



Publicació
de Rosa Sensat

Febrer 1997

PERSPECTIVA ESCOLAR 212

**Religió
a l'escola?**

**Proposta d'anglès i
psicomotricitat a cicle inicial**

Què és la vida?



Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat,
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S.L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

Coberta:

John Bally, Dave Devine i Ralph Sutherland,
NASA, Hubble Space Telescope.

Editorial:

L'ensenyament és notícia. Per quins temes? 1

Monogràfic:

Religió a l'escola?

L'escola i l'ensenyament de la religió.
Jordi Solé Tura 2

Educació en democràcia i la religió (catòlica)
com assignatura. *Carme Tolosana* 8

La religió a l'escola: debat obert.
Bru Rovira 13

La formació moral i cívica.
Adela Cortina 20

L'estudi de les religions dins les ciències
socials. *Jaume Botey Vallès* 27

Teologia, ancilla philosophiae. La teologia,
esclava de la filosofia. 35

Maite García Fox 35

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 42

Escola.

Eixos transversals:

Setmana per a la tolerància. *Petra Martín,*
Assumpta Conill, Antònia Tardà, Emília 45

Yebra, Helena Mínguez i M. Àngel Martí
Llengües estrangeres:

Una proposta d'anglès i psicomotricitat
a cycle inicial. 51

Anna Maria Serra i Salvat 51

Escola i societat.

Salut:

Què és la vida? El sistema immunitari contra
la SIDA. *Jordi Vives* 60

Entrevista:

Entrevista a Isabel Muñoz, presidenta de
la Federació de MRP de Catalunya. 70

Jaume Cela 70

Novetats bibliogràfiques.

Ensenyar matemàtiques. *Adolf Almató* 77

Altres novetats. 78

Textos legals. 82

L'ensenyament és notícia. Per quins temes?

Aquest és el primer curs de la implantació de l'ESO a tot Catalunya. Lògicament la posada en funcionament de l'ensenyament obligatori fins al setze anys, amb totes les novetats i incògnites que el fet planteja, desperta l'atenció de pares, ensenyants i ciutadans en general que volen estar informats dels problemes que s'hagin pogut plantejar en generalitzar-se la nova reforma educativa en un tram tan delicat com els 12-16 anys.

És molt aviat per fer-ne una avaluació en profunditat. És per això que sorprèn que en els diaris, la televisió, la ràdio... la notícia estrella en el moment de la implantació del nou sistema educatiu sigui l'augment de la violència als centres de secundària. No podem pensar que hi hagi més o menys problemes de violència depenent de la implantació de l'ESO. El problema de la violència en els joves és complex, no apareix ara i potser hem tingut xifres més preocupants uns anys enrera que no en l'actualitat.

Però en tot cas el que sí que cal és dir que la violència no és pas cap dels problemes més importants que avui tenen els centres d'ensenyament secundari. Hi ha nois problemàtics: és cert. Hi ha greus problemes conductuals en alguns d'ells: evidentment. Però la gran majoria d'aquest alumnat, gairebé la totalitat, són nois i noies més o menys estudiosos, més o menys hiperactius, més o menys bones persones i tan pacífics o tan violents com qualsevol altre col·lectiu de la nostra societat.

Ens sembla d'altra banda evident que el tant per cent de conflictes de conducta es deu repartir en parts més o menys iguals entre els centres públics, i els privats. És per això mateix curiós que les notícies dels mitjans de comunicació es refereixin moltes vegades als centres públics explícitament o implícita.

El nostre ensenyament té prou interès perquè els mitjans en parlin en profunditat. El que no pot ser és parlar només d'un sol tema, que no li es propi, i oblidar-ne els bàsics. Cal vetllar per l'ensenyament, ja que la seva qualitat, la seva eficiència i la seva capacitat d'integració social configuraran, en bona part, el futur dels nostres conciutadans més joves.

2 Religió a l'escola?

En aquest article l'autor «pare de la Constitució», situa l'ensenyament de la Religió a l'escola en el marc de la transició democràtica al nostre país; ens mostra el tema des de «les arrels profundes de la nostra vida col·lectiva» i el resitua des de una lectura de la Constitució d'un Estat no confessional.

L'escola i l'ensenyament de la religió

Jordi Solé Tura

Diputat

L'elaboració de la Constitució de 1978 es pot analitzar des de molts angles, però només podem captar la seva lògica profunda si l'entendem com una gran reflexió sobre la nostra història i, més concretament, com una reflexió sobre les causes dels repetits fracassos de tots els intents de democratització a Espanya. La clau de volta del procés constituent va consistir a analitzar per què totes les temptatives de creació d'un sistema democràtic havien fracassat durant el segle passat i l'actual, per què totes havien estat breus i tumultuoses i totes havien acabat de la mateixa manera: amb cops militars, guerres civils i dictadures, cada vegada més llargues i més violentes. Tots teníem al cap l'experiència de la II República, de la guerra civil i de la dictadura franquista i ens preguntàvem què havíem de fer perquè no es tornessin a repetir aquells terribles cicles històrics i la democràcia pogués durar i funcionar sense més tragèdies.

Encara que no ho sembli de manera explícita, tota la Constitució està marcada, en l'esperit i fins i tot en la lletra, per aquesta reflexió històrica, o sigui per l'afany d'identificar les causes principals dels successius fracassos i de trobar fórmules que ens permetessin consolidar un sistema democràtic que neixia amb molts problemes oberts. I un d'aquests problemes era el de la confessionalitat o la aconfessionalitat de l'Estat, que tant havia marcat la dictadura i que tant ens havia condicionat en la nostra vida personal i col·lectiva.

Per això, el problema de la religió a l'escola no és solament un problema educatiu. De fet, és una de les grans qüestions que han definit el ser o no ser de la democràcia al nostre país. Durant el segle XIX la religió va ser una de les línies divisòries essencials entre les forces polítiques i culturals i la principal justificació ideològica de les guerres carlistes primer, de les monarquies conservadores després i de les dues dictadures militars que ha patit el nostre país durant cinquanta dels noranta set anys d'aquest segle que ara acaba. La religió catòlica, tristament arrelada en l'esperit de la Contrareforma, va ser al nostre país una barrera contra totes les innovacions, contra tots els progressos i contra els diversos intents de democratització en tots els terrenys i, sobretot, en l'educatiu. A totes les dictadures que ha patit Espanya, la repressió general exercida pel poder polític, militar i policial ha estat complementada per la repressió individualitzada, exercida per la jerarquia eclesiàstica sobre cada persona. Per això, la confessionalitat i la aconfessionalitat es van convertir en dues maneres d'entendre el país, dues maneres d'organitzar-lo, dues maneres de viure, i tot el pensament i l'acció dels progressistes, des dels liberals fins a l'esquerra moderada i la radical, van estar marcats pel refús del confessionalisme. Per tant, la discussió sobre l'escola i la religió no és un tema acadèmic, sinó un gran tema polític i cultural que ens duu, una vegada i una altra, a les arrels profundes de la nostra vida col·lectiva.

Certament, en els moments finals de la dictadura i en els inicials de la transició de la democràcia les coses havien evolucionat i les tensions en aquest terreny concret ja no eren tan violentes. A finals dels anys seixanta i començaments dels setanta, la jerarquia de l'Església espanyola, moguda pel vent reformista del Concili Vaticà II i dirigida per homes més oberts, com el cardenal Tarancón, s'havia distanciat clarament del franquisme més ultra. La jerarquia havia comprès que la dictadura s'acabava i que ella mateixa s'hauria de moure en un terreny diferent perquè els privilegis acumulats durant tants anys de franquisme li serien discutits i, per tant, havien de ser o abandonats o defensats amb altres mètodes i des d'altres posicions.

Això és el que va intentar aquella jerarquia reformista, lluitant amb força per conservar el màxim de les seves posicions, però

4 Religió a l'escola?

també distingint entre les posicions que considerava fonamentals i irrenunciables i les que no ho eren tant. Va batallar intensament, per exemple, en el tema de l'avortament, però no tant en el del divorci, que ja se li escapava de les mans. Va intentar evitar la separació entre l'Estat i l'Església, però sabia que era una batalla perduda i, de fet, només va mantenir una acció testimonial. Però, en canvi, va batallar també intensament per assegurar sobre noves bases el seu finançament públic. I per damunt de tot, va batallar amb la màxima força per mantenir i fins i tot enfortir les seves posicions en el terreny de l'educació.

Cal dir que la jerarquia de l'Església ja havia guanyat un important combat amb la Llei de Reforma Educativa de 1970. De fet, aquella victòria en els moments finals del franquisme li va permetre aguantar molt bé les pressions de l'esquerra en els moments inicials de la democràcia. Durant el procés constituent va aconseguir limitar els efectes de la separació entre l'Església i l'Estat introduint en el paràgraf 3 de l'article 16 una menció a l'Església Catòlica. I va lluitar aferrissadament, amb totes les armes al seu abast, per assegurar el dret a la formació religiosa en l'article 27. Aquests dos darrers van ser els grans temes que va negociar de manera reservada amb el govern d'UCD, de tal manera que mentre es culminava el procés constituent, el govern espanyol i el Vaticà pactaven uns nous acords, que van ser signats i publicats justament el gener de 1979, quan les Corts constituents havien estat dissoltes després de la promulgació de la Constitució i havien estat convocades unes noves eleccions, que també van donar la victòria a la UCD.

Sobre la base d'aquests acords, negociats, repeteixo, al marge de les Corts constituents, l'Església interpreta l'article 27 de la Constitució —que estableix el dret dels pares que els seus fills puguin rebre la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions— en el sentit que a totes les escoles finançades amb fons públics l'ensenyament de la religió ha de ser una assignatura amb valor acadèmic, o sigui, equiparable a qualsevol altra per a l'avaluació de l'alumne. També l'interpreta en el sentit que els alumnes que no vagin a les classes de religió han de tenir una assignatura equivalent, com la d'ètica. I alhora entén que pot convertir la religió en assignatura obligatòria en els seus prò-



*El despertar de Sant Josep
(San Juan de la Peña).*

pies escoles privades i confessionals, encara que siguin finançades amb fons públics.

En definitiva, el que pretén l'Església és transformar el dret a una formació religiosa i moral en una obligació escolar. I aquesta és la clau de la qüestió. Per imperatiu constitucional, el nostre Estat no és un Estat confessional. Precisament per això, l'ensenyament d'una religió no pot ser inclosa com a matèria curricular en l'ensenyament públic ni tampoc en el privat finançat amb fons públics. És cert que, per respecte a la llibertat de creences, l'Estat ha d'assegurar que tots puguin rebre una formació que s'acordi amb les creences de cadascú, però aquest dret d'uns no pot ser de cap manera un deure per a altres. Dit d'una altra manera: el currículum escolar només es pot fonamentar en assignatures i matèries que tots puguin compartir sense necessitat d'adscriure's a un determinat credo religiós o polític. Per això no pot formar part del currículum una matèria que és impartida amb caràcter especial per a alguns, fins i tot si aquests alguns són majoria. Per tant, ni es pot convertir l'ensenyament d'una determinada religió en una assignatura avaluable ni es pot obligar a aquells que no reben aquest ensenyament a estudiar i aprovar una altra matèria.

6 Religió a l'escola?

De fet, convertir l'ensenyament d'una religió en un element del programa curricular seria reintroduir el factor confessional en una escola que, per definició, no és ni pot ser confessional, que ha de ser plural i respectuosa amb la llibertat de consciència i, per tant, que ha d'entendre l'ensenyament de la religió com un element més del pluralisme, no com una negació d'aquest.

Durant els anys de govern socialista es va intentar resoldre aquest problema amb molta prudència, buscant constantment compromisos raonables. Crec que els ànims es van calmar, certament, però a base de solucions parcials que no arribaven al fons de l'assumpte. S'havia aconseguit, això sí, que les classes de religió no comptessin per a l'avaluació global dels alumnes, però en canvi s'havia transigit en l'exigència d'una matèria alternativa, com l'ètica.

Però els primers passos del nou govern del PP han encès novament l'alarma. Després d'una primera trobada entre el president del Govern, José M. Aznar, i el president de la Conferència episcopal, Mr. Yanes —el qual va declarar de seguida que trobava el govern del PP més receptiu a les seves exigències que el del PSOE—, el nou secretari general d'Educació, Eugenio Nasarre va anunciar que el govern preparava un decret-llei per tornar a donar valor acadèmic a les classes de religió. I el president de la Comissió d'Ensenyament de la mateixa Conferència episcopal va anunciar que es preparava una assignatura de religió... «avaluable i amb rang acadèmic». Les protestes de l'oposició i les preses de posició contràries, clares i contundents, dels sindicats i de la Confederació Espanyola de Pares d'Alumnes, entre altres, sembla que, de moment, han refredat els ànims del govern i de la Conferència episcopal en aquest delicat assumpte. Però no el podem donar per resolt. Per això no podem acceptar cap pas endarrera ni baixar la guàrdia.

En definitiva, estem davant un possible rebrot d'una de les línies divisòries de la nostra història política i cultural. És cert que algunes de les divisòries d'abans han estat superades i fins i tot esborrades per l'evolució mateixa de les circumstàncies i de les noves realitats socials. Però algunes d'elles continuen presents, de manera més o menys soterrada, i sempre a punt de reaparèixer si

les circumstàncies polítiques i socials varien. La divisòria entre la confessionalitat i la laïcitat a l'escola d'un Estat no confessional n'és una i una de les més importants, perquè en definitiva la laïcitat és un dels fonaments principals de la tolerància, de l'acceptació de la diversitat i del pluralisme. I aquest és un combat permanent, que de cap manera no es pot abandonar, perquè abandonar-lo és perdre'l.

8 Religió a l'escola?

L'autora emmarca l'ensenyament de la religió a l'escola dins la normativa a Catalunya, i es qüestiona alguns aspectes claus referents al currículum, l'adscripció del professorat, l'avaluació... i el que pot significar des d'una òptica de fe o de convivència democràtica.

Educació en democràcia i la religió (catòlica) com a assignatura

Carme Tolosana

Vicepresidenta de la Comissió de Política Cultural del Parlament de Catalunya.

Penso que l'ensenyament de la religió (catòlica) als centres públics ha passat gairebé desaparegut socialment, en proporció a la transcendència del tema. Solament amb alguns moments de petites tensions (enquestes d'algun inspector demanant que els pares diguessin que **no volien** ensenyament religions per als seus fills) en l'escola primària, i altres més importants, com el debat suscitat al voltant de l'ètica com a assignatura alternativa, a l'ensenyament secundari.

Sorpren, però, que el pas de «dret dels pares que ho vulguin» a «oferta obligatòria en tots els centres» o l'aparició dels currículums de la Reforma incloent-hi continguts religiosos, des dels tres anys!, hagi merescut escasses crítiques i, a més, fetes des de fòrums de professionals, en la majoria dels casos (Congrés de MRP de Gandia, per exemple).

Aquestes constatacions em fan pensar que cal aclarir, abans d'entrar a comentar els acords, el Reglament d'Organització de Centre i, més breument, els currículums proposats a Catalunya, (que és l'encàrrec que he rebut per a aquest article), dos punts que em semblen cabdals:



Primer: L'ensenyament de la religió a l'escola no és una qüestió «entre creients».

La introducció de l'ensenyament de la religió en el currículum escolar comporta, segons la meua manera de veure, la vulneració de tres principis fonamentals en un estat democràtic: la laïcitat de l'ensenyament públic, la no segregació de les persones per motius de creences i la llibertat de les famílies —dels nens, en definitiva— que han de «triar obligatòriament» una matèria no volguda com a conseqüència de la pretesa llibertat d'aquells que volen la integració curricular de l'ensenyament de la religió.

Segon: El debat no està centrat entre «religió», dogma i moral, o «cultura religiosa».

Aquesta és una qüestió que apareix sovint en els pocs debats que s'han fet sobre l'ensenyament de la religió a l'escola. El primer que caldria aclarir és el concepte de «cultura religiosa». És evident que els mites i creences (dogma), normes de conducta i valors (moral), i les organitzacions religioses (en el cas de la religió catòlica, l'Església com a conjunt de ministres i els ordes religiosos) han tingut i tenen el seu pes en molts fets socials, econòmics, polítics i bèl·lics. Però, en els ensenyaments bàsics, podem fer un tractament

10 Religió a l'escola?

fragmentari del coneixement de la realitat social i cultural que ens permeti parlar de l'ensenyament de la «cultura religiosa» i encara més fer-ho des d'una òptica confessional?

Val a dir que en la introducció del currículum de l'Educació Secundària Obligatòria, fet «pels bisbes de les diòcesis de Catalunya», es diu: (...) *parlem d'un tractament confessional de la religió, que resta diferenciat d'una cultura religiosa i d'una catequesi*. Caldrà tornar més endavant sobre aquesta curiosa definició.

L'acord entre el Departament d'Ensenyament i el SIERC i el desplegament normatiu: algunes observacions

Aquest acord signat, el 7 de juny de 1996, pel conseller Pujals (el dia abans del seu cessament) i el bisbe-president del SIERC (Secretariat Interdiocesà d'Ensenyament Religiós de Catalunya), Joan Enric Vives i Sicília, referit a *l'ensenyament de la religió catòlica en el marc del nou sistema educatiu (centres públics d'ensenyament secundari)*, aporta algunes novetats respecte a la normativa existent:

1. A més dels tres crèdits comuns per cicle per a aquells que hagin optat per l'ensenyament de la religió catòlica, s'inclouran, en l'oferta variable i optativa, per al conjunt dels alumnes, crèdits de religió a impartir pels professors de religió catòlica.

2. Cada grup d'alumnes que opti per l'assignatura de religió catòlica en iniciar la secundària constitueix una línia, i per cada dues línies hi haurà un professor amb dedicació completa. Els grups d'alumnes per a l'ensenyament de la religió es desdoblaran quan es superi el nombre de vint.

3. Per necessitats de plantilla del centre, el professor de religió catòlica podrà impartir altres matèries per les quals tingui la titulació adient.

4. Els professors/es de religió, a més de ser membres del claustre, formaran part del departament de ciències socials, tindran

la possibilitat de pertànyer a tots els organismes docents del centre i d'acceptar responsabilitats de comandament.

5. L'àrea i matèria de religió serà avaluada individualment i participarà en les decisions globals i integradores de l'avaluació amb absoluta equiparació a les altres matèries del currículum.

6. El professorat de religió serà triat i proposat pel bisbat corresponent.



Aquests punts són recollits en el Règim Orgànic de Centres d'Educació Secundària i, amb les lògiques diferències pel que fa a crèdits i àrees, en el ROC d'educació infantil i primària i d'educació especial, recollits en sengles decrets. En aquests decrets la normativa es fa extensiva a les esglésies o comunitats pertanyents a la Federació d'Entitats Religioses Evangèliques d'Espanya, la Federació de Comunitats Israelites d'Espanya o la Comissió Islàmica d'Espanya.

