

Publicació
de Rosa Sensat

Gener 2001

PERSPECTIVA ESCOLAR 251

Globalització?

L'entrevista com a eina
de treball dels ensenyants

Una escola rural
amb nens sords

L'Expomàtica: Una exposició
matemàtica a l'escola

La col.laboració entre la recerca
i la pràctica

Pressupostos 2001 i dèficit zero

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 5 1

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

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:

Preu soci: 6.660 ptes. Preu no soci: 7.400 ptes.
P.V.P. 825 ptes.

Editorial:

La lliçó d'Ernest Lluch 1

**Monogràfic:
Globalització?**

El camí i les perspectives de la globalització.

Arcadi Oliveres Boadella 2

Educació en la globalització: reptes d'avui
per demà. *Sebas Parra* i *Josep Callís* 14

Els mapes de la globalització.

Roser Batllori i *Obiols* 23

Treball sobre la globalització: Agenda

llatinoamericana, Calendari solidari

i altres recursos. *R. Adroher*, *N. M. Amich*,

N. Terés i *J. Vilar* 32

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 43

Escola.

Eines:

L'entrevista com a eina de treball dels
ensenyants. *M. Llúisa Etxeberria Azkune*
i *Anna Romagosa Huguet* 46

Integració:

Una escola rural amb nens sords: camí
de la integració. *N. Basqué*, *I. Camarasa*,
J. Castellort, *M. Nogué*, *M. Ortínez*,
C. Palmés i *V. Peña* 52

Experiència:

L'Expomàtica: Una exposició matemàtica a
l'escola. *A. Cano*, *L. Guillaumes* i *P. Cuña* 57

Recerca a l'aula:

La col·laboració entre la recerca i la pràctica:
un horitzó de possibilitats. *N. Planas* i *Raig* 64

Escola i societat.

Política educativa:

Pressupostos 2001 i dèficit zero.
Josep Maria Bas Adam 76

Novetats bibliogràfiques.

Gitanos de Can Tunis 1977-1983. Crònica
de un proceso educativo. *Àlicia Ascaso* 85

Viure en un castell de la frontera: passeig
vitruat pels segles XI i XII. 87

Altres novetats. 89

Cartellera. 92

La lliçó d'Ernest Lluch

És un profund sentiment de tristesa i d'agraïment alhora el que va desvetllar la mort violenta d'Ernest Lluch. Era un sentiment d'amistat ferida el que envaïa la multitud que es manifestava i que, copsat per una periodista, li permeté resumir en una sola frase la seva lliçó, amb el clam pel diàleg, que recollia de manera justa la consternació de tants ciutadans i, alhora, tota una vida de mestratge. Perquè la lliçó de l'autèntic diàleg no es pot «impartir» en una hora de brillant conferència, sinó que s'ha de «compartir» tot al llarg d'una vida d'estudi, de treball, de companyonia, d'amistat, com ha estat la d'Ernest Lluch.

Professor universitari, mestre en el més ample sentit de la paraula, Ernest Lluch, economista, de l'espècie dels humanistes, va dedicar-se a l'estudi de les velles ferides que ens afectaven, procurant netejar-les de visceralitat i resseguint les vies i processos de superació: les derrotes, però també les sortides de Catalunya, del País Valencià, de les Espanyes, com li agradava pluralitzar, del segle XVIII, o del franquisme, i les perspectives més properes o llunyanes. Les comarques i regions, una per una, i les relacions entre elles, les institucions, com la Mancomunitat, les persones, com Feliu de la Penya, el pensament econòmic, com a disseny, en cada cas, tot ho estudiava amb la mateixa sorpresa i el mateix goig que l'infant descobreix el mecanisme de la juguina.

En el seu mestratge, la visceralitat, sempre subjectiva, s'esvaïa amb la comprensió de la complexitat objectiva de qualsevol revolt de la història. Però el coneixement de les característiques concretes de cada fenomen, persona, institució, època, no contradeïa, sinó que fonamentava una llei d'emoció intel·lectual, que el portava a una situació de diàleg constant i sorprenentment benhumorat.

Diàleg amb els companys de professió, d'idees i d'afeccions, amb els deixebles, amb tots aquells que hagué de tractar en l'exercici del govern. Diàleg a classe, als despatxos, en la confecció de la llei a la qual molts devem la salut, diàleg en diaris, revistes i llibres, a la ràdio o a la televisió. I diàleg fins i tot en l'afecció per l'esport, que aspirava que es pogués fruit amb dignitat.

Algun mal humor amb els qui pensava que podien superar la visceralitat i no ho feien, com la periodista que fa dos anys llençava a la Puerta del Sol el crit de «¡A por ellos!». I una debilitat per Euskadi, amb el coneixement i l'afecte per la seva complexa singularitat, i la premonició de la mort tràgica. Però també amb la convicció que la tragèdia, com ja ens ensenyaren els grecs, no es pot solucionar més que amb diàleg, o acabar en guerra, que no és solució.

Tot recordant-ho, els mestres podem compartir la profunda lliçó d'Ernest Lluch, en la perspectiva del treball a l'escola. Convertir la nostra visceralitat, més o menys amagada, i la dels no stressats, nenes i adolescents, més o menys aparatosa, en coneixement i emoció per emprendre i mantenir el diàleg com a veritable font d'ètica, de civisme, d'educació, d'amistat, que és.

2 Globalització?

L'article destaca els factors de la globalització econòmica i les incoherències de la política neoliberal. Fa una anàlisi sobre els resultats negatius de l'actual globalització per a una gran part de la població mundial. A més, descriu els elements que calen per regular la globalització.

El camí i les perspectives de la globalització

**Arcadi
Oliveres
Boadella**

Professor del
Departament
d'Economia
Aplicada. UAB.
Vicepresident de
Justícia i Pau.

Alguns trets característics

Malgrat la recent actualitat de la paraula «globalització», podem dir que el seu camí va començar a la fi de la Segona Guerra Mundial amb un creixement espectacular del *comerç internacional*. Efectivament, la part de la producció de béns, i darrerament també de serveis, que es transacciona d'un país a un altre és cada vegada més elevada i les raons d'aquest creixement cal trobar-les en l'anomenada diferenciació de producte, en l'actuació de les companyies transnacionals i en la reducció de les barreres duaneres.

La diferenciació de producte deriva del fet que com a consumidors cada vegada ens inclinem més per un producte específic i no pas per un de genèric en el moment de cobrir les nostres necessitats. Així per exemple no volem un cotxe, un rellotge, o fins i tot un enciam, sinó un cotxe de fabricació alemanya, un rellotge produït a Suïssa i un enciam conreat a Holanda. D'altra banda, l'actuació de les companyies transnacionals comporta obtenir les primeres matèries en un país ric en recursos naturals, transformar-les en un altre amb mà d'obra barata, dipositar les deixalles en un tercer on no hi hagi normes mediamentals estrictes i muntar la central de distribució en un quart país prop del mercat final. D'aquesta manera en un cas com el dels Estats Units ens

trobem que un 30% del seu comerç exterior travessa lògicament les fronteres del país però no es mou de dins de les empreses nord-americanes. En tercer lloc, i des de la creació de l'Acord General sobre Tarifes i Comerç (GATT) l'any 1947 fins ara, les proteccions duaneres dels països s'han reduït en un 90% de mitjana, mentre que al mateix temps han sorgit un seguit d'unions duaneres i d'àrees de lliure comerç que han establert la lliure circulació de mercaderies en els seus respectius àmbits regionals.

Contràriament al que solen argumentar molts fervents partidaris de l'economia de mercat, l'augment del comerç internacional no millora per ell mateix el nivell de vida dels països i molt menys encara de la majoria dels seus habitants. Pensem que en molt poques ocasions el mercat és de competència perfecta, sinó que gairebé sempre es mou en situacions de monopoli i d'oligopoli, de manera que aquell que deté el poder –venedor o comprador segons els casos– acaba per imposar els preus de la seva conveniència, fet que lògicament n'enriqueix alguns i empobreix els altres. Aquestes situacions, que en el comerç interior dels estats resulten paleses en el subministrament de benzina o d'electricitat, esdevenen igualment evidents quan analitzem l'evolució –a la baixa– del preu dels productes que els països del Sud venen als del Nord i l'evolució –a l'alça– dels preus dels productes que els països del Sud venen als del Nord. D'altra banda, la radical rebaixa de les tarifes duaneres impossibilita als països en desenvolupament de gaudir d'una industrialització protegida en les seves primeres etapes, tal com van fer els països europeus en el seu moment. Cal dir també que la diferenciació de producte a la qual ens hem referit ens porta a absurdes situacions des del punt de vista del transport i de l'ecologia, en les quals ens veiem obligats a dur amunt i avall productes que de fet ja són produïts en el país d'origen.

El segon element destacat de la globalització econòmica ve representat per l'esmentada mobilitat de les *empreses transnacionals* que transiten arreu del món amb l'objectiu clar de la maximització dels seus beneficis, acompanyats de legislacions sobre inversions que normalment defensen els seus interessos i que els permeten en moltes ocasions apropiarse de les matèries primeres locals, abusar de la mà d'obra infantil i femenina, evadir el pagament d'impostos mitjançant preus ficticis de transferència interna, aprofitar-se de la manca de legislacions mediambientals, consumir els escassos recursos interns –

4 Globalització?

electricitat, treballadors especialitzats, terrenys fèrtils, transports i vies de comunicació–, i reciclar vers els països matriu els guanys obtinguts. Els recents i reiterats fenòmens de fusions empresarials fan encara més evident una situació en la qual augmenta dia a dia el poder polític de les esmentades companyies. Només cal dir a tall d'exemple que les 50 primeres companyies transnacionals del món tenen en el seu conjunt una xifra de negocis que supera el Producte Interior Brut (PIB) dels 150 estats de la Terra situats fora de l'àrea OCDE, la qual comprèn els 28 països econòmicament més desenvolupats del món.

Un tercer factor destacat de la globalització que estem analitzant el constitueix l'*especulació financera*, la qual ha assolit en els darrers anys xifres espectaculars fins arribar als 400 bilions de dòlars anuals. Es tracta de moviments especulatius –per tant amb el lucre com a únic objectiu– que recorren sense solució de continuïtat el mercat de capitals (accions i obligacions), el mercat de divises (i especialment el d'eurodivises) i el de derivats (futurs, opcions, etc.), fent de tot el món una única borsa gràcies a les comunicacions instantànies i a la quasi total llibertat de circulació de capitals. Els agents responsables d'aquests moviments, i principals beneficiaris d'aquests, solen ser els fons de pensions, les entitats financeres, les hisendes públiques i els especuladors individuals. Entre tots aconsegueixen un efecte de bombolla –valors borsaris situats per damunt dels valors reals–, una destinació dels diners allunyada de les necessitats reals de finançament, i uns enormes beneficis per a un reduït nombre de privilegiats amagats ben sovint sota societats fictícies radicades en paradisos fiscals. Aquesta economia de casino acaba per confondre l'opinió pública a la qual es vol fer creure que la conjuntura econòmica està més relacionada amb les expectatives psicològiques dels especuladors que amb els resultats productius.

I també alguns elements contradictoris

Curiosament, totes aquestes característiques de flexibilitat i obertura que hem vist fins ara en el comerç, en la indústria i en les finances, i que es recolzen en una anàlisi econòmica neoliberal, es troben clarament en contradicció amb determinades i severes mesures intervencionistes preconitzades per les mateixes tendències globalitzadores i que es posen de manifest en les transferències de tecnologia,

en els fluxos migratoris i en les garanties militars dels processos econòmics.

Pel que fa a les *transferències de tecnologia*, cal dir que es troben sotmeses cada vegada més a un control més gran des que la Ronda Uruguai del GATT les va començar a incloure en el seu àmbit d'actuació. La rigorosa protecció dels drets de propietat intel·lectual, la necessitat de pagar taxes per a la utilització de patents d'innovació tecnològica, la impossibilitat per part de molts països d'accedir a coneixements bàsics de tipus mèdic i farmacèutic, la compra de llavors per part de grans empreses de la indústria agroalimentària, marquen en l'àmbit mundial una clara diferència entre aquells que poden i aquells que no poden fer recerca científica i desenvolupament tecnològic. No es tracta pas de la capacitat personal, sinó de la capacitat material per fer-ho. La prova la tenim en el fet que un bon nombre de científics preparats en els països del Sud treballen al servei de laboratoris d'investigació radicats en el Nord, amb la doble paradoxa inherent que els seus estudis han estat pagats des del Sud però beneficien els ciutadans del Nord i, a més a més, que si el país del Sud vol aprofitar la recerca feta pels seus conciutadans haurà d'indemnitzar el país que se n'ha beneficiat.

El control dels *fluxos migratoris* representa la segona incoherència de les polítiques neoliberals. Si els seus inspiradors creuen de debò en el mercat també haurien de creure'l capacitat per regular els fluxos de treballadors. Com que no ho creuen i per tant fan que els governs promulguin lleis d'estrangeria, vol dir que la seva fe en el mercat és només una fe de conveniència, malgrat que ells aparentment en facin un dogma. Tanmateix, cal reconèixer que les limitacions als fluxos de treballadors aportades per les lleis d'estrangeria sovint compten amb una bona dosi d'assentiment de l'opinió pública. Aquest assentiment està basat, sintèticament, en dues «pors»: la por de l'atur i la por de l'anomenat xoc cultural. Cal reflexionar breument sobre aquestes dues qüestions.

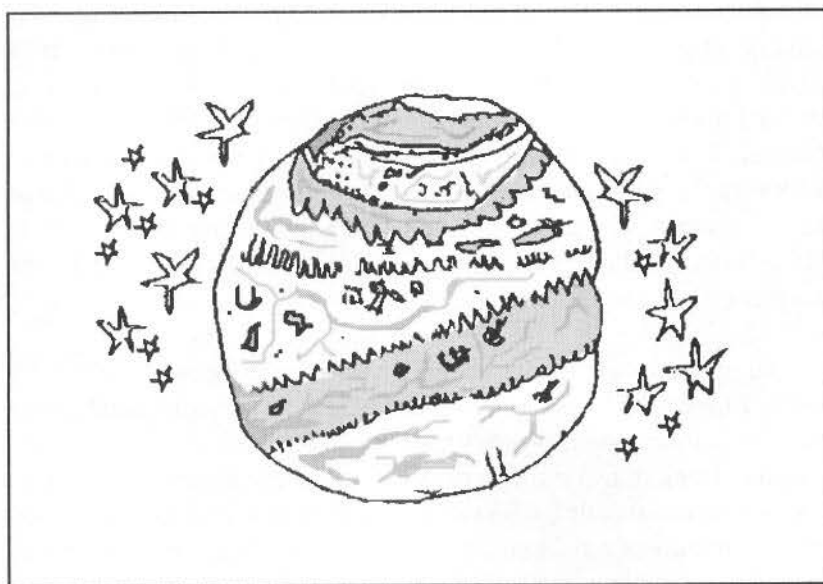
És evident que l'atur és una de les grans lacres de les societats occidentals desenvolupades i es troba probablement a l'origen de les situacions de pobresa i exclusió que afecten gairebé un 20% de les esmentades societats. Però una cosa és el problema de l'atur i una altra la nul·la responsabilitat que hi tenen els immigrants. La veritable raó de

6 Globalització?

l'atur rau en la mala absorció del progrés tecnològic i en la menor necessitat d'hores de treball per a la realització de determinades tasques. En conseqüència, caldrà anar a trobar la solució en la reducció de la jornada laboral i en un millor repartiment de la feina existent. La immigració, especialment a casa nostra on és extraordinàriament reduïda -1,5% sobre el total de la població espanyola, enfront d'un 4,5% de mitjana comunitària-, ocupa llocs de treball prèviament abandonats pels autòctons i sotmesos a uns abusos de contractació derivats de la situació en què la mateixa llei d'estrangeria situa els «sense papers».

El xoc cultural és un fantasma que s'ha desenvolupat en la darrera dècada quan els anomenats estratègies militars han volgut fer aparèixer una amenaça que substituís l'ara dissolt «enemic de l'Est». Amenaça alimentada artificialment per informacions manipulades i malintencionades que, tanmateix, no poden fer oblidar un fenomen històric: la cultura, l'ètnia i la manera de ser d'un país, d'una nació, d'un poble és sobretot el sediment de les migracions i «visites» rebudes al llarg del temps. Una breu reflexió sobre la cultura catalana ens permetria constatar-ho.

La voluntat d'assegurar els processos econòmics mitjançant l'ús quan calgui de la *força militar* constitueix la tercera de les incoherències de la globalització en marxa. Assumir la necessitat de l'ús de la força en determinades ocasions significa acceptar que allò que interessa els «globalitzadors» no sempre interessarà els «globalitzats», als quals s'haurà de sotmetre quan calgui. Malgrat el discurs oficialista mantingut en els darrers anys segons el qual les forces armades estan destinades sobretot al manteniment de la pau i a la realització de tasques humanitàries resulta que tant des del Ministeri espanyol de Defensa com des de la Política Exterior i de Seguretat Comuna (PESC) de la Unió Europea i també des de l'Organització del Tractat de l'Atlàntic Nord (OTAN) s'ha assenyalat en diferents ocasions la «prioritat econòmica», és a dir l'obtenció de les matèries primeres i la llibertat d'accés als mercats com un dels seus objectius bàsics d'actuació. Per si en quedava algun dubte, l'OTAN, en commemorar el seu cinquantè aniversari a Washington l'any 1999, no va tenir cap escrúpol a acceptar una permanent violació del dret internacional en autoconcedir-se que les seves actuacions no requeririen en endavant l'autorització prèvia de les Nacions Unides.



Uns resultats esfereïdors

L'anàlisi dels trets estudiats ja ens permet intuir que els resultats de l'actual globalització no seran pas especialment beneficiosos per a una part important de la població mundial. No volem pas fer-ne una descripció detallada, però sí presentar-ne els elements més punyents i representatius.

Diguem en primer lloc que, d'acord amb els anuaris especialitzats de les Nacions Unides, diàriament moren en el món unes 60.000 persones —entre elles 40.000 nens— que no poden accedir a la cobertura de les seves necessitats bàsiques. Vergonyosament això s'esdevé en un planeta que produeix aliments sobrants, que malgasta l'aigua en camps de golf, que inunda de medicaments les farmacioles dels ciutadans del Nord, que promou per a una cinquena part de la Humanitat la construcció de segones residències i l'adquisició de segons i tercers vehicles, que malbarata energia en edificis allunyats de la llum solar i sorprenentment anomenats «intel·ligents», i que destina a despeses militars divuit vegades més que a l'ajut al desenvolupament.

Recordem en segon lloc que en els darrers anys alguns països

8 Globalització?

africans –Sierra Leone, Malawi– han vist com la seva esperança de vida queia per sota dels quaranta anys per culpa de la guerra i de la SIDA, i recordem també que, amb dades referides a l'any 1998, el darrer Informe sobre el Desenvolupament Humà del Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament (PNUD) ens ensenya com el 14,8% de la població mundial, que constitueix el grup d'ingressos «alts», disposa del 78,4% de la renda total, mentre que el 85,2% de la població mundial integrada en grups d'ingressos «mitjans» i «baixos» accedeix al 21,6% de la renda total.

I no oblidem tampoc que el mal entès benestar econòmic d'aquest reduït 14,8% es produeix a costa d'una pèrdua de la biodiversitat, d'una desertització creixent, d'una important contaminació de l'aire i de l'aigua, d'una minva en la capa d'ozó, d'un esgotament de recursos minerals no renovables, d'una irresponsable emissió de radioactivitat, d'un sotmetiment a xocs visuals i sonors, i de la ingestió de productes sense la més mínima fiabilitat alimentària. Val la pena ser tan agressius en el comportament econòmic per arribar a aconseguir uns resultats tan minsos? Què té a veure tot això amb la felicitat humana, amb la dignitat de les persones i amb la realització dels individus?

Finalment, cal constatar l'aparició d'un uniformisme cultural basat en el domini de l'anglès, en la imposició de l'*american way of life*, en el pràctic desconeixement d'altres civilitzacions, formes de vida, creativitat artística i organitzacions socials del planeta. La progressiva imposició del mot «globalització» per descriure un fenomen que en països llatins sempre havíem anomenat «mundialització» resulta prou simptomàtica del que estem dient.

Tanmateix, hi ha respostes

Tal com estan les coses, podem anar contra la globalització? Resulta difícil pensar que de cop i volta podrem disminuir el comerç internacional, dissoldre les companyies transnacionals i aturar l'especulació financera, però no resulta difícil pensar que podem **regular la globalització** de la mateixa manera que en el seu moment es van regular els mercats estatals i de la mateixa manera que a hores d'ara s'estan regulant els mercats de grans àrees econòmiques. Quatre elements ens semblen bàsics per tal de poder establir l'esmentada

regulació: la recuperació del paper de les administracions públiques, l'aparició paulatina de formes de ciutadania mundial, la transferència massiva de recursos cap als països del Sud i els canvis de model de consum en els països del Nord. Vegem amb un cert detall aquests quatre elements.

La recuperació del paper de les administracions públiques

Se suposa que l'estat de dret ha de treballar per aconseguir la dignitat dels seus ciutadans i allunyar aquelles amenaces que els la poden fer perdre. Ja hem vist que la globalització és no tan sols una amenaça sinó una realitat que afecta negativament la dignitat de la major part del gènere humà. L'estat de dret ha de dotar-se o ha de recuperar quan calgui tots els instruments socials, polítics, econòmics i jurídics que li permetin protegir l'esmentada dignitat i això ho ha de fer amb polítiques redistributives i reequilibradores en tots els àmbits –municipal, autonòmic, estatal, regional i mundial– i creiem que ho hauria de fer amb quatre criteris de comportament irrenunciables.

El primer d'ells es basa en el *principi de la subsidiarietat i de la coherència*, és a dir en la necessitat de dur a terme l'acció política al més a prop possible del ciutadà i en conseqüència l'obligació d'assumir el màxim de competències en l'àmbit municipal i tan sols delegar-les al nivell superior quan sigui estrictament necessari. Tanmateix i alhora, això exigeix una coherència en les polítiques d'un àmbit amb les dels altres: per posar un exemple reiterat, la Unió Europea no pot impulsar una política pesquera contrària als interessos dels països de l'Àfrica Occidental.

El segon dels criteris té a veure amb la *democràcia i la transparència* que caldrà aplicar a tots els nivells de l'administració pública per tal de no haver de caure en la vergonya europea on el Parlament europeu no té capacitat legislativa i en la vergonya mundial en què el sistema de votació del Banc Mundial i del Fons Monetari Internacional es vincula a les quotes pagades, en què les Nacions Unides, amb un vot no proporcional als habitants, es troben a més a més lligades per un dictatorial Consell de Seguretat, i en què les principals decisions econòmiques es prenen en fòrums governamentals com el Grup dels

10 Globalització?

7 (G-7) o en fòrums informals com el de Davos en els quals la democràcia no hi té òbviament cabuda.

El tercer criteri és el del *manteniment de l'estat del benestar*, entès com a conjunt de prestacions socials destinades a cobrir les necessitats bàsiques dels ciutadans, afectat en els darrers anys per renúncies motivades, segons es deia, per la globalització. Precisament, regular la globalització significa que l'estat del benestar no decreixi en els llocs on existeix –sovint precàriament– sinó que es generi en aquells llocs en els quals encara no existeix o es troba a les beceroles.

El quart i darrer criteri és el del naixement de *noves formes de governabilitat mundial*, que assumeixin competències reguladores que difícilment podrien ser assumides en un àmbit inferior en tractar-se d'una economia globalitzada. Ens estem referint al control de les companyies transnacionals, dels fluxos financers, a la fiscalitat internacional, a les mesures mediambientals de respecte universal, a les normatives sobre Internet, a la creació de jurisdiccions penals internacionals, etc.

L'aparició paulatina de formes de ciutadania mundial

Qualsevol acció de govern és normalment la resultant d'una doble pressió: la dels interessos creats i la dels ciutadans. Els interessos creats fa anys, per no dir segles, que han descobert l'anomenat *lobby*, i els pobles que també fa segles que van aprendre a mobilitzar-se per tal de defensar els seus drets. El que cal ara es que aquesta defensa esdevingui mundialitzada per tal de fer front als interessos globalitzadors.

Alguns exemples d'aquesta ciutadania mundial ja els tenim, afortunadament, des de fa temps: Amnistia Internacional defensa els drets humans dels ciutadans del món, Greenpeace fa el mateix amb els drets mediambientals i el Moviment Antinuclear o la Campanya contra les Mines Antipersonals exerceixen en l'àmbit mundial el dret a la pau. Però els darrers mesos han vist néixer amb més força que mai altres formes de ciutadania mundial. La presència de manifestants pels carrers i pels fòrums de debat de Seattle, de Davos, de París, de

Ginebra, d'Okinawa i de Praga ha significat, certament, una reacció activa davant de la globalització irresponsable criticada curiosament en molts de casos pels seus propis suposats beneficiaris. Cal dir, d'altra banda, que la seva voluntat de seguiment continuat dels esdeveniments econòmics internacionals no deixa de ser ben esperançadora.

Però, no tan sols es tracta de manifestacions puntuals, ben justificades d'altra banda, sinó també que en aquest ampli camp de la ciutadania mundial van apareixent nous actors. Una organització com l'Associació per a la Taxació de les Transaccions financeres i Ajut als Ciutadans (ATTAC) que pretén el que el seu nom indica i també alhora la desaparició dels paradisos fiscals n'és un bon exemple, com també en són les coordinadores Sud-Nord de les Organitzacions No Governamentals (ONG), les campanyes per a la condonació del deute extern, les iniciatives pel que fa a noves formes de participació democràtica i la necessària reforma dels sindicats per adaptar-se a una economia de dimensió mundial.

