

{ LA LLEI }

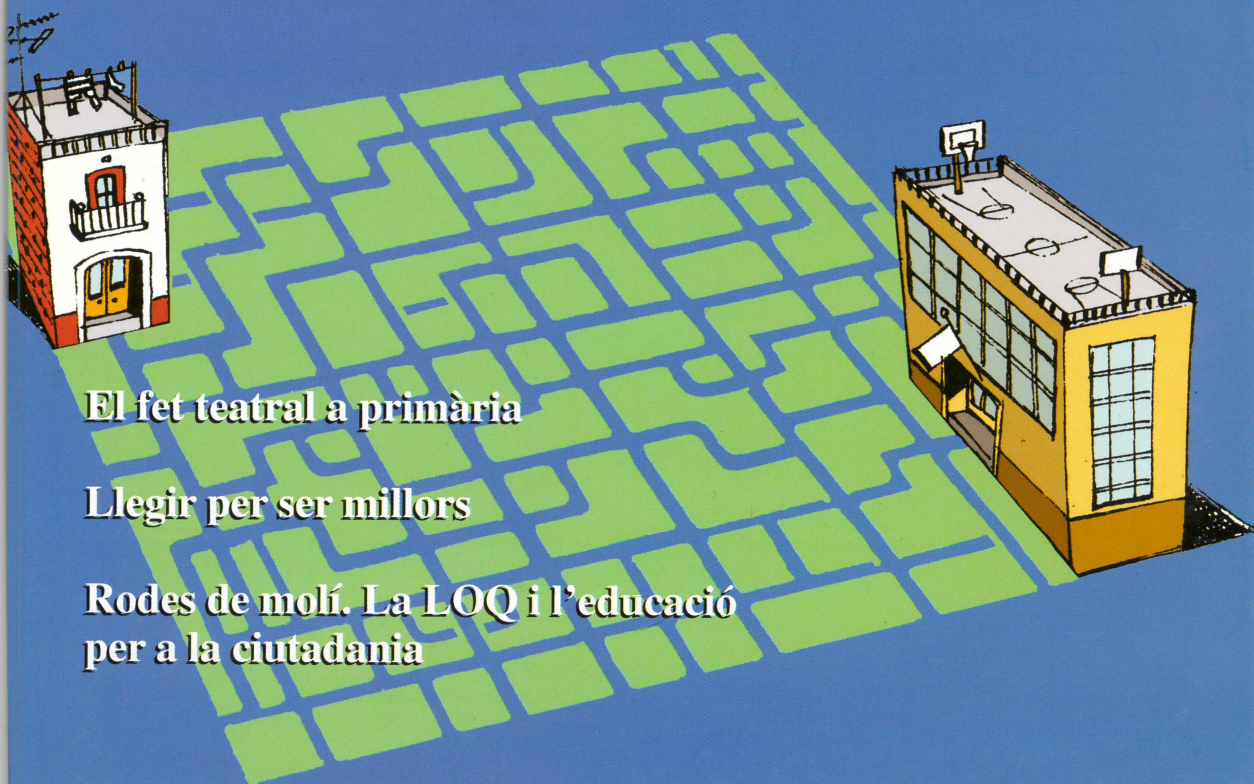
Publicació  
de Rosa Sensat

febrer 2003

**P E R S P E C T I V A**

**E S C O L A R 2 7 2**

**Temps de responsabilitats  
compartides**



El fet teatral a primària

Llegir per ser millors

Rodes de molí. La LOQ i l'educació  
per a la ciutadania

Febrer 2003

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 7 2

**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@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech,  
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Maria Torres

**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:**

SerGraDi, 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: 43,25 euros. Preu no soci: 48,05 euros.  
P.V.P. 5,35 euros.

**Dibuix coberta:**

Cristina Losantos

**Editorial:**

Volem la pau

1

**Monogràfic:**

***Temps de responsabilitats compartides.***

Les famílies, els adults i altres personatges que eduquen.

*Jaume Funes*

2

Els temps dels nois i noies al fora escola.

*Roser Batlle i Ramon Guilera*

11

Família-Escola. El temps dels infants/joves.

*Lola Abelló*

18

Educar, una responsabilitat compartida.

*Mònica Garcia Mariño*

26

Educar vol temps. Ús del temps i pràctiques familiars.

*Salvador Cardús*

39

Els miralls robats. Família i escola davant del malestar juvenil.

*Franco Frabboni*

44

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat*

57

**Escola:**

***Experiència.***

El fet teatral a primària. *Cèlia Marcos,*

*Concepció Salgado i Isabel Villalba*

61

**Escola i societat:**

***Opinió.***

Llegir per ser millors.

*Miquel Desclot*

69

***Llei.***

Rodes de molí. La LOQ i l'educació per a la ciutadania.

*Araceli Vilarrasa*

72

**Mirades:**

Elogi de Kurosawa.

*Jaume Cela*

77

**Novetats:**

Novetats bibliogràfiques.

79

El racó del navegant. La maleta del viatger virtual.

*Rita Armejach i Ramon Cemeli*

81

**Cartellera.**

84

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:



## Volem la pau

Qualsevol observador de la realitat descobriria que les macromanifestacions del dissabte 15 de febrer representen un salt qualitatiu en el compromís polític de la ciutadania. D'una ciutadania que sense renunciar a mostrar la seva especificitat cultural i a lluitar per solucionar els problemes propers, és també una ciutadania del món.

Qualsevol observador de la realitat descobriria que la ciutadania està en contra de la guerra, de qualsevol tipus de guerra, i de la utilització de la violència com a via per a la resolució de qualsevol tipus de conflicte. La ciutadania aposta per la manera més democràtica de solucionar els conflictes. Aposta pel diàleg. I encara creu en els principis pels quals es va crear l'ONU.

Qualsevol observador de la realitat descobriria que el compromís de la ciutadania amb la pau ha acostat les generacions. No hi ha fronteres d'edat, ni tampoc de cultura ni d'ètnia a l'hora de sortir al carrer a defensar la pau i a refusar la guerra. Grans, molts grans, joves, molts joves, nens, molts nens, van unir el seu crit a favor de la pau als carrers de moltes ciutats del món. El seu crit només té fronteres amb els que aposten per la guerra.

Qualsevol observador de la realitat descobriria la manipulació a què ens volen sotmetre els partidaris de la guerra. Amaguen informació –el govern espanyol, per exemple, ha estat negociant fins fa quatre dies amb el de l'Iraq per l'obtenció de privilegis en l'explotació del seu petroli–, inventen informació –què hi ha, per exemple, dels presos terroristes islàmics detinguts a Catalunya i que van servir tant al Sr. Aznar com al Sr. Powell per intentar crear el pànic, i de passada més racisme, entre la població? Tergiversen informació, la manipulen.

Qualsevol observador de la realitat descobriria que els nens i les nenes, els nois i les noies de Catalunya saben que mai cap guerra no ha servit per solucionar res. Saben que les conseqüències de la guerra són més violència, més misèria, més pobresa, més tristors, més por a la guerra.

Qualsevol observador descobriria que a les escoles i als instituts s'educa per la pau, s'educa per la resolució no violenta dels conflictes. S'educa per la democràcia, és a dir, pel diàleg, la tolerància, la solidaritat i la capacitat de crítica.

Qualsevol observador de la realitat descobriria que els i les que eduquem hem apostat fa temps per ensenyar als nostres i a les nostres alumnes els valors de la democràcia i de la no-violència. Per això, moltes escoles i molts centres de secundària catalans van manifestar de manera ben explícita el seu NO A LA GUERRA!

Qualsevol observador de la realitat descobriria que no ens mereixem ser dirigits per personatges com Bush o Aznar i que la ciutadania, els mestres i les mestres, els nens i les nenes de Catalunya, com els de tot el món, demanem un futur en PAU.

**NO A LA GUERRA!!**

2 Temps de responsabilitats compartides

*Jaume Funes ens parla de la influència de la família en el món dels adolescents: el nucli familiar com a context de seguretat i afectes. Pactem amb què cal omplir les motxilles, no qui les ha d'omplir. La diversitat familiar que viuen els nois i noies. Avaluacions de les influències de la família. Passar dels pares i confiar en altres? Com influïm les persones adultes.*

## Les famílies, els adults i altres personatges que eduquen

**Jaume Funes**  
Psicòleg

Al meu parer, parlar avui de les influències educatives dels nuclis familiars vol dir fer-se, si més no, tres preguntes: la «família» segueix sent la principal font d'influències maduratives i personalitzadores?; hi ha millors i pitjors «famílies»?; és que, com alguns diuen, les «famílies» han deixat d'educar? No respondré més que parcialment a alguna d'elles i, en realitat, suposo que sumaré nous interrogants al lector o lectora d'aquest text.

Just aquests dies estic enmig d'un llarg procés d'investigació-acció sobre el món dels adolescents. Part del treball, fet amb diferents tutors i tutores d'escoles d'arreu de Catalunya,<sup>1</sup> té a veure amb les seves famílies i, tot i que encara és molt d'hora per treure conclusions generals, utilitzaré aquestes experiències recents per suggerir un conjunt de reflexions a treballar i compartir. Ja fa temps que no em dedico a les etapes infantils i la visió que aportaré serà incompleta; en qualsevol cas, serà la dels nois i les noies adolescents, que estan

1. «El món dels adolescents explicat per ells mateixos». Es tracta d'un treball de recerca-acció que duu a terme la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb l'Observatori de la Infància i la Família del Departament de Benestar Social i l'Observatori de la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

iniciant el conflictiu procés de separar-se de les persones adultes de les que depenien.

### **1. El nucli familiar com a context de seguretat i afectes**

En clau educativa sempre m'ha agradat definir la família com «un nucli estable d'afectes que permet a l'infant créixer i madurar». Tingui la forma que tingui aquest nucli, el que sabem és que continua sent un profund determinant de la construcció de les persones. Quan, en plena adolescència, preguntem als nois i les noies sobre els records positius de la seva infantesa una immensa majoria es refereixen a experiències de felicitat familiar (temps i activitats de convivència, expressions d'afecte, trobades i celebracions, etc.). A la seva vida infantil han tingut moltes més experiències positives, però espontàniament tendeixen a recordar en primer lloc el món dels afectes familiars, per damunt de les experiències d'amistat o de les aventures i els bons moments escolars.

Tot i que en part veuen aquesta família seva com a part d'un món infantil que estan a punt de perdre, constaten que era i és part important de la seva vida, que sense ella es trobarien perduts tot i estar ja en fases de tensió i bronca. Passa també a la inversa: entre els principals records negatius (després d'accidents, malalties i morts) hi ha les ruptures familiars. Els divorcis, les ruptures, són interpretats com a dret i com a solució per a la vida del pare i la mare, però com a «putada» per als fills. Altera els seus esquemes quotidians, introdueix un horitzó d'inseguretats i, a vegades, obliga a triar entre afectes i relacions confrontats.

En una realitat de famílies, en canvi, potser ens ha de quedar com a element clau que educar és en primer lloc facilitar seguretat i afecte. Toca a aquest nucli demostrar a l'infant que importa a algú i que la seva vida, el seu món, no entraran amb facilitat en crisi. La resta dels elements de l'educació (aprenentatges, estímuls, habilitats, valors, etc.) podran ser compartits, hauran de ser compartits, amb d'altres agents educadors, podran fins i tot suplir-se quan el nucli familiar és incapaç d'aportar-los. Difícilment passarà el mateix amb la seguretat bàsica de sentir-se estimat.

4 Temps de responsabilitats compartides

## 2. Pactem de què cal omplir les motxilles, no qui les ha d'omplir

En un món en canvi, que incrementa contínuament la seva complexitat, en el qual el paper i les formes d'influir de les diferents institucions educatives estan profundament afectats, té poc sentit posar-se a parlar d'allò que fa o no fa la família, del que feia abans i ara no fa. Potser el que hem de fer és deixar clar què pretenem amb l'acció educativa, com es duu a terme i com es reequilibren i compensen les influències. No es tracta de dir què hauria de fer la família i què l'escola sinó de garantir entre les diferents institucions que els nois i les noies estan rebent els estímuls necessaris i adequats. Proposo pactar entre pares, mares, educadors i educadores que *el que fem tots plegats està al servei d'aconseguir que, algun dia, els nois i les noies esdevinguin homes i dones (persones) feliços, cultes (amb capacitat per entendre el món), amb desitjos de saber i amb consciència col·lectiva* (no poden ser sense tenir en compte l'altre).

Si pactem això, després vénen tres treballs a fer: com ens ho recordem mútuament els diferents agents educatius, com ens complementem i com aprofitem tots la multiplicitat d'influències educatives en les quals viu qualsevol noi i noia en la nostra societat. No es tracta de distingir què ha de posar cadascú a la motxilla, sinó de vigilar que es vagi omplint i de reutilitzar tots els materials que tenen al seu abast per aconseguir aquesta pretensió educativa que he suggerit pactar.

## 3. La diversitat familiar que viuen els nois i les noies

A d'altres articles d'aquesta revista ja es parla de la situació sociològica de les famílies a Catalunya i dels diferents entorns educatius que les condicions socials i l'estructura del grup provoquen. Si mirem aquest panorama des de les valoracions que fan els nois i les noies que estan acabant l'ESO, podem trobar algunes dades a destacar com ara aquestes: les llars monoparentals (més aviat «monomarentals») i les reconstituïdes representen entre un 15 i un 25 % de una classe; d'una manera quasi uniforme els nois i les noies que tenen una relació dolenta o regular a casa vénen a ser un de cada tres; la seva valoració de la infància és negativa només en un 6 %. Trobem, però,



que aquestes i altres dades tenen unes enormes diferències entre contextos socials.

No té gaire sentit parlar de bones o males famílies, sinó de contextos educatius estimuladors o no i de l'existència o no de possibilitats i recursos per fer-ho. En entorns de classes mitjanes la infància feliç s'acosta al 100 %, en entorns amb menys recursos la felicitat arriba amb dificultats al 90 % (aquestes diferències es mantenen o s'incrementen quan els adolescents expliquen com els va la vida ara al seus quinze anys). El conflictes i les dificultats de relació quan ja són grans tenen proporcions similars però no obeeixen a les mateixes confrontacions educatives.

A tots els grups socials existeixen les tensions derivades de la soledat i l'abandó, de l'absència d'adults amb voluntat educadora activa. Però, les diferències socials fan que en uns casos la tensió ètica derivi cap a les limitacions del plaer i la felicitat, mentre en d'altres predominin les tensions per la relació amb els altres o l'acumulació de bagatges i coneixements necessaris per a la vida. Les possibilitats, els recursos, els buits educatius no són iguals en tots els grups fa-

6 Temps de responsabilitats compartides

miliars. Hi ha famílies el problema de les quals és com dir-li al fill que no és raonable pensar que els porros són la cosa més bona de la vida. En d'altres es tracta de saber com influir perquè superin una visió de la vida com dos dies que cal viure «a tope». En molts altres, la dificultat és fer que prenguin consciència d'un futur que no tindran sinó se'n surten escolarment. En bastants, de com influir perquè no vagin pel món surant a base de trepitjar l'altre.

#### 4. Avaluacions de les influències de la família

Més enllà dels conflictes típics i tòpics d'aquesta edat, l'adolescència constitueix un bon moment per avaluar les relacions educatives que les famílies han anant construïnt. Tots firmarien per aconseguir que els fills i les filles poguessin dir el que aquesta noia deia de les seves relacions familiars: «Aprecio molt els meus pares ja que ens han sabut educar molt bé i ens han acostumat a uns hàbits per a nosaltres normals, com és ara sopar, dinar o esmorzar junts sense mirar la tele, parlar molt de nosaltres. Això fa que jo tingui molta confiança en ells i els ho expliqui tot. A vegades m'agradaria que em donessin més llibertat i em veiessin més gran i no com una nena de tretze anys. Com a qualsevol casa tenim els nostres més i els nostres menys». Una noia que ens està parlant de com hem educat i com del passat, en queda un balanç. Però també de com un grup familiar positiu canvia el «xip» i facilita que el futur es construeixi reutilitzant l'educació rebuda però per construir una llibertat sense dependències.

Quan creixen, també apareixen les mancances anteriors. Algunes pautes educatives serveixen mentre el fill o la filla no prenen la iniciativa o quan els estímuls que els envolten són coneguts («No estem acostumats a parlar. Em sento incòmoda quan em pregunten sobre mi, o els meus problemes, ja que em sento rara parlant amb ells.») Contràriament a la demanda que alguns adults fan de tornar a sistemes dominats per les imposicions, l'educació requereix escolta i comprensió dels arguments de l'educand, sotmès a influències que no eren presents fins ara en el nostre univers educador («M'entenen bastant però hi ha coses que no comprenen, com per exemple que em vulgui fer un piercing o que em diverteixi jugant a l'ordinador.») Serveix de ben poca cosa, per exemple, considerar el xat poc menys que un vici o una addicció. Seria més raonable entendre'l com una



extraordinària forma de comunicació i relació. En molts universos familiars ha aparegut una nova constel·lació comunicativa: el «messenger».

Aquestes mirades retrospectives també ens fan descobrir els fracassos i les tensions acumulades. «El meu pare diu que cada vegada que sóc més gran sóc més tonto, que estic empanat..., etc.». «Els meus pares passen de mi com de menjar a la merda. Mai no els hi puc contar res pq mai és el moment per a ells, però per això tinc els amics i amigues.». «... sempre tenen coses més importants en què pensar... és per això que sempre em tanco a la meva habitació, allà sempre hi ha coses molt més interessants a fer.» Sortosament ha anat desapareixent la família puerocentrista (tot i que pot ser substituïda per una mena de monarquia absoluta infantil), però els nous pactes d'afecte i confiança en els quals es basa ara el grup familiar comporten situar adequadament el lloc dels fills i de les filles. Bona part dels abandonaments educatius tenen com a origen una mena de consideració dels infants com a béns de consum. Tenir fills no sembla comportar cap alteració de la vida personal, no es té en compte que comença a ser projecte de vida a tres (o més).

Les famílies desconstruïdes i les reconstruïdes comporten inevitablement històries educatives amb experiències de ruptura i de complexitat d'estímul i afectes. No pressuposen, però, una «mala» educació o una impotència educativa. Tenen una qüestió central a resoldre que és la ubicació positiva dels fills i de les filles en el nou context personal dels adults. Les dificultats apareixen, en general, no per les separacions sinó perquè les dues parts no resolen adequadament aquesta qüestió. Tot i així seria important no parlar de les famílies com a conjunt estable que actua uniformement. Junts o separats, es tracta de dues persones amb relacions filials no sempre coincidents («Jo amb la meva mare no m'entenc massa. Però amb al meu pare tinc moltíssima confiança, el que més m'agrada d'ell és que m'escolta, em dóna molts bons consells (mai s'equivoca), em fa riure molt.» «Amb la meva mare... porto mesos que més bé..., però amb el meu pare no ens aguantem mútuament és lo pitjor que hi ha al món.»)

## 5. Passar dels pares i confiar en d'altres?

Alguna de les reflexions que citava anteriorment feia referència a com els adolescents comencen a valorar altres influències. Els amics, deia, poden suplir perfectament uns pares que semblen estar «out». Algun dels nois i de les noies amb els que estem treballant arribava a dir que «saben molt més de la vida els meus amics que no pas els meus pares». Tot i que té una gran importància no es tracta simplement del fenomen de la pressió grupal en l'adolescència. Bona part de la qüestió ha de ser interpretada a partir dels canvis en les noves fonts d'autoritat en la societat actual i en les referències que les persones utilitzem per construir les nostres formes de ser.

Ja hem dit que dos de cada tres adolescents valoren l'ambient de casa seva com a positiu, però això no vol dir que els pares i les mares siguin el centre de les influències educatives. Els materials per a la construcció de les seves identitats vénen de molts proveïdors. Tindran un paper destacat aquells materials que tinguin una imatge de marca significativa, pròxima a la realitat canviant que viuen. En aquest treball al que ens estem referint contínuament es pregunta als nois i les noies de 4t d'ESO sobre a qui recorren quan han de prendre decisions importants i quan tenen un disgust. En el cas de les decisions les posicions estan pròximes entre acudir als amics i acudir als pares, guanyant en general els primers. En el cas dels disgustos, el predomini dels amics és general i molt més evident.

Però aquest predomini o equilibri de forces educatives entre els col·legues i la família presenta característiques complexes que encara estem estudiant. Intuïm, però, que és molt diversa segons la diversitat adolescent i les desigualtats socials. Com més exercici d'afirmació hi ha en un estil de vida adolescent, de pertinença a un grup diferenciat, més valor té la influència dels amics. Si es forma part de les classes mitjanes, amb recursos i habilitats per afirmar una forma de vida diferent, l'autoritat que es dóna als amics és més gran que quan es viu en un entorn de pocs recursos socials i culturals (hi ha grups en els quals el recurs als amics per prendre decisions és del 40 % mentre que els pares ocupen el 25 %. En grups de classes socials baixes els pares representen el 34 % mentre que els amics es queden en el 30 %).