Els sis punts assenyalats plantegen, penso, unes quantes preguntes realment preocupants:

1. Quin principi democràtic sustenta l'oferta obligatòria de crèdits de religió per a **tots** els alumnes del centre?

2. Com es justifica, i més en un moment de restriccions pressupostàries, la generositat en les dotacions de professorat de religió, sobretot quan en el mateix document es parla de possibles *necessitats de plantilla*?

3. Com es legitima que un professorat triat i proposat pel bisbat per impartir *l'assignatura de religió catòlica des d'una òptica confessional (Currículum d'ESO, àrea de religió catòlica)* pugui donar altres matèries?

4. I de la mateixa manera, com pot aquest professorat confessional pertànyer al consell escolar, màxim òrgan rector d'un centre públic, fer funcions de tutoria, intervenir en l'elaboració i aprovació del Projecte Educatiu de Centre (*ROC de primària i secundària*), necessàriament laic?

12 Religió a l'escola?

5. Com pot incorporar-se a les decisions globals i integradores de l'avaluació de l'alumne —creient o no creient— la valoració que hagi merescut l'aprenentatge (?) de conceptes com: *Déu Pare Creador, Fill Salvador i Esperit Santificador*. O bé, *La fe com a adhesió a Jesucrist. El credo contingut de la fe, i Disposició a conèixer i respectar la normativa fonamental sobre la pertinença a l'Església Catòlica (Currículum d'ESO, àrea de religió catòlica. Primer nivell de concreció)*, pel que fa a les actituds?

Com podrà donar-se el caràcter global i integrador, tant pel que fa als tipus de continguts com a les àrees (*Currículum d'educació infantil*), en el parvulari, inclouent-hi la religió, sense vulnerar el dret de les famílies que no triïn ensenyament d'aquesta àrea?

6. Com es justifica que una part del professorat d'un centre públic tingui un accés absolutament diferenciat de la resta i sense les necessàries condicions de concurs i publicitat, garantides per la intervenció de l'Administració?

I un punt a afegir des de la lectura del *Currículum d'educació primària, àrea de coneixement del medi. El medi social i cultural*, que proposa afegir continguts (9) i objectius (fins a 12 més) per als alumnes que **no** facin l'opció de religió. Els alumnes que no fan assignatura de religió, no reben la formació correcta? Necessiten complements de formació per equiparar-se als que sí que la trien?

No responc les preguntes plantejades: solament convido a pensar-hi. I jo mateixa, per acabar, em faig aquesta reflexió:

Quin respecte a quina llibertat justifica aquesta vulneració de les més elementals normes de convivència democràtica (separem per raó de creences), aquesta discriminació laboral i el més elemental sentit comú pedagògic?

I des del respecte als que professen una determinada fe: si la religió és essencialment esperança, vivència íntima i participació comunitària, quin sentit té reduir-la a una assignatura que s'avalua, és a dir, s'aprova o se suspèn, i que introdueix elements de segregació a les escoles?

Taula rodona sobre la religió a l'escola, moderada per Bru Rovira, en la qual han participat:

Josep Bigordà: sacerdot i periodista; Ton Creus: professor de secundària. Ha estat director d'escola i professor a la primària; Anna M. Roig: mestra. Ha col·laborat des dels anys 60, amb grups de pares i mestres (a Talitha i a Sant Miquel de Cornellà) a clarificar la qüestió de l'ensenyament de la religió a l'escola pública.

La religió a l'escola: debat obert

Anna M. Roig.— A finals dels anys seixanta des de les escoles Talitha i Costa i Llobera vam decidir treure la religió de l'escola. L'escola pública, pensàvem, ha de ser laica, oberta, pluralista. La religió no pot ser una assignatura. Espanya, que encara era un Estat confessional, haurà de deixar de ser-ho quan arribi la democràcia. De manera que, des d'una visió de creients, es va decidir fer catequesi fora de l'escola i s'hi van unir les parròquies de Sant Gervasi. Més endavant, l'any 1974, i ja com a directora de l'escola Sant Miquel de Cornellà, vaig fer el mateix amb la parròquia de Sant Miquel. El coneixement del fet religiós en la història es tractava en les ciències socials.

Josep Bigordà.— Quan parlem de religió sí - religió no, s'ha de començar per veure en quin marc jurídic ens movem. La Constitució diu que vivim en un Estat no confessional, però hi ha uns acords firmats el gener de 1979 entre el Vaticà i el Govern espanyol que donen a l'Església un cert paper en el tema de l'ensenyament religiós. L'Estat no és confessional, però els pares tenen el dret —si ho sol·liciten— que els seus fills rebin religió a l'escola pública.¹

Aquest fet jurídic dona una gran influència a l'Església dins de la societat. Pot intervenir a l'escola pública. Envia els seus professors. Decideix els continguts.

Jo crec que s'hauria de sortir d'aquest plantejament i m'inclina-

Bru Rovira

Periodista

1. Vegeu en aquest mateix número la interpretació de la Constitució que, sobre aquest tema, fa Jordi Solé Tura.

14 Religió a l'escola?

ria per una fórmula com la francesa —un país on la separació entre l'Estat i l'Església ja ve de molts anys—, on es tractés el fet religiós dins de l'escola, però deixant-lo en mans dels educadors i no de l'Església.

Ignorar el fet religiós és un element d'incultura important. Forma part de la nostra història i dels nostre pensament. Per tant, la religió ha d'estar a l'escola, no amb esquemes confessionals, sinó com un element més de l'ensenyament.

Ton Creus.— No sóc creient. Sóc un convençut que l'escola ha de ser laica. Però això no vol dir que l'escola hagi de ser antireligiosa. Vull dir que a l'escola no hi ha d'haver cap catequesi, cap adoctrinament. Ara bè, dit això penso que la religió és un fenomen social, filosòfic, de pensament, un fenomen històric, que s'ha de veure a les escoles. No el podem ignorar. Per tant, jo l'integraria a l'ensenyament de les ciències socials, de l'història, i al de la filosofia. El debat, per tant, no és religió sí - religió no, sinó com l'ensenyem i qui l'ensenyà.

Bru Rovira.— *Creieu que s'hauria de pensar a modificar la Constitució?*

A. M. R.— Tenim uns acords «concordals» que pesen molt i fan fer disbarats. No lliga amb un país no confessional que a l'escola pública s'hi doni una opció a la confessionalitat. L'opció religiosa va lligada a la fe personal. No es pot relacionar amb els coneixements acadèmics.

T. C.— Hi ha molta gent que s'estranya, i se'n dol, que les criatures no tinguin cap coneixement de la religió. Ho diuen fins i tot sense ser creients.

A. M. R.— És cert. I per això coincideixo amb vosaltres a dir que el fet religiós ha d'entrar a les escoles, dins de les ciències socials, de la història i dins de la filosofia segons l'edat dels alumnes. Des de Rosa Sensat («Perspectiva Escolar», n. 66), sempre ho vam entendre així. Fins i tot penso que seria bo que a la Universitat s'hi creés una Facultat civil de les Ciències de la Religió.



D'esquerra a dreta: Bru Rovira, Anna M. Roig, Josep Bigordà i Ton Creus.

B. R.— *El que trobeu incongruent, doncs, és la presència de l'Església a les **escoles**.*

A. M. R.— És clar. La informació sobre el fet religiós ha d'estar en mans dels mestres, no de l'església com a tal.

J. B.— Jo crec que l'Església se n'hauria de retirar. Encara que serà difícil que ho faci, crec que és un pas necessari. Aniria molt bé, seria un gran pas històric, que l'Església es desprengués d'aquest pseudodret que li atribueix la Constitució. I que fossin aleshores els poders públics, els ministeris o conselleries corresponents, els encarregats d'introduir en els programes educatius aquesta entranya filosòfica, històrica, que hi ha darrera de la religió. Crec que és un tema d'una gran magnitud que necessita el consens social, la participació de tota la societat civil.

T. C.— El problema que tenim amb l'Església és que sempre que poden tiren cap a casa, no semblen massa disposats a la negociació. Ja és prou dèbil la idea laica de la societat, que només ens falta una Església que va endarrera.

J. B.— El tema de la laïcitat aviat agafa connotacions negatives per als uns i per als altres: des de posicions d'església s'hi veuen

16 Religió a l'escola?

amagats els caçacapellans; des de l'altre costat, sembla que sigui una manera de passar comptes a l'adoctrinament. La laïcitat té, en canvi, una altra dimensió, i és la de salvar justament la llibertat, la convivència, la tolerància.

A. M. R.— Per això jo prefereixo parlar de democràcia. Perquè una regressió en la idea no confessional de l'Estat el que posa en perill és la mateixa democràcia. La d'un Estat pluralista que garanteixi la llibertat de consciència, l'ensenyament per a tothom. La laïcitat és un element essencial de la democràcia.

B. R.— *Si em permeteu resumir, sembla que tots tres voleu una escola laica, no confessional, que no deixi intervenir les esglésies, ni per catequitzar ni per fer-hi classes de religió. En canvi, però, penseu que s'hauria d'introduir el fet religiós a l'ensenyament, vist des de la filosofia, el pensament, i de les ciències socials, la història. Aquest plantejament dona als mestres la responsabilitat de l'ensenyament i a les institucions públiques la de consensuar-ne els continguts. Molt bé: tot el que dieu és justament el contrari del que hi ha.*

T. C.— Aquest és el drama! Avui, la confusió és total i des de tots els punts de vista. Des del punt de vista laboral, perquè ens trobem amb uns professors de religió que venen del Bisbat, que no són ben acceptats al claustre, que no han fet oposicions, que no cobren triennis, que no sabem què expliquen. Ens trobem també amb una assignatura que des de la Conselleria d'Ensenyament volen que sigui avaluable, cosa que no em sembla constitucional.

A. M. R.— A Catalunya, la cosa comença a ser preocupant. El conseller Xavier Hernández ha demostrat, en aquest sentit, una posició partidista.² Actualment, en formalitzar la inscripció, els centres són obligats a demanar a les famílies si volen que els seus fills segueixin el programa de l'àrea de religió o no. A finals de curs es passa una enquesta als centres demanant quins professors estan disposats a impartir l'àrea de religió. Si no hi ha ningú, la Delegació Territorial, en col·laboració amb el bisbat, assigna un professor per impartir l'àrea, que passa a formar part del claustre a tots els efectes.

2. Es refereix a les declaracions fetes a *Pre-sència*, segons les quals «els que no volen la religió volen imposar la no-religió a tothom».

T. C.— Fins ara la situació era que allà on es demanava religió



*A. M. Roig, J. Bigordà
i T. Creus.*

se'n feia per imperatius legals, però la demanda era mínima, i aquesta classe no era avaluable. Ara la cosa comença a agafar un to bel·ligerant. Es vol convertir en avaluable i els telèfons comencen a sonar des de la Conselleria. A l'ESO, per exemple, enstrobem amb un fet totalment discriminant com és que aquell que tria la religió ha d'agafar els tres trimestres. Això converteix la religió en una opció que separa els que en fan dels que no en fan.

Un altre problema és la falta de definició dels continguts. Això vol dir que, potser amb tota la bona fe, alguns professors converteixen les classes de religió en una reflexió sobre temes d'actualitat, com pot ser el Zaire. L'ètica i la solidaritat han d'estar a l'escola, però no vistes des de la visió unidireccional de la religió. Formen part de l'ensenyament. Ha de ser un punt de vista pedagògic, de la formació global.

J. B.— El problema és que aquesta situació és dolenta per a tothom, inclosos aquells a qui agradaria que els seus fills coneguessin el fet religiós, cosa absolutament deficient a les escoles. Com ja he dit, potser l'únic camí és una retirada per part de l'Església i buscar aleshores un consens social en el sentit que l'ensenyament públic, l'educació, no margini el fet religiós. L'ensenyament públic francès ha escollit el camí d'accentuar el fet religiós en els ensenyaments normals —història, filo-

18 Religió a l'escola?

sofia— i, com deia una article de la revista «La Croix», ho fa per salvar l'escola, la religió i la laïcitat. Perquè la situació real és que si vols salvar la religió has d'acceptar la multiculturalitat de l'escola, i la idea de tolerància que significa la laïcitat. Aleshores, la religió és un element més de cultura, una manera d'entendre qui som, per què som com som i pensem com pensem.

A. M. R.— El que passa amb els francesos és que ells ja fa molts anys que són demòcrates i discuteixen sobre la laïcitat de l'Estat. A nosaltres ens ve tot de nou.

T. C.— Jo veig un país molt radicalitzat, en plena regressió, un país on encara aquesta discussió és totalment visceral. Penso que deu ser un problema històric i cultural. La Constitució que tenim, de fet, és el resultat de la necessitat històrica de trobar el punt mitjà en una Espanya marcada aleshores, i encara ara, per la divisió entre els caçacapellans i els inquisidors.

B. R.— *Sembla, doncs, que encara no hem passat dels plantejaments partidistes del debat, d'una discussió política on no estan clars els aspectes fonamentals, constitucionals, del sistema. La idea mateixa de quina democràcia volem.*

T. C.— Encara és un debat polític, sí. No és un tema innocent, sinó que amaga un gran interès polític. Unió, per exemple, hi està absolutament a sobre des de la Conselleria d'Ensenyament. I qui diu Unió, diu l'Opus.

J. B.— De fet, tot plegat em sembla una paradoxa: jo crec que la religió —ho dic com a creient i com a ciutadà— hauria de ser pacificadora. No crec que sigui bona una divisió maniquea d'interessos. Fins i tot d'interessos «bons», perquè m'inclino a pensar que quan l'Església vol tenir influència sobre la societat ho fa pensant a tenir una bona influència. De manera que jo penso que no hi hauria d'haver, pel que fa a l'escola, interessos de cap signe. Si de cas, només els de la pedagogia, els de la cultura.

T. C.— Jo insisteixo en el fet que anem endarrera i hi veig els de sempre: l'Església no vol perdre l'arma de l'educació que tan bé li ha anat per al control de la societat. Ja els coneixem pel que van

fer durant molts anys, i sembla que segueixen amb les idees de sempre.

A. M. R.— Quan l'escola va facilitar, amb tota la bona fe, que la gent anés a la catequesi de les parròquies, l'Església va perdre l'oportunitat de fer una catequesi ben feta per a les comunitats cristianes. Va voler seguir a l'escola i a mi em sembla que va perdre el tren.

B. R.— *En Josep Bigordà plantejava com un primer pas que l'Església renunciés als seus drets sobre l'ensenyament públic; això ajudaria a desbloquejar la situació?*

J. B.— Evidentment, facilitaria les coses, encara que no ens en donaria la solució. També la societat ha de fer el discurs col·lectiu de la laïcitat. De la societat multicultural. S'ha d'arribar a la laïcitat no com el patrimoni dels uns o els altres, sinó com el territori comú.

A. M. R.— De fet és un problema de la democràcia. Una assignatura pendent, que encara no hem aprovat.

20 Religió a l'escola?

L'autora, professora d'Ètica a la Universitat de València, argumenta el perquè l'Ètica és una alternativa a la religió, que no és una «moral per a ateus» i remarca la necessitat d'educar en uns valors humanitzadors per a tots els éssers humans.

La formació moral i cívica

Adela Cortina

Catedràtica d'Ètica i
Filosofia Política
Universitat de València

1. L'educació en valors morals

La LOGSE, diuen els experts, és plena de valors. Des del preàmbul fins al darrer dels decrets semblen exigir als centres que acordin els valors en els quals volen educar, i als professors que avaluin les actituds i pensin com dur a terme la famosa pràctica de la transversalitat. Les cèlebres transversals haurien d'implicar en un treball comú professors de distintes matèries a fi de convertir en realitat —ni que sigui per una vegada— la ja vetusta utopia de la interdisciplinarietat. Així el centre esdevindria una autèntica comunitat de formació no solament tècnica, sinó també moral, que és en allò en què hauria de consistir, al capdavall, una formació plenament humana. Ara, el panorama comença a enfosquir-se quan ens adonem que en l'assignatura d'ètica el Ministeri ha estat bastant menys generós, perquè queda només una ètica a 4t de l'ESO, i a més a més amb una certa flaire de «maria» que desprèn qual-sevol matèria a la qual es concedeix un parell d'hores a la setmana. Com si amb dues horetetes setmanals durant el curs n'hi hagués prou per calibrar amb els alumnes per quins valors val la pena d'orientar la vida, quines actituds hauríem d'incorporar per ser persones autèntiques.

I precisament això passa ara, quan els professionals es tornen a adonar que no basta l'habilitat tècnica per ser un «professional» en

el sentit ple del terme, sinó que cal amarar-se dels valors que donen sentit a la seva feina, quan els ciutadans corrents demanen a polítics, empresaris, periodistes, que netegin, per poc que sigui, l'escena pública i respectin uns valors de transparència, llibertat, igualtat, solidaritat i confiança, que tan serena fan la vida quan hom els sap respectar.¹

Anomenem aquests valors «valors morals», i no pretenem d'ells que valguin només per als creients d'una determinada religió, ni per a ciutadans d'una determinada comunitat política, sinó que voldríem veure'ls encarnats en qualsevol persona de qualsevol fe i qualsevol pàtria, perquè són —així, a seques— un tresor comú de la nostra humanitat comuna.

2. L'ètica no és una alternativa a la religió

Per això sonava estranya, per no dir ridícula, aquella peregrina divisió en religió i ètica que es va practicar als centres d'ensenyament mitjà. Hi havia, pel que sembla, un motiu més o menys ocult per a una separació tan injustificada, el qual no era altre que el desig de protegir l'ensenyament de la religió deixant una alternativa digna. Però quan les coses es fan malament, els resultats no poden ser bons, i una maniobra tan ingènua va venir a complicar les coses encara més.

Perquè uns, amb un recurs tan genial, van entendre que l'ètica era, al capdavall, una «moral per a ateus», un conjunt de deures que convenia d'inculcar als no creients perquè no acabessin matant-se per allò de no tenir Déu, i quedaven estupefactes en descobrir coses tan corrents com que sovint el professor d'ètica era creient, o que en aquesta assignatura, si es feia bé, hi havia un conjunt de valors i orientacions que ells mateixos podien reconèixer amb gust com a seus. I és que —com ja hem dit— els valors morals, els que haurien de transmetre's a la classe d'ètica i decidir-se en els centres, pertanyen a l'haver de la humanitat en el seu conjunt, i per això tots els grups els valoren, els duem i no a la pràctica.

D'altra banda, els qui volien veure l'assignatura de religió a mil·lègies del currículum escolar clamaven per la desaparició de

1. CORTINA, A. *Ètica aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993; *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya/Alauda, 1994; *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana, 1996.