La transferència massiva de recursos cap als països del Sud

Resulta evident que, malgrat els avenços cap a la responsabilitat de les administracions públiques i dels ciutadans del món, no podem esperar d'avui per demà una reorganització de les estructures econòmiques i polítiques mundials. Es tracta d'uns objectius en els quals hem de confiar, però que necessàriament es col·loquen a mitjà termini. Però, en canvi, les 60.000 vides humanes perdudes diàriament sense sentit ens col·loquen en el més curt termini davant del qual cal actuar. D'aquesta actuació se n'ha dit en els darrers anys amb més o menys fortuna «cooperació al desenvolupament» i els seus resultats no han estat pas gens engrescadors, bàsicament per tres raons: per la seva escassetat quantitativa, per la seva mala qualitat i per la seva vinculació a les maneres de veure del Nord.

Cal, però, no abandonar la cooperació sinó donar-li la volta augmentant-la, fent-la de millor qualitat i atenent-se als criteris dels afectats (no pas als governs) del Sud. Això no s'ha d'entendre com un ajut caritatiu que manté les poblacions en una situació de dependència, sinó com un rescabament del molt que se'ls ha pres —històricament,

12 Globalització?

comercialment, industrialment, financerament, migratòriament, ecològicament, militarment, etc.— i com una possibilitat d'obtenir recursos dineraris i tècnics amb els quals es pugui propulsar un desenvolupament sostenible. En aquesta línia, cal dir que el famós i tan reiterat 0,7% del Producte Interior Brut (PIB) com a element de referència per a la cooperació ha quedat totalment superat i recents estudis el situen a la necessària transferència de recursos per damunt del 3,5% anual del PIB dels països OCDE cap als del Sud. Obtenir aquesta quantitat pot semblar inassolible per als països del Nord, però només caldria una petita voluntat política per aconseguir l'esmentat import: eradicar el frau fiscal, reduir les despeses militars i aplicar una taxa a les transaccions financeres són tres possibles actuacions que, si es duguessin a terme, demostrarien una certa dosi de racionalitat i de desitjos equitatius en aquells que prenen les decisions polítiques.

Els canvis de model de consum en els països del Nord

Fa un moment hem fet referència a un desenvolupament sostenible en els països del Sud que és sens dubte desitjable i possible. Però el desenvolupament sostenible no es pot pas emmirallar en el creixement desbocat dels països del Nord, els resultats del qual ja hem considerat més amunt. En conseqüència, la justícia envers els països del Sud i envers les futures generacions que ens seguiran com a llogateres del planeta ens obliga a reconsiderar amb urgència el nostre model de consum i a plantejar aquesta reconsideració des de dues òptiques: la de l'austeritat i la del consum crític.

No sembla que calgui insistir en la necessitat de l'austeritat, vist el malbaratament de recursos i les muntanyes de deixalles reutilitzables que omplen les escombraries de les grans ciutats. Però sí que val la pena recordar que austeritat no significa, ben al contrari, desmillorament en la nostra qualitat de vida, sinó que significa, per exemple, la comoditat de viatjar en transport públic, la disponibilitat de més temps per al lleure i la tranquil·litat de no esdevenir permanents conservadors i vigilants de propietats perfectament inútils.

L'altra òptica que cal aportar és la del consum crític. Consum crític dels béns per tal d'esdevenir amb les nostres compres veritables

votants d'allò que ens agrada: remuneració digna, igualtat de tracte per a dones i per a homes, mínima intermediació, no utilització d'additius, no contaminació, etc. Amb una certa informació, que afortunadament comença a ser disponible, aquest tipus de consum crític esdevé relativament senzill. Però el consum no es limita als béns, sinó que s'estén a l'ús dels serveis i és aquí on apareix la nostra responsabilitat envers els serveis financers, és a dir la necessitat de saber què es fa amb els nostres estalvis, a què es dedica l'entitat financera en la qual tenim el nostre compte, i què passa amb els diners que destinem als plans de pensions. El sorgiment de fons ètics i d'entitats financeres alternatives ens permet exercir aquest ús crític dels serveis i donar als estalvis una utilitat social sense renunciar necessàriament a uns certs rendiments que lògicament mai no podran ser de caràcter usurer.

No hi ha dubte que d'aquesta proposta de consum responsable es desprenen clares actituds educatives tals com l'austeritat, la renúncia a les compres fàcils i a les inversions dubtosament ètiques, però creiem que també es desprenen de les altres propostes reguladores: reivindicar la participació permanent i reinventar constantment la democràcia, assumir responsabilitats en les organitzacions ciutadanes i de cooperació, practicar quan convingui l'objecció i posar en marxa formes de desobediència civil quan no hi hagi altres possibilitats, criticar l'acció política partidista i incoherent, i sentir-se tothora ciutadà del món, en podrien ser alguns exemples.

14 Globalització?

«Les problemàtiques que genera la globalització incideixen d'una manera o altra en la societat i, evidentment, produeixen transformacions prou radicals que obligaran a tenir-les molt presents a l'hora de repensar la nostra pràctica educativa.»

Educació en la globalització: reptes d'avui per demà

Sebas Parra

UdG.
Agermanament
Salt-Quilalf

Josep Callís

UdG. Banyoles
Solidària

«Les tendències actuals cap a la mundialització no permeten a l'educador refugiar-se en el seu contorn i eludir ser part de processos planetaris que depenen del pensament i de l'acció de tots els homes i dones. El primer compromís en aquest àmbit és estar informat, comprendre en tant que sigui possible el que està passant. (...) les fonts de desinformació, perseverantment poderoses (...). El món d'avui, amb les seves contradiccions immenses i els seus greus problemes no resolts, no admet la neutralitat dels ciutadans.»

(Miquel Soler Roca. «El compromís dels mestres amb la societat i la política». *Infància*, núm. 115, juliol/agost de 2000)

Educació, compromís i política

Educar ha estat sempre una tasca d'adaptar individus a unes determinades estructures i paràmetres que defineixen una societat concreta i, com a tal funció, ha significat un procés al servei d'una realitat emmarcada sota unes específiques concepcions polítiques. És evident que no és el mateix l'ideari filosòfic i la concepció social d'una dictadura que el d'una democràcia o de la societat capitalista i neoliberal i, així, en cada cas, s'intenta fer persones amb creences, personalitat,

actituds i moralitats diferents. Educació i política són indissociables, i tenir consciència d'aquesta realitat i de la funció que com a educadors tenim de peons de l'acció i/o manipulació política, és imprescindible per desvetllar el naixement dels processos crítics dins la societat i l'educació que possibilitin la transformació i el desenvolupament¹ de l'home tot rebutjant la resignació i la desesperança que possibilita la continuïtat de la injustícia en el món i la vida com si res ens afectés.

Des de l'educació cal dir sí a la globalització!

La globalització com a tal i per ella mateixa és positiva. Ningú, i encara menys des de l'educació, no pot oposar-se a l'evolució de l'espècie humana que des dels seus inicis ha caminat cap a la creació d'un escenari mundial comú que faci possible la culminació del procés d'hominització. Ningú no pot trobar raons de pes per enfrontar-se a la integració planetària en els àmbits de l'economia, la ciència i la tecnologia, la cultura, la política..., cercant la millora del desenvolupament humà i de l'espècie. Des de l'educació cal dir sí a la globalització-socialització de la riquesa, del pensament científic, de la informació i de la comunicació, de l'accés al coneixement, de la diversitat cultural, de la justícia, de la igualtat, de la pau, de la llibertat, de l'exercici dels drets humans, de la pràctica de la solidaritat... Som, per definició, els primers interessats en la recerca d'un enfocament realment global dels temes i problemes derivats del desenvolupament integral i harmoniós de les persones, les relacions socials i de producció, i del futur...

És evident, però, que quan es parla de globalització no es parla aquest llenguatge de globalització humanista, on la persona és el centre de les activitats humanes, sinó que en aquest centre se situa el mercat

1. Desenvolupament que, per exemple, condemna 1.300 milions de persones a la pobresa absoluta –una tercera part es veuen obligades a subsistir amb menys d'un dòlar diari–, condemna 750 milions de persones a la desnutrició severa, que permet que 13 milions d'infants menors de cinc anys morin anualment per malalties que podrien evitar-se, que conviu sense immutar-se amb prop de 1.000 milions de persones analfabetes (dues tercers parts dones) o que fomenta l'explotació laboral i sexual dels infants, priva del dret al treball a 120 milions de persones o permet el treball en condicions pròpies del règim d'esclavatge a 700 milions d'una població activa de 2.800.

16 Globalització?

i la riquesa. El sistema capitalista, per definició, quan parla de globalització l'entén com a *globocolonització* i potenciació de la *manufactura de l'idiota col·lectiu* que la fa possible. Vivim una sorprenent paradoxa dicotòmica: d'una part hauríem, objectivament, d'aspirar a l'avenç ràpid de la globalització; però, per l'altra, tenim l'obligació ètica i moral d'organitzar la resistència contra aquesta globalització i contra les empreses transnacionals, els mercats financers, les institucions multilaterals (FMI, Banc Mundial, OCDE, OMC) o regionals (Comissió Europea; CCE...) i els governs que els serveixen de suport. Restem ancorats en una mal anomenada globalització que està augmentant acceleradament les desigualtats entre les persones i les nacions, que està desregulant el treball augmentant l'explotació laboral dels més febles, que està concentrant el poder cultural i polític atorgant-ne el control a interessos privats que erosionen la diversitat cultural i els ideals democràtics aigualint la sobirania popular, que està provocant una pressió migratòria, un èxode poblacional sovint dramàtic per a les persones afectades, que està depredant els béns naturals i matant la biodiversitat i originant problemes medioambientals d'una magnitud extraordinària, que està mercantilitzant les arts, el temps lliure, les relacions humanes, els sentiments...

Reptes de l'educació davant les grans fenomenologies de la globalització

Les problemàtiques que genera la globalització incideixen d'una manera o altra en la societat i, evidentment, produeixen transformacions prou radicals que obligaran a tenir-les molt presents a l'hora de repensar la nostra pràctica educativa. En podem destacar:

1. *El paper que tenen ja ara i tindran en el futur les noves tecnologies, particularment les de la informació i la comunicació.* Malgrat la manca d'electricitat i de xarxes telefòniques o que un baix nivell de renda i d'instrucció excloguin o en limitin l'ús a més del 80% de la població, la velocitat, l'economia i la lliure circulació d'imatges i sons és un dels principals i més decisius acceleradors de la globalització i les transformacions que duu implícites. El món de les xarxes és, per definició, educatiu i educador. Les qüestions problemàtiques, però, són unes altres: el control privat per unes poques empreses transnacionals i la consegüent capacitat de manipular i alienar sense límits les

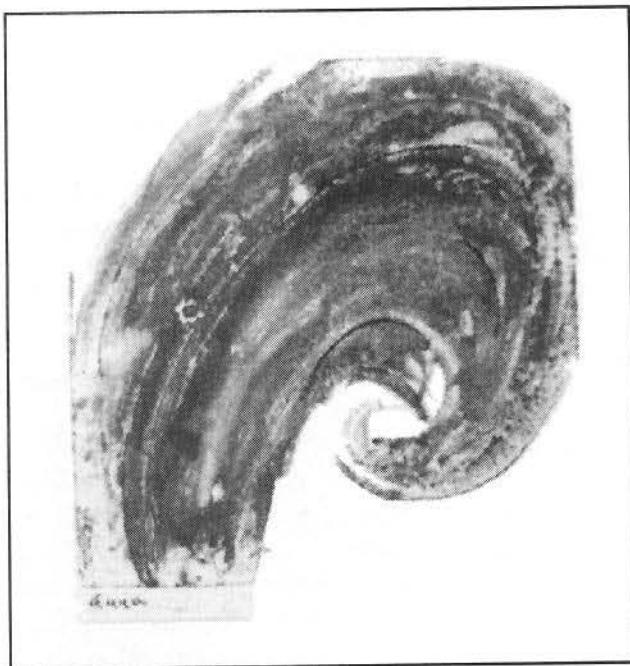
poblacions; el règim monopolístic de la indústria cultural, de la informació i la comunicació que, sota la pretesa defensa d'una cultura global o mundial, uniformitza, buida de contingut, mata la diversitat i promou la pèrdua d'identitat i difon determinats valors i models conductuals (individualisme, competitivitat, consumisme, ostentació...) contraris al veritable desenvolupament humà i reproductors de la ideologia imposada pel mercat.

2 La dependència als dictats d'empreses transnacionals i institucions multilaterals.

La dependència dels interessos del mercat limita o anul·la la sobirania popular i la capacitat política per atendre les necessitats i demandes públiques. És per això que la defensa dels projectes comunals, i entre ells la defensa de l'ensenyament públic, és un imperatiu per a tota la ciutadania i en especial per a la comunitat educativa, atès que ens trobem davant d'una cruïlla de la civilització que tracta de definir si el centre del món són les persones i la ciutadania o bé el mercat.

3. La transformació demogràfica.

La Terra ha superat ja els sis mil milions d'habitants i aquest fet comporta, entre d'altres efectes, l'augment de la pressió, que serà extraordinària, en el dret a la universalització de l'educació i en la continuïtat d'aquesta formació permanent al llarg de la vida. I encara més si tenim en compte que gairebé la totalitat d'aquest augment es localitza als països empobrits del planeta. Per contra, el fet demogràfic més característic dels països industrialitzats és l'envelliment de les seves poblacions. Envelliment que provoca canvis en les formes de vida i de les relacions socials i repercuteix en el finançament de les despeses socials.



Dibuix extret del llibre Diàlegs amb la sorra. Experiències i records d'un taller de plàstica, de Soledat Sans. «Carrau Blau» (Sant Just Desvern), 1980-1990.

4. *El creixement desigual de l'economia mundial i la mobilitat poblacional.* L'explotació capitalista d'aquesta etapa de globocolonització, entre d'altres, està en l'arrel de les migracions internacionals. Unes migracions cada vegada més diversificades, accelerades, generalitzades i feminitzades, que plantegen repercussions d'una gran envergadura en els països d'origen, en els de trànsit i en els d'acollida i que representen un dels reptes més importants dels sistemes educatius del nostre temps.

El neoliberalisme i la seva orientació educativa

Per al neoliberalisme l'educació és, abans que res, un mitjà, una *inversió* generadora de plusvàlua, de rendibilitat i beneficis. L'educació, per ella mateixa, no és considerada com un dels drets bàsics de les persones, ni com una eina del desenvolupament integral o de realització personal o, encara menys, de la transformació solidària del seu entorn. L'educació és una *inversió* per tal d'augmentar la *productivitat* a partir del *capital humà* de manera que faci possible

	Educació dictatorial	Educació neoliberal	Educació democràtica
Objectius politico-socials	Control societat Jerarquies i grups dominants Estructures autoritàries Paternalisme	Benefici i mercantilisme Jerarquia i grups de poder Subordinació	Participació Autorresponsabilitat Igualtat, justícia Llibertat
Personalitat individual	Submissa, conformista Humil, dòcil, servil, dependent Individualista Uniformista Estalviador Autoritària No imaginativa, no crítica Egoista	Submissa, inconformista Dependent, emprendedora Individualista Uniformista Consumista Lideratge, triomfadora Creativa, imaginativa Egoista	Dialogant, crítica Responsable, lliure Participativa Respectuosa Equilibrada Solidària, cooperadora Creativa, imaginativa Generosa
Moralitat	Rígida, penalitzadora Personal Ritual i simbòlica Escrupolosa	Laxa Prioritat personal Valor èxit Insensible	Natural Prioritat social Empírica Sensible

el creixement econòmic; ha de ser *rendible* i prou. El Banc Mundial deixa clara aquesta orientació en la seva publicació del 1995 *Prioridades y estrategias de educación, examen del Banco Mundial*, on manifesta: «La contribució de l'educació es pot calcular pel seu efecte en la productivitat, que es mesura comparant la diferència d'ingressos a través del temps de les persones amb i sense un tipus determinat d'educació amb el cost per a l'economia de produir aquesta educació. Aquesta mesura es coneix com a taxa de rendibilitat social de la inversió en educació». L'educació-mercaderia és, doncs, per al neoliberalisme, un subjecte més de les lleis del mercat i la seva concepció resta emmarcada en la relació entre l'oferta i la demanda com la regulació existent en qualsevol altre servei. Els centres educatius són, doncs, *empreses* i com a tals han de ser rendibles² i competitives... i si és possible privades, és clar. Oblidar, entre d'altres, el que diu l'article 26 de la Declaració Universal de Drets Humans mereix la repulsa i la denúncia social. Lamentablement, però, a poc a poc la concepció de la vida i les relacions socials avança en aquesta direcció i és evident que per al seu triomf definitiu es necessita un determinat tipus d'home i dona que ho accepti amb naturalitat i sense crisi ni crítica; fita que subliminalment s'intentarà que l'educació assumeixi com a objectiu formatiu. L'home que convé modelar necessitarà trets característics de la filosofia educativa dictatorial i autoritària com poden ser la potenciació de l'individualisme i la competitivitat per sobre de la socialització i la corresponsabilitat; l'acceptació natural de jerarquies privilegiades i del posicionament acrític davant dels fets i situacions; l'uniformisme davant la diversitat i els nacionalismes; poca capacitat i interès pel treball cooperatiu o en la unió com a font de lluita i reivindicació... (vegeu la graella a la pàgina anterior).

2. Un exemple definitiu i clarificador d'aquesta concepció, extret de la publicació del Banc Mundial citada abans pretén justificar, des d'una perspectiva comptable, la rendibilitat de l'educació de les nenes al Pakistan: «Educar mil dones durant un any costa 30.000 dòlars i, alhora, aporta els beneficis següents: evita 60 morts d'infants que a un cost de 800 dòlars cada una signifiquen un estalvi de 48.000 dòlars; evita 500 naixements, que a 65 dòlars cada un suposen l'estalvi de 32.500 dòlars; evita també la mort de tres mares, que a un cost de 2.500 dòlars cada una aporta un estalvi de 7.500 dòlars. Els suposats beneficis sumen 88.000 dòlars, una quantitat molt superior a la inversió de 30.000 dòlars, la qual cosa permet al Banc dir que "la relació cost benefici d'aquestes externalitats de salut i fecunditat s'ha calculat aproximadament en 3:1".»

20 Globalització?

Aquesta acció necessita, però, i al mateix temps, d'enfocaments d'educació democràtica com són la llibertat i capacitats d'imaginació i creativitat, si bé sotmeses, això sí, a un criteri no tant d'alliberament personal com d'obtenció d'èxit i rendibilitat, factors clau per impulsar la renovació productiva i del benefici. Paral·lelament, calen d'altres paràmetres que no corresponen, en concret, a cap de les dues orientacions: es necessita un home amb consciència i moralitat laxa perquè davant la desigualtat, la injustícia i l'explotació humana o medioambiental no tingui escrúpols i remordiments morals o ètics, que el motor de la seva acció sigui el triomf personal per sobre del col·lectiu... A grans trets, doncs, l'uniformisme, el desarrelament identitari personal i social juntament amb la manca de valors són les armes fonamentals per permetre el triomf d'aquest capitalisme salvatge que cerca el control globalitzat del món.

La formació d'aquests homes i dones necessita, doncs, una determinada estructura educativa i, evidentment, això significa un determinat posicionament de l'escola que incideix des de la concepció i posició de l'educador i alumnat dins el procés educatiu, fins a les tècniques i metodologies de transferència de l'aprenentatge o als continguts que cal impartir. També aquí els paràmetres definidors de l'educació neoliberal ens situa en un punt on es barregen fortes concepcions d'escola tradicionals amb el consegüent perill de retrocés metodològic vers l'escola activa, participativa, democràtica i crítica.

Cercar estratègies de lluita i resistència

No cal dir que cal resistir-se a acceptar que, sota la pretesa globalització de l'economia, se'ns imposi la organització capitalista i conservadora de la convivència humana i la construcció del futur. L'educació i els educadors tenim, doncs, un paper transcendental en aquesta lluita per cercar les estratègies adequades que permetin conquerir una educació no alineada amb els interessos del neoliberalisme globocolonitzador.

Donar resposta als grans reptes educatius generats per la generalització i democratització del dret a l'educació com poden ser la diversificació i multiculturalitat social, la incidència i el paper de les noves tecnologies, la defensa de les identitats i de les cultures...,

problemàtica ja present a l'escola i a les aules, implica imaginació i la potenciació de nous valors educatius. Al nostre entendre, es destaquen com a línies prioritàries d'acció metodològica:

- *Educar l'esperança, tot rebutjant el fatalisme, la resignació en la vida, el treball i la pràctica educativa i amb la incorporació de l'optimisme crític, tot fent una clara opció per l'esperança –exigència ontològica de l'ésser humà– com a condició imprescindible per ser subjectes actius de la història i educadors eficients i transformadors.*

- *Educar per a la fraternitat i la igualtat, tot rebutjant les desigualtats entre les persones i les nacions, la mercantilització, la competitivitat i l'individualisme propis d'un model de civilització que ens porta cap a la catàstrofe; cal treballar amb tenacitat i generositat per construir la cultura de la solidaritat i de l'humanisme internacionalista.*

- *Educar per a la llibertat i l'obertura, tot rebutjant el pensament únic, l'actitud negativa respecte a tota mena de somnis i utopies dins i fora de l'educació i la negació o l'anorreament de la diversitat. Cal estar atents i potenciar la diversitat en la dimensió local i universal com a font de riquesa i de cultura; i la relació dialògica que dóna sentit a la nostra ciutadania universal.*

En definitiva, aquestes línies d'actuació general són fites educatives en pro de la transformació i una lluita per desvetllar, en l'home, l'adquisició de valors capaços de convertir-se en motors de confiança i esperança en el futur i en la utopia de l'home nou.

La qüestió, però, ens recorda Freire, és com transformar les dificultats en possibilitats. Com, però també, amb quines eines? Marx, en indicar que el futur desenvolupament de la societat exigeix la creació d'unes noves condicions socials i d'un home nou, formula alhora una pregunta com la que ja, anys enrera, Kant havia plantejat: *Com és possible que els educadors, que, naturalment, pertanyen a una generació vella, puguin estar en condicions d'educar uns homes nous i diferents?* Les estratègies per fer front als efectes negatius de la globalització passen, ara més que mai, per una aliança

22 Globalització?

de l'educació amb la pràctica de la ideologia revolucionària que significa, per als educadors i educadores, abandonar el permanent, i pretès, neutralisme educatiu i contraure un compromís conscient i responsable; en definitiva, fer una determinada opció de vida..., ja que, com ens recorda Freire, «en el conflicte entre el poderós i el desposseït, no intervenir no significa ser neutral, sinó posar-se al costat del poderós».

L'article ens exposa com la idea del món entra a les nostres vides a través de la imatge de la Terra. Ho fa tractant el tipus de cartografia usat, representació de la Terra, «on els mapes presenten el "centre del món", l'ús del concepte d'escala en un món global i la utilització del croquis com a representació del món personal.»

Els mapes de la globalització

Des de fa uns quants anys, la imatge de la Terra és moda. Cartells publicitaris, pilotes inflables, clauers..., ens van ensenyant el món, i fins i tot es pot trobar un globus de goma tova «antiestrés» o una bola de paper «maché» per decorar. El missatge que porten aquests objectes és molt divers: viatja, inverteix, ajuda el Tercer Món, no t'angoixis, decora la casa, etc. D'aquesta manera la idea d'un món va entrant en la nostra vida, però hom sospita que tot forma part d'una campanya publicitària amb la qual ens van fent entrar, a vegades de manera frívola, a la idea de la globalització.

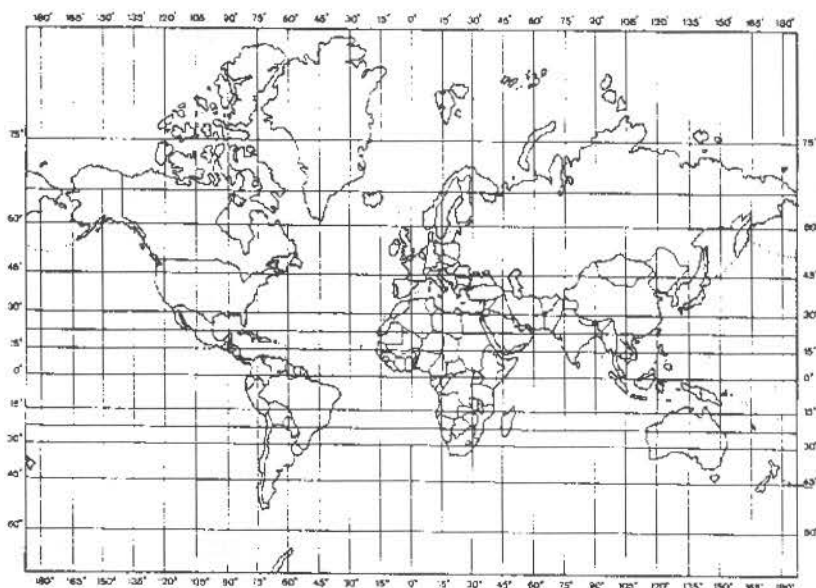
**Roser Batllori
i Obiols**

Professora de
Didàctica de les
Ciències Socials.
Universitat de
Girona

Quan l'entorn ens envia missatges amb el mapamundi com a protagonista, cal estar atent, analitzar les imatges que ens presenten per tal de fer evident el que hi ha darrera, per saber quines eren les idees de fons dels que van elaborar aquests mapes. La meua idea és no fer un discurs retòric, sinó desconstruir de manera documentada la imatge del món, revisar alguns dels principis de la cartografia, aportar alguns conceptes que ajuden a la seva comprensió i que es poden aplicar a pràctiques alternatives d'ensenyament del mapa. Es podria parlar de moltes coses, però jo en trio quatre: el tipus de cartografia usat, representació de la Terra, on presenten els mapes el «centre del món», l'ús del concepte d'escala en un món global i la utilització del croquis com a representació del món personal.

