

## L'hora de la veritat

Al llarg d'aquest curs que encetem, d'emocions no ens en faltaran. Se segueix estenent la pràctica de la sisena hora, una quantitat prou elevada de nous funcionaris docents prendran possessió de la seva destinació provisional, sabrem definitivament si es farà una hora més de castellà o no a les escoles, i el Departament d'Educació seguirà reformant la reforma de la seva reformada estructura, tot plegat en un cert clima d'il·lusió en fase abstencionista.

D'entre tots aquest fets, però, hi ha una novetat no comentada que s'escola a l'agenda de la política educativa, i que promet, tant pel seu volum com per la seva transcendència: la llei catalana d'educació. I és que ha arribat l'hora de la veritat. Després de prometre-ho durant la primera legislatura 2003-06, i anunciar-ho com a mesura estrella de l'actual, el govern va prendre amb ell mateix el compromís de tenir la llei enllestida per al desembre de 2007 –és a dir, demà passat.

De moment se saben poques coses: que som de les darreres comunitats autònomes que disposarem d'una llei d'aquestes característiques, que no queda massa clar que se segueixin els acords de base (el Pacte Nacional per l'Educació) i que al capdavant de la primera ponència el govern hi ha situat dues figures com Joan Manuel del Pozo, el conseller que va batre rècords de guanyar-se tantes simpaties en tan poc temps de mandat, i Enric Argullol, que podrà aportar tot el seu saber des del món de la universitat.

Com dèiem, ha arribat el moment de la veritat. El moment d'escriure, negre sobre blanc, si reforcem el concert a l'escola privada del servei públic educatiu o fem una aposta clara pel sistema educatiu de titularitat pública. Si ens prenem seriosament l'educació infantil d'una vegada per totes (tots els estudis assenyalen aquesta etapa com a punt clau per a una bona escolarització), o dediquem esforços i recursos a desplegar estudis postobligatoris, en clau propedèutica de la formació universitària. Si fomentem un disseny curricular basat en dinàmiques socials obertes i participatives, o seguim mantenint-ne el format actual, en mans d'uns pocs especialistes disciplinaris.

En un moment de desgast a les escoles –malgrat les vacances reparadores– i tantes incerteses surant per damunt del sistema, l'impacte mediàtic d'una llei en termes allunyats de la realitat educativa pot provocar uns efectes negatius imprevisibles, i això cal preveure-ho i prevenir-ho. La primera prevenció és referències al calendari. Hem estat vint-i-cinc anys esperant aquesta llei; no cal ara que ens apressem i la traiem aquest desembre tot d'una. De savis és rectificar, i el conseller farà bé de deixar passar més temps, i permetre que tothom pugui assumir-ne amb calma el seu contingut. No és moment per a bromes, ni tampoc per considerar aquesta llei un pur tràmit. Una espera tan llarga no pot acabar en la frustració que provoca un paper mullat a les mans.

## El sentit del currículum avui

### Presentació del monogràfic

Estem en moments de canvis curriculars. Tot just a principis de les vacances d'estiu s'han publicat els Decrets d'Ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Primària i de Secundària Obligatòria a Catalunya. Suposen un pas més en el desplegament curricular que proposa la LOE.

Tot i estar en moments encara incipients, creiem que podem començar a fer una sèrie de reflexions al voltant del procés d'elaboració i desenvolupament curricular. La primera pregunta que ens ve al cap és si, en el moment social que vivim, era necessària una reforma o una remodelació curricular. Si mirem la societat d'avui i la comparem només mirant una mica pel retrovisor amb la de principis de la dècada dels noranta és significativament diferent. Els canvis produïts per les migracions, els processos de globalització, la implantació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, a més d'altres processos associats a la societat de la informació, fan necessari pensar sobre els aprenentatges imprescindibles perquè el nostre alumnat exerceixi una ciutadania activa.

Una de les idees recurrents en parlar de currículum amb el professorat és el seu sobrecarregament. Les progressives incorporacions de continguts i la pressió social que ha convertit molts problemes en programes educatius, fan uns ensenyaments obligatoris considerats inabastables. Es fa necessària la pregunta de si tots els aspectes considerats pel currículum són imprescindibles? N'hi ha alguns que s'haurien de redefinir d'acord amb els canvis socials que vivim? Hi ha d'altres aspectes nous que hi haurien de ser?

Un altre aspecte destacable per a la reflexió és com s'han de realitzar els processos de desenvolupament curricular. La decisió sobre els aprenentatges imprescindibles per al nostre alumnat en el tram d'educació obligatòria correspon a l'administració i alguns tècnics? Es poden fer processos participatius on es puguin escoltar les veus de la

societat civil? Hi ha manera de poder donar una certa estabilitat independentment del partit polític que estigui al govern?

L'autonomia és un aspecte destacat en la legislació estatal i es preveu que també ho sigui en la futura llei catalana d'educació. Un dels vessants d'aquest concepte fa referència al currículum. El Decret de Mínims Estatal ha permès suficient capacitat d'elaboració en el marc català? Els nous Decrets Curriculars permeten suficient marge de decisió al territori i al centre educatiu? Realment volem convèncer escoles i instituts que decideixin què i per a què ensenyar?

Aquestes i moltes altres preguntes se'ns poden acudir a l'hora d'analitzar el contingut i els processos de les noves propostes curriculars. El que és realment convenient, vista la realitat social canviant que vivim i el coneixement en constant evolució, és la flexibilitat. Hi ha d'haver la possibilitat d'incloure canvis curriculars en el moment que convinguin, això sí, de manera argumentada. Per això, seria convenient disposar d'un ens autònom que vetllés per tenir contacte amb el món social, científic i polític per poder fer aportacions en aquest sentit.

El tempo polític ha fet que s'hagin hagut de complir uns terminis, però vista la realitat descrita seria convenient encetar un procés de reflexió i de debat, pausat però seriós, sense presses però amb producte i termini definits, sobre quins han de ser els aprenentatges bàsics per exercir la ciutadania en el món actual, un món globalitzat en què cada persona acaba sent dipositària de ciutadanes diverses que han de complementar-se sense entrar en contradicció. Un procés de debat i de reflexió allunyat de les urgències de lleis i decrets, del debat partidista i de les pressions corporatives.

El model curricular adoptat és el currículum per competències. En el nostre món estem acostumats a les modes educatives, que sovint intenten esborrar el passat i presentar-se com a solució de tots els problemes del futur. L'experiència ens ha fet cautelosos, per això val la pena fer una anàlisi d'aquest nou plantejament sense oblidar el passat i mirant un futur en el qual ens hem de moure amb moltes incerteses.

L'enfocament de les competències bàsiques o clau és avui dominant en molts sistemes educatius del món. En la dècada dels noranta

#### 4 El sentit del currículum

apareix relacionat amb el món del treball. Progressivament va guanyant terreny i avui és present en tots els àmbits i nivells de l'educació formal. Els organismes internacionals, entre ells la Comissió Europea, en fan esment en les seves directrius educatives. Situen el concepte de competència i en destaquen les genèriques, sempre associades a una idea de formació que va més enllà de l'escolar i se situa al llarg de la vida.

El professorat de Catalunya ha tingut els primers contactes amb les competències a través de l'avaluació. El Departament envia anualment unes proves per passar a l'alumnat en determinats moments de l'educació obligatòria. Aquestes proves, la LOE les generalitza a tot l'Estat espanyol. També hi hem tingut contacte a través dels mitjans de comunicació, revistes pedagògiques, documents... relatius a les avaluacions internacionals, molt especialment amb l'Informe PISA. Aquests fets ens fan situar aquest model curricular en relació amb el moviment internacional de rendició de comptes dels serveis públics en general i de l'educació en particular. Emfatitza l'anàlisi de les inversions, els resultats a diferents nivells i en fa comparacions.

Tenint en compte aquestes apreciacions podem entrar en el concepte de competència clau o bàsica. Es pot considerar una evolució del de capacitat que molts països van utilitzar en el seu enfocament curricular les dues darreres dècades del segle XX. Implica aprofundir-lo, introduir-hi matisos, afegir-hi complexitat. Permet identificar, seleccionar, caracteritzar i organitzar els aprenentatges que ha d'assolir l'alumnat, i en conseqüència els ensenyaments que hem de dispensar.

Les competències bàsiques o clau impliquen mobilització, activació dels nostres coneixements rellevants per afrontar situacions i problemes en diferents àmbits vitals, professionals i acadèmics, alhora que ens permeten comprendre el món en què vivim. El concepte de competència implica un element ja apuntat per l'aprenentatge significatiu, la necessitat de funcionalitat dels aprenentatges. Suposa la necessitat d'integrar els diferents tipus de coneixements –sabers– i fer-hi front des de les diferents àrees. Necessita una contextualització en la situació concreta on s'aplica, el seu correcte assoliment permet transferir-la a d'altres en les quals convingui fer-ne ús. Finalment, com s'ha apuntat anteriorment, té una clara intencionalitat de contribuir a l'autonomia en l'aprenentatge en el marc de la formació al llarg de la vida.

La definició de competència clau o bàsica requereix una sèrie de matisos importants per tal d'evitar el risc d'una excessiva estandarització. Cal per això fer front a tres aspectes: La contextualització en les diverses realitats culturals i socials, davant les tendències de globalització i pensament únic. La dotació de contingut, a partir de definir aquells sabers –coneixements, procediments, valors, actituds, habilitats...– relacionats amb ella i que cal activar per tal d'assolir-la. La no-neutralitat ideològica no es pot limitar a una definició tècnica simple, el que és rellevant és la ciutadana o ciutadà que estem tendint a formar.

Les idees aquí exposades poden donar pistes per a la pràctica en el centre i en la nostra pròpia aula. Com sempre tots els plantejaments teòrics depenen de com s'apliquin en la pràctica. Depèn de l'Administració quant al desplegament, als recursos formatius, de coordinació i de suport que pugui dispensar. També de nosaltres, de com ens plantejem el currículum, de si l'analitzem, de si en parlem, de si el podem aplicar de manera més adequada a les necessitats del nostre alumnat, del context del nostre centre i del moment educatiu que vivim.

Aquest monogràfic té com a intenció posar sobre la taula la realitat curricular, pretén introduir diferents matisos i veus des de diverses perspectives perquè cadascú construeixi els propis arguments per actuar. Pilar Benejam analitza críticament el concepte de competències bàsiques i apunta les línies d'actuació convenients per al sistema. Teresa Casas i Bruna Vancells, docents de secundària i primària amb una dilatada experiència professional, aporten la seva mirada de l'evolució curricular. Finalment, aportem dues experiències il·lustratives de pràctiques, per a nosaltres bones pràctiques, una de primària d'Albert Rigol de l'Escola Serralavella d'Ullastrell i una de secundària de l'IES Celestí Bellera de Granollers. Ambdues procuren un treball d'integració del currículum, tendeixen a aquesta mobilització de sabers que condueix a la resolució de problemes i situacions, ho fan de manera dialògica i democràtica, procurant contribuir a una major i millor comprensió del món. I, sobretot, generant interès i curiositat per continuar aprenent. Un gran repte, no?

*Pilar Benejam fa una crítica de la utilització de les proves sobre competències per avaluar l'aprenentatge amb valoracions comparatives. Exposa els criteris per a la selecció de competències i fa una proposta personal sobre competències bàsiques que poden ser comunes a totes les àrees de coneixement.*

## Competències bàsiques

### Una visió poc conformista

***Pilar Benejam***  
***Arguimbau***

En educació, els conceptes resulten de difícil concreció i en admetre significats diversos duen a discussions semàntiques que haurien d'acabar amb acords de consens perquè sovint a totes les posicions hi ha una part de raó. Mentre els teòrics discuteixen sobre què són i quines són les competències bàsiques, l'escola a l'Estat espanyol –i desgraciadament no és una exclusiva del nostre país– manté una organització i unes metodologies tradicionals completament alienes al debat teòric i treballa uns continguts poc actualitzats

Resulta curiós suposar que allò que salvarà l'abisme entre teoria i pràctica i que anirà llimant les diferències entre països seran uns exàmens ben plantejats basats en un coneixement més aplicat i argumentat. Actualment, i com a conseqüència del Projecte Internacional per a la Producció d'Indicadors de Rendiment de l'Alumnat de l'OCDE (PISA), creat el 1997 i basat en competències, tots els països s'han llençat a dues empreses: d'una banda hom vol identificar competències bàsiques fins poder-ne arregar i destriar quantitats inabastables per a una ment normal, ben disposada, i de l'altra, proposen fer exàmens de competències a tort i a dret per assegurar uns bons resultats en el rànquing de la pròxima prova internacional.



*Foto: CEIP Riera de Ribes*

Diria que investigar, treballar i reflexionar sobre competències bàsiques és, sense dubte, positiu. Però no sembla tan positiu identificar aquestes competències amb la finalitat prioritària d'avaluar els resultats d'aprenentatge dels alumnes mitjançant exàmens amb valoracions comparatives entre països, entre comunitats autònomes o entre municipis. Identificar competències hauria de tenir per objectiu, al meu parer, la millora qualitativa de la formació del professorat per tal que tinguessin totes les eines per poder ensenyar d'acord amb aquestes competències. Un segon pas podria ser la comunicació i l'anàlisi de les experiències entre el professorat que ha treballat aquestes competències per considerar si permeten ajustar més i millor l'ensenyament a les necessitats i a l'aprenentatge dels alumnes i per identificar bones pràctiques.

El seguiment dels resultats d'aprenentatge dels sistemes educatius en relació amb els rendiments del alumnes dins d'un marc internacional avui es basen en uns exàmens de continguts. Les proves segu-

8 El sentit del currículum

rament estan ben fetes, però el fet d'aplicar un mateix examen, durant hores, a alumnes de sistemes educatius tan diversos com el de Finlàndia o d'Espanya –per molts correctius que es tinguin en compte– no ens du gaire enllà. L'obsessió per trobar indicadors de rendiment, per establir rànquings i excel·lències recorda molt el món de l'empresa i té molt poc a veure amb una reforma de l'educació de caire humanista. Segurament hi sortiríem guanyant molt aplicant tots els esforços i recursos dedicats a aquestes proves de competències bàsiques fixant la prioritat en una bona formació, selecció i promoció del professorat. En aquest punt, Finlàndia sí que ens podria donar bones idees. Segurament la qualitat del professorat finlandès i el seu prestigi social té molt a veure amb el fet d'ocupar el primer lloc en el rànquing internacional de competències.

### **Obediència democràtica i invasió de competències autonòmiques**

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, de Educació de 2006 en el seu article 6.2 diu entre altres coses:

*En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida...*

Els reials decrets que desenvolupen aquesta llei comporten fer exàmens o proves de competències bàsiques a tots els alumnes de l'Estat espanyol a nivell de segon curs del segon cicle de primària i a nivell de segon curs d'ESO i a relacionar aquestes competències amb els continguts curriculars. Les vuit competències identificades en el marc de la proposta de la Unió Europea i acceptades per l'esmentada llei d'educació són les següents: competència en comunicació lingüís-





Foto: CEIP Riera de Ribes

tica, competència matemàtica, competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, tractament de la informació i competència digital, competència social i ciutadana, competència cultural i artística, competència per aprendre a aprendre i autonomia i iniciativa personal. És a dir, en citar la Llei aquestes vuit competències, l'Estat té dret a examinar de tot. El decret de primària, per exemple, va seguir d'un annex que té 45 pàgines escrites en lletra molt menuda referents a aquestes competències «bàsiques» sense justificar els criteris de selecció i amb un intent ben clar d'assumir tots els continguts curriculars entesos com a competències bàsiques.

Sorpren molt que les comunitats autònomes que tenen transferides les competències en educació, com és el cas de Catalunya, hagin tolerat que l'Estat hagi ampliat les *enseñanzas mínimas* que li corresponen per llei amb aquestes competències bàsiques. És realment

## 10 El sentit del currículum

preocupant veure com l'Estat central envaeix els àmbits competencials a base de l'ús abusiu de la legislació bàsica. Atès que al seu dia no es va protestar amb l'energia necessària, ara no resta cap altra sortida sinó plantejar quines són les competències –realment bàsiques– en relació amb el currículum i veure si realment responen als objectius marcats per la Llei.

### **criteris per a la selecció de les competències bàsiques**

Les competències bàsiques tenen a veure necessàriament amb la concepció que es té del coneixement i de l'aprenentatge i han de guardar una coherència amb aquesta concepció. Avui es considera que el coneixement és un producte social i que l'aprenentatge és una reconstrucció personal i això comporta determinades competències.

Que el coneixement és un producte social vol dir que ha estat construït per persones, les quals han anat interpretant la realitat i formant un corpus científic. Tanmateix, és evident que els grups humans entenen o veuen la realitat segons els sabers de què disposen a cada època, segons les urgències socials que obliguen a centrar la recerca en determinades qüestions, i pels interessos de les estructures de poder que dominen el món. És a dir, segons el seu context cultural, econòmic, social i polític. Si partim d'aquest supòsit, vol dir que el coneixement és històric i que, per tant, admet el dubte, la reinterpretació, el canvi, l'alternativa i també la permanència.

Vist des d'un angle diferent, si acceptem que la finalitat de la ciència no és únicament la producció de coneixement sinó que també es proposa intervenir i controlar el món, sorgeix immediatament la qüestió: amb quina finalitat es vol controlar el món? En benefici de qui? Es diu que el que la ciència vol és la millora dels coneixements científics heretats, però cal reconèixer que la major o menor utilitat social d'aquesta millora és un assumpte que entra en el camp dels valors i de la política. La ciència no és neutral.

Quan hom diu que l'aprenentatge és una reconstrucció personal, vol dir que tota persona aprèn a mesura que incorpora un coneixement nou a les seves estructures mentals preexistents. Aquesta incorporació

es fa de manera que integra el concepte o l'experiència dins d'aquestes estructures prèvies, estableix una xarxa de relacions amb altres coneixements i tot plegat fa que el seu contingut resulti significatiu per al subjecte que aprèn. Vist aquest complex procés d'aprenentatge, es pot afirmar que qui aprèn interpreta el coneixement, l'integra, el fa seu. Però també és clar que el coneixement reconstruït no està lliure de biaixos i de prejudicis perquè ha quedat contaminat per les estructures mentals de recepció, atesa la importància de l'experiència personal en la interpretació, en la qual influeixen moltes variables: allò que l'alumne ja coneix, les experiències anteriors, el seu estat emocional, l'edat, la classe social, el capital social, la cultura, el gènere, la llengua...

Si acceptem aquesta concepció del coneixement i aquest constructivisme en l'aprenentatge, la didàctica parteix del principi que cada persona aprèn de manera diferent i construeix un coneixement propi. En aquest cas, l'ensenyament proposa que l'alumne prengui consciència i comuniqui el seu pensament i basa l'aprenentatge en la interacció entre els alumnes i amb el professor o professora per poder contrastar, completar, ajustar o reestructurar el saber. Tot això implica donar una gran rellevància a la comunicació per desenvolupar la capacitat de plantejar qüestions, reunir informació, trobar les raons que expliquen els fets, veure la intencionalitat de les opinions o teories, les possibles alternatives, i dialogar per contrastar els punts de vista o els criteris que valora cadascú.

Saber buscar informació vol dir diferenciar les dades fonamentals de les que són anecdòtiques, saber ordenar i organitzar aquesta informació i comunicar-la amb claredat amb ordre i amb precisió. És evident que aquesta informació ha de ser raonada i ha d'aportar coneixements sobre les causes i les conseqüències dels fets i dels problemes. El coneixement també demana interpretació, i la interpretació és sempre discutible i comporta diàleg, argumentació i alternatives. Aprendre és cercar i trobar respostes, sense que la contundència de la resposta esclafi mai la capacitat de continuar preguntant.

En coherència amb els criteris exposats i que he defensat repetidament arreu, goso fer una proposta de competències bàsiques que poden ser aplicades a totes les àrees de coneixement. Una prova a escala estatal, al meu criteri, s'hauria de basar en aquestes competències bàsiques, les quals, evidentment, admeten millores. Les

12 El sentit del currículum

**Proposta de competències bàsiques comunes a totes les àrees de coneixement**

Capacitats	Competències	
Informar-se (informació)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar informació (oral, escrita, digital, audiovisual, multimèdia)</li> <li>- Identificar fets o problemes</li> <li>- Seleccionar la informació</li> <li>- Ordenar o registrar la informació</li> <li>- Resumir la informació</li> <li>- Sintetitzar la informació</li> <li>- Definir</li> <li>- Conceptualitzar</li> </ul>	
Analitzar la informació (explicació)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar les causes d'un fet o fenomen o problema</li> <li>- Identificar les conseqüències o efectes d'un fet, fenomen o problema</li> <li>- Relacionar causes i conseqüències</li> <li>- Sistematitzar</li> </ul>	
Interpretar un fet, fenomen o problema (interpretació)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir</li> <li>- Deduir</li> <li>- Teoritzar</li> <li>- Formular hipòtesis</li> <li>- Valorar</li> <li>- Comprovar</li> <li>- Criticar</li> <li>- Predir</li> <li>- Proposar</li> <li>- Projectar</li> </ul>	
Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmar una interpretació</li> <li>- Aportar raons, proves o evidències per convèncer l'interlocutor</li> <li>- Negociar la interpretació</li> <li>- Acceptar l'error</li> <li>- Canviar la interpretació</li> </ul>	

## Capacitats comunicatives

Parlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar allò que hom sap, pensa, sent o experimenta</li> <li>- Ordenar els records</li> <li>- Expressar les idees, sensacions o sentiments</li> <li>- Qüestionar els records formulant interrogants</li> </ul>	
Escoltar (llenguatge oral) Llegir (llenguatge escrit, icònic, gràfic, numèric, musical)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir el discurs de l'altre</li> <li>- Saber narrar el que expressa l'altre</li> <li>- Saber resumir allò que ha expressat l'altre</li> </ul>	
Respondre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar-se en el lloc de l'altre</li> <li>- Interpretar el discurs de l'altre</li> <li>- Assentir</li> <li>- Condicionar</li> <li>- Dissentir</li> </ul>	
Dialogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentar</li> <li>- Acordar en part</li> <li>- Acordar</li> <li>- Pactar</li> <li>- Discrepar</li> </ul>	

proves pròpiament curriculars, si és que n'hi ha d'haver, corresponen a cada comunitat autònoma, i l'avaluació de cada alumne i del grup classe és feina del professorat corresponent (vegeu els quadres dd'aquestes pàgines).

