escola

BARCELONA I L'ACTIVITAT FÍSICA

Materials curriculars
Educació secundària - Primer Cicle

BARCELONA

a l'escola



Àrea d'Esports

BARCELONA I L'ACTIVITAT FÍSICA

Una proposta interdisciplinària per l'aprofitament didàctic dels recursos
que ofereix la ciutat per a l'Educació Física.

Servei de coneixement de la ciutat

Plaça d'Espanya, 5 11. • Tel. 402 35 28 • Fax 402 36 02 • 08014 Barcelona

VULL REBRE ELS MATERIALS CURRICULARS "BARCELONA I L'ACTIVITAT FÍSICA"

Cognoms _____ Nom _____

Escola _____
Nivell educatiu _____ Càrrec _____

Institució (no escolar) _____
Càrrec _____

Carrer / plaça _____ Població _____

Codi Postal _____ Telèfon _____ Fax _____



Direcció de Serveis Pedagògics

M. Antònia Canals i Tolosa **«Premi Mestres 68» - 1994**

Certament que ha passat massa temps perquè aquesta informació sigui recollida, però és important que no passi desapercibuda ja que tant la persona guardonada com el Premi ho mereixen. Aquest mateix fet, el retard informatiu, indica i senyalitza la direccionalitat i objectius del Premi Mestres 68, un premi que no pretén fer espectacle però sí posar un gra de sorra per prestigiar i dignificar tota una professió. Un premi que no està a primera plana dels diaris o que no apareix a la televisió semblaria que no té importància i el mateix podríem dir de la persona guardonada; però res més lluny de la realitat, el Premi Mestres 68 i la M. Antònia Canals són avui dos elements a tenir en compte en la nostra història de la pedagogia catalana actual.

Hi ha un factor clau per entendre la poca incidència publicitària. És un premi per a mestres i la guardonada és una mestra. Altra cosa seria si parléssim de fútbol o de qui té el nas més llarg o..., però, parlar de

mestres, interessa poc. Aquí radica el valor del Premi Mestres 68, un premi que vol valorar i potenciar la figura de l'ensenyant i de la dignificació d'aquesta professió, en aquest cas, la M. Antònia Canals, mestra de mestres i que cap ensenyant de Catalunya no pot desconèixer si vol conèixer la nostra història pedagògica.

El Premi «Mestres 68» té per objectiu, com determinen les seves bases, «reconèixer la tasca desenvolupada en el món de l'educació». Fou instituit el 1993 per un col·lectiu de mestres gironins que finalitzaren els estudis i obtingueren la titulació acadèmica que els acreditava com a educadors, l'any 1968. Actualment estan constituïts com a associació i dins d'ella funciona el Patronat del Premi Mestres 68. La convocatòria 1994, materialitzada en l'acte de lliurament del premi el 17 de desembre, era consegüentment la segona.

El Premi pretén fer públic, a través de l'acte acadèmic anual on es lliura una escultura creada expressament per al Premi —diferent en cada convocatòria— i la publicació —cada tres premis— de la biografia de la persona o institució guardonada, la dedicació que a l'ensenyament han fet les persones, col·lectius o institucions seleccionats. No pretén guardar tant els pedagogs reconeguts, sinó els desconeguts, aquells i aquelles que anònimament lluiten dia a dia i que tal vegada ho fan en aquell petit poble quasi oblidat de tothom; o aquelles persones, col·lectius o institucions que, tot i el seu valuós i reconegut historial, pateixen «un

oblit» oficial o social pel que fa a la seva persona i obra. Es tracta, per tant, del reconeixement a una història i a una vida; de cap manera a un fet puntual o a una obra concreta. Aquest reconeixement pretén en última instància ésser un gra de sorra que ajudi a potenciar la tasca i responsabilitat social que és i té l'ensenyament i que avui, per desgràcia, es troba en tanta desconsideració.

D'entre les propostes rebudes en la convocatòria de 1994, el Jurat va acordar donar com a finalista, i lliurar-li el guardó corresponent, M. Antònia Canals i Tolosa, actualment professora de Didàctica de la Matemàtica a l'Escola de Magisteri de la Facultat de Ciències de l'Educació de l'UdG i a l'Escola de Magisteri de Vic.