1. La representació de la Terra: de la imatge única a la diversitat de representacions

Tots sabem, perquè així ho vam estudiar, que la Terra té aproximadament la forma d'una esfera i que hi ha algunes dificultats per traslladar aquesta esfera a un mapa. Ho sabem, però com que durant molts anys hem vist la Terra amb un tipus de representació determinada hem arribat a associar aquesta imatge a l'única possible. Potser serà bo recordar com s'elaboren els mapes per poder valorar el nivell de distorsió que presenten i repassar altres tipus de representacions per calibrar quina s'ajusta més a la nostra idea del món.



Una imatge molt habitual però deformada de la Terra.

Per representar la Terra s'ha dividit l'esfera amb una xarxa de divisions de mesura formada per meridians i paral·lels i es projecta aquesta xarxa geogràfica sobre una superfície extensible que pot tenir tres formes: el cilindre, el con i el pla. Sobre aquesta projecció es dibuixa la part del món que es vulgui, però és impossible fer una còpia exacta dels contorns. En les projeccions cilíndriques, per exemple, els pols, que en realitat són uns punts, es converteixen en una línia de les

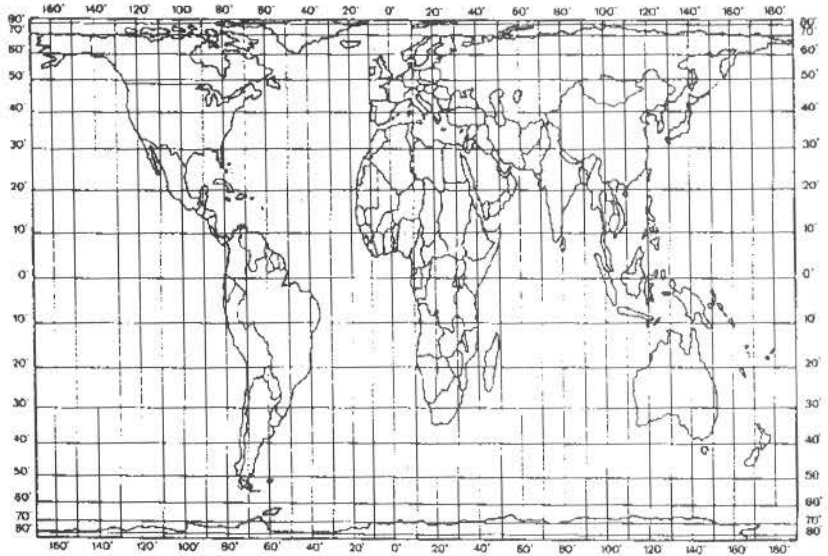
mateixes dimensions que l'equador. Les deformacions han d'existir, però varien en magnitud i característiques segons el tipus de projecció.

Dues propietats importants es poden conservar en dibuixar un mapa: l'àrea i la forma. La conservació de l'àrea implica que la grandària es manté tal com és, però a l'escala del mapa. La conservació de la forma significa que els contorns dels mapes i altres línies com els rius o les fronteres segueixen la mateixa direcció que en la realitat. Però com que no hi ha cap projecció que pugui reunir les dues condicions, s'ha de triar un tipus o altre segons les necessitats.

Des del segle XVI s'han construït moltes projeccions diferents, algunes d'elles s'han fet famoses com les projeccions cilíndriques de Mercator (1569), Lambert (s. XVIII) o més recentment la de Peters (1974). Altres també s'usen correntment en els atlas, com la sinusoidal (1906), la de Mollweide (1805) l'homolosa de Goode (1923), que són projeccions còniques que mantenen les àrees (projeccions equivalents), o la circular, que resulta molt exacta per representar les zones polars.

Dues projeccions cilíndriques s'han convertit en emblemàtiques, la de Mercator i la de Peters. La projecció Mercator, que coneixem bé, és una projecció cilíndrica que manté les formes (conforma) però que deforma les àrees. En aquesta projecció, elaborada en l'època de l'expansió colonial europea per la zona tropical, s'exagera l'escala sobre els meridians per tal d'igualar l'exageració obligada sobre els paral·lels. L'única línia de l'escala que és correcta és l'equador. A 60° de latitud l'exageració és el doble, ja que, en realitat, la longitud del paral·lel 60° és la meitat de l'equador. Els pols no es poden dibuixar perquè l'exageració en aquest punt és infinita. La imatge que ens dona el mapa és la d'un hemisferi nord molt gran, un equador situat al sud i d'un hemisferi meridional molt petit. La forma de les fronteres i dels continents queda ben representada, sobretot a la zona equatorial, però les dimensions queden realment distorsionades. Europa (9,7 milions de km^2) sembla més gran que Amèrica del Sud (17,8 milions de km^2) i s'assembla a Àfrica (30,8 milions de km^2), Groenlàndia (2 milions de km^2) és més gran que la Xina (9,5 milions de km^2). La deformació pot arribar a ser de 4 a 1. És la imatge del món eurocentrat i colonial, del Nord que domina el Sud.

26 Globalització?

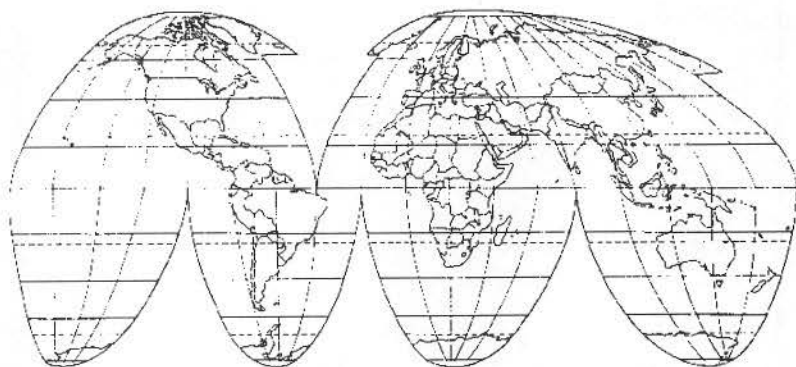


Una imatge més real de les dimensions i de la situació dels països.

La projecció d'Arno Peters és una projecció cilíndrica que conserva les àrees. El mapa Peters es projecta a partir dels paral·lels 45° Nord i Sud de manera que l'equador queda al centre del mapa i les deformacions quant a l'orientació són mínimes. Com que en la projecció cilíndrica l'exageració en la direcció est-oest augmenta amb la latitud, la reducció en direcció nord-sud ha d'augmentar també amb la latitud, si es volen mantenir les àrees, d'aquesta manera les zones prop de l'equador queden estirades, mentre que les dels pols estan comprimides. Aquesta variació és la que fa que ens resultin estranyes les formes dels continents. Per contra, poden assegurar que les grandàries i l'orientació tenen una mínima distorsió. És la representació en la qual els països del sud tenen una grandària equivalent i una situació central en el mapa; per aquest motiu ha estat escollit com a imatge de la Terra pel PNUD, Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament, i per moltes altres organitzacions que volen cridar l'atenció sobre la importància geogràfica del Tercer Món.

Val la pena centrar un moment l'atenció en les representacions interrompudes habituals en els atles. En aquestes representacions, les àrees són equivalents i les formes són poc distorsionades. Per evitar les deformacions que comporta la utilització d'un únic meridià central,

se n'agafen uns quants i es dibuixa la part que l'envolta. D'aquesta manera, si s'agafa el meridià central de cada subcontinent es pot construir un mapa reduint les distorsions de la forma. El mapa resulta útil, però té l'inconvenient que els oceans queden partits. És el mapa que remarca el pes dels continents i deixa de banda els oceans, una imatge poc real de Gaia, el planeta blau.



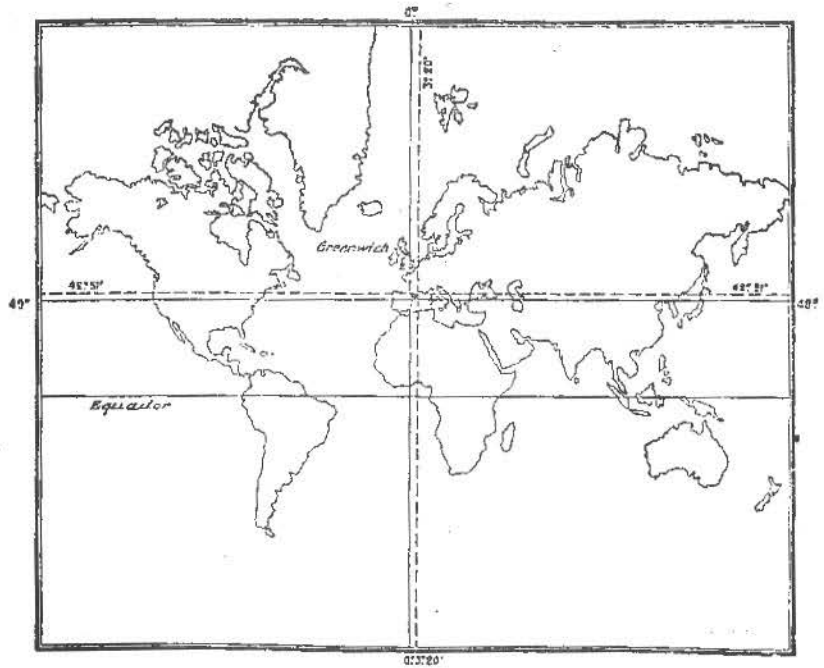
El mapa de Goode és equivalent i deforma poc els continents.

I per acabar de presentar les diverses imatges de la Terra cal fer esment dels mapes circulars, construïts a partir del punt de contacte del pla amb l'esfera de la Terra, que permeten fer projeccions equivalents i poc distorsionades en la forma de les zones polars. Són mapes poc usats que ens ensenyen la cara oblidada de la Terra, l'Antàrtida (13,9 milions de km²), el continent de gel sobre el qual cada país austral ha dibuixat unes fronteres que reivindica, però que de moment, seguint el tractat de 1959, és una estació internacional d'estudi del planeta. El pol Nord, ocupat per l'oceà Àrtic, punt d'aproximació màxima entre les dues superpotències de la guerra freda, zona de possibles conflictes.

2. El món vist des de...; des d'on?

A Europa estem molt acostumats a veure'ns en el centre del mapamundi. La visió més exagerada és la del mapa de P. Blasi de l'any 1916 que situava Catalunya al bell mig del món, indicant, això si, les coordenades reals de 40° a 42°51' de latitud Nord, de 0° a 3°20' de longitud Est.

28 Globalització?



Mapa Mercator de la Geografia elemental de Catalunya de Pere Blasi de 1916.

Però, aquesta no és l'única visió del món. Ja el 1983, Chaliand i Rageau presentaven un atlas estratègic en el qual per primera vegada comparaven mapamundis elaborats a diferents països i continents. La visió nord-americana, divulgada a través dels prestigiosos mapes de la revista *National Geographic*, mostra els Estats Units en un lloc central, Europa, Àfrica i Àsia a un i altre cantó dels oceans que dominen les flotes americanes. L'antiga URSS també ocupa una posició central en el mapa circular de l'hemisferi nord. Xina està també al mig, té Europa i Àfrica a l'oest i l'oceà de la Gran Pau (Pacífic) a l'est, més enllà el continent americà. La lliga musulmana de Londres situa l'Àfrica del Nord i l'Orient Mitjà al centre del mapa, Europa queda molt amunt. Austràlia està rodejada per l'oceà ple d'arxipèlags, té Àsia al nord i l'Antàrtida al sud. Cada país té les seves coordenades geogràfiques, tots els mapes, en usar un únic meridià de referència situat sobre el propi país, distorsionen la forma dels «altres continents». Però quins són els altres? Quin és el centre de la Terra quan estirem la superfície del globus sobre un mapa?

3. Global i local, tot és qüestió d'escala!

Fins ara hem mirat el mapamundi, el mapa que sembla que permet explicar la globalització, però l'observació quedaria molt pobre si ens limitéssim a l'escala món, si en tinguéssim prou canviant el tipus de projecció de mapa per fer ressaltar les dimensions geogràfiques del Tercer Món. Cal, encara, una última desconstrucció per tal de conèixer tot el que amaga un mapa. Fins ara hem parlat de projeccions, ara cal parlar de l'escala en els termes que ho fan els geògrafs crítics com Lacoste o els de la Maison de la Geographie de Montpellier.

L'escala del mapa, segons la definició tradicional, és la relació entre les dimensions de la realitat i la seva representació en el mapa. Com en les fraccions, l'escala és més petita com més gran és el denominador. D'aquesta manera l'escala 1:100.000.000 representa la dimensió planetària, l'escala 1:1.000.000 els estats o els continents, l'escala 1:50.000 i més, l'entorn local. L'escala és nivell de detall i nivell d'aproximació a la realitat.

L'ús d'una escala o altra no implica només que es percep una major o menor extensió de superfície de la Terra sinó, sobretot, canvi en els detalls d'aproximació a la realitat. Fins i tot es pot dir que canvia la percepció de la representació i la naturalesa dels fenòmens. El mapa d'escala petita serveix per representar els fenòmens a grans trets, a la gran escala de l'entorn local. En el mapes topogràfics es veuen tots els elements del medi, a les escales mitges es poden percebre grans trets i alguns detalls, de manera que es pot afirmar que la realitat apareix diferent segons l'escala del mapa.

Si estem d'acord que el canvi d'escala implica canvi de perspectives dels fenòmens geogràfics, una visió multiescales és més precisa que no la monoescala. Pensem en la globalització econòmica i imaginem un cas del nostre entorn: la producció de sabatilles esportives d'una coneguda marca americana. El mapa del món recollirà el procés de producció: centre econòmic i financer als EUA, centres de producció al Sud-Est asiàtic, centres de consum envaint tot el planeta, una visió monoescala de la globalització. Canviem l'escala i treballem el mapa regional del Sud-Est asiàtic i dels EUA. El mapa del Sud-Est presentarà els centres de producció escampats per molts punts del territori, mentre que als EUA veurem l'activitat concentrada en una sola ciutat, la seu

30 Globalització?

de la companyia. Si anem a l'escala local, hi podrem veure les condicions de producció i les del centre de decisió i podrem parlar del nivell de igualtat i de la justícia social d'aquest sistema de producció. En conjunt, una visió molt més precisa de la realitat a través dels tres nivells d'anàlisi.

Cada escala, doncs, té el seu nivell d'anàlisi. Són com els esglaons de les escales, els nivells dels edificis. Pel que fa al nivell mundial dels mapes de petita escala, els economistes s'equivoquen quan parlen d'escala per referir-se a aquest nivell macro. Pel que fa al nivell mitjà dels estats i unitats supraestatals, nivell gran de l'escala local, el concepte és important i fàcil d'explicar fins i tot a nens molt petits, si recorrem a exemples del seu entorn immediat. Imaginem-nos els diversos nivells de competició de qualsevol esport: sempre hi trobarem el nivell comarcal, en el qual es poden representar els equips d'alevins o d'infantils; els nivells regionals dels equips de tercera o segona, les lligues dels equips de primera, dels campionats d'Europa o mundials. Cada nivell tindrà la seva escala de mapa, cada esglaó serà una realitat esportiva diferent.

4. Jo també puc dibuixar la Terra

Per acabar, una última idea: els mapes no els fan només els cartògrafs, tots podem fer el nostre mapa. Si sabem que les projeccions són dibuixos de la realitat i si sabem també que la realitat es coneix segons el nivell d'anàlisi, qualsevol realitat que estudiem la podem dibuixar en forma de croquis o mapa simplificat. Els cartògrafs busquem la projecció que més bé s'ajusta a la realitat; els nens poden pensar les formes geomètriques que més s'assemblen als països, continents o entorns, trobar figures per representar els fenòmens, explicar el que han dibuixat, etc. Es tracta de perdre la por als mapes, de desconstruir-los i tornar-los a muntar segons les nostres necessitats. Es tracta, en definitiva, de dominar una mica el llenguatge del mapa per anar dominant la terra.

En resum, parafrasejant les paraules d'Yves Lacoste, els mapes poden ser una arma per posar en evidència la globalització. Per començar, podem mostrar la ideologia que s'amaga darrera de cada mapa i seleccionar aquell que ens sembla que representa de millor

manera la nostra imatge del món. Podem jugar a posar «el centre del món» en qualsevol regió de la Terra i així anar comprenent la manca de centre real, acceptant la diversitat, creant la idea d'alternativa. Ajudar a comprendre la complexitat dels processos de producció mundialitzats, analitzant els fenòmens a diverses escales fins arribar a la gran escala i poder estudiar les persones de cada lloc i així fer evidents els nivells de desigualtat i la manca de justícia social d'aquest sistema de producció. I finalment donar eines per representar totes aquestes idees en mapes/croquis d'autor. D'aquesta manera, els estudiants, tant de primària com de secundària, poden usar el llenguatge del mapa per expressar les seves idees i denúncies, el grup-classe genera una cultura pròpia i el professor que ha facilitat les eines fa d'intel·lectual. L'intel·lectual és aquell que genera idees que faciliten l'acció pràctica.

Bibliografia

- CHALIAND, G.; RAGEAU, J.-P. *Atlas stratégique. Géopolitique des rapports de forces dans le monde*. Paris: Fayard, 1983.
- CLARY, M. i altres. *Cartes et modèles à l'école*. Montpeller: GIP. Reclus, 1987.
- CLARY, M. «Els models gràfics en la construcció dels conceptes geogràfics». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 27, p. 17-36. Girona-Bellaterra: UAB-UdG, 1995.
- LACOSTE, Y. *La géographie une arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama, 1977.

L'article explica una experiència de difusió des de l'IES de Celrà de l'Agenda Llatinoamericana adaptada a l'Estat espanyol sobre temes de globalització o mundialització. L'Agenda és una font de recursos didàctics per utilitzar a l'aula, la qual va acompanyada del Calendari solidari que és una llista d'efemèrides injustament oblidades.

Treball sobre la globalització: Agenda Llatinoamericana, Calendari solidari i altres recursos

Roser Adroher,
Narcís M.
Amich,
Núria Terés,
Joaquim Vilar

IES de Celrà

«Continuarem essent, doncs, Agenda –memòria, utopia, acció– llatinoamericana; però abraçant la fraterna Humanitat sencera, a la recerca d'una veritable mundialitat.»

Pere Casaldàliga

1. Una agenda especial

L'Agenda Llatinoamericana¹ és una iniciativa que ens arriba cada any de Brasil i de Panamà, signada per Pere Casaldàliga i José M. Vigil. Aplega dades i articles sobre la situació dels països del sud per tal que ens informem i reflexionem sobre temes tan punyents com la conculcació dels drets humans, la causa de la dona, la causa ecològica, els possibles camins de la solidaritat i sobre el llarg trajecte que encara queda per fer per arribar a un món més just. Va néixer l'any 1992,

1. Per a més informació consulteu aquestes adreces web: <<http://servicioskoinonia.org>>, <<http://servicioskoinonia.net>>, <<http://www.uca.edu.ni/koinonia>> i <<http://latinoamericana.org>>

arran del Cinquè Centenari, i arriba amb un tema diferent cada any: les migracions (1999), el deute extern (2000), i la del 2001, que completa deu anys de lluita i entusiasme, ho fa sobre *la globalització o mundialització*.

L'Agenda –com en direm d'ara endavant– és propietat del poble llatinoamericà i és distribuïda a l'Estat espanyol pels Comitès de Solidaritat Óscar Romero. Se'n fa una adaptació catalana que promou una comissió: la Comissió Agenda Llatinoamericana, integrada dins la Coordinadora d'ONG solidàries de les comarques gironines. Durant el darrer trimestre de cada any l'activitat d'aquesta comissió és frenètica i l'Agenda de l'any següent és presentada a molts pobles i caps de comarca acompanyada de poemes, teatre, cançons, convidats rellevants, testimonis, etc., i així s'escampa la veu dels que no tenen veu i, alhora, es promociona un tema-força. L'Agenda acompanya durant tot l'any, perquè pensis en aquells que et necessiten.

2. L'Agenda, una font de recursos didàctics

Des de l'IES de Celrà fa tres anys que col·laborem a la seva difusió preparant uns materials complementaris de l'Agenda, la qual per ella mateixa és una veritable font de recursos didàctics perquè subministra informacions actualitzades i de primera mà, i perquè l'ensenyant hi troba textos àgils i breus, útils tant per a la seva formació com per utilitzar-los a l'aula, fet que la converteix en «una font de recursos didàctics per esbatanar els finestrals de les aules a la història del món no explicada»; «una eina per frapar els nostres nens i joves amb les històries profundes dels més grans protagonistes: els pobres»; «un llibre indiscutible dels valors humans més preuats que poblen la Terra». Sobre aquest tema, el plantejament és clar: l'Agenda esdevé mundial, perquè el que cal és escampar l'«altra globalització»: la de les causes profundes. Pere Casaldàliga en fa referència en la presentació i Hans Küng, J. I. Faus, Samuel Blixen i Pablo Sues s'ho miren des de la perspectiva de l'ètica, la ciutadania i la justícia, i d'altres des d'una perspectiva crítica envers la globalització neoliberal.

3. El calendari solidari i els materials de l'institut

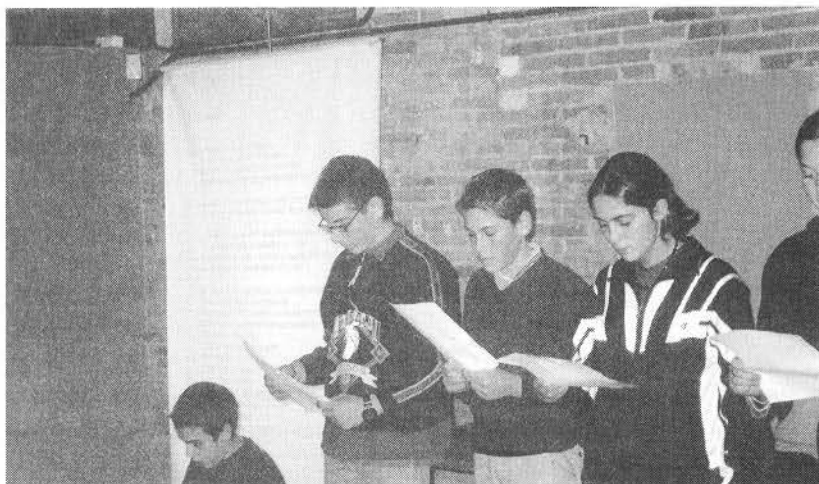
El treball que des de l'IES de Celrà us plantegem contempla a més de l'ús de l'Agenda, la complementarietat d'aquesta funció.² És una iniciativa molt senzilla que vam començar l'any 1998 responent a una demanda de la comissió que promou la campanya de l'Agenda a les comarques gironines. Es tractava de plantejar materials didàctics en una carpeta complementària a l'Agenda que en facilitessin l'ús a mestres, ensenyants i educadors a partir d'uns textos que possibiliten l'aprofundiment. És una invitació a l'ús de l'Agenda i a una possible lectura adreçada a mestres i educadors que vulguin obrir els finestrals de les escoles i els instituts. S'hi trobaran unes pistes de treball perquè entrin a les aules secrets del món que tothom hauria de saber, injustícies que no es poden silenciar i reflexions de persones que caldria interioritzar.

4. Treballar amb el calendari, treballar amb els materials

Els materials que us presentem són propostes amb l'objectiu de somoure consciències i per explicar als nostres alumnes com va el món, per què defensem les identitats i no pas les fronteres, i quina és l'herència de cinc segles de colonització, dependència i oligarquia a Llatinoamèrica i a molts altres llocs del planeta. Tot funciona sota el senzill esquema que permet l'adequació a diferents àrees, nivells i projectes i que deixa a les nostres mans la concreció de les propostes. De manera global, s'enfoquen bàsicament per a ESO i batxillerat fent-hi, evidentment, les adaptacions oportunes. Es redueix a dues propostes: un calendari solidari i uns textos de reflexió.

Treballar amb el calendari vol dir ajudar els alumnes a moure's enmig de l'estructura: dates/fets/dies/personatges a recordar/temes suggerits. La nostra pretensió és que la data assenyalada generi idees i que sigui la imaginació dels mestres o educadors la que faci el forat

2. La darrera carpeta, la podeu trobar al CEDRE (Centre de Recursos de l'Estació, a Girona) i als CRP de les comarques gironines. Els materials sencers de l'IES de Celrà els podeu descarregar directament d'Internet a l'adreça:
<http://www.xtec.es/centres/b7006708/agenda/index.html>.



per anar portant a l'aula aquelles històries que no es veuen o que s'amaguen en l'estretor dels llibres o programes, i que cadascú ho faci a la seva manera. És un calendari de referència per penjar a l'aula, tan elemental com la data que escrivim a la pissarra.