No és la simple lluita entre la solidaritat emocional adolescent i les ganes de «ratllar» de les persones adultes. Part del que ens estan dient té a veure amb la significació dels discursos educatius. És a dir, ens estan recordant que part dels nostres arguments no serveixen per funcionar en la societat actual. Bona part dels nois i de les noies que consideren els amics com a font principal de consells per decidir, defineixen els seus pares com a moderns, però, alhora, no troben que els seus arguments estiguin adaptats al moment que viuen i a les seves necessitats. Potser ens hem de plantejar un doble repte: la recerca contínua de noves argumentacions educatives i, especialment, de noves contextualitzacions per als nostres discursos.

## **6. Com influïm les persones adultes, especialment quan els nois i les noies comencen a fer-se grans**

Voldria acabar abandonant la centralitat que la qüestió familiar té en aquest número de la revista per parlar de les persones adultes, facin de pares, mares, educadores o educadors. Si hi ha dificultats o crisis no són en primer lloc ni predominantment de la institució familiar sinó del conjunt de persones adultes que envolten els infants i adolescents. Per això, voldria acabar recuperant algunes idees sobre com tots plegats, persones adultes, exercim (hauríem d'exercir) la nostra influència educativa. Les persones del nucli familiar o les de qualsevol altra part de la comunitat educativa, les de qualsevol altra part d'aquesta context que ara anomenem ciutat, poble, barri educador podem dir que:

- Eduquem quan facilitem formes de ser persones, formes de ser dones i homes (que inclouen les nostres formes d'entendre la felicitat). Uns i altres facilitem models, propostes de conducta. Uns i altres eduquem quan intentem mantenir la coherència i evitar la hipocresia.
- Eduquem quan proposem formes d'entendre la relació amb les altres persones, formes de mirar i considerar l'altre, de relacionar-se i convidaure. Això requereix reconsiderar el tema de l'individualisme i facilitar la regulació ètica de la conducta.
- Eduquem proporcionant arguments per pensar el món que ens envolta i les possibles formes d'organitzar la comunitat. Això vol dir

10 Temps de responsabilitats compartides

mantenir l'educació crítica, però també ajudar a pensar, renunciar a vendre'ls «dogmes».

Quan un es para a mirar les visions del món (avui pròxim i distant alhora) troba buits i troba arguments, meravellosos o rebutjables. Darrere seu no hi ha exactament famílies que ho fan bé o famílies que fracassen. Fonamentalment apareixen persones adultes que no pensen a educar o que justament eduquen de manera inadequada, que semblen no s'adonen de res o que adoctrinen amb seguretats falses.

Podem acabar amb tres nous exemples d'adolescents i les seves propostes de canvi pel món:

- «Faria Catalunya independent i la posaria dins la Unió Europea. Ajudaria els països subdesenvolupats. Una mica d'immigrants "vale" però al final seran més ells i la raça blanca desapareixerà i això no pot ser...»
- «Canviaria els moros per espanyols. Tiraria fora d'Espanya a tots els moros.»
- «També canviaria el poder econòmic, uns quants tenen molt i uns altres es moren de gana. Trobo molt injust que pel fet de néixer en una família o una altra el teu futur pot estar marcat...»

Qui educa? Qui està en crisi? La veritable educació, la fem els adults des de l'ascendència pròxima, assumint que els educands aniran progressivament prenent decisions, utilitzant els valors i criteris que han rebut de nosaltres.

*El temps lliure és actualment el temps de la desigualtat, és l'espai on les desigualtats econòmiques, culturals i socials es fan paleses. El que facin els infants i joves depèn de l'edat, dels horaris de la família i del poder adquisitiu.*

## **Els temps dels nois i noies al fora escola**

### **Un espai privilegiat**

L'espai del temps lliure és, virtualment, un espai privilegiat per al desenvolupament individual i social, per al desenvolupament dels valors humans. Aquest desenvolupament, en un espai de temps marcat per l'opció personal, per la no-obligatorietat, adquireix una dimensió nova, i possibilita que el temps lliure pugui ser autènticament transformador.

Però, alhora, el temps lliure és també un temps per transmetre i digerir la jerarquia de valors dominant en la societat del mercat total, amb l'eficàcia afegida que, en el temps lliure, l'individualisme, la competitivitat, l'afecció al poder i al prestigi, a tenir més que a ser, són valors que es presenten embolicats amb una vivència subjectiva de llibertat, de tria personal.

Aquesta digestió dels valors dominants es dona de totes les maneres possibles, és a dir, o bé participant directament en propostes d'ocupació del lleure que comporten una determinada escala de valors, o bé assumint-la de manera indirecta, a partir de la profusió de missatges socials i la pressió ambiental.

*Roser Batlle  
Raimon  
Guilera*

## Evolució de les necessitats

Des que els nois i les noies surten de l'escola a la tarda fins que el pare o la mare acaba la seva jornada laboral s'estén un espai de temps en què la família ha d'espavilar-se per assegurar protecció i educació dels fills i filles.

Aquest espai de temps, sense prou recursos socials i educatius organitzats, esdevé cada cop més un problema de conciliació d'horaris a resoldre, per diversos motius:

- Ha augmentat la proporció de famílies amb fills en què tots dos membres de la parella treballen, i també ha augmentat la proporció de famílies monoparentals.

- Ha augmentat globalment la jornada laboral per a tothom, com a conseqüència de la pressió productiva de la nostra societat. Les noves tecnologies ens fan competir més agressivament en el mercat, però no ens han proporcionat temps lliure. Un exemple clar són els horaris del sector de serveis: comerços, restauració... més dilatats que anys enrera.

- S'ha instaurat la jornada intensiva escolar durant la darrera quinzena de juny i la primera de setembre.

D'altra banda, no hem d'oblidar que som un dels països d'Europa on el dia «s'acaba més tard». Si a França, Regne Unit o Dinamarca s'acostuma a sopar entre quarts de set i les vuit del vespre, al nostre país no és estrany que, entre l'hora de sortida de l'escola i l'hora de sopar, passin quatre o cinc hores ben bones.

Tot plegat fa que la situació sigui viscuda per moltes famílies amb contradiccions i angoixes. Gairebé tothom voldria passar més hores amb els seus fills i filles, però pocs poden treballar menys hores, perquè l'apujament del cost de la vida, l'esclavitud de les hipoteques i els nivells de consum normalitzat relativament alt, exigeixen un ritme de treball frenètic i sovint irracional.

Durant els caps de setmana, el problema no és precisament de conciliació dels horaris, sinó de trobar aliats en la tasca educativa. El cap de setmana ha estat tradicionalment un espai de temps especí-

fic per a activitats col·lectives tan valuoses com les festes i manifestacions populars, les competicions esportives o les excursions, però la pressió de les ofertes d'oci consumista, passiu i individual va guanyant terreny i les famílies sovint se senten desbordades per compensar aquesta influència i fer-hi front.

### **Dimensió de la situació actual**

Quan els alumnes surten de l'escola no hi ha un patró uniforme d'activitat. El que faci el noi o la noia depèn, sobretot, de l'edat, dels horaris de la família i del poder adquisitiu dels pares:

- Molts nens i nenes s'estan a casa amb un cangur, si són petits; o sols, si són més grans; mirant la tele, jugant o fent deures. En comptes del cangur, pot ser l'àvia, la veïna o una amiga de la família. Molts nois i noies grandets juguen cada cop més amb l'ordinador.

- No fer res especial, o estar-se al carrer. Molts nois i noies no estan estressats, sinó avorrits i desmotivats. S'estan al carrer, en el millor dels casos jugant amb els amics i amigues. En altres casos, la no-activitat en companyia de les amistats esdevé conflictiva, per al veïnatge i per a la mateixa colla. Sovint aquesta pràctica coincideix amb nois i noies amb poca estimulació acadèmica.

- Un nombre molt elevat de nois i noies, particularment nois, fan esport, juguen en algun equip de futbol, bàsquet, hoquei... o fan natació. Segons un estudi del Projecte Educatiu de Barcelona, un 66,53 % dels infants entre sis i dotze anys de la ciutat practiquen algun tipus d'esport.

- També hi ha nois i noies que fan «més escola», és a dir, prenen classes de «reforç escolar» o bé assisteixen a acadèmies d'anglès, informàtica o altres matèries més o menys acadèmiques, i assumeixen així un risc particular d'estrès.

- Hi ha un grupat de nois i noies que aprofiten el temps extraescolar per fer activitats lúdiques o culturals de tota mena, organitzades pel sector associatiu o el sector privat.

#### 14 Temps de responsabilitats compartides

- Finalment, és remarcable, entre la franja de dotze a setze anys, la freqüentació d'àrees comercials, o bé l'atracció d'iniciatives tipus «discoteca sense alcohol», particularment els caps de setmana.

Tanmateix, el temps lliure és, més que mai, el temps de la desigualtat. L'escola obligatòria, pública i gratuïta fins als setze anys, d'una qualitat més que acceptable, ha definit un marge d'homogeneïtzació considerable entre la població infantil. Però, com que el temps lliure és aprofitat per les famílies benestants per a l'adquisició, consolidació o extensió de les competències acadèmiques, també aquesta desigualtat derivada dels usos del lleure es farà palesa a l'escola.

Per tant, hi ha un espai d'estratificació social entre nois i noies que cada cop més s'està concretant en el temps lliure. I és aquí on les desigualtats socials, econòmiques i culturals marquen la diferència.

Veiem, doncs, que una de les funcions més importants de l'educació en el lleure serà la compensació de les desigualtats per a una població infantil en risc de créixer exclosa del progrés. Si el temps lliure ha de ser un temps educatiu, ho ha de ser per a tothom. Pensar i planificar l'educació en el lleure ha de ser pensar i planificar en clau d'integració i no d'estigmatització.

#### **Iniciatives educatives per al fora-escola**

Seria inacabable descriure les intervencions del sector mercantil, més o menys lligades a fer «més escola fora de l'escola». D'altra banda, també és molt complexa la tipologia d'aquelles intervencions no pensades originàriament per atendre les necessitats familiars o educatives de caire global, sinó que estan més aviat centrades en la realització d'activitats específiques: colles castelleres, coral infantil, escola de música...

Els models d'atenció educativa global que existeixen en els nostres barris i poblacions estan protagonitzats o impulsats majoritàriament pel *sector públic* o bé pel *sector associatiu*. No solen ser, per contra, objecte d'atenció del *sector mercantil*: la iniciativa privada tendeix a oferir propostes especialitzades i concretes, que solen resultar més rendibles i a vegades més valorades per alguns sectors de famílies.





Ara bé, les propostes d'atenció educativa global articulades des del sector públic o des del sector associatiu s'han generat, sovint, sense relació o coordinació entre elles. Han nascut com a iniciatives independents per donar resposta a una necessitat educativa i social de caràcter local i han demostrat el seu valor i les seves limitacions a mesura que la societat s'ha fet més complexa i els reptes més difícils d'abordar en solitari.

Tanmateix, cal tenir clar els avantatges per aprofitar-los i les limitacions per compensar-les.

Si intentem classificar a Catalunya les iniciatives sense afany de lucre que combinen «educació» i «atenció» (o el vessant educatiu i el vessant social), trobem els mateixos models bàsics d'intervenció identificables a Europa, és a dir, el model d'entitats o serveis estructurats des de l'escola, on les AMPA tenen un gran paper, i el model d'entitats o serveis estructurats des d'associacions independents, representades sobretot pels centres d'esplai de funcionament diari.

16 Temps de responsabilitats compartides

<b>El model basat en l'escola</b>	
<b>Avantatges</b>	<b>Inconvenients</b>
<p>La vinculació escola-família es reforça i el seguiment educatiu de l'infant pot ser més compacte.</p> <p>Les famílies no tenen que preocupar-se del desplaçament, perquè les activitats es fan a la mateixa escola.</p> <p>Els infants petits se senten més segurs en un entorn ja conegut.</p>	<p>La dimensió territorial és més feble.</p> <p>L'escola pot lliscar cap a un tancament en ells mateixa, si prescindeix de la relació o cooperació amb la resta d'entitats del territori.</p> <p>Els infants poden arribar a passar massa hores en el mateix espai.</p> <p>Els infants es mouen en els mateixos cercles d'amistats i poden arrossegar massa els rols consolidats a l'aula.</p>

<b>El model basat en el centre independent</b>	
<b>Avantatges</b>	<b>Inconvenients</b>
<p>La dimensió territorial és més forta.</p> <p>Els infants poden canviar d'escenari al llarg del dia.</p> <p>Els infants poden barrejar-se amb d'altres escoles i assajar rols alternatius dels consolidats a l'aula.</p> <p>Els interessos culturals es poden desvincular més fàcilment de la obligatorietat acadèmica.</p>	<p>La vinculació amb l'escola i la família no és automàtica i es corre el risc de no atendre les seves demandes.</p> <p>El centre pot lliscar cap a un tancament en ell mateix, si prescindeix de la relació o cooperació amb les escoles.</p> <p>Per a les famílies el desplaçament pot ser un entrebanc.</p> <p>Els infants petits poden sentir-se més insegurs.</p>

Combinant aquesta classificació senzilla amb la variable de qui promou cada model, obtenim el quadre següent:

	El servei es fa en centres independents	El servei es fa a les escoles
Ho promou una associació	Centres d'esplai de funcionament diari oberts als barris.	Activitats extraescolars promogudes per les AMPA a cada escola.
Ho promou l'Administració	<p>Programes o espais de lleure infantil «normalitzat» en centres cívics o equipaments municipals.</p> <p>Centres oberts, programes o espais de lleure per a infants amb dificultats socials.</p>	Programes municipals d'activitats extraescolars a les escoles de la vila.

Aquesta classificació és flexible, ja que no és el mateix qui promou i qui gestiona i, de fet, existeixen moltes solucions híbrides.

No és el mateix una població rural que una urbana, un barri amb molta tradició associativa que un barri sense aquest factor dinamitzador, unes necessitats i potencialitats que unes altres... A més a més, en un mateix territori poden coexistir diversos models, en harmonia i complementarietat.

Creiem que tots els models poden ser vàlids si parteixen de les necessitats de la població, prioritàriament els infants i adolescents, i alhora apunten cap a l'enfortiment del conjunt dels agents educatius i de la ciutat educadora.\*

\* Textos extrets del llibre *Eduquem més enllà de l'horari lectiu* (FaPaC-FCE desembre 2002); de la ponència «Activitats extraescolars i serveis educatius» (Jornades Finals del Congrés del XXV Aniversari de la Fapac, desembre 2001) i de la ponència «Aprendre a viure junts en el lleure» (Jornada del Consell Escolar de Catalunya, desembre 2001).

*«En els darrers temps s'estan enviant contínuament missatges sobre la complexitat d'educar i sobre la "delegació" de les obligacions dels pares i mares cap a l'escola. L'educació dels fills exigeix als pares una actitud activa, hem de trobar un temps per poder escoltar, observar, jugar i gaudir amb ells sense presses.»*

## **Família-Escola. El temps dels infants/joves**

**Lola Abelló**  
**Planas**  
FaPaC

Els pares i les mares eduquem encara que no vulguem. Des del moment que accedim a l'estatus de mare o pare comencem a aprendre a fer de pares. Hem sentit a dir, moltes vegades, que «ser pares» és l'única professió que no s'ensenya formalment, però requereix un aprenentatge que dura tota la vida. Això no obstant, tenim al nostre favor la gran experiència que la humanitat ha anat transmetent de generació en generació a través de la informació genètica per a la reproducció i la cultura amb l'aprenentatge i l'ensenyament.

Educació i cultura van íntimament lligades, no és possible l'una sense l'altra. Quan transmetem hàbits i coneixements, ho fem sota el prisma de la cultura amb què els hem après; quan fixem unes pautes de comportament, estem donant una sèrie de valors que considerem importants per a nosaltres i per a l'adquisició de les capacitats socials dels nostres fills i filles. Per això, tots els llenguatges que establim des del primer moment amb els nostres infants, des de les moixaines a les paraules, els gestos i les accions, aniran incidint en el seu desenvolupament com a persona i podrem anar establint una comunicació fluida.

El que anomenem família o estructures familiars, en aquesta nova societat acceleradament canviant, ha sofert molts canvis passant de la

família extensa a les nuclears, establint tres rols fonamentals: muller/mare, marit/pare, fill/germà. Darrerament el divorci, les mares soles, les separacions i les famílies reconstituïdes<sup>1</sup> van en augment i per tant ofereixen noves formes de vida per als infants i joves. Aquests canvis també han portat que les famílies amb pocs membres s'articulin en una xarxa semblant a la família extensa en funcions.

Al llarg de la vida de la família, els pares aniran canviant els seus papers per adaptar-se a les noves situacions que es presenten a cada moment amb la progressiva autonomia dels fills, i també hauran d'adaptar-se, tots els membres, als canvis que vagin sorgint (l'arribada d'una àvia, la mort d'algun membre, l'atur, la maduresa...). Només amb flexibilitat ens podrem adaptar constantment a les noves necessitats que es van presentant.

En els darrers temps, s'estan enviant contínuament missatges de la complexitat d'educar les criatures i de la «delegació» de les obligacions dels pares i de les mares a l'escola. L'educació dels fills exigeix als pares una actitud activa; hem de trobar un temps per poder escoltar, observar, jugar i gaudir amb ells sense presses. També les relacions familiars propicien l'expressió de sentiments, no solament parlant; a vegades un gest, una mirada, la proximitat pot significar una comunicació satisfactòria i es van educant les emocions. Però el més important de totes aquestes interrelacions que anem teixint amb més o menys consciència i intencionalitat educativa és la doble via d'influències que es van establint entre pares i fills. Cada resposta a la seva curiositat els pot estimular a continuar preguntant o a reservar-se, hem d'estar atents per anar modificant la nostra manera d'educar a cada nova situació que se'ns vagi plantejant, hem de ser flexibles per adaptar-nos a cada u i en cada moment per assegurar que la nostra pràctica educativa tingui l'impacte esperat en la formació dels nostres fills i filles.

Necessitem el reconeixement de la nostra funció educadora com a pares, ja que des dels mitjans se'ns envia constantment missatges que ens fa sentir «incompetents» davant la societat en el nostre ofici de pares educadors. I. Vila (1998) ens recorda que aquestes apreciacions

1. Família reconstituïda és aquella on cada membre de la parella aporta els fills nascuts d'una altra unió i a més poden tenir fills de la pròpia parella.

## 20 Temps de responsabilitats compartides

no es corresponen amb la realitat i que responen a una representació social de la infància que els torna incompetents i a vegades depenents dels experts que determinen el que és bo o dolent per als infants, premiant o castigant les famílies segons si s'adeqüen als criteris establerts. Les pràctiques educatives que posen el futur de les criatures en mans dels experts dificulten que les famílies accomplixin les seves funcions.

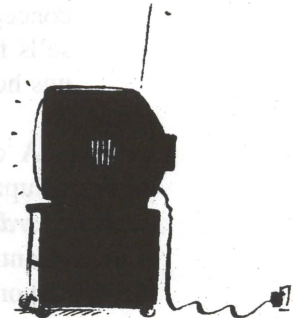
Des que neixen, les nostres criatures hauran d'aprendre tot el que els cal per sobreviure i formar part de la comunitat a la qual pertanyen. Serem els pares i les mares els qui, amb el nostre exemple i la interacció en les activitats quotidianes, els donarem les eines per anar *desenvolupant-se en el medi físic*, a través de la manipulació dels objectes que necessiten per viure, per evitar els perills i per optimitzar les seves accions.

Un altre pas molt important i valorat per la major part de les societats són l'adquisició de les *capacitats socials* que engloben hàbits, pautes de conducta que els permeti la interacció entre els individus que pertanyen a la mateixa societat. Els pares i les mares també afavorim un altre tipus d'aprenentatge a través dels valors que és menys concret i visible, *el significat de la vida*, amb el nostre posicionament davant dels fets socials quotidians, veient la televisió, en els comentaris llançats al vol, en la manera de relacionar-nos socialment. Tots aquests coneixements, el nen o la nena els van aprenent espontàniament i continuadament en interaccionar amb els adults i el medi més proper a ells. Amb l'experiència va transformant la realitat i observant els seus resultats. Aquesta és l'*educació informal*, les pràctiques educatives familiars que duem a terme el dia a dia i en la qual també podem incloure els mitjans de comunicació, el grup d'iguals. La podem considerar com una educació que no està institucionalitzada, que no té una definició prèvia d'objectius, però que estan implícits en cada acció, que no és sistemàtica, no és metòdica, però algú dubta que és *fonamental*?

### I l'escola...

Tradicionalment, l'escola ha estat l'espai de transmissió de coneixements sistematitzats, el lloc de la instrucció, destinada a les elits fins fa relativament poc.

La funció clàssica que ha exercit l'escola, ha estat la de facilitar la inserció dels individus al món social. Per això, en un principi, la transmissió de coneixements bàsics ha estat centrat en la lectura, l'escriptura i el coneixement dels números. A Grècia distingien entre el «pedagog», semblant a un criat que educava a casa en els valors de la comunitat i les habilitats socials, i el mestre que era el tutor que el deixeble tenia a l'escola per aprendre el que ara en diríem «les competències bàsiques». Així, distingien entre «educació» i «instrucció».



Dibuix: Cristina Losantos

L'educació com a bé en ell mateix no apareix fins als il·lustrats, que promouen l'extensió a tots per elevar el nivell intel·lectual i moral de la població. L'ensenyament obligatori universalitzat és molt recent i no s'acompleix del tot, sobretot en països en vies de desenvolupament. Un altre problema de l'escola és l'augment dels continguts escolars, fins a l'extrem que demanem als nostres escolars coses que no els serviran mai en la vida pràctica del dia a dia. Per què el currículum s'ha allunyat tant dels problemes previs que es plantegen a nens i nenes?