Les competències que proposem responen als objectius marcats per la llei perquè són aprenentatges bàsics, responen a un plantejament integrador i capaciten els alumnes per continuar aprenent al llarg de la vida. Aquesta manera d'aprendre ajuda a la realització personal i a l'exercici de la ciutadania activa, perquè entenem la llibertat com a capacitat de consciència del que sabem, del que opinem, del que

#### 14 El sentit del currículum

volem; entenem la igualtat com a capacitat de diàleg amb l'altre, diàleg en què se suposa que les raons dels companys poden ser tan autèntiques com les pròpies; entenem el compromís social com la capacitat de participar activament en la recerca de respostes a problemes col·lectius.

Desenvolupar aquestes capacitats implica un canvi profund en la manera d'ensenyar i aprendre, en la manera d'entendre l'escola, de preparar el professorat. Ara s'identifiquen les competències bàsiques per examinar els alumnes i reunir dades comparatives que permetin millorar el sistema educatiu. Tanmateix, no seria més lògic millorar el sistema educatiu a fi de fer possible que tots els alumnes vagin desenvolupant de manera progressiva aquestes competències?

*Amb mirada crítica, l'autora fa un recorregut comentant diferents documents i lleis que tracten de l'adquisició de competències i exposa, per acabar, on som ara en aquest tema i quin és el futur que s'espera.*

## **Educar per competències? Una mirada des del professorat**

Perquè creixi una planta calen dues coses, una bona llavor i una bona terra. El concepte de competència ben segur que deu ser una bona llavor, si atenem tots els que formulen què ha de ser la referència que guï l'educació i, sobretot, el rang tant polític com científic que tenen els seus defensors.

**Teresa Casas**

Federació de MRP  
de Catalunya  
Professora de secundària

Impressiona que s'hi hagin posat d'acord la Unió Europea o la OCDE; estats amb tradicions pedagògiques i sistemes educatius ben diferents accepten que l'adquisició de competències és l'objectiu de l'educació i que la valoració de l'èxit escolar s'ha de mesurar avaluant els resultats de l'alumnat des d'aquest paràmetre. Quant a les autoritats científiques, no hi ha dubte que compten amb el suport de grans noms i, en l'àmbit local, ningú no gosa oposar-s'hi frontalment.

Però anem a l'altre part de l'èxit perquè aquesta llavor germini, creixi i doni bons fruits: la terra. Els centres educatius, el professorat i les comunitats educatives han de reorientar tota la seva activitat, tornar a enfocar les seves reflexions, proposar-se objectius nous i avaluar-se amb altres paràmetres. Cal dir que no hi ha una terra, que n'hi ha moltes: de més dolces o de més àcides, on tot el que és nou és acollit amb agror; de més rocoses o de més llaurades, més disposades

## 16 El sentit del currículum

a fer germinar el que sigui; de més planes o amb massa pendent, per on tot rodola-rodola sense que res hi pugui arrelar.

La mirada amb què intentarem seguir el recorregut fet per aquest concepte en la vida dels centres no pretén ser representativa de cap d'elles. Tots tenim, de vegades, una mica massa d'agror, un excés de duresa i un toc d'aquest aire que tot ens rellisca, però també tots tenim capacitat per il·lusionar-nos i interès per trobar maneres millors de fer de mestre. La font serà simplement la memòria i cap més intenció que ordenar les percepcions que hem anat tenint d'aquest concepte. Naturalment, no entrarem en refinaments teòrics sobre què són amb precisió les competències, en quins corrents s'inscriuen i què aporten de nou. Només parlarem de com hi hem entrat en contacte, de com ens han mullat, de com es troba la terra en relació amb aquest nou concepte.

### **Primera estació. L'estudi sobre la identificació de les competències bàsiques**

Vam saber d'un estudi que estava fent el professor Jaume Sarramona,<sup>1</sup> perquè preguntava a persones significades en diversos camps què esperaven que s'ensenyés a les etapes obligatòries. Això va fer que alguns mestres el coneguéssim i en parléssim, perquè era un bon qüestionari i la tasca entrevistadora es feia a consciència. En preguntar, per saber més, a què responia aquest estudi ens va semblar que tant els objectius que es pretenien com la metodologia emprada eren interessants.

Acabat l'estudi, hi va haver una solemne presentació al Palau de la Generalitat. Hi vam assistir. La lletra continuava semblant molt suggestiva, però la música... tanta oficialitat, tant Departament, tanta Convergència... feia que penséssim «és d'ells, és una cosa que es fan ells, vés a saber per què...». La relació entre el professorat i el Departament era ben distant. Els mestres, acostumats a sentir-nos

1. L'estudi, l'havia impulsat el Departament d'Ensenyament el 1997, va encarregar-lo al Consell Superior d'Avaluació i va rebre el suport de la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation (FREREF). El professor Jaume Sarramona i López n'era el director científic.



maltractats pel Govern, ens preniem qualsevol cosa que en venia com si fos una càrrega o un nou instrument per fer-nos sentir mals professionals. Tampoc no hi havia a la sala gaire representació del professorat i, per tant, s'havia de pensar que no era una proposta per a nosaltres.

## **Segona estació. L'informe PISA**

A l'entorn de la presentació dels resultats d'aquest estudi, el Departament va organitzar unes jornades a les quals es va convidar el professorat. Apareix la convocatòria a l'xtec i hi assistim, amb aquell aire de perdonavides que sovint caracteritza l'esquerra. Unes molt bones jornades; tot molt oficial, també s'ha de dir, però el contingut va ser molt interessant. Vam poder escoltar les anàlisis de l'informe PISA del 2000, en la veu dels seus responsables. Va ser com sant Pau i la caiguda del cavall. La lletra petita de l'informe no tenia res a veure amb el que es podia desprendre dels titulars dels mitjans de comunicació. Era una anàlisi meticulosa dels resultats i moltes de les variables que es manejaven eren absolutament d'interès per a les persones que defensem un model d'escola progressista. Com podia ser? OCDE és igual a club del països rics, dels representants del capitalisme més salvatge. Sí, és això, però l'estudi estava molt ben fet i alguns dels ítems que es consideraven –equitat, desigualtats, etc.– mai no els havíem vist estudiats amb tant rigor.

Vam captar que el concepte competència té moltes possibilitats i vam reconèixer que les proves eren valuoses. Però s'ha continuant fent una difusió mediàtica dels resultats dels informes ben desorientadora. Immergits en els remolins que produeixen els rànquings, la lletra petita passa desapercibuda. La crispació política continua utilitzant l'informe com a munició contra el contrari, contra el professorat, contra el sistema educatiu, contra els valors de la cohesió social... Amb aquest panorama és difícil veure l'informe PISA com una oportunitat de debatre sobre les variables que intervenen en l'èxit escolar i sobre quines prioritats volem establir.<sup>2</sup>

2. Tant el Consell Superior d'Avaluació del Departament com el Ministeri d'Educació tenen molts treballs amb els quals es poden analitzar pausadament els resultats.

### **Tercera estació. La Conferència Nacional d'Educació**

No sé si aquí cal parar-se gaire, perquè precisament aquest apartat va ser el que menys va implicar el professorat. És més, ni es pretenia fer-ho. Simplement va aparèixer en el mateix marc de la conferència un treball encarregat a uns experts en la matèria. Què hi feia? Per què els altres àmbits pretenien fer un debat sobre el sistema educatiu català entre la comunitat educativa i aquest punt només era un encàrrec a experts? Sigui quina sigui la resposta, cal dir que la pregunta no inquietava gaire el professorat, no és imaginable pensar que hi hagués gaire pressió per poder participar en aquesta secció.<sup>3</sup>

### **Quarta estació. Les avaluacions de les competències bàsiques**

Paral·lelament a aquest debat, pels volts del 2001 es planifica des de l'Administració l'avaluació de les competències bàsiques. El Departament anuncia –mana– que s'avaluïn a 4t de primària i a 2n d'ESO. Diu com i quan s'ha de fer, tot igual per a tots. Tot reglamentat, tot decidit. Els centres, allò que en diem comunitats, s'havien d'aturar, deixar-ho tot, colònies compromeses incloses, i fer el que manava el Departament. S'encenen les alarmes. Què ens avaluaran? Per a què serviran els resultats? Com els compararan...?

Les pors es deixen de banda perquè l'ordre era taxativa i, com a bons funcionaris, l'obeïm. Sabem que les proves externes tenen un efecte pervers, tots tenim en el cap com la selectivitat condiciona tota la programació del 2n de batxillerat. Podria ser que aquestes proves servissin per fer un rànquing de centres i, evidentment, els que acullen alumnat més difícil donarien resultats pitjors, al marge de l'esforç i l'abnegació del seu professorat. Les proves eren per demostrar com és de bona la privada i que malament que funciona la pública?

3. Les conclusions es van presentar el 15 de juny del 2002. Es recullen en la publicació *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Les seccions de la conferència eren: Descentralització i autonomia de centres, Importància i funció social del professorat, Atenció a la diversitat, La formació i la inserció laboral, Avaluació d'aprenentatges i orientació, Ensenyaments artístics i Competències bàsiques.

Aconsegüim algun compromís per evitar alguns d'aquests efectes i es fan les avaluacions.

S'ha de dir que les proves, en general, estaven molt ben fetes. S'ha de dir que des del Departament d'Ensenyament es va evitar donar resultats que permetessin fer rànquings de centres. S'ha de dir que els resultats eren molt interessants d'analitzar pels equips docents, pels claustres i pels departaments d'àrea. S'ha de reconèixer que podia ser una eina d'avaluació interna molt bona i una base per dissenyar noves estratègies. Però el descontentament per com es feien les coses i la desconfiança envers les intencions del Departament era massa gran.

El segon any, per l'efecte que tenen les proves externes i la dèria que té tothom a treure-hi una bona nota, ni que sigui fent trampa, molts centres van ensinistrar els alumnes que els tocava, per així millorar els resultats. La sorpresa va ser molt gran en veure que la prova era la mateixa, que es passava exactament el mateix material. Això va desconcertar el professorat i, tot i que es va justificar, no va ser gens ben entès.

La divergència següent es va produir quan un director general, davant els problemes que exposaven les direccions sobre la realització de les proves, va dir que eren voluntàries, perquè se'n parlava a les instruccions i són un nivell de reglamentació que no és de compliment obligat. La reacció que hi va haver ja es pot imaginar i durant un temps alguns centres vam conservar les proves fetes —«per si de cas, amb l'Administració no se sap mai»—, però no corregides. Un altre problema annex era que als centres que formaven part de la mostra l'alumnat era avaluat per examinadors externs, i dels altres, dels que examinàvem els mateixos mestres, els resultats només



*Foto: CEIP Riera de Ribes*

servien per a ús intern i s'haurien pogut fer les proves en qualsevol moment.

Breu i curt: grans enrenous i unes culpables, les competències bàsiques. Afegit a un malestar general: ens donen com a prescriptius uns objectius i uns continguts i, en canvi, ens avaluen d'«altres coses». En alguns resultats era molt evident, perquè estudiants «molt bons» obtenien notes pèssimes i, en canvi, estudiants «espavilats, però poc treballadors» obtenien notes brillants. Devia ser un bon element de reflexió, però només t'atures a pensar-hi quan saps que tots juguem amb les mateixes cartes.

### **Cinquena estació. El Debat curricular derivat del Pacte Nacional per l'Educació**

L'octubre del 2005 es presentà el Debat curricular. No es parlava de competències, es tractava de reflexions globals concretades en els cinc grans àmbits formatius que havien d'emmarcar el nou disseny curricular.<sup>4</sup> La paraula «competència», no hi figurava, potser perquè «era» del govern anterior –ara ja teníem tripartit–, però el concepte amara tot el document. No es volia fer una debat disciplinari, d'àrea o d'hores: ben fet, però no era en certa manera també un debat sobre quines són les competències bàsiques de l'ensenyament obligatori? Potser no ben bé, però hi tenia punts en comú. Ho proposava un altre govern, amb un altre estil, amb unes altres finalitats..., però el professorat és el mateix, els centres també... i la Unió Europea i l'OCDE i el seu informe PISA... Cal que quan els governs canvien, l'Administració ho hagi de començar tot de cap i de nou? El treball fet per l'Administració pública no és patrimoni de tots? Va ser un bon debat, ben plantejat, fet amb cura, però va servir de poc per canviar les pràctiques del professorat o per ajudar a concretar els nous currículums i basar-los en competències.

4. La presentació del Debat es va fer el 18 d'octubre del 2005 i els cinc àmbits eren Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural, L'educació social i cultural en la societat actual, L'educació tecnocientífica: les ciències, la tecnologia i les matemàtiques, Els llenguatges corporal, musical, visual i plàstic i Desenvolupament personal i ciutadania.

## Sisena estació. Els nous currículums de la LOE

El temps passa, les recomanacions europees calen i treure bons resultats a l'informe PISA es converteix en un desig que s'ha infiltrat en tot el debat educatiu. Arriben els nous currículums i, evidentment, no podem estar al marge de les noves tendències. En les orientacions per elaborar-los, s'hi posa l'accent en diversos aspectes: a) actualitzar els continguts, b) rectificar a la LOGSE allò que havia estat més contestat i difícil d'aplicar, però mantenir-hi tots les avenços que es pogués, i c) incloure les competències clau de la UE, adaptades a les nostres realitats. Però la intenció que semblava més evident, encara que no constés per escrit, era no aixecar la llebre, no donar al professorat la sensació que canviàvem gaires coses, i sobretot no introduir una novetat metodològica amb càrrega de profunditat que fes la sensació que ens apuntàvem a una altra moda, bonica teòricament però difícil de portar a la pràctica. Qui gosa tornar a marejar els cosos del professorat?

I aquí tenim els Reials decrets que regulen els ensenyaments mínims a tot l'Estat<sup>5</sup> (mínims?): per una banda, uns objectius, uns blocs de continguts i uns criteris d'avaluació (llenguatge conegut i assimilat pel professorat) i, a més, les competències, perquè no sigui dit i per si a algú li fa «gràcia» mirar-se-les. No te'n queden ganes després de llegir la quantitat de coses que has de fer a cada curs i a cada àrea, i encara falta el 45 % de Catalunya! Estem com sempre, segur que tot és molt interessant d'aprendre, però fins als setze anys no hi cap tot el que seria bo ensenyar. El professorat sap llegir i, davant d'aquest embull, es dedicarà a triar llibre de text, que en algun lloc sempre diu que ha estat aprovat per les autoritats pertinents i recull tot el que és prescriptiu. Els «savis» continuaran posant a la llista negra tots aquells mestres que es fien de les editorials per organitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge; es pot dir el que es vulgui, però el professorat cada dia ha de fer classe, totes les classes, una darrere l'altra, i no pot fer un invent a cada hora, moltes hores al dia, cinc dies a la setmana. I menys tant de professorat nou com tenim ara.

5. Reials Decrets 1513, 1630 i 1631 del 2006.

### **On som ara. Hi ha futur?**

Després d'aquest recorregut es podria pensar que el contacte amb les competències ha creat tants anticossos que no orientaran mai la vida dels centres. Però seria un error, perquè el professorat no ha perdut les ganes de fer bé la seva feina i de creure de nou en les idees que valen. Per tant, és possible introduir les competències com a referència per organitzar les activitats educatives escolars. Possible i oportú.

És oportú perquè la LOGSE va provocar intensos terratrèmols en els centres educatius, va obligar a replantejar-ho gairebé tot. El nivell mínim de supervivència de cada dia obligava a reflexionar i a innovar. En el camp curricular ens va fer analitzar el que ensenyàvem i ens va forçar a discriminar entre procediments, fets i conceptes, i actituds valors i normes. No es podia eludir; a les avaluacions, almenys a secundària, calia precisar entre aquests components per fer la nota global. Potser va donar lloc a situacions còmiques, potser es va pervertir la proposta, però va provocar molta reflexió i molt debat.

Ara, un cop passat aquest període d'anàlisi, com passa amb totes les onades, ve un període de síntesi. Ens pot anar bé el concepte de competència, perquè engloba tots els aspectes que durant tants anys hem mirat per separat i, a més, hi afegeix un nou pas, important i decisiu: la mobilització dels sabers per actuar de manera eficaç en un context concret.

És magnífic com a concepte, respon perfectament a la finalitat que ha de tenir l'educació i afegeix matisos a aquells conceptes que vam aprendre amb la LOGSE, la significativitat i la funcionalitat que han de tenir els sabers. Recull els pilars de Delors de què tant hem parlat. I, a més, als centres tenim experiències que ho poden il·lustrar.

I dic que és possible. Poso un exemple ben senzill de com hi ha experiències d'aquest tipus. A cinc IES de Terrassa intentem col·laborar amb la ciutat en la recuperació de la memòria històrica. Fem entrevistes a persones grans per recollir el seu testimoni sobre el tema de l'any: política, economia, vida quotidiana... El resultat, el cedim a l'Arxiu Històric perquè s'hi pugui consultar com a font oral. Hem mobilitzat un seguit de coneixements, destreses, aptituds i actituds per



*Foto: CEIP Riera de Ribes*

aconseguir un objectiu. Triar els coneixements d'història que convenia, ampliar-los amb la concreció a l'àmbit local, saber formular un qüestionari que aconseguís fer parlar les persones entrevistades del que ens interessava, trobar les persones adequades i concretar-los la col·laboració que se'ls demana, trobar-se amb companys d'un altre IES per formar el grup d'entrevistadors i posar-se d'acord per fer la feina, aprendre a fer anar la càmera de vídeo, saber situar bé l'escena de l'entrevista en llum, enquadrament, so..., valorar el resultat, extreure els continguts rellevants de l'entrevista d'acord amb els objectius i el tema acordat, expressar-ho en un treball escrit, presentar-ho en un acte públic davant la ciutat... Ens podríem allargar més, però és indubtable que treballem competències quan fem activitats d'aquest tipus, tot i que en cap moment, en la realització d'aquesta activitat, ningú s'havia proposat fer-ho.

## 24 El sentit del currículum

Aquesta és una experiència puntual com tantes n'hi ha a tants centres, sobretot ara amb l'allau de programes amb què ens va inundar el primer Departament sortit del tripartit. En alguns casos, menys, és tot el centre el que es planteja l'organització de les activitats des d'aquesta òptica. En aquest mateix número, n'hi trobareu bons exemples. Sobretot n'hi ha a centres d'infantil i primària, però també en alguns IES, especialment quan l'alumnat està molt poc motivat per les activitats acadèmiques clàssiques i proposar-se aconseguir que els nois i noies tinguin les competències mínimes ha estat l'única sortida viable per al centre.

El Departament ha fet intents d'adobar el terreny: hi ha una xarxa de centres que treballen especialment les competències bàsiques, de la qual hi ha informació al portal de l'xtec, els currículums d'aquí s'intenten formular des d'aquest concepte, alguns assessors van orientant en aquesta línia de treball, com el professor Joan Mateo... Però no ens enganyem, ni a totes les etapes és igual de fàcil, ni tots els centres tenen les mateixes condicions, ni tot el professorat té els mateixos objectius professionals. I, sobretot, l'arribada de les competències als centres, acompanyant les avaluacions externes del Departament o del PISA, no és un bon començament. Per tant, l'acció de govern que vulgui impulsar la introducció d'aquest concepte ha de tenir en compte tots aquests condicionants. I sense una àmplia autonomia per als centres i una sincera confiança en el professorat no serà possible avançar.

Cal preveure, a més, que el professorat necessita que se'l guiï. No hauria de ser el Departament qui ho fes, perquè té altres funcions i una qüestió pedagògica no ha d'anar fosa amb l'Administració. Tampoc no hauria de dependre dels resultats electorals, perquè si és així passa que a cada bugada perdem un llençol. Un institut independent de desenvolupament curricular, amb autoritat científica i prestigi davant el professorat, podria anar proposant els passos que convinguin per adaptar el sistema educatiu a aquesta nova tendència.

Necessitaria el suport de l'Administració educativa però no s'hi hauria de confondre; li caldria tot el suport polític, però no hauria de ser tema de debat electoral. No se li hauria d'exigir resultats immediats; no ens hauria de posar nerviosos no superar Finlàndia en la propera prova PISA. S'hauria de comptar que en tot procés de gran calat hi ha molt



treball que no es veu, que no es pot inaugurar en les eleccions següents, però que és absolutament imprescindible per aconseguir canviar tendències i marcar línies de treball.

Hi ha una bona conjuntura: *a)* és una tendència mundial, i per tant ens estalviem els personalismes i les actituds sectàries locals que han frenat els canvis altres vegades, *b)* els agents socials hi estarien d'acord, fins i tot els empresaris volen que els temes d'ensenyament es consensuïn i s'han fet tips de dir que prefereixen un cap ben fet que un cap ben ple i *c)* al professorat ens agradaria, perquè necessitem saber que fem la nostra feina de la millor manera possible.

### **Referències bibliogràfiques**

- COLL, César. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho más que un remedio». A: *Aula*, núm. 161. Barcelona, 2007.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2000.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2002.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2005.
- SARRAMONA, Jaume. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC, 2004.