El treball amb els materials es concreta en cinc textos emblemàtics que, de Tolstoi a Luther King, passant per Martí i Pol, aturant-nos en el text del cabdill Duwamish, la faula de Tolstoi, o la carta de Vallmajó, trobem escaients per plantejar l'educació solidària per fer front a la globalització.

Treballar l'Agenda, el calendari i textos diversos sota un mateix objectiu

L'Agenda i el calendari necessiten la vostra guia, la vostra selecció i la vostra adaptació; els textos, en canvi, són pensats perquè els nois i les noies els puguin entendre i admeten una certa graduació de dificultat (l'ordre en què us els presentem). Això els fa especialment apropiats per ser treballats des del final de primària fins a secundària i batxillerat. Alguns textos s'escauen perfectament amb una de les dates o efemèrides consignades al calendari, però tots es poden llegir també com a exemple de solidaritat, reflexió crítica o desvetllament de consciències. Són models de reflexió especialment indicats per treba-

36 Globalització?

llar a l'aula amb els alumnes, en una classe de tutoria o en qualsevol àrea de coneixement o quan es cregui oportú. Us els oferim a punt per anar a l'aula.

El Calendari solidari 2000-2001

És un llistat d'efemèrides, gestes, dates injustament oblidades, preses de posició col·lectives, bàsicament llatinoamericanes, però també d'altres continents, que han marcat una fita sense retorn en el camí cap a un món més just.

Mes	Data	Fet / dia / Persona a recordar	Tema suggerit
Setem.	Dim. 20-1977 Dij. 28-1871	Els pobles indis es fan sentir a Ginebra Llei brasilera del «ventre lliure»	Pobles indígenes, pobles minoritzats Els primers «meninos de rua»
Octubre	Dimec. 4 Dill. 16-1992 Dim. 17 Dimec. 25-1887 Div. 27-1886	Dia Internacional de l'Amnistia Rigoberta Menchú, premi Nobel de la Pau Dia internacional del rebuig de la misèria L'exèrcit brasiler desobeïx les ordres Pau de Black Hills	«Amnistia Internacional»: què és i què fa Els «Nobel» de la Pau: fets i paraules Els desequilibris Nord/Sud Antimilitarisme, objecció i insubmissió Colonialisme i drets de les minories
Novem.	Div. 10-1969 Dim. 21-1975 Div. 24-1980 Dim. 28-1975	Prohibit informar dels indis al Brasil Massacre de La Unión, Honduras El Trib. Russell jutja 14 violacions dels DH 25è aniversari de la indep. de Timor	Llibertat de premsa i el control dels MC El dret a la terra. Els latifundis Dret Internacional i drets dels indígenes Els drets nacionals. El colonialisme
Desem.	Dill. 4 Dij. 7-1975 Diu. 10 Dij. 21-1907	Dia Internacional del Voluntari Indonèsia ocupa Timor: 60.000 morts Dia dels Drets Humans Massacre de Santa Maria de Iquique (Xile)	El voluntariat i les ONGs Drets dels pobles a decidir el seu destí Pobles indígenes, pobles minoritzats La música popular: «la Cantata»
Gener	Dill. 15-1982 Dimec. 17-1991 Diss. 27-1554 Dim. 30-1948	Els drets dels indis reconeguts al Canadà Comença la guerra del Golf Pèrsic P. de Torres (Panamà): 1r bisbe exiliat Mort de Gandhi	Reconeixement legal i situació real Hi ha guerres justes? El compromís amb els desheretats Dia de la no-violència i la pau
Febrer	Dij. 1-1870 Diu. 4-1794 Dimec. 7-1756 Dimec. 21-1934 Diu. 25 Dim. 27	J. J. Wright, 1r negre jutge als EUA Alliberament d'esclaus a Haití Massacre de Sepé Tiarajú Assassinat d'Augusto C. Sandino Dia de la Solidaritat a les com. gironines Constitució de la Rep. Àrab Saharaui Dem.	130è aniversari: lluita pels drets civils Els països oblidats 1500 indis morts. «La Misión» Revolució a Nicaragua Treballar la solidaritat al centre Els camps de refugiats
Març	Dij. 8 Dim. 13-1998 Dim. 21 Diss. 24-1980 Dij. 29-1967	Dia Internacional de la Dona M. Leide Amorim, assassinada a Manaus Dia Int. contra la Discriminació Racial Assassinat de l'arquebisbe Romero Troben petroli a l'Amazònia equatoriana	Drets de la dona i feminisme Els sense terra al Brasil La immigració a casa nostra Teologia de l'alliberament La sostenibilitat i el futur del planeta
Abril	Dimec. 4-1680 Dimec. 4-1968 Diu. 8 Dij. 26-1995	Abolició de l'esclavitud dels indis Martin Luther King, assassinat Dia Int. dels Objectors de Consciència Quim Vallmajó, mort a Ruanda	220è aniversari. L'esclavitud, ahir i avui El racisme i la intolerància Objecció de consciència i insubmissió El compromís amb els desheretats

Maig	Dim. 1 Dimec. 9-1994 Dim. 15 Dimec. 25	Dia Nelson Mandela president de Sud-àfrica Dia Internacional dels Treballadors Dia Int. dels Objectors de Consciència Dia de l'Alliberament d'Àfrica	Els presos polítics. La lluita pels DH L'exploració. El treball infantil Objecció de consciència i insubmissió Àfrica: un continent oblidat
Juny	Dill. 4 Dim. 5 Diss. 16-1976 Dim. 26-1945 Dimec. 27-1986	Dia Internacional dels Nens Dia Mundial del Medi Ambient Massacre de Soweto Creació de l'ONU EUA, culpable segons el T. Int. de La Haya	Les víctimes innocents dels conflictes Medi ambient i ecologia Joventut i compromís social L'ONU: què és, funcionament, història Drets Humans i dret internacional
Setem. 2001	Dimec. 19-1973 Diu. 23-1973	Assassinat de Joan Alsina a Xile Mort de Pablo Neruda	El compromís social Literatura llatinoamericana
Octubre	Dill. 1 Dij. 4 Dim. 9-1967 Dim. 16 Diu. 28-1492	Dia Internacional de les Persones Grans Dia Mundial de l'Amnistia Assassinat d'Ernesto Che Guevara Pinochet detingut a Londres: 1 any Colom arriba a Amèrica	La gent gran en la nostra cultura La tortura. La pena de mort La figura del Che Guevara Les dictadures Del descobriment a la colonització
Novem.	Div. 2-1979 Div. 9-1989 Div. 16-1989 Diu. 25	1a trobada de nacions i minorïes a Cuzco Cau el mur de Berlín Ellacuria i companys, assassinats Dia Int. contra l'Explotació de la Dona	Grups minoritaris i grups minoritzats L'Europa de la guerra freda La guerra bruta dels règims militars La igualtat dels drets de la dona
Desem.	Diss. 1 Dill. 3 Dill. 10 Diss. 22-1997	Dia Mundial de la Lluita contra la SIDA Dia Internacional del Discapacitat Dia dels Drets Humans Assassinat d'Acteal	La SIDA: malaltia a la fi del mil·lenni Drets i problemes dels discapacitats Drets hum. i drets dels pobles indígenes Guerras i exèrcits: el cas de Chiapas

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Senyalar-hi unes dates emblemàtiques per parlar-ne a tutoria.
- Organitzar-hi al voltant una jornada solidària al centre.
- Utilitzar-lo en un crèdit variable o de síntesi que treballi els valors.
- Utilitzar-lo com a material reflexiu i pràctic per a la comissió solidària del centre.
- Aprofitar el tema fort de cada edició de l'Agenda per contextualitzar dates i efemèrides i per cosir-les amb un fil comú.

Textos per aprofundir l'Agenda

Els textos del treball que s'exposa a continuació, es poden «baixar» de la nostra web anteriorment indicada.

Text 1: De Lleó Tolstoi (Religió Catòlica, 1r ESO. Barcelona: Ed. Cruïlla, 1996, p. 143).

Una petita comunitat rural russa situada prop de la riba del riu Oka viu trasbalsada per la proliferació incontrolada de gossos de presa que atemoreixen els seus veïns. Tolstoi fa una crítica ferotge de la violència i de les ideologies que basen el seu poder i la seva influència en la por i la violència.

Temes plantejats:

- Doctrina de la no-violència.
- El rearmament de la societat actual.
- Militarisme i progrés dels pobles.

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Lectura dramatitzada del text: cada alumne/a s'aprèn un personatge (narrador, camperol, vell...) i es representa davant la classe.
- Resumir el text en una frase que expressi allò que ens vol ensenyar la faula.
- Buscar altres faules i llegir-les. La faula al llarg del temps i en diverses cultures.
- Fer un llistat d'animals i dir què simbolitzen.
- Escriure una faula seguint l'esquema d'alguna faula llegida. Els personatges haurien de ser animals i representar la societat actual.
- Lectura de *La revolta dels animals* d'Orwell i/o *Un món feliç* d'A. Huxley. Comentar-los a classe i trobar-hi paral·lelismes amb el text.

Text 2: *El poble*, de Miquel Martí i Pol.

Poema que recrea un poble ple de gent, ple de vivències quotidianes d'innombrables racons i imatges. Les individualitats representades per les diverses experiències vitals dels seus habitants són les que li proporcionen la seva identitat col·lectiva. I és que el poble té una única veu, la veu de tots.

Temes plantejats:

- Els drets de les minories ètniques i culturals.
- La participació ciutadana, un objectiu de tots i per a tots.
- Pluriculturalitat en el món actual.

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Lectura rítmica del text.
- Buscar informació sobre l'autor del poema i el seu poble.

- Cercar poemes que descriguin un poble o un país. Trobar-hi semblances i diferències.
- Escriure un poema sobre el teu poble en forma d'inventari.
- Fer una descripció comparativa de la vida en un poble fa cent anys i d'ara.
- Fer un poema col·lectiu sobre el poble ideal per viure.

Text 3: «Carta d'un nen de Rushaki a un de Kigali (Rwanda)», de Joaquim Vallmajó (publicada a la revista *Dialogue*, 156, juliol de 1992. Extret d'Armand Duval: *L'evangeli d'en Quim*, Bisbat de Girona, Girona, 2000, p. 89-93).

Escrit en forma de carta, el text esdevé un retrat de la cara més brutal i més amarga del conflicte armat de Rwanda: el sofriment i les penúries que pateix en carn pròpia la població civil. És una visió feta a través dels ulls d'un infant rwandès que intenta comprendre una realitat devastadora i inhumana (s'inclou el text).

«Jo no et conec pas directament, però m'han dit que vius a una ciutat, la nostra capital, Kigali. Sembla que vosaltres teniu moltes coses que nosaltres no hem vist mai i ni tan sols imaginem. M'han parlat de semàfors, pisos, asfalt, autobusos, clíniques, carrers... M'agradaria molt venir a visitar-te per veure-ho, tot això. I també per dormir lluny, ben lluny de la guerra.

»Estudiava 5è curs de primària, a Rushaki. El desembre de 1990 vam haver de fugir de l'escola a causa de la guerra. Els meus pares vivien prop de la frontera amb Uganda. Després del primer atac vam fugir a 7 km d'allí. Uns amics ens van acollir. Durant el dia els meus pares tornaven a treballar els camps. Això era molt perillós, però era l'únic mitjà per viure. L'any passat van matar el meu pare quan era al camp. La meua mare i els meus tres germans hem quedat sense res. Tot i l'ajuda dels organismes internacionals tenim gana, molta gana. M'han dit que som un milió de refugiats!

»Al començament els amics em donaven de menjar. Ara som massa nombrosos i ells tampoc en tenen prou per a ells. Em donen un quilo de blat de moro cada setmana i, de tant en tant, mongetes i sorgo. Una bona part del menjar se'l queden els nostres regidors i la Creu Roja Rwandesa. També hi ha molts refugiats que fan trampa i som molts els que continuem passant gana. Després de cada nou atac hem hagut de recular, amb por, cansament i perill. Tot el que la parròquia i els organismes havien organitzat s'ha perdut. Els dies que passem mentre tot s'organitza de nou són de molta misèria i molta gana. Els més vells i els nens moren com mosques: les mares van escarrassades i esquelètiques...

»El pare Vallmajó ens havia fet noves escoles provisionals, però el 16 de

40 Globalització?

febrer vam haver d'abandonar-les i fugir... per cinquena vegada! Ara hem tornat a començar sense escoles, ni llibretes, ni res. Cada dia falten a l'escola molts alumnes per malaltia o per gana o perquè prefereixen anar a la recerca del menjar. Els alumnes de 6è estan molt preocupats, perquè no veuen com faran l'examen oficial per accedir a l'escola secundària, quan fa dos anys que vivim sota el foc dels trets i les bombes, amb fred i gana. Aquests dos anys hem viscut en barracons, com els d'anar a cacera, coberts amb un tros de plàstic. Quan plou, fa molt fred i la meva manta vella aviat és ben amarada d'aigua. El meu germanet de 4 anys estossega sense parar, tinc por que es pugui morir. S'han mort tants nens! La meva mare està molt trista. Jo penso que deu ser perquè està molt cansada i perquè tèn por. Molta por.

»Saps, passar la nit dins una petita cabana és greu. Però la foscor, la gana, el fred, i sobretot els trets que s'escolten cada nit, cansa molt més. Quan no sentim els trets encara tenim més por, perquè temem que els nostres soldats hagin estat sorpresos pels enemics i que un grup d'aquests ens vingui a matar, com va passar a Mabare. De la meva classe, ja n'han mort sis. Quatre van morir assassinats a ganivetades i dos els van matar a trets de fusell. Jo preferiria morir per bala, per no patir. I, si és possible, de lluny, sense veure qui em mata. A mi ja m'han mort quatre vegades, en somnis, i vaig tenir molta por. Encara que sigui en somnis, morir a la guerra és molt terrible, saps! Qui ajudarà la meva pobra mare quan jo sigui mort?

»He vist morts amics i també enemics. Tots els morts fan por. Jo penso que tots tenen una mare que no els veurà més. Jo no entenc gens la guerra. Abans de la guerra vaig anar diverses vegades a Uganda a visitar la meva tia, que és casada amb un pagès ugandès. Allà els nens són simpàtics com aquí. També parlen la nostra llengua (el gikiga). Ara ells també deuen tenir por de les bombes. Voldria anar a visitar la meva tia i els meus amics i explicar a l'alcalde que no volem la guerra i que no tenim res en contra d'ells; que és la gent de la capital qui fa la guerra. Nosaltres només en paguem les conseqüències. Com que tu ets a Kigali, explica'm per què els homes de la teva ciutat volen la guerra. Digues al vostre alcalde que els nens de la meva escola no volem la guerra. Les nostres mares, tampoc. Explica-li que jo sofreixo molt, des que el meu pare va morir, a causa de la guerra. Al nostre campament de Bugarura som 35.000 persones refugiades. Arriben ajudes, però són insuficients. Ens van distribuir roba usada, per darrera vegada, ara fa just un any. Ens han dit que el pare Vallmajó en tornarà a distribuir després de Pasqua. Estem ben tips de menjar sempre blat de moro bullit i no tenim diners per fer-lo moldre. Per manca de vestits i roba cada dia hi ha més sarna. Càritas de la nostra parròquia ajuda els nens de menys de 6 anys i els dona menjar dues vegades cada dia. També a les mares que donen el pit, als vells, als orfes, i als minusvàlids. (...)

Temes plantejats:

- Conflictes bèl·lics i drets humans.
- Els drets dels infants.
- Àfrica, un continent oblidat.

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Buscar informació sobre Rwanda: situació geogràfica, principals ciutats, història, cultura... Comentar els fets i personatges que surten a la carta.
- Buscar a la Declaració Universal dels Drets del Nen, quines situacions del text vulneren els diferents apartats de la Declaració.
- Escriure una carta a les autoritats polítiques internacionals denunciant la situació dels nens de Rwanda.
- Informar-se sobre els conflictes bèl·lics que hi ha actualment al món. Situar-los en un mapa.

Text 4: Indi Seattle, cap dels Duwamish (discurs atribuït al cabdill indi Seattle, s. XIX; adaptat per T. Perry, 1970. Citat a *Així s'acabarà la vida*, 1991).

Seattle, el cap dels indis Duwamish, contesta a la proposta que li ha estat feta pel govern dels Estats Units (s. XIX) de vendre les terres del seu poble, a fi que aquestes siguin posades en mans dels colonitzadors americans. L'indi Seattle intenta demostrar amb paraules la força i la grandesa de la concepció indígena de la naturalesa, tot contraposant-la a l'abassegadora cobdícia dels colonitzadors blancs.

Temes plantejats:

- Els drets dels pobles indígenes.
- Tecnologia versus progrés humà.
- La naturalesa, un espai que cal defensar i protegir.

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Debat tipus «partit de tennis»: 2 postures extremes (a partir d'una frase polèmica) han de buscar el consens.
- Pintar en un mapamundi els països amb pobles indígenes.
- Fer un mural amb noms de pobles indígenes (amb el país on es troben) i una característica pròpia (paraula, costum...).
- Fer una llista dels valors i aspectes que defensava l'indi Seattle i les que podríem defensar ara nosaltres.
- Extreure el concepte de sostenibilitat a partir del text.
- Escriure una carta als presidents del FMI i del BM per tal d'evitar caure en els excessos del neoliberalisme.

42 Globalització?

- Introduir el concepte de genocidi i ampliar-lo amb exemples més recents.
- Introduir el concepte de sociodiversitat: la riquesa de la diversitat humana.
- Comparar els recursos culturals d'una societat indígena i les nostres i buscar-ne avantatges ecològics (d'adaptació al medi).

Text 5: *Tinc un somni*, de Martin Luther King (Gerd Presler, *Martin Luther King*, Barcelona: Caixa de Catalunya/Ed. 62, 1990, p. 84-88).

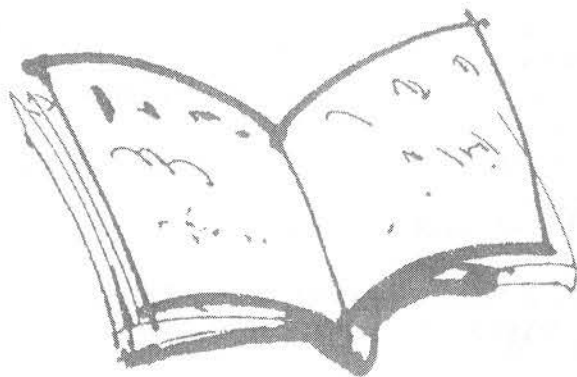
M. Luther King explica «el seu somni», un somni que hauria de ser comú a tots els habitants d'aquest món: solament quan s'hagin eliminat les desigualtats basades en motius racials, ètnics, culturals o religiosos, podrem dir que «el món és la casa de tots», tot convidant-nos a «somniar» plegats i a treballar per la construcció d'aquest «món nou».

Temes plantejats:

- La discriminació racial en el món actual.
- L'educació per a la solidaritat.

Activitats d'aplicació a l'aula:

- Fer una redacció, conte «El meu somni».
- Fer un estudi dels immigrants del meu barri, poble...
- Fer una entrevista a una persona immigrant sobre les seves experiències.
- Escriure un article de denúncia sobre la discriminació racial al meu barri, poble...
- Fer un pla de solidaritat per a l'IES per ser treballat a la classe, al centre.
- Constituir una comissió de solidaritat.
- Analitzar la dinàmica d'aula per reconèixer-hi trets de solidaritat.
- Fer una llista de les ONG més properes i convidar-les al centre.
- Fer una fira d'intercanvi.
- Establir una xarxa de solidaritat: «Jo sé fer... i vull aprendre a fer...».
- Analitzar diferents tipus de racisme actuals.
- Dissenyar un procés d'aproximació a altres cultures i dur-lo a la pràctica... «Com guanyar un amic d'una altra cultura?».



Bibliografia complementària*

Articles de revista publicats a *Perspectiva Escolar*:

*Biblioteca
Rosa Sensat*

DURAN, Xavier. «La tecnologia i l'educació global». En: *Perspectiva escolar*, núm. 200 (desembre 1995), p. 65-72

ÚCAR MARTÍNEZ, Xavier. «Nuestra diversidad creativa: una invitació a la lectura de l'Informe Pérez de Cuellar». En: *Perspectiva escolar*, núm. 237 (setembre 1999), p. 84-91

Llibres i revistes

ALANÍS FALANTES, Leonardo. «¿Qué humanidades necesitamos?: una respuesta global». En: *Investigación en la escuela*, nº 37 (1999), p. 47-59

BARQUÍN RUIZ, Javier. «Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global: retos del profesorado al final del segundo milenio». En: *Investigación en la escuela*, nº 37 (1999), p. 61-71

BORREGO DE DIOS, Concepción. «Desarrollo socio-personal y moral: la cara interna de la educación global». En: *Investigación en la escuela*, nº 37 (1999), p. 85-98

BRUER, John T. *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós; Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1995 (Temas de educación; 37)

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. «La globalización como proceso vital: centro de innovación educativa "Aurora Berri"». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 235 (abril 1995), p. 28-35

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

44 Globalització?

- «Disciplinarietà e interdisciplinarietà en la ESO» [Monogràfic]. En: *Investigación en la escuela*, nº 32 (1997)
- «Economía de la educación» [Monogràfic]. En: *Revista de educación*, nº 318 (enero/abril 1999), p. 9-162
- «La educación en tiempos de postmodernidad». En: *Kikiriki*, nº 49 (junio/agosto 1998), p. 11-44
- «La globalización como cambio de mirada». En: *Kikiriki*, nº 39 (diciembre 1995, enero/febrero 1996)
- LUQUE LOZANO, Alfonso. «Educar globalmente para cambiar el futuro: algunas propuestas para el centro y el aula». En: *Investigación en la escuela*, nº 37 (1999), p. 33-45
- SEMANA MONOGRÁFICA APRENDER PARA EL FUTURO: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES (11: 1996: Madrid) *Aprender para el futuro: desafíos y oportunidades documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 1997
- «Temas transversales y educación global» [Monogràfic]. En: *Aula de innovación educativa*, nº 51 (junio 1996)
- «Tendencias educativas hoy» [Monogràfic]. En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 253 (diciembre 1996)
- TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 43)
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 1994 (Pedagogía)
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel; POZUELOS ESTRADA, Francisco J. «Superar la disciplinarietà y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global». En: *Investigación en la escuela*, nº 27 (1999), p. 5-13
- VENTURA, Montserrat. «Las relaciones del conocimiento». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 253 (diciembre 1996), p. 66-71
- VILARRUBIAS CODINA, Pia. «La ciudad globalizada». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 233 (febrero 1995), p. 66-71
- YUS RAMOS, Rafael. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alanda, 1997 (Hacer Reforma)
- ZABALA VIDIELLA, Antoni. *Enfocament globalitzador i pensament complex: una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix: sèrie metodologia i recursos; 115)
- ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La pràctica educativa: com ensenyar*. Barcelona: Graó, 1995 (Guix; 18)

C**Museu d'Història
de Catalunya**

Cultura Museus

Itineraris i tallers per la història

Activitats

ITINERARIS

- Itineraris d'educació infantil
- Itineraris temàtics per a primària
- Itineraris cronològics per a secundària

TALLERS

- El Taller de l'Historiador
- El Consell dels Savis
- Laboratori de Socials

CONTES

- *La Polsina salta de segle.*
Històries del segle passat
- *Temps era temps...* El museu ens conta contes

Altres activitats

- Recorregut adaptat a educació especial
- Recorregut adaptat per a invidents
- Activitats de simulació i de rol
- Visites comentades personalitzades
- *Fem un dissabte al museu*
- *Un estiu de museu*

Adreça

Museu d'Història de Catalunya
Pl. Pau Vila 3 08003 Barcelona

Horari

Dimarts, dijous, divendres i dissabte: de 10 a 19 h
Dimecres: de 10 a 20 h
Diumenge i festius: de 10 a 14,30 h
Dilluns no festiu: tancat

Informació

Tel: 93 225 47 00 Fax: 93 225 47 58
web: cultura.gencat.es/museus/mhc
kmhc@correu.gencat.es

Concertació de visites

Tel: 93 225 42 44
www.bcn.es/imeb/program.htm

Preu

- **Entrada gratuïta**

Preus de les activitats

- Itineraris: 4.800 PTA per grup i hora,
6.400 PTA per grup i hora i mitja,
i 8.000 PTA per grup i dues hores
- Tallers: 8.000 PTA per grup
- Activitats infantils: 10.000 PTA per grup

Grups de 30 alumnes màxim i amb 2 responsables

Oferta escolar

2000-2001

Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura

Les autores, coneixedores de la tècnica de l'entrevista, exposen la necessitat que cada situació tingui uns objectius i una tècnica diferents. En aquest article desenvolupen els aspectes següents: aproximació de l'entrevista en el marc escolar, sentiments i actituds que desvetlla l'entrevista i aspectes tècnics de l'entrevista en el marc escolar.

L'entrevista com a eina de treball dels ensenyants.

Aportacions de la psicoanàlisi (psicologia dinàmica)

M. Lluïsa Etxeberria Azkune

Psicòloga clínica i escolar.

Escola Pia Nostra Senyora

Anna Romagosa Huguet

Psicòloga clínica. Psicoanalista. Centre Mèdic

Psicològic Fundació Vidal i Barraquer.

1. Introducció

Al llarg de la nostra experiència de treball amb ensenyants, hem constatat que aquests senten que tenen algunes necessitats de formació no incloses en els plans educatius que han seguit. Per exemple, es troben que han de fer entrevistes (amb els alumnes, amb pares d'alumnes, etc.) sense tenir preparació teòrica ni tècnica escaient.