El coneixement està desconnectat de la vida real, de l'entorn proper de l'alumne i no relaciona coneixement amb acció; aleshores parlem de «fracàs escolar». No deu ser que som nosaltres els que fracassem en intentar transmetre coneixements que no s'adapten a la realitat social? L'escola continua exercint la funció de selecció social en una societat de profunds canvis estructurals i que no podem ignorar. Els nostres infants i els nostres joves aprenen per dues vies: **el coneixement espontani** i **el coneixement escolar**, dos sistemes independents que no es relacionen entre ells. Així l'expressió del «currículum ocult» es refereix a tots aquells aprenentatges que transmet l'escola per sota dels ensenyaments formals. Explícitament s'ensenya llengua, matemàtiques, física...; el que realment es transmet és que l'activitat escolar és aprendre el que l'altre sap i de la mateixa manera que l'altre ho sap i sense necessitat de pensar. En lloc de construir els seus propis

## 22 Temps de responsabilitats compartides

conceptes, els ha d'emmagatzemar i repetir-los. El treball escolar se'ls fa avorrit i s'ha de complir a contracor, a més de ser sotmès a uns horaris i a una disciplina.<sup>2</sup>

A causa dels canvis sociofamiliars, l'escola ha passat a desenvolupar *altres funcions*, en un temps reservades a la família. *La guarda i la cura dels més petits*, amb les escoles bressols i les infantils, incorporades al sistema educatiu, ha passat a ser una responsabilitat compartida entre les mestres i les famílies.

També la *socialització* dels infants s'ha modificat. L'augment de famílies nuclears amb un sol fill o filla ha portat a buscar la socialització fora de l'entorn familiar proper; les escoles d'infantil i primària comparteixen aquesta responsabilitat amb els pares i les mares, juntament amb un nou context educatiu que se'ns ha esmunyit a casa, la televisió. Actualment, molts infants i sobretot joves se socialitzen amb les pantalles (televisió, internet, jocs i mòbil), les quals substitueixen l'aprenentatge de la vida que es duia a terme jugant al carrer, creant el seu propi llenguatge i sense gaire comunicació amb els adults, que ignoren o fins i tot refusen, per sentir-se amenaçats, els nous mitjans d'informació i comunicació.

El clàssic dilema de si l'educació pertoca a la família o de si correspon a l'escola, no té cap sentit. Els pares i les mares són els màxims responsables de l'educació dels fills, però comparteixen les responsabilitats educatives amb tot el conjunt d'institucions (escola, APA, entitat de lleure, d'esport o cultural) en el si de les quals l'infant creix, es fa gran i esdevé ciutadà. No podem oblidar la responsabilitat que tenen els mitjans de comunicació i les administracions públiques, ni la societat que ens demana comptes a l'escola i a les famílies sense assumir les seves mancances educatives.

### **Espais de diàleg**

Si volem tenir èxit en la pràctica educativa escolar, hem de *dotar de sentit* les tasques quotidianes en què participen els escolars. Les activitats i les pràctiques que es duen a terme a casa, dins la família,

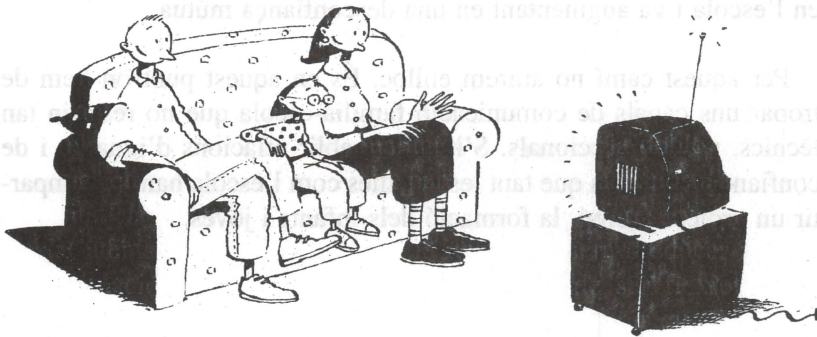
2. Juan del Val. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: 2000, p. 90-92.



es transformen ràpidament en situacions amb sentit, ja que responen a problemes que se'ls plantegen en l'immediat del dia a dia i, per tant, passen a formar part de la base del seu desenvolupament. Aquests primers aprenentatges constitueixen el bagatge que l'infant aporta a l'escola.

En el si de la família, el nen i la nena comencen a perfilar la personalitat, construeixen les primeres capacitats, desperten els primers interessos i motivacions. Però cada família és un món i també s'hi estableixen les primeres fonts de desigualtat en la diversitat. Si l'escola ofereix a cada alumne un ventall d'experiències que l'estimulen a assolir nous reptes en les seves capacitats actuals, tenint en compte la diferència i la diversitat de cada alumne, cada nen i cada nena trobaran el sentit per construir els seus propis conceptes. Però l'educació va més enllà del que és pròpiament lectiu, l'espai de migdia, les activitats extraescolars, que moltes vegades són per adaptar els horaris dels fills als de la família adulta, però també té la intenció de suplir les mancances que encara hi ha al sistema educatiu (llengües estrangeres, informàtica, educació visual i plàstica, música...). Ens correspon als pares i mares conduir o canalitzar l'educació integral dels nostres fills i filles.

És en aquests marcs on la relació família-escola agafa un nou sentit. Si s'estableixen unes relacions fluïdes en què el diàleg és cordial i constructiu, el nen o la nena sentirà la coherència educativa d'un espai i de l'altre i facilitarà la pràctica educativa en tots els espais. Els pares, com la resta d'adults que es relacionen amb els fills són els seus



Dibuix: Cristina Losantos

24 Temps de responsabilitats compartides

models de referència. Això comporta una forta exigència de coherència als pares i a la resta d'adults que formen el seu univers educatiu.

La realitat ens diu que la comunicació família-escola no és tan fluïda com seria desitjable en l'etapa de la secundària. La transmissió de coneixements ja no és patrimoni exclusiu de la institució educativa. La podem trobar en altres àmbits de la vida com en la família, altres agents educatius com l'esplai, activitats extraescolars i els mitjans de comunicació. L'escola no pot continuar ignorant el pes d'aquest agents educadors, que moltes vegades els veuen com a invasors de competències. Hem de repensar l'escola, sobretot la secundària. El coneixement científic no és pas fàcil i demana esforç, concentració i disciplina. Ara bé, el punt important no són els resultats, sinó el procés per arribar-hi. Això requereix preguntar-se per les coses i els seus efectes, i contrastar la teoria amb la pràctica, en fi, *ensenyar a pensar*.

En les escoles i els instituts hi ha canals de comunicació establerts entre professorat i famílies que semblen suficients per fixar una comunicació fluïda en les dues direccions, però en canvi tenim queixes per les dues bandes. Sembla que les famílies adopten diferents formes de relació i que no sempre són satisfactòries; pot ser el llenguatge que empra la institució, que no és prou comprensible per a algunes famílies, llavors es troben en una situació d'inferioritat i si no coneixen tant els canals de comunicació amb l'escola com pot ser l'AMPA, la seva participació a l'escola és molt baixa i com a conseqüència no assisteixen a les reunions.<sup>3</sup> Els professionals de l'educació pensen que els pares deleguen la seva funció educadora en l'escola i va augmentant en una desconfiança mútua.

Per aquest camí no anirem enlloc. És en aquest punt on hem de trobar uns canals de comunicació família-escola que no resultin tan tècnics, ni unidireccionals. S'han d'establir relacions d'igualtat i de confiança mútua, ja que tant les famílies com l'escola han de compartir un projecte comú, la formació dels infants i joves.

3. Ignasi Vila. *Família, escuela y comunidad*, Barcelona: 1998, p. 103-109.



*Raimon Guilera, president de la Federació de pares i mares de Catalunya, i Quim Làzaro, director del CEIP Baloo mantenen una conversa sobre les relacions i responsabilitats dels pares i mestres en l'educació dels infants i dels joves.*

## Educar, una responsabilitat compartida

**Mònica Garcia**

**Mariñoso**

Periodista

Des de fa temps els mestres es queixen que les famílies han dimitit de les seves responsabilitats educatives. D'altra banda, les famílies demanen més informació per part de les escoles, i sovint critiquen el que anomenen «excessiu corporativisme» dels mestres. Per parlar de les preocupacions d'uns i altres, *Perspectiva Escolar* ha reunit en una conversa Raimon Guilera, president de la FAPAC, i Quim Làzaro, director de l'Escola Baloo.

**Quim Làzaro (Q. L.).**— Suposo que estarem d'acord que l'educació necessita el treball conjunt dels pares i dels mestres. Però a l'escola ens trobem sovint que els pares, exceptuant els que s'integren a les AMPA, no participen de la seva educació. No es tracta només que no vinguin a l'escola. En concret, s'ha produït un fenomen pel qual els fills s'han convertit en el centre del món i tot el que diuen o fan està bé. A més, des del punt de vista dels pares, el mestre ha passat a tenir un paper secundari, i només és aquella persona que s'encarrega del seu fill o filla durant unes quantes hores.

**Ramon Guilera (R. G.).**— Estem d'acord que l'educació és una tasca compartida, que necessita la col·laboració i el treball conjunt dels pares, dels mestres i dels educadors del temps lliure. Els pares,

com a primers responsables de l'educació dels fills, haurien d'interessar-se per l'educació integral dels fills. Família, escola i altres entitats educadores cooperen en la tasca educativa. Pel que fa a l'escola, és cert que ens dels darrers anys s'ha produït un cert distanciament per part d'algunes famílies. Hauria de replantejar-se els mecanismes de participació i d'intervenció de les famílies a l'escola. S'han de tenir presents els canvis socials de les últimes dècades, que han transformat la societat, l'escola i la família. La realitat social és molt més democràtica i tolerant, es gaudeix d'una gran llibertat individual. És cert que hi ha algunes famílies que desconeixen que han de fer el paper educatiu i com l'han de fer. Estan desorientades, no saben què s'espera d'elles. Les actuals famílies —els pares i les mares— ni poden repetir el mateix rol que van fer els seus pares (avis) amb ells, ni ningú els ha ensenyat com fer de pare i mare educador. Exercir de pare i mare és avui una tasca complexa.

A la pràctica, hi ha tants models de pares com pares hi ha. Pares que no tenen prou referències per educar els seus fills, o pares que tendeixen a sobreprotegir-los. Tot això provoca que, molts cops, es permeti que els infants, adolescents o joves facin el que els vingui de gust, sense posar-hi límit, ni reflexionar sobre les conseqüències. En realitat, els pares haurien de ser capaços de presentar als fills les diferents alternatives, raonant-los el que està bé i el que està malament.

**Q. L.**— La meua experiència personal —i la de molts mestres— és que costa molt que els pares s'enfrontin als seus fills. Ara, quasi tota la responsabilitat educativa recau en l'escola. Els pares han deixat d'exercir la seva responsabilitat en favor d'un altre rol, que és el de ser amics dels seus fills, però això és un gran error. Els pares no poden ser amics dels seus fills. És necessari que s'adonin d'aquesta diferència, perquè, com tu dius, educar és molt complex. No poden dimetir de la seva responsabilitat i deixar-la en mans dels mestres i de l'escola. Hi han de cooperar i participar plenament de l'educació que reben els seus fills. Han d'entendre que els seus estimats —o sobreprotegits— fills no sempre tenen raó, i que per tant en algun moment s'hi hauran d'enfrontar.

**R. G.**— Els pares han d'enfrontar-se als fills quan els fills ho fan malament, quan no tenen raó. S'hauria de tenir en compte la responsabilitat dels altres agents socialitzadors (TV, etc.) i, també,

28 Temps de responsabilitats compartides

adonar-se que mestres i pares no s'han repartit prou bé la feina. Aquesta experiència negativa, comuna a molts mestres i professors, s'hauria de compartir amb les famílies. L'escola ha de saber explicar el projecte educatiu, ha d'informar dels objectius del curs, concretant al detall què és el que correspon a l'escola i què és el que s'espera que es faci a la família. Ara, més que mai, cal detallar les atribucions de cadascun dels agents educatius. Això és bàsic, sobretot al parvulari o etapa inicial de l'escolarització, quan els progenitors són més conscients del seu paper.

**Q. L.**— Un problema derivat de la incapacitat per dir no, es reflecteix a l'escola en les hores de menjador o les activitats extraescolars. Cada cop són més els pares que ens diuen, per exemple, que al seu fill no li hem de donar peix, simplement perquè no li agrada. Però, és clar, menjar peix també és educatiu. O, en el cas de les activitats extraescolars, per l'escola representa un autèntic problema la manca de compromís per part d'alguns nens i nenes. Sol passar que un nen s'apunta a una activitat concreta, però al cap d'unç dies, o d'uns mesos, la vol deixar. Els seus amics, que també s'hi van apuntar, el segueixen en la seva decisió de deixar-ho. Però aquest abandonament implica moltes dificultats per a l'escola, perquè... què passa amb l'activitat? S'ha de cancel·lar? I si hi ha altres infants que la volen fer? Se'ls ha d'augmentar la quota?

Els pares no veuen aquest problema. I per als mestres, per a l'escola o per a l'AMPA és molt difícil convèncer-los que és important que els seus fills continuïn fent l'activitat, mantenint el compromís adquirit. Per culpa de situacions com aquesta, la relació amb els familiars sovint es converteix en una baralla contínua que complica molt el funcionament normal de l'escola. Costa molt establir el diàleg (i aquesta és, malauradament, una realitat cada cop més comuna). En aquestes circumstàncies, la conseqüència que els pares no tinguin clar el seu paper és que els drets del seu fill es converteixen en exigències per a l'escola.

**R. G.**— És veritat que, molts cops, per respectar la llibertat dels fills, els pares tenen dificultat per negar-los res, per prohibir-los res. Ara bé, davant d'aquesta absència o dificultat de prendre decisions per a l'educació dels seus fills, l'escola hauria de ser capaç d'explicar els problemes que això li planteja i fer-ho obertament. Penso que l'es-

cola pateix del mateix mal que denuncia a les famílies i també té dificultats a fer la contrària al seu alumnat, a concretar els límits.

Les escoles no haurien de tenir cap recança a presentar als pares –abans de preinscriure el fill a l'escola– les *instruccions del centre* amb les normes de convivència, el projecte educatiu, el reglament de règim intern amb els drets i deures de cada sector de la comunitat educativa (alumnes, mestres i famílies). De fet, d'alguna manera, això es fa a les escoles bressol. Quan un infant hi entra per primer cop, la família rep unes instruccions molt concretes de les atencions que s'espera que tingui amb el seu fill i amb l'escola. Això s'hauria de millorar i generalitzar.

Per tant, penso que l'escola, quan en la jornada de portes obertes informa els pares de les característiques del centre, del projecte educatiu, de les activitats i serveis, etc., dels compromisos que l'escola assumeix envers el fill i les famílies, també hauria d'explicar el que l'escola espera d'ells, els compromisos que les famílies assumeixen –envers el fill i l'escola– en matricular-lo al centre.

D'altra banda, si l'escola està interessada que els pares, les famílies, exerceixin el propi paper de pare i mare i condueixin el procés educatiu del fill –l'escola participativa– pot, mitjançant el Consell escolar i altres mecanismes de participació, promoure la reflexió i formació de la comunitat educativa.

**Q. L.**– Estàs plantejant una mena d'escola de pares que tindria com a objectiu final que treballin conjuntament amb els mestres.

**R. G.**– Exactament. Ara que s'ha generalitzat l'escolarització dels infants als tres anys, es pot apostar per l'educació i promoure el diàleg entre els mestres i professors i les famílies en el si de la comunitat educativa i possibilitar el funcionament de l'escola de pares i mares. Mai com ara les famílies i la societat en general, no s'han preocupat tant de l'educació; l'escola de pares i mares pot ser l'eina bàsica per superar aquest desconcert.

Si mirem enrere, els camins que vàrem seguir plegats mestres, professors i famílies arran de la implantació i extensió de la pedagogia activa els anys setanta són un referent important, a l'hora de fer

30 Temps de responsabilitats compartides

pactes i establir complicitats, per avançar plegats, exercint cadascú les seves competències i funcions. De fet, l'escola, com a institució educativa privilegiada, exerceixi el seu paper de gressol de la comunitat educativa.

*Q. L.*— Sí, però això és molt complicat. En tot cas, cal que quedi ben clar que el paper dels pares és clau en l'educació dels seus fills. Ells són el veritable motor educatiu. Si deixen de fer aquest paper, l'única institució que resta és l'escola. Però són marcs diferents. I cal jugar amb més elements per vetllar pel seguiment i l'èxit d'un infant els pares del qual han desertat de les seves obligacions educatives.

*R. G.*— És cert que el paper dels pares és clau, però és clau a casa i també a l'escola, no hem de mirar l'escola com l'espai exclusiu dels mestres i professors i la família pel fora escola. La família ha d'entrar més a l'escola i l'escola ha d'apostar per la família i la comunitat educativa. Per crear complicitats entre l'escola i la família, es pot aprofitar els pares i mares més participatius —els de l'AMPA, per exemple— per generar nous mecanismes de participació. Cal promoure el diàleg i l'acord que permeti treballar amb confiança mútua. Pot ajudar-hi disposar d'una mena de «contracte-programa» que els pares han de signar al moment de matricular el fill a l'escola. Aquest document hauria d'incloure tots els supòsits sobre els quals treballa l'escola, des de normes de convivència bàsiques a aspectes pedagògics diversos. Per exemple, en un document així es podria mencionar que entre les activitats dels fills hi haurà fer punt de creu, de manera que algun tipus de pare no se sorprengui quan això succeeixi.

*Q. L.*— Estic d'acord que el projecte educatiu de centre ha de quedar clar per a tothom, però també s'ha de poder dur a terme dia a dia. I és important que sigui renovable periòdicament, perquè els temps van canviant.

*R. G.*— El projecte educatiu és el que es duu a terme i ha de canviar com la vida, però els professionals de l'educació han de ser capaços de discutir-lo i pactar-lo amb els pares. És important que el mateix projecte educatiu i patrimoni comú inspire les activitats educatives fora de l'horari lectiu. El mateix projecte educatiu ha d'articular mecanismes de relació amb les famílies, d'una manera estructurada, i ha de definir les funcions de cadascú.





Ramon Guilera i Quim Lázaro

### **La manca de contacte amb els pares amb risc alt de marginació**

**R. G.**— L'explicació del projecte educatiu de centre, dels objectius de cada curs, de l'organització i de les metodologies a emprar ha de constituir la base del diàleg amb les famílies. En tenim un molt bon exemple en l'escola activa. Quan se'n van explicar les propostes, es va generar un diàleg al qual les famílies es van incorporar molt ràpidament. La clau va ser explicar molt clarament els objectius i les formes de funcionament d'aquesta proposta educativa nova.

**Q. L.**— És cert. Però avui en dia ens trobem que cada cop ens costa més parlar amb els pares. Sigui pel que sigui, el diàleg és fa molt difícil, i això és cada cop més generalitzat. Quan hi ha un problema, o es discuteixen qüestions relatives a l'educació del seu fill, el mestre es troba molt cops que el pare li diu: «tu a l'escola, jo a casa», com si fossin realitats absolutament diferents. En veritat, hauríem de col·laborar en un tot educatiu.

**R. G.**— Tens raó, això passa, però, així i tot, penso que els pares han d'entrar més a l'escola i els mestres han d'entrar més a casa, a la família. Cadascú exercint el paper que els correspon i dialogant;

només si ens tenim en compte mútuament generarem els mecanismes que estimulin i ajudin que els pares exerceixin el paper que els pertoca com a pares.

*Q. L.*— D'altra banda, a l'escola li costa molt trobar els camins per acollir els pares. Per exemple, quan fas una reunió de pares de caràcter «tradicional», una trobada informativa, fora de les reunions de classe, gairebé no s'hi presenta ningú. Les reunions formals per comentar i compartir aspectes diversos del procés educatiu han deixat de tenir sentit. Potser caldria cercar altres formes d'acostar-se als pares, o de fer que entressin a l'escola i participessin més activament de l'educació dels seus fills. D'una manera o una altra, els pares han d'acostar-se a l'escola, valorar la tasca dels mestres i atrevir-se a fer el seu paper en l'educació dels seus fills.

*R. G.*— Les afirmacions que fas són certes. En les reunions de pares que convoca l'AMPA, també ens trobem amb pares que defugen la participació. I és cert, per exemple, que des de l'AMPA s'organitzen activitats, o sortides, però després ens costa molt trobar pares que vulguin acompanyar els infants a fer aquestes activitats. Les dificultats hi són, però hem de saber trobar la manera d'aconseguir una implicació més gran, hem de refer els mecanismes que facilitin i promoguin la participació i permetin que les coses es puguin fer conjuntament.

De fet, el que és cert és que calen poques trobades i xerrades per definir els marcs generals d'actuació de l'escola. Definites aquests marcs clarament, les reunions formals al llarg del temps d'escolarització serveixen per establir la relació educativa i per repartir la responsabilitat educativa entre els pares i els mestres. La riquesa de la vida educativa obligarà a reunir-se i parlar-ne a pares i mestres.