*L'autora mostra el convenciment apassionat que a l'escola hi ha de fluir la vida en totes les seves dimensions, com en un bon mercat a la plaça major d'una vila, i, amb la por que el món econòmic dicti les pautes de conducta del món educatiu, defensa que per sobre de les modes efímeres i dels interessos econòmics permanents hi ha unes invariants pedagògiques que perduren en l'ofici d'ajudar a aprendre a viure.*

## **Soliloqui humil d'una mestra davant l'educació per competències**

**Bruna**  
**Vancells i**  
**Collelldemont**  
Mestra

### **Un matí esplèndid**

Quin bé de déu de vida regalada i de ganes de viure-la! El mercat dels dissabtes a Vic –potser com molts altres mercats– és un espectacle gratificant com no n'hi ha d'altre. Mercaderies i personal hi creen una coreografia harmoniosa de matèries, formes, colors, sons, ritmes, sabors, flaires, textures, que sadolla els sentits i impreca la intel·ligència. Les paraules, les bones maneres i el desig de ben-estar i de ben-ser, no sé per què, hi flueixen a dojo. No hi he vist ningú trist! Si en tastes un pessic, estàs perduda. Hi tornes cada setmana. Visca el mercat de Vic!

Els bons amics i les bones amigues de *Perspectiva Escolar*, amb tota delicadesa, pacients, m'han posat un ultimàtum: «Bruna, dilluns al matí, a tot estirar, hauríem de tenir el teu article sobre la taula.» El tema del currículum per competències ha fet acte de presència en la meva ment amb persistència durant tot aquest matí de dissabte, però l'encant d'aquell ambient ha pogut més que les bones intencions. Brunna, cap a casa falta gent. A treballar. Un altre dia no t'hi comprometis, que ja ets massa grandeta.



*Foto: CEIP Riera de Ribes*

Presca la decisió responsable, encara he tingut dues recaigudes: he fet petar la xerrada amb un pagès de galtes torrades que m'ha cantat les excel·lències d'uns tomàquets molt olorosos –tomàtiques, em sembla que n'ha dit ell– que llüien un vermell dens, com empolainats de festa major, i m'he endut d'una parada mitja dotzena de sostenidors ben bé de la meua talla, que feia temps que buscava. Perquè jo sóc d'aquelles que tinc el cos prim, però força pit. Una noia gitana, ferma, moreneta, simpàtica com ella sola, m'ha convençut: nena, nena, en pagues tres i te n'emportes sis!

### **Començant a fer els deures**

Per fi estic asseguda tota jo seriosa davant d'un ordinador portàtil, regal d'aniversari de la família, fent l'esforç de perfilar el meu parer sobre el tema del currículum per competències, tot recordant, d'una

## 28 El sentit del currículum

banda, les intervencions i les converses mantingudes en una reunió recent del claustre de la meva escola i, de l'altra, algunes conferències i quatre lectures fetes.

L'equip directiu –format per tres dones– ha participat en unes jornades sobre aquest tema organitzades pels nostres *jefes* i, com déu mana, l'ha posat sobre la taula. S'han explicat força bé, convençudes. Una de les aportacions va ser a càrrec d'un representant d'una prestigiosa agrupació empresarial. Sembla que es tractava de cantar les bondats del món de l'empresa de cara al progrés del país, de cara a la seva competitivitat, tot demanant al món educatiu la promoció de joves emprenedors ja des de ben petits. Els assistents no ho van veure gaire clar. També hi ha vida més enllà del món del treball. Formació de productors dòcils i de bons consumidors? No, no. Ara les empreses també volen gent espavilada, imaginativa, creativa. La necessiten. Ja era hora que se n'adonessin! Algú va reclamar la presència de representants del món sindical. Fora prejudicis, que això de l'economia neoliberal i la globalització no es tan dolent com sembla! Tota aquesta moguda d'última hora està força relacionada amb els informes internacionals sobre què sap l'alumnat promoguts no precisament per *The International Bureau of Education* sinó per l'OCDE, l'organització per a la cooperació i el desenvolupament econòmic creada pels països més potents. No sé si anem prou bé. Em temo que no.

**Passi de modes i d'ídols**

Per raó d'edat, he pogut contemplar i viure com en el nostre camp professional han anat apareixent de manera més o menys periòdica amb el pas dels anys diferents productes estrella que han estat de moda períodes de temps més o menys llargs. Sense cap propòsit acadèmic –més aviat com si estigués en el divan psicoanalític– podríem citar, per exemple, les èpoques de l'autogestió, de l'escola activa, de l'educació integral, de la impremta a l'escola i del text lliure –quantes hores passades amb aquells ginys que anomenàvem *vietnamites!*–, l'època de les fitxes programades i de les excel·lències del conductisme, dels centres d'interès, de l'escola cooperativa i la pedagogia institucional, de la psicomotricitat, del projecte educatiu de centre o l'ideari propi, del treball per objectius, per projectes o centrat en problemes, dels projectes curriculars i els seus nivells de concreció, de la investigació-acció, dels

continguts procedimentals, del constructivisme, dels temes transversals, el treball de les emocions, la pràctica reflexiva... Sempre per millorar, és clar.

Darrerament, en poc temps, des de les altes esferes ens han marejat una mica massa; s'han dedicat molts esforços a donar compliment a les prescripcions dels mandataris de torn amb, segons el meu humil parer, molt poca productivitat real i innovadora. I això no és bo, desgasta, desacredita l'ofici i pot arribar a fer nosa en l'exercici educatiu del dia a dia. De totes maneres, crec que les persones que tenen un criteri propi ben format, que de debò s'han preocupat d'ajudar a fer créixer les criatures, que no els fa cap vergonya dir que cal estimar-les, i que no fan o deixen de fer segons els decrets successius, segons d'on bufa el vent, no han canviat gaire substancialment la seva bona pràctica docent. Sort n'hi ha hagut!

Aquestes modes han anat encimbellant o defenestrant igualment diversos personatges, uns més aviat provinents de la pedagogia, d'altres de la psicologia, les neurociències o de la filosofia: Montessori, Decroly, Makàrenko, Freinet, Piaget, Wallon, Jean Oury i Aida Vázquez –se'n parla d'aquesta parella avui a les facultats de formació del professorat? Podríem seguir amb Leontiev i Luria, Lapierre i Aucouturier, Vigotski, Bruner, Lipman, Damasio, Goleman... Sense oblidar els més nostrats com Pau Vila, Alexandre Galí, Artur Martorell, Josep Estalella, Rosa Sensat, Angeleta Ferrer, Maria Rúbies, Marta Mata o Quim Franch, per citar-ne només alguns dels que ja no hi són. Per cert, seria interessant saber quin lloc ocupen aquests pedagogs catalans en els referents de l'actual pràctica educativa? Se'n parla a les facultats? La llei del pèndol no és bona per al món educatiu. El pobre Jean Piaget ens ho podria explicar molt bé. Fa quatre dies ens el trobàvem a la sopa i avui hi ha molts mestres que no saben qui és! El progrés de totes les ciències es fa sobre les espatlles dels que ens han precedit, diuen.

Ara sembla que seran els politòlegs, els empresaris, els sociòlegs, els economistes i els experts en màrqueting, els que agafaran el relleu a dir què s'ha de fer a les escoles. Estem ben posats! La part monogràfica del número de maig de *Le Monde de l'Education* porta per títol «L'entreprise note l'école». És interessant; també s'hi parla de *l'introduction de l'esprit d'entreprendre à l'école*. Sophie de Menthon, que és una liberal desacomplexada i una militant ardent d'aques-

30 El sentit del currículum

ta *révolution pédagogique*, pretén contribuir que el 70 % dels joves que volen ser funcionaris –que diu que són el 70 % de tot el jovent del seu país– desitgin esdevenir *entrepeneurs*... Aquesta senyora és ni més ni menys que presidenta d'Ethic, *entreprises à taille humaine indépendantes et de croissance*! Un bon croissant ens estan coent! Ètica. Aquesta és la qüestió. No en sento parlar gaire en tot aquest aldarull. En algun racó de casa he de tenir aquella obra tan maca de l'Aranguren que es titulava *Ética y política*. Us en recordeu? Segur que també deu haver-hi qui ha analitzat amb rigor i des d'una perspectiva ètica els actuals *derroteros* –com es diu en català?– de l'economia hegemònica. Algú me'n pot recomanar un treball entenedor? En educació, com en gairebé totes les activitats humanes, no hi ha neutralitat. I les dretes i les esquerres segueixen existint!

### El principi d'acció i reacció

Em sembla que les mestres i els mestres, *grosso modo*, mai no s'han mostrat d'entrada gaire eufòrics amb les reformes educatives i els canvis en el si de les institucions. La innovació pedagògica sempre ha estat una qüestió minoritària, fora d'algunes èpoques excepcionals en què el context politicosocial ha deixat entreveure possibilitats reals de canvis de més abast, més enllà de la institució escolar, i de més envergadura. La generalització creixent d'una innovació no és cosa de quatre dies ni de reials decrets. Pregunteu-ho a la gent dels moviments de renovació pedagògica que fa anys que s'hi pelen els dits. Mireu, ja sé que potser no estic *a la page* –jo sóc de l'època en què tothom aprenia francès–, però l'educació, el procés d'ensenyament-aprenentatge que ara diuen alguns, necessita fer xup-xup com un bon guisat, amb el foc baix, sense presses, passant-s'ho bé, posant-hi tota la ciència i el millor art de la tradició, tot aollint –només faltaria– els atreviments imaginatius i ben raonats dels nous temps. Però això sí, sense *collonades*, que diria Josep Pla, i sense traspalsos sobtats. Predicar el xup-xup en l'època del *fast food* em pot comportar l'exclusió dels cànons dominants...

El que passa sovint és que abans de desenvolupar una llei, ja se'n promulga una altra; abans de consolidar una pràctica determinada ja se'n proposa una de nova sense haver avaluat els resultats, les dificultats, les mancances o els errors de la primera. Són prou coneguts



Foto: CEIP Riera de Ribes

els mecanismes de reacció d'algunes persones i d'alguns col·lectius davant les propostes d'innovacions. Recerca de seguretat en un context d'incertesa? Segons qui i segons com es fa una proposta en poden sortir resultats fins i tot ben contraris als esperats. Si es canten les excel·lències de determinat autor o de determinada metodologia amb massa entusiasme, el protagonista de la proposta pot ser qualificat com un individu amb manca d'equilibri emocional o com un individu d'allò que en altres temps en dèiem un *snob* i ara no sé com se'n diu. Un *freaky*, potser? No, em sembla que no. Promoure innovacions, tot i que sigui amb bones raons científiques, en un marc democràtic i jugant net, no és gens fàcil.

Habitualment l'extensió en superfície i en profunditat d'una determinada innovació pedagògica prové del contagi entre i amb bons professionals, i amb la gent que té ganes de ser-ho i hi posa el coll, aquells que prediquen amb l'exemple. Caldria tenir-ho més en compte.

## 32 El sentit del currículum

Predicar amb l'exemple. Acabo d'escriure una bona carrincloneria, ja ho sé. Això no és *guai*. Però funciona i és imprescindible, és una invariant pedagògica que ha superat el pas dels temps. Les recordeu les invariants pedagògiques de Freinet? Hi ha mestres que sense gaire discursos aconsegueixen crear uns ambients d'aula rics en estímuls, respectuosos amb els ritmes personals, que impulsen les ganes de co-nèixer, on tothom hi troba allò que necessita, on cadascú hi expressa allò que desitja, que el preocupa, on ets escoltat, on ningú no està trist... *Eureka!* Això em sona! És el mercat de Vic! El mercat de Vic és un bon espai educatiu. Perquè és un cant a la vida! És l'àgora, l'acadèmia, el teatre i l'acròpolis, alhora! No s'ha d'anar gaire lluny per saber com ha de ser i què ha de fer una escola! A les escoles, sobretot, hi ha de fluir la vida! Si l'educació i el currículum per competències hi ha d'ajudar, benvinguda sigui.

### Els canvis educatius i el poder

Bruna, que siguis una romàntica apassionada, a la teva edat ja no es pot arreglar. Però pensa que ara t'estàs complicant la vida. Tires endavant per aquest camí? Sí, ja sé que això del poder és molt i molt complex i no tothom pot estar a l'alçada que es necessita per dir-hi la seva. Quan les innovacions en el món educatiu es presenten provinents de dalt a baix –ja m'enteneu, oi?– cal ser prudents. La gent de la meua edat sabem que la prudència és una de les quatre virtuts cardinals. Moltes vegades aquestes dites innovacions ja fa anys que són realitat en un bon nombre d'escoles, tot i els entrebancs que hi ha posat qui remena les cireres. (Per cert que ara és temps de cireres; mengeu-ne!) En altres ocasions algunes proclames fan un tuf d'oportunisme electoralista que les desprestigia de *bell antuvi*, tal com diu una companya de cicle molt de la ceba. També es dona el cas que l'endemà mateix d'haver participat en un curs de formació on, per exemple, s'engresca *oficialment* el personal al treball per projectes, hakis d'omplir un regitzell d'*estadillus* fent quadrar la dedicació horària prescrita per a cada disciplina tradicional, quadramenta burocràtica amb objectius *infumables*, que deia no recordo qui. Les autoritats educatives franceses, *en un moment dado*, van fer seves les tècniques Freinet: en van prescriure el mètode però en van bandejar l'educació de l'esperit crític per al qual foren pensades. La gent del món de l'escola vol projectes ben definits, complets, clars, a curt, mitjà i



llarg termini i coherència en l'exercici de l'acció política. Quina rellevància es dona al món universitari i a la comunitat científica, quan els dissenys curriculars deriven de l'equilibri de forces d'uns resultats electorals? Ara sembla que la cosa va per les competències. I per l'excel·lència, sento dir. I la formació universitària del professorat, com es preveu? O es pretén començar la casa per la teulada?

He citat Freinet; el *sistema* el va *descafeïnar*. Més amunt també he inclòs Lipman, Matew Lipman, aquest vellet que fa gairebé quaranta anys va impulsar el Programa de Filosofia per a Nens. Amb ell no es pretén cap altra cosa que els infants i els joves aprenguin a pensar curosament per ells mateixos i a actuar èticament. Les seves propostes s'han estès per molts països, també pel nostre. Però molts mestres duen a terme aquest programa mig d'amagatotis. No el poden fer constar en l'horari. El *sistema* encara no l'ha engolit. Potser és millor així. Espero no haver donat cap pista!

Tinc al meu costat dos llibrets encara calentons. No sé si heu vist el treball fet per gent de les terres de Lleida que porta per títol *Pensar, que bé!* No s'hi parla de competències, però hi són totes. No sé si heu vist l'edició del darrer premi de pedagogia de Rosa Sensat. *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. No s'hi parla de competències, però hi són totes. No sé si m'explico? Espero rebre ben aviat aquest monogràfic de *Perspectiva Escolar* per llegir les opinions qualificades dels experts. I pensar-les i repensar-les. A veure si paga la pena apuntar-se als nous aires.

Tanmateix, tinc la impressió que comença a ser hora que les organitzacions de mestres de tot Europa fem una trobadeta...

*L'autor explica una experiència de l'escola Serralavella, duta a terme a 6è de primària, sobre el valor i les possibilitats de treballar partint d'una mirada oberta a les persones i a la realitat del món i posant l'esforç a adaptar-nos al sentit de la situació i a la valoració de com va creixent, més que en les prescripcions del currículum, prengui aquest la forma que prengui.*

## **A propòsit de la densitat**

### **Experiència a 6è de primària**

#### ***Albert Rigol***

Escola Serralavella.  
Ullastrell  
Seminari «La cultura matemàtica de les persones». ICE-UAB

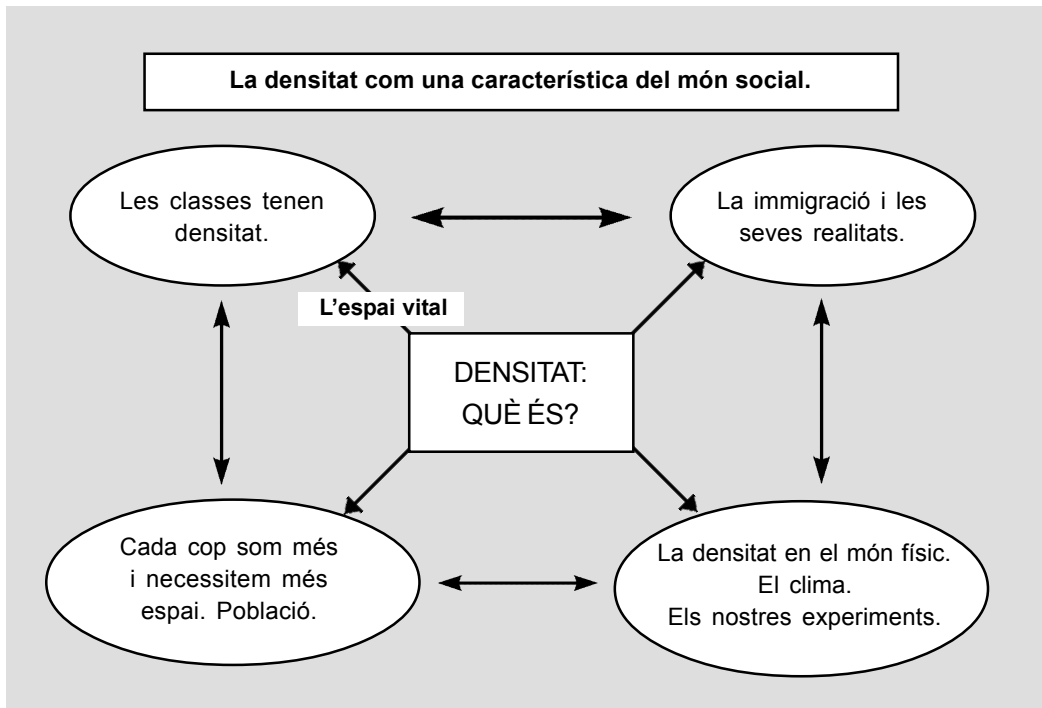
A l'escola Serralavella, on faig de mestre, no treballem basant-nos en els llibres de text. Pretenem facilitar l'accés al coneixement en el marc del que es podria anomenar projectes de treball i en la consideració que cada aula i el conjunt de l'escola es poden constituir al voltant d'un projecte de creixement, intel·lectual i personal.

Segons Maxine Greene, «Hanna Arendt creia que era impossible mantenir unida una comunitat quan les persones perden l'interès per un món comú. [...] Hauríem d'implicar-nos en la constitució i renovació continuades d'un món comú sempre que siguem capaços de tenir en compte que aquest món pot crear-se mitjançant un diàleg continu que nosaltres mateixos podem provocar i alimentar en mig del canvi. Aquest món actiu només es fa realitat quan les persones s'uneixen de paraula i d'obra retenint la seva capacitat per revelar-se com a agents.»

Aquesta és la nostra pretensió. Per tant, puc parlar d'alguns treballs de l'aula, però caldrà fer l'esforç de situar-los en el conjunt de les intencions generals.

## Els començaments

Vam començar al setembre explicant les vacances de cadascú. En aquest escenari, una nena que havia anat a l'Àfrica va explicar anècdotes del viatge, però també sensacions i sentiments sobre la manera de viure de la gent. Ràpidament la conversa va derivar cap a les notícies de l'arribada massiva de pasteres durant l'estiu passat, i cap a la recepció dels immigrants. A més, en la seva presentació va utilitzar un mural en el qual hi havia un mapa de densitat de població. Una altra alumna va relacionar aquesta densitat, de caràcter social, amb la densitat relativa al món físic dient: «però aquesta densitat és diferent de l'altra, no?». Així, doncs, ja des del segon dia teníem unes quantes portes obertes al coneixement, i així es va anar configurant el nostre projecte d'aula. L'esquema següent mostra el marc del conjunt del treball:



Un projecte d'aula que va relacionar de manera contínua coneixements i sentiments, realitats físiques i realitats socials, el món del llenguatge verbal amb les representacions matemàtiques, el món de l'individu i el món de les comunitats en les quals convivim, el món dels records i el món del futur. Com que el conjunt del treball que vam fer és molt extens, he optat per escollir cinc punts de vista que per a mi són importants, i presentar breument algun treball que els exemplifica.

### 1. La importància de la conversa: constituir-nos al voltant d'un projecte comú

A la nostra escola veiem clarament que la conversa és un mitjà determinant per construir la realitat social de les nostres aules. Situar-nos en la conversa implica, per la nostra part (en primer lloc del mestre), el reconeixement de les paraules dels altres i de les possibilitats que aquest reconeixement ens dona per generar un món comú. Parlem de la densitat de les classes:

- ...És la classe que està més atapeïda.
- Hem de mirar l'espai i la gent que hi ha.
- Densitat també seria més compacte, més junt, més pesant (fa referència als experiments del curs passat).
- ...
- ***En un país és pla, però a la classe té 3D.***
- Sí, són metres cúbics.
- Per què? No vas volant, oi que no?
- Però si el sostre fos molt baix afectaria la gent.
- ...Hi hauria menys aire. ...I costaria respirar.
- Doncs si hi ha 30 m<sup>2</sup>, els repartim entre totes les persones que hi ha a la classe.
- Repartim els m<sup>2</sup> entre totes les persones.
- I la densitat en ***m<sup>3</sup> el mateix, perquè en lloc de superfície és metres cúbics, el volum.*** ...Hem de fer-ho també amb l'alçada.
- Una cosa, una mica ***això seria mentida; no li toquen a cada nen 8,8 m<sup>3</sup>***, perquè és més alt i no li poden tocar.
- ...Ho vam pensar en metres cúbics per l'aire, encara que no «volem», com ***diuen... aquí dalt hi ha aire seria com l'aire que ens tocaria a cadascú.***
- Perquè sinó no podríem respirar.