Això ens va portar a impartir alguns cursos a escoles d'estiu i ara, a intentar sintetitzar i resumir per escrit algunes de les idees que allà presentàvem. Certament, en un article com aquest solament podem fer una aproximació a un tema que considerem d'ampli abast. La realitat del

procés d'ensenyament-aprenentatge i de les relacions personals és complexa i ens sembla que a l'ensenyant no li serveixen receptes, sinó que li calen teories que proporcionin eines i recursos útils per a la seva tasca.

Avui tots reconeixem la importància de l'afectivitat i sabem que hi ha una part del nostre psiquisme que desconeixem. Aquesta va ser la gran descoberta de Freud, el qual va estudiar la vida mental i va mostrar el paper de l'*inconscient*. Pensem, doncs, que l'aportació de la psicoanàlisi és fonamental per a la comprensió de l'ésser humà.

2. Aproximació a l'entrevista en el marc escolar

L'entrevista és *una tècnica* molt àmplia que es pot usar en diferents àmbits (jurídic, escolar, periodístic, clínic, laboral, etc.) i això comporta que en cada situació tingui uns objectius i una tècnica diferents.

Les entrevistes que fan els ensenyants a l'escola poden ser molt diverses, perquè els seus motius i propòsits també poden ser molt variats. La majoria tenen algun d'aquests objectius:

- a) Conèixer l'alumne o els pares (entrevista inicial, entrevistes de seguiment dels alumnes).
- b) Informar del funcionament escolar, dels objectius del curs, de nous projectes.
- c) Orientar en estudis, per al temps lliure, respecte a les sortides professionals.

d) Promoure actituds com són incitar a participar, estimular hàbits d'estudi, fomentar la cooperació dels pares amb l'escola.

e) Recollir dades o obtenir informació (fet que, a vegades, possibilita una intervenció posterior).

f) Transmetre dades o informació del progrés de l'alumne (a l'alumne, als pares).

Des de l'inici de la professió docent, bé sigui a demanda dels pares o bé del mateix ensenyant, el mestre ja es veu en la necessitat de fer entrevistes com a part de l'exercici de la seva funció. L'entrevista, igual que tota relació i comunicació humanes, *desvetlla diversos sentiments i emocions* (neguit, preocupació, esperança, por...). Convé que siguin detectats i reconeguts, ja que en la mesura que l'ensenyant pugui copsar-los, es trobarà més capaç d'encarar-s'hi. I amb aquesta finalitat, cal que l'ensenyant disposi d'una teoria que li proporcionï aquest marc de referència per entendre les relacions. Això és el que li pot oferir la psicoanàlisi: una millor comprensió dels aspectes emocionals que es posen en joc en les relacions personals.

3. Sentiments i actituds que desvetlla l'entrevista

Hi ha desigs i temors davant l'entrevista que, en major o menor grau, afecten tant l'entrevistat com l'entrevistador. Entre els desigs que pot tenir l'ensenyant, en destacaríem els següents: comprendre, ser útil, obtenir col·laboració, informar adequadament, agradar, ser reconegut i valo-

rat. D'entre els temors més freqüents, podem assenyalar: la por de no estar a l'alçada; de no ser escoltat o entès; de trobar l'interlocutor en contra, molest, ressentit, no col·laborador, etc. I creiem que és un neguit bastant habitual sentir-se insegur i sospitar que l'entrevistat pot arribar amb una allau de queixes que potser seran difícils de contenir. Es donen altres sentiments, més difícils de percebre per un mateix, que es poden traduir, per exemple, en una tendència o desig a ser idealitzat i sobrevalorat (per l'alumne o pels pares), o com el sentiment d'amenaça de poder ser agredit, criticat i acusat davant els responsables de la institució.

D'una altra banda, l'entrevistat (nen, adolescent, pares, etc.) té també desigs i pors. Posem en relleu entre els primers: ser escoltat i entès, ser ben tractat, rebre consells i trobar solucions, o ser acceptat tal com un és, ser respectat, poder-se explicar, etc. Els pares també es poden presentar amb el desig de caure bé al mestre, o ser considerats bons pares, de col·laborar en la resolució dels problemes o de rebre una recepta per a les dificultats que es plantegen. A vegades, alumnes i pares se senten amb por de ser desvaloritzats, inculpati o descoberts en allò que voldrien amagar; temen ser mal interpretats, que no se'ls faci cas, que es minimitzin els seus problemes, o que quedi vulnerada la confidencialitat. Expressions de pares, com: «potser no m'explico prou bé», «jo no sé què més he de fer amb el meu fill», «digues-me què li he de dir», «sempre estem parlant del mateix i no avancem», «nosaltres no tenim estudis i no arribem a conèixer-lo

com vostè», «fem el que podem», etc., il·lustren diferents aspectes del que estem exposant.

Factors interns i externs incrementen aquestes emocions inevitables en tota relació i, a voltes, envaeixen la tasca professional. El fet d'adoptar determinades actituds encara pot dificultar més les coses. Si predominen l'ansietat o la confusió, o si s'utilitzen sistemes defensius poc adequats per fer-hi front, es bloqueja el potencial constructiu de la trobada. Per exemple, si un va recelós, necessita protegir-se i posar-se a distància; llavors, l'altre el pot sentir inassequible, antipàtic o autoritari, i fàcilment s'estableix un cercle viciós. Així, doncs, segons quina sigui la manera de percebre i viure aquesta relació, l'entrevista desvetlla uns sentiments de confiança i d'obertura o de rebuig i desesperança.

Reflexionar a propòsit de les pròpies experiències d'entrevistes, parar atenció i observar acuradament el que sentim, ens permet incrementar la nostra percepció i poder utilitzar millor les capacitats adultes de comprendre els altres i de contenir-los, de manera que l'entrevista esdevingui un suport per a la tasca educativa.

4. Transferència

Freud va descobrir la *transferència*, un fenomen universal inconscient pel qual la persona tenyeix una relació actual o passada amb sentiments i afectes anteriors que depenen de la seva percepció de la relació amb persones del present o del passat. Així, els sentiments primerencs es

reviuen més endavant i formen part de les relacions posteriors de l'individu i de la visió que té del món. Per tant, segons les experiències que hem viscut, en tindrem una visió més optimista o més negativa, i alhora, les experiències actuals també poden anar modificant-la.

Un exemple en aquest sentit seria el d'un adolescent que, després d'haver-se sentit de petit desatès pels pares (els quals sovint es barallaven, tenien greus conflictes com a parella i a vegades descarregaven les tensions en el fill), tendeix a sentir-se també desatès, inculpat o renyat pels mestres; amb la seva conducta, ocasiona conflictes constants fins al punt de fer-se realment rebutjar o castigar. Als mestres, els fa sentir irritats o impotents, i no entenen què passa amb aquest noi: «sembla que busqui que l'haguem de castigar», comenten.

D'aquesta manera podem pensar que si l'ensenyant és un bon observador, es fa una idea de la manera com percep o com s'imagina la realitat l'entrevistat a partir de les seves reaccions i comportaments. El coneixement d'aquest fenomen de la transferència pot ajudar-lo a observar què està passant i a pensar si el tipus de relació que l'altre estableix amb ell es fonamenta en la realitat de la interacció actual o si pot estar més aviat influït per realitats i fantasies prèvies que s'estan transferint. Així, en veure uns pares espantats i insegurs, molt submisos amb ell, l'entrevistador es pot preguntar: «estic massa distant i ho estimo jo?», o «ells m'estan veient com algú massa autoritari i crític,

potser a causa de les seves experiències anteriors amb mestres i figures amb autoritat?».

Cal estar atents a la resposta emocional que sent l'ensenyant quan està receptiu i atent als sentiments que li transfereixen; per exemple, en rebre l'impacte dels afectes i sentiments transferits, pot arribar a sentir-se impotent, enfadat, etc.

Un altre exemple: una professora, després d'una entrevista de gran intensitat emocional amb un alumne de qui era tutora i que havia fet dies abans un intent de suïcidi, ens comentava amb una gran sensibilitat que li costava entendre com el noi no semblava donar importància als fets esdevinguts, i que l'havia fet sentir com si ella hagués d'ocupar-se'n i de patir-ho, «com si jo fos la seva mare o jo en fos responsable. De fet, per un moment, he pensat si me l'hauria d'endur a casa meva...», va afegir.

L'observació dels aspectes transferencials pot arribar a ser un instrument útil d'anàlisi i comprensió. Aquest fenomen intervé sempre en una entrevista, ja que ambdós subjectes de la relació perceben d'una manera que no és mai completament neutra i posen, sovint inconscientment, alguna cosa del propi estat afectiu, del propi desig o rebuig de la relació.

Dependrà del grau de confiança de l'ensenyant, de les seves experiències anteriors i actuals, de com hagi anat fent front als seus propis desigs i pors, etc., que es trobi més o menys equipat en formació

per fer una entrevista. La imatge que s'hagi fet d'ell com a persona i com a professional, la manera com vulgui defensar o protegir el seu rol a l'entrevista i les seves idees sobre quin tipus de vincle entre l'adult i l'infant és el que realment ajuda a créixer, hi tenen un pes considerable. Si aquesta imatge és realista i predominantment madura, l'ensenyant pot ser capaç d'anar a l'entrevista amb una actitud serena, confiada i amb ganes de treballar. Pot aleshores observar i observar-se, i li és més fàcil reconèixer els aspectes emocionals que es posen en joc en l'entrevista. En canvi, si té una visió negativa dels pares i s'imagina que la relació sempre ha de ser de competició o crítica, aquests sentiments que ell mateix està transferint sense adonar-se'n, dificulten la bona marxa de la trobada.

5. Aspectes tècnics de l'entrevista en el marc escolar

La *tècnica* va lligada als coneixements teòrics que serveixen de referència. Per tant, dependrà molt dels models explicatius del procés d'ensenyament/aprenentatge amb què l'ensenyant treballa, de la seva teoria sobre el desenvolupament infantil, etc. Però hi ha altres aspectes que en part també hi influeixen: el seu sistema de valors, aspectes ideològics i aspectes emocionals. Per exemple, si creu que els alumnes han de tenir veu i vot, o no; si confia en el fet que pares i escola poden cooperar o si viu la relació amb les famílies de manera competitiva; si creu més en la disciplina rígida que a anar comprenent la realitat i donar temps... Tot això comportarà que tingui

unes determinades actituds i que usar una tècnica o una altra, depenent del tipus de relació que tendeix a establir amb l'entrevistat.

Nosaltres pensem que l'entrevista en el marc escolar ha de ser *formal*, *democràtica*, *directiva* i *oberta*:

- **Formal**, perquè considerem imprescindible que l'ensenyant pugui tenir un paper clarament diferenciat com a entrevistador. L'*entrevista formal* és la que té lloc entre dues o més persones amb una finalitat professional i en la qual l'entrevistador té un rol tècnic. En canvi, en l'entrevista informal dues o més persones es troben sense uns rols professionals delimitats i definits.

- **Democràtica**, perquè partim de la idea que l'asimetria que hi ha entre ensenyant i alumne o professor i pares, no s'ha d'usar per obtenir poder ni per promoure submissió; tant l'alumne com els pares mereixen tot el respecte i també ells poden fer aportacions útils, propostes valuoses, etc. És a dir, pensem que ells també poden ensenyar l'ensenyant, tot i que aquest ha de tenir un rol diferenciat i assumir la seva responsabilitat.

- **Directiva**, ja que l'ensenyant és qui ha de conduir l'entrevista i portar-ne les regnes. En canvi, si l'entrevista és anàrquica, l'entrevistador no sap què fa ni on vol anar, i pot atabalar-se. Llavors els rols entre entrevistador i entrevistat estan confosos, i els objectius o no existeixen o són poc clars.

• *Oberta*, per donar cabuda a allò que pugui sorgir de manera espontània. L'entrevistador té llibertat per introduir un tema, fer intervencions, preguntes, etc. Per tant, té prou flexibilitat com per adaptar-se al que va apareixent sobre la marxa. En canvi, l'entrevista tancada és menys rica, ja que l'entrevistador disposa d'un qüestionari previ, amb unes preguntes i un ordre concret (a vegades, en veiem algun exemple exagerat en certs programes televisius, on l'entrevistador no sap de què parla i ha de seguir al peu de la lletra el guió prefixat).

Correspon a l'ensenyant (entrevistador) intentar que s'aconsegueixin els objectius de l'entrevista, facilitant una atmosfera distesa, de seguretat i objectivitat. Això és més possible si adopta una actitud acollidora, de comprensió empàtica i de receptivitat activa que permeti fer-se càrrec dels sentiments propis i dels que pot tenir l'entrevistat. D'aquesta manera serà més fàcil arribar a compartir la informació, a plantejar i a enfocar els possibles problemes, i potser a establir uns acords conjunts.

Molts ensenyants saben que la psicoanàlisi complementa la pedagogia i permet veure millor la realitat educativa, en facilitar una aproximació comprensiva a les relacions intrapersonals i interpersonals. En aquest breu article hem intentat explicar com també ens pot ajudar a entendre millor el que es posa en joc a l'entrevista. Desitjaríem haver aportat quelcom útil en aquest sentit.

Bibliografia

- BOFILL, P.; TIZÓN, J. L. *Qué es el psicoanálisis. Orígenes, temas e instituciones actuales*. Barcelona: Herder, 1994.
- MELTZER, D.; HARRIS, M. *El paper educatiu de la família. Un model psicoanalític del procés d'aprenentatge*. Barcelona: Espaxs, 1989.
- PIAGET, J. «L'inconscient afectiu i l'inconscient cognitiu». A: *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. 1, núm. 1, 161-171.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1989.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. *La relación asistencial. Aportes del psicoanálisis kleiniano*. Buenos Aires: Amorrortu, 1980.

A l'escola rural Montbou hi ha quatre nens sords i les seves mestres ens expliquen com han aconseguit la normalització d'aprenentatges i de socialització del nen sord, amb la participació en totes les activitats de la vida de l'escola i utilitzant el llenguatge oral.

Una escola rural amb nens sords: camí de la integració

*Núria Busqué, Isabel Camarasa,
Josefina Castellort, Montserrat Nogué,
Maite Ortínez, Carme Palmés,
Victòria Peña*

Marc introductor

Fa sis anys que la nostra escola acull nens sords. Aquesta experiència, després de tot aquest temps d'aprenentatge, la valorem positivament. La necessitat quotidiana d'anar avançant conjuntament ens ha portat a fer diferents plantejaments tant en el terreny individual com en el d'escola. És en aquest moment, però, que sentim la necessitat de donar a conèixer la trajectòria que hem fet i les reflexions que ens permeten valorar cap on hem de caminar.

La nostra escola, el CEIP Montbou, és una escola rural situada a Santa Margarida de Montbui (Anoia) i forma part de la ZER Ventall. Aquest curs 1999/2000, el centre té 56 alumnes agrupats en cinc tutories i disposem de mestres especialistes que compartim amb les altres escoles de la

ZER. En aquest moment, a l'escola hi ha quatre nens sords, tots profunds: tres cursen primer (en una aula de catorze nens) i un altre tercer (en un grup-classe de tretze nens de 2n i 3r) al qual se li ha fet un implantament coclear.

El primer contacte amb el món dels nens sords ens va crear, a tot el col·lectiu de mestres, unes sensacions d'ignorància, de por i de buidor produïdes per la manca d'experiència davant d'aquesta nova situació.

Quan es va tenir coneixement de la matriculació d'un nen amb dèficit auditiu, l'EAP va recollir aquesta informació i, conjuntament amb el CREDA, van orientar i preparar el centre per a la recepció d'aquest alumne. És per això que l'arribada a l'escola del primer nen sord va ser simultània a l'arribada de la logopeda itinerant del CREDA. Amb el temps, els nous nens sords detectats per part de l'EAP de la zona es van derivar tots al nostre centre per tal d'optimitzar els recursos i de facilitar l'agrupament en activitats que els són específiques. Aquesta situació va fer plantejar al CREDA la possibilitat de fer un curs de formació per a tots els mestres implicats al centre. Formació que s'ha anat completant amb el treball diari amb els nens.

Els plantejaments escolars inicials que ens vàrem fer quan va arribar el primer nen amb dèficits auditius s'han anat modificant i perfilant fins a arribar al que ara considerem com a objectiu prioritari: aconseguir la normalització d'aprenentatges i

de socialització del nen sord, amb la participació en totes les activitats de la vida de l'escola i utilitzant el llenguatge oral.

El nen sord dins l'aula

El fet de voler que el nen sord sigui com tots els nens de l'aula ha determinat que l'escola s'hagi organitzat de tal manera que tots els professionals i tots els recursos arribin a l'aula on el nen està treballant.

S'ha arribat a aquest plantejament perquè hem constatat que el nen pot seguir tota l'escolaritat de manera normalitzada. Aquests alumnes se senten com els altres i estan motivats per aprendre, ja que veuen que poden seguir les activitats escolars igual que els seus companys.

Això és possible, i es pot aconseguir, modificant i adaptant la metodologia de tota la comunitat educativa i dels professionals que intervenen directament a l'aula on està l'alumne. Aquest objectiu s'ha concretat en una sèrie d'aspectes a tenir presents:

- *La ubicació del nen a l'aula* que li permeti la visualització de tota la classe i la coneixença de la interrelació entre nens i mestre en tot moment.
- *El mestre* ha de parlar de cara, a poc a poc, donant suports gràfics i gestuals, si són necessaris, i fent d'interlocutor entre les situacions que es donen a l'aula perquè s'assabenti del que passa i el nen sord no en quedi en cap moment exclòs. Tot això es justifica pel treball de lectura labial que se segueix.

54 Integració

- *L'acceptació d'aquesta integració* per part dels companys d'aula, els quals són conscients que en formen part; la relació que s'estableix entre companys, és bastant normalitzada. Els companys són col·laboradors copartícipes d'una manera natural, perquè són part viva de tot el procés. L'actitud dels ensenyants serveix de model perquè tots els nens segueixin els hàbits per afavorir la comunicació: parlar de cara, vocalitzar, interrelació oral. És una situació que es respira i que no cal explicar perquè està tan integrada que ja forma part del dia a dia educatiu.

Hi ha altres aspectes metodològics que s'han acordat i que afecten el funcionament diari. Un dels més importants és que els nens han de fer el treball del seu nivell a l'aula, no fer una tasca paral·lela fora del grup-classe. Això comporta fer servir el mateix llibre i material, sense excloure el material complementari en aspectes concrets de l'aprenentatge.

Perquè tot això sigui possible i per tal que el nen ho pugui aprofitar al màxim, cal seguir-lo molt de prop i facilitar un suport humà dins l'aula en els moments que l'organització de l'escola ho permeti. Calen recursos humans en diferents moments per avançar en autonomia, en hàbits de treball i d'atenció i en el procés d'aprenentatge: és important que comprenguin i que confirmen que han assolit els continguts. Els alumnes sords, per les seves característiques, necessiten treballar més acuradament aquests aspectes amb una ajuda personalitzada.

L'organització

Per aconseguir la integració, que nosaltres pretenem, cal una organització clara de la comunitat educativa.

A començament de curs, es reuneixen els membres del claustre i la logopeda per estudiar la distribució horària dels grups classe. Cal fer un plantejament global d'escola per tal de tenir en compte les interferències que hi ha entre especialistes, suport... dins l'horari dels nens sords. A més, cal recordar que hi ha estones que els nens surten de l'aula per fer un treball específic, i això s'ha d'estudiar i coordinar. Aquesta tasca, en certs moments molt complexa, es concreta en una sèrie d'acords i objectius.

En el moment de confeccionar els horaris es té en compte quines hores surten de l'aula per fer tasques pròpies de la logopeda, mentre, a la classe, es fa un treball més oral d'acord amb l'horari establert. Quan es fa aquesta planificació, es té molt en compte quines seran les sessions que requeriran els suports humans i se'n concreta la incidència a cada matèria.

Cal fer esment, a més a més, que es fa un agrupament de nens sords en el qual ve un nen d'una altra escola, un matí, i on treballen conjuntament música i lectoescriptura. Això fa que l'escola adapti els horaris perquè es pugui dur a terme. Us ho exemplifiquem en les assignatures següents:

- Català: surten una hora per fer un treball d'escriptura.

- Castellà: en aquesta àrea, hi assisteix la logopeda per treballar la part oral o escrita segons el curs; també s'estudia el nombre de sessions d'assistència.
- Anglès: se segueix la mateixa línia que a l'àrea de castellà.
- Matemàtiques: hi ha un mestre de suport a l'aula durant una sessió a la setmana en la qual es treballa càlcul mental i problemes.
- Religió i gimnàstica: les fan els especialistes de la ZER i es fa coordinació amb els tutors per concretar les tasques.
- Música: es faciliten a l'especialista de música dues sessions de mitja hora cada una, en les quals assisteixen els quatre nens sords i la logopeda; es fa un treball específic que ajuda a millorar la veu i la producció, i a preparar la classe que fan en una altra sessió amb el grup classe corresponent.

Coordinacions

És evident que tot això no seria possible si no hi hagués un treball de coordinació entre totes les parts afectades. Cal assenyalar el treball de la logopeda que fa les funcions de coordinació de totes les tasques al voltant dels nens sords:

- es reuneix amb els tutors periòdicament i amb l'EAP;
- coordina i segueix les reunions que es fan amb les famílies afectades;
- fa un seguiment del suport a casa d'aquests nens;
- coordina l'activitat extraescolar que es duu a terme aquest curs (aprendre a tocar el violoncel), activitat que fan tots quatre alumnes.

No s'ha d'oblidar el treball dels tutors: han d'informar que hi ha un alumne sord a tothom que interactui amb aquest alumne: especialistes de zona, monitors de menjador i d'extraescolars, per tal de saber com adreçar-s'hi i com comunicar-s'hi.

Valoració

Una valoració del treball que s'ha fet en el transcurs d'aquests anys i dels resultats presents ens porta a dir que el llenguatge dels quatre nens és força bo, es comuniquen oralment amb qualsevol membre de la comunitat educativa de manera bastant entenedora.

La relació amb els nens que hi senten, de mica en mica, es veu més normalitzada. Això no es constata només a l'escola, sinó que es veu en la relació amb els altres nens i mestres de la ZER quan es fan sortides o colònies conjuntes. I també es veu reflectit en l'entorn social i, més concretament, en les famílies del centre, ja que hi ha l'acceptació per part de tothom des del mateix moment que es matriculen a l'escola.

L'equip directiu facilita que persones de fora de l'escola coneguin la tasca que es duu a terme: estudiants en pràctiques i logopedes, un equip de la Universitat Autònoma de Barcelona que fa un estudi de nens sords i participació en el projecte PEDACTIONE realitzat per l'ICE de la UAB. El treball que es fa de música també està coordinat per un equip de treball de la Universitat Ramon Llull...

56 Integració

Després dels sis anys de vida que té aquesta experiència, ens adonem que gràcies a la il·lusió i la bona voluntat del professorat es van veient uns resultats molt positius. A tot el personal docent que ha passat per l'escola aquests anys se'ls ha transmès i se'ls ha fet encomanadís el desig d'anar avançant en el coneixement del procés d'aprenentatge del nen sord.

Poder fer realitat la integració d'alumnes amb diverses problemàtiques a l'escola

ordinària sempre és un repte per a tothom, on cal l'esforç de les famílies, del professorat, del col·lectiu d'assessors i orientadors, i de les administracions, tant dels Ajuntaments com del Departament d'Ensenyament. Sens dubte, començar aquesta tasca és iniciar un viatge del qual no sempre coneixes la ruta, però que saps que, al llarg del camí que vas fent i veient, aprens coneixements i valors que ens permeten fer entre tots una societat millor. I aquest és l'objectiu i el destí final.

L'article exposa l'activitat que va dur a terme l'escola Vedruna de Girona al llarg d'un curs treballant en el «Taller de matemàtica» per engrescar els nois i les noies en aquesta àrea. L'experiència es basa en el coneixement, l'elaboració i la confecció de jocs ideats pels alumnes.

L'Expomàtica: Una exposició matemàtica a l'escola

Anna Cano Royo

Estudiant de 1r d'ESO

Laia Guillaumes Domènech

Estudiant de 1r d'ESO

Pere Cuña Galán

Mestre d'educació primària. Pedagog

«Les ciències matemàtiques mostren, de manera particular, ordre, simetria i limitació, i aquestes són les formes més grans de la bellesa.»

Aristòtil, filòsof grec (384-322 aC)

Els alumnes de 2n de cicle superior de l'escola privada concertada Vedruna de Girona, durant l'any acadèmic 1998-1999, vam desenvolupar, per primera vegada, unes jornades matemàtiques, que van tenir lloc els dies 17 i 18 de juny de 1999. El nostre gran repte era transformar aquelles matemàtiques que han estat sempre considerades com una assignatura complicada, confusa i molt tancada en una àrea atractiva, dinàmica i lúdica.

El curs 1998-99 plantejava en el seu horari un matís diferent en l'aspecte organitzatiu. Ara disposàvem de mitja hora

de l'àrea de matemàtiques dedicada al que s'anomenaria «Taller de matemàtiques». Els alumnes vam donar diferents propostes de nom per a les jornades. Quan va arribar l'hora de triar-lo, després d'una elecció disputada, va semblar que el més escaient per a l'ocasió era el nom d'«Expomàtica», el significat del qual és «Exposició Matemàtica». L'Expomàtica es presentava com una activitat que havia de durar tot un curs, però es dividia en tres parts que estaven distribuïdes en els tres trimestres.