22 Religió a l'escola?

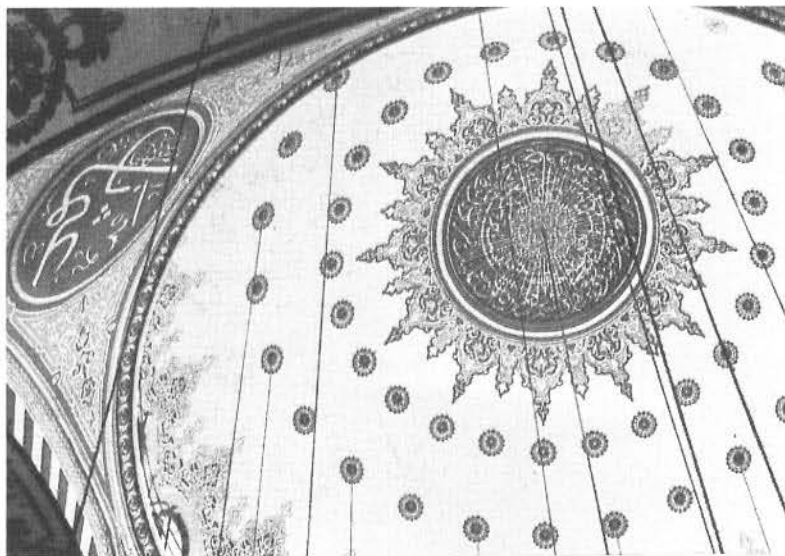
L'ètica a fi de veure caure també la religió. I entre uns i altres, com sol ser el cas en aquesta vida, deixaven la feina per fer, i així la religió es devaluava en els currículums acadèmics, l'ètica es convertia en una «maria» més, el ciutadà corrent creia que en aquesta vida s'havia d'escollir entre ètica i religió, i els pares es quedaven sense saber què és l'ètica i per a què pot servir al seu noi o noia que l'expliquin al col·legi.

3. Per què la formació ètica a l'escola?

Certament, si recordem la distinció que va practicar el filòsof Max Scheler entre tres tipus de saber (el teològic, el metafísic i el positiu), posats en exercici per tres impulsos de coneixement (l'impuls de salvació, el de formació i el de domini), haurem de reconèixer que la tendència a valorar el saber de domini (el científicotècnic) davant el formatiu, el teològic i el metafísic no ha parat de reforçar-se amb el pas del temps. No sembla que els sabers formatius —les humanitats— tinguin un futur gaire prometedor precisament, perquè l'*homo faber* continua predominant sobre l'*homo sapiens*, el saber productiu continua triomfant sobre el saber formatiu.

Però, no obstant això, a una persona li resulta imprescindible en la seva vida saber per quins valors vol realment orientar-se, quins fins val la pena de perseguir i quines actituds o hàbits ha d'adoptar per assolir-los. Resulta indispensable a una persona que vulgui fer ella mateixa la seva vida i no permetre que la hi facin sense el seu consentiment, comptar amb allò que s'ha anomenat un «saber per a fer coses».

D'això és del que s'ocupa l'ètica, que és, en principi, una part de la filosofia que reflexiona sobre un fet tan sorprenent com que des que existeixen persones sobre la terra s'hagin considerat uns valors més humanitzadors que altres, uns fins més irrenunciables per als éssers humans, unes actituds i hàbits com a indeclinables per al qui vulgui anomenar-se persona, en el sentit ple del mot. Que el contingut concret dels valors, fins, actituds i hàbits que han suscitat una estimació més gran hagi anat evolucionant amb els segles no canvia substancialment el fet que sempre n'hi ha hagut i que sem-



pre —com diria Xavier Zubiri— la gent se n'hagi volgut apropiari, fer-los carn i sang seva.

Certament, les religions no han estat alienes a la gestació d'aquest fons moral, que ha anat modulant-se amb el temps, sinó ben al contrari. Les distintes religions han estat i són un factor essencial en la configuració de cada una de les cultures, i d'aquí ve que resulti impossible destriar clarament en elles quins valors són exclusius de la religió i quins no ho són. Això és el que passa també al món occidental, on el cristianisme batega en les distintes morals, les quals s'han anat secularitzant a poc a poc, de manera que poden ser igualment compartides per creients i no creients.²

D'altra banda, aquestes morals que semblen que han anat deixant la casa paterna religiosa han ensenyat també molt a la religió. L'han ajudat a aclarir-se sobre coses tals com que els valors no s'encarnen sense mediacions «terrenals»: que la sagrada llibertat dels fills de Déu exigeix respecte a la llibertat de consciència, de religió, d'expressió, d'associació; que el fet que tots els éssers humans siguin iguals no deixa de ser una declaració buida si no s'escurcen les distàncies econòmiques i culturals, si no es respecten els drets socials; que la veritat només es pot acceptar lliurement, mai ser imposada coactivament; que el respecte passa per admetre les

2. CORTINA, A. *Ética civil y religión*. Madrid: PPC, 1995.

24 Religió a l'escola?

discrepàncies, i a vegades per tractar d'aprendre d'elles; que aquell que confia en Déu profundament no tem el diàleg seriós i obert amb els qui no comparteixen la seva fe religiosa, però sí el seu afany de justícia i veritat.

Així, doncs, religió i moral es deuen molt l'una a l'altra, i per això resulta impossible de trobar per on separar-les pel que fa als valors, perquè tots els que hem anomenat en el paràgraf anterior són comuns i ningú no els pot reclamar ja en exclusiva. El que passa és que el creient aconsegueix un acte de lliurament personal a un Déu, igualment personal en el cristianisme, que per a ell és Pare, consol, promesa i esperança; un Déu que li obre camins per tractar d'eradicar la injustícia del món.

Però tocant als valors, com puguin ser la llibertat, la igualtat, la solidaritat, el respecte actiu o el diàleg obert, han esdevingut comuns —després d'un llarg procés d'aprenentatge— a la religió cristiana i a la moral cívica. Educar tots els alumnes en aquesta moral cívica és una obligació per a una societat que ha après de la història el sofriment que causen, sobretot en els més dèbils, l'esclavitud, la desigualtat, l'opressió, la mentida i la calúnnia; la deshumanització que aquestes mateixes accions provoquen en els forts.

Deixarem a les generacions més joves —és obligat de preguntar-se— els nostres coneixements en matemàtiques o en història i ni tan sols intentarem de transmetre'ls allò que ens ha costat tant d'aprendre i que tant serveix per viure: que els valors positius esmentats ens fan persones, i els negatius, no solament danyen, sinó que despersonalitzen?

4. Tres tipus de fins vitals

Davant preguntes d'aquesta envergadura, escau de respondre amb Kant que importa a l'escola i als restants mitjans de transmissió de valors educar almenys en la valoració i en la manera d'assolir tres tipus de fins que necessàriament qualsevol persona es proposa. A tenor de les peculiaritats d'aquests fins, qualsevol procés de formació ha de tenir en compte tres dimensions humanes:

1. La dimensió de l'habilitat, amb la qual una persona es prepa-

ra per saber elegir els mitjans oportuns per a qualssevol fins, siguin quins siguin els que es proposi a la vida.

Els imperatius de l'habilitat s'estableixen sobre la base del saber científicotècnic, tan prestigiat avui dia. Els plans d'estudi d'ensenyament primari i mitjà el potencien i floreixen les escoles i universitats politècniques.

Curiosament, aquesta estimació de les habilitats té una història llarga, i ja el mateix Kant es lamentava que «els pares tractin que els seus fills aprenguin moltes coses i procurin donar-los habilitat per a l'ús de fins qualssevol» i, en canvi, «oblidin en general reformar i corregir el judici dels nens sobre el valor de les coses que poden proposar-se com a fins». ³ Quan, al capdavant, és més important saber quina destinació hem de donar a una habilitat que la mateixa habilitat.

2. La segona dimensió de què parla Kant és la que correspon a la virtut de la prudència. La prudència capacita les persones per saber deliberar bé i elegir els mitjans que porten a un fi que, amb tota seguretat, tothom es proposa: la felicitat.

Ara bé, aquí l'educador es troba amb la dificultat que els imperatius de la prudència, els consells que pugui donar perquè els alumnes siguin feliços, no poden pretendre universalitat, ja que cada persona ve a ser, al capdavant, el millor intèrpret de la seva pròpia felicitat; i, d'altra banda, els projectes personals de felicitat s'elegeixen al si de les distintes comunitats, i des del context d'un conjunt de tradicions que ofereixen els models-marc de vida bona.

3. La tercera dimensió de què parla Kant és la de l'autonomia. Al costat dels imperatius de l'habilitat i els de la prudència, les persones tenim consciència que determinades accions no s'han de fer, simplement perquè deshumanitzen. Mentir, calumniar, torturar, pertanyerien a aquest tipus d'accions, però també discriminar algú pel fet de ser pobre o vell, fomentar la violència entre les persones, i moltes més.

Aquests mandats, que no tenen forma hipotètica, reben el nom de categòrics i són expressius d'una capacitat humana: la de voler per



3. KANT, I. *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, 1992, pág. 48.

26 Religió a l'escola?

a tots els éssers humans allò que humanitza. Per això diem que revelen l'«auto-nomia» de les persones, la facultat que tenim de voler unes lleis que són les nostres pròpies lleis morals, les pròpies d'éssers humans. Ens cal, per tant, un cert ideal d'humanitat, una certa «antroponomia», que ens permet de transcendir els límits de qualsevol comunitarisme provincià, i adoptar un punt de vista moral universalista.

Una escola que vulgui formar les persones ha de tenir en compte les tres claus i dotar les persones, no solament d'habilitats, sinó d'un bagatge per ser feliços i autònoms, per ser feliços i persones en el sentit més ple d'aquests mots. Aquesta és, en conclusió, la tasca de la formació moral.

La vivència de la fe en la divinitat, concretada en el transcurs de la història en múltiples confessions religioses, és un fet cabdal de la cultura de la humanitat. El pensament, l'art, la literatura, els ritmes de les festivitats, etc., no es poden entendre sense aquell fet. Una educació integral ha d'incloure, per tant, l'explicació del fenomen de la religió.

L'estudi de les religions dins les ciències socials

Aquest escrit pretén fer veure la legitimitat, i fins i tot la necessitat, del coneixement de la religió per part dels nostres infants i joves. Quan es va definir el model escolar vigent fins ara de *Religió-Ètica* com a assignatures alternatives, *Perspectiva Escolar* va dedicar un número a aquest tema (n. 66, juny 1982). Em remeto íntegrament al contingut general d'aquell número i al que jo mateix hi deia: «prescindir de l'explicació del fet religiós com a tal significa un retall, un empobriment dels continguts escolars (...) i un atemptat als infants que els deixa desproveïts de les claus fonamentals d'interpretació de la cultura occidental».

Jaume Botey Vallès

La reobertura, ara, d'aquell debat ha posat de manifest la dificultat que entre nosaltres té el pas cap a la modernitat i el fet que no hem superat encara les ferides de vells traumes produïts per la desafortunada gestió de les relacions entre poder civil i eclesiàstic en temes com la presència pública de l'Església, les relacions econòmiques o les qüestions morals. Avui és encara difícil el reconeixement de la religió com un fet cultural inqüestionable i que ha estat determinat en la configuració de la mentalitat occidental i catalana en concret. Per bé que amb menys intensitat que ara fa uns anys, perviuen encara dues visions antagòniques del fenomen religiós, confessionals totes dues: la dels que consideren la religió com un fenomen alienant que cal eliminar de la vida social i la

28 Religió a l'escola?

dels que consideren la fe com un fet intrínsecament conformador de les actituds cíviques i morals i que per tant cal que es faci present en tots els àmbits de la vida social, especialment a l'educació i mitjans de comunicació. Les orientacions del Concili Català (Nos. 10-11) superen aquesta dicotomia. Aquelles orientacions, però, són molt genèriques i poden concretar-se en la pràctica de moltes maneres. A les planes que segueixen donaré la meua opinió de com hauria de fer-se.

I. Religió-Fe

Per entendre de què estic parlant caldria distingir en primer lloc entre religió i fe. Religió és aquella ideologia concretada en un conjunt doctrinal, d'institucions, autoritat, normes, rituals, etc., que té com a finalitat administrar la relació de l'individu amb la divinitat. Podria dir-se que en el món hi ha tantes religions com conjunts doctrinals, culturals, institucionals. La religió pretén respondre a les preguntes fonamentals de l'ésser humà sobre la vida, la mort, el sofriment, l'amor, l'origen de l'ésser, la relació amb la naturalesa, el més enllà, etc. Fe és l'actitud individual de confiança respecte de la divinitat, entesa com a *Allò Sant*. La fe no és la resultant d'una evidència racional, sinó fruit d'una adhesió lliure de la persona a *Allò Sagrat* i és més informulable i intangible, hi ha un component místic de contacte amb el misteri. La fe es pot *celebrar*, però és difícil d'explicar.

La codificació històrica d'aquestes vivències és el que constitueix les diferents confessions religioses. Certament el pes social de les religions ve avalat per la vivència del transcendent, però són construccions humanes d'un poder social extraordinari. Tant en relació amb l'exterior com de cara endins es generen les mateixes tensions que en tota organització humana: lluita pel poder, diferents interpretacions de la fidelitat a les escriptures fundacionals, possibilitat d'adaptació a les circumstàncies històriques canviants, etc. I com en tota organització humana, és focus de tensió la determinació de qui posseeix l'autoritat per determinar «l'ortodòxia» ideològica, moral, litúrgica o política i d'acord amb quins interessos es determina. Com en totes les organitzacions de caire ideològic, qui determina «l'ortodòxia» o pot ser intèrpret de les

escriptures, de les paraules i dels símbols és el qui deté el poder. Tot grup ideològic o de poder polític —partits, esglésies— viu la tensió entre les bases, afiliats, militants o fidels i les jerarquies en les seves determinacions doctrinals, polítiques o disciplinàries i tota religió-institució —des del Vaticà, món àrab, jueu o la bruixeria— té tendència a justificar el poder establert perquè ella mateixa, malgrat que es proclami dels pobres, és poder, econòmic, polític o cultural.

La fe de les majories queda segrestada per la religió. Igual que la política —que vol dir debat i participació, opinió col·lectiva— ha estat segrestada pels partits i pels seus funcionaris professionals i institucions, la fe ha estat segrestada per les institucions religioses o pels seus funcionaris professionals: capellans, religiosos, jerarquia, teòlegs... constituïts en casta clerical d'interpretadors de l'ortodòxia, de la conducta i del contacte amb l'Absolut. En broma, diria que és un problema de logotip. Per exemple, dintre la societat *Església* hi ha les causes més diverses i sovint contradictòries. Però el logotip *Església* només és propietat dels representants de la institució. Passa a totes les religions i a tots els partits.



II. Criteris que haurien de regular la docència de la cultura religiosa

1. La cultura religiosa és cultura

Ha de tenir, doncs, un lloc a l'escola. L'alumne ha de tenir informació suficient del fenomen religiós en la seva globalitat com un fet important a fi de poder interpretar la persona humana, la història i el món contemporani.

a) *Com a fenomen espiritual*. L'alumne ha de tenir la comprensió de l'especificitat pròpia del fenomen que de la vivència de la fe han tingut milers i milers de persones en el transcurs de la història de la humanitat i des de les més diverses confessions religioses. Ha de tenir els elements per valorar la importància que aquest fenomen ha tingut en la història de la cultura. Se li han de donar a conèixer, per tant, els grans textos i les persones que, a partir de l'experièn-

30 Religió a l'escola?

cia de fe, han influït de manera decisiva en un moment o en la història de la humanitat. Amb l'ajut de l'antropologia i la psicologia, a més, podrà entendre millor la complexitat de l'ésser humà.

b) *En la dimensió ideològica.* Com a intent de resposta als problemes fonamentals de la vida humana, totes les religions s'han encarnat i alhora han modulat els corrents ideològics de cada època. La història de les idees religioses forma part del patrimoni universal de la història del pensament i també de la història del pensament polític. No és possible la comprensió de l'Edat Mitjana sense considerar el pes de l'Església, així com probablement no es podran comprendre els moviments d'alliberament llatinoamericans sense la teologia de l'alliberament. Caldrà que l'alumne es familiaritzi en un estudi global de cada època a fi de poder relacionar amb facilitat la història social amb la història de les idees i de les expressions artístiques... Entre nosaltres, òbviament, caldrà que els alumnes coneguin específicament el pensament cristià.

c) *En la dimensió artística.* Perquè l'art, la iconografia, la literatura, el calendari festiu, etc., en gairebé totes les cultures fan referència al fet religiós, i en l'àrea occidental i judeocristiana específicament a la història bíblica. Com explicar, per exemple, la portalada de Ripoll, el segle d'or castellà o les més conegudes obres d'Espriu sense un coneixement de la història bíblica i la teologia cristiana? Però també com un inestimable entrenament al coneixement i utilització del llenguatge simbòlic. En el món de la cultura burgesa i de la tècnica, la paraula humana s'ha anat tornant cada cop més inexpressiva, unívoca, ha anat perdent la infinita riquesa de matisos que permetien expressar les diferents facetes de l'ésser humà. La vivència de la fe o del misteri ha d'expressar-se necessàriament a través de símbols, mites o llegendes. La familiarització dels alumnes amb aquest llenguatge poètic, polisèmic, insinuatiu és, sens dubte, una ajuda per entendre la importància de la simbolització en la vida humana.

d) *La comprensió crítica de les institucions religioses.* La distinció fe-religió ens permet situar l'anàlisi crítica de les diferents esglésies en el terreny de l'anàlisi historicocrític i amb l'ajuda d'altres ciències humanes com la sociologia, història econòmica, història política, psicologia o antropologia, al mateix nivell de



*La creació de l'home
(Alquezar).*

qualsevol altra institució de poder polític o cultural. I el resultat d'aquesta visió crítica produirà, evidentment, llums i ombres. Es valorarà, per exemple, el pes que el cristianisme i el monacat han tingut en el naixement de la nostra identitat catalana o la religió musulmana en la identitat del món àrab, de la mateixa manera que es valoraran els excessos, fonamentalismes o extorsions que la instrumentalització de la fe ha provocat per l'obtenció del poder polític.