- Però... aquells metres d'allà dalt no els fariem servir de gaire cosa. *Si tu compres una casa no compten amb metres cúbics*, tu comptes els metres de superfície.
- Ho comptes per m<sup>2</sup> no per m<sup>3</sup>.
- *Però els metres de dalt són importants...* A nosaltres, no ens seria igual si tinguéssim el sostre 1 metre més alt.
- Seria menys *claustrofòbic...* Tindríem *més llibertat, estariem menys ofegats...* *Amb poc espai et sents com esclau, com si estiguessis presoner...* *Esclafat.*
- *...Cada casa ha de tenir una alçada.*
- Depèn de la superfície... Ha de tenir *un límit.*
- *Unes normes, si la fessin molt baixeta, no poden passar de... tants metres.*

El context d'aquesta conversa comprimida és com concretar la proposta dels nens de construir maquetes de la densitat de totes les classes de l'escola. La seva intenció és la de representar tant la quantitat de superfície com la quantitat de volum per persona, però la darrera part de la conversa va obrir la porta a la idea de l'espai vital de les aules i les cases i es va relacionar posteriorment amb les condicions de vida dels immigrants.

## **2. Representar: explorar noves realitats i obrir-se a noves preguntes**

Mentre tractàvem sobre la immigració, vam anar a Terrassa a visitar l'exposició QUI SOM, una exposició que també tenia relacions amb les representacions que estàvem estudiant. Una de les informacions que s'oferien feia referència al creixement de la població de Terrassa. La conversa va derivar cap a una problemàtica existent al nostre poble: la necessitat d'ampliar-ne l'escola i la dificultat de trobar el terreny adequat... si no era l'actual camp de futbol. Vam buscar les dades de l'evolució demogràfica del nostre poble i vam fer un gràfic per intentar explicar les causes dels canvis en els diferents moments. Com es pot veure, les relacions amb la immigració són freqüents. A més ens fem preguntes sobre les implicacions per al nostre futur com a escola.

### Què veiem al gràfic?

**Que hi ha hagut dos moments d'augment:**

- A mitjan segle XIX: migracions perquè hi ha més feina a causa de la vinya.
- Al final del segle XX i principi del XXI: gent que hi ve a viure, però treballa fora del poble (es trasllada amb cotxe).
- *Segle XXI: la població continuarà augmentant si no és que sorgeix algun problema, per exemple de feina...*

**QUÈ PASSARÀ AMB L'ESCOLA??**

**Que hi ha hagut diferents moments de baixada:**

- Al final del segle XVII i principi del XVIII: Revolta dels Segadors i Guerra de Successió.
- Final del segle XIX: la gent ha d'anar-se'n a causa de la fil·loxera que mata les vinyes.
- 1936-1939: Guerra civil.
- 1970-85: Crisi econòmica.

Després vam representar de manera comparativa les densitats de població dels dos termes.

Figura 1

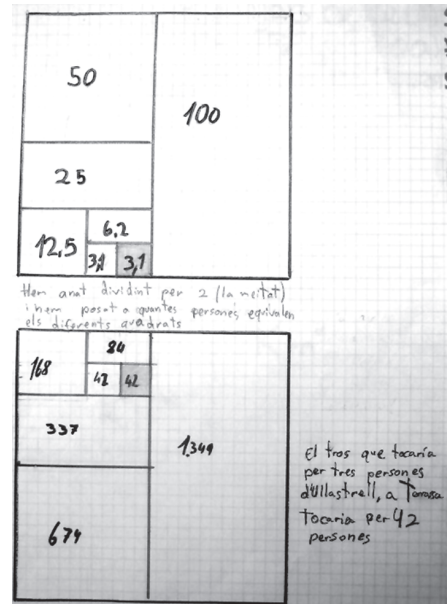
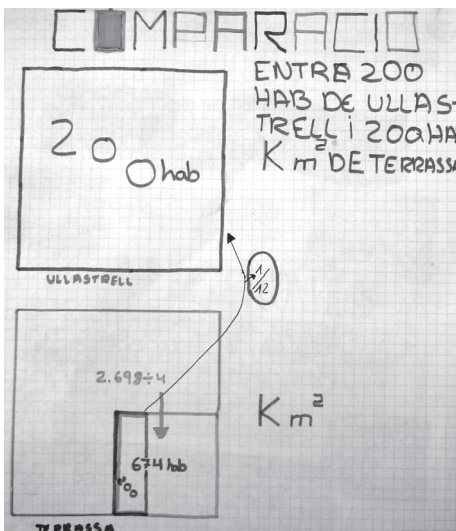


Figura 2 ▽

També vam treballar amb els mapes dels dos termes municipals i vam veure que tot i que la densitat era molt més alta a Terrassa, era més difícil construir una escola a Ullastrell a causa de les característiques del terreny del terme municipal.

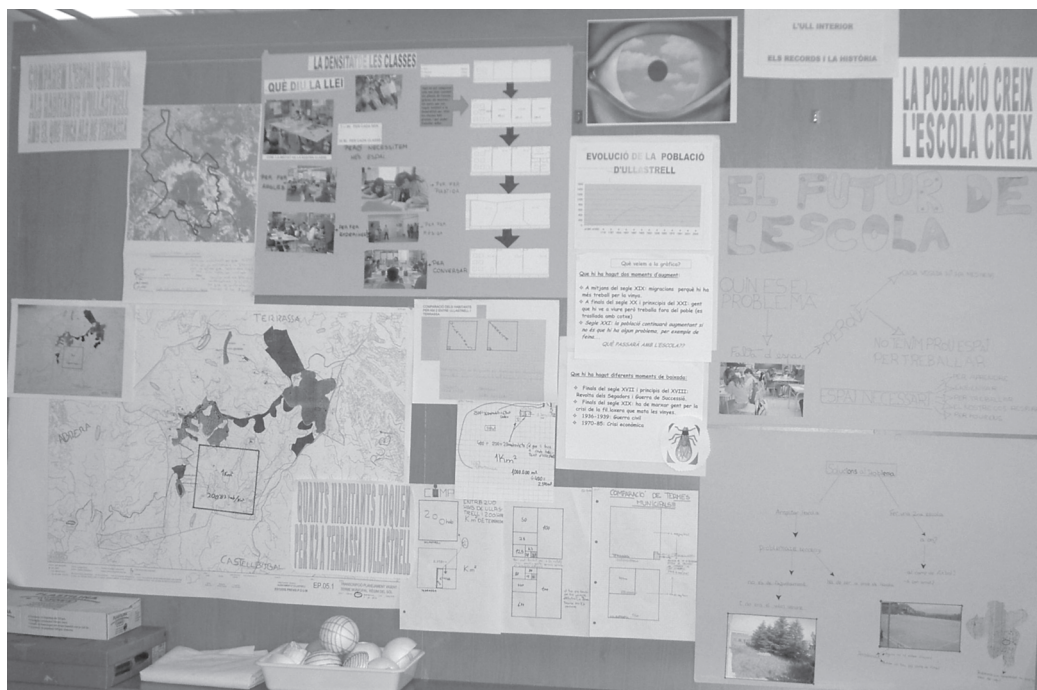


Figura 3. Mural

### 3. Explicar-se i argumentar: el sentit de la diversitat dels nens i nenes

És habitual a la nostra classe compartir les maneres de fer de cadascú: presentar-les als altres, discutir-les, valorar-les, aprendre de les coses que els altres han fet. En aquest cas, em referiré a la presentació de propostes per determinar l'escala de les maquetes de la densitat. Construir la maqueta va comportar l'establiment de relacions entre les diferents unitats de mesura (longitud, superfície i volum). Es van organitzar, per una banda, les seves equivalències i transformacions i alhora es va procurar entendre les implicacions que presentava en cada cas el fet de treballar paral·lelament amb la mesu-

40 El sentit del currículum

ra de la realitat i amb la mesura a escala. A més, va implicar l'accés a diferents eines de visualització i transformació. Ara em referiré, però, a un moment previ: quan s'havia de decidir l'escala de les maquetes. Volien posar-hi un nino que representés un nen de l'escola. Una nena havia expressat clarament que les classes havien «d'estar en proporció» amb aquest nino. Així que després de treballar per parelles, mesurant-se ells mateixos i el nino, comparant, calculant i representant, cada parella va fer la seva proposta al grup. Es tractava d'explicar-se i d'argumentar, però sobretot de reconèixer el valor de les idees dels companys. Per això, cada nen tenia un full amb les diferents representacions, en el qual anàvem anotant el que apreníem els uns dels altres. D'aquesta manera es podien visualitzar semblances i diferències, també les coses que no quedaven aclarides, però sobretot de quina manera cada representació ens aportava alguna idea o mirada nova, diferent de la nostra.

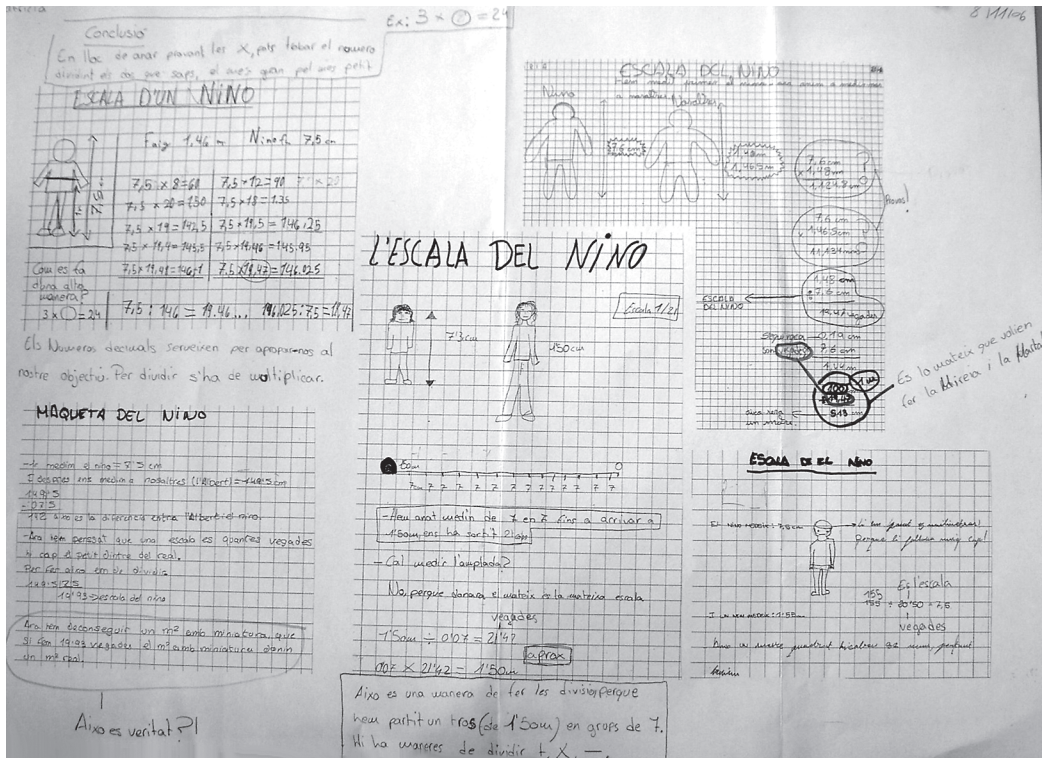


Figura 4



Després, a partir de les diferents propostes, vam posar-nos d'acord en l'escala.

#### **4. Situar i relacionar. Connectar i vincular el coneixement**

«Això ho tenies pensat abans? És que tot lliga.»

Aquesta pregunta d'una nena expressa la sorpresa creixent i generalitzada pel fet que entre les diferents coses que anàvem fent a la classe: història i caixa de vida, immigració, visita a l'exposició, densitat de les classes, el problema de l'escola, els experiments, diferents lectures de viatges, projecte proposat de la història..., hi hagués vinculacions estretes i connexions entre els diversos coneixements i realitats.

Un concepte aglutinador important en la creació d'aquesta consciència va ser el d'espai vital, el qual es va explicitar quan, arran de parlar dels pisos pastera, i també en relació amb la nostra decisió d'incorporar el volum a les nostres maquetes, un nen va recordar un anunci d'un model de cotxe que parlava de l'espai vital. El vam buscar per Internet i això ens va fer preguntar-nos per a què necessitem l'espai, i vam establir diferents vincles amb les coses que havíem estat parlant

#### **Idees sobre l'espai vital**

##### ***L'anunci té a veure en com viuen alguns immigrants.***

Perquè quan venen aquí lloguen una petita part d'un pis perquè no tenen prou diners i llavors no tenen el seu espai vital per viure.

##### ***Té a veure amb l'escola,*** amb el que ens va explicar el Juanjo.

Ens va explicar l'espai que necessitava cada nen per classe (la llei diu 1'5 m<sup>2</sup>) i que es va discutir amb els arquitectes, perquè fessin les classes més grans i poguéssim tenir més espai, ja que 1 metre i mig quadrat ens sembla molt poc.

##### ***Té a veure amb la superpoblació.***

Quan hi ha massa gent al nostre entorn tenim una tendència a rebutjar-nos en lloc d'ajudar-nos.

On hi ha poca gent és més fàcil que ens ajudem. En canvi, si

42 El sentit del currículum

hi ha molta massificació ens tornem més indiferents als problemes dels altres.

**Té a veure amb com vivim.**

Les persones perdem cada cop més el nostre espai vital a causa de les coses que inventem. Si continuem així podem perdre la bellesa de la natura, que és necessària per a la nostra salut moral i per al nostre cap. Hi ha gent que té problemes perquè el seu cap no està equilibrat.

**Té a veure amb les guerres.**

La lluita per l'espai de vegades ha portat fins a les guerres, com la guerra de l'Iraq pel territori del petroli.

Amb aquestes idees vam elaborar més murals per a la nostra exposició.

En algun exemple anterior ja ens mostraven les possibilitats que les representacions matemàtiques obren per a la modelització de les realitats socials. És a dir, les representacions geomètriques, en les quals la mesura i l'escala es converteixen en eines de comparació i permeten construir millors idees i valors sobre les realitats del món de les persones. En relació amb l'espai vital, va ser molt important quan van comparar, més enllà de les xifres, les

Figura 5

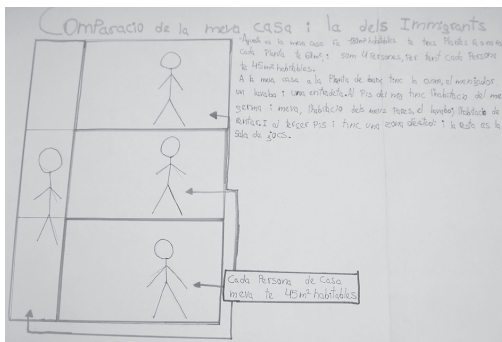
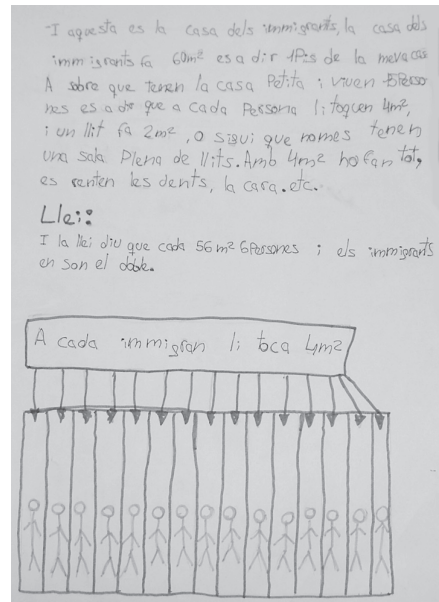


Figura 6 ▷



densitats de població entre la casa de cadascú i la dels pisos pastera en els quals viuen molts immigrants. Va permetre donar encara més sentit a la importància de l'espai vital. Són representacions que impliquen previsions i anticipacions, càlculs i mesures per tal d'usar la visualització i la forma com a eines de configuració i comprensió de la realitat (vegeu figures 5 i 6).

## 5. Projectar-se i comunicar

Una funció que dóna sentit a la comunitat de l'aula és fer-se present i participar en la vida de les altres comunitats de les quals forma part: l'escola, el poble, etc. Una manera de fer-ho és explicar les nostres idees i el nostre treball a les altres aules i a les famílies. Vam organitzar una exposició amb tot el treball de la densitat, exposició en la qual els nens i nenes feien de guies i que anava acompanyada de propostes de participació. La preparació d'aquestes propostes, i la seva revisió, van suggerir noves maneres de mirar les pròpies idees. Així, quan van veure que els nens petits no entenien bé la idea de densitat, van reelaborar models que havien confegit per a l'explicació de la densitat com una característica dels materials per tal d'utilitzar-los com a models explicatius de la densitat en el món de les persones (vegeu la figura 7 de la pàgina següent).

A més, i com a cloenda del projecte de la immigració, es va elaborar un manifest per penjar a la pàgina web de l'escola. Heus aquí alguns fragments:

*...Al llarg del projecte hem anat canviant de pensament.*

*...Per exemple, en parlar directament amb alguns immigrants que ens han visitat hem vist que ells han immigrat perquè no tenen cap altra opció. Ens han fet veure que ells no vénen per dominar el nostre país, ni tampoc per treure'ns les nostres tradicions: vénen per treballar i per viure millor.*

*...L'única manera de quedar-nos sense treball és que no hi hagués treball, però aleshores, si no hi ha treball els immigrants ja no vindrien més.*

...

*Sempre hi ha hagut immigracions. Per exemple, quan molts europeus van immigrar cap a l'Àfrica (Marroc i Algèria) i quan*

44 El sentit del currículum



Figura 7

*els espanyols, fa uns 40 anys, van immigrar cap a França, Alemanya o Suïssa, etc. No només hi ha migracions entre un país i un altre país, sinó també de comarca a comarca o de comunitat a comunitat. Per exemple, d'Andalusia a Catalunya al segle XX van venir moltes persones buscant treball. O quan molts habitants d'Ullastrell van haver d'emigrar al segle XIX a causa de la plaga de la fil·loxera...*

*Hem d'acceptar que no som tan diferents i que tothom alguna vegada ha estat immigrant.*

...

*Un moviment de persones com el de la immigració, sempre originarà alguns problemes, però es poden reduir. Com? Prenent algunes mesures...*

*Com pot ser que una persona catalana si va a llogar una casa o pis li costi menys diners que si la lloga un immigrant? Això passa perquè algunes persones desconfien i se n'aprofiten. Nosaltres proposem que s'hauria de vigilar més i posar una multa al propietari que ho faci. Els immigrants, com tothom, haurien de trobar una casa en bones condicions i a preus assequibles, en els*

*diferents pobles i ciutats. També es podrien facilitar cases petites, però adequades per als immigrants.*

*Caldria que els immigrants poguessin viure on volguessin, si tenen els diners per pagar el seu pis, però que no hi hagi barris només per a immigrants, perquè els barris poden degradar-se i cal que conservin la qualitat de vida de les seves vivendes...*

Espero que aquest petit tast del que ha representat el treball hagi estat prou clarificador sobre el valor i les possibilitats que dona treballar partint d'una mirada oberta a les persones i a la realitat del món. Crec que ens cal mantenir aquesta mirada i centrar el nostre esforç en adaptar-nos al sentit de la situació i en la valoració de com va creixent, més que en les prescripcions del currículum, prengui aquest la forma que prengui.

*No existeix cap garantia que, ni tan sols en un aula organitzada per estimular la col·laboració, existeixi un acord sobre els objectius que es van a buscar en cada moment.*

(Gordon Wells)

## **Referències bibliogràfiques**

- GREENE, M. *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó, 2005.  
WELLS, G. *Indagación dialògica*. Barcelona: Paidós, 2001.

*L'IES Celestí Bellera descriu un projecte de treball cooperatiu interdisciplinari en les àrees de ciències de la naturalesa i matemàtiques que es duu a terme amb alumnes de 1r d'ESO, projecte que inclou una manera de treballar competències bàsiques que es consideren imprescindible per a l'aprenentatge integral de l'alumne.*

## Una experiència de treball cooperatiu

**Santi Llorens**  
**Josefina**  
**Quintana**  
**Carles Ventura**  
IES Celestí Bellera

«—Descriu-me una mica com eren els educadors que et van ajudar, aquells que aprecies! D'aquesta manera tindrè una opinió més completa, més neutra.

»—Ens estimaven. Confiaven en nosaltres, en les nostres possibilitats. Conscients que molts elements se'ls escapaven, no pretenien dominar-ho tot, eren modestos. Més pragmàtics que els altres, no reduïen la realitat a uns esquemes ridículs, basats en fútils teories. Deixant-se portar per la realitat, mirant simplement de comprendre'ns, de la millor manera possible, es comportaven com a filòsofs. [...] En confiar en nosaltres, ens feien descobrir les nostres il·lusions, el nostre tarannà, les nostres febleses. [...] Consideraven que cadascú porta dins seu les solucions i que, per tant, del que es tracta és senzillament de fer-les sortir a la llum.»

(JOLLIEN, Alexandre. *Elogi de la feblesa*)

L'educació del segle XXI s'ha de plantejar al voltant de quatre aprenentatges fonamentals: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser. Aquest creixement integral de la persona és el nostre objectiu, el que ens ve marcat no només per les directrius i instruccions de cada començament de curs, i recollit en el PEC del nostre centre, sinó pel plantejament del mateix sistema

educatiu català, caracteritzat com a universal, públic, gratuït, laic, democràtic, coeducatiu, científic, integrador i compensador de les desigualtats.

I, emmarcant tot aquest procés de formació integral dels nostres alumnes, les competències bàsiques, les quals hem d'aconseguir fer passar del debat i discurs pedagògic més actual a la nostra feina diària a l'aula i, sobretot, al procés previ d'entrada a l'aula, que és la clau del bon fer de mestre: la reflexió del què farem, per què ho farem i com ho farem. No es tracta pas de fer coses noves, sinó de descobrir que allò que ja fèiem potser ho haurem d'entomar d'una manera diferent.