Durant el 1r trimestre vam tenir l'oportunitat de conèixer diferents jocs relacionats amb el càlcul, el raonament, la lògica, la descoberta de relacions i la possible aplicació d'una llei que generalitzés el que havíem après. L'abstracció arribava quan podíem establir relacions entre els elements dels jocs; la repetició ens ho permetia, així com l'aplicació a altres àmbits del saber.

Més endavant, i durant el segon trimestre, seríem nosaltres els que elaboraríem els jocs i posaríem les normes, per això ens havíem de fixar molt bé en l'estructura i la presentació de cada un. Vàrem veure que tenien diverses parts importants: les instruccions, les estratègies que es podien formular, el material, els objectius educatius... Va ser llavors quan ens vam adonar que nosaltres també podíem ajudar a ensenyar la matèria a través dels nostres jocs i així exposar els coneixements matemàtics que havíem après any rere any.

A partir de la meitat del segon trimestre va ser quan vam començar a dedicar el Taller de matemàtiques a fabricar els

nostres jocs i les seves instruccions i a elaborar els seus complements corresponents. L'exposició anava dirigida a tots els cursos d'educació infantil i primària. Utilitzàvem colors bonics, que poguessin cridar l'atenció dels companys d'educació infantil; per als petits de primària ja elaboràvem fitxes i objectes curiosos, i per als grans, agafàvem el pati de l'escola com a espai de joc o bé fabricàvem jocs amb estratègies més complicades i difícils.

A l'hora de fer l'exposició, durant el tercer trimestre, cada grup sabia a quina classe havia d'anar i a quina hora, ja que dies abans ens havíem organitzat molt bé amb el disseny d'una graella on se situava cada un dels grups a la classe i a l'hora que li corresponia. Quan arribàvem a les classes corresponents, els nostres companys més petits ens esperaven amb il·lusió i amb moltes ganes de començar a jugar. Aprenien matemàtiques al mateix temps que jugaven, però estaven tan enfeïnats participant amb els nostres jocs que no se n'adonaven. En els jocs utilitzàvem estratègies i normes amb les quals, tot jugant, els participants no s'adonaven que el que estaven fent era infiltrar-se en el món matemàtic tot distraient-se i buscant noves lleis per als jocs. Nosaltres ja havíem deixat moltes intrigues i situacions per descobrir.

«El joc de posar-se límits a sí mateix és un dels plaers secrets de la vida.»

Chesterton

El nostre paper era el de dinamitzar



(ajudant a formar els grups de joc, organitzant-los, procurant que tothom hi tingués accés...), orientar (assegurant-nos que les instruccions han estat enteses, oferint la descoberta d'estratègies), animar (estimulant a la participació, destacant aquells valors de joc que siguin positius), crear el dubte (plantejant noves situacions de joc, qüestionant les estratègies descobertes i les situacions de joc), però mai el de resoldre o solucionar.

La finalitat de les jornades era totalment educativa. Tant és així que tots els jocs que nosaltres mateixos havíem dissenyat presentaven aquesta intencionalitat a partir de dos aspectes principals: els destinataris

del joc o nivell educatiu al qual anava destinat, i l'objectiu o objectius educatius que pretenien. El primer aspecte determinava els punts següents:

- Coneixement dels continguts treballats en l'àrea matemàtica.
- Coneixement del domini psicomotor per tal d'adaptar el material a les necessitats dels infants.
- Seguretat del material; colors vius i atractius per tal de cridar la seva atenció.
- Normes i instruccions senzilles amb possibilitats de propostes per part dels participants.
- Activitats no gaire llargues.

60 Experiència

El coneixement d'aquests aspectes va ser possible gràcies a la recerca que els alumnes de 2n de cicle superior van fer a partir de la consulta dels llibres de text i als tutors dels diferents cursos de primària, entre altres fonts.

El segon, pretenia evitar perdre de vista allò que volíem aconseguir amb el joc. La doble dicotomia es tornava a presentar:

Què apreníem?

a) Ser guies de l'aprenentatge volia dir haver de treballar en grup i resoldre totes les dificultats que s'anaven presentant.

b) Analitzar i reflexionar sobre els continguts que volíem ensenyar i la forma en què els podíem presentar.

c) Utilitzar instruments poc freqüents en el nostre ús quotidià per elaborar el nou material, com les noves tecnologies o màquines i eines.

d) El cultiu de la nostra pròpia identitat com a resultat de viure una experiència emocional positiva.

Què volíem ensenyar?

a) La determinació dels objectius abans d'elaborar el nostre treball ens confirmava que no perdíem de vista el desenvolupament cognitiu, ja fos treballant els continguts de l'àrea, resolent lògicament una situació o havent de raonar-la.

b) La vessant cognitiva i motora havia

de tenir-se en compte també en el nostre plantejament. Què podíem oferir en el camp psicomotor per tal que hi hagués coherència entre el que demanàvem i el que els companys més petits podien oferir?

c) Perdre o quedar desqualificat té un component emocional important. L'experiència que nosaltres volíem aportar pretenia ser totalment positiva. Si bé vam considerar fins i tot positiu acceptar el perdre com a incentiu per centrar l'atenció i intentar desenvolupar estratègies guanyadores, reforçant així el desenvolupament cognitiu, el fet de ser desqualificat el vam considerar poc afortunat. L'experiència positiva davant l'aprenentatge dóna com a resposta seguretat i decisió a enfrontar-se reptes més complexos. D'altra banda, i sense poder-ho oblidar, experimentar aprendre allò que costa tant proporciona també satisfacció personal.

«L'única educació eterna és aquesta: estar el més segur possible d'una cosa, per gosar dir-la a un nen.»

Chesterton

Una vegada vam saber com fer l'Expomàtica i a qui anava destinada, vam haver de resoldre molts altres problemes. La pregunta ara era com. Si havíem de dissenyar els jocs, calia que ens plantejàssim moltes més preguntes. La qüestió clau: com?

Determinar el taller que volíem fer exigia resoldre aspectes com:

Quins són els destinataris del joc.

Quins objectius educatius plantejo en el meu joc.

Quins són els coneixements que vull treballar i d'on trauré la informació (llibres de text, consultes als mestres del curs corresponent, etc.).

Quin camp de les matemàtiques vull treballar: el càlcul, la lògica, el raonament, la descoberta de lleis i estratègies guanyadores...

Quins són els materials que utilitzaré tenint en compte l'edat a la qual va adreçat el meu joc, amb tot allò que comporta: seguretat, resistència, estètica,...

Com definiré les normes o instruccions de joc.

Com organitzaré els nens.

Tot un munt de preguntes per resoldre anaven sorgint; el seu atractiu: l'èxit com a repte personal.

Dels quinze tallers elaborats, n'oferim tres fitxes, a tall d'exemple, amb els aspectes més importants (vegeu les graelles de les dues pàgines següents).

Conclusions

Quan vàrem veure que l'Expomàtica havia tingut tant d'èxit, vàrem considerar necessari pensar altres propostes per explotat encara més els treballs que havíem elaborat, introduir-nos més al camp de l'educació i fer participar altres persones de l'experiència positiva que nosaltres havíem tret de l'Expomàtica. Per això, a continuació, esmentarem algunes de les

idees que proposem per millorar l'Expomàtica:

- En la mateixa escola i durant l'entrada i sortida dels nens, vàrem pensar a demostrar als familiars que l'assignatura de les matemàtiques es pot veure des de moltes perspectives, dinamitzant nosaltres mateixos els jocs.
- Una altra proposta que considerem viable i educativa seria visitar altres centres de la província i exposar els nostres jocs. Compartiríem junts els nostres coneixements matemàtics i analitzaríem tot allò que per a ells seria com una incògnita. Si algun d'aquests centres s'engresqués, es podria plantejar la idea de fer un intercanvi amb ells i convertir fins i tot les jornades matemàtiques en la setmana matemàtica.
- Elaborar un dossier on totes les propostes i jocs de 2n de cycle superior hi fossin recollits per tal que tothom qui volgués pogués consultar-lo, ja que seria una eina de treball tant per a l'activitat personal com per a tota la comunitat educativa.
- Visitar la Universitat de Ciències de l'Educació i adreçar-los una còpia del nostre dossier. Nosaltres mateixos exposaríem als estudiants els nostres jocs, els explicaríem les instruccions i l'activitat que hem dut a terme.
- Internet és una eina present ja en moltes escoles i és, sens dubte, una eina que permet treure informació i oferir-la. Nosaltres considerem que podem compartir la nostra experiència matemàtica a través de la creació d'una pàgina web.

62 Experiència

Nom del joc	Tres en ratlla amb els ulls tapats
Nivell educatiu	1r i 2n de cicle inicial
Objectius del joc	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar l'orientació espacial. - Desenvolupar el sentit del tacte i de l'oïda. - Representar mentalment l'espai topològic i els moviments que s'hi fan. - Confiar i donar confiança.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Fusta gruixuda 50 x 50. - 6 taps de carret fotogràfic de 35 mm. - Sorra. - 3 esquellerins. - 2 fulards.
Nombre de jugadors	2 o 4
Descripció	Els jugadors hauran d'intentar fer tres en ratlla però prescindint del sentit de la vista, tot desenvolupant el tacte i l'oïda, ja que els pots de cada jugador contindran diferents materials. En el cas de 4 jugadors, els dos que tinguin els ulls tapats podran ser ajudats per les instruccions que els diguin els seus companys.

Nom del joc	Ombrejat
Nivell educatiu	P-4 i P-5
Objectius del joc	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se en l'espai. - Identificar nombres i colors. - Desenvolupar l'atenció i la memòria.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Fusta gruixuda 40 x 40 - Taps de fusta - 6 cartronets
Nombre de jugadors	2 o 4
Descripció	Els jugadors es col·locaran al voltant del tauler amb el seu cartronet corresponent. De manera alternativa, els jugadors hauran d'anar traient una peça del tauler. Si coincideix amb el color, l'agafaran i el col·locaran sobre el número corresponent del seu cartronet. Si no hi coincideix, es deixarà allà on era. Serà important que els jugadors es fixin en totes les peces que es treuen del tauler per si veuen una que els vagi bé i la puguin agafar quan els toqui el torn.

Nom del joc	Benemà
Nivell educatiu	2n de cycle inicial i primer de cycle mitjà
Objectius del joc	<ul style="list-style-type: none"> - Resoldre les situacions matemàtiques proposades en les diferents proves. - Reconèixer l'espai obert com a possibilitat d'estudi i relació amb el món matemàtic. - Aprofitar les possibilitats que ens ofereix l'estructura de l'entorn per dissenyar l'espai de joc. - Valorar l'èxit personal com a resultat de l'esforç i coordinació del grup organitzador.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Guixos de colors. - Un dau de mida gran. - Cartolines tallades a mida de tarjeta per escriure les proves a fer. - Material divers: tangrams, escuradents, plastilina, palles, blocs lògics, etc. - Espai obert a l'aire lliure. - Targetes de colors identificatives per a cada grup.
Nombre de jugadors	Indeterminat
Descripció	El grup pot ser format per quatre o cinc persones; l'interès personal respon a l'interès del grup. Els grups llencen el dau i avancen tantes caselles com aquest indiqui. Caure sobre qualsevol casella representa haver de fer una prova d'un dels camps matemàtics, segons el color de la casella. El torn no és respectat, de manera que quan un grup superi la prova plantejada, podrà llençar un altre cop el dau. Guanyarà aquell que arribi primer a l'última casella.

«El dubte és principi de tota saviesa.»

Aristòtil

Aquestes jornades van ser per a nosaltres com un acomiadament de la primà-

ria per entrar a l'ESO, tot i que sabíem que havíem deixat a la primària el nostre granet de sorra en l'aprenentatge d'unes matemàtiques diferents.

«El nostre objectiu general és confrontar, reinterpretar, revisar, proposar experiències i pràctiques docents al voltant de l'educació matemàtica i la diversitat a l'aula de secundària. D'entrada ens plantejem quins aspectes de la nostra pràctica educativa ens cal tenir en compte per millorar l'atenció a la diversitat social i cultural a l'aula de matemàtiques.»

La col·laboració entre la recerca i la pràctica: un horitzó de possibilitats

Núria Planas i Raig

Professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals.
Facultat de Ciències de l'Educació, UAB

«El diàleg com una confrontació d'idees i significats ens haurà d'ajudar a superar les contradiccions que mai no han existit.»

(S. Mellin-Olsen, 1993, p. 245)

Presentació d'un projecte de col·laboració

En aquest article presentem part del treball que estem duent a terme un grup de professors de secundària i investigadors universitaris des de setembre de 1999.¹ Creiem que la coneixença d'aquest tipus d'iniciatives pot engrescar d'altres educadors i investigadors a col·laborar en ocasions futures. En primer lloc, parlem dels objectius que ens proposem en endegar la feina i, a continuació, d'alguns aspectes del procés que estem seguint per desenvolupar-los.

1. L'article expressa algunes idees i reflexions que han estat debatudes en profunditat pel grup, els membres del qual són: Lluís Abio, Francesc Banyuls, Montse Castell, Jordi Fernández, Sílvia Gimeno, Núria Gorgorió, Ramon Grau, David Pinyol, Núria Planas i Albert Violant. Comptem amb el finançament de la Fundació Propedagògic i amb el suport de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la Universitat Autònoma de Barcelona.

El nostre àmbit específic és el de l'educació matemàtica pel que fa als aspectes d'equitat i justícia que es deriven d'una escola alhora inclusiva i comprensiva. Certament, amb el pas del temps i per a molts, de l'estudi de la matemàtica en queda poc més que un mal record. Però el que a nosaltres ens preocupa va més enllà, el que ens preocupa és el fet de poder estar usant la matemàtica, sense adonar-nos-en, com un mètode eficaç de selecció social (Planas, 1999).

En un principi, com a professionals reflexius, tenim molts dubtes sobre quina és la manera més adequada de donar resposta a la diversitat d'alumnes a les nostres aules. Ens trobem davant d'alumnes en situació de risc social, d'altres pertanyents a minories culturals majoritàriament en desavantatge econòmic, i un currículum matemàtic mínim al qual han d'accedir tots. La major concentració de fracàs escolar en aquests grups (Whitson, 1997) fa que ens preguntem quin model d'ensenyament és més coherent per afavorir expectatives positives i possibilitats de desenvolupament i d'integració en tots els alumnes. Entenem que la qüestió motivadora del treball en ella mateixa ja és una presa de postura tant política com social, i aquest és un dels trets d'identitat dels participants en el projecte.

El nostre objectiu general és confrontar, reinterpretar, revisar, proposar experiències i pràctiques docents al voltant de l'educació matemàtica i la diversitat a l'aula de secundària. D'entrada, ens plantejarem quins aspectes de la nostra pràctica educativa ens cal tenir en compte per

millorar l'atenció a la diversitat social i cultural a l'aula de matemàtiques. Amb aquest propòsit, dissenyem objectius parcials que ens ajudin a concretar el nostre esquema de treball al llarg del bienni 1999-2001:

1. Diagnosi del currículum de matemàtiques a l'ESO en relació amb la diversitat social i cultural: *De quina manera l'actual currículum intencionat facilita o dificulta l'accés real de tots els grups culturals?*

2. Elaboració de propostes d'actuació a l'aula basades en un ambient de resolució d'activitats riques:² *Quin ambient d'aula equipara en més gran mesura la participació de tots els alumnes?*

3. Disseny d'un banc de dades d'activitats riques: *Quin programa d'actuació didàctica a l'aula promou un aprenentatge més comprensible, funcional i integrador?*

4. Implementació de les activitats a les aules dels membres del grup de treball:

2. El concepte d'activitat rica està desenvolupat a Planas i al. (1999), on s'assumeix la necessitat d'integrar els continguts curriculars en qualsevol proposta d'actuació a l'aula, essent aquesta una de les condicions primeres que ha de verificar una activitat rica. En el cas del problema del pastís, hi apareixen tractats nombrosos aspectes del currículum intencionat de l'àrea de matemàtiques, entre els quals la proporcionalitat entre variables i el càlcul estimatiu. A Skovsmose (1999), hi trobem una reflexió sobre la viabilitat i conveniència d'introduir els continguts bàsics de l'àrea de matemàtiques a través dels problemes relacionats amb l'entorn dels alumnes.

Quines decisions prenem per tal de portar a la pràctica els resultats de la nostra reflexió?

5. Avaluació de la implementació de les activitats i anàlisi del procés d'implementació: *Sota quins criteris decidim seleccionar i interpretar les dades recollides?*

6. Reelaboració de les activitats i adequació de la seva gestió d'acord amb la informació extreta de la recerca-acció i del grup de discussió: *Com introduïm les dades obtingudes en el refinament i la millora de la nostra actuació a l'aula?*

No és la nostra intenció donar a conèixer, aquí, les dades de caràcter didàctic obtingudes fins al moment, tot i que són la finalitat última de la nostra feina. Ho deixem per a una altra ocasió.³ Bàsicament, volem destacar el procés de treball en col·laboració i la seva rellevància en l'anàlisi i la interpretació de les dades.

3. Som conscients que una presentació dels resultats generals del nostre treball representaria un argument més a favor del mètode de recerca en col·laboració: si podem comprovar que els productes del grup són interessants, comprensibles i útils, aleshores és que el grup funciona i, en particular, queda validat el seu mètode de treball. Ens comprometem a escriure una segona part d'aquest article centrada en els continguts i resultats generals de la recerca.

La importància del grup de discussió

La complexitat dels objectius proposats i, en general, la complexitat dels fenòmens educatius fa que sigui summament difícil fer-ne una descripció sense una àmplia varietat d'elements d'interpretació (Elliot, 1993). En aquest sentit, la confrontació de punts de vista diferents possibilita la confecció d'un marc interpretatiu més complet.

Per tant, equiparem les veus representades en el grup de treball confiant que el diàleg ens ajudarà a construir coneixement (Freire i Macedo, 1995). D'aquí, en surt la idea del grup de discussió entès com el mitjà principal de reflexió conjunta en les diferents fases del projecte. Hi ha unes característiques comunes entre els seus membres que fan possible l'intercanvi d'idees i experiències d'aula. D'entrada, hi ha el desig genuí de reflexionar sobre els problemes de l'aula des de la doble perspectiva de qui els ha protagonitzat i qui els ha escoltat o observat externament.

Tot seguit, il·lustrem un dels moments en què es recorre al grup de discussió en el decurs de la fase 5 exposada més amunt. Tenim per costum enregistrar-nos en vídeo i transcriure aquells episodis de discussió que *a posteriori* considerem més rellevants. En aquest cas, hem portat a una aula de 2n curs d'ESO una suposada activitat rica: tenim una recepta de cuina amb els ingredients per a tres persones, però l'hem de cuinar per a deu persones (vegeu annex). Després d'haver enregistrat la seva

implementació a l'aula, ens disposem a veure alguns fragments de vídeo per tal d'aproximar algunes respostes a preguntes prèviament formulades. En aquest punt, ens preocupa especialment que tots els alumnes s'hagin implicat en l'activitat proposada, participant des dels seus propis estils personals i els seus ritmes d'aprenentatge.

Fragment d'una discussió del grup de recerca al voltant d'un vídeo

(Hem vist els primers 15 minuts enregistrats de la sessió d'aula. El professor ha donat una fitxa amb el problema a cada grup i l'ha llegit en veu alta.)

A: *Fixeu-vos-hi, es veu que els alumnes no s'hi acaben d'enganxar, s'ho miren però no arrenquen... i, de sobte, un comença a parlar i la resta s'hi va afegint...; què ha passat?*

B: *Bé, no és casual, tirem enrere el vídeo, ja veureu el que ha dit el professor. De sobte, amb una frase ben curta ha eixamplat les possibilitats del problema.*

(Rebobinem el vídeo uns segons. El professor diu: «Aquest pastís és de veritat, l'hem de fer de veritat; de debò no sabríeu adaptar-lo per a deu persones?... no m'ho puc creure!»)

C: *Sí, el que ha vingut a dir és que aquest problema ens el podríem trobar a la vida real, i segur que no ens quedaríem tan aturats, el sabríem resoldre sense massa complicacions. De fet, el*

professor està introduint el món de fora de l'aula a dins de l'aula i això fa que els alumnes el comencin a pensar d'una altra manera. Se'ls està donant permís perquè usin la seva experiència...

A: *Sí, és clar, és aquella idea de què parlàvem. Es tracta de prendre el coneixement que ja tenen els alumnes abans d'entrar a l'aula com a punt de partida, posar les matemàtiques en un context concret perquè puguin reconèixer elements quotidians que els puguin ser útils en la resolució... Sembla que aquest problema afavoreix la projecció d'experiències dels alumnes, aquest ja és un factor d'èxit... però, tot i així, hi ha alumnes que no participen, per exemple, aquell que està allà al fons encara no ha dit res. S'ho mira tot com si no tingués res a veure amb ell...*

D: *Doncs precisament aquest alumne no acostuma a estar a l'aula amb la resta, generalment se l'emporta o la mestra terapèutica o la psicopedagoga i fa matemàtiques tot sol, com si fossin classes particulars. M'han dit que el curs passat ja el varen diagnosticar com un alumne de necessitats educatives especials perquè portava sis mesos aquí i encara no parlava bé el català ni tampoc el castellà. Des d'aleshores, només de tant en tant el deixem estar amb el grup classe sencer. Prové d'una família d'origen dominicà amb un nivell cultural molt baix, amb pocs recursos econòmics, l'associació de pares sempre l'ha d'ajudar a comprar els llibres. El dia de la gravació vaig demanar amb*

68 Recerca a l'aula

molta insistència a l'equip docent que me'l deixés tenir a l'aula. Tenia la intuïció que seria una bona idea; a més era una manera de posar a prova la capacitat integradora de l'activitat que havíem pensat. I tant que va ser bona idea! Deixeu-me que us ensenyi el moment en què intervé i la importància que ho faci.

(Busquem el moment del vídeo en què aquest alumne aixeca la mà i parla.)

E: Està molt bé, es veu com s'indigna quan un altre alumne diu que la recepta està equivocada, que no cal sal per cuinar un pastís de pomes perquè els pastissos són dolços.

D: Sí, però no solament s'indigna, fa molt més que això. Explica que ell cuina sovint amb la seva mare i que la sal del pastís haurà de servir per matar l'àcid de la llimona i també per donar més fortor en el sabor final del pastís. Pot participar perquè sap del que parla. Fins i tot afegeix que s'hi podria posar una mica de carn perquè el pastís tingui més aliment.

B: Però, a més, la seva aportació no és gens anecdòtica. Té conseqüències en la resolució del problema. Un dels alumnes que havia resolt el problema fent els càlculs exactes i arrodonint perquè tinguessin sentit les quantitats de farina, de sucre, de mantega..., doncs, s'adona que ha arrodonit la sal per dalt i, en canvi, ha arrodonit la llimona per baix... Després del que ha dit el seu

company de la relació entre la sal i la llimona en aquest pastís aixeca la mà i diu que aquests dos ingredients s'han d'arrodonir o tots per dalt o tots per baix, però que, en tot cas, han d'anar alhora.

F: Queda clar que la possibilitat que tenen els alumnes de viure la diversitat és un privilegi que no està a l'abast de tothom. Si deixem fora els alumnes amb bagatges diferents, a qui estem ajudant? L'alumne que marxa? Jo no ho crec, sincerament... Els alumnes que es queden? Tampoc m'ho crec... El professor? Una determinada manera de fer les classes? Un ordre ben aparent amb cadascú al seu lloc?... Per què estem traient sistemàticament de l'aula un alumne que pot aprendre amb els altres i del qual els altres també poden aprendre? Penso que en aquest vídeo queda ben palesa l'existència d'una interacció que produeix aprenentatge i que l'inicia precisament l'alumne que acostuma a estar fora de l'aula...

D: Us diré més, des del dia de la gravació, aquest alumne es nega a sortir de l'aula com feia fins ara. I amb quina força li puc dir jo que no pot estar a l'aula amb la resta de companys? Quins criteris pedagògics puc adduir per aïllar el seu aprenentatge matemàtic del de la resta?

La discussió continua i, a mesura que avança, es demostra que és una eina de summa importància per tal d'endevinar idees inicialment soterrades. La confiança

que mostrem els uns en les aportacions dels altres, i el reforçament que aquesta manera de treballar comporta per a les nostres reflexions individuals, afavoreix l'aparició de diferents elements que contribueixen a enriquir l'aproximació a les preguntes que ens formulem.

El fet d'integrar diferents mirades a una mateixa realitat fa que hi veiem més clar. En aquest sentit, el grup de discussió estimula un procés de descoberta. Per exemple, una de les conclusions que extraïem de l'episodi exposat fa referència al caràcter integrador de l'opció didàctica plantejada. Considerem que el problema de la recepta de cuina i la gestió d'aula associada han significat un nou repte per a tots els membres de la comunitat d'aula. En particular, ens ha obligat a no subestimar la capacitat de cap dels alumnes, en especial d'aquells dels quals podríem tenir una concepció predefinida negativa. De la informació obtinguda a l'inici, tots coincidim que se'n desprèn la conveniència de revisar les decisions que en el seu dia varen servir per justificar l'exclusió d'un dels alumnes de l'aula. Ben aviat decidim que cal tornar l'alumne amb la resta de companys en favor de les seves oportunitats d'aprenentatge.