2. La cultura religiosa és laica

Laica no vol dir arreligiosa o irreligiosa. Tampoc no vol dir neutre. Vol dir senzillament que és patrimoni de tothom, independentment o prèviament a la fe professada per cadascú i que l'escola ha de presentar el fet religiós amb dignitat, amb respecte, amb la grandesa amb què l'han viscut els homes de fe, de la mateixa manera com es presenta el fet de la creació artística o científica i deixant les portes obertes a l'adhesió. Això vol dir que:

a) *La cultura religiosa no és catequesi.* Cultura religiosa fa referència a la intel·ligència, al coneixement de la ideologia o institucions en les quals s'ha traduït l'experiència de la fe tot al llarg

32 Religió a l'escola?

de la història i del món. Per tant, el lloc de la cultura religiosa és l'escola. La iniciació a la fe o «catequesi» només és possible a partir de l'experiència. Es tracta d'una experiència espiritual i lliure que neix del més íntim de la persona i retorna al més íntim de la persona i que vol dir confiança, adoració, sentit del misteri, esperit, font de comunió. Els objectius de l'escola i els objectius de la catequesi són diferents. El lloc d'iniciació a l'experiència de fe és la comunitat de creients, mai l'escola.

b) *L'Estat laic és qui pot garantir la cultura religiosa.* La responsabilitat de la docència de la cultura religiosa no pot estar en mans de cap confessió religiosa. L'única societat que pot garantir una cultura religiosa plural és l'estat laic que anomenem democràcia. Perquè el seu principi fonamental és el pluralisme, la seva independència respecte de tota ideologia o religió com a marc col·lectiu en el qual és possible la llibertat de consciència i d'expressió. No em refereixo evidentment a aquell laïcisme militant d'algunes experiències històriques, laïcisme *confessionalment* ateu i, per tant, antilaic i antidemocràtic que considerava el fet religiós com a arcaic i que havia d'eliminar tota altra ideologia o credo.

c) *La cultura religiosa forma part de les ciències socials.* Hauria de formar part de la programació escolar com la història de l'art, de la filosofia, de les idees socials o polítiques. I hauria, per tant, de ser impartida pels professors de ciències socials o, segons el nivell, pels especialistes corresponents. La dependència orgànica de la programació, responsabilitat o inspecció d'aquesta matèria ha de ser la mateixa que la de la resta de ciències socials, no de les confessions religioses i menys encara d'una sola, la catòlica. Això és abusiu i desvirtua el concepte que aquí defensem de cultura religiosa.

d) *La cultura religiosa no és equivalent a formació moral.* Pels arguments esmentats, considero un greu error de cara a la formació dels joves proposar l'assignatura *ètica* com a alternativa a la *religió*. Amb això es reconeix implícitament que el contingut de l'assignatura religiós és confessional-catòlic, no laic, que no dona una panoràmica global de totes les religions, que per tant és una forma larvada de catequesi (per això es dona llibertat a l'alumne). Però

impartida en un context inadequat —l'escola— i per uns professionals —els mestres— la funció dels quals no és transmetre l'experiència de fe. D'altra banda, la consideració social que la «ètica» ha tingut durant aquests anys ha comportat rebaixar el valor original de l'assignatura de religió a moral i l'ètica o fonamentació racional dels costums a «religió de segon ordre».

3. La cultura religiosa i el multiculturalisme

La presència a l'escola de nens i de nenes d'ètnies i religions diverses és un fet en creixement i que hauria de ser tingut com un enriquiment, no com un problema. Davant d'aquest fet, la societat en general i l'escola tenen encara poques respostes. La introducció de la cultura religiosa en els programes escolars podria ser-ne una. En efecte:

a) *Fe i religió, espai de trobada.* El ressorgiment en els últims anys dels particularismes i etnicitats fan preveure que un dels grans temes en els anys a venir serà el cultural. Els aspectes culturals han representat un rol important en els conflictes internacionals, però gairebé sempre s'han resolt per la força o per acords forçats. Seran possibles en el futur els acords a partir de la negociació i del respecte? A poc a poc haurem de descobrir quins seran en el futur els grans espais de negociació, sobre quins punts, grans temes, valors, serà possible construir la mundialització de la justícia i la pau. A ningú no se li escapa que un d'aquests grans espais és la religió, independentment de la voluntat que cada confessió pugui tenir-hi en l'actualitat.

b) *Propostes concretes respecte de la multiculturalitat.* En aquest sentit ja són possibles, ara, algunes propostes concretes per a l'escola. Per exemple: fer entendre als alumnes les diferències existents en temes fonamentals entre religions que conviuen en un mateix territori i apreciar els valors de les seves cultures-religions, per exemple respecte de la naturalesa, la família, l'autoritat o el poder; a les escoles on hi hagi pluralisme religiós, establir espais de diàleg permanent per promoure el respecte mutu, la pau i sessions de treball, d'estudi, de celebració, etc. on totes les confessions puguin participar en igualtat de condicions; treballar junts en projectes de cooperació i procurar fer-ho especialment en els escena-

34 Religió a l'escola?

ris on hi hagi hagut històricament o hi hagi ara enfrontaments per causa de la religió; procurar identificar les pautes de no-violència de les religions, i a partir d'aquí les fonts de la no-violència de les nostres cultures, etc. És necessària la creació de materials adequats en relació amb una nova interpretació de la història, de l'educació cívica i de la religió que siguin acceptables per totes les confessions; i tot mirant de posar en relleu les arrels comunes de tots el homes i que hi ha més coses que ens uneixen que no que ens separen.

Bibliografia

La cultura religiosa a l'escola. «Perspectiva Escolar», n. 66, juny 1982.

La religió a l'escola. «Qüestions de vida cristiana», n. 146, 1989. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

DUCH, L. *Transparència del món i capacitat sacramental.* Ed. Saurí. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1988.

CORBÍ, M. *La religió que ve.* Barcelona: Ed. Claret, 1991.

LLUÍS, P. i altres. *Les intuïcions fonamentals de les gran religions.* Barcelona: Ed. Cruïlla. Col. Cristianisme i cultura, 1991.

L'autora aposta per un ensenyament dels continguts culturals de la religió a càrrec del professorat d'Història i uns aspectes cognitius assumits pel de Filosofia, continguts que considera «imprescindibles per al correcte desenvolupament de l'intel·lecte humà».

Teologia, ancilla philosophiae. La teologia, esclava de la filosofia

Sóc una decidida partidària de la presència de la religió a l'ensenyament. I no ho sóc perquè cregui en el seu valor de passaport per a l'eternitat —mai no em permetria aquesta frivolitat— ni tampoc perquè pensi que és una garantia de bona conducta moral —l'experiència diària ens mostra que aquesta relació no es pot establir de manera biunívoca—. El meu ànim procliu a l'ensenyament de la religió prové més aviat de la meva experiència professional primer com a catedràtica d'ensenyament mitjà i després com a professora d'Història de la Filosofia a la UNED.

Maite Garcia Fox
Catedràtica de Filosofia
d'Ensenyament Mitjà.

Sé que aquesta no és l'única perspectiva. De fet, últimament és tan comuna la constatació que el desconeixement de la religió és una forma d'incultura, que la crida d'atenció envers la necessitat de la seva presència en els plans d'estudi ha esdevingut gairebé un tòpic. Hi ha tot un grapat d'anècdotes que podria referir com a prova del que dic, com ara aquella que succeí un dia que, quan explicava el problema dels universals a l'Edat Mitjana i comentava les implicacions que aquesta qüestió tenia amb els interessos teològics —i per tant polítics— del moment, se m'acudí preguntar als alumnes si coneixin el *Credo*; únicament un vailet aixecà la mà, i en ser requerit a dir-lo en veu alta per a gaudi i saviesa dels seus companys, el xicot recità cofoi, contundent i impertorbable un incomplet parenostre: tal com els hi ho explico.

36 Religió a l'escola?

Hi ha molts exemples com aquest, provinents de tots els camps de la cultura, i segurament vostès en saben alguns, però no es tracta d'argumentar la meua afecció a la religió amb anècdotes —ja deuen haver-ho endevinat— ni tan sols de recórrer a l'opinió comuna, entre altres coses perquè aquestes formes de fer foren ben impròpies d'algú que pretén ensenyar filosofia. No; si crec en la conveniència —i goso dir també en la necessitat— de la presència de la religió en l'ensenyament, és perquè justament des de la filosofia n'he descobert el valor indiscutible de coneixement —fixin-se que no dic el seu valor humanístic, o no ho dic solament—, el qual va molt més enllà del valor de cultura que hom li reconeix en general.

Pensó, a més, que és una tasca del tot urgent fer una reflexió sobre quina religió cal ensenyar, sobre com cal ensenyar-la i —molt especialment— sobre qui cal que l'ensenyi. Aquest últim aspecte em sembla especialment necessari d'aclarir, ja que, a causa del respecte grandíssim que, com van veient, em mereix aquesta matèria, crec que no pot ser tractada unilateralment; la religió és un assumpte massa seriós per deixar-lo —almenys de manera exclusiva— en mans dels capellans, per molt ben intencionats, bondadosos i assenyats que siguin.

Arribats a aquest punt, penso que toca argumentar els supòsits que acabo d'enumerar per tal de convèncer-los, si tal cosa és possible, de la seva bondat. Amb el seu permís, doncs, començo.

1. La religió és cultura

Dèiem més amunt que aquesta afirmació és gairebé un tòpic, però com que també dèiem que no argumentarem sobre tòpics —tot i que solen ser un avís, no són mai suficients per furnir una teoria— haurem de partir d'una definició operativa del que és *c u l t u r a*.

De les moltes accepcions del terme, convé fixar-nos en l'antropològica, la qual ens diu que la cultura és el conjunt de tradicions i de formes de vida d'un poble o d'una societat. Si agafem aquesta accepció de cultura és per dues raons: la primera, perquè és la que



millor pot referir-se a la religió; la segona, perquè ens permetrà, més endavant, establir-ne la diferència respecte al coneixement, cosa que, com veurem, també es pot predicar de la religió.

Si ens fixem bé en la definició antropològica de cultura, veurem que el que la caracteritza és la relativitat. Això no és cap inconvenient: ben al contrari. El valor de la cultura és la capacitat que ens dona per adaptar-nos a un medi, i aquest és necessàriament limitat, en primer lloc per unes determinades estructures geogràfiques, i després, i com a conseqüència d'aquestes, per unes altres d'econòmiques, històriques, etc. Tot plegat va condicionant una especial forma d'entendre la vida que va fornint una saviesa popular, l'expressió màxima de la qual és un determinat llenguatge. D'aquest tresor acumulat de saviesa forma part també —penso que ja no en dubta ningú— la religió. I com a adaptació al medi que és, aconsegueix, sense dubte, una funció. S'imaginem la mortaldat que hauria provocat la triquinosi, sense el savi precepte corànic? O bé, com s'hagués estès l'hemofília i moltes altres malalties, sense la prohibició de l'incest? Per no parlar de la immensa utilitat de la prohibició de matar, de la d'abandonar els pares, de la d'aixecar falsos testimonis...

Prou sabem que moltes d'aquestes funcions són ateses actual-

38 Religió a l'escola?

ment per altres instàncies socials. D'acord, però, a part que aquesta consideració no resta ni una mica del seu valor històric —i per tant de transmissible a les futures generacions—, ens mostra molt clarament el paper que la religió té en qualsevol societat. I és que, si la societat evoluciona, la religió també ho fa i, per tant, segueix a complint una certa missió. Pensin, si no, en la perfecta fonamentació que el precepte de l'amor al proïsme representa per a coses tals com la tolerància, el respecte, la convivència... Era exactament això el que valoraren Hume i els deistes anglesos, com Rousseau va valorar la religió del sentiment, i ja se sap que qui ignora la història resta condemnat a repetir-la.

Creguin-me; no anem tan sobrats —i menys ara que el capitalisme està de moda— de bona voluntat, de solidaritat i d'altruisme, com per poder prescindir de cap aportació d'aquesta mena.

Algú em podrà dir que la religió és alienació. Aquesta és una crítica que cal entomar, evidentment. I cal fer-ho des d'un doble vessant: des del filosòfic, perquè és una crítica racional i ben fonamentada, i des del pràctic, perquè hom pot constatar-ho constantment en la vida diària —no s'hi val, per exemple, a dir que la Inquisició no va existir o que els bisbes són sistemàticament incorruptibles—. Ara bé, cal dir ben alt i ben clar que si la religió pot ser —i de fet molts cops és— alienació, és justament perquè és cultura, i la cultura, senyors meus, és tota ella superestructural, cosa que no vol dir que s'hagi de suprimir —algú pensaria a suprimir el dret o l'art per exemple?— sinó que cal canviar les infraestructures injustes que l'han condicionat —segons Marx— o determinat —segons Engels— a presentar-se com se'ns presenta.

Oi que no costa gens d'entendre que si tinguéssim unes altres infraestructures econòmiques, tindríem un dret més just, un art menys comercialitzat, una literatura menys manipulada, etc.? Doncs bé: amb la religió succeeix exactament el mateix. El que fa que el grau d'alienació sigui més gran —diferència quantitativa— és precisament el fet de ser més superestructural, és a dir més cultural. I potser no anirà malament recordar que per a Marx el grau màxim d'alienació no l'ostenta la religió sinó la filosofia, expressió màxima, sens dubte, d'una cultura.

2. La religió és coneixement



Ultra el seu caràcter de cultura, la religió té, com hem avançat més amunt, el de coneixement. I com que també caldrà procedir en aquest cas a partir d'una definició operativa, cal dir que entenem per coneixement qualsevol saber universalment cognoscible com a tal. Aquesta definició, en la qual estaria d'acord tothom, des de Plató fins als científics d'avui, té, si ens hi fixem, un caràcter de complementarietat amb la de cultura.

El que dóna el caràcter d'universal al coneixement científic és la seva demostrabilitat, i per això la ciència s'articula en tesis, és a dir, en proposicions o teoremes deduïbles. Ara bé, tota tesi, si és realment científica, prové d'una hipòtesi —altrament seria tautològica i, per tant, no afegiria cap coneixement— i una hipòtesi és necessàriament una suposició. És cert que qualsevol suposició no fóra vàlida com a hipòtesi; la condició de vàlidesa depèn de la seva raonabilitat, però aquesta no es demostra de forma directa —això fóra confondre tesi amb axioma i tot l'edifici del coneixement perillaria de dogmatisme—, sinó que la vàlidesa d'una hipòtesi es demostra precisament en l'aspecte contrari, és a dir en la de no ser racionalment i/o empíricament rebuttable. Així doncs, tenim una sèrie d'hipòtesis —Kant en diu idees de la raó pura—, que no són empíricament demostrables però —compte!— que no són racionalment rebuttables. Entre aquestes idees hi ha les que entenem per religioses, per exemple l'existència de Déu i de la glòria eterna entre d'altres. Opina l'adorable prussià —els prego que perdonin la meva expressió enamorada— que el fet de la seva indemostrabilitat empírica priva a les idees religioses de qualsevol dret a fonamentar una moral: genial constatació, penso. I opina tanmateix que el fet de la seva irrefutabilitat els dóna, nogensmenys, la categoria d'autèntiques hipòtesis científiques. Com tantes d'altres, si bé no han pogut ser demostrades, tampoc no han pogut ser rebutades.

Per si això no fos prou, i seguint amb Kant, resulta que aquesta mena d'idees és típica de la ment humana, la característica de la qual és la de proposar-se certes qüestions que no pot resoldre però que no pot defugir, justament perquè li són entitatives. Així doncs, haurem de concloure que no fóra prudent prescindir de quelcom tan

40 Religió a l'escola?

essencial, atès, a més, que el fet que no puguin ser respostes de forma segura és de fet un avantatge, ja que el seu estatus d'axiomes les fa alhora lícites i —per força— plurals, és a dir fonamentadores de tolerància i de diàleg.

3. Com s'ha d'ensenyar la religió i qui ha d'ensenyar-la

De tot el que hem vist fins ara, en resulta que la religió ha de ser present a l'ensenyament de forma necessària —això que ara en dirien com a contingut comú— i de forma plural i, com que aquest últim aspecte està garantit per la Constitució, però no és ni de bon tros suficient —en realitat és solament el permís per «catequitzar» segons la voluntat dels pares, i això no garanteix un coneixement objectiu—, caldrà que pensem qui ha d'assumir l'ensenyament d'aquests continguts comuns que hem dit que té.

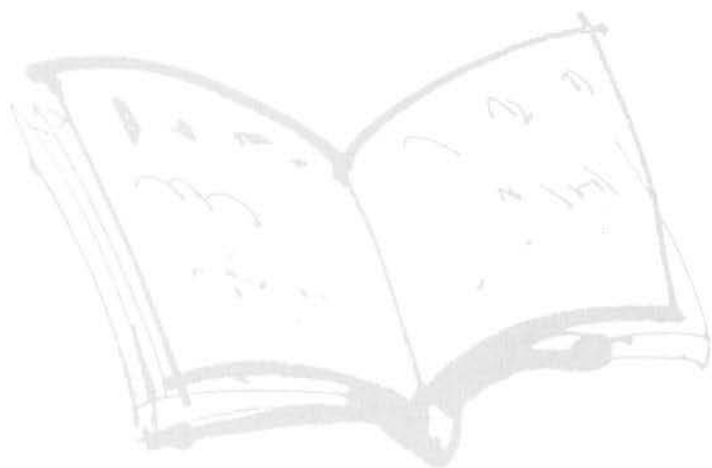
Penso que la resposta és prou clara: els continguts culturals de la religió haurien de ser assumits pel professorat d'història, el qual hauria d'explicar-ne el seu lligam amb els aspectes econòmics, culturals, polítics, etc., de cada època, mentre que els aspectes cognoscitius haurien de ser assumits pel professorat de filosofia, que n'hauria d'explicar la gènesi, l'especificitat, la influència ideològica, etc.

No és que jo vulgui contestar cap greuge, ben al contrari: repeteixo que la religió em sembla imprescindible per al correcte desenvolupament de l'intel·lecte humà, però espero que entendran l'encapçalament del present article i que me'l disculparan.

Bibliografia

- BATAILLE, G. *Teoría de la Religión*. Madrid: Taurus, 1975.
 ENGELS, F. *Dialéctica de la naturaleza*. Barcelona: Grijalbo, 1979.
 FREUD, S. *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza Editorial,
 HEGEL, G. W. F. *El concepto de religión*. México: Fondo Cultura Económica, 1981.