L'acte fou presidit per M. Àngels González, directora general d'Ordenació i Innovació Educativa; Josep Callís, president de «Mestres 68»; Paco Jiménez, degà de la Facultat de Ciències de l'Educació de l'UdG; Albert Vancells, delegat territorial d'Ensenyament de Girona; Carles Páramo, de la Diputació de Girona i M. Gràcia Serrats, del Patronat del Premi.

Glossà la seva vida i obra el seu company i amic Josep Callís i Franco, professor de Didàctica de la Matemàtica de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.

Fer una llista de les raonades motivacions que convertiren la persona de la M. Antònia en la finalista d'entre les deu que arribaren a aquesta fase final seria una tasca realment

molt llarga, ja que són el fruit i l'obra de tota una vida. A manera de resum, es pot considerar M. Antònia Canals com un pont que enllaça les arrels i la ideologia de l'Escola Catalana, l'Escola Nova, i l'avui; també és un pont entre la Matemàtica entesa com a ciència i l'aplicació didàctica d'aquesta, a l'escola.

La seva obra i el seu treball diari han servit per prestigiar l'ensenyament de la Matemàtica dins l'ensenyament primari i fins i tot dins de l'ensenyament infantil. Ha estat una de les grans impulsores de la renovació didàctica en aquest camp i de la valoració d'aquests ensenyaments. Ha estat el gra de mostassa que ha sabut mobilitzar i dinamitzar un immens estol d'educadors que avui treballen per fer avançar la didàctica matemàtica. Trobem alumnes, seguidors, admiradors... arreu de les escoles, en el camp universitari de la Didàctica de la Matemàtica..., i això tant a casa nostra com a l'Estat espanyol. Multitud de grups de treball escampats arreu de les nostres terres catalanes tingueren en ella, en un moment o altre, un dels motors impulsors... En qualsevol situació històrica, en aquests últims anys, de lluita per la renovació pedagògica quasi ben segur que d'una manera o altra la hi trobarem implicada (cofundadora de Rosa Sensat, Escoles d'Estiu, revistes *Infància* i *Perspectiva Escolar*, introducció dels mètodes montessorians i de Freinet...).

Gran part dels ideals de renovació pedagògica que sempre l'han fet moure es materialitzaren en l'escola Ton i Guida que va crear al barri de la Verneda de Barcelona



amb tota una filosofia de renovació i d'integració del immigrants, que encara avui seria modèlica... La necessitat de donar als altres la seva experiència la portà a l'ensenyament de mestres i així a través del seu treball ha influït i deixat especial empremta a l'Autònoma, a Vic i a Girona, tot i que la seva concepció i forma de fer ha incidit també en totes les restants.

Avui, immersa en aquesta dinàmica d'esperonar grups de treball entre els mestres, tot i que abans ja n'havia creat, ha estat ànima de la coordinació i potenciació del naixement de la Societat Catalana d'Ensenyants de Matemàtiques que integra

diversos grups que treballen en l'aprofundiment i renovació didàctica d'aquest camp educatiu: l'Associació d'Ensenyants de Matemàtiques de Girona, el grup Perímetre (ensenyament de les matemàtiques a Primària) de les comarques gironines; el grup Més o Menys d'Osona, un en gestió al Vallès Occidental... Aquesta obsessió li dóna una especial energia que fa que no únicament treballi a casa nostra sinó que contínuament està col·laborant en la formació de grups de més enllà de les nostres fronteres.

Com ja hem dit anteriorment, la seva vida com a professional de l'educació és tan prolífera que impossibilita fer-ne una ressenya mínimament significativa. Això no obstant, valguin les paraules que fóren llegides en l'acte de lliurament, per resumir alguns dels punts claus de la decisió del jurat:

«Na M. Àngels González, directora general d'Ordenació i Innovació educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i en nom del Jurat del Premi Mestres 68, concedeix a Na M. Antònia Canals i Tolosa el premi que la proclama com a guanyadora de la convocatòria de 1994, en reconeixement i homenatge

- *A la tasca desenvolupada al llarg de la seva vida en el món de l'educació.*
- *A la il·lusió i esperança manifestada en l'exercici de la seva professió.*
- *A la capacitat d'engrescament en pro de la renovació pedagògica que sempre ha sabut encomanar.*
- *A la renovació que ha aportat en el camp de la Didàctica de la Matemàtica i en la concepció de l'Educació Infantil.*
- *A la fidelitat i defensa de l'Escola Catalana.*

En conseqüència lliura a la mestra i professora M. Antònia Canals i Tolosa el guardó acreditatiu del «Premi Mestres 68» (1994) que ha creat i patrocina la promoció de mestres que l'any 1968 finalitzaren els seus estudis a l'Escola Normal de Girona. Signat a Girona el 17 de desembre de 1994.»