*Q. L.*— Oblides el problema afegit d'arribar a la gent que més ho necessita, la gent que normalment no arriba a l'escola per ells mateixa, que no ve. I aquests grups, entre els quals destaca, per exemple, el col·lectiu immigrant, són precisament els que pateixen un risc més elevat d'exclusió social. Molts mestres ens preguntem què podem fer per acostar aquestes famílies a l'escola. Les reunions tradicionals no funcionen: hem de buscar formules i maneres més creatives d'acostar-nos a aquest segment de població.

**R. G.**— Aquest és un assumpte complex, un repte important. Però el que ha de quedar clar és que hem de saber analitzar el fet i cercar solucions equitatives, que donin l'atenció educativa adequada a les necessitats de l'alumne. Des d'aquest supòsit bàsic, el que hem d'aconseguir és educar en la convivència, ser capaços de crear un patrimoni educatiu comú que impliqui tot l'alumnat. En el cas dels immigrants, tinc la convicció que, tot i les dificultats escolars, el problema i la discriminació real es produeix fora de l'horari lectiu, per això s'ha d'aconseguir que gaudeixin d'activitats extraescolars i participin de les activitats esportives i lúdiques com qualsevol altre alumne.

**Q. L.**— Un altre problema de diàleg que observem a l'escoles és que, cada cop més, qui ve a les entrevistes per parlar dels infants de l'escola són els avis. Algun cop fins i tot han vingut cangurs. Contrastem que en molts casos són els avis els qui estan assumint les responsabilitats dels pares en la cura dels seus fills, encara que el paper dels uns i dels altres és, sobre el paper i en la pràctica, absolutament diferent.

**R. G.**— Des d'aquesta perspectiva, els horaris laborals llargs representen un gran problema, per això la FaPaC insisteix en la necessitat de conciliació d'horaris que possibilitin als pares l'exercici de les seves responsabilitats envers els fills. Cal tenir present que l'escolarització al 100 % fa que es donin els casos de famílies amb horaris laborals amplis. Hi ha famílies en què els avis s'ocupen dels nets de dilluns a divendres. Altres casos són deguts a famílies desestructurades. Cada cop es veu més necessari que l'escola compti amb el suport dels Serveis Socials. Vull remarcar, però, que la participació depèn, sobretot, de la forma de funcionament de les escoles. Si mestres i professors són conscients que educar és una tasca compartida amb els pares i amb els educadors de lleure, per exemple, s'estableixen mecanismes de participació que funcionen de manera molt eficaç. Fins i tot, en alguns casos, es podria parlar de consells educatius, i no escolars. I és veritat que la LOCE despulla els consells escolars de moltes atribucions, però no els prohibeix.

**Q. L.**— Històricament, moltes escoles han pogut crear i desenvolupar un projecte malgrat les lleis que hi havia. Per tant, es pot tornar a reproduir el model; el moment actual no serà una excepció. Des de les escoles es veu clarament que els pactes s'han de treballar

34 Temps de responsabilitats compartides

pedagògicament amb les famílies, i especialment amb els pares que participen a l'AMPA. Cal crear marcs i pactes de convivència satisfactoris per a tothom.

### **El prestigi social dels mestres**

*Q. L.*— En conjunt, però, no existeix un model de participació activa que beneficiï els infants i els joves. Quan parlem d'implicació de tots els agents educatius, cal reconèixer que és cert que també ens trobem amb aquells mestres que a les cinc de la tarda només volen plegar, i que a partir d'aquest moment ja no volen tenir res a veure amb l'escola, i això no vol dir fer més hores, és una altra cosa. Mestres que no s'impliquen en les tasques que no entren dins del seu horari laboral estricte, o que no cauen dins les seves competències. Però també n'hi ha molts que volen un model unitari, en el qual els pares i l'equip de mestres i altres professionals de l'educació treballin conjuntament, cadascú des del seu terreny, perquè no es produeixi el divorci —que actualment es dona cada cop més— entre uns pares que eduquen en una direcció i uns mestres que ho fan en la contrària.

Un altre problema greu, des de la nostra perspectiva, és que els mestres han perdut prestigi social. Ara se'n dubta. Quan es parla d'educació, tothom es veu en cor d'opinar. I és veritat que l'escola ja no és, ni pot ser, l'únic agent educatiu, però també ho és que els mestres i professors són professionals que s'han preparat per fer la seva feina i als quals, per tant, s'ha de reconèixer un cert nivell de coneixement i una capacitat adquirida.

Però, en certa manera, el mestre viu una realitat que els pares no poden copsar. Perquè el mestre treballa, dia rere dia, amb una àmplia tipologia d'infants, mentre que els pares només conviuen amb un infant, el seu fill o els seus fills. Per tant, el cúmul d'experiència que el mestre ha adquirit en el seu treball diari ha de servir a les famílies, que poden recórrer a aquest per buscar consell. Els pares, des d'aquesta perspectiva, haurien de demanar més suport a les escoles. Un cas paradigmàtic és, per exemple, el dels pares que tenen fills amb problemes. Hi ha, molts cops, una lamentable manca de relació entre aquests pares i els mestres de l'escola del seu fill i, en canvi, aconseguir una relació fluïda beneficiaria tant els pares com l'infant.



**R. G.**— Penso que la feina dels mestres mai no serà prou apreciada i reconeguda, però al mateix temps m'agradaria que tinguessin més autoestima. No estan mal considerats, encara que és cert que hi ha sectors de població que no valoren prou l'exercici de la funció docent, l'educació dels nens, adolescents i joves. Tanmateix, haurien de ser més conscients de les pròpies possibilitats educatives. Un cop més, penso que la cooperació de les famílies amb els docents és el mecanisme més eficaç per ajudar a valorar i reconèixer el prestigi del mestre i professor.

### **El temps que els infants i joves passen a escola**

**Q. L.**— Un altre problema greu és, des del punt de vista dels mestres, el nombre d'hores tan gran que els infants i els joves passen a l'escola. Ha arribat un moment que les activitats escolars es programen, i els pares dels nens i nenes hi recorren, com a única solució per cobrir un horari que es correspon amb el seu horari laboral.

**R. G.**— Hem de poder, entre tots, exigir a les famílies que exerceixin realment de pares i mares, que dediquin el temps convenient a estar

36 Temps de responsabilitats compartides

amb els fills. Compte amb el concepte de «temps de qualitat», al qual avui dia molts fan referència, ja que pot ser una trampa, una excusa o justificació: per educar els fills, cal dedicar-hi temps. Sense un mínim de temps, no hi ha temps de qualitat possible.

En aquest sentit, la qüestió de la conciliació d'horaris escolars i laborals és un autèntic problema, ja que la realitat laboral és ben desordenada, es treballa moltes hores i, ara, la majoria de les dones treballen fora de casa.

*Q. L.*— Als mestres també ens preocupa molt la qüestió de les activitats extraescolars. En primer lloc, ens preocupa la quantitat enorme d'hores que un nen es pot passar a l'escola, però també ens fa pensar l'esperit amb què sovint es plantegen les activitats anomenades extraescolars. Hi veiem, molts cops, una contradicció acusada. D'una banda, els pares escullen l'escola on anirà el seu fill d'acord amb el seu projecte educatiu, el qual, molts cops, posa l'accent en aspectes com la cooperació, la no-competitivitat, etc. Però, de l'altra, quan es tracta de dur els infants a fer altres coses, aquests mateixos pares escullen activitats que són enormement competitives, en les quals el concepte de col·laboració, de treball en equip, o d'altres no hi té cap importància. Sovint, el projecte pedagògic del centre i les activitats que els infants i joves fan fora de l'escola són totalment oposats.

*R. G.*— Penso que la majoria de les famílies apunten els fills a les activitats extraescolars perquè volen més educació i, altres, per fer matèries que l'escola no fa o no les fa prou bé (anglès, informàtica). Cada dia més hi ha famílies que trien el centre d'acord amb les activitats extraescolars. La FaPaC insisteix que el projecte educatiu de les activitats més enllà del temps lectiu ha de ser coherent amb el projecte educatiu del temps escolar. Les activitats han de ser ben organitzades i de qualitat. Cal promocionar els espais on els infants estiguin protegits i on es garanteixi una bona oferta educativa. Però també cal, d'una manera o altra, recrear els «carrers», i em refereixo al sentit lúdic dels carrers: aquells espais on, en una certa època, els infants jugaven. Una altra qüestió és si aquestes activitats del fora escola, o extraescolars, s'haurien de fer dins el recinte escolar o en altres espais.

*Q. L.*— El problema de les activitats extraescolars també és fer-ne

un ús excessiu. Aleshores, els infants segueixen un ritme que no pot aguantar cap adult.

**R. G.**— És cert que hi ha famílies que fan que els fills segueixin un ritme massa fort, però majoritàriament les famílies fan un ús normal de les hores extraescolars. En aquest sentit, es recomana que es tingui cura que el programa d'activitats «total» sigui adequat a l'edat del nen.

Hem d'estar molt atents, perquè és en aquest altre temps educatiu on es concentraran les diferències entre els diversos infants i joves, ja que molts cops els qui més les necessiten en són exclosos. En aquest sentit, per exemple, és molt important que els infants d'origen immigrant juguin al pati i facin activitats extraescolars conjuntament amb els infants autòctons a fi d'aconseguir la seva integració plena, en igualtat de condicions. Caldrà garantir la política de beques adequada a les necessitats.

Una bona opció, per exemple, seria que el temps extraescolar estigués articulat pel municipi en una xarxa d'activitat territorial que inclogués diferents escoles. En el segle XXI hem d'aspirar a una oferta educativa més estructurada, amb més espais de convivència, i més lúdics. S'ha de trobar les fórmules més adequades, però en cap cas podem renunciar a aquest altre temps educatiu, perquè per a un infant és molt positiu conviure amb altres nens i nenes en un marc diferent i desenvolupant unes activitats amb un altre ritme.

**Q. L.**— Per això per a mi, i per a molts mestres, són molt importants les sortides escolars. Però anar d'excursió, per exemple, a vegades és enormement difícil. Tot són problemes. Molts mestres no en volen fer per la pressió jurídica que pateixen. I l'única manera d'evitar-la és buscar camins que serveixin per generar confiança en els pares.

**R. G.**— El millor mecanisme de defensa és fer les coses ben fetes, ben organitzades i complint els requisits establerts. En aquest cas s'ha de poder comptar amb el suport de l'administració i de tota la comunitat educativa (claustre, famílies i alumnat) i tot això és possible. Una sortida es pot fer amb totes les garanties, però, tot i que es compti amb la millor organització, es poden produir incidències, que caldrà de saber afrontar.

38 Temps de responsabilitats compartides

**Q. L.** – Un altre problema és que el monitor és un personatge que està de pas. Cal professionalitzar la seva tasca i crear equips compactats que aconseguixin que aquesta persona faci tot el seguiment d'un grup d'infants, des de les 8 del matí fins a la tarda. Ara són feines residuals, però caldria dignificar-les: establir un sou digne, crear més infraestructures... I, a més, caldria coordinar la seva feina amb les tasques de l'equip educatiu del centre, perquè l'altre temps educatiu és quelcom molt important.

**R. G.** – Totalment d'acord.



*«La desorganització horària ens ha esclatat a la cara. I ho paga tothom: la família que no troba el seu espai de vida i, a més se l'acusa de dimitir de la seva funció educativa. (...) L'escola, perquè, tot i que manté el tipus amb el seu horari inflexible, (...) acaba pagant els mals horaris de tots els altres. També ho paga el món laboral...»*

## **Educar vol temps**

### **Ús del temps i pràctiques familiars**

Educar vol temps. No és pas una idea gaire original, però vista la capacitat que tenim per complicar-ho tot a l'hora d'analitzar les dificultats de l'educació a la societat actual, de tant en tant val la pena tornar al principi de tot i insistir en els punts de partida. Cal recordar, doncs, que fins i tot per ensopegar amb dificultats superiors, primer cal haver dedicat temps a l'educació. I si ens entrebanquem aquí, si no tenim temps per educar, llavors la resta no passa de ser, sovint, l'excusa que amaga la primera i principal de les dificultats.

Educar vol temps, i en vol en dos sentits diferents. Primer, vol un temps quotidià organitzat de manera que sigui «veritablement» educatiu. No insistiré en aquest punt que ja he tractat en altres escrits: simplement es tracta de tenir en compte que tota forma d'organització temporal quotidiana, en el marc familiar, escolar o laboral, és una veritable declaració de principis, o de «valors» com n'hi ha que en diuen. És a dir, un ordre diari és una manera d'entendre el món, transmesa tal com realment es transmeten aquestes coses amb eficàcia: implícitament, de manera invisible, com si res. Dit d'una altra manera: educar vol temps significa que tota experiència temporal té eficàcia educativa i que, per tant, cal vetllar-ne la bondat.

**Salvador  
Cardús i Ros**  
Sociòleg

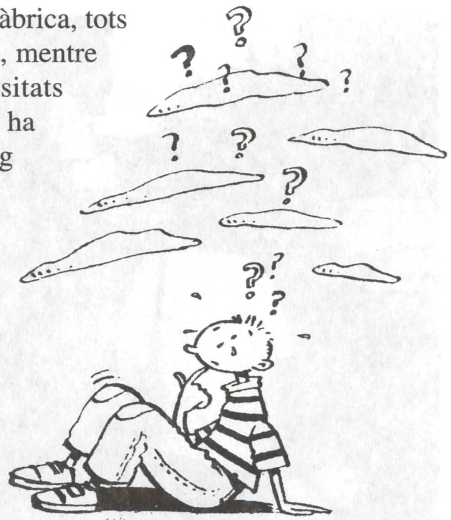
40 Temps de responsabilitats compartides

Ara bé, educar vol temps també en el sentit de disposar-ne, de temps. Una disponibilitat que faci possible unes formes de relació personal humanitzades, d'intercanvis afectius positius, d'activitat enriquidora per a l'individu també en el pla individual. I tal com van les coses, sembla que la societat estira temps pertot arreu i deixa sota mínims la disponibilitat d'aquest temps educativament fort —a casa, a l'escola, a la feina o al carrer— positiu, enriquidor, reflexiu, creatiu... Pitjor, encara. De fet, la conflictivitat horària dels nostres estils de vida actuals creen un malestar permanent que converteixen els pocs temps de vida familiar i personal que ens resten, sovint, en experiències insuportables. Ens despertem corrent i malhumorats i tornem a casa cansats, amb poca paciència per aguantar que els altres membres de la família s'esbravin del seu propi cansament.

Se sol dir que a aquesta tensió hi ha contribuït, especialment, la incorporació de la dona al món del treball. Sí i no. Sí, pel que fa referència a unes determinades classes mitjanes urbanes, l'organització familiar de les quals havia apartat la dona de la fàbrica —entre els anys cinquanta i setanta, sobretot— per ocupar-se de la família com a senyal d'emancipació econòmica i social. Per a moltes altres classes i períodes, la dona ja hi era, a la fàbrica o al camp. No, doncs, perquè no podem confondre una classe social de referència amb tothom. I no, perquè aquí hi ha altres canvis a considerar. Per exemple, la generalització dels desplaçaments de casa a la feina, cada vegada més llargs. I, en conseqüència, l'extensió de la necessitat d'esmorzar o dinar fora de casa. També la mobilitat territorial que fa que cada vegada menys gent visqui prop d'altres familiars en qui trobar suport o que conegui veïns «de tota la vida» a qui deixar una estona les criatures. La família de classe mitjana ha suportat moltes tensions horàries mentre ha tingut flexibilitat, però cada vegada té una resistència més limitada i la corda està a punt de trencar-se, si ja no ha petat.

Paral·lelament, el món laboral ha anat estirant els temps de treball com més li ha plagut. Ha tingut i té la paella pel mànec. I sobretot ha desenvolupat horaris «masculins», és a dir, insensibles a les responsabilitats familiars. A més, amb una organització horària industrial prou ordenada en recessió, el món dels serveis predomina a l'hora d'imposar el seu caos horari. De la restauració al comerç passant per la sanitat. Jo encara havia anat a escola seguint exactament el mateix

horari del meu pare a la fàbrica. Família, escola i fàbrica, tots «a toc de pito», però a toc d'un mateix xiulet. Ara, mentre la feina imposa ritmes al marge de les necessitats personals del treballador i la treballadora, l'escola ha quedat encallada en un horari diguem-ne mig d'oficinista, mig de funcionari, intransigent. I a casa es recull el que queda, que és poc. Si, a més, parléssim de famílies monoparentals, llavors la dificultat esdevé bogeria. Si parlem de més d'una criatura, lògicament d'edats diferents, encara afegim més llenya al foc. I si els pares es troben en allò que en diuen una «doble carrera» professional, les tensions són màximes. Tot plegat, per acabar de dibuixar el panorama, acompanyat d'uns estils de lleure cada vegada més a mans d'un mercat que es regeix per les lleis del negoci i que acaba d'esprémer la mamella del poc temps familiar disponible.

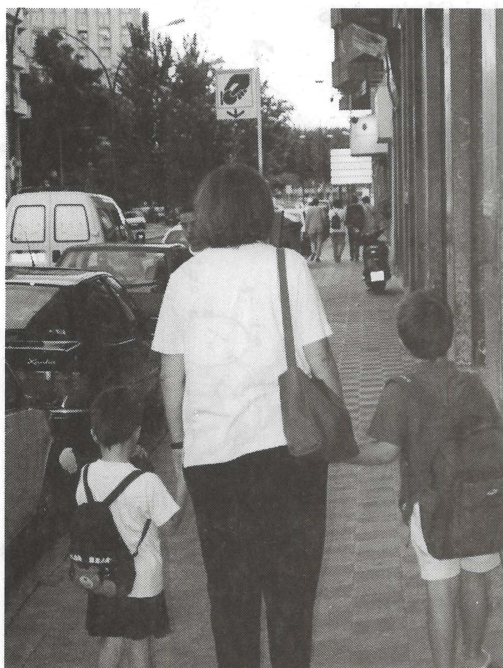


*Dibuix: Cristina Losantos*

La desorganització horària ens ha esclatat a la cara. I ho paga tothom. Primer la família, que no troba el seu espai de vida i, al damunt, se l'acusa de dimitir de la seva funció educativa. Educar? Quan és que pot educar? Després l'escola. Perquè tot i que manté el tipus amb el seu horari inflexible, discutint assumptes bizantins sobre si cal mitja hora més de català o mitja menys de filosofia, de fet acaba pagant els mals horaris de tots els altres. Nens i nenes que no dormen prou, que mengen malament, que a casa no troben l'abraçada que necessiten, que la televisió se'ls menja de viu en viu per manca de companyia, que van sobrecarregats d'activitats extraescolars per tenir-los col·locats en un lloc o altre, que vénen a l'escola amb la febre mal dissimulada per un antitèrmic quan no se sap on deixar-los... Algú vol parlar de la qualitat del sistema escolar? I si parlem d'horaris, i no de currículums i de nivells?

Però també ho paga el món laboral. Baixa productivitat, absentisme laboral, deslleialtat amb l'empresa, dificultats per estabilitzar els recursos humans: tot això són mals horaris. I, sobretot, una cultura del treball extensiva –de fet, molt masclista– que valora la quantitat de temps a la feina més que no pas la qualitat de la feina, es faci quan es faci. I aquesta cultura del treball ens aparta dels patrons de

42 Temps de responsabilitats compartides



comparació europeus, dels quals tan agrada parlar als empresaris i polítics.

La meua modesta opinió, i vist que som el país horàriament més desgavellat de tot l'entorn europeu —no s'hi val a parlar de cultura mediterrània, que ni els italians no són tan desorganitzats—, és que cal propiciar una intervenció dels poders públics per fer possible un gran pacte d'organització horària. No pas en el sentit d'empresonar-nos en noves rigideses, sinó tot el contrari: d'introduir la flexibilitat necessària perquè l'actual complexitat social que no té retorn pugui funcionar sense tanta tensió.

Els objectius de la intervenció haurien de ser tres (vegeu: S. Cardús, C. Pérez i S. Morral. *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars,*

*escolars i laborals. Informe final.* Departament de Benestar Social, 2002):

- incrementar el temps de lliure disposició personal i familiar per afavorir una actitud educativa forta;
- disminuir les tensions i desconfiances entre escola i família amb una correcta resolució de les necessitats familiars que no tenen una dimensió escolar específica;
- estimular la responsabilitat social de l'empresa en la perspectiva de millorar les condicions de benestar personal i familiar dels recursos humans propis, per tal d'aconseguir una millora dels objectius específics de la mateixa organització.

Certament, una actuació d'aquest abast, no és possible a base de petits retocs que podrien acabar creant encara més tensions. Es tractaria de tenir-ne una visió global, sabent que cada peça que es toca afecta el conjunt de l'organització. Per tant, per bé que la transformació sigui progressiva, la perspectiva ha de ser general. En segon lloc, no pot ser resultat d'una imposició unilateral, sinó de

canvis consensuats entre interlocutors qualificats. Calen pactes en els quals s'intercanviïn avantatges per a uns i altres fins al punt que tothom consideri que de la seva flexibilitat en surt beneficiat. I això és ben possible d'aconseguir-ho. Finalment, cal una actuació estratègica. És a dir, que prioritzi i marqui els ritmes d'execució dels compromisos. Naturalment, hi ha qui recorda que tot això potser val diners, públics i privats. Sí, però n'estalvia, sobretot si es calcula en un termini mitjà. Vull dir que, a més de calcular el cost d'alguns serveis públics afegits que caldria crear o estendre per afavorir la flexibilitat horària i, en definitiva, la conciliació d'horaris, cal que es calculi què hi guanyem amb la millora en la qualitat de l'ensenyament, o en la millora de la salut laboral o en la racionalització dels usos del temps de treball, només per posar algun exemple.