- HUME, D. *Investigacions sobre l'enteniment humà*. Barcelona: Laia, 1982.
- MATHES, J. *Introducción a la sociología de la religión*. Madrid: Alianza, 1971.
- LÉVI-STRAUSS. *El totemismo en la actualidad*. México: Fondo Cultura Económica, 1965.
- MARX, K. *Diferencia de la filosofía de la naturaleza*. Madrid: Ayuso, 1971.
- MARX, K. *Miseria de la filosofía*. Madrid: Aguilar, 1969.
- PASCAL, B. *Pensamientos*. Madrid: Alfaguara, 1981.
- PORTELLI, H. *Gramsci i la qüestió religiosa*. Barcelona: Laia, 1977.
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- SCHWIMMER. *Religión y cultura*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- WITTGENSTEIN, L. *Estética, psicoanálisis y religión*. Barcelona: Sudamericana, 1976.
- ZAMBRANO, M. *El hombre y lo divino*. México: Fondo Cultural Económica, 1967.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

Cultura religiosa a l'escola, n. 66 (1982), p. 2-29

L'escola cristiana, n. 13 (1977), p. 52-53

El Pluralisme escolar i l'ensenyament de la religió, n. 33 (1979), p. 60-62

Llibres

CORBÍ, M. *La religió que ve*. Barcelona: Claret, 1991

CÓRTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993

CÓRTINA, A. *Ética civil y religión*. Madrid: PPC, 1995

FIERRO BARDAJÍ, A. *El hecho religioso*. Barcelona: Salvat, 1981 (Temas clave; 20)

GOLDARACENA DEL VALLE, C.; GUERRERO PÉREZ, C.; SANTOS SEDANO, A. C. *Cinco teorías sobre la religión: la religión en la obra de Hume, Kant, Marx, Nietzsche y Freud*. La Coruña: Eris, 1994

El Hecho religioso: enciclopedia de las grandes religiones. Dir.: Jean Delumeau. Madrid: Alianza, 1995

Les Institucions fonamentals de les grans religions. Barcelona: Cruïlla, 1991 (Cristianisme i cultura)

JAMES, W. *Les varietats de l'experiència religiosa: estudi de la naturalesa humana*. Barcelona: Edicions 62, 1985 (Clàssics del pensament modern; 25)

PORTELLI, H. *Gramsci y la cuestión religiosa*. Barcelona: Laia, 1977 (Papel 451; 40)

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

- La Religión*. Ed.: J. Derrida y G. Vattimo. Madrid: PPC, 1996
- La Religión en la escuela pública*. Madrid: Popular, 1990 (Pastoral misionera: diálogo; 171)
- RIBERA, R. *Religió i religions*. Barcelona: La Magrana, 1995 (Debat; 7)
- ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'educació*. Vic: EUMO, 1985 (Textos pedagògics; 5)
- TRÍAS, E. *Pensar la religión*. Barcelona: Destino, 1996 (Ensayos/Destino; 33)

Revistes

- ÁLVAREZ BOLADO, A. *L'estatut jurídic de l'ensenyament religiós escolar als països de l'Europa occidental: una mostra significativa*. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS DE CATALUNYA, n. 85 (1993), p. 36-40
- CASEY, K. *Profesores y valores: la aplicación progresista de la religión en la educación*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 297 (1992), p. 123-154
- Enseigner les religions à l'école laïque*. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 323 (1994)
- La Enseñanza de la religión cristiana*. EDUCADORES, n. 148 (1988), p. 587-654
- Ètica/religió a l'escola*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 12 (1994), p. 179-223
- GEORGE, J. *Enseigner les religions dans l'école laïque?* CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 307 (1992), p. 50-52
- INFIESTA, J. *Alcance del decreto que regula la enseñanza de la religión: obispos, sindicatos e instituciones atacan o defienden la normativa*. BOLETÍN DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, n. 63 (1995), p. 4-7
- INFIESTA, J. *La sentencia del Supremo a favor de la enseñanza de la religión: Iglesia y Administración estudian alternativas a la sentencia*. BOLETÍN DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, n. 54 (1994), p. 4-7
- La Religió i el poder avui dia*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 196 (1995)
- ¿Religió en la escuela?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 239 (1995), p. 71-73
- La Religión en la escuela pública*. PASTORAL MISIONERA, n. 171 (1990)
- La Religión, voluntaria: un balance*. EL CIERVO, n. 441 (1987), p. 5-17
- SOLÉ, R. *El futur de la religió*. FOC NOU, n. 272 (1996), p. 4-10

Oferta de seminaris per als mesos d'abril, maig i juny

Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, s/n. 08002 Barcelona
Tel. 310 65 14 - 310 65 66
Fax 310 66 58

	<i>Durada</i>	<i>Dirigit a</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Realització</i>
Cuina japonesa bàsica	10 hores	Tothom	Març	Abril-maig
Fer barrets	30 hores	Tothom	Març	Abril-juny
Introducció a la botànica	20 hores	Tothom	Març	Abril-juny
Nines de porcellana en fred	30 hores	Tothom	Març	Abril-juny

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187. 08036 Barcelona
Tel. 321 90 66 - 419 00 63
Fax 310 66 58

	<i>Durada</i>	<i>Dirigit a</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Realització</i>
Gravats sobre metall	15 hores	Joiers i estudiants	Març	Abril-maig
Daurat i decoració exterior del llibre	15 hores	Professionals i afeccionats	Març	Abril
Restauració del moble II	108 hores	Qui tingui el nivell I	Març	Abril-juny
Relligats antics en pergamí i pell	45 hores	Enquadernadors i estudiants	Març	Abril-maig
Iniciació a les tècniques pictòriques sobre tela	55 hores	Pintors i interessats	Març	Abril-juny
Teatrina de paper	10 hores	Tothom	Març	Abril
Elaboració artesanal de paper I	30 hores	Interessats en l'artesanía del paper	Març	Maig
Serigrafia	42 hores	Interessats en el món del llibre	Març	Maig
Iniciació a l'enquadernació	15 hores	Tothom	Març	Juny
Introducció al jazz clàssic	10 hores	Interessats en coneixements històrics	Març	Maig-juny
Imatges perifèriques	30 hores	Artistes plàstics i audiovisuals	Març	Abril-maig
Tècniques de tractament de suports de tela amb taula calenta a pressió	40 hores	Conservadors i restauradors de pintura	Març	Abril

L'article exposa la planificació, organització i gestió d'una experiència duta a terme en el CEIP Verge del Sòl del Pont de Roda de Ter al voltant de l'eix d'educació en valors —solidaritat i diversitat— al llarg de tot un curs.

Setmana per a la tolerància

*Petra Martín, Assumpta Conill,
Antònia Tardà, Emília Yebra,
Helena Mínguez i M. Àngel Martí*

Membres de la Comissió d'Atenció a l'Alumnat.
C. P. Verge del Sòl del Pont (Roda de Ter)

Introducció

Tots els rius grans i petits quan neixen són tan sols un petit rajolí d'aigua que més tard es converteix en una font, un rierol i va augmentant el seu cabal.

La idea de la *Setmana per a la Tolerància* va néixer de la mateixa manera. Nosaltres, com a mestres, tenim des de fa temps el neguit que, actualment, la societat en la qual es mouen els nostres alumnes, i nosaltres mateixos, està farcida de fets plens de violència, començant per l'àmbit més proper, al nostre poble, i acabant per la realitat més llunyana, i que l'escola, tot i les seves limitacions, té l'obligació de posar en joc els elements que ajudin els seus membres a criticar-ho i buscar formes d'actuació més humanes.

La direcció de l'escola va deixar caure la primera «glopada» amb l'encàrrec a la Comissió d'Atenció a l'Alumnat d'elaborar

46 Eixos transversals

una proposta per treballar el valor de la tolerància a tots els àmbits de l'escola i de la comunitat educativa. D'aquesta manera, la comissió va centrar, planificar, organitzar, gestionar i avaluar la reflexió i el treball curricular del centre al voltant de l'eix d'educació en valors-solidaritat-diversitat durant tot el curs.

Organització

Des del moment en què es va acordar tirar endavant la proposta de fer la Setmana per a la Tolerància, es van iniciar dins la comissió tot un seguit de *debats i reflexions* que van ser vius, intensos i del tot enriquidors, i no van acabar-se fins haver finalitzat del tot el procés de la nostra tasca.

Abans de res, es va començar a recollir un munt de material molt divers sobre el tema. Tot fullejant i remenant aquest material vam anar debatent i fent-nos a la idea que la paraula «tolerància» era prou extensa i que comprenia un seguit d'aspectes prou amplis perquè els poguéssim aplegar tots. *Compartir, amistat, pau, solidaritat...*, tot formava part del tema. També ens vam trobar amb una dificultat afegida: la majoria d'activitats estaven pensades per a nenes i nens de cicle superior o segona etapa enllà.

Una altra qüestió que es va plantejar: calia marcar i concretar l'objectiu de la setmana. De fet, no va costar massa. Dins del PEC de l'escola ja s'explicita el treball important d'educació en valors. Entrava, doncs, plenament en tot el que feia referència a aquest apartat.

L'objectiu general que es pretenia es definia de la manera següent:

«Portar a terme un treball de reflexió individual i col·lectiva que mení el col·lectiu de l'escola cap a una educació en valors, entenent com a educació en valors:

- Ajudar a detectar i criticar els aspectes injustos de la realitat quotidiana i de les normes morals vigents per tal d'impulsar la construcció de formes de vida més justes.
- Elaborar, mitjançant el diàleg, amb models adequats i coherents, un sistema de valors propis de manera autònoma i racional per tal que els nens i les nenes esdevinguin persones solidàries, crítiques, felices i actives.
- Transmetre els valors i normes acceptats universalment per a la convivència democràtica tal com: respecte a la integritat de les persones, respecte dels Drets Humans, educació per a la pau, estimació i respecte a la natura.»

Calia, però, trobar objectius específics que es referissin als aspectes que volíem treballar.

L'arribada a les nostres mans de la maleta d'Intermón «Un programa pedagògic per a la Tolerància» ens va ajudar, primerament, a marcar i definir els aspectes que creïem que estaven inclosos en el tema; set blocs, set aspectes: *acolliment, integració, universalisme, democràcia, solidaritat, ecologia i pacifisme*.

Segonament, vam veure que, des del



punt de vista plàstic i visual, i tenint en compte que durant la setmana s'esqueia Sant Jordi, la idea del «Drac de les Set Testes» que es proposava s'ajustava plenament a la nostra perspectiva. La proposta es va passar a la comissió Grup d'Ambientació i Festes per tal de complementar-la i donar-li forma.

El drac, doncs, unia els set aspectes abans esmentats i simbolitzats per les testes o caps amb l'ambivalència positiva i negativa.

Volfem inaugurar la setmana amb la presentació dels caps negatius construïts per a cada un dels cicles. Un cop treballats tots els aspectes durant la setmana, s'havia de fer un acte de cloenda on destaca-

va la intenció de girar els caps del drac per fer-los ressaltar, i quedar-nos, com a imatge, amb l'aspecte positiu d'aquests.

La figura del drac amb els seus caps presidint la zona d'acollida de l'edifici havia de ser un element molt visual en el qual recolzar-nos. El vam escollir com a logotip.

Després de tenir plantejats els set temes, es van anar analitzant un per un i cenyint-hi, a aquell que reunís els requisits, l'objectiu específic que caldria treballar. Va ser el moment en el qual vam insistir a plantejar-nos, i acordar, que aquests objectius s'havien d'acomplir en l'àmbit de tota l'escola, de tots els cicles, de tots els alum-

48 Eixos transversals

nes, en el transcurs de la setmana. Això va fer que «l'enfocament» de la nostra tasca derivés cap a la programació per a tota l'escola de les activitats que es podrien fer.

Si havíem d'aconseguir aquest propòsit: tots els objectius, tots els temes, totes les àrees, tots els cicles, tots els dies, i no repetir-nos, calia elaborar un esquema, per la qual cosa vam fer i omplir l'engraellat que reproduïm a la pàgina 49.

Tenint sempre com a referència l'engraellat, vam anar recollint i pensant diferents activitats, amb la possibilitat de canvis que l'omplissin i en vam fer diferents dossiers per als cicles per tal que els poguessin mirar, revisar, comentar, completar i modificar, segons les necessitats.

En aquests *dossiers* vam incloure també un full —qüestionari— per tal de tenir-lo present en el moment de fer l'activitat: *la valoració i posterior avaluació*, aspecte que ens va semblar importantíssim de fer ressaltar. Va ser necessari, a més a més, afegir-hi un calendari per assegurar unes *activitats conjuntes: actes d'inauguració i cloenda, xerrades, taula rodona per a mestres i pares, gimcana*; i unes altres que, per realitzar-les, calien espais o material comú: vídeo, sala d'actes, sala d'ordinadors, pati...

Posteriorment, ens vam adonar que calia tenir un tema que unís tot el conjunt d'objectius i propostes i que definís clarament el «sentiment» de la setmana. Un tema concret i concís amb el qual es reflectís el missatge cabdal: respecte. La paraula

«respecte» era la constant i *el lema va ser el següent: En TOT, respecte.*

Avaluacions

Els alumnes van avaluar cadascuna de les activitats de manera col·lectiva i amb la presència de la mestra.

Havien de reflexionar i contestar les preguntes:

T'ha agradat l'activitat? Per què? Creus que hi has après alguna cosa? Quina?

Amb aquestes preguntes el que preteníem era que l'alumne s'adonés que l'activitat que acabava de fer tenia una finalitat: adonar-se de..., reflexionar sobre..., discutir de..., treure conclusions sobre..., etc.

Els mestres van avaluar individualment les activitats contestant les preguntes:

Quina valoració fas de l'activitat? Quins canvis o requeriments hi faries?

La resposta a aquestes preguntes ens va servir per saber si les activitats eren adequades, si responien a l'objectiu, si estaven ben plantejades, etc.

Es va passar, també, una petita enquesta a cada cicle en la qual s'havia de reflexionar i contestar col·lectivament a preguntes que feien referència a les activitats, a l'organització i a la funcionalitat de la setmana.

Davant de	Cal	Objectiu	Àrea	Activitat
<i>Discriminació</i>	<i>Acolliment</i>	Valorar i acceptar les condicions de tothom. Tothom és vàlid per a alguna cosa.	<i>Gimnàstica</i>	Per grups, fer itineraris en els quals és dona prioritat a les qualitats de tots.
<i>Racisme</i>	<i>Integració</i>	Acceptar i valorar la diversitat com a fet enriquidor. Amb l'aportació, s'afavoreix.	<i>Música</i>	Història de la procedència de la música actual.
<i>Dogmatisme</i>	<i>Universalisme</i>	Acceptar i valorar les diferents creences.	<i>Ètica</i>	A partir d'un conte o història en la qual se situa algun problema, fer una reflexió. «Els meus amics, el meu jardí».
<i>Totalitarisme</i>	<i>Democràcia</i>	Denunciar els fets totalitaris i col·laborar en accions de participació. Tothom té drets i pot participar en les decisions.	<i>Socials</i>	Jocs de rol.
<i>Explotació</i>	<i>Solidaritat</i>	Denunciar els fets totalitaris dels que tenen sobre els que no tenen. Sensibilitzar «uns tenen i altres no». Cal col·laborar.	<i>Matemàtiques</i>	Jocs de repartició, tal com es produeix en el món. Nord-Sud. Es poden repartir coques o caramels.
<i>Destrucció</i>	<i>Ecologia</i>	Estimació i respecte a la natura. Tots formem part de la terra i en depenem.	<i>Naturals</i>	Treball de reflexió a partir d'un reportatge o de la pel·lícula: <i>Bailando con lobos</i> .
<i>Guerra</i>	<i>Pacifisme</i>	Denunciar els fets bèl·lics i conflictes i col·laborar en accions pacifistes. Capacitar per aportar possibles solucions positives.	<i>Socials</i>	Cartejar-se amb països amb conflictes bèl·lics: Bòsnia.

Activitats globals que abracen tots els temes: *pintura mural i graffiti, gimcana, acte d'inauguració i acte de cloenda (amb un manifest)*.

50 Eixos transversals

En aquesta última avaluació, el que preteníem era tenir els elements necessaris per treure conclusions, els pros i els contres de la setmana, i poder-los exposar a tot el claustre.

Conclusions

Elaborar un objectiu comú per a tota l'escola que formés part del nostre PEC, la perseverança a trobar un lema que englobés tots els aspectes que defineixen la tolerància, que a més fos entenedor per a tots els membres de la comunitat, que fos reduït i que tingués un vessant plàstic (el drac de les set testes) ens va ajudar moltíssim en totes les tasques posteriors, ja que sempre els vam tenir com a punts de referència. El lema i el logotip encara van tenir un doble paper: van ser punt de referència a l'hora d'exposar, desenvolupar i reflexionar amb els alumnes sobre cadascun dels set temes.

Els objectius, el lema i el logotip van ser els punts que valorem més positivament. Varen ser l'eix de la setmana.

Un altre dels aspectes que cal destacar i que des del començament ens va preocupar molt va ser organitzar algunes activitats que reunissin tot el col·lectiu escolar (alumnes, mestres, pares i ajuntament). En algunes es va pretendre que els alumnes hi poguessin participar barrejats i que, a més, haguessin de comptar els uns amb els altres. Aquestes activitats van ser la inauguració, la cloenda i la gimcana.

Evidentment, aquesta última va ser la que va presentar més dificultat. Trobar proves motivadores per a tots (compresos entre quatre i catorze anys) va ser més difícil del que ja ens imaginàvem. Amb tot, va ser una activitat valorada positivament pels mestres i la majoria dels alumnes, tot i que alguns alumnes de segona etapa van criticar el fet d'haver-hi proves massa infantils. De tota manera, van valorar positivament l'aspecte d'haver-se de sentir responsables dels més petits.

La setmana ha estat una aturada de la quotidianitat per reflexionar, per plantejar-nos i concretar aspectes que abans teníem volàtils i per adonar-nos de les mancances. Aquest, doncs, ja és l'objectiu que preteníem, però també hem arribat tots a l'acord que per educar en la tolerància cal integrar en el currículum els objectius, les activitats, l'esperit de la setmana, i el més important: el treball de cada dia.

Som conscients que des de l'escola només podem aportar-hi un petit gra de sorra (hi ha elements molt més decisius que hi intervenen: família, entorn social, etc.), però hem d'aportar-hi aquest gra per convicció i també, per què no dir-ho, com a deure.

L'autora presenta una experiència d'introducció de la llengua anglesa en una escola de primària a partir dels sis anys. L'ensenyament-aprenentatge de l'anglès es fa mitjançant les situacions comunicatives que es produeixen en les sessions de psicomotricitat.

Una proposta d'anglès i psicomotricitat a cycle inicial

Anna Maria Serra i Salvat

Entorn escolar

L'escola Tiana de la Riba està situada a les rodalies de Barcelona, al poble de Ripollet. És una zona amb molta població d'immigrants i amb un 90% de castellanoparlants. El centre acull un 80% de nens poc afavorits econòmicament i culturalment, un 15% de nens en situació marginal i un 5% de nens de renda mitjana.

Un bon aprenentatge de les llengües pot ser molt profitós de cara al seu futur i l'escola vol afavorir aquest aprenentatge.

La llengua familiar del nen de l'escola, per a quasi la totalitat dels alumnes, és el castellà. El català estava en una clara inferioritat, que hem pogut disminuir amb la implantació de la immersió. Quant a la llengua estrangera, fa tres anys que s'ha introduït al cycle mitjà. S'ha començat a utilitzar una aula d'idiomes que facilita la organització, fomenta la responsabilitat i

52 Llengües estrangeres

possibilita la recuperació d'aprenentatges per mitjà dels recursos que ofereix i dels racons autocorrectius que s'hi proposen.