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i curssets d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa-te'n a:

Diputació de Barcelona
Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove
Tel. 402 22 22 (ext. 7320)



Diputació de Barcelona

Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove

LLIBRES DE MÚSICA PER A L'ESCOLA

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL - MÈTODE IRENEU SEGARRA

Educació Infantil

Xim, na, na, nà
225 fitxes per a nens
de 5-6 anys. 1983.
800 ptes.

Xim, na, na, nà
Guia del mestre. 1983.
20 pp. 150 ptes.

Pim, pam, repicam
189 fitxes per a nens de
4-5 anys. 1983.
800 ptes.

Pim, pam, repicam
Guia del mestre, 1983,
16 pp. 150 ptes.

M. Teresa Malagarriga
Rovira i Montserrat
Busqué i Barceló
**La música al parvulari i
al jardí d'infància. I.**
Continguts (1a. edició).
88 pp. 600 ptes.

Cançoners

Montserrat Busqué
Violet Sant Pere
(6^a edició) 110 pp. 800 ptes.

Montserrat Busqué
Violet Sant Pau
(3^a edició) 96 pp. 800 ptes.

Ireneu Segarra
Juguem cantant, I.
(5^a edició) 48 pp. 750 ptes.

Ireneu Segarra
Juguem cantant, II.
(2^a edició) 32 pp. 750 ptes.



Educació Primària

**Música. Educació
Primària. Cicle inicial, 1.**
(3a. edició) 112 pp. 1.500 ptes.

**Música. Educació
Primària. Cicle inicial, 2.**
(3a. edició) 120 pp. 1.500 ptes.

**Música. Educació
Primària. Cicle mitjà, 3.**
(2a. edició) 126 pp. 1.500 ptes.

**Música. Educació
Primària. Cicle mitjà, 4.**
96 pp. 1.800 ptes.

**Música. Educació
Primària. Cicle superior, 5.**
(D'aparició imminent).



Nova versió reestructurada i enriquida. Elaborada per Santi Riera amb la col·laboració d'altres membres de l'equip de professors de l'Escola de Pedagogia Musical, és el fruit llargament experimentat de l'aplicació del mètode Ireneu Segarra a l'ensenyament de la música a les escoles d'Educació Primària.

Llibres adaptats a la Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu (LOGSE).

PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausiàs Marc, 92-98, int. - Tel. 245 03 03 - Fax 247 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Comandes i administració: Polígon Montigalà, Belgüera, 6 i 7
Tel. 465 30 08 - Fax 465 87 90 - 08917 Badalona



«S'escriu, però no s'ensenya a escriure»

Jaume Cela

L'anàlisi d'aquesta afirmació està a la base de la tesi doctoral d'Anna Camps, que ha estat publicada per editorial Barcanova amb el títol *L'ensenyament de la composició escrita*.*

Anna Camps és prou coneguda pels seus treballs sobre l'ensenyament de la llengua. És autora de llibres tan interessants com: *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys* (Editorial Barcanova). Amb Marta Milian, Montserrat Bigas i Montserrat Camps va escriure *L'ensenyament de l'ortografia*. Amb Teresa Colomer van guanyar el premi Rosa Sensat de Pedagogia l'any 1990, amb l'obra: *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre* (Edicions 62) i ha coordinat o participat en llibres col·lectius com *Text i ensenyament* i el recentment aparegut *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, tots dos a Barcanova.

* CAMPS, Anna, *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcanova, Barcelona 1994.

La reforma del sistema educatiu compor-

72 **Novetats bibliogràfiques**

ta la revisió d'un bon seguit dels principis que justifiquen la nostra feina a l'aula. La reforma és alguna cosa més que perllongar l'escolaritat obligatòria o introduir un nivell elevat d'optativitat. La reforma requereix, per sobre de qualsevol altra consideració, replantejar-se el dia a dia dins de cada escola i dins de cada classe.