Però aviat sospitem que hi ha molt més: es poden haver estat bloquejant aprenentatges potencials de tots els alumnes pel fet d'haver-ne exclòs un. Paradoxalment, volem donar resposta a la diversitat, però muntem estructures organitzatives que la penalitzen, que exclouen els representants més indefensos. És clar que un alumne

amb dificultats lingüístiques en una llengua que no és la seva pot qüestionar determinades dinàmiques d'aula, però aleshores ens haurem de plantejar la reorientació d'aquestes dinàmiques.

La qüestió és qui en surt perjudicat, l'exclòs o els admesos? Tot el grup classe ha de prescindir de les aportacions d'aquell alumne perquè potser ha demostrat no saber uns continguts determinats, però en canvi sembla que en sap d'altres que li permeten participar activament. Si centrem el treball d'aula en l'intercanvi de coneixements, com podem concloure que només l'alumne exclòs en surt malparat? Sota aquesta consideració, es fa imprescindible avaluar les nefastes conseqüències que per al conjunt de l'aula té barrar el pas als «alumnes diversos».

A continuació, passem a elaborar una graella amb els elements que ens proporciona el vídeo per tal d'argumentar la necessitat d'integrar aquest alumne a l'aula. El següent pas és detallar a cada casella els episodis d'aula enregistrats on l'alumne en qüestió interactua amb algun dels quatre elements que considerem essencials: l'ambient d'aula, el contingut, els altres alumnes i el professor. Decidim destacar l'anàlisi d'aquests episodis sota tres nivells complementaris: l'emocional, el cognitiu i el social. Segons els resultats que se'ns vagin apareixent en la confecció d'aquesta graella, orientarem la nostra recerca. Al nostre entendre, amb aquest estudi centrat en un alumne concret aconseguirem posar de manifest raons que siguin transferibles a d'altres contextos similars.

Graella d'episodis d'aula classificats segons tipus d'interacció i nivell d'anàlisi

<i>Interaccions</i> <i>Dimensió</i>	Alumne- Ambient d'aula	Alumne- Contingut	Alumne- Alumnes	Alumne- Professor
Emocional: Reforcem l'autoestima				
Cognitiva: Construïm l'autoconcepte				
Social: Comuniquem el coneixement				

Per què convé el professorat investigador?

Més enllà del fet que els alumnes prenguin consciència del que han après, cal que docents de tots els nivells prenguin consciència del que ensenyen i de com ho ensenyen. S'ha dit en repetides ocasions que les millores en els processos d'aprenentatge tenen molt a veure amb les millores en els processos d'ensenyament; tanmateix, sovint continuem tractant per separat tots dos processos fins al punt que els professors es limiten a ensenyar i els alumnes es limiten a aprendre. Domina, doncs, una concepció dicotòmica en què el professor està subjecte a les decisions immediates de cada dia a l'aula i no té un espai suficientment reconegut per qüestionar, examinar i analitzar aquestes decisions, és a dir, un espai per aprendre.

Sembla que hi ha un acord general a

separar l'experiència real dels professors de les preguntes formulades des dels equips d'investigació dels departaments universitaris (Gairín, 1998). Com a conseqüència, es formulen teories que acostumen a ser de poca utilitat per a la realitat de l'aula ja que parteixen de situacions «de laboratori» poc naturals i, en tot cas, els resultats que se'n desprenen no tenen implicacions directes perquè els professors no els han fet seus.

És per això que considerem essencial reconèixer el valor dels professors en qualsevol disseny d'investigació educativa (Gorgorió i Planas, 2000). D'una banda, hem de pensar en mestres i professors com a investigadors en potència. De l'altra, hem d'iniciar més projectes de col·laboració entre les aules i les universitats tot renunciant a la inèrcia actual de treballar aïlladament. Així afavorirem un canvi de relacions en la dinàmica de l'aula. En

efecte, quan els professors fan recerca, col·laboren amb els alumnes per contestar preguntes que ja no són només importants per a l'aprenentatge dels alumnes, sinó que esdevenen importants per a tots dos. Canvia la naturalesa del discurs a l'aula quan les preguntes que es fan, les possibles respostes, les dificultats que comporten, les habilitats que activen, també interessin el professor.

Sovint s'ha desacreditat el paper del professor-investigador per les seves suposades restriccions en el coneixement del marc teòric necessari per adequar la tasca professional (Schön, 1998). No obstant això, hem d'admetre que la tasca d'ensenyar comporta una complexa xarxa de coneixements tàcits, explícits o implícits, en relació amb continguts, pedagogia, currículum, contextos educatius, propòsits i valors, a més d'uns determinats principis filosòfics. Per tant, no és cert que el professor actuï sense uns referents teòrics fermes, però aquests no es manifesten per separat de la seva pràctica, de manera que ens costa més d'identificar-los.

És sota aquesta perspectiva que ens hem ajuntat un grup de professors i investigadors universitaris que entenem el treball en equip com una motivació per aconseguir noves fites que individualment seria difícil, si no impossible, d'acomplir. Partim del supòsit que el motor bàsic per aprofundir en la nostra pràctica docent és una reflexió sistemàtica que ens permeti integrar els nostres àmbits d'experiència a l'aula amb l'anàlisi d'aquesta realitat. A tal efecte, ens hem compromès amb un projecte en un

intent d'ampliar la reflexió sobre la nostra pràctica i poder, a mig termini, millorar-la.

Algunes reflexions generals

Hem mostrat part del procés a través del qual pretenem justificar la necessitat de la participació de tots en la construcció del coneixement. En un primer moment, ens mirem el vídeo amb ulleres individuals i cadascú des dels seus referents i marcs interpretatius. És més tard, en compartir les diferents visions i els diferents bagatges professionals presents en l'equip d'investigació, que aprofundim en aspectes que altrament haguessin pogut passar desapercebuts. Individualment, coincidim a pensar que l'alumne ha d'integrar-se a l'aula; en grup, fem un pas més i ens adonem del greuge que l'exclusió comporta no sols per a aquest alumne, sinó també per a la resta.

Sens dubte, des del compromís de treballar junts avancem molt més. Hem volgut que el nostre sigui un projecte col·lectiu que faci viable la confrontació de diferents punts de vista sobre una mateixa realitat. Sabem que és molt difícil que l'investigador tingui els criteris i els recursos per adequar el seu coneixement expert a una realitat múltiple i canviant. D'altra banda, el professor necessita una visió més neutra a fi de compensar els biaixos derivats de la seva manca de distància respecte al fenomen estudiat. Estem convençuts que els avenços en educació, les innovacions i millores, vindran de la mà de tots dos.

72 Recerca a l'aula

Creiem fermament que el coneixement de debò útil i efectiu en educació és aquell que surt de l'aula en forma de pregunta i torna a l'aula en forma de resposta. Pel camí, cal la intervenció i l'entesa de molts agents educatius, però, en definitiva, la persona amb més influència per modificar i millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge és el professor. Tanmateix, no val qualsevol perfil de professor. Sovint ens trobem amb professors que han interioritzat una responsabilitat exclusiva pel que fa a l'èxit en l'aprenentatge dels seus alumnes: «si jo sóc un professor eficient, els meus alumnes aprendran». A l'altre extrem, hi ha els professors que limiten la seva tasca a ensenyar-instruir i no estableixen cap mena de lligam amb els processos d'aprenentatge que se'n puguin derivar: «jo sóc un professor, indepen-

dentment del fet que els meus alumnes aprenguin». Nosaltres parlem del professor amb un determinat tarannà, aquell que, sense perdre de vista la seva responsabilitat individual, sap que la interacció amb d'altres educadors i investigadors és decisiva. Aquest professor sap que en temes d'educació és enganyós parlar de solucions definitives; l'èxit rau en les millores.

En tot cas, les millores són fruit d'un llarg procés, el qual no serà possible sense una col·laboració real, en igualtat de condicions, entre professors i investigadors universitaris. Els primers tenen les preguntes autèntiques, sorgides de l'aula, els segons, la responsabilitat que la seva teoria emergent adquireixi un compromís amb la realitat.

Annex

Problema

Volem cuinar un pastís de pomes. Tenim la recepta amb els ingredients per a tres persones, però ens cal cuinar per a deu convidats, quina quantitat de cada ingredient comprarem? Ara reescriu els ingredients per a deu persones.

Recepta

Unteu el motlle amb mantega. Al fons, poseu-hi un paper untat amb mantega i empolvoreu-lo amb farina.

Peleu la poma, partiu-la en 4 trossos, traieu-ne el cor i talleu-los en làmines primes.

Munteu les clares de l'ou a punt de neu amb la meitat del sucre i reserveu-les. En un bol, poseu-hi 1 rovell d'ou. Afegiu-hi la meitat de la mantega restant, la pell ratllada de mitja llimona, la meitat del sucre que queda i un pessic de sal. Bateu-ho fins que es vegi cremós.

Aneu-hi posant porcions de farina ben barrejats amb una espàtula de goma. Ompliu-ne el motlle i alliseu-ho bé amb l'espàtula. Cobriu-ho amb talls de poma escalonats.

En un cassó, foneu-hi la mantega restant i barregeu-hi el sucre que queda. Retireu el cassó del foc, afegiu-hi el rovell d'ou que heu reservat i barregeu-ho bé. Pinteu tota la poma amb aquesta barreja i poseu-ho a coure al forn a 170° uns 50 minuts.

Deixeu refredar una estona el pastís i bon profit!

Ingredients per a tres persones

- 1 poma grossa
- 2 ous
- 75 grams de sucre
- 25 grams de mantega
- 100 grams de farina
- 1/2 llimona
- 1 pessic de sal



Bibliografia citada

- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. P. «A dialogue, Culture, language and race». *Harvard Educational Review*, núm. 65, p. 377-402, 1995.
- GAIRÍN, J. «Teoría-práctica: una relació necessària». *Perspectiva Escolar*, núm. 230, p. 2-12, 1998.
- GORGORIÓ, N.; PLANAS, N. «Researching multicultural classes: a collaborative approach». *Proceedings of the 2nd International Conference on Mathematics Education and Society*. Portugal: Montechoro, 2000.
- MELLIN-OLSEN, S. «Dialogue as a tool to handle various forms of knowledge». A: C. Julie i al. (coords.). *Political Dimensions of Mathematics Education 2: Curriculum Reconstruction for Society in Transition*. Londres: Longman, 1993, p. 243, 252.
- PLANAS, N. «Etnomatemáticas». A: M. A. Essomba (coord.). *Construir la escola intercultural*. Barcelona: Graó, 1999, p. 123-132.
- PLANAS, N. i al. «Fiayaz en la clase de matemáticas. Ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural». *SUMA*, núm. 30, 1999, p. 65-75.
- SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- WHITSON, J. «Language minority students and school participation». *Educational Researcher*, v. 26, núm. 2, 1997, p. 11-16.

Bibliografia general

- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó, 1994.
- MONEREO, C. (coord.) *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat educativa*. Barcelona: Edicions 62, 1997.
- SKOVSMOSE, O. *Hacia una filosofía crítica de la educación matemática*. Bogotá: Una empresa docente, 1999.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

Cursos d'hivern

R O S A
S E N 2001
S A T

- Escola bressol i parvulari
- Educació primària
- Educació secundària
- Cursos monogràfics

Escola de Català

- Cursos generals de llengua
Nivells A2, B, C, i D
- Cursos específics
- Nivell K. Sessions de formació per a correctors/es
- Aula d'autoaprenentatge

T'esperem!!

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona • Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>

L'article analitza la política pressupostària del MEC una vegada fetes les transferències i traspessos des de l'Administració central a les disset CCAA en matèria d'educació. També analitza el pressupost 2001 del Departament d'Ensenyament. Ho fa comparant-ho amb el Pressupost total de la Generalitat i amb el PIB.

Pressupostos 2001 i dèficit zero

Josep Maria Bas Adam

Els primers pressupostos del nou mil·lenni, tant els de l'Estat com els de la Generalitat, tenen en comú l'espectacular irrupció del «dèficit zero» que apareix com el principal objectiu en política fiscal i pressupostària dels dos governs.

Però mentre en el cas espanyol, el posat del ministre Montoro ha estat d'una indissimulada exultació tot profetitzant, «urbi et orbe», les excel·lències del futur venturós que ens espera si seguim l'estela lluminosa del «dèficit zero», a Catalunya l'actitud del conseller Mas ha estat més aviat desganada. Sembla com si es tractés únicament de cobrir l'expedient i quedar bé amb qui s'haurà de negociar ben aviat el nou model de finançament autonòmic. Dels resultats d'aquesta negociació podrien derivar-se canvis importants en l'escenari i en el calendari de la política catalana dels propers mesos.

I justament per això, no deixa de ser revelador que la primera reunió amb els responsables autonòmics de finances per tractar d'aquest nou model de finançament per al període 2002-2006, el ministre Montoro hagi posat sobre la taula, com a qüestió prèvia, el suport incondicional de les CCAA a una futura Llei d'Estabilitat Pressupostària que implicaria la implantació permanent i obligada del «dèficit zero», no sols a l'administració de l'Estat, sinó també a la resta d'administracions públiques, i la invasió clara, en aquesta matèria, del marc competencial autonòmic i local. O sigui, que abans de parlar sobre una autonomia financera més gran, el govern del PP vol lligar de mans i peus CCAA i governs locals amb una inequívoca demostració neocentralista.

Abans de continuar, caldria preguntar-se sobre el principal inspirador d'aquesta estratègia pressupostària, més en sintonia amb el pensament de la ultradreta nord-americana que amb la ponderada cultura fiscal i pressupostària dels partits de centre dreta de l'Europa continental.

Doncs bé, aquest principal inspirador no és altre que l'actual president del govern espanyol. A partir de la seva idea més o menys essencialista de la unitat d'Espanya i atesa l'actual conjuntura de majoria absoluta (poca broma), se'n deriven tres grans fixacions que li han de permetre, en el seu exercici de govern a l'actual legislatura, fer realitat el seu pensament (gairebé únic) que «Espanya va bé». Totes tres cal interpretar-les òbviament en clau d'involució autonòmica.

1) Governar el País Basc a través del seu ministre Mayor. 2) Uniformitzar el sistema educatiu mitjançant la contrareforma de la seva ministra Del Castillo. 3) Reduir, tant com es pugui, la despesa pública pròpia i l'aliena, fent servir el receptari neoliberal del seu ministre Montoro, que permetrà buidar de contingut l'incipient estat del benestar espanyol i, de passada, bloquejar la capacitat financera de les altres administracions.

Resultarà adequada per a la societat espanyola aquesta tercera fixació del president Aznar? D'entrada cal apuntar dues observacions. La primera: l'equilibri pressupostari derivat del «dèficit zero» no és en ell mateix cap objectiu final sinó un mitjà instrumental que, segons les circumstàncies, serà o no recomanable de ser aplicat. I segona: Per la mateixa raó no es pot confondre l'equilibri pressupostari amb el concepte de «pressupost òptim» com pretenen fer els defensors a ultrança del «dèficit zero».

Un pressupost serà òptim quan respongui satisfactòriament a les demandes socials expressades pel ciutadà-contribuent. Un pressupost serà òptim quan el repartiment de la càrrega tributària estigui inspirat en el principi d'equitat. Un pressupost serà òptim quan persegueixi la cohesió social. Un pressupost serà òptim quan promogui suficientment polítiques d'inversió en infraestructures, de creació de capital humà i de recerca, innovació i desenvolupament.

Per descomptat que els pressupostos generals de l'Estat per al 2001, atrapats

pel parany del «dèficit zero», no estan precisament en condicions de satisfer aquestes exigències. Però fins i tot, sense aquesta requisitòria, resultaria gairebé de manual fer un toc d'atenció sobre la paradoxa que sigui el govern espanyol qui vulgui donar lliçons als europeus en matèria de política fiscal i pressupostària, quan aquest mateix govern encara té pendent d'aprovar l'assignatura sobre homologació amb la mitjana europea sobre protecció social o educació, per exemple. D'això, en parlarem a l'apartat següent.

1. Protecció social i educació

L'EUROSTAT, l'autoritat estadística de la Unió Europea, acaba de publicar les dades sobre despesa en protecció social dels 15 estats membres en el període 1996 a 1998, comparant-ho amb dos anys anteriors: 1990 i 1993.

La protecció social està composta per vuit tipus de prestació per fer front a la falta d'habitatge, l'atur, la malaltia, la invalidesa, l'exclusió social, la jubilació, la supervivència, i també per atendre les necessitats familiars i de la infància, i juntament amb la despesa educativa apareix com el principal referent de l'estat del benestar en els països del nostre àmbit.

Doncs bé, pel que fa a la situació al nostre país, els resultats no poden ser més negatius. Així, per a l'any 1998 (tercer any del primer govern Aznar), la despesa espanyola per habitant en protecció social, ha estat la tercera per la cua. Si a la mit-

jana dels 15 països membres li donem valor **100**, Espanya queda totalment despenjada amb un valor de **57,5**.

En aquest rànquing comparatiu, un país econòmicament semblant com ara Itàlia, hi apareix situat molt per davant, amb un valor de 95,7 respecte a la mitjana. I finalment cal destacar que els valors respectius dels dos cuers, Grècia i Portugal, han estat de 56,7 i 56,2, o sigui gairebé al mateix nivell que nosaltres.

Quant a l'evolució temporal de la despesa espanyola en protecció social, les xifres no ofereixen cap mena de dubte. Així, mentre a l'any **1993** (amb govern del PSOE) el percentatge d'aquesta despesa en relació al PIB va ser del **24,7%**, durant l'últim trienni (amb govern del PP) s'ha anat registrant una davallada progressiva: **1996 = 22,5%** // **1997 = 22,0%** // **1998 = 21,6%**.

Si de la despesa en protecció social passem a la despesa pública en educació, observem que a Espanya durant el mateix període hi ha també una tendència a la baixa a partir del 1996, tot i que més que davallada caldria parlar d'estancament. Així, segons dades publicades per l'Oficina d'Estadística del MEC, mentre que a l'any **1993** el percentatge de la despesa pública en educació en relació al PIB va ser del **5,1%**, durant l'últim trienni s'ha registrat un procés clar d'estancament: **1996 = 4,9%** // **1997 = 4,9%** // **1998 = 4,9%**.

Per descomptat que aquest estancament ha contribuït a mantenir el nostre diferen-

cial negatiu amb la mitjana europea, malgrat la favorable conjuntura econòmica d'aquests últims anys que hauria d'haver permès un nivell d'aproximació més alt.

Si a partir del 2001 continua endavant la política restrictiva del govern Aznar en matèria de despesa social i educativa en el conjunt de les administracions públiques espanyoles, s'accentuarà el diferencial negatiu espanyol en comparació a la Unió Europea. Però això sí, algú podrà presumir de ser el primer estadista europeu que s'ha proposat d'implantar el «dèficit zero» per llei.

2. Pressupost 2001 del MEC

Una particularitat del pressupost del MEC per al 2001 és que reflectirà la nova situació creada amb motiu de la desaparició efectiva de l'anomenat «Territori MEC» en haver finalitzat enguany el procés de transferències i traspassos des de l'Administració de l'Estat a les disset CCAA en matèria d'educació i que va començar fa vint anys al País Basc i Catalunya.

Des d'ara, el pressupost anual del MEC deixa de ser el referent, potser més explícit, de la política educativa per al conjunt d'Espanya. La variació anual de les seves xifres ha servit també fins ara per calcular i actualitzar el finançament de les CCAA amb competències en educació ja transferides i exercides. Per tant, des d'ara, cal trobar un altre mecanisme comptable que faciliti aquesta tasca d'informació i seguiment i que, lògicament, haurà de con-

sistir en la confecció d'un pressupost d'educació consolidat de les disset CCAA i el del MEC.

Mentrestant no es pot fer altra cosa que examinar les xifres significatives del pressupost del MEC per al 2001 en tot allò que té a veure amb la despesa educativa i apuntar algunes reflexions cara al futur.

Cal dir d'entrada que si comparem en valors reals el pressupost d'educació del MEC per al 2001, amb el de l'any 1995 (l'últim en què van aparèixer les universitats del «Territori MEC»), es pot observar que el del 2001 equival només al 18% del de fa sis anys. O sigui, que en termes quantitius equival més o menys al pressupost d'educació de la Xunta de Galícia.

Per altra part, els components d'aquest nou pressupost no tenen gaire a veure amb els d'abans. Així, mentre que l'any 1995 el principal programa pressupostari era el referent a «l'Educació Infantil i Primària», que s'emportava una de cada tres pessetes. Ara, en canvi, el primer lloc l'ocupa el programa de «Beques» (principalment les universitàries), que gairebé representa la meitat del pressupost d'educació del MEC.

Aquesta nova situació en els comptes del MEC planteja, però, la interrogació següent: Hi ha realment voluntat política, per part del govern del PP, de donar el necessari suport financer a la normativa de caràcter bàsic promoguda pel MEC i aplicable per les CCAA, quan els requereixi una despesa més gran?

Tal com han anat les coses darrerament, no sembla que hi hagi gaire claredat d'idees. Així, per exemple, i en relació amb els dos projectes de decret sobre ensenyances mínimes, cal dir que d'entrada no hi ha hagut, per part del MEC, cap intenció de preveure aquest assumpte del finançament. Quan a la taula negociadora es va plantejar com a condició «sine qua non» per continuar, han començat les corredisses. De moment, encara no se sap si hi haurà o no finançament suficient, ni d'on sortirà, ni com es repartirà. I el que és més important, si tindrà o no caràcter consolidable. L'única cosa que és clara, a hores d'ara, és que en el projecte de pressupostos per al 2001 no hi ha la més mínima previsió pel que fa a aquest punt.

A part d'aquesta interrogació plantejada en el supòsit d'actuacions de regulació bàsica del MEC que comporti despeses addicionals en la seva aplicació per les CCAA, cal també referir-se a altres situacions que tinguin a veure amb aquelles polítiques d'Estat que, sense tenir caràcter obligatori per a les CCAA, haurien de poder ser impulsades des del corresponent govern central, requerint la col·laboració institucional de les CCAA en un marc estable de finançament compartit. Aquest seria el cas de les noves tecnologies en la societat de la informació, el de la promoció de la lectura, el llibre o les biblioteques escolars o el de la promoció conjunta de programes per fomentar la cohesió social a l'escola, davant la nova realitat determinada pels fluxos migratoris procedents de l'exterior.

Tanmateix, no sembla pas que des del MEC es vulgui assumir aquest lideratge. Només cal examinar amb detall les xifres del pressupost per al 2001 per constatar l'absència total d'iniciatives que vulguin donar respostes imaginatives als importants reptes que l'escola i la societat tenen ja davant seu.

3. Pressupost 2001 del Departament d'Ensenyament

En relació amb el Departament d'Ensenyament, les xifres inicials presentades pel conseller Mas al Parlament de Catalunya demostren a bastament el retrocés que hi haurà el proper any en la despesa pública educativa a Catalunya.

Ho examinarem des de tres punts de vista:

- a) Comparació amb el Pressupost Total de la Generalitat.
- b) Comparació amb el PIB.
- c) Desglossament del Pressupost del Departament.

a) Comparació amb el Pressupost Total de la Generalitat

Per a l'any 2001, el Pressupost Total de la Generalitat, tindrà un augment *nominal* (o sigui, sense corregir l'efecte de la inflació) del **7,3%**, mentre que al Departament d'Ensenyament serà únicament de **5,9%**. Per tant, en aquestes xifres inicials podem observar que ensenyament (sense res que ho justifiqui) perdreà pes específic

en la despesa total de la Generalitat. Així, mentre en el pressupost inicial de l'any 2000, la despesa d'aquest Departament ha estat del **18,9%** respecte al total de la Generalitat, per al 2001 serà només del **18,6%**.

b) Comparació amb el PIB

Farem ara la comparació amb l'augment previst de creixement del PIB de Catalunya (Producte Interior Brut) per al 2001. Aquesta previsió del Departament d'Economia i Finances estableix que hi haurà un augment **real** (o sigui havent corregit l'efecte de la inflació) del **3,8%**.

Així doncs, si volem comparar-ho amb els respectius percentatges de creixement de les despeses totals de la Generalitat i de les del Departament d'Ensenyament, primer de tot hem de convertir els valors **nominals** en valors **reals**. I això ho farem aplicant l'IPC previst (2,5%). Després d'aquesta correcció, obtenim els següents valors **reals**:

% creixement real Despesa Total Generalitat	= 4,7%
% previsió creixement real PIB	= 3,8%
% creixement real Despesa Ensenyament	= 3,3%

Per tant, es pot observar que mentre el creixement (en termes reals) de la Despesa Total de la Generalitat sobrepassa en gairebé un punt el del PIB, aquest queda mig punt per damunt del Departament d'Ensenyament.

c) Desglossament del pressupost del Departament

Seguint amb el mateix criteri de comparar valors **reals**, procedirem finalment a desglossar el pressupost del Departament d'Ensenyament en dos grans apartats: el que fa referència al finançament de l'escola **«privada concertada»** i la resta del pressupost del Departament

Primera constatació: mentre que l'any 2000 la xifra inicial dels concerts ha representat el **24,1%** de la despesa total inicial del Departament, per al 2001 serà del **24,4%**. I segona: si comparem el creixement **real** del PIB, amb els equivalents de la privada concertada i la resta, així com també amb la Despesa Total de la Generalitat i la Despesa Total del Departament, podem observar la següent seqüència:

% creixement real Despesa Total Generalitat	= 4,7%
% creixement real Finançament Concerts	= 4,6%
% previsió creixement real PIB	= 3,8%
% creixement real Despesa Ensenyament	= 3,3%
% creixement real Resta Despesa Ensenyament	= 2,9%

Primera conclusió: mentre el creixement dels concerts se situa gairebé al mateix nivell del de la Generalitat i superior, per tant, al creixement del PIB, la resta de la despesa d'Ensenyament (que afecta bàsicament el sector públic) quedarà per sota del PIB.