Problemes en els aprenentatges d'anglès

Malgrat tot, en l'aprenentatge de la llengua estrangera hem pogut observar alguns problemes que fan que els aprenentatges no siguin òptims. La pronunciació d'alguns sons és molt difícil per a molts nens, i encara que és fa un treball oral amb exercicis, rimes i cançons que afavoreixen l'aprenentatge fonètic, a vegades sembla que no sigui del tot efectiu. També ens trobem que ja en els dos darrers cursos de primària es presenten inhibicions emocionals típiques de preadolescents que dificulten la producció i la pràctica oral, cosa que limita l'aprenentatge. L'escriptura als nou anys té massa importància. En l'aprenentatge de qualsevol llengua, primer s'hauria de dominar bé oralment i després aprendre'n la representació escrita. El treball és, per tant, majoritàriament oral, però la referència escrita, que és necessària, crea contínuament interferències en la pronunciació i l'expressió oral.

La proposta i els seus avantatges

Així doncs, i de cara sempre a disminuir les mancances que ens trobem en els aprenentatges, ens vam plantejar el fet d'introduir l'aprenentatge de l'anglès a partir

dels sis anys. Aquesta proposta ens oferia uns avantatges que no podíem desaproveitar. Als sis anys la capacitat de captació fonètica és molt superior. Tot l'aprenentatge seria oral i no hi hauria cap referència escrita. Creiem que la producció oral continuada, lúdica i natural, ja que seria en un context real, podria disminuir les inhibicions posteriors. La llengua no els seria tan estranya i la producció oral hauria començat abans. En últim lloc, si els objectius terminals de l'ensenyament obligatori fossin a més llarg termini, els alumnes tindrien més temps de vivenciar la llengua en tots els seus aspectes i d'interioritzar-la, que si la comencessin més tard, i això de segur que els en facilitaria l'aprenentatge.

L'anglès com a context d'una altra àrea

El que teníem clar era que aquesta idea no havia de comportar ni un augment d'hores per part dels mestres, ni una disminució de temps dedicat a altres àrees i que havia de ser un procés natural i adequat a la edat.

Vàrem pensar que la millor manera d'introduir la llengua era per mitjà d'una altra àrea curricular. De tota manera, l'aprenentatge d'una àrea no podia anar en detriment de l'altra i per tant el mestre havia de dominar-les totes. Segons les característiques de l'escola, es va veure que l'entorn ideal per introduir l'anglès era, per nosaltres, la psicomotricitat.

*Vàrem pensar que la millor manera
d'introduir la llengua era per mitjà
d'una altra àrea curricular.*

Aprendre la llengua a través del cos

Aprendre la llengua a través del cos és un mètode que s'ajusta a les necessitats del nen d'aquesta edat. La proposta era d'utilitzar l'anglès com a suport lúdic i motivador dins la psicomotricitat. L'anglès seria utilitzat com a mitjà i no com a fi, convertint-se en vehicle d'aprenentatge. Aprendre una llengua utilitzant-la és la millor manera d'interioritzar-la. Introduir una llengua sense un bon context és només aprendre-la com una traducció de la llengua materna. Crear un context artificial el més real possible és molt difícil. Per això no podíem desaproveïtar l'oportunitat d'utilitzar un context autèntic que ens crearia l'ambient ideal per aprendre.

D'aquesta manera, en aquest curs hem començat a introduir l'aprenentatge de l'anglès als sis anys per mitjà de la psicomotricitat.

La metodologia utilitzada es basa, en gran part, en el mètode de Dr. James Asher «Total Physical Response» (TPR), en el qual els nens experimenten el llenguatge a través del seu cos.

Característiques de les sessions

En les sessions barrejem jocs i activitats psicomotors que tenen com a finalitat tant el desenvolupament motor dels nens com l'aprenentatge de vocabulari i estructures lingüístiques. Sempre hi ha una barreja

entre la psicomotricitat i la llengua, però algunes activitats són més lingüístiques que psicomotors, i també a la inversa. De tota manera, sempre es pretén no deixar cap buit en cap de les dues matèries, ni que una vagi en detriment de l'altra.

Les sessions són d'una hora i se'n fan dues per setmana. Totes acostumen a tenir una estructura similar. Comencem amb una presentació o repàs del llenguatge o material, seguim amb un escalfament i després de passar a l'activitat o activitats, acabem amb un relaxament per tornar a la calma i al repòs.

En les sessions es vol utilitzar, sempre que sigui possible i en tot moment, l'anglès. La quantitat de temps que els nens i nenes estan en contacte amb la llengua estrangera és molt limitat i el gest, la mímica i el material són eines excel·lents per fer comprensible la llengua. Tanmateix, en aquesta edat i sobretot en els primers cursos hi ha moments, lligams afectius, disciplina, organització... on el sentit comú ens fa recórrer al català. Ens hem proposat que cap al segon o tercer any els alumnes puguin seguir la classe, quasi en la seva totalitat, en anglès.

Objectius generals de cycle inicial

En aquest cicle, i a causa de les raons abans esmentades, tindrà prioritat el treball de les habilitats d'escoltar per comprendre i de parlar per imitació de models. La comprensió i la producció escrita s'ha

54 Llengües estrangeres



de deixar per a altres cicles i la producció oral de manera espontània no apareix fins més endavant.

Els objectius generals del cicle són :

- Reproduir adequadament el ritme, el so, l'accent i l'entonació de l'anglès seguint un model.
- Comprendre globalment comunicacions i missatges senzills.
- Mostrar la comprensió amb respostes no verbals.
- Memoritzar i reproduir cançons infantils, rimes, poemes...
- Aprendre a utilitzar recursos per fer-se entendre en la nova llengua distingint i usant elements no lingüístics per a la comprensió i expressió, emprant estratègies de tipus gestual o iconogràfiques.
- Reproduir, identificar, memoritzar i usar el vocabulari i estructures treballades.

Els continguts que es pretenen treballar durant el cicle són:

- Els nombres cardinals fins al 100.

- Els nombres ordinals fins al desè.
- Els colors.
- Les parts del cos.
- Animals domèstics i salvatges.
- Alguns adjectius de quantitat, mesura i temps.
- Alguns adjectius d'estats d'ànim.
- Algunes peces de roba.
- Accions de moviment.
- Vocabulari de disciplina i organització de la classe.
- Preguntar l'hora (en punt) i respondre.
- Preguntar els anys i respondre.
- Preguntar pel nom i respondre.
- Preguntar per l'estat d'ànim i respondre.

Activitats

La forma d'activitat encara dominant als sis i set anys és el joc. En el joc es troba la manera de relacionar-se amb l'entorn i dominar-lo alhora que els nens utilitzen la nova llengua.

En començar el cicle inicial, els nostres alumnes han deixat una etapa en la qual el joc era una activitat d'exploració de les seves possibilitats motrius i de maneig de materials de forma individual. A poc a poc s'han d'allunyar del seu egocentrisme i els hem d'encaminar cap a un comportament cooperatiu en el joc.

Exemples d'algunes activitats d'aprenentatge

En les pàgines següents exposem exemples d'algunes activitats d'aprenentatge que permeten l'assoliment dels objectius.

Activitat: Cèrcols			
Cicle: Inicial		Temps: 5-10 min.	
Objectius: Psicomotors		Lingüístics	
Coordinar moviments i desplaçaments. Controlar el cos parant ràpidament l'acceleració.		Aprendre a distingir els colors. Mostrar la comprensió del vocabulari amb una resposta física. Reforçar ordres de desplaçament.	
Continguts			
Procedimentals: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius bàsiques:</i> Desplaçaments. Velocitat de moviment.			Comprensió
		Oral	✓
		Escrit	
Fets i conceptes: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius específiques:</i> Coordinació dinàmica general.		Estructures: <i>How many...?</i>	
		Funcions: Com preguntar quants...	
		Lèxic: Colors. Ordres de desplaçament.	
		Fonètica: Escoltar i distingir.	
		Aspectes socioculturals.	
Actituds i valors Seguir les normes d'un joc. Controlar l'agressivitat.			
Material: Cèrcols de colors diferents.			
Descripció: Es distribueixen cèrcols per l'espai. Els cèrcols seran de tres colors diferents. En començar hem de posar tants cèrcols de cada color com nens hi juguen. Els nens es distribueixen per l'espai i fan el que diu el mestre sense passar per dins de cap cèrcol. Les ordres seran, per exemple: <i>walk, sit down, jump five times, hop...</i> Quan el mestre diu un dels colors, tots s'han de posar dins d'un cèrcol del color que ha dit el mestre. A dins de cada cèrcol només hi pot haver un nen. El mestre ha d'anar traient uns quants cèrcols perquè alguns nens es quedin sense cèrcol i s'eliminïn. El joc s'acaba quan tots estan eliminats.			
Observacions: És millor anar traient els cèrcols de quatre en quatre perquè no hi hagi nens eliminats molta estona i el joc acabi de seguida. Els nens que estan eliminats poden aixecar la mà si volen dir una ordre. El mestre els deixa col·laborar en el joc i així es fomenta la producció oral i l'atenció. El fet de dir l'ordre en anglès i que els altres nens l'hagin de seguir els motiva molt, sobretot si el mestre també hi participa.			

56 Llengües estrangeres

Activitat: Bombolles			
Cicle: Inicial		Temps: 5-10 min.	
Objectius: Psicomotors		Lingüístics	
Controlar i regular la respiració per aconseguir una fita.		Reforçar el vocabulari del cos. Mostrar la comprensió del vocabulari amb una resposta física.	
Continguts			
Procedimentals: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius bàsiques:</i>		Comprensió	Producció
Respiració		Oral	✓
		Escrit	
Fets i conceptes: psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius específiques:</i>		Estructures: Genitiu saxó	
Respiració nasal.		Funcions:	
Respiració abdominal.		Lèxic: Cos. Adjectius de mesura.	
Control de la força de la respiració.		Fonètica: Escoltar i distingir.	
		Aspectes socioculturals.	
Actituds i valors			
Tenir cura del material.			
Mostrar l'atenció necessària.			
Material:			
Una galleda amb aigua. Una ampolla de sabó. Gots de plàstic. Palles.			
Descripció:			
Repartim un got de plàstic amb aigua i una palla. Primer bufem i fem bombolles. Juguem a fer pujar i baixar el nivell de la palla. Bufem per un forat del nas. Després per l'altre. Agafem aigua i bufem el més lluny respecte a una ratlla. Posem sabó a la galleda i repartim aigua i sabó. Fem bombolles, <i>a big bubble, small, tiny, huge...</i> Després fem bombolles i les tirem al company a la part del cos que diu el mestre, <i>friend's head, friend's shoulder, friend's leg...</i>			
Observacions:			
Cal que abans de bufar les palles pel nas es moquin molt bé tots.			
Amb aquesta activitat el terra es mulla, per tant, és millor fer-la al pati.			
No ha de durar gaire temps perquè es maregen. S'ha de fer curta o combinada amb altres activitats diferents.			

Activitat: <i>Catch the tail</i>			
Cicle: Inicial		Temps: 10-15 min.	
Objectius: Psicomotors		Lingüístics	
Coordinar moviments i desplaçaments. Controlar el cos passant de l'acceleració a la desacceleració ràpidament.		Reforçar la comprensió del vocabulari de colors. Mostrar la comprensió amb una resposta física.	
Continguts			
Procedimentals: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius bàsiques:</i>		Comprensió	Producció
Desplaçaments.		Oral	✓
Velocitat en moviment.		Escrit	
Fets i conceptes: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius específiques:</i>		Estructures: <i>How many...?</i>	
Coordinació dinàmica general.		Funcions: Com preguntar quants...	
Coordinació dinàmica específica.		Lèxic: Colors i nombres.	
Lateralitat.		Fonètica: Escoltar i distingir.	
		Aspectes socioculturals.	
Actituds i valors			
Seguir les normes d'un joc. Controlar l'agressivitat. Sentir-se part d'un equip i cooperar en grup.			
Material:			
Cintes de niló d'uns 60 cm de llarg i 4 cm d'amplada de colors diferents.			
Descripció:			
Fem tres equips: els <i>blues</i> , els <i>reds</i> i els <i>yellowes</i> . Cada nen es col·loca una cinta com si fos una cua agafada amb la goma del pantaló del xandall. La cua ha de ser del color del seu equip. Els nens es disposen per l'espai i el mestre ha de dir el nom d'un dels tres colors. Els equips han d'intentar agafar totes les cues del color que ha dit el mestre sense que els prenguin les seves. A qui li prenguin la cua, queda eliminat. El mestre ha d'anar canviant sovint de color i agafar les cues que li porten els nens. El joc s'acaba quan tothom es queda sense cua o només queden nens d'un equip.			
Observacions:			
Cada vegada s'ha de jugar amb els tres colors que volem treballar. Els nens eliminats poden participar ajudant el mestre a dir els colors quan s'hagin de canviar. D'aquesta manera l'estona d'espera no es fa tan llarga i s'estimula la producció oral.			

58 Llengües estrangeres

Activitat: <i>Monkeys and hunters</i>			
Cicle: Inicial		Temps: 10-15 min.	
Objectius: Psicomotors		Lingüístics	
Organitzar un ritme de temps. Coordinar desplaçaments.		Reforçar el vocabulari dels nombres. Aprendre una rima.	
Continguts			
Procedimentals: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius bàsiques:</i>		Comprensió	Producció
Ritme	Oral	✓	
Desplaçaments	Escrit		
Fets i conceptes: Psicomotors		Lingüístics	
<i>Habilitats motrius específiques:</i>		Estructures: <i>You're a...?</i>	
Organització temporal.		Funcions:	
Coordinació dinàmica general.		Lèxic: Nombres.	
		Fonètica: Escoltar i imitar.	
		Aspectes socioculturals: Rima popular anglesa.	
Actituds i valors			
Seguir les normes d'un joc.			
Procurar no fer mal als altres controlant l'agressivitat.			
Material:			
Cap.			
Descripció:			
Escollim cinc nens que facin de caçadors, <i>hunters</i> . Elegeixen entre tots cinc un nombre secret de l'1 al 10. Els altres nens seran els micos, <i>monkeys</i> . Els caçadors fan un rotllo amb els braços agafats i enlaire. Diuen la rima... <i>Emny meeny mîny moo, take a monkey by his toe, if he cries let him go, emny meeny mîny moo</i> . Després compten fins al nombre secret i baixen els braços ràpidament. Els nens micos han de córrer passant pel mig del rotllo entrant i sortint, mentre els caçadors diuen la rima i compten. En baixar els braços, el mico que queda atrapat es converteix en caçador. El joc s'acaba quan tots els micos s'han convertit en caçadors.			
Observacions:			
Els micos en córrer tots cap al mig del rotllo han de tenir cura de no fer-se mal, ja que xoquen amb facilitat. S'ha de prohibir córrer només per fora del cercle, els micos han d'estar contínuament entrant i sortint del cercle. S'han d'arriscar a entrar i sortir per tal de ser atrapats.			

Conclusió

Amb la introducció d'una tercera llengua al cicle inicial no es dificulta el desenvolupament dels alumnes, si adquireixen aquesta llengua en un context adequat. Si la manera de fer-ho és correcta, els estarem possibilitant, a més, procediments d'intercalació en diverses llengües i tindran un punt de partida millor per conèixer-les i processar-les sense dificultats. En definitiva, pretenem que els nostres alumnes gaudeixin dels avantatges que això comporta, i amb l'afavoriment i enriquiment dels seus aprenentatges lingüístics, els disminueixin les seves mancances socioculturals.

Bibliografia

- ASHER, J. *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos. California: Sky Oaks Productions, 1977.
- LLEIXÀ, T. *La educación física en preescolar y ciclo inicial. 4 a 8 años*. Barcelona: Ed. Paidotribo, 1989.
- LOBO, M. J.; SUBIRÀ, P. *Big Red Bus: guia didàctica*. Heinemann 1993.
- «Butlletí dels mestres: llengües estrangeres», n. 235. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

L'autor presenta l'exposició que sobre la SIDA s'ha instal·lat al Museu de la Ciència; comenta el perquè de la contribució d'un museu de la ciència a la sensibilització i formació dels joves en aquests temes, que «no substitueix l'acció formativa de l'escola» i explica el contingut de l'exposició.

Què és la vida?

El sistema immunitari contra la SIDA

Jordi Vives

Museu de la Ciència de la Fundació «la Caixa»

Una exposició que tracta de la SIDA?

S'han fet moltes campanyes de sensibilització, que han girat entorn de diferents aspectes: prevenció i ús de preservatius, no-marginació dels malalts, etc. És suficient? Les enquestes han donat resultats contradictoris. Si bé en algun cas sembla que el nivell fonamental d'informació s'hagi assolit en una proporció alta de la població, en altres ocasions les enquestes mostren conductes que només serien explicables si s'accepta un baix nivell d'informació o bé una escassa influència d'aquesta informació sobre les conductes individuals (això darrer planteja tota una problemàtica que només podré tocar lateralment).

D'altra banda, cada any una nova promoció escolar fa la seva aparició (la nostra natalitat col·lectiva és molt baixa,

però no és nul·la) i la informació basada en campanyes no els arriba, llevat que es facin noves campanyes i/o es doni la informació pertinent a través dels conductes reglamentaris, o sigui escolars.

Tampoc no es pot oblidar el progressiu canvi de les vies d'infecció que les estadístiques de nous seropositius mostren: com més va més terreny guanyen les relacions heterosexuales com a via de transmissió de la malaltia. I no podem tampoc ignorar que sovint es detecten els nous casos bastant temps després de la infecció, cosa que implica que les tendències que mostren o apunten les dades basades en nous seropositius poden descriure el que succeïa fa temps, mentre que la realitat present pot haver avançat molt més.

Tot això configura una situació que mostra que en les particulars condicions actuals, els adolescents constitueixen un sector especialment decisiu per al futur. Probablement un Museu de la Ciència sigui una institució que inspira prou confiança en un col·lectiu segurament poc procliu a atorgar-ne gaire a les institucions socials. Probablement, també, una exposició per la qual una proporció important d'aquestes promocions podran passar sigui una eina força útil, especialment si forma part d'una xarxa més àmplia de recursos.

Com en qualsevol altre tema, la visita a un museu no substitueix l'acció formativa de l'escola. Pot crear motivacions, desvetllar interessos, crear incògnites, despertar inquietuds, obrir perspectives, donar informacions... Tot això és molt important,

però no és suficient. Cal que des del món educatiu es recullin aquestes llavors. Han d'aprofitar els recursos especials que els museus ofereixen.

La Fundació «la Caixa» ha preparat un kit per utilitzar als centres escolars de secundària, on es fan propostes per treballar el tema en un sentit també més ampli, incloses propostes de caire teatral. La visita a l'exposició i l'ús del kit es poden complementar perfectament. El Museu ha ofert visites comentades als mestres i professors interessats.