El llibre d'Anna Camps ens dona elements per reflexionar sobre allò que fem i sobre allò que hauríem de fer per millorar les capacitats dels nostres i de les nostres alumnes en la llengua escrita.

L'obra està dividida en dos grans apartats. En el primer hi trobem la fonamentació teòrica de la investigació de l'autora. Aquest marc teòric es divideix en els capítols següents: Models del procés de composició escrita, la planificació, la textualització, la revisió, dimensió social del llenguatge escrit, interacció oral i aprenentatge del llenguatge escrit, models d'ensenyament de la composició escrita, l'argumentació. La segona part explica la investigació portada a terme per Anna Camps sobre el text argumentatiu amb quatre grups d'alumnes de setè i vuitè d'EGB. En els annexos s'hi inclouen bona part dels protocols i del material que ha utilitzat l'autora i el procés i els resultats dels treballs dels i de les alumnes.

En la breu reflexió final Anna Camps ens diu: «És a dir, cal que els alumnes tinguin alguna cosa a dir adreçada a algú, que siguin capaços de formular-la verbalment i que de mica en mica vagin trobant camins per dir-la de manera més adequada als usos

socials i a les funcions dels diferents tipus de textos.»

Una reflexió senzilla de formular, però que si la seguim capgira a l'inrevés moltes de les activitats que acostumem a fer a classe. Aspectes com la importància de la planificació prèvia, el coneixement explícit dels receptors del treball escrit, la preparació oral dels treballs amb el grup classe o en petits grups que exposen els seus criteris i que resolen les dificultats que es van trobant en el procés de l'escriptura, la revisió, etc. assoleixen una importància cabdal que hem de tenir presents en el moment de preparar les activitats relacionades amb l'ensenyament de l'escriptura. Tant important és el text final, com els esborranys que els nostres alumnes redacten.

Tot escrivint ens cal ensenyar a escriure. Aquesta obra ens dona elements que ens ajudaran a anar fent realitat aquest objectiu.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

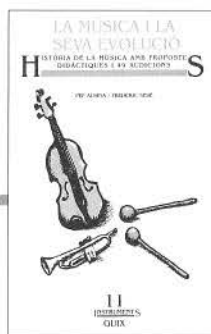
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 911 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



GRÃO EDITORIAL
C/ Art, 81, baixos
08041-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 435 23 11



Projecte Solaris

Novel·les científico-tecnològiques per a un ensenyament interdisciplinari.

Montserrat Galícia

Ens trobem davant d'una col·lecció ambiciosa en el seu plantejament, el Projecte Solaris. Solaris pretén unir dos vessants, normalment ben allunyats, el de la divulgació científica i el de la narració literària. I el propòsit de la col·lecció és fer arribar als estudiants de secundària, d'una manera planera i agradable, una sèrie de temes científics i tecnològics d'acord amb els continguts del currículum de l'ESO.*

És una empresa difícil, perquè lligar la qualitat narrativa, el ritme i els personatges a les premisses i el llenguatge de la divulgació científica, no sempre té tots els números per reixir. O bé la història que s'explica se'n resent, o bé la divulgació absorbeix el lector i la història si no es ben trobada, o perd ritme narratiu, o resulta sobrera.

* La col·lecció Projecte Solaris és editada per l'editorial EUMO, de Vic, des del 1994.

En el camp de la ciència ficció sovint es

troben casos molt notables d'aquest maridatge entre ciència i literatura, per exemple en alguns contes d'Asimov o de Clarke. En català, d'entre d'altres, tenim un conte molt interessant, *La droga*, de Roser Cardús.

A part de la valoració que mereixeria cadascuna de les narracions per ella mateixa, i que no és el propòsit d'analitzar en aquesta presentació, s'ha de valorar positivament la iniciativa del Projecte Solaris.

Els vuit llibres apareguts fins al moment neixen de la col·laboració entre un narrador i un especialista en una determinada branca de la ciència o la tecnologia. Els continguts científics publicats fins al moment són: el nombre i les seves representacions, la genètica humana, el canvi químic, els fenòmens relativistes, les infeccions i la resposta immunològica, les ones i l'entorn tecnològic.