Per què? Perquè és un fet acceptat per tothom que la nostra societat, aquesta del final del segle XX i principi del XXI, està immersa en un canvi molt gran i molt ràpid, sobretot en els camps social i tecnològic. Cada cop la societat fa demandes més complexes que necessiten respostes noves i aquestes respostes són les que hem de buscar, no tant en fer coses absolutament diferents, sinó de manera evidentment diferent.

«Efectivament –escriu en les seves reflexions la Josefina, una de les mestres del nostre institut–, la societat canvia a un ritme vertiginós. Però, hem canviat la nostra manera de fer classe? A les aules persisteixen moltes coses de l'escola tradicional: massa dependència de currículums, dels llibres de text, dels alumnes com a oients passius... Als alumnes els arriba un bombardeig d'informació, de la qual la del llibre de text és una mínima part i no precisament la més atractiva. Si en la nostra feina diària només fem servir el llibre de text, tenim la batalla perduda.

»Sovint ens queixem de la manca d'interès dels nostres alumnes, que no estudien, que no treballen, que no s'esforcen..., però si darrere la queixa ens aturem a reflexionar potser arribarem a la conclusió que la majoria de les vegades no és que no vulguin fer, és que no en saben, que els falten mecanismes per aprendre. I això ens porta a nous reptes i a qüestionar no només els resultats dels alumnes, sinó també la nostra pròpia feina.»

Aquest és el procés que es demana que fem ara tots els docents i tots els centres educatius. Aquest procés de reflexió metodològica és el que ens ha portat, a la gent de l'IES Celestí Bellera, a dissenyar el

nostre pla d'autonomia. No es tracta de més feina ni de fer coses noves. El pla estratègic per a la promoció de l'autonomia de centre que encetem recull la realitat que com a centre som, i ens ha de servir per créixer en allò que volem créixer: la *millora global de la qualitat del centre i de la nostra pràctica docent*. Aquest Pla d'Autonomia de Centre, *IES Celestí Bellera, comunitat d'innovació i aprenentatge*, ha de donar coherència, unificar i orientar els esforços cap a objectius comuns, els nostres eixos de treball, potenciant els punts forts que ens identifiquen i satisfan i compensant els punts febles que dificulten l'avenç i la projecció.

Per aconseguir-ho hem traçat un full de ruta i hem plantejat, entre d'altres, les estratègies d'actuació següents (el nostre «què farem?»):

- a. Potenciar noves tecnologies a l'aula de manera habitual i incentivar l'elaboració de materials TIC i la formació interna del professorat.
- b. Treballar per la cultura de la sostenibilitat incorporant als currículums tot el treball i sensibilització mediambiental d'aquests darrers cursos.
- c. Dissenyar i promoure activitats de tarda de caire esportiu, de lleure, de reforç i d'estudi en un centre obert al barri (pares, joves i entitats locals).
- d. Consolidar les mesures d'atenció a la diversitat amb una metodologia activa que ajudi al treball cooperatiu dels alumnes.
- e. Consolidar els processos de mediació i la competència social com a mitjans de resolució i gestió de conflictes.

La majoria d'activitats d'ensenyament-aprenentatge ben dissenyades han de permetre treballar integralment un conjunt de procediments i valors que reforcin les competències bàsiques (comunicatives, metodològiques, personals i per convida i habitar el món) tot cercant un ensenyament harmònic, vivencial, que resulti estimulante per a l'alumne i que el faci gaudir aprenent coses noves.

Mirem-ho amb un exemple?





### **Treball cooperatiu interdisciplinari (ciències/matemàtiques)**

El projecte pretén mostrar que hi ha objectius educatius i també socials que s'aconsegueixen coordinant accions, i de quina manera del resultat d'actuar col·lectivament s'obtenen beneficis cercats i compartits per tots i totes. No es tracta de convertir el fet d'aprendre en una competició que marqui objectius reservats a unes poques persones «excel·lents», ans al contrari: tots i totes han d'assolir objectius (que no vol dir que siguin els mateixos per a tothom) i han de ser conscients que els estan assolint. El projecte ha treballat sobre tres eixos fonamentals: treball en grup, treball individual reflexiu i gestió de la informació. Tots aquests eixos com a passos previs per acabar fent un treball cooperatiu, part de la formació integral de l'alumne.

### **Descripció del projecte**

Es pretenia fer una experiència de treball cooperatiu interdisciplinari en les àrees de ciències de la naturalesa i matemàtiques amb alumnes de 1r d'ESO. Pròpiament, el projecte s'ha portat a terme el segon trimestre d'aquest curs 2006-07 després d'un treball previ amb els alumnes, durant el primer trimestre, per tal de capacitar-los per treballar en grup de manera eficaç, i un treball posterior d'observació, el tercer trimestre, per tal d'avaluar algunes de les competències adquirides.

Treball previ dels professors implicats. Delimitació dels objectius del projecte, com també la seva planificació. Es fa evident el problema fonamental que es planteja principalment a secundària: a més especialització del professor o professora més ens continua preocupant el contingut curricular i ens fa oblidar treballar les eines que permetin als alumnes l'accés a aquests coneixements. Es consensuen els objectius de treball mostrats en la taula següent.

<b>Objectius</b>	<b>Temporització</b>	<b>Recursos</b>
Treballar en grup de manera eficaç	Primer trimestre. Dedicar-hi principalment les hores de ciències naturals i fer alguna activitat en grup a l'hora de matemàtiques	Disseny de documents sobre com formar grups, com organitzar-los i com avaluar-ne el funcionament
Gestionar informació	Durant tot el curs	Programar activitats que els portin a utilitzar els mitjans que tenen a l'abast, el nostre servidor TIC, el correu electrònic, el campus, Internet...
Treball cooperatiu	Segon trimestre	Treball interdisciplinari matemàtiques/ciències
Treball reflexiu i autoavaluació dels alumnes	Tot el curs	Proporcionar espais i elements d'autoavaluació i de control i discussió
Avaluació del projecte i propostes de continuïtat	Tercer trimestre	

## **Objectiu: treballar en grup de manera eficaç**

### *Algunes activitats:*

- a. Debat: Per què cal treballar en grup? Com es formen els grups? Com han de funcionar? Com avaluem el nostre treball? D'aquest debat, n'han sorgit diferents documents que ens serveixen de control.
- b. Formació dels grups. L'acord inicial, en aquesta ocasió, és fer grups heterogenis (alumnes amb diferents capacitats components d'un mateix grup). Els diferents grups dins cada grup classe resulten, així doncs, força homogenis.
- c. Activitats d'avaluació del grup: Portar un control de totes les puntuacions obtingudes pel grup, fer una anàlisi del perquè de les puntuacions, establir mecanismes de correcció, si convingués.

Hem treballat les ciències i les matemàtiques per separat, encara que a ciències, aprofitant que estudiem el tema dels materials, hem treballat matemàtiques per repassar i aplicar les mesures i la transformació entre elles. També en el seu procés d'autoavaluació els alumnes estan aplicant càlculs elementals, percentatges, mitjanes...

## **Objectiu: gestionar informació**

Al nostre centre tenim la sort de disposar d'un seguit de recursos informàtics, per bé que moltes vegades són infrautilitzats per desconèixerment dels alumnes i del professorat. L'objectiu és mostrar tots aquests recursos i acostumar els alumnes a utilitzar-los d'una manera natural com a part del seu aprenentatge.

### *Algunes activitats:*

- a. Coneixement dels mitjans dels quals disposem pel fet de ser alumnes del centre: espais P i W als servidors TIC per a arxius privats i pàgines web, correu web, campus d'aprenentatge *e-learning*...
- b. Utilització del correu com a mitjà de comunicació amb els professors.
- c. Donar-se d'alta al campus *moodle* de matemàtiques.
- d. Començar a utilitzar sistemàticament el campus de matemàtiques per resoldre el problema del mes.

Tots els alumnes han posat en marxa el seu correu i s'han donat d'alta al campus. Uns amb ajut dels professors/es a les hores de classe doblada, d'altres ajudats pels seus companys o per la professora en hores extres: hores d'estudi voluntari, estones del pati, biblioteca del centre fora de l'horari escolar, etc.

### **Objectiu: treball cooperatiu**

Durant el segon trimestre hem fet un canvi en la formació dels grups. Aquesta vegada els grups són homogenis entre ells (les persones de cada grup tenen un «nivell» semblant al dels seus companys), però els grups dins de la classe són ara heterogenis. Tenint en compte això, encara que les propostes de treball són pràcticament les mateixes, el grau d'exigència en la feina final presentada és diferent per a cada grup. El tema que hem triat és el de l'alimentació.

#### ***Algunes activitats:***

- a. Lectures motivadores: *L'home de Vitrubio* (proporcions). *Màquines vivents*.
- b. Debat: Què hauríem de saber per poder alimentar-nos saludablement? (funció de nutrició, aparells implicats, composició d'aliments, càlcul de calories...).
- c. Distribució de feines. Cada grup prepara una exposició oral sobre algun dels aparells. El grup amb «més possibilitats» agafa l'aparell amb més dificultat. Poden fer materials complementaris per a l'exposició. Prèviament tots han de cercar informació. Si en troben d'altres grups, la passen als companys. Una vegada disposen d'aquesta informació, preparen l'exposició seguint uns guions prèviament establerts pels professors, o bé cada grup pot fer-se el seu propi guió. Cal que els components del grup s'organitzin bé entre ells, perquè tots hi han de participar. També han de preparar un glossari de l'aparell que els ha tocat, per tal de repartir-lo a tota la classe, i preparar unes preguntes per a un possible control final. Durant l'exposició de cada grup, els altres grups prenen apunts, avaluen els qui els exposen i avaluen també el glossari que els han lliurat. Prèviament, però, hem consensuat entre tots els criteris d'avaluació intentant tenir en compte els diferents nivells de cada grup.



- d.* Enquestes sobre hàbits alimentaris: esmorzars (al pati i a casa), la seva pròpia dieta durant un dia i després durant una setmana. Tabulació i anàlisi de dades.
- e.* Comparació de les seves dades amb models estandarditzats.
- f.* Posar a disposició dels altres els menús elaborats pels diferents grups.
- g.* Projecte final. Individual. Cinc nivells diferents de dificultat.

### **Objectiu: gestionar informació i treball reflexiu**

Continuem utilitzant el campus de matemàtiques per resoldre el problema del mes; el correu electrònic per comunicar-nos amb els professors i amb els companys de grup i enviar-nos informació, adjuntar arxius, etc.; comencem a utilitzar el campus de ciències com a usuaris visitants.

També continuem amb l'autoavaluació, control de les notes personals i les del grup, anàlisi de resultats, comparació dels treballs d'uns amb els dels altres i amb models, etc.

### **Objectiu: avaluar el projecte i propostes de continuïtat**

Ja som al tercer trimestre i dins el pla d'avaluació del projecte tenim previst un procés d'observació dels alumnes per veure si apliquen algunes de les competències treballades i com ho fan. Els alumnes continuen treballant en grup, participen al campus de matemàtiques amb el problema del mes. Ara utilitzen el campus de ciències com a usuaris registrats per anar fent un glossari conjunt, penjant fitxers, etc. Algunes d'aquestes activitats ja no estan tan dirigides; els professors no hi intervenim si els alumnes no demanen ajut.

S'hi observa:

- a. La major part dels alumnes s'han donat d'alta de manera autònoma al campus de ciències. Els que no en sabien han demanat ajut als companys o als professors i han utilitzat hores d'estudi voluntari, patis, horari de tardes de la biblioteca, etc. A mitjan tercer trimestre, només resten per donar-se d'alta 5 alumnes d'un total de 89.
- b. Molt poques persones deixen de fer les feines encomanades. Han deixat de dir «no ho sé». Demanen ajut si no se'n surten.
- c. Els alumnes més avançats s'ofereixen de manera espontània per ajudar els que tenen menys facilitat.
- d. Un grup força nombrós d'alumnes amplia, millora, torna a presentar deures, analitza, fa comentaris...
- e. Tots volen fer el «mateix». No volen tenir materials ni feines diferents.
- f. Continuen utilitzant el correu electrònic per aclarir dubtes.
- g. Aprofiten les hores d'estudi voluntari, patis, hores de biblioteca, per reunir-se de manera voluntària i acabar feines de grup. També per a acabar feines individuals, aclarir dubtes o ser ajudats en la utilització dels campus.

## Valoració final

El projecte és en plena fase de valoració. Un primer aspecte a considerar és que la primera idea que el projecte era un treball interdisciplinari entre matemàtiques i ciències ha quedat força diluïda. A això, hi ha contribuït:

1. El projecte s'ha portat a terme a naturals i a matemàtiques.
2. Quan els alumnes fan les activitats específiques del projecte només veuen les dues professores de naturals. Això fa que identifiquin projecte sobretot amb les ciències naturals.
3. La manera de plantejar les activitats, utilització dels campus, exposicions orals, etc., ha contribuït a no plantejar-se massa el contingut curricular de la matèria que es treballava.

En canvi, ens adonem que, en certa manera inconscientment, treballem moltes de les competències bàsiques que considerem imprescindibles per aconseguir l'aprenentatge integral de l'alumne (Decret de competències bàsiques dels nous currículums de l'ESO, març del 2007). Així, doncs, treballem:

1. **Competències comunicatives.** La base del treball en grup: saber escoltar, expressar-se..., o quan fem les exposicions orals.
2. **Competències metodològiques:**
  - treballem intensament el tractament de la informació i la competència digital, cercant informació per preparar exposicions, per proposar menús, elaborar guions, utilitzant els campus...;
  - apliquem coneixements matemàtics bàsics en situacions «reals»: enquestes, percentatges, representacions gràfiques, càlculs de calories en menús...
3. **Competències personals.** Intentem de fer un treball reflexiu analitzant les diferents capacitats tant individualment com en grup, buscant solucions i valorant les possibilitats de millora: autoavaluacions individuals i de grup amb guions preparats, full control, notes, etc.
4. **Competències per conviure i habitar el món.** Al llarg de tot el curs, el treball en diferents grups on hem hagut de participar, pren-

dre decisions, aprendre a escoltar i a valorar totes les aportacions dels companys i responsabilitzar-nos de les decisions adoptades, etc.

### **I per acabar**

Pensem que treballar conjuntament no és garantia d'eficàcia, però amb la coordinació de les accions és possible d'aconseguir objectius que d'altra manera fora més difícil d'assolir o no s'assolirien. Si treballem per separat les famílies, l'equip directiu i de coordinació, els departaments didàctics, els equips docents de nivell sobre l'alumnat, aquest, pel seu compte, no ho tindrà fàcil per conjuntar totes les peces del trencaclosques i arribar a tenir una coherència final que el converteixi en un ciutadà o ciutadana capaç d'enfrontar-se a la vida. Si coordinem accions, interrelacionant continguts, unificant i diversificant metodologies, aprenent els uns dels altres, arribant a consensuar fites comuns, farem més fàcil que els alumnes en prenguin model i arribin a tenir un domini més gran i millor de la competència d'aprendre a aprendre.

La millor metodologia és la que és capaç d'adaptar-se a l'alumne, a la societat i a les circumstàncies que ens envolten en tot moment. La societat canvia a un ritme vertiginós i nosaltres, la comunitat educativa, no podem quedar-nos enrere.

Considerem que l'experiència és recomanable, perquè els resultats acadèmics d'aquest grup d'alumnes han millorat i, al mateix temps, han adquirit hàbits d'autoaprenentatge, de treball en grup i d'ajuda mútua aplicables a qualsevol altra matèria. Però, el que és més important és que aquests alumnes estan molt més motivats i demanen estendre l'experiència a altres matèries.





## Bibliografia complementària\*

### Artícles publicats a *Perspectiva Escolar*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

«Estudiants de mestre en pràctiques» [Diversos articles] En: *Perspectiva Escolar*, núm. 307 (setembre 2006), p. 2-55

Conté: «Organitzar el practicum en un model de competències», de Miguel Zabalza

### Llibres

*Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza.* Elena Martín, César Coll (coords.). Barcelona: Edebé, 2005

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

COMISIÓ EUROPEA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.*

En: <http://www.educastur.princast.es/info/>

[Consulta 16 de juliol de 2007]

*Competències bàsiques: educació primària, cicle mitjà, curs 2000-2001.*

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

- [Barcelona]: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, [2001?]
- Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials: la justificació i l'argumentació en ciències socials, competències bàsiques en la formació democràtica dels joves (educació primària i secundària)*. Montserrat Casas (coord.). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005 (Premi de Pedagogia; 2)
- GREENE, Maxine. *Liberar la imaginació: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005 (Micro-macro referencias; 5)
- Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2000
- Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Carlos Monereo (coord.). Barcelona: Graó, 2005
- MORIN, Edgar. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004 (Biblioteca de aula; 196)
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza, 1996 (Alianza Psicología Minor; 18)
- SARRAMONA, Jaume. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC, 2004
- WELLS, C. Gordon. *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona [etc.]: Paidós, 2001 (Temas de educación; 57)

## Articles

- AYMERICH, Ricard; COMA, Joan. «Estatut i educació, entre les competències i els drets». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 331 (gener 2007), p. 6-7.
- COLL, César. «Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar». En: *Revista electrónica de investigación educativa*, núm. 8(1) <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> [consulta 16 de juliol de 2007]
- COLL, César. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 161 (mayo 2007), p. 34-39
- «Competencias básicas» [Diversos artículos]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto 2007), p. 8-94
- «Competencias en educación musical» [Diversos artículos]. En: *Eufonia, didáctica de la música*, núm. 41 (julio, agosto, septiembre 2007), p. 5-84

- «Las competencias en la educación escolar» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa, instrumento para la innovación educativa*, núm. 161 (mayo 2007), p. 34-76
- «Las competencias lectoras» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 162 (junio 2007), p. 8-43
- «Competencias y uso social de las matemáticas» [Diversos artículos]. En: *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, núm. 46 (julio, agosto, septiembre 2007), p. 5-59
- «Educar por competencias: inicio del debate» [Diversos artículos]. En: *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 52 (abril, mayo, junio 2007) p. 5-82
- «L'Informe PISA: anàlisi i crítica» [Diversos artículos]. En: *Guix*, núm. 312 (febrer 2005), p. 9-54.
- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto 2007), p. 12-18
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. «La enseñanza de las competencias». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 161 (mayo 2007), p. 40-46

## Webs

### Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea

[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/032ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf)  
 Document centrat en les competències de l'ensenyament obligatori.  
 [consulta 16 de juliol de 2007]

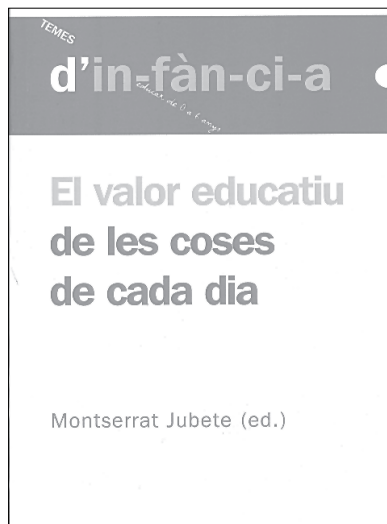
### Unió Europea

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#basic](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic)  
 Compilació actualitzada de tots els documents de la Unió Europea sobre competències bàsiques.  
 [consulta 16 de juliol de 2007]

### Xarxa Telèmatica Educativa de Catalunya

[http://xtec.es/escola/tec\\_inf/tic/competencia.htm](http://xtec.es/escola/tec_inf/tic/competencia.htm)  
 Proposta provisional de seqüenciació per cicles (des d'educació infantil fins a secundària).

# n o v e t a t



## **El valor educatiu de les coses de cada dia**

**Montserrat Jubete (ed.)**

**Col·lecció Temes d'Infància, 56**

196 pàg. PVP: 12 euros

En aquest volum de Temes d'Infància es recullen un seguit d'articles publicats en diversos números a la revista *Infància*, articles triats amb cura per donar coherència al llibre que ara teniu a les mans, on es parla de la vida quotidiana, una temàtica força coneguda per moltes escoles bressol i parvularis del nostre país i també per la nostra revista.

Però, si des de l'inici del treball de la revista *Infància* com a cronista de la realitat educativa propera, o llunyana, les coses de cada dia han estat recollides com a fonamentals o bàsiques per descriure el que és important per a l'educació dels infants de 0 a 6 anys, ara s'ha considerat urgent i necessari recopilar-ho en aquest llibre per dues raons: una, la confusió sobre el tema dels aprenentatges bàsics, i l'altra, la necessitat de conèixer el que és important per als infants.

R  
S  
S  
O  
E  
A  
S  
E  
A  
N  
T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

*L'article recomana la lectura de vuit contes sobre Àfrica adreçats als infants d'educació infantil, amb unes propostes lúdiques per conèixer i recrear millor aquests contes; es tracta de propostes senzilles que pretenen servir de model d'una manera de fer en què l'infant, simplement, se senti acompanyat pel mestre.*

## Édjimé

### Vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de cycle infantil

***Grup de treball «La lectura: passió o pressió?» de l'Associació de Mestres Rosa Sensat\****

En alguns llocs de l'Àfrica, el narrador té una reputació que sobrepassa sovint les fronteres del seu poble. A l'Àfrica plural i diversa hi ha diferents alfabetos escrits (el berber, l'àrab, el jeroglífic, etc.), però tot i la possibilitat de conservar els textos a través de l'escriptura, l'oral té un lloc principal quan es tracta de fixar en la ment dels qui escolten les tradicions que van passant de pares a fills i alhora concentra la mirada en l'esdevenidor marcant les pautes de comportament.