La visita pot obrir molts interrogants als alumnes. El diàleg pot fer que surtin qüestions que sense una situació adequada no es manifestaran. La simple visita a l'exposició pot ser insuficient. El diàleg i el treball després a classe segurament és imprescindible. El Museu ofereix als grups que hi estiguin interessats una sessió amb una persona especialista del tema de la SIDA (de l'Hospital Clínic de Barcelona), que té lloc amb el grup que ho hagi demanat, immediatament després del recorregut a l'exposició. La sessió permet reforçar i aprofundir els elements informatius, però sobretot pot servir per entrar en dimensions més personals i facilitar la comunicació.

Com ha de ser una exposició sobre la SIDA en un Museu de la Ciència?

Explicar quina és la particular forma d'actuar del virus de la SIDA i quines són

62 Salut

les seves conseqüències, implica arribar a comprendre el funcionament general del sistema immunitari humà. També implica entendre els fonaments de la replicació. Per això és possible de fer una exposició que tingui també interès a un nivell general, a més del nivell específic de la SIDA. De fet, s'han fet poques coses en el camp museogràfic que toquin els nivells bioquímics i profunds, tant en el camp biològic com en el de la salut. Una dificultat evident és el nivell a vegades molt abstracte que cal emprar. Una altra és la manca de motivació del visitant per entrar en coses que li poden semblar abstruses i gairebé esotèriques. En aquesta ocasió, l'exposició podrà combinar una motivació per una cosa molt concreta i tangible (la SIDA), amb unes informacions molt més àmplies i generals.

Aquests aspectes més generals han de servir també per evitar una possible lectura fatalista del tema i de l'exposició. En la mesura que no es poden donar solucions medicocientífiques (almenys fins al present), l'emmarcament més general resitua el tema concret en una dimensió gairebé filosòfica i més positiva: Què és la vida?

Aquest doble nivell, general i concret, amplia també el ventall d'edats a què pot interessar l'exposició. Si el tema de la SIDA, tractat amb totes les seves dimensions, pot no ser significatiu fins a una certa edat, els aspectes més generals sobre el món microscòpic i les idees generals de defensa del cos poden ser útils a nens més petits.

L'exposició explica moltes coses i no

sempre és sistemàtica. Com en tota exposició, la utilització dels elements visuals facilita més uns missatges que altres. S'ha buscat de donar uns impactes en uns punts molt concrets. Explicar en un llenguatge completament diferent del llenguatge d'exposició aquests impactes és sempre difícil.

De la mateixa manera com l'exposició incideix en uns punts més que en altres, aquí també desenvoluparé alguns apartats de l'exposició.

El viatge a l'ésser viu més petit (el virus)

La primera cosa que cal fer és situar el visitant a l'interior del seu propi cos. Veure els actors (agents infecciosos i defensors) i les seves dimensions físiques, abans d'entrar en els aspectes de funcionament.

El corredor del costat de la sala tenia unes dimensions força apropiades per situar-hi un viatge a l'ésser viu més petit, tot partint de la pròpia mà (observable amb una lupa binocular) i, amb salts successius d'un factor 10 de magnificació cada cop, arribar a l'escala dels virus. A cada «estació» es poden veure els elements característics de la respectiva dimensió, representats amb maquetes. El visitant arriba a trobar-se a l'interior d'un capil·lar sanguini abans d'arribar a la maqueta del virus de la SIDA. Aquí es presenten altres virus, causants de malalties tan conegudes com la grip.

En aquest recorregut, tot i que hi

apareixen una bona varietat de protagonistes microscòpics, es posa especial relleu en els que interessa més destacar particularment en el cas de la SIDA: el limfòcit T4.

El virus: un ésser ben viu i ben estrany

A diferència dels altres tipus d'organismes del món viu, els virus no són cèl·lules ni n'estan constituïts. No metabolitzen energia i no procedeixen directament de virus preexistents, són paràsits intracel·lulars, és a dir es desenvolupen i reproduïxen només a l'interior de cèl·lules hostes específiques (que poden ser des de bacteris fins a cèl·lules animals). A l'exterior de la cèl·lula hoste existeixen en forma de partícules individuals anomenades virions, consistents en un nucli central constituït per ADN o ARN i una càpsula feta de proteïnes (d'una sola classe o d'unes poques) que el protegeix. L'ensamblatge d'aquestes proteïnes dona la seva forma característica al virió. Hi ha una extraordinària varietat de formes, algunes de les quals ens poden recordar fàcilment estructures conegudes en altres contextos ben diferents.

Com un organisme tan simple com el virus de la SIDA pot provocar els estralls que fa en el cos humà?

Perquè la cèl·lula hoste és el limfòcit T4, que coordina el funcionament del sistema

immunitari. Quins són els processos que hi tenen lloc? El mecanisme, tot i que no és gaire complex, no és senzill d'explicar. La solució aportada a l'exposició és la de recórrer a una metàfora, més fàcil d'entendre i de visualitzar.

La metàfora de l'editor de poemes

Es podria explicar com un conte. Hi havia una vegada un editor a qui agradaven molt els poemes. Cada vegada que veia un poema no ho podia resistir: en feia moltes còpies. Un dia, una fórmula matemàtica, \sqrt{b} , va anar a parar a un poema. És clar, tenia un tipus de llenguatge diferent i no hi encaixava. Però la fórmula va descobrir que també es podia escriure «arrel cúbica de b», i presentada d'aquesta forma ja s'assemblava bastant al tipus de llenguatge del poema. El resultat va ser que es va intercalar dins el text. El canvi era difícil de veure a cop d'ull. Només si es llegia tot el poema seguit, es veia que hi havia alguna cosa estranya. L'editor, que era un xic despistat, no va veure res de particular i en va fer moltes còpies, com sempre.

A les còpies del poema va tenir lloc una transformació inversa: «arrel cúbica de b» va esdevenir novament \sqrt{b} , les fórmules van marxar a conèixer món i van quedar els poemes com un formatge de Gruyère, plens de forats (a cada lloc on hi havia hagut el text «arrel cúbica de b»). L'editor encara busca com dimonis li ha pogut passar tot això.

Què ens explica aquest conte?

64 Salut

1.

$$\sqrt[3]{b}$$

Damunt la taula,
un raig de sol camina
entre els meus versos,
a penes caldejant-los
al pas del temps que els glaça.

Miquel Desclot, *Com si de sempre*, ed.62

2.

Damunt la taula,
un raig de sol camina
entre els meus versos,
a penes caldejant-lo
al pas del temps que els glaça.

$$\sqrt[3]{b}$$

3.

Damunt la taula,
un raig de sol camina
entre els meus versos,
a penes caldejant-lo
al pas del temps que els glaça.

arrel cúbica de b

4.

Damunt la taula,
un raig de sol camina
arrel cúbica de b
entre els meus versos,
a penes caldejant-los
al pas del temps que els glaça.

5.

Damunt la taula,
 un raig de sol camina arrel cúbica de b
 arrel cúbica de b
 entre els meus versos,
 a penes caldejant-los
 al pas del temps que els glaça.
 arrel cúbica de b
 arrel cúbica de b

6.

Damunt la taula,
 un raig de sol camina arrel cúbica de b $\sqrt[3]{b}$
 arrel cúbica de b
 entre els meus versos,
 a penes caldejant-los
 al pas del temps que els glaça.
 $\sqrt[3]{b}$ $\sqrt[3]{b}$
 $\sqrt[3]{b}$

7.

$\sqrt[3]{b}$

$\sqrt[3]{b}$

Damunt la taula,
 un raig de sol camina arrel cúbica de b $\sqrt[3]{b}$
 arrel cúbica de b
 entre els meus versos,
 a penes caldejant-los
 al pas del temps que els glaça.

$\sqrt[3]{b}$

$\sqrt[3]{b}$

La metàfora del poema.

El poema equival al limfòcit T4 i la fórmula matemàtica al virus. En la primera imatge, el virus es troba a l'exterior del T4. A la segona, ja es troba al seu interior, però hi ha una discordança de llenguatge: el virus no està escrit igual que al poema (la informació genètica del virus no és ADN sinó ARN). A la tercera ha tingut lloc la traducció de la informació genètica (ara ja ha pres la forma d'ADN). A la quarta s'ha intercalat al text del poema (és a dir, forma part de l'ADN del T4). A la següent veiem que els mecanismes de reproducció del text han fet aparèixer noves còpies de la fórmula (encara en forma d'ADN). El següent pas consisteix a traduir (en sentit invers que abans) les fórmules a llenguatge matemàtic (ARN viral). Finalment, apareixen noves fórmules lliures (nous virus que han agafat proteïnes del T4 per completar-se i, en conseqüència, han quedat forats en el poema).

En la metàfora, el poema és el DNA i l'editor és el mecanisme de replicació cel·lular i de fabricació de proteïnes, el qual segueix les instruccions de la informació que hi ha al DNA i treballa constantment. El virus no té aquest sistema. En el cas concret del causant de la SIDA, com una gran part dels virus, tampoc té DNA, només RNA. La fórmula matemàtica representa la informació genètica del virus escrita en RNA.

El virus de la SIDA utilitza el funcionament de la seva cèl·lula hoste, el limfòcit T4, per reproduir-se. Com ho fa? Doncs com la fórmula matemàtica del conte, parlant metafòricament. En primer lloc s'introdueix al T4. Després converteix el seu missatge genètic (el RNA) en DNA (és la «traducció» de la fórmula matemàtica). Ara introdueix el seu DNA dins la cadena del DNA del T4 (el text s'intercala). Els mecanismes del T4 generen la replicació del fragment de DNA que correspon al virus (l'editor que fa còpies). Les còpies de DNA es reconverteixen en RNA (conversió a fórmules matemàtiques). Agafen les proteïnes que necessiten per reconstruir els virions i surten a l'exterior. Es calcula que, abans de morir cada T4 afectat, s'hauran produït fins a 300 noves còpies del virus.

Quines són les conseqüències de la mort dels T4? Per contestar aquesta pregunta cal explicar en línies generals el funcionament global del sistema immunitari. Això es fa amb una altra metàfora: la defensa d'un castell medieval com a metàfora de la defensa del cos humà.

La metàfora del castell medieval i el guerrer derrotat

Aquesta metàfora s'explica en un muntatge audiovisual de 12 minuts de durada. La defensa del castell és explicada pel seu senyor, el qual apareix en una imatge de vídeo que «flota» davant la pantalla del fons (on apareix el castell i les coses que hi passen). La defensa del cos humà és explicada per una metgessa, que apareix, igual que el senyor del castell, en una altra imatge que «flota».

Les dues narracions es presenten de forma paral·lela, per subratllar cada pas de la metàfora, i combinen diapositives en la pantalla del fons, imatges de vídeo que floten davant la pantalla, i maquetes reals com les que hi ha al corredor, que també semblen aparèixer i desaparèixer. Les narracions desemboquen en un diàleg entre els dos narradors que serveix per presentar un missatge final esperançat, malgrat que a la sortida els visitants es trobin un guerrer medieval derrotat que simbolitza la derrota del cos davant de la infecció i que obre el pas a la part de l'exposició dedicada directament a parlar de la prevenció.

La pandèmia

Si llegíssiu aquest article dins el recinte de l'exposició, en el moment d'arribar a aquesta línia hauríeu pogut escoltar una sèrie de xiulets. Exactament un cada minut i pocs segons. Cada xiulet anuncia un nou afectat al món, i el comptador que hi ha al fons de la sala s'incrementa (aquest ritme

correspon a la mitjana des del desenvolupament de la malaltia, l'actual ritme d'infecció seria cada 20 segons). El comptador té un desglossament per grans àrees del món. En aquesta pàgina podeu veure les estimacions que es fan des de l'Organització Mundial de la Salut.

Les xifres fredes amaguen un aspecte molt important. Les vies de transmissió a diferents parts del món han estat a la pràctica bastant diferents i, en conseqüència, la població afectada té característiques molt variades. A l'Àfrica subsahariana, per exemple, la transmissió heterosexual ha estat la via d'infecció dominant i les dones estan molt més afectades que els homes (això configura

una situació molt diferent de la que es dona a Europa Occidental i Amèrica del Nord)

SIDA i altres malalties

«...(els virus) han esdevingut importants els darrers anys com a principals agents causants de malalties, (...) la majoria de malalties bacterianes estan ara sota control, però els virus romanen en gran mesura per conquerir.»

John Postgate, *Microbes and Man*, 3a. ed, 1992, Cambridge UP, p. 22

El text citat de Postgate resumeix bastant bé la impressió generalitzada en el darrer quart de segle. Gairebé hem derrotat els

Estimacions de seropositius al final de 1996 fetes per l'OMS

Weekly Epidemiological Record, 48, 29 novembre 1996

Amèrica del Nord	750.000
Regió del Carib	270.000
Amèrica Llatina	1.300.000
Europa occidental	510.000
Europa oriental i Àsia central	50.000
Àfrica del Nord i Orient Mitjà	200.000
Àfrica subsahariana	14.000.000
Àsia del sud i sud-est	5.200.000
Àsia oriental i Pacífic	100.000
Austràlia i Nova Zelanda	13.000
Total	22.600.000

bacteris, ara només falta que trobem la manera de derrotar els virus. Però la realitat no és aquesta, perquè a les darreries del segle XX apareixen uns elements que trenquen aquesta visió optimista i simplista. Malalties que semblaven derrotades, com la tuberculosi, tornen a avançar amb força a tot el món. Les resistències als antibiòtics generades per tractaments que haurien de ser molt llargs i que es deixen abans d'hora, en són un element configurador. Però això no és suficient per explicar la situació actual. La SIDA, que facilita l'expansió de qualsevol malaltia

oportunista, hi ha ajudat molt. A grans zones d'Àfrica, SIDA i tuberculosi van de la mà. Molts malalts tenen totes dues coses simultàniament. Podríem també citar la malària, noves malalties de base vírica (com l'Èbola), etc.

Arribat aquest punt, m'adono que no he parlat dels tractaments mèdics de la malaltia de la SIDA. A banda que els diaris en parlen sempre que hi ha elements nous, estic segur que no és d'això que esperàveu que us parlés l'article. Aproveiteu l'exposició!

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

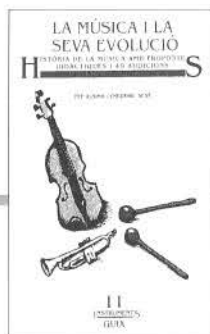
Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 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: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Isabel Muñoz és la nova presidenta de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i, en aquesta entrevista amb en Jaume Cela, explica les prioritats actuals dels seus canvis organitzatius.

Entrevista a Isabel Muñoz, presidenta de la Federació de MRP de Catalunya

Jaume Cela

En el número 166 d'aquesta revista i dins del monogràfic sobre «Les cent mesures», vaig fer una entrevista imaginària a la presidenta de la FMRP de Catalunya que havia de ser elegida després del Congrés de Renovació Pedagògica, el qual va concloure el mes de març de 1996, després de gairebé tres anys de treball intens.

El pressentiment que la presidència de la Federació recauria en una dona va ser profètic, perquè davant meu, i a la mateixa sala on vaig entrevistar l'altra presidenta, hi ha Isabel Muñoz Moreno, del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, que el dia 15 de juny va ser elegida presidenta de la Federació dels MRP de Catalunya.

Jaume Cela.— *Isabel —començo amb les mateixes paraules de l'entrevista que vaig fer a la presidenta imaginària, a*

veure si hi ha coincidències i estem vivint una mena d'expedient X en el camp federatiu. —Fas cara de cansada.

Isabel Muñoz.— Cansada, però contenta. És com aquells cansaments que et vénen després d'una excursió. Val la pena estar cruixit.

J. C.— *Bona resposta. Millor que la de la teva antecessora. Suposo, Isabel, que l'excursió és el Congrés. Què en queda, del Congrés?*

I. M.— Moltíssima feina. El Congrés va començar després del debat iniciat en el document de les Cent Mesures. Vam pensar que calia analitzar en quin moment es trobava l'educació al nostre país, quins eren els aspectes més destacats que exigien una reflexió més profunda i quines eren les prioritats que s'havien d'atendre. En aquests moments estem començant a tirar-ne endavant algunes.

J. C.— *Fes-ne cinc cèntims, d'aquestes prioritats?*

I. M.— A l'assemblea que es va celebrar el 15 de juny a Tarragona es va decidir impulsar la xarxa de la renovació pedagògica. Els moviments no tenim l'exclusiva de la renovació pedagògica. Hi ha moltes altres entitats que treballen per a la millora de la qualitat de l'escola. Hi ha molts centres que renoven la seva pràctica i cal crear una xarxa que uneixi tots aquests esforços i que els doni a conèixer. Pensem que al voltant dels moviments es pot articular aquesta xarxa i així ho han cregut les

entitats que van participar al Congrés. La Federació se sent responsable d'impulsar aquesta xarxa i ara n'estem concretant la manera.

J. C.— *Tothom pot pertànyer a aquesta xarxa?*

I. M.— La voluntat inicial del Congrés i les seves conclusions són molt clares en aquest punt: aquesta xarxa ha d'articular tothom que estigui treballant per millorar la qualitat de l'educació al nostre país. Ningú no se n'ha de sentir exclòs i, a més a més, pensem en totes les entitats lligades directament al món de l'escola i en les que no pertanyen a allò que s'anomena «educació reglada». Totes les entitats i les persones que estem interessades en el tema educatiu tindrem una manera de relacionar-nos, de posar en comú les nostres reflexions i de continuar treballant.

J. C.— *Però no és molt inconcret tot això?*

I. M.— Potser pot semblar un invent molt eteri, però ara ja sabem quins interessos tenim i podem veure quins d'aquests interessos són comuns per poder-los treballar conjuntament, des de diversos punts de vista. Les últimes jornades que s'han organitzat sobre els valors són un exemple d'aquest treball conjunt que volem impulsar. En aquestes jornades, hi han participat entitats lligades al món de l'escola i a la reflexió sobre els valors, al costat d'entitats que no estan relacionades d'una manera directa amb el món escolar, però que tenen moltes coses a dir en el

72 Entrevista

tema de l'educació i dels valors que volem fer vius a la nostra societat. Un altre objectiu de les jornades era la creació d'un grup que continués treballant aquest tema. Això que t'he explicat és l'exemple de com volem treballar. Hi ha altres jornades que reclamaran la participació d'altres entitats. També estem reflexionant sobre el tema de la coordinació entre la primària i la secundària, i en aquesta coordinació, hi té un paper molt rellevant, a més dels centres de primària i de secundària, la universitat. Hem elaborat un document inicial de treball que està en procés d'incorporar les esmenes de la jornada de treball que es va fer per publicar-lo abans que surti el decret que regularà la matriculació, perquè és molt important tenir ben resolt el tema dels itineraris, sobretot si pensem que cada zona té la seva especificitat i que no hi ha un únic model que serveixi per a tothom. Volem experimentar algunes de les propostes en zones que ho han demanat o que tenen unes característiques que ens ho permeten. Pensem que aquest model de treball més unitari ens pot ajudar a renovar encara més l'educació del nostre país.