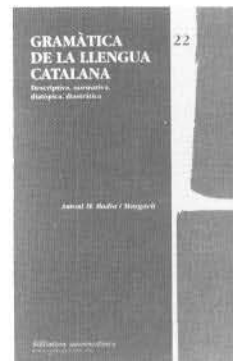
CRÒNICA D'ENSENYAMENT



**una eina
per a mestres
i educadors**

Nova adreça: Urgell, 240, 7è D 08036 Barcelona
Tel: 410 02 81 Fax: 321 81 17

76 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria: programación, situación e implicaciones. Madrid: Escuela Española, 1994

Extracte de l'índex:

El difícil camino de la mejora cualitativa de nuestra Escuela Primaria; El nivel lector de los escolares al salir de la Escuela Primaria; La situación de los alumnos al salir de 6º curso en los aprendizajes básicos: la composición escrita; Perspectivas del aprendizaje de las matemáticas en la Escuela Primaria

Autonomía institucional de los Centros Educativos: presupuestos, organización y estrategias. Bilbao: Universidad de Deusto, 1994

Extracte de l'índex:

Niveles de descentralización educativa en Europa: estado, región, municipio y escuela; Autonomía del centro, para hacer más posible la de los alumnos; Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas; La ex-

periencia de autogestión: Mondragón; Valores y autonomía del centro docente; La evaluación del proyecto curricular del centro como estrategia que nos ayuda a mejorar, comprender y reflexionar sobre la autonomía escolar de los centros educativos

BADIA I MARGARIT, A. M. *Gramàtica de la llengua catalana: descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica.* Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1994 (Biblioteca universitària; 22)

Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías: manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INSERSO, 1994 (Rehabilitación; 22)

Cómo educar en valores: materiales, textos-recursos, técnicas. Madrid: Narcea, 1994 (Educación hoy)

Extracte de l'índex:

Los valores en el diseño curricular; Propuestas prácticas y actividades para el alumnado

- CROLL, P. *La observación sistémica en el aula*. Madrid: La Muralla, 1995 (Aula abierta)
- La dirección escolar: formación y puesta al día*. Coord. Manuel Álvarez Fernández. Madrid: Escuela Española, 1992
 Extracte de l'índex:
 El director como animador de la formación del profesorado; La evaluación de los centros educativos; La formación y profesionalización de la dirección; El sistema educativo en Inglaterra y Gales: la dirección; La dirección y la gestión educativa en Suecia
- L'educació del consumidor: els aliments: proposta de treball per a l'Educació infantil*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Dossiers Rosa Sensat; 49)
 Extracte de l'índex:
 Continguts de l'educació del consumidor; Breu informació entorn dels aliments i del seu consum; Proposta d'activitats pel al segon cicle d'Educació infantil
- FARRIOLS, X.; INGLÉS, M. *L'orientació professional inicial a Catalunya*. Barcelona: La Universitat. ICE: Serveis de Cultura Popular: Horsori, 1994 (Quaderns de formació professional; 4)
 Extracte de l'índex:
 Els debats de renovació pedagògica en la formació professional inicial catalana; L'orientació a l'Europa comunitària
- JORNADES DE DIDÀCTICA DE LES MATEMÀTIQUES (2: Reus: 1994)
- Actes de les 2nes Jornades de didàctica de les matemàtiques*. Reus: Associació de Professors de Matemàtiques, 1994
- MARÍN, I. *Jocs populars: i tu, a què jugues?* Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Temes d'Infància; 23)
 Extracte de l'índex:
 Jocs de triar; Jocs per a jugar a la classe; Jocs per a jugar al pati, al parc, al bosc ...
- MAZA, C. *Aritmética y representación: de la comprensión del texto al uso de materiales*. Barcelona: Paidós, 1995 (Papeles de pedagogía; 19)
 Extracte de l'índex:
 Las representaciones desde el procesamiento de la información; El modelo Riley, Greeno y Heller; Comprensión lectora y conocimiento conceptual; Representaciones simbólicas; Una perspectiva vygotskyana
- PINEDA I HERRERO, P. *La formació a l'empresa: planificació i avaluació*. Barcelona: Ceac, 1994 (Educació i ensenyança). XVè Premi d'Educació Josep Pallach
 Extracte de l'índex:
 El què i el perquè de la formació a l'empresa; Planificació sistemàtica de la formació; L'avaluació de la formació a l'empresa; Vers una auditoria de la formació a l'empresa; Estudi comparatiu de modalitats d'avaluació de la formació a l'empresa a Escòcia i a Catalunya
- ¿Qué formación para los maestros?* Paris: UNESCO, 1994 (La biblioteca del docente)
 Extracte de l'índex:
 Principales referencias cronotemáticas; Tendencias nuevas de la educación: consecuencias en la formación de los docentes; De las necesidades en materia de educación elemental a las políticas y planes integrados de formación
- RODRÍGUEZ MARCOS, A.; GUTIÉRREZ RUIZ, I.; MEDINA RIVILLA, A. *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, 1995 (Educación hoy)
- VILAR, J. M. *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Dossiers Rosa Sensat; 48)
- WANG, M. C. *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, 1995