\* Aquest grup de treball està format per mestres, bibliotecàries i persones lligades al món de l'edició de llibres infantils i juvenils.

Han estat coordinadors del grup: Jaume Centelles i Josep-Francesc Delgado

Durant el curs 2006-07 hi han participat: Felisa Balsero, Isabel Batlló, Anna Blasco, Maria José Burillo, Eva Cantón, Pilar Ferriz, Imma Figa, Dolors Nadal, Isabel Pàmies, Amàlia Ramoneda, Àngels Sánchez, Magalí Serra i Sílvia Soler.

Durant el curs 2005-06 també van participar Roser Colomer i Mercè Plans.

L'oral també ens ajuda a nosaltres en les relacions amb els nostres alumnes, sobretot en el moment esperat que solem anomenar «l'hora del conte». I de la mateixa manera que, en els pobles de l'Àfrica, els cants i les músiques acompanyen les vetllades al voltant de l'arbre sagrat i en algunes places

«de les paraules» les persones s'apleguen a sentir «el verb» del narrador que commou i il·lumina amb els seus relats, us proposem que reuniu l'alumnat de cycle infantil i ritualitzeu la narració d'aquestes vuit històries que hem seleccionat entre totes les que hem provat en algunes escoles.

En aquests contes, hi trobareu característiques comunes, algunes buscades, d'altres trobades per atzar.

Per exemple, la presència d'infants protagonistes en la majoria de contes. Uns infants que es troben embolicats en situacions de les quals se surten amb l'ajut dels adults o d'animals personificats. La majoria són noies (la Witika, la Nandi, la petita Tamazig, la Jamela, la Farafina).

També és constant la presència dels animals més coneguts (cocodrils, lleons, camells, elefants, hipopòtams i d'altres).

Una altra característica són els colors alegres, vius, musicals i llampants que usen els il·lustradors.

Pel que fa a la temàtica, tots intenten explicar-nos la manera de vida, les creences i pensaments que tenen a veure amb la seva realitat.

Acompanyem les ressenyes amb unes propostes lúdiques per conèixer o recrear millor els contes. Són propostes senzilles que pretenen servir de model d'una manera de fer en la qual l'infant simplement se senti acompanyat pel mestre.

En uns moments en què a les nostres escoles estan arribant infants de diferents parts del món, conèixer les realitats d'altres pobles és la millor manera de fer d'aquests encontres un motiu de convivència, de riquesa i d'estimació mútua.

«Édjimé» –diu el narrador per mantenir el contacte i l'atenció mentre va explicant. Llavors s'atura i espera que l'auditori contesti, amb el mateix to de veu, «éwa».

Amb aquesta mateixa complicitat us fem avinent una part de les recerques que com a grup de treball de Rosa Sensat hem elaborat durant els dos darrers cursos. Podeu trobar les fitxes completes (referències, aspectes coeducatius, il·lustracions, etc.) a la pàgina web de l'Associació de Mestres Rosa Sensat:

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

### **La sorpresa de Nandi<sup>1</sup>**

La Nandi prepara una cistella de fruites per regalar-les a una amiga d'un poblat veí. Mentre camina amb la cistella al cap, diferents animals se li van menjant la fruita sense que ella se n'adoni. Per sort, quan la cistella ja és buida, una cabra dóna un cop de cap a un mandariner de manera que les mandarines que cauen omplen la cistella. El regal serà una sorpresa per a l'amiga, però també per a la Nandi.

1. BROWNE, Eileen. *La sorpresa de Nandi*. Caracas: Ekaré, 1996.

Presentem el conte amb una cistella i les fruites reals. Els nens aprendran els noms d'aquestes fruites, algunes de les quals no són gaire conegudes a casa nostra. Després farem un joc de reconèixer les fruites pel tacte. També les tastarem i podrem fer una macedònia.

### **Tibilí, el nen que no volia anar a escola<sup>2</sup>**

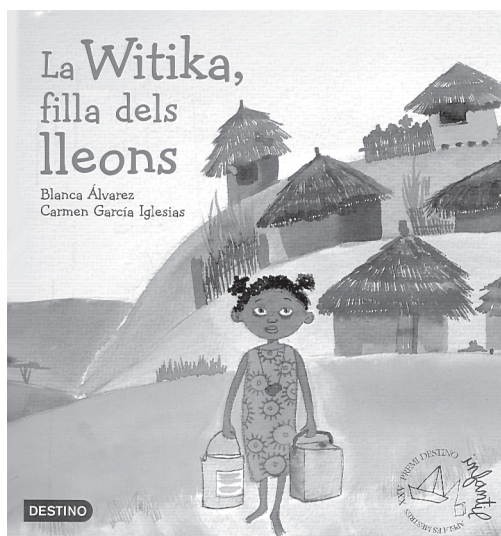
En Tibilí es passa tot el dia corrent, jugant i rient. Només s'atura per menjar o per fer-li trenetes a la seva germana Kablé. Però un bon dia deixa de riure, perquè la mare li anuncia que aviat haurà d'anar a *escola*.

Tibilí no hi vol anar, no vol deixar de fer totes les activitats que fa en aquest moment. Fins que, buscant la solució per no haver d'anar a l'escola, s'adona de la necessitat d'aprendre a llegir.

La narració de les activitats quotidianes que fa en Tibilí és d'una gran bellesa. Les il·lustracions amb colors molt vius són molt boniques.

Proposem una activitat per a després de la narració consistent a elaborar un *memory* amb algunes imatges significatives del conte amb l'objectiu de recordar els moments i les situacions d'aquest infant, com també reconèixer alguns dels animals i personatges que apareixen a la història.

2. LÉONARD, Marie. *Tibilí, el nen que no volia anar a escola*. Barcelona: Joventut, 2001.



### **Witika, la filla dels lleons<sup>3</sup>**

A Witika, li agradaria anar a l'escola, però la mare ha d'anar a vendre al mercat i ella s'ha d'ocupar dels germans i caminar cinc hores cada dia per anar a buscar aigua amb la por de trobar-se algun lleó. Un dia troba una lleona ferida, la guareix i l'alimenta i, un cop recuperada, Witika se sorprendrà en veure que tenia dos lleonets. Finalment, els animals l'acompanyen al poblat, i la nena serà coneguda com la filla dels lleons.

És un conte simpàtic, optimista. Hi destaquen els colors, molt vius, propis de l'Àfrica, el coratge de la nostra heroïna i els seus ulls, grans i foscos que recorden els de tants nens africans.

3. ÁLVAREZ, Blanca. *Witika, la filla dels lleons*. Barcelona: Destino, 2005.

Proposem jugar amb les il·lustracions.

A partir de dotze imatges del conte es poden ordenar de manera seqüenciada i, per parelles, explicar cada una de les il·lustracions tot recordant la història (es poden fer servir les imatges que es creguin convenients tenint en compte l'edat dels nens).

### La petita Tamazig<sup>4</sup>

La petita Tamazig viu al sud del Marroc, a les portes del desert, juntament amb els seus pares i els seus quatre germans. Ella és la germana gran i s'encarrega dels seus germans mentre els seus pares van a vendre catifes al mercat.

Un dia, la petita Tamazig decideix anar a collir dàtils per a la seva família i per al seu poblat. Puja dalt del ruc i se'n va a buscar la palmera. Quan hi arriba, omple fins al capdamunt les sàrries de l'ase i emprèn el camí de tornada, però el calor és tan intens i el vent del desert tan fort que la fan desorientar.

Finalment, veu els seus germans que havien decidit anar-la a buscar. La Tamazig fa pujar els seus germans dalt del ruc, però l'animal s'esgota i la Tamazig llença un rere l'altre tots els raïms de dàtils que havia collit. Al capdavant, arriben al poblat i els seus pares s'alegren tant de veure'ls que, per uns moments, s'obliden de tots els seus problemes.

Proposem una activitat basada en el joc de les famílies per a després de la narració. Es tracta de recordar els moments del conte, amb la intenció de desenvolupar en els infants les capacitats de memorització i de combinació, alhora que els serveix de recordatori del conte narrat.

Es pot acabar la partida tastant els dàtils que la mestra s'ha encarregat de portar a la sessió.

### Xocolata<sup>5</sup>

La Xocolata és una hipopòtam que se'n va a la ciutat perquè ha sentit a dir que hi ha una casa de banys meravellosa.

A la ciutat hi ha botigues i la Xocolata es compra un xandall amb cremalleres, una camisa de dormir de color rosa, un biquini de talla súper i unes sabatilles d'aquelles amb llumets que s'encenen i s'apaguen quan camines.

També anirà a la casa de banys, dinarà en un restaurant vegetarià, dormirà en un hotel de tres estrelles i comprarà un conte de la selva africana en una llibreria.

Sempre acompanyada per la presència silenciosa d'un ocell amic d'aquells que li fan la neteja de les dents, la Xocolata farà un viatge d'anada i tornada des de la llacuna a la ciutat i viceversa.

4. GEIS, Patricia. *La petita Tamazig*. Barcelona: Combel, 2005.

5. NÚÑEZ, Marisa. *Xocolata*. Pontevedra: OQO, 2006.



Proposem aprofundir un dels aspectes del conte: la seqüència de la compra de vestits i sabates.

Passarem a cada infant una plantilla amb la silueta de la Xocolata i els vestits que es compra (el xandall, la faldilla, les vambes, el pijama, el biquini, la camisa de dormir) i demanarem que facin de dissenyadors de moda i pintin un dels models triats de la manera que vulguin. Després es pot retallar i enganxar sobre la Xocolata.

### **Me comería un niño<sup>6</sup>**

Aquil·les és un petit cocodril que s'ha cansat de menjar sempre plàtans i exigeix als seus pares un canvi en la seva dieta: vol menjar-se un nen. Els pares li diuen que no, que encara és petit i, tot i que li ofereixen altres menges suculentas, el cocodril pensa contínuament a menjar-se un nen.

Afamat i enfadat, se'n va al riu a banyar-se i allà troba allò que creu serà el seu proper àpat: una nena. Però les coses no aniran tal i com Aquil·les pensa i haurà de tornar a menjar plàtans per fer-se gran.

Abans de l'explicació del conte, es pregunta als nens i nenes si els agraden els plàtans, les salsitxes i els pastissos de xocolata.

En acabar la narració, se'ls pregunta quin menjar és el seu preferit i se'ls dona un llibret fet amb mig full i doblegat en qua-

tre parts on estan dibuixats els diferents aliments que els pares ofereixen al petit cocodril, perquè se'ls mengi i es faci gran. En la penúltima pàgina hi ha un tros de paper d'alumini que fa de mirall, així es pot veure què és el que més li agrada al petit cocodril. A l'última pàgina hi ha un espai per tal que ells dibuixin el seu menjar preferit.

### **El vestit de Jamela<sup>7</sup>**

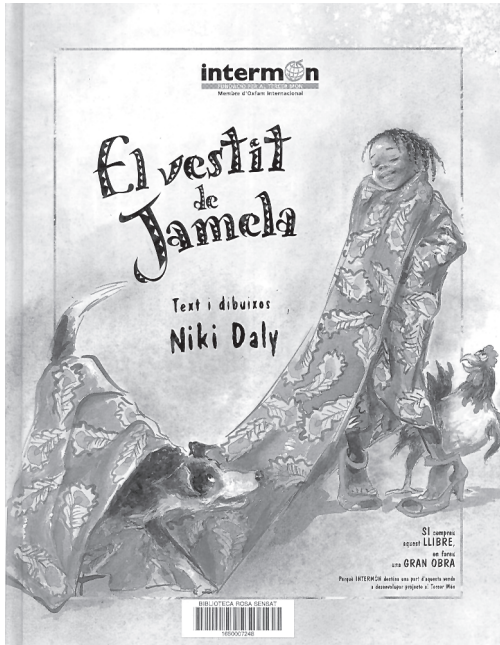
La mare de la Jamela està molt contenta perquè amb els seus estalvis ha comprat una roba preciosa per fer-se un vestit per anar al casament de la Thelma. Un cop rentada la roba, la Jamela s'encarrega de vigilar-la perquè no s'embruti. Però, no pot estar-se'n, s'embolcalla amb la roba i se'n va pel carrer per ensenyar-la a la Thelma. Pel camí se li van afegint persones, gossos, gallines i la tela s'embruta. L'Archie, el fotògraf del poble, fa una foto a la Jamela amb la tela que li envolta tot el cos. Envia la foto als diaris i guanya un premi.

La mare de la Jamela la renya perquè s'ha quedat sense vestit per anar al casament de la Thelma, però l'Archie amb els diners que ha guanyat compra un tall de roba nova per a la mare de la Jamela.

Aleshores la mare veient que li sobra un tros de roba fa un vestit a la Jamela i finalment poden anar tots dues amb els seus vestits nous al casament de la Thelma.

6. DONNIO, Sylviane. *Me comería un niño*. Madrid: Alfaguara, 2005.

7. DALY, Niki. *El vestit de Jamela*. Barcelona: Intermón, 1999.



Proposem una activitat on els infants tenen al seu abast robes africanes per disfressar-se a la manera de la Jamela. Es pot acompanyar d'unes músiques escaients.

### Gínjol<sup>8</sup>

La Farafina passeja per la selva buscant un regal d'aniversari per la mare quan de sobte sent un crit que prové de darrera un matoll. Una serp està a punt d'empassar-se, de viu en viu, un nadó despullat! Sense dubtar-ho gens ni mica la Farafina mata la serp amb tres cops secs de garrot i així salva la criatura. Després l'embolica en

un estoig de fulles i la porta a la mare. La mare es queda ben astorada en desfer el paquet. Està satisfeta de tenir una filla tan valenta, però intenta explicar-li que amb els nou fills que té ja és prou feliç, i que no en necessita cap més.

La Farafina intentarà per tots els mitjans que la mare es quedi amb el nadó. La mare amb una mica de recel anirà fent petites concessions, donarà un biberó a la criatura per calmar els brams, li cosirà un vestit perquè no vagi despullada, la banyarà, li construirà un bressol perquè passi una nit amb ells i, finalment, accedeix a quedar-se amb ells. La Farafina no dubtarà gens ni mica a l'hora de triar un nom per la seva nova germaneta: Gínjol.

Sobre la base de les imatges més representatives del conte s'elaboren unes cartes que casen de dos en dos i que per un costat tenen les imatges esmentades i pel darrere unes frases que resumeixen i expliquen el text del conte.

8. WINDSORF, Anne. *Gínjol*. Barcelona: Destino, 2000.

*Per tenir informació sobre el consum de mitjans de comunicació que fan els nens i les nenes, l'autor s'ha servit d'uns dibuixos que els va demanar en els quals es representen ells mateixos quan veuen la televisió.*

## **El dibuix com a suport per avaluar el consum de mitjans**

***Jordi Jubany i Vila***

Mestre i formador Àrea TIC.  
Departament Educació.

### **1. Desconeixem el consum de mitjans**

Els mitjans de comunicació arriben a tots els racons de la nostra societat i sovint presenten una visió parcial o esbiaixada de la realitat. Al mateix temps, els i les nostres alumnes cada vegada consumeixen més aquests mitjans i augmenta el nombre d'hores que es passen davant les pantalles de la televisió, el cinema, la videoconsola, el telèfon mòbil, l'ordinador i Internet.

En la nova cultura de l'espectacle i l'entreteniment, cal conèixer i prendre consciència de les seves característiques concretes i de com nosaltres en som usuaris i consumidors. El llenguatge audiovisual acostuma a ser molt sensorial, emotiu i dinàmic. Al mateix temps, els mitjans de comunicació tradicional es valen cada

vegada més de fotografies i imatges, que ocupen més espai en les seves edicions i creen un estil més directe i menys retòric.

En aquest article ens centrarem en la televisió, que és un element que forma part de gairebé totes les llars, però les indicacions que hi donem es poden aplicar a altres mitjans. Per exemple, seria molt interessant l'estudi del consum de videojocs, perquè és una dada desconeguda per a la major part dels docents. Els videojocs es basen en una seductora invitació a l'usuari a assolir un repte i generant una atracció per l'acció a còpia de qualitat i varietat d'escenaris, amb un *feedback* més constant i intens que el televisiu, perquè tenen unes normes pròpies que impliquen la presa de decisions, la coordinació visuo-manual i l'orientació espacial.

## 2. Algunes consideracions sobre el dibuix

Hi ha massa distància entre la cultura popular i la cultura oficial de l'escola, per això en primer lloc als docents ens cal conèixer la realitat que viuen els nostres alumnes a casa i al carrer. Per tal de tenir informació sobre el consum de mitjans de comunicació que fan els nens i les nenes i els nois i les noies d'avui en dia hem fet servir els dibuixos fets per ells mateixos on es representen quan fan aquest consum.

El dibuix a mà alçada amaga dins seu un cert misteri de la creació, envoltat d'una sensació de sorpresa i plaer. Podem dir que el dibuix és el registre del gest en l'espai on

el límit el marquen el paper i llapis. El nen quan dibuixa no copia l'objecte real, sinó que més aviat reproduceix un model intern, una visió del món propi, per això cap nen no dibuixa igual que un altre. Veiem com qui dibuixa combina moviments espontanis i naturals amb signes, símbols i convencions socials. És important que desxifri el dibuix verbalment, que ens l'expliqui, si vol.

En aquesta experiència, la indicació concreta que hem donat als nens per fer el dibuix ha estat: «Dibuixa't tu mirant la tele.» Cap altra indicació. Els hem donat llapis, un foli en blanc i una goma. Sense colors. Des de P3 a 6è. Tots iguals. D'aquesta manera ens assegurem que han de sortir els dos elements que ens interessen per sobre els altres: la televisió i, sobretot, el nen o la nena. Sabem que el posem davant d'una dificultat de perspectiva, si volem veure els dos elements de cara, però també és interessant veure quines estratègies apliquen per aconseguir-ho.

Segons alguns autors, la consigna també podia haver estat: «Dibuixa algú mirant la televisió» i automàticament el nen s'hauria representat lliurement ell mateix. De totes maneres, el més recomanable és que la consigna no varii entre els alumnes, les classes i el temps, perquè si repetim regularment l'experiència en puguem comparar l'evolució. També es pot complicar més utilitzant els colors, que ens aporten informació addicional. Tot són eines al nostre abast per obtenir informació.

### 3. Enfocaments interpretatius i fases orientatives del dibuix

Hi ha diferents enfocaments en l'estudi del dibuix infantil que no s'han de considerar com a veritats absolutes, sinó aportacions que ens donen informació valuosa: l'estudi evolutiu i estadis de Piaget i Lowenfeld, la teoria estructural de la Gestalt, el corrent psicomotor, l'estudi de la maduresa intel·lectual mitjançant tests, el vessant psicològic projectiu que centra l'atenció en la maduresa i la família, el psicopatològic, que valora les dificultats d'expressió, o el semiòtic, que se centra en l'estudi de la comunicació.

També podem citar la projecció psicoanalista, que dona un gran valor expressiu al dibuix, perquè indaga en l'estat emocional global, la seguretat i l'afectivitat del nen o nena. De manera semblant, la interpretació dels somnis revela els centres d'interès, gustos i preocupacions. La grafologia és una altra disciplina que permet fer estudis diacrònics i sincrònics sobre un individu. A més, cal valorar les aportacions d'escoles com la Bauhaus, Waldorf o la de Reggio Emilia que donen una gran importància al dibuix com a mitjà d'expressió artística.

A mesura que el nen creix va prenent consciència del seu dibuix i augmenta el control en la seva execució. Sembla que hi ha un cert acord a marcar unes etapes o fases genèriques orientatives que, de tota manera, l'adult ha de mirar amb la ment oberta. En les primeres manifestacions, el nen fa el que podem anomenar gargots

amb un moviment oscil·lant, giratori, centrípet i contra horari. Veurem que aquests remolins els fa cada vegada amb més control i més lentament.

Amb el temps desenvolupa la intenció representativa; cap als tres anys posa nom al dibuix i en fa comentaris. És egocèntric, diferencia el jo dels altres. S'anomena fase preesquemàtica. En les figures sol fer primer el cap i després el cos i semblen una mena de capgrossos. El següent pas és cap al realisme intel·lectual, on desenvolupa un esquema corporal més detallat. És més conscient i pot negar-se a dibuixar el que no sap. També imita l'escriptura. Més endavant, s'encamina cap al realisme visual, on desenvolupa amb detall l'esquema corporal i la representació en l'espai. Moltes vegades necessita ensenyar el seu art dibuixat, cosa que fa per aconseguir l'aprovació dels altres.

### 4. Aspectes que ens poden aportar

Hi ha un seguit d'aspectes formals i de contingut que ens són de gran utilitat a l'hora d'analitzar un dibuix. Ara veurem un possible esquema a seguir per tal de no descuidar-nos cap apartat interessant i susceptible de tenir informació valuosa.

#### A. En l'àmbit formal

1. *La visió de l'adult durant la realització:* la presència i el testimoniatge de l'adult ens pot dir quin ha estat el seu comportament mentre feia el dibuix; quin temps hi ha dedicat; si l'ha fet en diferents

fases; si ha girat el full; si ha mirat el veí; si ha esborrat gaire...

2. **Espai en el full on dibuixa:** genèricament es pot dir que el centre marca el jo, la part superior l'orgull i la part inferior l'estabilitat. Si el dibuix és excèntric i petit, indica un cert desequilibri. *Figures 0, 1 i 2.*



Figura 0



Figura 1

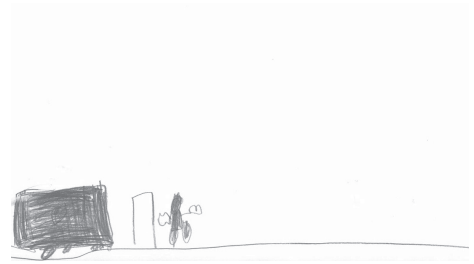


Figura 2

3. **Marc:** sobrepasar el marc assenyalat manca de control o rebel·lia, mentre que omplir-ho tot sol coincideix amb immaduresa.