L'organització temporal és el mirall més clar de la societat que es vulgui considerar. Les desigualtats de gènere, l'explotació laboral de l'immigrant o la responsabilitat educativa d'una societat, queden retratades en els seus horaris. És clar que hi ha qui pensa que cal «conscienciar» per afavorir els canvis necessaris, resultat d'accions voluntaristes. Però els resultats solen ser escassos i frustrants. La meua opinió és una altra. De fet, parteixo de la idea que el malestar ja és prou gran com per tenir l'assentiment general que cal conciliar els horaris personals, familiars, escolars i laborals. I penso que el pas següent és intervenir directament en la organització horària precisament per aconseguir una societat més igualitària, més considerada amb el treballador més feble o que tingui temps per assumir efectivament les seves responsabilitats educatives. El temps, i la seva organització, doncs, entesos com a eina de transformació social. El temps, en definitiva, com a eina al servei de l'educació.

*L'autor analitza, preocupat, l'univers de la joventut actual, i hi reconeix un «mosaic d'identitats» que són conseqüència de diverses variables. Acaba l'article amb una doble proposta: la necessitat d'oferir diàleg als joves, un ampli diàleg intercultural, que fructifiqui en un autèntic aprenentatge per la pau.*

## Els miralls robats

### Família i escola davant del malestar juvenil

**Franco  
Frabboni**

Universitat de  
Bologna

#### Un arxipèlag complex i acolorit

En aquest assaig donarem vida a un judici que adoptarà el caràcter d'un veritable *procés pedagògic*. Al nostre costat (que som els testimonis) seu la part perjudicada: *l'univers dels joves*. Al banc dels acusats, hi seuen les *polítiques planetàries* de l'actual estació de transició entre dos mil·lennis.

Quins signes de reconeixement presenta avui el *rostre existencial* de l'univers dels joves? Resposta: inundar de llum el planeta-joves significa exposar als ulls de l'espectador un «mapamundi» dels mil països, un «arbre» de les mil branques. És a dir, en aquesta estació *post* (postindustrial, postideològica, postmoderna), la qüestió juvenil presenta –per a aquell que observa– un mosaic d'«identitats» (existencials, socioculturals, de valors) que no es poden recompondre amb un *únic fil* d'unió interpretatiu, i és del tot arriscat l'ús d'un compàs interpretatiu que presumeixi de dibuixar una imatge completa d'aquest neuràlgic estadi generacional. Aquesta és la nostra tesi. La «galeria» de les moltes imatges juvenils (cada una d'elles testimoni de llenguatges, inquietuds, decepcions, utopies propis) és el fruit d'un mateix repertori de *variables*. En citem algunes.

La **condició social** (el jove que viu en ambients «benestants» construeix visions del món i imaginaris existencials *molt diferents* dels elaborats per qui sofreix la pobresa i privacions socioeconòmiques); les **vivències culturals** (les «ulleres» cognitives del jove treballador, expulsat precoçment dels circuits de l'escola, deixen veure d'una manera *molt diferent* de les que se sostenen sobre el nas del jove escolaritzat, que camina vers un títol d'educació superior); l'**hàbitat territorial** (el jove que viu en contextos urbans i metropolitans acumula necessitats i practica comportaments *molt diferents* dels que expressa qui viu en les zones interiors: pobles, viles, valls, etc.); els **models antropològics** (el jove que construeix el propi sistema de valors en la comunitat en què ha nascut revela marques existencials *molt diferents* de les del jove immigrant, provinent d'altres contrades socioculturals), i el **perfil psicològic** (la imatge-percepció d'ell mateix del jove és estretament dependent dels senyals emotivoafectius de seguretat, autoestima, gratificació, autonomia rebudes –o no– a la família, a escola, en el món del treball, en el temps lliure).

- La pregunta, aleshores, és aquesta: quina és la percepció que els joves tenen de la pròpia condició social i existencial generada i imposada per la societat actual en transició? Quins són els paisatges de la «ciutadania» (els **miralls robats**, les seves esperances i les seves utopies) que discorren davant de l'edat juvenil?

«Són interrogants «paradigmàtics». Justament perquè la seva condició es configura com la *caixa de ressonància* més emblemàtica i aguda de la densa trama de injustícies-explotacions-marginacions que afebleixen fins a esquinçar-lo el teixit socioeconòmic, cultural i de valors d'una edat històrica que fa poc ha travessat les fronteres del tercer mil·lenni.

Les **vivències negatives** que travessen l'univers dels joves, avui, són fonamentalment **dues**.

## 1. Primera font de malestar: l'allunyament

### 1.1. Una edat sense ciutadania?

L'edat juvenil es troba avui davant d'un escenari institucional i social –la *família* i l'*escola* (però també els partits polítics, el món del treball, les esglésies)– que està accentuant la històrica separació entre *qui* controla les esmentades instàncies i *qui* intenta accedir-hi, entre l'*escassa* permeabilitat de les institucions i la *forta* demanda de participació dels joves. Una demanda frenada pel disc vermell de la *indisponibilitat* d'aquell que posseeix el poder per ampliar-socialitzar-democratitzar els llocs culturals i socials de discussió i de decisió. Mantinguts fora de les reixes de la ciutadania-participació, els nois i les noies es troben obligats a acumular tons de *renúncia-manca de compromís* respecte als valors de la disponibilitat-solidaritat-responsabilitat.

L'*exclusió* ocupa d'una manera abusiva els punts neuràlgics del món dels joves. Les fonts de la *manca de compromís* tenen arrels culpables en l'actual sistema educatiu, tant domèstic com escolar. Aquest, massa sovint, és un teatre de recitació d'un guió que té per nom *desresponsabilització*.

a. Dins dels circuits formatius de la *família*, el jove corre el risc de sufocar la pròpia presència social i pública (la pròpia «ciutadania») sota l'encalç prepotent dels vells i nous mediadors culturals i eticosocials (mitjans de comunicació), que els pares posen generosament a la seva disposició.

El consum i la cultura de masses que recobreixen habitualment les parets de casa alimenten vivències d'*allunyament* perquè proporcionen als nois una falsa imatge de la vida pública i civil a més d'una inexistent identitat de ciutadania social.

Ens referim a aquell *protagonisme artificial* (de cel·luloide, de paper maixé), operat pel mercat massmediàtic, que fa que sigui *habitual i pública* una representació subreptícia i subrogatòria del món juvenil, divulgada per raons de mercat per la indústria del consum de massa: *comercial* (vestit: texans; alimentació: coca cola, hamburgueses; oci: motoscooter, videojocs), i *cultural* (sèries de televisió, discos, còmics, fotonovel·les). Neix així el *jove/superstar*, protagonista excèntric de la moda informal, de la música pop, dels





curtmetratges publicitaris, dels telefilms i dels serials radiofònics. Un *quadre mercantilitzat*, doncs, de joventut: cada vegada més imatge espectacle consum. I cada vegada menys presència real i viva en la societat.

**b.** Dins dels circuits formatius de l'*escola*, l'alumne es troba habitualment davant de dues zones fosques d'aprenentatge-participació.

El primer disc vermell barra a l'estudiant el pas al coneixement-comprensió de la cultura «antropològica» i «científica» d'aquesta nostra latitud històrica (*negada* per l'escola que prefereix rebaixar el seu nivell a una instrucció dipositària, inactual, calcificada).

El segon disc vermell barra el pas a l'estudiant a la responsabilització-compromís en les institucions (públiques o no) del propi barri o contrada territorial (l'escola és encara *cos separat* del social, *tancada* en les velles parets de l'aula-classe). Dintre d'aquest teló de fons escolar els únics *comportaments socials* que es poden adquirir són l'individualisme, la indisponibilitat, la desresponsabilització, pràctiques que llisquen ràpidament cap a l'aïllament i la marginació.

## **1.2. Reflux i intimisme: resposta juvenil**

Quina és la resposta immediata dels joves davant de la percepció de la seva «marginació»? Com a tendència, les reaccions en calent són les del reflux i del replegament intimista, els quals afavoreixen, de fet, els missatges a la privatització, a la manca de compromís, a l'evasió als mitjans de comunicació de masses transmesos als joves de manera insistent pel sistema social i per l'informatiu.

És un «reflux» que genera *models existencials* que no es poden classificar d'una manera simplista amb el teorema del retorn a l'àmbit «privat» (anticonformista? No, massa sovint és tracta de «tragèdia») consumit amb els llenguatges de la droga, l'hipisme, la llibertat sexual.

## **1.3. Donem resposta a la demanda de compromís del joves**

### **1.3.1. Junts per construir una societat de dones i homes nous**

Per poder assegurar el compromís social i el protagonisme civil al món dels joves cal dotar-lo al més aviat possible d'una multiplicitat i varietat d'espais en la línia de l'*associacionisme* i del *voluntariat*.

Pel que fa als espais, l'extensió i la qualitat dels serveis socio-culturals passa indubtablement per un *reequilibri territorial* dels recursos, orientat a la utilització de tota la xarxa institucional i associativa que aconsegueix avui una funció pública. Cosa que és possible construint un *sistema públic* dels serveis educatius per als joves (socials, culturals i recreatívoesportius) capaç de *gestionar conjuntament* els «recursos» i les «oportunitats» disponibles en els ens locals i l'associacionisme. Aquesta voluntat d'*estar dins* de la societat requereix necessàriament *espais* (serveis, estructures, materials de participació-compromís) com també oportunitats socials i culturals (és a dir, ocasions àmplies i concretes de participació-compromís).

### 1.3.2. L'associacionisme, un recurs que cal legitimar

Les polítiques juvenils no poden prescindir de la valoració i legitimació de l'articulat arxipèlag de l'*Associacionisme històric i nou* (moviments, cooperatives, ONG i altres) que ocupa una bona part del tercer sector –el «privat» social: el voluntariat, les iniciatives educativoculturals no lucratives–, que dibuixa i qualifica (amb la intervenció pública i la del mercat) el *triangle* constitutiu d'un sistema de formació.

L'*Associacionisme* es proposa, per tant, uns «recursos» pedagògics irrenunciables per al desenvolupament, en una direcció pluralista i democràtica, dels trets socioculturals d'una nació oberta a les fronteres de la *Unió Europea*.

Si és tasca dels ens locals en matèria sociocultural *programar-planificar* la quantitat i la qualitat de les «necessitats», *registrar* els recursos públics i les ofertes «no-públiques» que hi ha en el propi territori, *intervenir directament* en els àmbits socials i culturals on la demanda és més forta i sense resposta i *coordinar* tota la xarxa de les oportunitats formatives presents en el context territorial, llavors ens sembla políticament congruent i socialment productiu *subvencionar* l'àmbit «privat-social» quan aconsegueix una tasca pública a favor de tota la col·lectivitat.

## 2. Segona font de malestar: la desfuturització

### 2.1. Una edat sense demà?

L'adolescent es troba avui davant d'un escenari axiològic incapaç d'al·ludir a horitzons que transcendeixin la tanca de la contingència, del present històric i cultural.

És el segon «espectre» generat per una societat mancada de *noves utopies*, a les quals no es pot renunciar si es vol escriure –i projectar– una *qualitat de la vida* amb el signe de la justícia, de la solidaritat, del respecte de les diversitats, de la convivència i la cooperació social.

És a dir, davant del món dels joves s'obre de bat a bat, sense embuts,

l'escenari en runes d'un alfabet de valors en descomposició, que està alimentant una desconfiança difosa i la separació del *Pais real* del *formal*. En un paisatge social de dissolució-descomposició moral, el destí de la cinquena infància sembla irreversiblement el de l'esvaniment: obligada a haver de construir –tota sola– els propis *referents eticosocials* sense disposar de punts de suport forts; obligada a endinsar-se –tota sola– en l'intricat sender que porta a les platges de les opcions individuals i col·lectives.

## 2.2. Una edat sense paraula?

Ésser-jove significa percebre sobre la pròpia pell el senyal d'una *incomunicabilitat* acumulada en un món embolcallat en el silenci, on la paraula és negada i el diàleg «esquinçat», fet que produeix en els joves un sentiment agut de debilitament i temor existencial.

A partir d'aquest últim decenni, la *Unió Europea* ha reunit les nacions del seu arxipèlag continental per invitar-les a posar la *formació* al baricentre dels seus *plans de desenvolupament* econòmics i socials.

D'aquí que, a la vella Europa, es vagi darrera de la paraula d'ordre *Reforma de l'escola*. Amb el consegüent sorgiment d'una «macroobra» continental dedicada a la reestructuració i/o a la refundació dels seus sistemes escolars. Tot això a partir de dissenys institucionals i curriculars que, tot i la seva «diversitat» antropològica, puguin ser capaços d'oferir una resposta conjunta i comunitària a les «noves» demandes provinents del *món del treball* (centrades en l'equació formació igual a recursos economicosocials) i del *món de l'educació* (centrades en l'equació formació igual a recursos humans).

A partir dels llibres blancs elaborats per la Comunitat Europea (Delors, 1993; Cresson-Flyn, 1995) s'han pogut detectar certes patologies tant en l'escolarització de masses com en les creixents ofertes culturals i socioeducatives del territori.

- Zones-risc que van acompanyades amb alguns dels seus «signes» de reconeixement recurrents (l'*aïllament social* i l'*homologació cultural*) omplen un document d'identitat que té per nom *inco-*

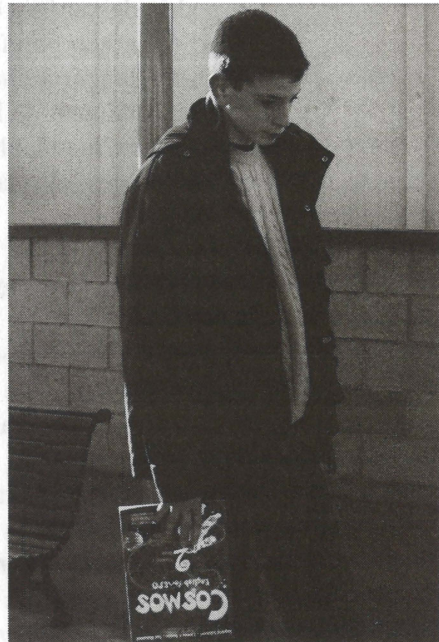
**municabilitat.** D'aquesta incomunicabilitat no se salva, certament, l'actual sistema educatiu (domèstic i escolar) justament perquè difon models de vida diària amb abundants trets d'*aïllament* i de *soledat*.

**a.** En primer lloc, la **família**. El context domèstic legitima la seva cultura de l'*aïllament* i de la *soledat* per mitjà de la massiva divulgació «interna» dels models de comportament transmesos i imposats pels mitjans de comunicació.

A més, en família la medalla de la **incomunicabilitat** porta els senyals de l'*aïllament-soledat* tant en la seva cara social com en la cultural. La primera documenta la *soledat social* com l'efecte «persona-solitària» de la qual són responsables les llargues estones asseguda davant del televisor i de l'ordinador. Aquestes són portadores del virus de l'*aïllament* per a l'espectador-destinatari, el qual està *sol* i **no-comunica** quan manipula el televisor (el comandament a distància —«personalitzant» la tria— divideix i aïlla el nucli familiar); que està *sol* i **no-comunica** quan escolta música (els auriculars són símbol de separació social de qui els porta); que està *sol* i **no-comunica** quan s'evadeix en els còmics i les telenovel·les (consumits en els desplaçaments, en els intervals al cinema i dels espots televisius, durant els àpats, etc.); que està *sol* i **no-comunica** quan tecleja *on line* i navega per internet.

La segona cara documenta la *soledat cultural* causada per l'efecte «jerarquització» del qual són responsables els mitjans de comunicació. Les seves cames van exclusivament per terrenys electrònics i s'alimenten només del llenguatge totalitzant de la *imatge*. D'aquí ve el trencament en relació amb els altres codis, sobretot del *verbal* i del *gestual*, com més va més depauperats i marginats com a alfabet, com a vies de comunicació intersubjectiva.

**b.** En segon lloc, l'**escola**. Tot i els seus senyals d'indubtable innovació i modernització, apareix encara avui com una instància amb elevats coeficients institucionals, totalitzants, claustrals. És a dir, una institució tendencialment no disponible a l'*ambient*, una mena de cos



«separat», culturalment «autàrquic», que *no comunica* amb la cultura socioantropològica de què són testimonis els alumnes.

### 2.3. Un rostre mut i sense somriure

Som a les portes d'una esclatant revolució de les consciències, que es materialitzarà en el «pas» de l'hegemonia de l'actual sistema cultural de *masses* al de la *demanda individual (personalmedia)*.

Quines conseqüències –en els aspectes d'*homologació* i d'*incomunicabilitat* cultural– haurà de suportar el sistema educatiu (família i escola) «teatre del canvi d'hegemonia cultural entre els vells alfabetes i els nous?

Els *nous visors* (vídeo, televisió de pagament, internet, etc.) estan provocant una veritable inundació d'imatges i de codis escrits. Una *paraula-escrita* «prefabricada», congelada, metàl·lica, sense ànima. Fins a tal punt que expropia els joves de l'ús-consum de modalitats de coneixement sintonitzades amb l'acció, la manipulació de les coses, el contacte directe amb la realitat. El doble primat de la *imatge* (alfabets tradicionals) i del *codi escrit e-mail* (nous alfabetes) podria deixar fora de servei tant el llenguatge «oral» com el llenguatge de la «corporeïtat». Amb el risc que a la vida de cada dia l'*oralitat* i la *gestualitat* siguin àmpliament reprimides i mutilades. El descarrilament de la *paraula* i del *cos* de les vies de la *comunicació* condueix inevitablement a la destrucció del potencial formatiu dels llenguatges, el qual radica en la «pluralitat» dels seus codis i de les seves funcions.

És a dir, es troben avui en risc la seva funció de *comunicació social* (la via per parlar amb els altres), la seva funció de *comunicació cognitiva* (la via per pensar, per representar simbòlicament el món) i la seva funció de *comunicació expressiva* (la via per exterioritzar sentiments, per transferir emocions-sensacions personals).

Els nous «paisatges» de l'aldea global –fruit de la *globalització de la cultura* i de la *comunicació*– estan modificant profundament el *document d'identitat* de les ciutats contemporànies, a partir dels llocs històrics designats a la formació: la *família* i l'*escola*. Aquestes dues antigues *institucions educatives* es troben avui que han de trepitjar els

escenaris dels teatres urbans de la *cultura* i de la *comunicació* en companyia de «nous» subjectes educadors, alguns *intencionadament* educatius (com els ens locals, l'associacionisme i el món del treball), d'altres *no-intencionadament* educatius en tant que subordinats a les lleis del mercat i del consum de massa (on l'*oferta educativa* es dispara si hi ha una «demanda», mai si aquesta no existeix).

Aquesta ramificació en direcció *policèntrica* del sistema educatiu podria gaudir encara d'una fecunditat pedagògica, basant-se en el paradigma segons el qual, enfront de la creixent mobilitat de les *necessitats-subjectives* (la multiplicitat dels interessos-curiositats-aspiracions del ciutadà singular), cal una ciutat que sàpiga respondre adequadament a la demanda col·lectiva oferint una «xarxa» diversificada i canviant d'oportunitats, és a dir *més espais educatius*.

És sobre el «fons» d'aquests paisatges de la «desintegració» social i cultural que entren en escena els *joves* i l'actual *ciutat del consum*.

És una joventut de rostre pàl·lid, mut, sense somriure. Són joves emmanillats i tancats en els temps, en els espais, en els productes de mercat de la *ciutat enemiga*.

« Els nois són *visibles* només dintre de les gàbies especialitzades (ultrainstitucionals) de la ciutat, davant del televisor i de l'ordinador en *família*, al banc a l'*escola*, a les taules del *fast-food* i dels bars a la *ciutat*.

En la *ciutat-mercat* la joventut es converteix irremissiblement en una *gallina dels ous d'or*, en un dels «llocs» de la mercantilització contemporània. Són els nois *usar i llençar*, als quals s'arrabassen una vegada i una altra els seus drets sacrosants, començant per aquests *set*: el dret a la *socialització* (la ciutat ofereix sobretot soledat i separació); el dret a la *comunicació* (la ciutat sufoca els llenguatges de l'oralitat, de la gestualitat, de la manipulació-construcció deixant muts els joves); el dret a l'*autonomia* (la ciutat adapta a la dependència-subalternitat pel que fa al seu teixit socioantropològic); el dret al *moviment* (la ciutat posa els seus espais a disposició dels aparcaments i les activitats comercials, rarament es proposa com a lloc de vida col·lectiva per a la joventut); el dret al *coneixement* (la ciutat incentiva el conformisme i l'homologació cognitiva, sigui perquè es

54 Temps de responsabilitats compartides

vesteix completament de publicitat, sigui perquè constreny els joves a llargues estones televisives i *on line*); el dret a la *fantasia* (els escenaris trepitjats de la ciutat estan coberts de banalitat, costum, ritualitat, estereotips); el dret a la *cooperació-solidaritat* (la ciutat exalta i mistifica la competitivitat-concurrencia individualista i privatista).