Equip
ALDEBARAN

Religió

E. Primària

1r., 2n. i 3r. CICLE



PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per
als nens i les nenes
amb la pretensió
d'apropar l'univers
d'allò transcendent a la
seva experiència de
forma *significativa*,
constructiva
i *lúdica*.



ALDEBARAN és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs

Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadi, s. l.

c/Concepción Arenal 144-1º

Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216

08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadi, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat.....

Província.....

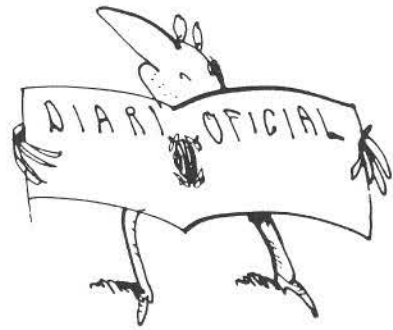
Telèfon.....

Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR

NOM i COGNOMS.....

Textos legals



DOGC

8-3-1995

Resolució de 22 de febrer de 1995, per la qual es prorroga la durada del Programa d'informàtica educativa i del Programa de mitjans àudio-visuals.

13-3-1995

Resolució de 23 de febrer de 1995, per la qual s'aproven les normes de pre-inscripció i matriculació d'alumnes a les escoles de música i dansa públiques o privades subvencionades per al curs 1995-96.

Resolució de 28 de febrer de 1995, de convocatòria per a la concessió dels ajuts del fons d'acció social per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament d'Ensenyament i per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament de Benestar Social, corresponents a l'any 1993.

15-3-1995

Resolució de 8 de març de 1995, per la qual es fa pública la relació de llocs de treball vacants en centres públics d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya.

Resolució de 8 de març de 1995, de regulació de la fase de pràctiques que preveu la Resolució de 30 de març de 1994, de convocatòria per a la realització de proves per a la provisió de 840 places de funcionaris del cos de mestres a Catalunya.

17-3-1995

Resolució de 2 de març de 1995, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de subvencions destinades a la realització de les escoles d'estiu per a l'any 1995.

Resolució de 9 de març de 1995, per la qual s'anticipa la implantació de l'educació secun-

dària obligatòria en determinats centres docents públics.

Resolució de 13 de març de 1995, per la qual es convoca concurs públic entre els centres docents públics d'ensenyament no universitari de Catalunya dependents del Departament d'Ensenyament per a la concessió de dotacions per a la realització d'experiències escolars.

22-3-1995

Resolució del 23 de febrer de 1995, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament d'ajuts destinats al finançament d'activitats realitzades per associacions, federacions i confederacions d'associacions d'alumnes de centres d'ensenyament no universitari de Catalunya.

Resolució de 8 de març de 1995, per la qual es prorroga i es modifica l'autorització per a la implantació anticipada del primer cicle de l'educació secundària obligatòria en determinats centres docents privats.

80 Textos legals

Resolució de 9 de març de 1995, per la qual es crea i es convoca el premi Pere Calders de literatura catalana.

Resolució de 10 de març de 1995, per la qual s'anticipa en determinats centres docents la implantació del segon cicle de l'educació secundària obligatòria.

Resolució de 8 de març de 1995, per la qual es dona publicitat als acords del Govern de la Generalitat de 23 de desembre de 1994 i de 25 de gener de 1995, sobre plantilles de llocs de treball del Departament d'Ensenyament.

24-3-1995

Resolució de 17 de març de 1995, de nomenament de funcionaris en pràctiques dels cossos d'ensenyament secundaris.