4. **Formes:** les formes angulars es relacionen amb incomoditat; les línies en zig-zaga i trencades amb inestabilitat i agressivitat, mentre que les rodones ho fan amb benestar.

5. **Pressió del llapis:** massa forta o massa fluixa pot suggerir que hi ha alguna alteració en l'estat emocional.

## B. En l'àmbit del contingut dibuixat

1. **Identificar quin espai és:** pot ser a casa a la sala d'estar, a l'habitació dels

pares, a l'habitació pròpia, a casa d'uns familiars, al bar del germà... Per a Freinet, la casa ocupa un lloc primordial en l'univers interior, perquè va lligada al seu desenvolupament psicoafectiu i és la primera imatge de seguretat pel benestar que aporta. *Figura 3.*

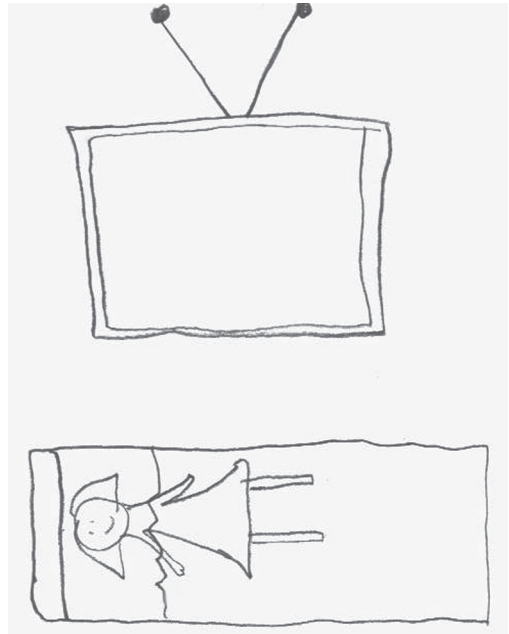


Figura 3

## 2. Presència dels elements, proporcions i ordre:

- Persones: família, amics, sol o acompanyat d'adults...
- Animals i altres elements naturals: el sol, plantes, flors... *Figura 4.*

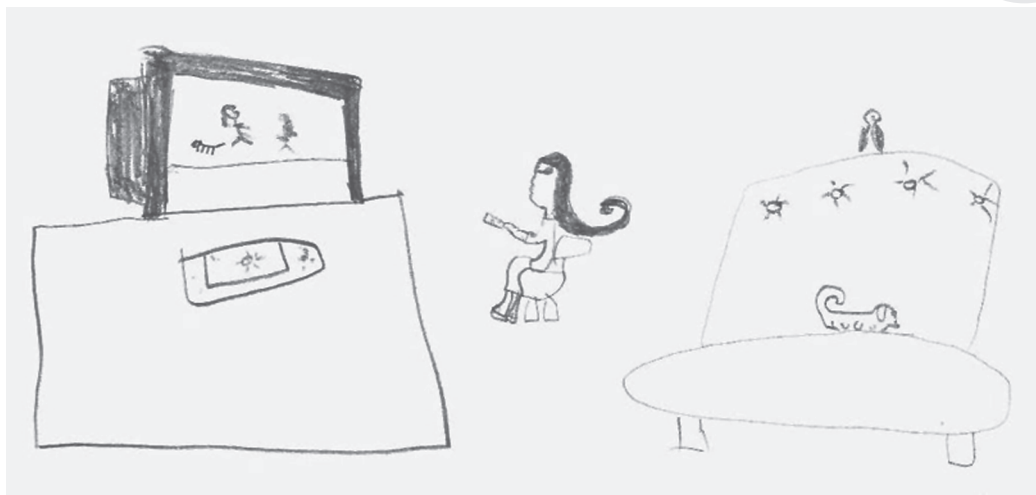


Figura 4

- Elements tecnològics: comandament de la tele, DVD, TDT, videoconsoles... *Figura 5.*
- L'ordre dels personatges i elements pot

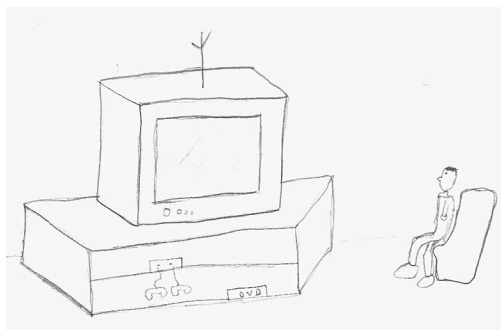


Figura 5

marcar jerarquia, normalment de més a menys importants. La fila de dalt té més privilegis que les inferiors. *Figura 6.*

## 3. El nen davant la tele:

1. Postura corporal: si és horitzontal o ver-

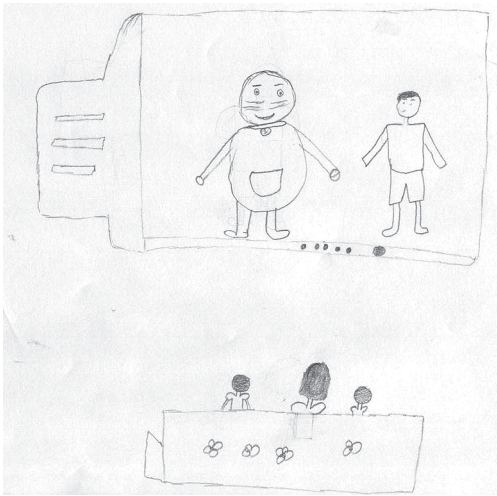


Figura 6

72 Recursos

tical, pot indicar una actitud més aviat activa o passiva.

2. Expressió d'emocions, sobretot amb l'expressió de la cara, si utilitza llenguatge del còmic...
3. Com és la televisió i què s'hi veu: tele-novel·les, dibuixos, violència... *Figura 7.*
4. Barreja o diferencia realitat i ficció.

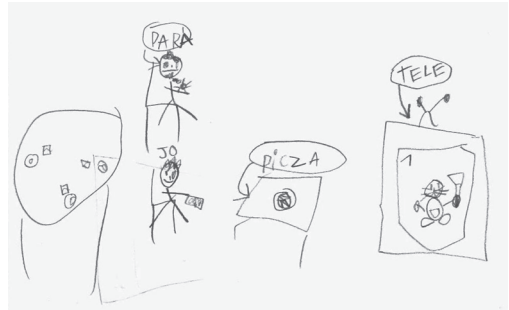


*Figura 7*

5. Simbolisme: els fils i les creus són punts simbòlics que marquen interrelacions.
6. Animisme: antropomorfisme de la televisió o el sol que fa el rol de jutge.
7. Gènere: noves famílies, rols i tasques domèstiques. *Figura 8.*
8. Altres informacions i casos difícils d'explicar. *Figura 9.*

### 5. Conclusió

Aquesta anàlisi ha estat una experiència molt bona per prendre consciència de la subjectivitat de les percepcions davant



*Figura 8*



*Figura 9*

un mateix fet com és mirar la televisió. Ens hi estem moltes hores al davant, en un estat que oscil·la entre la consciència i la inconsciència, i amb una participació emotiva sovint intensa. Aquest fet ens pot ge-



nerar el bloqueig de la reflexió i sovint amaga el perquè de les nostres preferències i rebuigs de la seva programació.

Tota la informació que hem tret d'aquesta anàlisi, l'hem de complementar i contrastar amb la narració oral del que han dibuixat, o sigui, parlar dels dibuixos. Durant aquest intercanvi d'impressions a l'aula, els alumnes veuen que cadascú viu les experiències de manera diferent. Així hi ha qui prefereix mirar la televisió en família perquè té un caràcter ritual i comunicatiu, mentre que en d'altres llars mirar la televisió es viu com una mena d'aïllament compartit amb menys interrelació, o d'altres prefereixen estar sols a l'habitació sense que ningú els molesti. El dibuix ens ajuda a conèixer.

## Bibliografia

- FERRÉS, J. *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós, 2000.
- JUBANY, J. «La imatge, l'educació visual, artística i emocional a l'ordinador: "Allò que + m'estimo"». A: *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 321, 2006.
- PRÓ, M. *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Paidós, 2002.
- SAINZ, A. *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida, 2004.
- WIDLÖCHER, D. *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder. 1975.

*L'expressió «com està el pati?» s'utilitza com a metàfora per dur a terme una experiència que proposa un tractament integral sobre diversos temes que s'han d'abordar al llarg de l'escolarització dels adolescents de l'ESO.*

## L'arbre del respecte, una espiral de valors

**Jordi del Barrio**

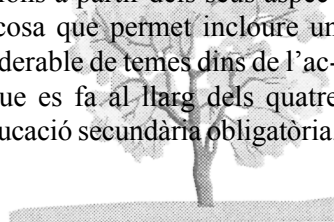
jbarrio@xtec.cat

Coordinador pedagògic a l'IES Joan Oró entre el 2001 i el 2006

Alumne del postgrau «La tutoria i la seva pràctica» a l'ICE de la UB

*A l'escola no podem tractar-ho tot.* Aquesta és la resposta habitual a la demanda que la societat fa als centres educatius perquè participin en la prevenció i gestió d'un nombre important de problemàtiques que són motiu de preocupació. Si es veuen aquestes peticions com una acumulació de temàtiques independents entre elles, la veritat és que sembla un acte d'imprudència el fet de voler abordar-les totes en el transcurs de l'escolarització dels joves adolescents.

En aquest treball, però, s'hi proposa un **tractament integrat** de la majoria d'aquestes qüestions a partir dels seus aspectes comuns, cosa que permet incloure un nombre considerable de temes dins de l'acció tutorial que es fa al llarg dels quatre cursos de l'educació secundària obligatòria.



## Com està el pati?

Qualsevol projecte s'inicia amb una diagnosi de la situació existent; l'expressió col·loquial *mirar com està el pati* ens permetrà utilitzar aquest espai d'un institut qualsevol com a metàfora de tot el centre en conjunt.

Al pati d'un institut, no s'hi donen només situacions de tipus acadèmic sinó que, cada cop més, hi arriben altres problemàtiques ben diverses (maltractaments entre iguals, desigualtats de gènere, conflictes interculturals, trastorns de l'alimentació, consum de drogues, relacions afectivo-sexuals, desconeixement dels medis cultural i natural, degradació del medi ambient, etcètera).

Una part important del professorat de secundària veu encara tot això com una pila de qüestions extraacadèmiques que la societat (que entenen com una cosa exterior de la qual no formen part) descarrega sobre els centres educatius. És a dir que el nostre pati, el qual voldríem tenir net i



endregat, s'omple de fulles seques arrossegades pel vent que bufa des de fora.

Davant d'aquesta situació es poden adoptar diferents postures; les dues primeres són les més habituals.

## La neteja de pati

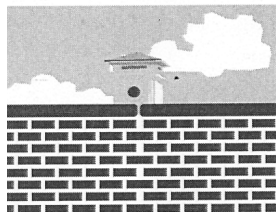
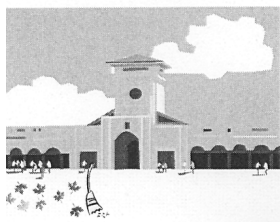
Es tracta de recollir tota la fullaraca i dipositar-la en el contenidor corresponent per tornar a la societat tots els problemes que periòdicament ens fa arribar i que no són nostres (hauríem de poder treure dels centres tot allò que dificulta la nostra «tasca acadèmica» i hauria de ser la «societat» qui se'n fes càrrec).

## La construcció de murs

Seria encara millor si poguéssim construir un mur que aturés les fulles que el vent arrossega i ens aïllés de l'exterior i també estalviar-nos la feinada de netejar el pati (certs tipus d'adolescents i certes problemàtiques ja no haurien d'arribar als instituts, sinó que s'haurien de tractar en altres tipus de centres).

## El reciclatge

En aquest treball es defensa una tercera via: aprofitar tot aquest material que ens arriba per tal d'obtenir-ne uns elements que seran molt valuosos per a la nostra tasca educativa i que ens permetran alimentar un projecte que els integrarà: *l'arbre del res-*



*pecte*. S'intentarà justificar que, d'aquesta manera, tot aquell seguit de problemàtiques no representaran un augment de l'anomenada (d'una manera molt poc engrescadora) càrrega lectiva, sinó que es podran convertir en un estalvi d'energia i una font de recursos molt valuosos.

### El compostatge

Per tal de reciclar alguna cosa cal deixar de considerar-la com un material de rebuig i mirar d'obtenir-ne, després del processament necessari, tots els elements que se'n puguin aprofitar. L'extracció i la síntesi d'aquests *nutrients educatius* són els punts clau de tot aquest projecte per tal d'aconseguir que la metàfora de les fulles seques i l'arbre siguin alguna cosa més que una simple figura literària.

Per identificar aquests components essencials cal detectar què tenen en comú els tractaments de problemàtiques aparentment molt diferents entre elles. Quan treballem en prevenció, cal distingir entre les activitats adreçades a un tema en concret (*prevenció específica*) i d'altres activitats més genèriques que són d'utilitat per a diferents situacions (*prevenció inespecí-*

*fica*). Si ens plantegem, per exemple, la prevenció de fenòmens aparentment tan diversos com les relacions abusives, els trastorns de l'alimentació o l'aïllament social, acabarem trobant-nos amb problemàtiques relacionades amb una baixa autoestima; si afrontem problemes diferents com el consum de drogues, el *bullying* o la xenofòbia, anirem a parar a la pressió del grup. Serà, doncs, la prevenció inespecífica, basada en *l'educació emocional*, la que servirà de fil conductor per enllaçar les activitats específiques dels diferents temes.

D'altra banda, la millora de l'educació emocional no serà temps robat de la instrucció dels joves, sinó que repercutirà clarament en la seva progressió acadèmica (només cal pensar en la influència que hi tenen aspectes com la millora de l'autoestima, les habilitats de comunicació o la presa de decisions).

### Les arrels

L'any 2001 no existia encara un Projecte Educatiu de Centre (PEC) a l'IES Joan Oró de Martorell, però hi havia una línia de treball basada en *l'educació en el respec-*

*te* desglossada en tres àmbits: *el respecte a un mateix, el respecte als altres i el respecte envers l'entorn*. A més, el nostre institut s'estava incorporant al programa d'Escoles Verdes, però, en canvi, havia deixat en via morta el programa d'Educació en Salut a l'Escola, del qual havia format part des dels seus inicis.

El fet que més de la meitat dels tutors de l'ESO fossin cada any persones de nova incorporació al nostre institut feia recomanable dissenyar una estructura senzilla i mnemotècnica per als nostres objectius de centre, si es pretenia aconseguir una ràpida adhesió; per això es va aprofitar l'estructura existent, senzilla, potent i fàcil de comunicar, per tal de desenvolupar el trets d'identitat del nostre primer PEC, aprovat la primavera del 2003.

El nostre arbre de l'educació en el respecte tenia tres arrels, doncs, que vam ramificar en trets d'identitat:

- El respecte a un mateix: *Escola integral* i *Escola de salut*.
- El respecte als altres: *Escola de convivència* i *Escola de solidaritat*.
- El respecte per l'entorn: *Escola de les cultures* i *Escola verda*.

Aquests trets d'identitat d'àmbit ideològic van ser definits i associats a diversos objectius de centre, de la mateixa manera que els altres trets d'identitat, dels àmbits metodològic i organitzatiu.

## **Les estacions de l'any**

Un cop aprovat el PEC, s'havia de redactar un nou Pla d'Acció Tutorial (PAT) que traduís tots aquests objectius en actuacions concretes, altrament el nou PEC només serviria per ser ensenyat a les visites.

En aquest nou PAT calia superposar els àmbits del nostre PEC amb els de qualsevol orientació tutorial i es van formar els emparellaments següents: el respecte a un mateix amb l'orientació personal; el respecte als altres amb l'orientació social i el respecte envers l'entorn amb l'orientació per a la presa de decisions.

Mentrestant, el nostre centre s'havia incorporat al programa de Mediació Escolar i més endavant ho faria al d'Educació per a la Ciutadania, ja amb la voluntat d'integrar-hi tots els programes en què estàvem treballant.

Com que el nombre d'objectius era ja molt ampli i existia el perill que la dinàmica de centre ens fes quedar a mig camí, durant el curs 2004-05 es va dissenyar una estructura per al PAT que utilitzés aquesta dinàmica en favor seu. Així doncs, es va decidir utilitzar el calendari trimestral del curs per tal de marcar el ritme de l'acció tutorial i dedicar cada trimestre a un dels àmbits explicats en l'apartat anterior.

Per raons de prevenció de conflictes, però, el respecte als altres va rebre la màxima prioritat i va passar al primer trimestre.

A continuació es resumeix breument l'estructura trimestral del PAT:

### **La tardor: els conflictes amb els agents externs**

És l'època en què els arbres han de resistir les inclemències meteorològiques. N'hi ha que ho fan sense pertorbar-se, però per a d'altres aquestes influències arriben a ser una agressió que els trastorna totalment. El treball de prevenció en el primer trimestre de cada curs es basaria en la convivència, la solidaritat, la gestió dels conflictes, el respecte pels drets humans i la participació.

- Tema central: El respecte als altres.
- Trets d'identitat del PEC: Escola de convivència i Escola de solidaritat.
- Àmbit d'acció tutorial: Orientació social.
- Programes d'innovació educativa amb prioritat: Educació per a la Ciutadania i Mediació escolar.
- Jornada especial de centre: 10 de desembre, dia internacional dels drets humans.
- Tipus més recomanable de sortides extraescolars: de tipus tutorial o de convivència.
- Avaluació per part dels alumnes: Consell d'alumnes sobre la convivència al centre.

### **L'hivern: la introspecció**

L'arbre despullat representa la nuesa de l'individu enmig de la societat. Durant el segon trimestre de cada curs s'haurien de treballar aspectes com l'autoconeixement,

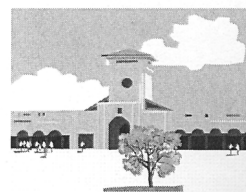
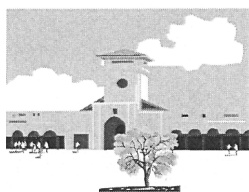
l'autoconcepte i l'autoestima i també qüestions d'educació en salut (entesa tant des del punt de vista físic com de benestar psíquic i social).

- Tema central: El respecte a un mateix.
- Trets d'identitat del PEC: Escola integral i Escola de salut.
- Àmbit d'acció tutorial: Orientació personal.
- Programa d'innovació educativa amb prioritat: Programa d'Educació en Salut a l'Escola.
- Jornada especial de centre: Festa del Carnestoltes.
- Tipus més recomanable de sortides extraescolars: sortides d'àrea.
- Avaluació per part dels alumnes: auto-avaluació individual dels alumnes.

### **La primavera: el desenvolupament**

Després de la introspecció, ara seria el moment d'obrir-se un altre cop a l'exterior. Al darrer trimestre de cada curs s'incidiria en el coneixement de l'entorn (cultural i natural) i, a partir de l'autoconeixement adquirit en el trimestre anterior, es treballaria la presa de decisions.

- Tema central: El respecte per l'entorn.
- Trets d'identitat del PEC: Escola de les cultures i Escola verda.
- Àmbit d'acció tutorial: Orientació per a la presa de decisions.
- Programa d'innovació educativa amb prioritat: Programa d'Escoles Verdes.
- Jornades especials de centre: 22 i 23



- d'abril, dia de la Terra i diada de Sant Jordi.
- Tipus més recomanable de sortides extraescolars: de coneixement de l'entorn, d'orientació academicoprofessional o de tipus lúdic (a finals de curs).
- Avaluació per part dels alumnes: Consell d'alumnes sobre l'ambientalització del centre (Parlament Verd).

### **El creixement**

Aquesta roda de temes trimestrals es podia convertir per als alumnes en una rutina que s'anés repetint durant els quatre cursos de l'ESO. A més, la diversitat de temes obligava a fer-ne un esglaonament progressiu. Per tot això es va escollir un fil conductor diferent per nivell, una línia argumental progressivament més complexa per tal d'ajustar-se a l'edat dels joves. El resultat va ser una temàtica que s'anava obrint des de les relacions més simples (entre dues persones), seguint pels petits grups (la família i la colla) fins arribar a les relacions amb la societat. Aquesta obertura és el que convertia la roda trimestral en una espiral que s'anava obrint cap a l'exterior.

La seqüència resultant per als quatre nivells de l'ESO va ser la següent:

- *Primer d'ESO: Jo i els altres.* Una introducció de tots els temes que es tractarien al llarg dels quatre cursos: les relacions interpersonals, la comunicació, el coneixement de les altres persones, el coneixement d'un mateix, els dilemes morals, etc.
- *Segon d'ESO: Jo i tu.* El treball de les relacions un a un: les habilitats socials, la igualtat de gènere, les relacions afectivosexuals, l'anàlisi de les situacions i la presa de decisions.
- *Tercer d'ESO: Jo i els grups.* L'estudi de les relacions de grup: les relacions d'amistat i les colles, els grups familiars, les drogues i les conseqüències de les nostres decisions.
- *Quart d'ESO: Jo i la resta.* Es tractarien ja les relacions amb la societat: el conflicte i la negociació, la participació, l'orientació professional i la recerca de feina.

L'encreuament del cicle trimestral amb les temàtiques per nivells es resumeix en el quadre de la pàgina següent.