## 2.4. Oferim diàleg a l'univers dels joves

### 2.4.1. La multiculturalitat és paraula

Per assegurar el màxim respir als processos de socialització-alfabetització, la família i l'escola tenen la funció d'educar per al respecte a les *diversitats culturals*, cosa que és possible amb la condició de promoure un *coneixement i consciència multicultural* ampli i precoç.

Això significa construir *projectes educatius* orientats a prevenir que sorgeixin mentalitats etnocèntriques, intolerants envers les *cultures-altres*.

Per poder assolir l'objectiu d'una *mentalitat internacional* (no etnocèntrica) precoç, la família i l'escola s'han de posar en condicions de poder consolidar el paper «neuràlgic» de què gaudeixen certs llocs d'iniciació a una pedagogia de l'adolescència, preparada a acollir-respectar-valorar els diversos rostres antropològics dels nois i dels alumnes que els freqüenten.

Per assolir l'objectiu del *descondicionament*, l'escola en particular té la tasca d'arxivar el seu model educatiu tradicional *tancat i aïllador* respecte a l'ambient exterior. Cosa que passa quan utilitza l'aula com a espai «totalitzant» d'alfabetització, la lliçó-pissarra-llibreta com a «trident» didàctic predominant i l'ambient antropològic exterior realment com a «antagonista» cultural. Tornant a tancar a l'armari aquests *esquelets didàctics* ossificats i sense rostre, l'escola podrà inaugurar un model educatiu *obert*, basat en la *recerca* i en la utilització dels *laboratoris*. Amb el resultat –completament pedagògic– de contribuir a la difusió d'una educació *multicultural*, capaç de conduir fins als límits de les fronteres *interculturals* i *transculturals*.



#### 2.4.2. La pau és paraula

L'alfabet dels «valors» propis de l'axiologia juvenil (el respecte de la vida, l'ètica de la solidaritat, el compromís social, el *projecte-persona*) troba la seva «maxiparaula» en la *pau*. D'aquí ve la pregunta: És possible per als joves construir i experimentar un *projecte-pau*?

Sí, és possible. A condició que vagi acompanyat d'una família i una escola que practiquin una educació eticosocial (i la *pau* és un dels seus temes «estel·lars»), renunciï a qualsevol caràcter sermonejador, preceptiu, manipulador, conscient que els valors existencials no són donats apriorísticament sinó que es construeixen col·lectivament.

Més enllà de les raons d'Estat –després contradites regularment per la història– que han encès la metxa de les últimes tragèdies bèl·liques (els «teatres» de les quals han tingut el nom de Líban, Iraq, Somàlia, Bòsnia, Congo, Afganistan), ens sembla útil fer algunes consideracions pedagògiques, amb l'objectiu de cridar l'atenció de tots aquells (començant pels joves) que estan «implicats» en els actuals processos educatius.

**Primera consideració.** Les guerres esmentades han tingut els seus «teatres» *molt lluny* del nostre continent i han colpit universos de cultura (islàmica, grecoortodoxa) en general *desconeguts*, perquè habitualment no entren en els programes escolars europeus. Això no obstant, són esdeveniments que han envestit l'aldea global, sigui en el pla *polític* (només cal pensar en el paper de «croat» assumit per l'ONU), sigui en el pla *cultural* (penseu només que els butlletins diaris de guerra, transmesos per la televisió, arriben simultàniament a tots els racons de la terra).

Una arrelada tendència *ambientocèntrica* (els programes escolars posen l'èmfasi en l'estudi del món *proper*) i *monocultural* (els programes escolars tenen tendència a emfasitzar una visió etnocèntrica dels *sabers* i dels *valors*) ha privat els joves de les *claus interpretatives* de les civilitzacions libanopalestines, iraquianes, somalís, afganeses, les quals són complexes i polièdriques. Sense ulleres cognitives, el risc és d'adoptar *actituds* de «simplificació» i d'«estereotip» davant de la pluja insistent d'imatges i de notícies de procedència televisiva.

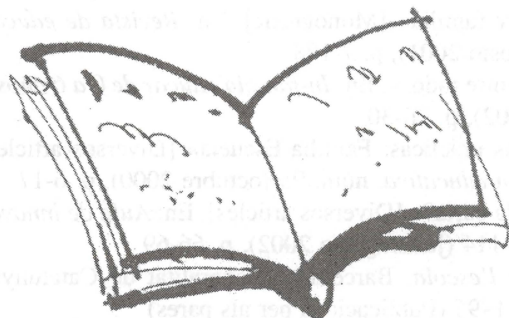
56 Temps de responsabilitats compartides

D'aquí ve l'exigència inajornable d'actuar pedagògicament amb l'objectiu de prevenir l'aparició d'una mentalitat assertiva, tancada en un *microunivers etnocèntric*, viciada massa aviat d'indiferència-intolerància envers les *cultures-altres*. Això per dir que per assolir l'objectiu d'una *mentalitat multiètnica* precoç cal demanar amb força a la família i a l'escola d'*ensenyar la pau*, proporcionant els alfabets cognitius necessaris per descodificar les monstruositats de la guerra.

**Segona consideració.** Per als joves, la informació sobre les *motivacions* que han generat els conflictes bèl·lics i sobre l'evolució, dia rere dia, de les vicissituds diplomàtiques i militars, se l'ha fet passar només per una sola via: els *mass media*.

Ha estat, doncs, una veritable dictadura informativa per part del llenguatge mediàtic. Cert, la comunicació que es basa en la imatge correspon a la típica mentalitat juvenil, a la seva necessitat de concreció visual, a la globalitat de la seva representació, al caràcter sintètic de la seva intel·ligència, a la necessitat vital d'una intensa excitació emotiva. Però, aquest «llenguatge» té una creu de la medalla perillosa. La televisió pot accelerar la tendència a fer que els nois es converteixin en espectadors passius i inerts, fàcilment domesticables i manipulables al contacte amb els missatges i les idees que passen pels alfabets mediàtics.

En síntesi, per als joves les guerres —en tant que *són llunyanes* (en general desconegudes en els seus «teatres» socials, culturals, de valors) i en tant que *són mediàtiques*— tendeixen a tenir connotacions fantàstiques, mítiques, hipnòtiques. I tot això acomplert en una mena d'astut «videojoc» ple de resplendors, llumetes, esclats pirotècnics. I així resta amagada (no narrada) per als joves la màscara tràgica de les barbàries militars, marcada per les *privacions* (escasseja tot: treball, casa, menjar, medicaments, etc.) i pels *sofriments* (el dolor violent que acompanya les famílies per la pèrdua i les invalideses dels seus éssers estimats). Aquest rostre «mefistofèlic» no se'ls ha d'amagar si volem que, creixent, esdevinguin profetes de *pau*.



## Bibliografía complementària\*

### Artículos publicats a *Perspectiva Escolar*

«El parvulari, una escola a l'escola» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 221 (gener 1998), p. 2-53

### Llibres i articles

AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra. «Familia-escuela: la interacción, un camino a recorrer». En: *In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, núm. 73 (mayo/junio 2002), p. 19-23

ALBERDI, Inés. *La nueva familia española*. Madrid: Taurus, 1999

ÁLVAREZ, José Luis. «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela». En: *Cultura y educación*, núm. 16 (1999), p. 63-80

ARANGUREN GONZALO, Luis Alfonso. «Escuela y familia: bricolaje educativo». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 310 (febrero 2002), p. 83-85

«Así entran las familias en la escuela». En: *In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, núm. 60 (marzo/abril 2000), p. 3-4

«Comunidades de aprendizaje» [Diversos artículos]. En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 316 (septiembre 2002), p. 39-67

DELVAL, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata, 2000 (Pedagogía: razones y propuestas educativas; 2)

*Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Enrique Gervila (coord.). Madrid: Narcea, 2003

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

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

- «Educación y familia» [Monogràfic]. En: *Revista de educación*, núm. 325 (mayo/agosto 2001), p. 7-198
- «Educando entre todos». En: *In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, núm. 74 (julio/agosto 2002), p. 26-30
- «Experiencias prácticas: Familia-Escuela» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 95 (octubre 2000), p. 6-17
- «¿Familia a la carta?» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 113-114 (julio/agosto 2002), p. 66-69
- La familia i l'escola*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1995 (Publicacions per als pares)
- «Familia y educación» [Monogràfic]. En: *Comunidad educativa*, núm. 262 (octubre 1999), p. 13-24, 25-28
- Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Emilia Dowling; Elsie Osborne (comps.). Barcelona [etc.]: Paidós, 1996 (Temas de educación; 40)
- «Familia y escuela» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 108 (enero 2002), p. 8-43
- «Familias y escuelas» [Monogràfic]. En: *Cultura y educación*, núm. 4 (diciembre 1996)
- Families*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Fundació Jaume Bofill, DL 2001 (Vídeos educatius: Serveis de Cultura Popular). 1 vídeo
- GIMENO COLLADO, Adelina. *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel, 1999 (Ariel Psicología)
- GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, Teresa. «Familia y educación en valores». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 93-94 (julio-agosto 2000), p. 45-47
- GRACIA FUSTER, Enrique; MUSITU OCHOA, Gonzalo. *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós, 2000 (Temas de psicología; 9)
- La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, 2002. 5 volums.
- Conté:
1. Infants i famílies. Polítiques de suport a les famílies.
  2. Educació i escola: entre la qualitat educativa i l'equitat. La transició al treball en la minoria d'edat.
  3. Infància, temps lliure i participació social. La salut dels menors. Identitats culturals i estils de vida.
  4. Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants.
  5. La infància en situació de risc. Infància i legislació.
- JURADO RECUERDA, Ana M. «Familias en la escuela, un reto». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298 (enero 2001), p. 27-31
- LACASA, Pilar. *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor, 1997 (Aprendizaje Visor; 128)

- El món laboral, la vida domèstica i la criança dels fills*. Lleida: Inst. de Ciències de l'Educació, Univ. de Lleida: Inst. Municipal d'Educació, 1999
- MORA, Juan Carlos. «Canales de comunicació família-escola». En: *In-fancia educar de 0 a 6 años*, núm. 74 (julio/agosto 2002), p. 10-14
- OLLÉ, Maite. «Obrir l'escola a les famílies». En: *Guix*, núm. 245 (juny 1998), p. 53-58
- Les parents partenaires de l'école*. Paris: OCDE, 1997
- PÉREZ DÍAZ, Víctor. *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 2001 (Estudis socials; 5)
- SARRAMONA LÓPEZ, Jaume. *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC, 1999 (Educar (PPC); 23)
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. 2a ed. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel; 168)
- SOGAS, Teresa; VILA, Carme. «Cap a una acció educativa compartida família-escola». En: *In-fàn-ci-a educar de 0 a 6 anys*, núm. 122 (setembre-octubre 2001), p. 22-24
- TERRÓN, Eloína; Díez GUTIÉRREZ, Enrique. «Construir la comunicació entre la família i la escola com una relació de confiança». En: *Aula de innovació educativa*, núm. 85 (octubre 1999), p. 6-10
- THÈRY, Irène. «Famille». En: *Le monde de l'éducation*, núm. 264 (novembre 1998), p. 33-64
- VIGUER SEGUÍ, Paz; SERRA DESFILIS, Emilia. *La infancia de fin de siglo: madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis, 1998 (Psicología y mundo actual; 2)
- VILA, Ignasi. *Família, escola i comunitat*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1998 (Cuadernos de educación; 26)

# LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

## DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ORAL FORMAL

Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques

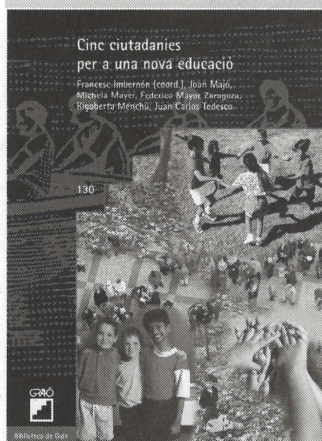
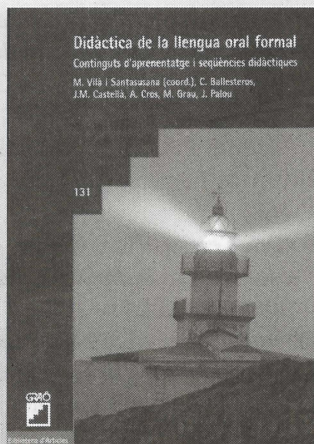
M. VILÀ I SANTASUSANA (COORD.), C. BALLESTEROS,  
J.M. CASTELLÀ, A. CROS, M. GRAU, J. PALOU

Aquest llibre pretén ser un instrument pràctic sobre la llengua oral formal i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

El volum està estructurat en dues parts. En la primera es presenten els aspectes discursius i les estratègies retòriques que caracteritzen els gèneres discursius orals que considerem prioritaris en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Aquesta primera part vol ser un punt de partida pensat perquè el professorat pugui disposar d'objectius i continguts d'aprenentatge específics de la llengua oral.

La segona part del llibre se centra en com ensenyar la llengua oral. Té un enfocament eminentment pràctic i és un complement bàsic i indispensable de la primera part.

102 pàgines 9,70 €



## CINC CIUTADANES PER A UNA NOVA EDUCACIÓ

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.), JOAN MAJÓ,  
MICHELA MAYER, FEDERICO MAYOR ZARAGOZA,  
RIGOBERTA MENCHÚ, JUAN CARLOS TEDESCO

Aquest llibre vol aportar una mirada esperançadora cap al futur, amb la intenció de continuar reivindicant que l'educació és la base fonamental del progrés de tots els pobles, l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Hem triat cinc ciutadanes que engloben tots els elements necessaris per dur a terme una deliberació educativa sobre el fet d'aprendre a conviure.

192 pàgines 14,00 €



C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64  
graeditorial@grao.com

*L'activitat de teatre dins l'escola està cada dia més estesa, ja que molta part del professorat i de la comunitat educativa, creuen que la dramatització teatral complementa i enriqueix la resta de les àrees curriculars.*

## **El fet teatral a primària\***

**Cèlia Marcos Gimeno**  
**Concepció Salgado Úbeda**  
**Isabel Villalba Carabaca**

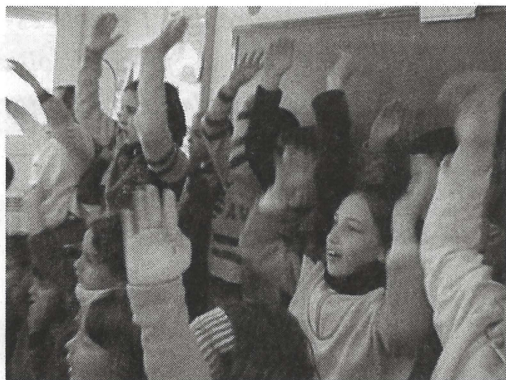
CEIP Les Comes de Rodonyà (Tarragona)

Aquest article pretén ser una eina d'ajuda per al professorat en la programació del taller de teatre als centres de primària. Vol ser un punt de partida per a aquells professionals de l'ensenyament que sempre han trobat a faltar aquesta activitat i els resulta una mica difícil a l'hora de començar, estructurar i plantejar quins objectius es pretenen i com es pot aconseguir d'arribar-hi, sense que prengui temps ni dedicació a la resta de matèries bàsiques de l'escola. Si més no, considerem el taller de teatre (i així esperem que sigui considerat) com una ampliació de les diferents àrees curriculars amb el consegüent enriquiment.

La primera forma de teatralitat dels infants és el joc simbòlic i la representació de rols. És una necessitat humana (transmutació a un altre jo), un desig de manipular la realitat i transformar-la,

\* Article basat en el treball d'investigació i recerca titulat «Teatre i dramatització a l'escola».

62 Experiència



alliberar energies, fer servir la imaginació i convertir-se en tot allò que es voldria ser. En aquest joc despleguen tots els seus coneixements i desenvolupen el seu potencial creatiu, alhora que els ajuda a expandir-se socialment, fet que el converteix en un bon instrument d'aprenentatge globalitzador.

És el moment de la socialització, de contactar amb grups de nens de la mateixa edat. La dramatització constitueix una activitat lúdica i espontània que impulsa la maduració cognitiva i l'aprenentatge lingüístic i és una forma d'exploració i descobriment de la realitat, de representació de l'experiència personal, alliberadora d'impulsos i emocions, expressió d'afectes i rebuigs. Tot per aconseguir el desenvolupament social i l'afirmació d'un mateix.

En l'etapa escolar d'educació primària, l'alumne descobreix i fomenta cinc capacitats bàsiques que l'ajudaran al creixement integral de la seva persona.

Aquestes capacitats són cognitives, motores, d'equilibri personal, de relació i d'inserció social.

### Noves concepcions

Per això, hem de partir de la realitat del centre mateix i del mateix individu per aconseguir l'enriquiment de les seves potencialitats dins de la *zona de desenvolupament proper* (ZDP) que Vigotski defineix com tot allò que el nen és capaç de fer amb l'ajut de l'assessor.

Les bases teòriques de l'enfocament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge entenen que el currículum està en un procés de construcció permanent en el marc del mateix centre, que les dificultats d'aprenentatge poden procedir del context, que cal assolir els objectius i millorar la qualitat de l'ensenyament per tal d'aconseguir la prevenció de futures dificultats en els alumnes i que la intervenció cal fer-la a través de tots els elements del triangle interactiu (continguts, alumne i professor).

L'enfocament constructivista parteix també de la teoria de sistemes, que defensa una intervenció a través de diferents àmbits, de manera contextualitzada, entenent-los com a sistemes independents i jeràrquicament organitzats, a través del sistema social, el sistema familiar, el sistema escolar, el microsistema d'aula, ja que tots ells s'influiran mútuament.



## Teatre en el currículum

La LOGSE, amb un currículum obert, possibilita l'adequació d'un disseny curricular més adaptat a les necessitats de cada realitat educativa depenent de les particularitats de cada entorn i proporciona al professorat un marge de participació més alt.

En l'educació infantil, els continguts per a la dramatització queden recollits a l'expressió corporal (coneixement d'un mateix), però no com a dramatització pròpiament dita. Tampoc no hi entren ni els titelles ni el joc simbòlic de rols. Amb tot, en aquesta etapa, es treballa força en racons on hi ha el del joc simbòlic (la caseta, la cuineta, la perruqueria, de metges...) on cadascú interpreta un personatge, ja sigui de manera dirigida pel mestre, ja sigui de manera espontània, si es fa com a joc lliure.

En l'educació primària, la dramatització té un tractament una mica més diferenciat, ja que hi intervé (conjugant el llenguatge i la comunicació corporal a l'educació física) el mim, el joc dramàtic, els titelles, les ombres i la peça teatral, com també s'aconseja la dramatització a totes les àrees en general.

En l'ESO, el tractament dramàtic es pot fer en l'àrea de llengua i literatura i en l'educació física.

De fet, el teatre sempre ha estat present en l'ensenyament i la seva utilització dins del món educatiu no és nova. Gran

Bretanya fa un segle que aplica la didàctica del drama. Va ser allí on alguns professors, que cercaven noves formes de despertar l'interès dels seus alumnes en matèries com la llengua, la història o la geografia, van descobrir que la creació i la representació de textos teatrals lligats a aquelles disciplines afavorien la seva assimilació.

## Aportacions del teatre a l'aula

L'ensenyament sempre ha de ser un repte constant a fi de motivar els nens i els joves cada dia, engrescar-los dins de les classes. Avui potser això és més difícil que uns anys enrere ja que reben una enorme quantitat d'informació i la que de veritat els interessa (que no vol dir pas que sigui la més convenient o necessària per a la seva formació) els arriba a través del món de la imatge d'una manera constant i ràpida (internet, TV, cinema...). L'atractiu de la imatge i de la seva immediatesa fa que, de vegades, l'ensenyament tradicional no els estimuli prou.



64 Experiència

Sentim parlar de tensions, fins i tot de violència, que apareix massa sovint a les aules. Per això és important cercar estratègies noves per tornar a captar l'atenció i l'interès dels alumnes i el teatre és un element prou conegut com a afavoridor de la comunicació i alliberador, de manera controlada, d'emocions. Aporta el treball en equip (socialització), integra el professor i l'alumne en un espai comú, més proper, i facilita noves formes d'expressió i de comunicació aplicables a qualsevol matèria o àrea d'estudi.

### Taller de teatre

La pràctica teatral a l'escola afavoreix l'aprofitament de les assignatures convencionals, atesa la seva força motivadora i la millora de les relacions entre els membres de la classe. Cal dir que és una activitat on desitgen participar fins els xiquets/es més rebels i amb més dificultats i on no hi ha mai cap problema de disciplina.



Fer un taller de teatre a l'escola ens permet crear situacions noves i hipotètiques, on desenvolupar el pensament, forçant una reacció real en el nen per crear i trobar solucions noves a disjuntives problemàtiques.