I segona: a la vista d'aquest evident desajustament intern, no tindria cap sentit

postular una igualació a la baixa. El que cal reclamar és que tota la despesa pública en educació tingui caràcter prioritari en els pressupostos de la Generalitat i que tots dos sectors (el públic i el privat concertat) tinguin una taxa de variació equivalent, però sempre superior a la del PIB.

Així mateix, i en bona lògica de reciprocitat, també haurà de ser equivalent en els dos sectors la disposició a acceptar solidàriament el sobre esforç que demana estar al servei d'una societat cada cop més diversa.

Annexos

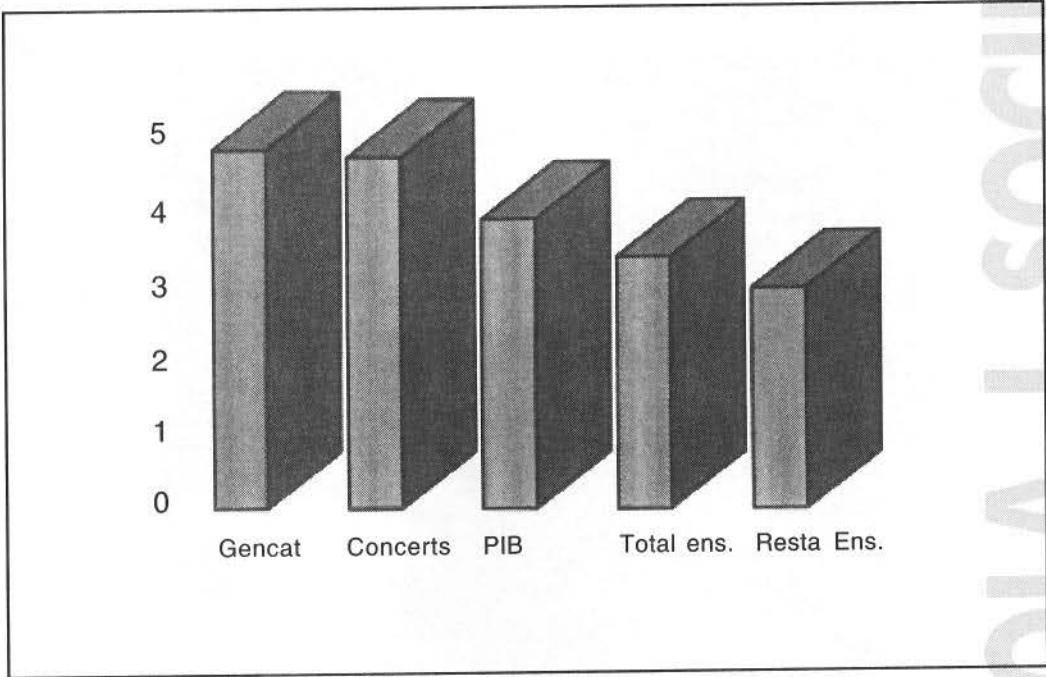
Taula 1. Pressupostos Generalitat 2001. Comparació Taxes de variació 2001/2000 (inicial sobre inicial en valors nominals)

	2000	2001
Despesa Total Ensenyament	391.709	414.911
Despesa Total Generalitat	2.076.509	2.228.776
Pes específic Ensenyament/Generalitat	+18,9%	+18,6%

Taula 2. Conversió de la Despesa de valors nominals a valors reals i comparació amb el creixement previst del PIB (previsió IPC = 2,5%)

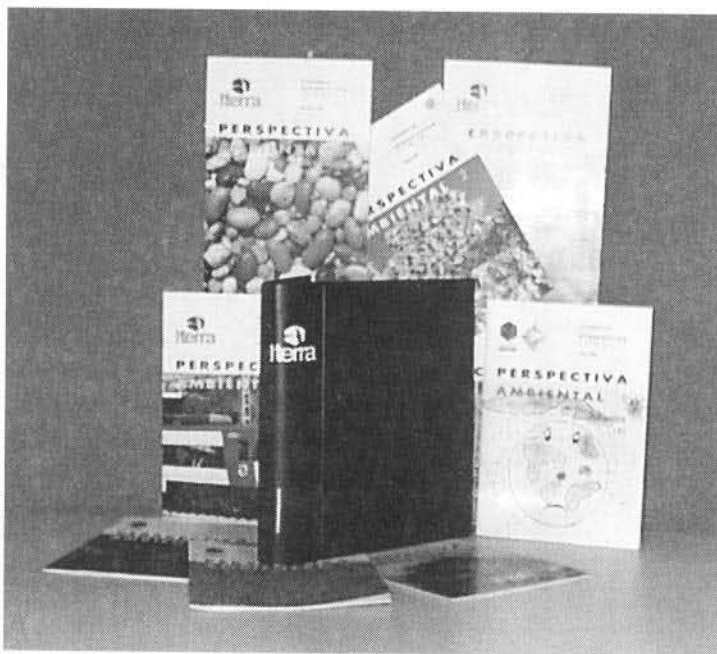
		2000	2001	
TOTAL GENERALITAT	Valors nominals	2.076.509	2.228.776	7,3%
	Valors reals	2.128.422	2.228.776	4,7%
		2000	2001	
TOTAL ENSENYAMENT	Valors nominals	391.709	414.911	5,9%
	Valors reals	401.502	414.911	3,3%
		2000	2001	
TOTAL CONCERTS	Valors nominals	94.300	101.103	7,2%
	Valors reals	96.658	101.103	4,6%
RESTA ENSENYAMENT	Valors nominals	297.409	313.808	5,5%
	Valors reals	304.844	313.808	2,9%
CREIXEMENT PREVIST DEL PIB				3,8%

Gràfic 2. Comparació de les taxes de creixement 2001/2000 en valors reals.



PERSPECTIVA AMBIENTAL

Suplement de la revista **PERSPECTIVA ESCOLAR**



Ja han sortit 20 números
de la revista **Perspectiva Ambiental!!**

Podeu demanar **les cobertes** per col·leccionar-les
a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

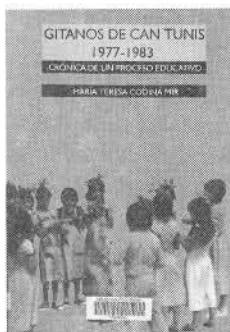
Preu de la coberta: 750 PTA (inclou l'enviada)

**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: pescolar@pangea.org

fundació
terra



Gitanos de Can Tunis 1977-1983. Crónica de un proceso educativo*

Alícia Ascaso

Si haguéssim de definir amb poques paraules aquest llibre, es podria fer dient que «és una vitamina per a l'esperit pedagògic».

Analitzant-ho detingudament, el primer que cal valorar és el propi títol: *Crónica*. És realment una crònica clara, concisa i, sobretot, amena de tot un projecte, no solament educatiu, sinó de promoció global (escola, habitatge, sanitat, treball...) de tot un barri integrat per un col·lectiu tan complex i desconegut en profunditat per la societat majoritària com és el dels gitanos.

L'escola és el motor que ha de promoure la transformació d'una realitat poc integradora i aconseguir que sigui real el dret a ser diferent i no per això restar al marge.

* CODINA MIR, M. Teresa. *Gitanos de Can Tunis 1977-1983. Crónica de un proceso educativo*. Barcelona: Ed. Mediterrània, 2000.

El projecte surt a demanda de l'A-

86 Novetats bibliogràfiques

juntament de Barcelona a M. Teresa Codina per aconseguir la promoció educativa i ciutadana dels gitanos.

Es crea una escola que s'ha de plantejar de manera adequada a les aptituds i formes d'actuar dels gitanos i gitanes, preparant-los per ampliar els seus recursos.

A la voluntat municipal s'afegeix, i això és molt important, el moment social dels veïns de Can Tunis que volen sentir-se com la resta de barcelonins, amb els mateixos drets i deures.

El plantejament de l'escola resulta totalment vàlid en el moment actual. Els seus punts de partida representen un avenç del que més tard ha plantejat l'actual reforma educativa i els seus objectius encaixen perfectament en un bon projecte educatiu dels que s'elaboren actualment.

Les prèvies que van bastir aquest projecte van ser:

- Coneixement del col·lectiu, elements amb què es treballa i les seves necessitats.
- Coordinació en els criteris i coherència en les intervencions.
- Recerca de mètodes didàctics, motivacions i formes de presentar els temes que permetin construir les pròpies estructures mentals.
- Comprendre i exigir al mateix temps segons la seva situació i en la mesura de les seves possibilitats. No es pot mesurar tots els alumnes amb els mateixos indicadors.

Es demana una escola que:

- ajudi a ser persones sense deixar de ser gitanos;
- ensenyi a valdre's per un mateix i a relacionar-se amb els altres.

L'escola serà el lloc (i potser l'únic) on trobaran:

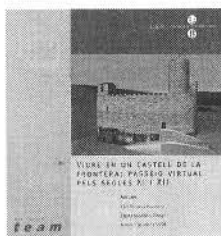
- possibilitat de diàleg;
- seguretat afectiva;
- autonomia personal.

Basaran la metodologia de funcionament en la claredat de les normes i l'obligació d'assumir-les.

L'acció diària i constant de l'escola estableix progressivament punts de referència que arriben també a les famílies i al barri, afavorint la comunicació, reduïnt prejudicis i l'agressivitat cap als «païos».

De la lectura d'aquest llibre es desprèn la gran estimació per la tasca educativa i social de la seva autora i, el que és més important, malgrat totes les dificultats (a les quals no fem esment per posar l'accent només en l'àmbit pedagògic), M. Teresa Codina acaba dient: «El procés continua a qualsevol Can Tunis. Ni l'esperança, ni la tenacitat es poden perdre».

Val la pena recordar aquesta frase en els moments en què els ensenyants sentim la dificultat de la nostra tasca.



Viure en un castell de la frontera: passeig virtual pels segles XI i XII*

Es tracta d'un material didàctic interactiu, presentat en format CD. És una reconstrucció en realitat virtual, que permet un passeig en temps real per un castell de la frontera cristiano-musulmana del segle XI. Aquesta realitat virtual porta associat un hipertext que facilita informació a diversos nivells.

La base de l'estudi és el castell de Mur, situat al Pallars Jussà. Els resultats de les successives campanyes d'excavació arqueològica, dirigides per la professora Marta Sancho, de la Universitat de Barcelona, han permès situar els espais en la reconstrucció virtual. Aquesta informació ha estat complementada i contrastada amb fonts documentals i iconogràfiques. Els documents són principalment dels segles X-XII, de la zona propera al castell, encara que quan això no ha estat possible

* BIOSCA, E.; SANCHO, M.; VINYOLES, T. *Viure en un castell de la frontera: passeig virtual pels segles XI i XII*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2000.

88 **Novetats bibliogràfiques**

s'ha optat per incloure documentació relativa a altres zones geogràfiques, o de segles posteriors assumint el risc que comporta.

Passejant pel castell i pel seu territori es troben punts d'informació vinculats als objectes que van apareixent en pantalla. La informació està estructurada prenent com a base els diferents espais, cadascun d'ells associat a una de les funcions específiques del castell. Podem trobar, doncs, informació sobre les guerres feudals, les lluites pel territori, el gust per la guerra o l'ofici del cavaller. La informació relativa a la vida quotidiana tant dels senyors com dels servidors del castell, l'educació dels infants, la cultura i també el castell com a centre d'administració del patrimoni senyorial, la trobem repartida en els espais d'hàbitat i serveis. El castell però no és un element aïllat, està inscrit en un territori sense el qual no tindria sentit. És per això que el passeig permet també de donar un cop d'ull a l'entorn. D'aquesta manera podem obtenir informació sobre els conreus i les tècniques agrícoles de l'edat mitjana, l'explotació del bosc, l'hàbitat camperol i també sobre la xarxa castral de torres i guaites de defensa que estructuraven el terme del castell.

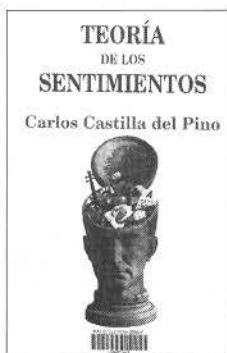
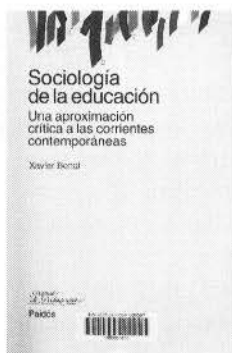
La interactivitat del producte permet seleccionar la informació que es vol rebre així com la seva profunditat. En entrar en qualsevol dels espais del castell, l'estudiant troba una sèrie d'objectes que li proporcionen informació. La primera pantalla no conté generalment informació textual sinó que planteja diverses preguntes relacionades amb el tema, introduïdes per un

fragment de document i alguna imatge iconogràfica o arqueològica. L'alumne triarà a continuació la informació que desitja rebre «clicant» aquestes preguntes. Relacionats amb cada un dels temes hi ha una àmplia selecció de textos i documents, que recolzen la informació facilitada.

L'obra inclou unes propostes d'activitats didàctiques a tres nivells de profunditat, així com una proposta d'utilització a l'aula.

Es pot veure una mostra breu per Internet a l'adreça de la web:

<http://www.xtec.es/~ebiosca>



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

BJÖRK, Lennart; BLOMSTRAND, Ingegerd. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó, 2000 (Biblioteca de textos; 151)

Extracte de l'índex:

Teorías y prácticas de la escritura: la enseñanza de la escritura basada en el proceso, diferentes enfoques y sus consecuencias metodológicas en los procesos de escribir, los pasos del proceso de escritura; Propuestas de actividades de escritura en el aula: la narración, el texto expositivo: el análisis de causas, el texto expositivo: la resolución de problemas, la argumentación, el resumen, escribir sobre literatura, trabajos de investigación, cómo escribir un texto coherente.

BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 2000 (Papeles de Pedagogía; 37)

Extracte de l'índex:

La perspectiva sociológica de la educación;

La corriente funcionalista de la sociología de la educación, el debate entre educación y empleo; El funcionalismo reformista: educación e igualdad de oportunidades; Conflicto y reproducción en la sociología de la educación; La sociología de la educación en los años ochenta; Las dimensiones de género y etnia en la sociología de la educación; El escenario actual de la sociología de la educación; La sociedad de la información y la relación entre educación y empleo; La sociología de la educación y la atención a las diferencias; Retos metodológicos de la sociología de la educación actual.

CASTILLA DEL PINO, Carlos. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets, 2000 (Ensayo; 45)

Extracte de l'índex:

Qué son los sentimientos: los sentimientos, instrumentos del sujeto, los sentimientos, estados del organismo; El sujeto, los sentimientos en la arquitectura y economía del sujeto; Función de los sentimientos: vincu-

90 Novetats bibliogràfiques

lación desiderativa, expresión, organización axiológica y subjetiva de la realidad; Causa y motivo de los sentimientos; Evolución sentimental; Tipología de los sentimientos; El discurso verbal en el universo sentimental; Sentimientos anormales y patológicos; Neurofisiología de los sentimientos; El sujeto como sistema; Sentimientos, pasiones: la mirada filosófica; El odio; La envidia; La sospecha.

El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI. J. M. Goñi (Coord.). Barcelona: Graó, 2000 (Biblioteca Uno; 152)

Extracte de l'índex:

Surgen nuevos retos curriculares; La enseñanza de las matemáticas, aspectos sociológicos y pedagógicos; Bases para la construcción de una propuesta curricular; El proyecto Miramar para enseñar matemáticas; El currículum de primaria; Necesidad de mejorar los resultados formativos; Actuaciones que favorecen cambios reales; Tendencias en la reforma de la reforma; El currículum en la ESO; Retos fundamentales de la ESO y apuntes de posibles soluciones; El currículum en el bachillerato; Muchos intereses para unas mismas matemáticas; Matemáticas, cambio social y formación de personas adultas; Especificidad de la matemática para la educación de adultos; Matemáticas y ámbitos de formación; El material para la enseñanza de las matemáticas para adultos; Las matemáticas dentro de los cursos de formación ofrecidos por la Cámara de Comercio e Industria de París.

El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Teun A. Van Dijk (Comp.). Barcelona: Gedisa, 2000 (Lingüística y análisis del discurso)

Extracte de l'índex:

El discurso como interacción en la sociedad; Pragmática del discurso; Análisis de la

conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción del sentido; Diálogo institucional; El género en el discurso; Discurso, filiación étnica, cultura y racismo; El discurso en las organizaciones; Discurso y política; Discurso y cultura; Análisis crítico del discurso; Análisis aplicado del discurso.

GOODSON, Ivor F. *El cambio en el currículum.* Barcelona: Octaedro, 2000 (Repensar la educación; 9)

Extracte de l'índex:

Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático; «Carros de fuego»: etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum; Basil Bernstein y algunos aspectos de la sociología del currículum; Cuerpos dóciles: aspectos comunes entre la historia de la psiquiatría y de la enseñanza; Disputas curriculares: estudios ambientales versus geografía; Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas; Distinción y destino; la importancia de la forma del currículum en las escuelas privadas de elite estadounidenses; La próxima crisis del currículum; Entrevista a Ivor Goodson por Victoria Baraldi.

Gramàtica a l'aula. Anna Camps, Montserrat Ferrer (Coords.). Barcelona: Graó, 2000 (Biblioteca d'Articles; 123)

Extracte de l'índex:

Teories lingüístiques i ensenyament de les llengües; El punt de vista dels lingüistes; La pragmàtica; La lingüística del text; L'anàlisi del discurs; La lingüística cognitiva; La gramàtica generativa. La transposició didàctica; La transposició didàctica, història i perspectives d'una problemàtica fundacional; Els problemes de la transposició didàctica, la gramàtica des de dins de l'aula; Materials per a la formació dels ensenyants. L'ensenyament de la gramàtica; Aprendre gramàtica; Propostes i experiències; Treba-

llem l'oració; La gramàtica en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d'aprenentatge; El comentari de text des de la perspectiva del temps, el verb, una manera de mirar; La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua; Formació del professorat sobre l'ensenyament de la llengua; Una altra concepció de la frase i de la llengua per fer gramàtica a l'aula.

Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida. París/Madrid: UNESCO/Grupo Santillana, 2000

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro, 1999 (Repensar la educación, 7)
 Extracte de l'índex:
 ¿Qué es el multiculturalismo?; Multicultu-

ralismo teórico: reconsideración del proyecto educativo; Multiculturalismo teórico: poder y democracia; Multiculturalismo teórico: hegemonía, representación y lucha por la justicia; La importancia de la clase social en el multiculturalismo; La importancia del género en el multiculturalismo; El multiculturalismo y la importancia de la raza; La pureza blanca y el concepto de idiosincrasia blanca en el multiculturalismo teórico: historicidad, análisis y afirmación

LUQUE LOZANO, Alfonso; MOLINA BERNÁLDEZ, Ángela M.; NAVARRO HIDALGO, Juan José. *Educar la tolerancia (Una propuesta de trabajo)* Sevilla: Díada, 2000 (Investigación y enseñanza. Serie Práctica; 17)

TORRES, Rosa María. *Itinerarios por la educación latinoamericana.* Buenos Aires: Paidós, 2000 (Redes en educación; 3)

Cartellera

LLIURAMENT DE PREMI

Lliurament del XXI Premi per la Pau a l'Associació de Mestres Rosa Sensat dia 26 de gener de 2001, a les 18 h

Atorgat per l'Associació per a les Nacions Unides a Espanya (ANUE).

Lloc: Ajuntament de Sant Boi de Llobregat (Sala d'Actes)

CONGRÉS

**Congreso estatal
«Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad»
Madrid, dies 26, 27 i 28 de gener de 2001**

Organitza: CCOO, CEAPA, CGT, FETE-UGT, MCEP, MRPs, STES

Informació:
www.nodo50.org/igualdadydiversidad

PRESENTACIÓ

**Presentació del document
El sistema educatiu, avui.
Situació actual i perspectives
dia 17 de gener de 2001**

Elaborat pels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Lloc: Sala d'Actes de l'A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

JORNADES

**IV Jornada de reflexió i formació del professorat de Psicologia i Pedagogia a l'ensenyament secundari
«La salut i el grau de satisfacció del professorat»
dia 16 de febrer de 2001**

Organitza: Grup de Treball de Secundària de la Secció de Psicologia de l'Educació del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya

Lloc: Auditori Winterthur de Barcelona
Inscripcions: 93 247 86 50 (Isabel Clemente)

JORNADES

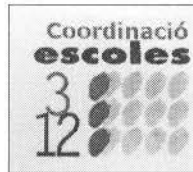
II Jornades Escoles 3-12

«Què s'ha d'aprendre a les escoles 3-12?»
 Barcelona, dies 9 i 10 de març de 2001

Organitza: FMRP de Catalunya, FaPaC, CCOO, FETE-UGT, USTEC-STE'S, UB, UAB, UdV, URiV, UdG, UdLI, URL

Lloc: Facultat de Formació del Professorat, UB (Campus de la Vall d'Hebron)

Informació i inscripcions: Secretaria de la Coordinació de Centres 3-12
 Av. de les Drassanes, 3, 3a planta
 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 88 • Fax: 93 301 75 50
 E-mail: esc3-12@pangea.org
<http://esc3-12.pangea.org>



I Jornades de Didàctica del Coneixement del Medi per a mestres d'educació infantil i primària Vic, dies 23 i 24 de març de 2001

Organitza: Universitat de Vic (Facultat d'Educació)

Secretaria de les Jornades:
 Dolors Ruiz
 Tel.: 93 881 61 64
 Fax: 93 889 10 63
 E-mail: dolors.ruiz@uvic.es

PREMI

Premi «Albert Pérez-Bastardas» V Premi periodístic d'articles sobre la defensa del medi ambient

Podran optar tots aquells articles inèdits escrits en català que tractin sobre la defensa del medi ambient.

Convoca: La Fundació Roca i Galès, a través de la seva revista *Cooperació Catalana*.

Termini de presentació: els treballs s'hauran de presentar **abans del 20 d'abril de 2001** a:
 Fundació Roca i Galès (Cooperació Catalana)
 Aragó, 281, 1r 1a • 08009 Barcelona
 Tel.: 93 215 48 70 • Fax 93 487 32 83
 E-mail: f-roca-g@pangea.org

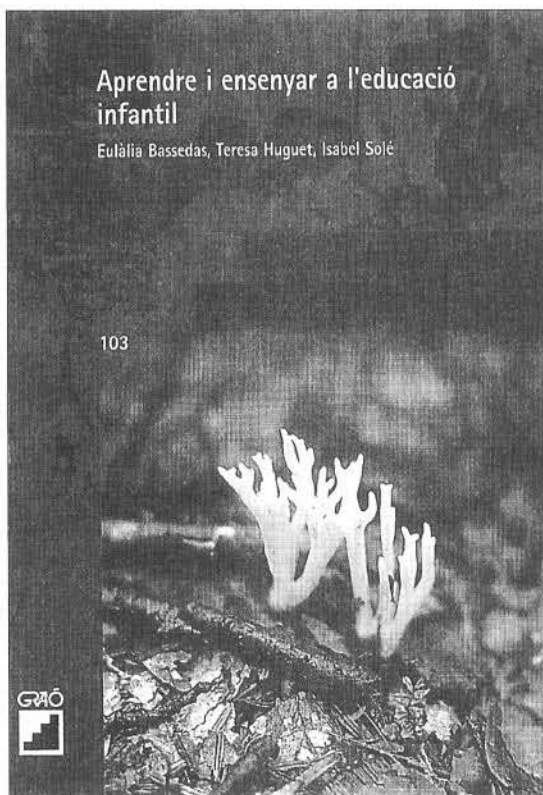
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2001 (10 números)

Preu soci/a: **6.660 PTA**. Preu no soci/a: **7.400 PTA**

Preu ex.: **825 PTA** (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

--	--	--	--

 DC

--	--

 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 meua subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



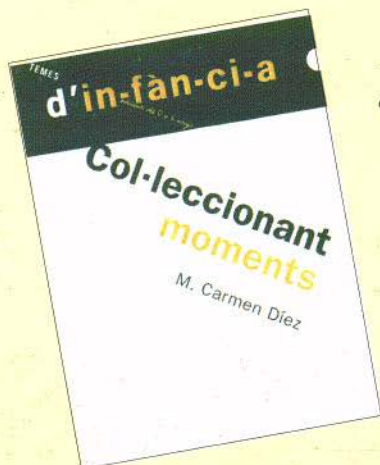
**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

La revista
infància estrena
pàgina

www.
revistainfancia.org

Et convidem a visitar-la



• • • **Col·leccionant moments**

M. Carmen Díez
Col·lecció
«Temes d'Infància», 37

• • •

D'una manera planera, aquest llibre ens apropa a temes d'avui i a temes de sempre sobre com aprendre, com relacionar-nos i com ensenyar als nens i nenes de parvulari. I ens permet descobrir un estil de fer de mestra, una mestra que amb el seu treball genera una dinàmica constructiva i ens mostra una pedagogia real, quotidiana, capaç de generar entusiasme.

En els diferents moments recollits en el llibre, podem identificar-hi algunes constants del pensament pedagògic que guia el treball de Mari Carmen Díez: l'escolta dels infants, l'optimisme en la educació, l'obertura cap als altres i la sensibilitat cap a la bellesa, de manera especial la literària. Són moments que permeten descobrir a una gran mestra.