Resolució de 20 de març de 1995, de regulació de la fase de pràctiques que preveu la Resolució de 29 de març de 1994, de convocatòria per a la provisió de 1.510 places de funcionaris docents de diversos cossos d'ensenyaments secundaris a Catalunya.

27-3-1995

Resolució de 20 de març de 1995, per la qual es publiquen les

plantilles, segons les llistes numèriques de places, dels cossos d'ensenyaments secundaris.

29-3-1995

Ordre de 16 de març de 1995, per la qual s'aprova el qüestionari que ha de regir per a les convocatòries d'ingrés, adquisició de noves especialitats i mobilitat corresponents a l'especialitat de llengua catalana i literatura del cos de professors d'ensenyament secundari, convocats en l'àmbit territorial de Catalunya, d'acord amb el Reial decret 850/1993, de 4 de juny.

Resolució de 14 de març de 1995, de convocatòria per a la concessió d'ajuts a alumnes d'educació especial per a la realització de convivències escolars durant l'any 1995.

Resolució de 14 de març de 1995, de convocatòria per a la concessió d'ajuts destinats a alumnes dels cicles mitjà i superior de primària i a alumnes de secundària de centres docents, sostinguts totalment o parcialment amb fons públics, de les comarques del Barcelonès, Era Val d'Aran i la Terra Alta, per a la realització de rutes didàctiques per conèixer Catalunya.

Resolució de 16 de març de 1995, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament

de subvencions a entitats que duen a terme activitats a favor de persones disminuïdes i a associacions de pares d'alumnes de centres d'educació especial.

Resolució de 9 de març de 1995, per la qual s'ofereixen subvencions destinades al sosteniment de les guarderies infantils laborals.

BOE

24-3-1995

Excedència per a tenir cura dels fills. Llei 4/1995, de 23 de març, de regulació del permís parental o per maternitat.

Resolució de 8 de març de 1995 de la Direcció General del Treball, per la qual es disposa la inscripció en el Registre i publicació del text de la revisió salarial del IV Conveni Col·lectiu Nacional de centres d'ensenyament privat de règim general o ensenyament reglat sense cap nivell concertat o subvencionat.

29-3-1995

Estatut dels treballadors. Reial Decret legislatiu 1/1995 de 24 de març, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de l'Estatut dels Treballadors.

Cartes al director



Senyor director de
Perspectiva Escolar:

Li agraiem que tingui l'amabilitat de publicar aquest article d'opinió a l'apartat que cregui idoni.

Respon a les incerteses plantejades per un grup de professors de l'I. B. «Olorda» de Sant Feliu de Llobregat davant la situació general de l'ensenyament.

Gràcies anticipades en nom de tots els signants.

Un seguit de circumstàncies, com les últimes publicacions al BOE i la presentació del mapa escolar, han conduït un grup de professors de l'I.B. Olorda a reflexionar sobre la desconsideració i situació de greuge comparatiu que patim els ensenyants a Catalunya respecte als dependents directament del MEC (Ministeri d'Educació i Ciència).

Així, s'ha publicat al BOE (16 de desembre de 1994) el procediment de selecció per a l'adquisició de la condició de catedràtic; a Catalunya, en canvi, no s'ha convocat aquest concurs.

També ha sortit publicat al BOE (10 de gener) la convocatòria de 635 llicències per a estudis per al curs 1995-96, destinades a funcionaris docents de primària i secundària dependents directament del MEC. A Catalunya hem gaudit d'aquestes llicències durant uns anys, però s'han deixat de convocar ja per a l'actual curs 1994-95, sense haver donat cap tipus d'explicació i sense que se sàpiga si es tornaran a convocar.

En compliment d'allò previst en la LOGSE, el Ministeri duplica, per a l'any 1995, les 700 places de professors de secundària associats a la Universitat ja

existents («El País», 17 de gener). A Catalunya aquest tema no s'ha plantejat mai i no sabem si es troba a l'agenda del conseller.

Finalment, la normativa de començament de curs que dona instruccions de funcionament als centres educatius dependents del MEC, estimula més el desenvolupament d'un ensenyament de qualitat perquè està feta d'acord amb uns criteris més flexibles.

Suposem que els sindicats d'ensenyament estan assabentats del que acabem d'esmentar. Suposem també que a Catalunya aquests aspectes es deuen negociar amb la Generalitat, però ens agradaria que ens mantinguessin informats amb puntualitat, cosa que desgraciadament no és habitual.