El taller de teatre:

- Ajuda l'exercitació de la memòria en aprendre's petits textos adaptats.
- Afavoreix la comprensió del nostre bagatge, la nostra cultura i la nostra llengua.
- Enriqueix l'aprenentatge lingüístic. El teatre conté, per ell mateix, una pedagogia activa de l'expressió i de la comunicació, ja que estimula els recursos verbals que posseeix i potencia la seva situació d'aprenentatge.
- Desperta l'hàbit de lectura d'una manera interessant, sensible i amb gust per llegir. Cal dir també que beneficia el llenguatge oral i escrit (elaborant guions o jocs teatrals).
- Amplia el seu vocabulari, atesa la competència lingüística de l'activitat. És una manera de trencar amb els rituals i argots lingüístics a què estan acostumats pel seu estatus social. És a dir, es millora la llengua materna.
- Fomenta l'aprenentatge de llengües estrangeres. Cada llengua té la seva gramàtica, una entonació pròpia, un ritme i una mímica particular. Amb el teatre

assagem la nova llengua en escenes simples que van augmentant progressivament la seva dificultat. A més, ajuda a poder utilitzar simultàniament tots els recursos (verbals o no) que tenim per tal de poder-nos expressar en un altre idioma (veu, gest...) quan tenim alguna mancança o dificultat lèxica.

- Afavoreix, en definitiva, el coneixement d'un mateix i de l'entorn propi amb el treball d'obres adaptades als seus interessos i edats i amb un muntatge plàstic que sigui senzill i alhora imaginatiu i original.

- Beneficia, per tant, el creixement global dels nostres xiquets amb una base psicomotora, plàstica, matemàtica, cultural, natural i lingüística.



### Utilització didàctica del taller

Dins del taller de teatre podríem fer els jocs indicats al gràfic de la pàgina següent com a entrenament dins del fet teatral:

Jocs de comprensió
Jocs d'entonació
Jocs de relaxació
Jocs de llenguatge
Jocs plàstics
Jocs d'onomatopeies
Jocs d'expressió corporal
Jocs de dicció
Jocs matemàtics
Jocs dramàtics
Jocs de memòria
Jocs de respiració
Investigació històrica/geogràfica
Resolució de problemes
Jocs de descoberta de l'espai
Jocs d'animals
Visita a...
Observació de...
Recollida de dades...
Recollida de mostres de...

**OBJECTIUS:** Reproduir i entonar sons lingüístics.

**ACTIVITAT:** Joc d'entonació: preguntes, exclamacions...

**DESCRIPCIÓ:** El mestre extreu una frase de l'obra: El cocodrilet pregunta al seu pare:  
– Què puc fer per ser la lluna?

Tots els alumnes repeteixen la pregunta fins a fer-la correctament. Faran una pregunta relacionada amb la història, en veu alta, tots alhora, l'un darrera l'altre... El/La mestre/a observa i va ajudant.

- Mestre: Quan explica que ha vist la lluna, el petit cocodrill fa una exclamació: – Pare, aquesta nit he vist una llum al cel!
- Mestre: Quina exclamació faries tu si fossis el cocodrilet?

**OBJECTIU:** Executar jocs lingüístics que afavoreixin la memòria i l'agilitat mental.

**ACTIVITAT:** Exercici de memorització.

**DESCRIPCIÓ:** Memoritzar el text següent:

*El cocodrilet va caminant trepitjant dues pedres negres i saltant-ne una de blanca.*

- Cada nen dirà una paraula de la frase i repetirà la que ha dit el company d'abans fins a completar-la. El que digui la darrera paraula ha de dir la frase completa i tornar a començar-la, dient l'última i la primera seguint la roda del joc.

Si pretenem fer una obra teatral, hauríem d'incloure altres activitats com:

Assaig música/dansa de l'obra
Assaig de l'obra
Jocs de dramatització
Adaptació de textos per aprofundir en el joc teatral
Matx d'improvisació
Avaluació
Correcció d'errors

### Matx d'improvisació

El Matx d'improvisació és un joc de teatre amb la participació de dos equips que improvisen la representació conjunta a partir d'una idea. Els espectadors i els actors s'alternen en el transcurs dels diferents matxs. L'impulsor dels matxs és Georges Laferrière.

En el taller de teatre, s'hi treballen bàsicament alguns dels aspectes pedagògics més importants per tal que l'educació dels alumnes sigui global i inte-

gral. En aquest quadre podem apreciar la correspondència que hi ha entre diferents coneixements que es treballen a l'escola i les àrees implicades:

CONCEPTE	ÀREA 1	ÀREA 2
El cos: qualitats expressives del moviment (psicomotricitat i expressió corporal).	Educació física	Expressió artística: Música
L'espai: lateralitat, ritme, preses de posicions personals.	Educació física	Medi social
El llenguatge: lectura, dicció, entonació, expressió, vocabulari, memòria i dramatització.	Llengua	
La plàstica: muntatge de decorats, diferents tècniques i materials, sensibilitat.	Expressió artística: visual i plàstica	
La música: el ritme, el so, els instruments, la melodia, la veu.	Expressió artística: Música	
La dansa: el ritme, la sensibilitat, el cos, el moviment.	Educació física	Expressió artística: Música
El medi: recerca de situacions històriques i geogràfiques.	Medi social	Medi natural
Les matemàtiques: comprensió del món que ens envolta. Resolució de problemes teatrals: geometria, mesura, longitud.	Matemàtiques	
Els mitjans audiovisuals: treball de fotografia (normal i digital), vídeo (reportatge televisiu), ordinador (presentació power point).	Expressió artística: visual i plàstica	

### Temporalització

L'activitat del taller de teatre tindrà una durada flexible; podem ampliar, reduir, fomentar, treballar... segons la nostra conveniència.

Si volem utilitzar el taller per treballar la dramatització usarem els jocs anteriors com a entrenaments, i si a continuació es

vol fer la representació d'una obra, continuarem amb les altres activitats.

### Avaluació

La representació d'una obra es considerarà com l'avaluació, no pas la finalitat del taller de teatre. Després també ens servirà per corregir, tot jugant, els errors que s'hagin detectat en la representació.

## Teatre i dramatització

Fins ara hem parlat de dos conceptes semblants, però que tenen matisos diferents: el teatre i la dramatització.

La dramatització es pot usar com a recurs pedagògic en totes les àrees curriculars i pot ampliar les tècniques purament teatrals amb aspectes nous procedents de la pedagogia, de la sociologia o de la psicologia i d'aquesta manera enriquir enormement el ventall de possibilitats.

La finalitat del teatre és la representació en públic d'una obra completa. Això no obstant, aquest punt restarà sempre com una opció més del taller mateix.

Finalment, i com a conclusió, cal dir que és important que l'activitat estigui prevista dins la programació anual del centre.

L'estructuració d'un projecte de dramatització que apropi el teatre als professionals de l'ensenyament i li faciliti unes eines senzilles i obertes en les seves pròpies aportacions en aquest camp, pot ser un estímul important perquè el teatre entri a formar part del món de l'educació com a element enriquidor del desenvolupament dels nens que depenen en última instància de la idea que nosaltres mateixos tenim de com i què ha de ser realment ensenyar.

## Bibliografia

- TEJERINA, Isabel. *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1a edició, 1994.
- ALASJÄRVI, Ulla. *El joc dramàtic*. Barcelona: Graó, 1986 (Col·lecció Guix-3).
- MANTOVANI, Alfredo; MORALES, Rosa Inés. *Juegos de Expresión Dramática*, Ciudad Real: Ed. Ñaque, 1a edició, 1999.
- KOLDOBIKA, Vío. *Explorando el tema de improvisación*. Ciudad Real: Ed. Ñaque, 1a edició, 1996.
- ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA. *Teatre a l'escola*. Barcelona: Graó, 1997 (Col·lecció Guix, núm. 234).

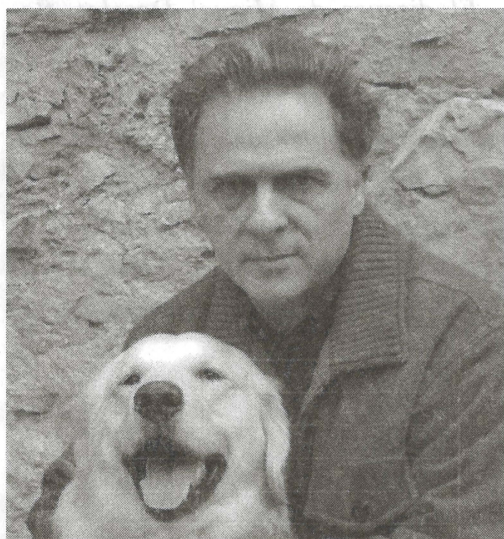
*El discurs de Miquel Desclot, flamant «Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil», és una veritable incitació al plaer de llegir i, alhora, una afinada crítica a les actituds que menyspreen el valor de la cultura. Perspectiva Escolar no ha volgut desaprovechar l'oportunitat de reproduir les seves paraules.*

## Llegir per ser millors

**Miquel Desclot**

*Aquest text va ser llegit, en qualitat de nou «Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil», a la inauguració de l'exposició de la campanya de foment de la lectura, del Ministerio de Cultura, a la Biblioteca Nacional de Madrid, el dia 27 de novembre de 2002, en un acte presidit per la ministra, Pilar del Castillo, el director general del llibre, Fernando de Lanzas, i el director de la biblioteca, Luis Racionero.*

La majoria dels nostres avantpassats eren analfabets. És veritat. Però no eren ignorants. Senzillament, disposaven d'un altre sistema d'emmagatzematge i transmissió del saber. En tenien prou amb la memòria, que els feia de biblioteca, i la transmissió oral, que els servia de lectura. I, a la seva manera, no eren pas menys savis que nosaltres. Per la seva banda, els infants d'aquella societat analfabeta, però



no ignorant, estaven en contacte permanent amb la literatura de tradició oral, ja fossin cançons, contes, o endevinalles, des de l'edat més tendra fins a la maduresa. No anaven a escola, però heretaven un saber secular. No llegien, però escoltaven la literatura que sabien els grans, i jugaven tot el dia amb les cançons i les fórmules verbals que els havia llegat la tribu. En el fons, eren més literaris que els infants alfabetitzats d'avui dia.

Això va ser així durant segles i segles, fins que la cultura escrita es va anar es-tenent i les formes de vida moderna, amb tots els seus sistemes de memòria artificial, van posar fi no fa gaire temps a la transmissió oral de la cultura. I els infants van perdre el contacte que amb tanta naturalitat havien mantingut fins llavors amb la literatura. És aquí, doncs, quan entra en escena la necessitat d'una litera-

tura infantil: entre els contes i les cançons de tradició oral que encara es conten i canten als nens més petits fins a la narrativa i la poesia que s'escriu per als adults, a la nostra societat li cal una literatura infantil que ompli aquest buit i faci possible una transició natural entre tots dos extrems.

Aquest país ha perdut la saviesa de transmissió oral fa relativament poc temps, però encara no l'ha substituïda per una generalització de la cultura escrita. De fet, com segurament deveu saber, Espanya és un dels països amb un índex de lectura més baix d'Europa. No és un índex per estar-ne cofoi, precisament. Tothom hauria de lluitar per modificar d'arrel aquest estat de coses que ens hauria de preocupar tant com l'índex d'atur o l'índex de creixement econòmic. Els escriptors, per descomptat, han de contribuir a aquest necessari canvi amb una aportació literària de primera qualitat, però també denunciant i combatent les mancances culturals d'aquesta societat. Tothom té un paper a fer en aquesta campanya imprescindible.

A la lectura s'hi arriba pel plaer, és cert. Comencem a llegir per gust, i de fet seria desitjable que aquest plaer no ens abandonés mai. Però arriba un moment que el plaer en ell mateix sembla insuficient i cal plantejar-se la lectura com una font de coneixement, que alhora és una nova font de plaer. Llegir per gaudir, llegir per conèixer, llegir per comprendre, llegir per créixer com a ésser humà. Això és dolorosament necessari en un país on la lectura sembla encara un luxe prescindible. Un país que no llegeix és un país immadur,



un país on la gent no sap dialogar perquè no sap comprendre, un país on la gent es tira els plats pel cap per menys de res. És a dir, un país a mig civilitzar, per més ordinadors per càpita que tingui.

Jo us invito a somiar un país on la lectura ens menii a la comprensió i al coneixement. És a dir, a la veritable llibertat. Un país on l'individu conegui i respecti profundament l'altre: el que no té el seu mateix color de pell, el que no pensa com ell, el que no parla com ell.

Desgraciadament, aquest somni encara queda lluny, però mai no hem de defallir ni renunciar a aquest objectiu. La trista realitat és que en aquest país interessa moltíssim més el futbol que la lectura; moltíssim més «Operación Triunfo» que allò que passa en els diferents parlaments; moltíssim més allò que pugui declarar una supermodel que allò que pugui dir un escriptor o un pensador. Malauradament, en aquest país es cometien atzagaiades culturals fins i tot als llocs on hauria d'imperar el seny més exemplar: en una ciutat de tanta tradició sapiencial com Salamanca encara s'hi guarda amb orgull un botí de guerra fratricida que hauria d'avergonyir-nos a tots sense excepció. I, sense anar més lluny, en aquesta mateixa casa venerable que ens acull, s'hi pretén classificar la literatura en llengua catalana en tres apartats diferents, segons si els autors procedeixen d'una comunitat autònoma o una altra (una cosa així com si la Biblioteca del Museu Britànic classifiqués Cervantes com a literatura manxega i Góngora com a literatura andalusa), una decisió

que, passant per damunt de qualsevol criteri científic, només s'explica pel desconeixement, el menyspreu i l'animositat.

Si us plau, llegiu i somieu. Perquè el coneixement ens faci veritablement lliures i civilitzats. El dia que les biblioteques estiguin més sol·licitades que els camps de futbol, que els telediaris dediquin tant d'espai als llibres com als gols, que els nostres representants públics s'asseguin a parlar i a escoltar civilitzadament sense insultar-se ni menysprear-se mútuament, que la joventut s'estimi més anar al teatre que no pas sortir a emborratxar-se, que la mentida i la corrupció siguin perseguides a tot arreu, sigui qui sigui que les cometi, que els conflictes no es resolguin a cops de bomba ni amb abusos de poder, aquell dia sí que es podrà dir amb raó que Espanya va bé.

## Rodes de molí. La LOQ i l'educació per a la ciutadania

*Araceli Vilarrasa i Cunillé*

avilarrasac@mail.bcn.es

*«L'autora analitza el caràcter retrògrad de la «LOCE» i especialment «l'involució que suposa la llei respecte a l'educació escolar entesa com a projecte col·lectiu d'educació per a la ciutadania i la democràcia».*

La comunitat educativa ha denunciat àmpliament el caràcter involutiu i retrògrad de la llei d'educació promoguda pel PP i amb argumentacions sòlides i ben construïdes ha anat desemmascarant la presentació fal·laciosa i publicitària amb la qual la llei pretén fer empassar l'ham a la població.

En aquestes notes m'agradaria centrar-me en un aspecte que em dol especialment: la involució que significa la llei respecte a l'educació escolar entesa com a projecte col·lectiu d'educació per a la ciutadania i la democràcia.

Al pròleg de la llei no es troba cap referència explícita a aquesta qüestió. L'educació per a la ciutadania no apareix en cap dels cinc eixos fonamentals que reflecteixen els principis de la llei. Hom

podria pensar que la llei assumeix les aportacions de la Logse en aquest sentit, però si ens hi fixem bé, veurem que no és així. Ben al contrari, lluny de proposar una escola integrada en una xarxa d'agents educadors compromesos en un projecte d'educació per a la ciutadania, la nova llei estableix una escola instruccionalista, elitista i *ensimismada*, que camina just en el sentit contrari al que reclama la societat. Per fer-ho es val fonamentalment de tres instruments: el tancament del currículum, la desvinculació de l'escola respecte del territori i el tancament del sistema escolar en ell mateix.

En aquesta mateixa revista, Antoni Poch ens proposava no fa gaire adoptar com a consigna el proverbi holandès: No podem anorrear el vent, però podem construir molins. M'hi apunto. És l'hora de construir molins. I se m'acut un sistema: la retòrica de bones intencions que embolcalla i disfressa la llei, i sobretot les contradiccions que aquesta retòrica genera, poden servir de roda dentada per transformar la ventada involutiva en energia educativa. Vegem si el sistema funciona per al tema del qual estàvem parlant.

### **Molí número 1: Contradiccions per fer rodar el currículum**

Coherentment amb la pèrdua de democràcia i l'esperit de recentralització de tot el sistema, la llei renuncia a la cultura de desenvolupament del currículum des de l'aula i opta pel fet que els objectius, continguts i criteris d'avaluació que cons-

titueixen els elements bàsics del currículum siguin fixats pel Govern (Article 8).

Aquesta disposició lliga amb les necessitats d'una avaluació orientada cap a l'homologació dels productes, amb la fiscalització dels llibres de text i altres materials curriculars que, tot i que no han de ser prèviament aprovats per l'Administració, hauran de ser supervisats per la Inspecció, i, finalment, amb una «jefatura» del departament didàctic exercida pel catedràtic de cos.

Tot plegat podria fer témer el tancament del currículum i una reducció del professor al paper d'aplicador d'uns estàndards elaborats al marge de les necessitats del seu grup classe concret: un grup que viu en un temps i un espai definits que teixeixen l'entorn sociocultural en el qual es produeix el seu aprenentatge. Allunyat d'una contextualització cultural i territorial, l'aprenentatge perd la seva dimensió socialitzadora a favor de la funció credencialista. Passa de ser un valor d'ús, útil per participar com a ciutadà, a ser un valor de canvi, que serveix bàsicament per aprovar i tenir un títol.

La modificació de l'organització en àrees també sembla anar en el mateix sentit. A l'educació primària, el coneixement del medi natural, social i cultural hi és substituït per l'àrea de ciència, geografia i història, i a l'educació secundària obligatòria hi trobem una geografia i història de la qual s'ha fet desaparèixer tota referència a les ciències socials. On queda, doncs, l'estudi de la societat? Tant

a primària com a secundària obligatòria l'única referència a la societat apareix a l'assignatura «sociedad, cultura y religión», cursada obligatòriament per tots els alumnes i que, si es manté el sistema que regeix des de la signatura del l'Acord de l'Estat amb la Santa Seu l'any 1979, haurà de ser impartida per professors triats per l'Església. Vol dir això que el coneixement de la societat i l'educació per a la ciutadania estarà en mans de la jerarquia catòlica? També dels imans? Els professors nomenats pels capellans, els nomenats pels imams i els professors de ciències socials hauran de compartir l'assignatura? Si és així, com se la repartiran? Per nens? Per temps? Per centres? Si es tracta d'un enfocament cultural del fet religiós, no hauria de ser impartida per professorat amb les mateixes condicions d'accés que tots els altres?

Aquí ja tenim unes quantes contradiccions per anar fent rodar el nostre molí, però encara en queden de millors.

Un dels eixos fonamentals de la llei, que respon a la preocupació bàsica dels seus redactors, és la millora dels resultats; evitar aquests dèficits de rendiment que tants inconvenients comporten. Si això és així, no és d'estranyar que els mestres seguim adequant el currículum a l'entorn dels nostres alumnes, ja que se sap des de fa temps que apropar l'aprenentatge a l'experiència facilita l'èxit en l'aprenentatge. El context dona sentit al text.

D'altra banda, tant als objectius de la primària com als objectius de la secun-

dària, que la llei fixa, es diu que l'educació ha de contribuir a desenvolupar capacitats com conèixer els valors i les normes de convivència, respectar el pluralisme, la tolerància i la solidaritat, assumir responsablement els deures i exercir els drets amb respecte cap als altres i exercitar-se en el diàleg. Ningú no pot negar que aquestes capacitats estan directament relacionades amb l'educació per a la ciutadania i la democràcia. Com millorarem els rendiments en aquests objectius plantejant un aprenentatge d'esquenes a la societat en la qual viu l'alumne?

A l'escola l'educació en valors ha de recolzar en el coneixement i el pensament crític. El contrari no seria educació, sinó adoctrinament. Perquè aquesta educació sigui possible cal vincular l'aprenentatge del coneixement científic a l'acció i a l'exercici de la responsabilitat i per això cal un projecte educatiu arrelat al territori; cal fer néixer el pensament i l'acció de les preguntes que tenen sentit per als alumnes.

Però encara hi ha més. Hi ha l'article 68 (68, fixeu-vos-hi bé; el passat de la ministra la traeix de tant en tant i li produeix algun lapsus). En aquest article es proclama l'autonomia pedagògica dels centres i s'indica que aquests hauran d'elaborar un projecte educatiu en el qual es fixin els objectius, les prioritats educatives i els projectes d'actuació tenint en compte l'entorn escolar i les necessitats educatives dels alumnes. També es diu que els centres «desenvoluparan els currículums establerts per les Adminis-

tracions mitjançant les programacions didàctiques», que són «els instruments de planificació curricular específics per cadascuna de les àrees, assignatures o mòduls». Ah! Ho veieu? Qui ens mana interpretar aquest article de manera reduccionista? Didàctica és un concepte molt ampli, no vol dir només metodologia. Tenim molt de camp per córrer. Sempre que ho vegi bé l'inspector, i el director i el cap de departament..., és clar!

## **Molí número 2: Contradiccions per fer rodar les relacions entre l'escola i el territori**

Al preàmbul de la llei es diu que respon a la necessitat d'adequar el sistema educatiu als canvis tecnològics que han transformat les societats modernes en societats complexes i que fan de l'educació el centre dels reptes i les oportunitats de les societats del segle XXI.