J. C.— *El Departament d'Ensenyament sap que s'està fent aquesta feina?*

I. M.— Ho sap, i quan haguem incorporat les últimes rectificacions al document l'hi farem arribar amb la voluntat que li serveixi per millorar el decret que regula la matriculació. El presentarem també a totes les organitzacions on tenim representació, com per exemple al Consell Escolar de Catalunya, als Consells Escolars Municipals, al MUCE, etcètera.

J. C.— *Ara que parles del Consell Escolar de Catalunya, a la celebració del desè aniversari de la creació d'aquest òrgan de participació, el president de la Generalitat ha demanat poder assistir a una sessió de treball del Consell per dialogar d'una manera directa amb els consellers i conselleres. Quines preguntes li farà la Federació al president Pujol?*

I. M.— Encara no les tenim concretes. Estem recollint tots els interessos dels moviments per poder elaborar el qüestionari. Segurament preguntarem alguna cosa referent al mapa escolar, a la coordinació primària-secundària i també alguna cosa voldrem saber sobre la tan necessària i desitjada llei de finançament de la reforma.

J. C.— *A Tarragona, quan t'elegeixen presidenta de la Federació, a més a més del relleu d'en Joan Domènech i de la Teresa Casas es produeixen canvis organitzatius molt importants. Per exemple, ja no tenim persones en comissió de servei a la cúpula de l'estructura organitzativa de la Federació. Podries concretar aquesta nova estructura?*

I. M.— Feia temps que es covava la idea de donar més participació als moviments dins la Federació. Volfem que cada moviment hi tingués un paper més destacat. Això ens va portar a estudiar una nova organització. El fet de suprimir les comissions de servei ens ha fet avançar en aquest procés i espero que a fi de bé. Ara hi ha una implicació dels moviments en la gestió de la Federació més destacada,



perquè des de la presidència i la secretaria no es pot fer tot el que abans es feia. Aquests càrrecs han estat substituïts per un equip de gestió on són representats els moviments i les persones dels àmbits de treball que considerem claus en aquests moments. Cada membre d'aquesta comissió és responsable d'algun tema de treball. La Junta continua funcionant com abans. Hi ha representants territorials i també dels àmbits de treball. La Junta concreta el pla de treball que s'ha aprovat a l'assemblea de la Federació. Ens hem marcat també l'objectiu d'intensificar els grups de treball i de millorar la informació entre els moviments, sobretot dels assumptes que tenen un grau molt alt de transversalitat.

J. C.— *L'organització de les escoles d'estiu continua essent un tema prioritari. La idea que el tema general sigui unitari serà una realitat aquest estiu?*

I. M.— Nosaltres estem d'acord que el tema general de les escoles d'estiu dels moviments sigui unitari, però respectarem que els grups de mestres que les organitzen dissenyin els programes segons les necessitats del seu territori. Tot i això, aquest any volem intentar compartir un tema, que encara no hem acabat de concretar, però que girarà al voltant d'un congrés sobre el paper que té la telemàtica en el món de l'educació. Participarem en l'organització i volem que compreguï dos eixos. El primer és aprofitar el poten-

74 Entrevista

cial que té la telemàtica per agilitar el traspàs de la informació. El segon és analitzar i reflexionar sobre què significa introduir aquesta eina dins l'escola. La telemàtica facilita la comunicació, però la feina dels equips de mestres és reflexionar sobre els canvis que ens pot portar l'ús d'aquesta eina.

J. C.— *Parla'ns una mica de qui és la Isabel Muñoz.*

I. M.— Vaig nèixer a Sevilla i visc a Catalunya des que tenia sis anys. Sóc una mestra que ara treballa en un centre de secundària. Estic fent matemàtiques i naturals i sóc tutora d'un grup de primer d'ESO. Estic vinculada al Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet des de fa més de quinze anys. Els meus inicis professionals van ser molt afortunats, perquè vaig tenir la sort de treballar a l'escola pública Lluís Millet, on hi havia un grup de gent que treballaven amb uns criteris que jo trobava molt interessants.

J. C.— *A més de la feina de l'escola, a més de la feina de la Federació, a més de la família, tens temps per llegir?*

I. M.— Ho intento. Esgarrapo el temps d'on puc.

J. C.— *Què estàs llegint, ara?*

I. M.— Estic llegint el llibre *Las escalas de Levante*, d'Amin Maalouf.

J. C.— *I a les sales de cine o als teatres, hi vas sovint?*

I. M.— No gaire, però ho intento. I aprofitant que tu ets un enamorat del cinema, què em recomanes?

J. C.— *Dona, és difícil de dir, però jo aniria a veure Rompiendo las olas, Secretos y mentiras i si vols passar una estoneta ben agradable Beautiful girls. I quan balles?*

I. M.— La ballo tot el dia, però a ballar no hi vaig gaire; però ara, quan tenim alguna reunió de cap de setmana, sempre l'acabem amb una mica de ballaruga.

J. C.— *Isabel, fa pocs dies has tornat de Torremolinos, ciutat on s'ha celebrat el Congrés de Moviments de tot l'Estat. De què heu parlat, en aquest congrés?*

I. M.— Hi ha hagut tres temes principals. El primer ha estat l'anàlisi del context social actual i com aquest context influeix l'escola. El segon, el futur dels moviments i els temes prioritaris que volem impulsar a tot l'Estat, i el tercer la situació de l'escola pública. Estem en uns moments de canvi i volem veure quina ha de ser la nostra aportació per millorar aquesta situació. Voldria fer ressaltar dues conclusions que a Catalunya són una realitat i que ara s'impulsaran a la resta de l'Estat. La primera és la necessitat que tenim de treballar amb altres entitats, fins i tot entitats que no estan directament lligades al món de l'educació. Parlo d'organitzacions que tenen coses a dir en assumptes com el medi ambient, el multiculturalisme, els drets humans, etc. La segona conclusió és que cal impulsar la constitució de plataformes

unitàries formades per tots els estaments que configuren la comunitat educativa per defensar el model d'escola pública. Plataformes com ara el MUCE, que a Catalunya té ja una llarga trajectòria.

J. C.— *I has pres molt el sol?*

I. M.— No gens, perquè l'agenda estava molt carregada, però a les nits hi havia ball i jo ja tenia el carnet de peticions ple abans de sortir de casa.

Conec la Isabel des de fa molts anys i tinc el convenciment que la Federació continua estant en molt bones mans. Amén.

FE D'ERRATES

A l'article de Josep M. Bas *Uns pressupostos de filar prim* (PE, n. 211, p. 78, primera columna), on hi ha la variació real de la despesa, diu:

	Taxa de variació	
	nominal	real
Primària i secundària (sense concerts ni altre finançament)	+ 0,6%	+ 2,0%

Ha de dir:

	Taxa de variació	
	nominal	real
Primària i secundària (sense concerts ni altre finançament)	+ 0,6%	- 2,0%

I a la pàgina 80, taula 3 (*Inversió en obres i equipaments escolars*), on diu:

	1997	1996	% variació
Total inversió Cons. i Sec. Gen.	887,0	976,3	+ 9,1%

Ha de dir:

	1997	1996	% variació
Total inversió Cons. i Sec. Gen.	887,0	976,3	- 9,1%

IV
PREMI
"MESTRES 68"

RECONeixEMENT
A LA TASCA
DESENVOLUPADA
EN EL MÓN
DE L'EDUCACIÓ
1996

La convocatòria anual del **Premi "Mestres 68"** té per objectiu el reconeixement a la tasca en pro de l'educació que estigui desenvolupant o hagi fet qualsevol persona, grup o institució. Podeu fer arribar les vostres **propostes per a la propera convocatòria** a:

V Premi "Mestres 68"
Secretaria de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona
Emili Grahit, 77 - 17002 Girona
Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona



El Patronat Mestres 68
i l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Es complauen a convidar-vos a l'acte d'homenatge als guardonats amb el

IV Premi "Mestres 68"

Antoni Domènech i Roca, premi individual
Fundació de pares d'autistes i psicòtics, premi institucional
Maria Duran i Xave, menció honorífica

Es farà una glossa dels guardonats i s'oferirà un refrigeri.

14 de març de 1997, a les **19 h.**
Sala d'actes de la Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.
Es demana puntualitat.

Hi col·laboren



Generalitat de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
de Girona



Universitat de Girona
Facultat de Ciències de l'Educació

Amb el suport de:



"la Caixa"



Ensenyar matemàtiques*

Adolf Almató

Llibre destinat als docents de les matemàtiques d'educació infantil, primària i secundària, com també interessant per als pares amb una certa inquietud per la cultura matemàtica dels seus fills.

Hi ha quatre capítols: en el primer, recomanable per a tothom, els títols dels subapartats ja tenen suficient al·licient per fer-se llegir i per meditar-los.

Tres exemples mirant enrera: «Quan arriben a l'escola tots són genis», «Jo tampoc no ho entenia» i «Jo ja no en faig».

I tres exemples més de cara al present: «Viure la matemàtica a classe», «Educar en un entorn concret» i «Materials i tecnologia».

Els altres tres capítols són destinats a cada una de les etapes del currículum; són capítols més professionals, densos, plens

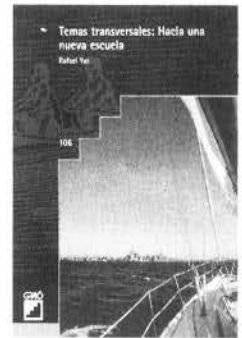
de bones idees, entenedors, per aprendre els professors novells i reflexionar els veterans.

Els títols continuen parlan per si sols: «Sou com sou», «Què cal fer?», «Què és el que no val?», «Procediments clars», «Atenció a la diversitat», «Globalització», «Avaluació», i un llarg etcètera.

En suma, es pretén que els professors transmetin als seus alumnes al llarg d'aquests estudis una *actitud* coherent, perseverant i de seriositat, oberta i curiosa, crítica, pràctica, flexible, estratègica, integradora i d'autonomia progressiva envers el camp de les matemàtiques aplicades a la vida quotidiana.

* Claudi Alsina, Carme Burgués, Josep Maria Fortuny, Joaquim Giménez i Montserrat Torra. Editorial Graó. Col·lecció El llapis. Barcelona, 1995.

78 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos. Jaume Trilla (Coord.). Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)

Extracte de l'índex:

Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural; Antecedentes y desarrollo histórico de la animación sociocultural en España; La figura y la formación del animador sociocultural; Elaboración de proyectos y programas de animación sociocultural; Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre; Animación sociocultural, conflicto social y marginación

APPLE, M. W. *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora.* Barcelona [etc.]: Paidós, 1996 (Temas de educación; 39)

Extracte de l'índex:

La política del conocimiento oficial ; La política del sentido común: por qué triunfa la derecha; La política pedagógica y la construcción de la comunidad

CIENFUENTES, L. M. *Para educar contra la violencia (unidad didáctica).* Madrid: Iepala, 1996 (Educación crítica; 2)

ENCUENTRO SOBRE TRANSVERSALIDAD. EDUCAR PARA LA VIDA (1: 1995: Madrid)

Transversalidad. Educar para la vida: actas del primer encuentro 1995. Madrid: Comunidad. Consejería de Educación y Cultura, 1996

Extracte de l'índex:

Temas transversales: nuevas perspectivas; Mucho más que dos: relaciones interpersonales; ¿Qué podemos hacer con las basuras?: la civilización del desperdicio; Una escuela sin síndromes: SIDA; Madrid abierto a otras culturas; Emigración; Veo, veo, ¿qué ves?: Telebasura

Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Jaume Jorba, Ester Casellas (ed.). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1996 (Els llibres de l'ICE de la UAB; sèrie eines i estratègies; 1)

Vol. 1: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*

Extracte de l'índex:

La regulació contínua dels aprenentatges: visió general: l'avaluació com a regulació; L'autoregulació dels aprenentatges;

L'avaluació diagnòstica inicial; La comunicació dels objectius i la representació que se'n fan els alumnes; Estructuració dels aprenentatges

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad: descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1995 (Biblioteca de psicología; 75)

Extracte de l'índex:

Teorías del juego infantil: formulaciones Biologicistas, la perspectiva Psicoanalítica, modelos Psicogenetistas de diverso enfoque y las aportaciones de la escuela soviética; Naturaleza y origen del juego de rol; Implicaciones del juego en el desarrollo cognitivo y socio-emocional: estado actual de la investigación; La conducta prosocial de ayuda y cooperación; La creatividad: definición, teorías, parámetros e intervención educativa; El programa de juego: descripción y metodología para su implementación en el grupo

GHEDINI, P. O. *Pare, qui t'ensenya a ocupar-te de mi?* Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (Temes d'Infància; 27)

Extracte de l'índex:

Treball amb el pares en els serveis per als infants; El projecte entre països; Conclusions: què hem après?: sobre els canvis de rols, sobre els serveis d'atenció als infants con a centres per a promoure el canvi

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS I SUREDA, S. *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943) segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996 (Treballs de la secció de Filosofia i Ciències Socials; 21)

Extracte de l'índex:

La repressió docent en el marc de la repres-

sió general; la repressió franquista: un mestre nou per al «nou ordre»; La legislació per a la depuració i repressió dels ensenyants; El professorat depurat. Nivells i tipologies; Les sancions al professorat; Home i dona. Un tracte diferenciat; La depuració del magisteri; L'ensenyament secundari, les escoles normals i la depuració; els recursos contra les sancions

El jugar d'Amades. Cultura d'infants. Edició d'Imma Marín i Olga Pardo. Tarragona: Associació Joan Amades, 1996 (Biblioteca Joan Amades. Llegat Consol Mallofré; 2) 2 v.

1: *Moixanes, cançons de sorteig i jocs*

2: *Ballets, cançons de diades, màgiques i onomatopeïques*

NOVO, M. *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas, 1995

Extracte de l'índex:

La educación ambiental: un breve recorrido histórico; Principios básicos desde el punto de vista ético, conceptual y metodológico; La educación ambiental formal, no formal e informal; La integración de la educación ambiental en el currículo; Pautas para el diseño de proyectos y programas de educación ambiental; La simulación y el juego como recursos para la educación ambiental

SENSAT, R. *Vers l'escola nova*. Pròleg de J. González-Agàpito. Vic: EUMO, 1996 (Textos pedagògics; 34)

TEIXIDÓ PLANAS, M. *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)

Extracte de l'índex:

La educación: una necesidad social; El sistema educativo - el aparato escolar; Supervisión de la educación: teoría y práctica; La inspección de la educación: órgano de supervisión, de control y evaluación; El supervisor de la educación: orientador-asesor, ex-

80 **Novetats bibliogràfiques**

perto en el sistema educativo y analista sociocultural; Supervisión y planificación de la educación

YUS RAMOS, R. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996 (Série transversalidad; 106)

Extracte de l'índex:

Caracterización curricular de los temas transversales: hacia una integración de las transversales; la educación global; Concreción curricular y estrategias didácticas para los temas transversales

N O V E T A T

• • • La Galera / Rosa Sensat

Llibres infantils per descobrir
la diversitat cultural



- • • Col·lecció pensada perquè nens i nenes de diferents indrets i cultures del món es puguin conèixer tot descobrint el **país** on viuen, els seus **hàbits** i **valors**, l'**organització familiar**, l'**escola on van**, etc., és a dir, aspectes relacionats amb la seva **vida quotidiana**.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://citel.upc.es/org/mrp/rsensat.html>



laGalera

La Galera S.A.
Editorial

Diputació, 250
08008 BARCELONA
Tel. (93) 412 00 30
Fax (93) 412 01 72

Distribució:
Arc de Barà

C/ Bèlgica, 6-7
Polígon Industrial Montigalà
08911 BADALONA
Tel.: (93) 464 30 08

Textos legals



DOGC

4-12-1996

Resolució de 20 de novembre de 1996, de convocatòria de cursos d'especialització per a funcionaris del cos de mestres.

20-12-1996

Resolució de 29 de novembre de 1996, de rectificació de la Resolució de 23 d'octubre de 1996, per la qual es convoca concurs de trasllats per proveir places vacants corresponents a cossos docents d'ensenyaments secundaris.

27-12-1996

Resolució de 4 de desembre de 1996, per la qual es fa públic l'atorgament dels premis convocats, en el marc del Pla de Recerca 1993-1996 per la CIRIT per fomentar l'esperit científic del jovent.

Resolució de 25 de novembre de 1996, de nomenament de funcionaris en pràctiques del cos de mestres i dels cossos d'ensenyaments secundaris.

30-12-1996

Resolució de 13 de desembre de 1996, per la qual es resol la concessió de subvencions per a despeses de personal dels serveis de menjador i transport dels centres docents concertats d'educació especial.

Resolució de 13 de desembre de 1996, de modificació de la Resolució de 15 de juliol de 1996, per la qual es resol la convocatòria per a la concessió de subvencions als centres docents privats en el nivell de segon cicle d'educació infantil.

13-1-1997

Resolució de 24 de desembre de 1996, per la qual es convoca concurs públic adreçat a funcionaris dels cossos docents

de nivell no universitari per participar en cursos de gestió i direcció de centres docents públics.

22-1-1997

Resolució de 13 de gener de 1997, 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 1995.

23-1-1997

Resolució de 10 de gener de 1997, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent de centres d'ensenyaments secundaris, escoles oficials d'idiomes i escoles d'arts aplicades i oficis artístics dependents del Departament d'Ensenyament per al curs 1996-97.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

C.P.

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

He recollit aquesta butlleta a: _____

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1997** (10 núm.)

Import: **6.550 ptes.** Preu exemplar: **725 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/llibreta

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta 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

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1997



17a convocatòria

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va intuir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.



La data màxima per a l'entrega d'originals és el **14 d'octubre de 1997**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1997**.

R O S
S E N
S A T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



NOVETAT

... *Amb lletra petita*

Jaume Cela i Ollé

Edicions 62. Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat, 298
122 pàg. PVP: 1.400 PTA



A partir d'una breu referència literària o cinematogràfica, l'autor dóna la seva opinió sobre un tema que afecta el món de l'educació. Aquestes opinions estan expressades d'una manera distesa, amb sentit de l'humor, i són reflexions que s'inicien a l'escola i que miren la realitat educativa també des de l'escola.

Informació:

A. M. Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://citel.upc.es/org/mrp/rsensat.html>

Distribució:

**Distribuciones
de Enlace:**

Bruc, 49
08009 Barcelona
Tel. 317 52 66