Davant d'aquests fets creiem que la situació actual de l'ensenyament passa per

una etapa d'estancament:

- no hi ha autèntics canals o vies d'informació de dalt a baix, només arriba la informació imprescindible per a continuar funcionant.
- alguns dels masters i postgraus anunciats com a públics en realitat són d'accés restringit a determinats sectors (membres dels EAP o de la Inspecció d'Ensenyament).
- es difícil d'accedir a les experiències didàctiques, sempre enriquidores, que es fan a la resta de l'Estat.

Potser cal recordar que l'estancament en si no és possible: o es va endavant o es va endarrera.

Montserrat Fullà
i 40 signatures més

Sant Feliu de Llobregat,
31 de gener 1995

Benvolguts amics i
amigues:

Som un mestre mallorquí que he llegit al diari la trista nova que el Biel Dalmau ens ha deixat. Sempre recordaré la seva amabilitat amb els mallorquins a les Escoles d'Estiu de Barcelona dels anys setan-

ta i com ens animava a treballar per l'educació des de les nostres Illes. El seu posat senzill, la seva cordialitat i el seu esperit de servei sempre restaran per a mi unides al nom de Biel Dalmau. Cada vegada que perdem un mestre d'aquestes característiques tota la família educativa estam també de dol.

Una forta aferrada a tots i totes,

Ramon Bassa

Palma, gener de 1995

Benvolgut Sr. Director:

La pàgina I del número de «Perspectiva Escolar» del mes de gener va ser un cop de maça. El Biel Dalmau era un amic, meu i dels gallecs.

Va ser el 1974, essent un estudiant inquiet de Pedagogia a Salamanca, que després d'un viatge en autostop vaig arribar a Barcelona interessat per conèixer què era Rosa Sensat i el grup de Freinet. Per a Rosa Sensat portava un nom, Biel Dalmau, per indicació de Xesús Alonso Montero, i vaig ser rebut amb els braços oberts pel Biel. De seguida ens vam adonar que estàvem a la mateixa onda. Després ell em va dirigir

a Carme Sala i Montse Camps.

Totes aquestes trobades van contribuir a perfilar els meus camins com a educador i pedagog.

Amb el Biel vaig mantenir alguna correspondència, que conservo.

Ho sento molt. Vull transmetre-us aquest sentiment, de mi mateix, dels amics gallecs i de la Nova Escola Galega.

Una afectuosa abraçada

Antón Costa

Santiago de Compostela,
8 de febrer 1995

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C.P. Població Província

Telèfon

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1995 (10 núm.)

Import: 5.950 ptes. Preu exemplar: 675 ptes. (IVA inclòs)

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

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

Banc o Caixa Adreça de l'agència

Població Província

Entitat Oficina Compte/libreta

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

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació

20 anys
de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

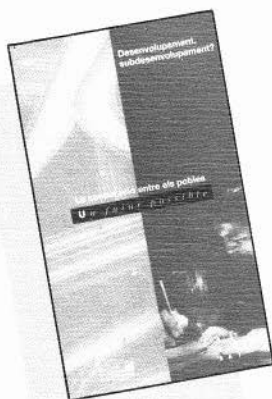
Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

NOVETAT VÍDEO

Sèrie: **LA COOPERACIÓ ENTRE ELS POBLES**

Desenvolupament, subdesenvolupament?

Guió : **Josep Corominas** • Realitzador: **Agustí Corominas**
Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 ptes.**



- • • Davant de les contradiccions de l'actual model de desenvolupament, cal definir-ne un de nou que respecti la diversitat i els límits del planeta.
- Aquest vídeo presenta una sèrie de materials, tant històrics com actuals, per treballar des d'una perspectiva educativa els aspectes de la distribució de la riquesa i la igualtat d'oportunitats en el món.

Altres títols de la col.lecció:

- ***Un món plural***
 - ***Educació i participació en la democràcia.*** (En preparació)
- Amb la col·laboració del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament

Distribució: **Triangle S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21

R 
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. (93) 237 07 01
Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79
08008 Barcelona



Barcanova, amb el Polzet, ha trobat el camí...

**Tot seguint
aquests llibres,
avançarem
sense perdre'ns.**