Efectivament, els canvis tecnològics han transformat el món del treball en un mercat flexible que allarga els horaris laborals dels pares i les mares i posa en primer terme de les problemàtiques socials la qüestió de la concertació dels temps familiars amb els temps laborals i el tema de la cura dels infants més enllà del calendari i de l'horari escolar.

D'altra banda, les tecnologies de la informació i la comunicació, utilitzades pels mitjans de comunicació i per la indústria cultural i de l'entreteniment, envaeixen les llars dels nens i les nenes de

missatges instructius, educatius i des-educatius d'una força i eficàcia impensables només fa pocs anys.

Al llarg de la darrera dècada el món de l'educació es fa realment més complex. L'educació no formal i l'educació informal guanyen força respecte a l'escola fins al punt que es posa de manifest la necessitat d'intervenció pública i regulació administrativa respecte a les noves necessitats educatives. La idea de ciutat educadora va prenent cos i es plasma en projectes educatius de ciutat, liderats pels ajuntaments, encara poc desenvolupats, encara incerts, però que busquen donar resposta a l'evidència que, avui, el més important per a l'èxit de l'educació passa a fora de l'escola. Fins i tot l'èxit mateix en l'aprenentatge escolar està directament condicionat per l'educació que l'alumne rep fora de l'escola.

A la llei, no hi trobem res de tot això. S'ignoren les necessitats dels altres temps educatius, els requeriments de les famílies, la importància dels *mass media*, la voluntat dels ajuntaments de participar en l'Administració de l'educació. Tot allò que pot contribuir a relacionar l'escola amb el conjunt de la comunitat educativa i a connectar el seu projecte amb la resta d'agents educatius ha estat bandejat de la llei. Si alguna relació podem establir és sempre negativa: el caràcter assistencial-educatiu de l'educació preescolar (la resurrecció del terme tampoc te pèrdua), la pèrdua del Consell Escolar com a organisme de govern de l'escola.

Com a contradicció, aquesta és molt gruixuda. Com podem fer una escola del segle XXI amb un concepte de l'educació tan tremendament reduccionista? Per al segle XXI, aquesta no és una llei d'educació sinó una llei de la instrucció escolar.

A baixar pel pedregar, s'hi va de pressa i és molt fàcil que d'una bona teoria se'n desprenguin moltes males pràctiques. Ara, en canvi, es tracta de fer el plantejament invers: ens tocarà fer bona educació amb una mala llei. I això ja és més difícil. No per a tothom, perquè sortosament hi ha escoles que treballen bé malgrat les lleis,

com també hi ha alumnes que aprenen malgrat l'escola. I els altres? És per als altres que caldrà fer rodar els nostres molins.

Convertir la retòrica de la llei en un projecte d'actuació pot ser una bona estratègia i, així, els bons mestres seguirem desenvolupant el currículum des de l'escola i des de l'aula, continuarem contextualitzant l'aprenentatge en l'entorn, per facilitar als alumnes la construcció d'un coneixement al servei de la ciutadania i la democràcia.

## Elogi de Kurosawa

Jaume Cela

Mentre anava ballant el ritme lent dels moviments del tren recordava l'última pel·lícula d'Akira Kurosawa, que és un dels directors més grans del setè art. Algunes escenes de pel·lícules seves són inoblidables. Qui pot arraconar a les golfes de la memòria, per exemple, *Dersu Uzala*, una de les obres cinematogràfiques que retrata amb més encert les relacions entre l'ésser humà i la naturalesa? Qui pot oblidar les seves interpretacions d'algunes tragèdies shakesperianes? Qui pot permetre que el seu record abandoni aquell vell malalt de *Vivir*? O qui pot imaginar un samurai que no s'alimenti de la imatgeria d'aquest director?

Ara bé, no tota la seva filmografia ha arribat a estrenar-se a les nostres pantalles. L'altre dia vaig descobrir en el vídeo club del barri la seva última pel·lícula, la qual no va ser estrenada. Pocs dies després la trobava en DVD en uns magatzems i, és clar, vaig resistir la temptació caient en ella, com recomanava Wilde, i me la vaig comprar. I ara, mentre el tren em porta cap a casa, la vaig paladejar, com si fos un vi de primera.

La pel·lícula es diu *Madadayo*, que vol dir una cosa semblant a: «No, encara no». En aquesta pel·lícula descobrim la història

del senyor Ushida, un vell professor universitari que deixa la seva feina perquè vol dedicar-se a escriure. Des del moment que pren aquesta decisió els seus alumnes no paren de protegir-lo. L'ajuden nit i dia, fins i tot fan mans i mànigues per construir-li una casa per a ell i per a la seva dona quan perden la que tenen durant la segona guerra mundial. Cada any es troben per celebrar el seu aniversari i no paren d'homenatjar-lo amb tota mena de detalls i demostrar-li que bona part del que són li deuen a ell. En aquestes trobades els alumnes li deixen anar aquesta pregunta: «Mahda-kai», que vol dir una cosa com aquesta: «Estàs preparat per anar-te'n a l'altre barri?» I ell respon «Madadayo», que ja sabeu què vol dir. Després d'aquesta resposta riuen pels descosits. De fet, he vist poques pel·lícules on els personatges riguin tant. I Déu n'hi do el que arriben a patir! Un dels alumnes recita les estacions de tren, com les lletanies d'un rosari, mentre els altres sopen.

Hi ha escenes d'una tendresa exquisida, com quan el vell professor perd el seu gat i els alumnes se les inventen totes per consolar-lo.

En aquests moments, quan sembla que tinguem dubtes del nostre paper d'edu-

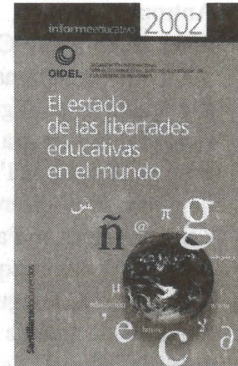
cadors, veure una pel·lícula com aquesta és una lliçó que reconforta, que et fa somriure i que t'amara de tendresa.

Feu-me cas. Aneu al vídeo club i llogueu-la. Si no us ve d'uns quants euros, compreu-la i aneu-la mirant una vegada i una altra. Ben segur que els personatges de *Madadayo* faran estada dins vostre. Jo vaig recitant les estacions, com el noi de

la pel·lícula: Bellaterra, Sant Joan, Sant Cugat, Valldoreix, La Floresta, Les Planes, Vallvidrera, El Peu del Funicular, Sarrià, Muntaner, Gràcia, Provença...

Provença?... I ara m'adono que m'he deixat portar pel record i m'he passat d'estació. No ho lamento, perquè han estat uns minuts més per reviuere l'última meravella del director japonès.





## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

AIBAR, Eduard; QUINTANILLA, Miguel Ángel. *Cultura tecnològica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: ICE/Horsori, 2002 (Cuadernos de Formación del Profesorado; 17)

Extracte de l'índex:

Tecnología y cultura; El concepto de progreso tecnológico y la incompletud de la técnica; Innovación tecnológica y cambio social; La democracia tecnológica; El conocimiento científico en las controversias; La comprensión pública de la ciencia y la tecnología; La política científica: el papel del parlamento y los medios de comunicación; La participación del público en las decisiones tecnológicas; El Plan Delta: una controversia tecnológica a escala nacional; La máquina urbana: el caso del ensanche de Barcelona.

*L'aventura de fer ciència. Sisena setmana de l'Ensenyament*. Terrassa: Associació de Mestres Alexandre Galí, 2002

CALVET ARRATÍBEL, Lourdes. *Berta, tu pots!* Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2002

Josep Pallach. *Antologia de textos*. Salomó Marquès (ed.). Girona: CCG edicions, 2002 (Joan Puigbert; 2)

CUCURELLA, Santiago. *Trenta anys a les aules. Vivències i reflexions d'un professor de secundària*. Barcelona: Proa, 2002

CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata, 2002 (Educación Infantil y Primaria; 38)

FERNÁNDEZ, Alfred; NORDMANN, Jean-Daniel. *El estado de las libertades educativas en el mundo. Informe educativo 2002*. Madrid: Santillana, 2002

*Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, 2001

Extracte de l'índex:

La diversitat lingüística mundial a l'era de la globalització; El valor de la diversitat d'una llengua; El valor de la diversitat lingüística mundial; Les famílies lingüístiques del món;

Antropocentrisme, etnocentrisme i prejudicis lingüístics; Conclusió: el patrimoni lingüístic de la humanitat està en greu perill. L'adquisició de segones llengües; L'adquisició d'una primera llengua és diferent; La primera llengua en l'aprenentatge de segones llengües; Les diferències entre aprenents; Les estratègies en l'adquisició de les segones llengües; Edat i adquisició de segones llengües; Escola, llengua i immigració a Catalunya; Didàctica de la llengua.

NAVARRO, Miquel. *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo*. Madrid: Narcea, 2002

Extracte de l'índex:

Rasgos personales; La dirección y sus problemas; Terapia; Acción tutorial y valores; Relación con las familias.

PÉREZ, Francisca. *Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias*

y reconocerse en la escritura. Barcelona: ICE/Horsori, 2002 (Cuadernos de Educación; 38)

Rock & Orff. *Beatles-Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula*. C. Egea (Coord.) Barcelona: Graó, 2003

SCHWANITZ, Dietrich. *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid: Santillana, 2002

*La secundaria a examen*. Joaquim Prats (Ed.). Barcelona: Proa, 2002

SILVEIRA BARBOSA, M. Carmen. *Rutines, actividad a l'escola*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat, 2002 (Temes d'infància; 43)

Extracte de l'índex:

Què són les rutines? Sobre el concepte de rutina; Rutina i/o quotidiana; La rutina com a categoria pedagògica; Els usos del temps; L'organització de l'ambient; La selecció i l'oferta de materials; La selecció i la proposta d'activitats; Estandarització.

## El racó del navegant

### La maleta del viatger virtual

**Rita Armejach**

rarmejac@pie.xtec.es

**Ramon Cemeli**

rcemeli@pie.xtec.es

Viatjar, conèixer noves terres, noves cultures, ajuda a entendre el que passa al nostre voltant i els canvis que dia a dia vivim. Per això, sembla interessant trobar eines perquè els nostres alumnes investiguin, estructurin i elaborin temes referents a altres realitats geogràfiques, econòmiques o socials.

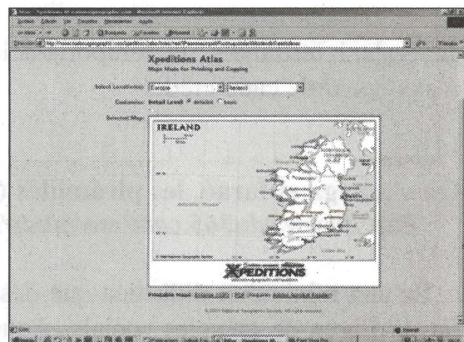
A vegades, tot i la nostra ferma intenció, dur a terme aquests treballs a classe es fa difícil per falta d'aquells mapes, o d'aquells personatges o aquelles dades, que ens són necessàries. Internet ens pot donar un cop de mà tant en les eines com en les metodologies de treball autònom.

Ens hi animem? Per si volem provar-ho, avui oferim adreces de mapes de tot el món i com baixar-los, unitats didàctiques que ens poden donar idees, i estructures tipus biblioteca que en un entorn limitat poden donar autonomia als nostres alumnes. Esperem que us siguin útils.

#### Mapes per a tots

<http://www.nationalgeographic.com/expeditions/atlas/index.html>

La National Geographic ofereix un atlas amb mapes del món per imprimir-los en format GIF o en format PDF. És una base de dades estructurada per continents i, una vegada en el continent, cal seleccionar el país, des d'un menú o clicant damunt els mateixos mapes.



És una eina molt interessant perquè permet tenir a mà tots els mapes que necessitem a l'aula tant en imatge (GIF) per intercalar a treballs propis com en format PDF. És important destacar que té l'opció d'imprimir els mapes muts o amb totes les informacions.

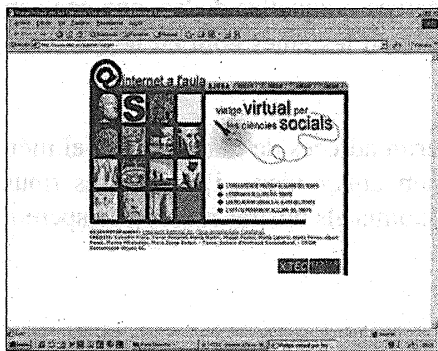
Si volem fer un treball més individualitzat amb els alumnes o fer alguna adaptació curricular dins l'aula podem trobar possibilitats en aquestes dues línies de treball: Internet a l'aula i MUD (miniunitats didàctiques).

Tot i que en les dues línies hi ha temes de totes les àrees, l'exemple que avui presentem és de socials per coherència amb les altres webs que enllacen amb la mateixa temàtica.

### «Viatge Virtual per les Ciències Socials» (Internet dins l'aula)

<http://www.xtec.es/aulanet/viatge/>

És un projecte dissenyat per desenvolupar materials multimèdia destinats a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, en català i específicament preparat per ser consultat mitjançant la xarxa Internet. El contingut fa referència al material curricular del primer cicle d'ESO i està organitzat en quatre crèdits específics, el primer correspon a l'estudi de l'organització política al llarg del temps, el segon a l'estudi econòmic, el tercer a les relacions socials i el quart a l'art i el pensament. «Viatge Virtual per les Ciències Socials» s'estructura en quatre crèdits.



Cada crèdit s'organitza en cinc unitats i cadascuna d'elles presenta un índex que facilita l'accés a qualsevol de les seves subunitats. D'altra banda, des de qualsevol pantalla podem accedir a les activitats de les unitats, els objectius

generals i terminals, la temporització, la programació de continguts i els criteris d'avaluació de cada crèdit.

### On s'amaga el faraó, les piràmides (MUD)

<http://www.edu365.com/eso/muds/socials/piramides/index.htm>

És una miniunitat didàctica que desenvolupa continguts del currículum de secundària de l'àrea de ciències socials. Aquesta està pensada perquè l'alumne sigui el mà-

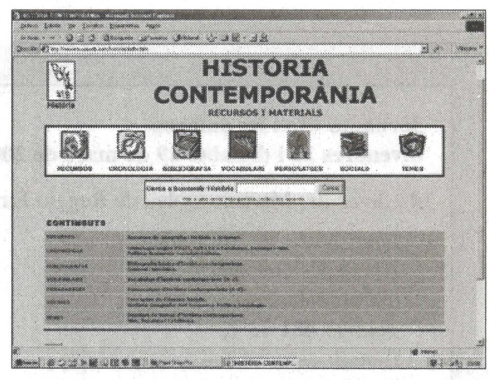
xim autònom possible. Presenta informació gràfica i textual així com preguntes per comprovar els progressos.

### BUIXAWEB

<http://www.buxaweb.com/historia/index.htm>

Una web molt àmplia que té una part de ciències socials i està estructurada de tal forma que permet extreure materials per modificar, ampliar i reorganitzar els temes del currículum. És una eina interessant perquè els nois i les noies facin treballs de recerca força senzills i s'acostumin a elaborar informació de forma autònoma.

Tota la informació que hem presentat i altres propostes en la mateixa línia la podreu trobar a <http://www.xtec.es>



## Cartellera

**Jornades «Jo i les ombres»  
divendres 28 i dissabte 29 de març de 2003**

*A càrrec de:* Mariano Dolci, de Reggio Emilia

*Lloc:* A. de M. Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3

08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 73

*E-mail:* associacio@rosasensat.org

<http://www.rosasensat.org>

### DIADA

**9a Diada de l'Escola Pública  
«Escola pública: l'escola oberta»  
diumenge 23 de març de 2003 a les 11 h**

*Convoca:* MUCE, FaPaC, FMRP, CCOO,  
FETE-UGT, USTEC-STEs, AEP, AJEC i SE

*Lloc:* Platja del Bogatell, Barcelona

*Informació:* [muce@pangea.org](mailto:muce@pangea.org)

<http://muce.pangea.org>

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Exposició sobre literatura infantil  
a Catalunya (1866-1933)  
«Des dels orígens fins a finals de la  
Guerra Civil»**

Aquesta exposició s'emmarca en la celebració  
del 25è Aniversari de l'Escola de Mestres de  
la Universitat de Vic.

**Durant el mes d'abril de 2003**

*Lloc:* A. de M. Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3

08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 73

*E-mail:* associacio@rosasensat.org

<http://www.rosasensat.org>

### JORNADES

**V Jornades de Didàctica de les Matemàtiques  
de les comarques gironines  
Girona, 9 i 10 de maig de 2003**

Per a ensenyants d'ed. infantil, primària i  
1r cicle d'ESO

*Organitza:* Grup Perímetre

*Informació:* tel. 972 41 87 43

(dia 24-4-03 de 16 a 18 h i dies 25 i 28-4-03  
de 10 a 13 h)

## JORNADES

**Jornades d'Educació Secundària**  
**«Repensar la tasca docent a l'ESO»**  
**Presentació d'experiències**  
**dissabte 10 de maig de 2003**

*Xerrada inicial a càrrec de:* Jaume Funes

*Lloc:* A. de M. Rosa Sensat  
 Av. de les Drassanes, 3  
 08001 Barcelona

*Inscripcions:* de l'1 al 30 d'abril  
 de 2003

### Jornades Europees del Patrimoni 2003

En el marc d'aquestes jornades, dues activitats:  
**Santes Creus. Llegim les pedres** (Santes Creus)  
**Contes al voltant del claustre** (Poblet, Santes Creus,  
 Vallbona)

*Organitza:* Generalitat de Catalunya, Direcció  
 Gral. de Patrimoni Cultural

*Termini de presentació:* **24 de juny de 2003**

*Informació:* al CRP de l'Alt Camp o al de la  
 Conca de Barberà

Tel.: 977 61 28 25 - 977 86 04 71

o Emília Altarriba, coordinadora del certamen  
 Tel.: 977 63 80 75

## PLENARI

**Plenari del Projecte Educatiu de Ciutat**  
**dies 25, 26 i 27 de març de 2003**

*Lloc:* Centre de Cultura Contemporània de Barcelona  
 c/ Montalegre 5 • 08001 Barcelona

*Informació:* Projecte Educatiu de Ciutat

Pl. d'Espanya 5, 2n

08014 Barcelona

Tel. 93 402 35 78 / 36 13

E-mail: pec@mail.bcn.es

http://www.bcn.es/educacio

## TERTÚLIA

**Tertúlia Lluna-Verda**  
**«De llocs i memòries, usos i espais construïts»**  
**Dimecres 26 de març de 2003 a les 20 h**

*Lloc:* Vestíbul del CCCB  
 c/ Montalegre 5 • 08001 Barcelona

*Performances:* fins a les 23.15 h al Pati de les Dones  
 del mateix CCCB

**Aquest acte s'emmarca dins del Plenari del  
 Projecte Educatiu de Ciutat**

# novetat

## **Antònia Adroher i Pascual** Aproximació biogràfica

Puri Molina i Requena

Col·lecció Premi «Mestres 68»  
88 pàg. PVP: 4,80 euros



Aquest llibre que teniu a les mans, no és més, o no pretén ser més, que una eina de divulgació de la vida i obra d'Antònia Adroher i Pascual.

Una aproximació biogràfica fruit d'haver estat la mestra guardonada en la convocatòria del VIII Premi «Mestres 68» (2000) per la seva tasca desenvolupada en el món de l'educació, i que ara «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA  
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA



# A C T U A L I T A T

## EL PEDAGOG I ELS DRETS DE L'INFANT

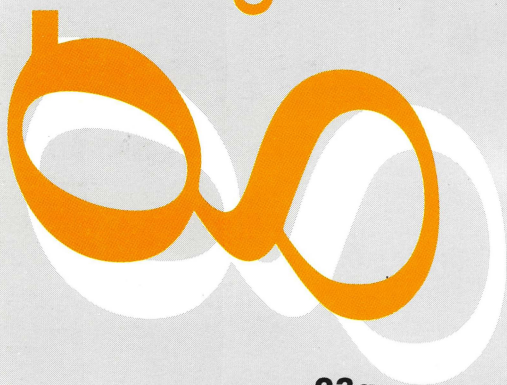
Un mestre que ha esdevingut mestre de mestres, amb una rica experiència pràctica i un profund saber teòric, que lluita per fer realitat una pedagogia que refusa l'exclusió com a fatalitat de la reproducció social.

Una obra que aborda un vell dilema sobre l'educació de l'infant i la manera de fer de mestre, des d'una perspectiva nova, la que recull la Convenció Internacional dels Drets de l'Infant, com una invitació a interrogar-nos sobre la història d'un malentès.

38 pàgines

Edita Associació de Mestres Rosa Sensat  
<http://www.rosasensat.org>

P  
R  
E  
M  
I  
  
P  
E  
D  
A  
  
O  
G  
I  
A



P  
R  
E  
M  
I  
  
P  
E  
D  
A  
  
O  
G  
I  
A

**23a  
convocatòria**

L'Associació de Mestres Rosa Sensat convoca per vint-i-tresena vegada el **Premi Rosa Sensat de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.



La data límit de recepció d'originals serà **l'1 d'octubre de 2003**.

El veredictes es farà públic el mes de **novembre de 2003**.

La dotació del premi és de **sis mil euros**, en concepte de drets d'autor.

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>