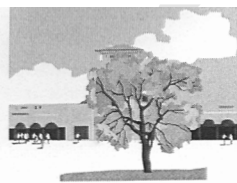
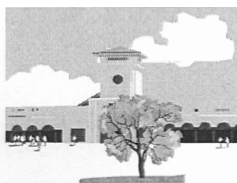
	Primer trimestre	Segon trimestre	Tercer trimestre
Àmbit de l'orientació:	<b>Orientació social</b>	<b>Orientació personal</b>	<b>Orientació presa de decisions</b>
Àmbit del PEC:	<i>El respecte als altres</i>	<i>El respecte a un mateix</i>	<i>El respecte per l'entorn</i>
1r d'ESO: <b>Jo i els altres</b>  Introducció a les relacions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Drets i responsabilitats</li> <li>- Relacions interpersonals</li> <li>- Coneixement d'altres persones</li> <li>- Comunicació</li> <li>- Maltractaments (I): els agredits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitats cognitives (I)</li> <li>- Autoconcepte</li> <li>- Salut i l'alimentació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dilemes morals (I)</li> <li>- Control de la meua vida</li> <li>- Diversitat</li> <li>- Medi ambient</li> </ul>
2n d'ESO: <b>Jo i tu</b>  Relacions un a un	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitats socials</li> <li>- Conèixer millor als altres</li> <li>- Equitat de gènere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em comunico millor</li> <li>- Jo a l'adolescència</li> <li>- Relacions afectivo-sexuals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anàlisi de situacions i presa de decisions</li> <li>- Organitzem el nostre temps</li> <li>- Problemàtica de l'aigua</li> </ul>
3r d'ESO: <b>Jo i els grups</b>  Relacions amb la colla i la família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions en grups</li> <li>- Relacions d'amistat i colles</li> <li>- Grups familiars</li> <li>- Drets humans de tercera generació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitats cognitives (II)</li> <li>- Autoestima i benestar</li> <li>- Drogues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dilemes morals (II)</li> <li>- Decidir</li> <li>- Conseqüències de les nostres decisions</li> <li>- Diversitat cultural</li> </ul>
4t d'ESO: <b>Jo i la resta</b>  Relacions amb la societat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflicte i negociació: el consens</li> <li>- Dificultats per assolir els acords i la pau</li> <li>- Maltractaments (II): els agressors</li> <li>- Democràcia: més enllà de les urnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconeixement</li> <li>- Autocontrol</li> <li>- Orientació professional</li> <li>- Seguretat viària</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programar l'acció decidida</li> <li>- Recerca de feina</li> <li>- Protocol de Kyoto</li> </ul>

S'hi poden observar **seqüències horitzontals** molt interessants com les de segon d'ESO (equitat de gènere, relacions afectivosexuals, anàlisi de situacions i presa de decisions) o tercer (els grups i les colles, el benestar i les drogues, decidir i les conseqüències de les nostres decisions).

També s'hi veuen **seqüències verticals** que mostren l'obertura en espiral que s'havia comentat abans: sobre la convivència, al primer trimestre (drets i responsabilitats, maltractaments, equitat de gènere, drets humans i democràcia); sobre la salut, al segon trimestre (alimentació,



relacions afectivosexuals, drogues, seguretat viària), i sobre la presa de decisions, al tercer trimestre (control de la meua vida, organitzem el nostre temps, conseqüències de les nostres decisions, programar l'acció decidida i recerca de feina).



### **El conreu**

Al principi del curs 2005-06 es va presentar al professorat del nostre centre el nou PAT, amb l'estructura d'àmbits per trimestres i de temes per cursos que ja s'ha explicat, acompanyat d'una proposta completa d'activitats diferents per a cada sessió de tutoria (12 sessions diferents per cada nivell i trimestre, 144 en total). La intenció no era que fossin de compliment obligat, ja que existia una tipologia de tutors/es molt variada: des dels que tenien una programació d'activitats molt exhaustiva fins als qui manifestaven no saber què fer a tutoria si no se'ls donava algun material. El plantejament que es va fer des de coordinació pedagògica era obert: cada tutor/a coneixia les característiques i necessitats del seu grup i sabia el que més li convenia, però com més activitats del PAT es portessin a terme més coordinada seria l'acció dels tutors entre ells, més coherent l'acció tutorial que rebrien els alumnes al

llarg dels quatre cursos de l'ESO i més efectivament s'avançaria en la direcció que marcaven els objectius del nostre PEC.

Tenint en compte que alguns dels temes podien semblar delicats de tractar per part

dels tutors i tutores, es va optar per un **model mixt** entre les activitats que ells mateixos farien a tutoria (**activitats internes**) i les que s'encarregarien a persones o entitats especialitzades en les diferents problemàtiques (**activitats externes**). Per exemple, en el cas de les relacions afectivosexuals es deixava en mans dels tutors/es els aspectes més afectius com els canvis a l'adolescència o els sentiments d'agradar i estimar-se i, en canvi, es delegaven als especialistes les xerrades sobre relacions sexuals sense risc o les relacions abusives. Pel que fa a les drogues, els tutors tractaven del que cal saber de les drogues i dels motius pels quals s'hi accedeix i els especialistes feien tallers sobre el consum de drogues o xerrades sobre l'adolescència i l'alcohol.

Els materials utilitzats en les **activitats internes** procedien de 18 fonts diferents, des de programes facilitats per diferents organismes educatius fins a materials

elaborats per organitzacions no governamentals. Pel que fa a les *activitats externes*, el mateix curs 2005-06 se'n van organitzar tres o quatre per a cada nivell, com xerrades, tallers, sortides o, fins i tot, obres de teatre. També es va posar a disposició dels tutors i tutores una *videoteca* de pel·lícules i documentals de temàtiques relacionades amb les activitats proposades i, finalment, dins de les jornades especials de centre es van organitzar *exposicions* relacionades amb algun dels temes tractats al llarg del trimestre, acompanyades de material didàctic per a les tutories.

### Exigències de sòl i clima

A l'hora de plantejar-se l'elecció d'un arbre, cal tenir molt present el lloc on s'ha de plantar; cada arbre té unes necessitats de sòl (la tradició de la comunitat educativa on es plantarà) i de clima (les problemàtiques concretes que arribaran a l'institut acompanyant els nostres alumnes).

Quant al sòl (la metàfora facilita molt les coses a l'hora de parlar dels nostres companys), se'n pot dir que hi ha centres que són molt fèrtils (terrenys on creix qualsevol planta amb facilitat) i d'altres que ho són menys. En general, la majoria de terrenys es poden millorar, però de vegades el treball necessari pot acabar sent massa dur. Lamentablement, també existeixen sòls tan impermeables que no es pot fer altra cosa que plantar flors en un test.

Pel que fa al clima, cal protegir l'arbre de les inclemències durant els primers anys



de la seva vida, perquè el període de creixement és el més difícil de superar. Possiblement caldrà estacar-lo per tal d'ajudar-lo a suportar els cops de vent, amb un pal que precisament s'anomena *tutor*, i protegir-lo de les glaçades o la calor intensa. Però, a mesura que es faci gran, serà el mateix arbre qui ens donarà protecció davant de les ventades, la pluja o el sol de l'estiu i, fins i tot, ens pot donar fruits inesperats.

### I per acabar, una d'ocells

Tal com dèiem a l'editorial del número zero de la nostra revista *JO – Joan Oró*:

«Oronejar és volar d'un costat a l'altre, tal com ho fan les orenetes; un vol, però, menys erràtic del que sembla.

»A l'IES Joan Oró també «oronegem», anant d'aquí cap allà. Primer ens apropem

als altres i ens sensibilitzem envers la convivència i la solidaritat; després ens en distanciem per tal de mirar al nostre interior, a un mateix, i ens preocupem per una formació més integral i per la nostra salut

física i emocional; i, finalment, ens obrim cap a l'entorn, i valorem les diferents cultures i el medi ambient. Però tot aquest moviment té un sentit fixat prèviament: *l'educació en el respecte.»*

## **14s JORNADES D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA**

### **LES XARXES EDUCATIVES ALS POBLES**

**Juneda - Les Borges Blanques, 19 i 20 d'octubre**

Aquestes Jornades adquireixen sentit a partir del treball iniciat el 2005 a les 13s Jornades de Berga i del posterior treball al Congrés del Món Rural,

Rural '06. A partir de l'anàlisi de l'escola en un món rural canviant van sorgir dues grans idees a concretar en aquestes Jornades: La idea global d'educació, el concepte de poble educador i la conveniència de construir un espai democràtic que concreti una xarxa d'anàlisi rigorosa sobre el fet educatiu al pobles: l'Observatori d'Educació al Món Rural.

**REBREU INFORMACIÓ DETALLADA A L'ESCOLA**

*Un col·lega del País Valencià ens recorda, a partir de la seva experiència per terres africanes, que el respecte a la diversitat lingüística segueix sent superior entre els qui parlen llengües minoritàries, i que poc podem esperar d'aquells que se senten legitimats com parlants d'una llengua majoritària.*

## **Botswana (Sud d'Àfrica) i el cas valencià**

### **Impressions del meu viatge**

*Joanjo Aguar Matoses*

L'any 2006, a començaments de juny, he estat de viatge al sud d'Àfrica, sobretot a Botswana, però també he vist una mínima part de la República de Sud-àfrica, Zàmbia i Zimbabwe. Com era d'esperar, allò és molt diferent del que estem acostumats a veure al nostre voltant i, fins i tot, a les pel·lícules que tracten sobre Àfrica. (Que són pràcticament zero.)

Ja feia molt de temps que volia explorar el continent negre. És un desig que sempre he tingut, des de ben menut, i finalment l'he pogut satisfer. Ací, a Sueca i València, ens trobem sovint amb immigrants subsaharians (senegalesos, camerunesos, gambians, guineans, congolesos...), però no tenim ni idea de com són els seus països ni com és la vida per allí. En ocasions he parlat amb gent d'Àfrica per saber quina és la seua situació i així comprendre'ls millor.

Però sempre tenia gust de poc. Volia veure ja d'una vegada, amb els meus propis ulls, el seu lloc de procedència, i parlar amb ells sobre el seu propi terreny, en el seu propi poble. I ho he fet (relativament).

En el meu cas, hi he anat de visita turística, rotllo safari, en un grup organitzat. Sense cap risc ni sacrifici, és cert. Però, tot i això, m'ha permès parlar amb persones molt diverses i accedir a llocs realment interessants. Finalment he pogut contemplar, en viu, el desert del Kalahari, el delta de l'Okavango, la reserva de Moremi, el riu Chobe, el riu Zambezi, les Cascades Victòria, els llacs secs de Makgadikgadi, el riu Limpopo i, per damunt damunt, Pretòria, la capital de Sud-àfrica.

Quasi tot estava encarat a observar, enregistrar en vídeo o fotografiar animals en estat salvatge, no a conèixer les persones, ni la cultura, ni la llengua del país on estàvem. Però com que jo tenia ganes d'aprofundir més, d'una manera o altra, me les vaig enginyar per entrar en contacte, una mica, amb la gent local. Llavors és quan m'he adonat que jo allí, a banda de turista, també era un immigrant. Un immigrant blanc en un continent ple de colors. Un turista-immigrant amb una insaciable avidesa de conèixer i d'aprendre coses noves.

En general, la gent que m'he trobat ha reaccionat bastant bé davant la meua ànsia de saber. N'hi ha hagut que fins i tot s'han entusiasmat en la seua tasca improvisada de mestres a l'hora d'instruir-me, i no he pogut absorbir tot el que em deien, essencialment en el tema de llengües. Amb tot,

encara recorde algunes paraules del setswana, l'idioma nacional de Botswana: *Duméla rà* (Hola, home). *Duméla mà* (Hola, dona). *Kitumétz* (Gràcies). *Salasànt* (Adéu). I unes quantes més.

A Botswana tothom sap anglès. Aquest idioma també té caràcter oficial a eixe país i és la llengua vehicular que solen emprar els habitants amb turistes i estrangers, siguin del color que siguin. Per eixa raó, gran part dels meus interlocutors negres se sorprenien quan els preguntava pel setswana i m'esforçava a pronunciar algunes expressions en el seu propi idioma. Mig divertits, em veien com un cas estranyíssim, veritablement curiós i poc menys que exòtic (quan, en teoria, era jo qui anava a buscar l'exotisme a la seua terra).

Però, passada la sorpresa inicial, es bolcaven per complet en la faena d'ensenyar-me noves paraules i em rectificaven quan les deia malament. En veritat, els omplia de satisfacció veure que un turista es preocupava per la seua cultura. La majoria em digueren que era el primer blanc que ho feia, de tots els que havien conegut. I això que alguns d'ells, com bona part dels treballadors dels càmpings, es relacionaven sovint amb forasters de qualsevol indret del planeta, sobretot del món més occidentalitzat.

Quan vaig escoltar açò, em va entrar molt de pesar, perquè significava que la immensa majoria de blancs africans i de turistes europeus, americans, japonesos, australians... no sentien la més mínima curiositat o simpatia pel setswana, o per

qualsevol de les altres llengües africanes que es parlen en eixe país. Segons sembla, tots els blancs estrangers (i d'altres colorins) que acudeixen allí, es dediquen en exclusiva a caçar «visualment» animals i paisatges, i en molt rares ocasions es preocupen per conviure amb persones i cultures diferents de la seua. Pitjor encara. Per regla general, siguen quines siguen les condicions de vida del país que els acull, els turistes es desentenent totalment de la gent que l'habita. I això, a mi, em va resultar molt molt xocant (per no dir frustrant, lamentable, inhumà...).

Ben mirat, quasi és idèntic, IDÈNTIC, al que succeeix ací al País Valencià quan vénen els madrilenys i més visitants de fora a passar l'estiu. A molts els importa una merda la nostra llengua. O, més ben dit, la veuen com una deixalla inútil o com una plaga molesta que caldria eradicar. Mentre dura la seua estança entre nosaltres, l'únic que els interessa és anar a la platja, plantar l'ombrel·la (si és que troben lloc), nedar una estona, fer-se un bon dinarot, dormir la migdiada, eixir a passejar, sopar, beure unes copes i passar-s'ho bé a la nit en els pubs. Almenys, això és el que jo veig per Cullera, un poble costaner que hi ha ací a vora Sueca, molt boniquet, però excessivament turístic i massificat durant estos dies tan calorosos que estem vivint.

Per això, entenc bastant l'actitud de la gent de Botswana envers els blancs. Habitualment, quan et dirigies a algun africà d'eixe país, d'entrada no et posava bona cara, sinó que es mostrava eixut, distant i amb semblant altiu o orgullós. Mai violent

ni agressiu, això sí, però res a veure amb la proverbial amabilitat africana que esperàvem trobar en un principi.

Segons vaig arribar a intuir, eixe comportament era una espècie d'autoafirmació nacional, cultural o ètnica, o el que fos. Suppose que els negres ens veien als blancs (i amb raó) com a opressors, com a antics sobirans d'infausta memòria. Nosaltres els recordàvem la part més fosca del seu passat colonial, i no els feia massa gràcia veure'ns donant voltes tan a prop d'ells. En poques paraules, mitjançant la seua actitud estaven dient-nos que nosaltres ja no som els seus amos, que ells, habitants de Botswana, són persones totalment lliures, amb plena capacitat per controlar la seua pròpia vida i el seu propi país, per pobres que siguen. Al meu entendre, més que exhibir el seu orgull, el que feien era reivindicar la seua dignitat. Dignitat que els fou arrabassada antigament, i que havien recobrat en un temps no gaire remot.

També ací podríem trobar paral·lelismes amb la nostra situació actual, com quan traïem forces d'on siga per defensar el dret d'emprar el català, cada vegada que algun madrileny o altre espanyol intenta obligar-nos a parlar en castellà. En aquest cas també estem afermant la nostra dignitat, ja que ningú no té per què exigir-nos que actuem en contra del nostre voler, si no estem fent cap mal. O això crec jo, vaja.

A Zàmbia i a Zimbabwe, la població autòctona no es mostrava tan altiva i autosuficient com a l'estat veí. És més, molts acudien a oferir-te els seus serveis, en es-



pera de rebre a canvi alguns euros o dòlars americans (o pules, o kwaches, o rands sud-africans, perquè qualsevol moneda era acceptada). No sé si el seu caràcter més obert i amistós era una cosa natural en ells, o si era degut a la necessitat. La gent d'eixos dos països és encara més pobre que la de Botswana, i no poden permetre's el luxe de fer cara agra als turistes, ni un sol moment.

Sud-àfrica, per contra, és amb diferència molt més rica i està notablement europeïtzada (pel que vaig apreciar des de fora). Allí trobes actituds molt diverses, tot i que

encara perduren grans desigualtats entre negres i blancs, cosa que provoca considerables tensions. (Una curiositat: No m'esperava veure tants blancs a Sud-àfrica. Resulta que sumen entre el 10 % i el 20 % de la població total. I això, tractant-se d'un país del continent negre, és una barbaritat.)

En canvi, a Botswana, tot i que tenen un nivell de vida infinitament més baix que nosaltres (supose que serà com el que hi havia ací a Sueca o València farà un segle o dos), no hi trobes les desigualtats ni els abismes socials del seu veí del sud. Veus

que, en general, la gent no disposa de massa recursos, però se'n surt amb el que té. Està adaptada a una forma de subsistència i no demana almoïna ni es rebaixa davant dels turistes blancs. Podríem dir que suporta la seua pobresa amb dignitat i orgull.

A Zàmbia i Zimbabwe no passava això (almenys, no en els poblets on vaig estar, al voltant de les Cascades Victòria), però ja he comentat que en estos llocs es troben pitjor encara que a Botswana, i seria injust jutjar-los o comparar-los amb la mateixa vara de mesura.

El que em va sorprendre de la gent de Botswana, i va resultar molt gratificant, era que, quan jo em dirigia a ells amb les poques paraules de setswana que havia après, o quan els demanava que me n'ensenyassen més, la seua expressió canviava a l'instant. La inicial tibantor del semblant se'ls relaxava una mica i donava pas a una mirada inquisitiva, brillant i plena de curiositat, radicalment diferent de la fredor amb què m'havien rebut al principi. En eixos moments es mostraven més humans i accessibles, perquè veien que jo estava tractant-los com a persones, d'igual a igual, des del moment en què m'interessava per ells i per la seua llengua, per la seua cultura i per la seua forma de vida.

Era admirable comprovar com, amb unes simples paraules, obtenies un efecte tan gran. Com podies fer que una actitud inhòspita es convertira de sobte en un oasi d'acollida. Perquè, eixos mots que jo pronunciava en setswana no es limitaven a ser uns sons buits i sense ànima. No. Eren molt

més que això. Implicaven un acostament positiu de mi cap a eixa gent. I, com és natural, ells responien en conseqüència, positivament també cap a mi.

Llàstima que açò no ho hagen descobert encara la majoria de madrilenys i espanyols que vénen a les nostres terres. Ara que..., la veritat és que som pocs els valencians que fem valer la nostra dignitat davant la seua prepotència. I no perquè no hi haja hagut opressió ni repressió per part espanyola, o espanyolista. Al contrari, és que ens trobem quasi assimilats. Si no ens plantem ja, si no fem res per evitar-ho, en poc de temps hauran aconseguit el seu objectiu. En aquest aspecte, no tenim ni punt de comparació amb la gent de Botswana.

Ens queda tant per aprendre d'Àfrica...



## Elogi de Sara Blasi

*Jaume Cela*

M'assec al tren a dos quarts de sis de la tarda. Estic cansat perquè treballar cansa, com ja ens avisava Pavese. Ara bé, encara conservo el somriure que se m'ha dibuixat a la cara quan aquest matí he sabut que el govern concedia a Sara Blasi una de les creus de Sant Jordi. Em vénen ganes de posar-me dret damunt del seient que ocupo i demanar a la gent que aturi les converses personals que manté, que tallin les comunicacions superficials amb els mòbils i que abandonin per uns segons les lectures de llibres, diaris o revistes i que posin els cinc sentits al discurs que vull pronunciar sobre qui és Sara Blasi, la culpable de la meva felicitat d'avui i una de les culpables que jo m'hagi passat bona part de la meua vida mirant que les criatures aprenguessin alguna cosa de profit, perquè saber que comparteixes passions amb gent com ella és un estímul molt apreciable.

Diria que és una dona que sempre somriu, com jo avui, i que sap escoltar tot-hom, que no ha demanat mai que li ensenyis la poteta per sota de la porta dels múltiples despatxos que ha ocupat perquè sempre les ha tingut obertes de bat a bat per rebre't, per interessar-se pel proble-

ma que li vols explicar o per compartir alguna vivència.

Sempre té una paraula amable, fins i tot quan es tracta de descriure alguna situació peluda o alguna persona que no llaura prou dret.

Ha fets tots els papers de l'auca amb una dignitat extraordinària. Potser perquè mai no ha oblidat que des de qualsevol responsabilitat que podem assumir en el món educatiu l'objectiu principal és servir a cada criatura i a cada escola. És generosa, per tant, amb el temps que regala a qui té davant i n'ha viscut de tots els colors per tirar la tovallola davant de les dificultats que pot trobar-se en la feina que encara li queda per fer. Sap compartir i treballar en equip, però també sap –i si no li ho dic jo ara– que aquest país nostre, petit i a vegades mesquí, la necessita.

Segur que el premi li fa justícia, tot i que des de fa temps en té un altre que li concedim cada dia: som una bona colla els que l'estimem i els que confiem en el seu saber fer.

## COM ABORDAR ELS PETITS I ELS GRANS CONFLICTES QUOTIDIANS

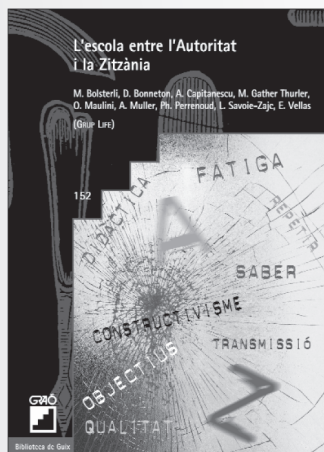
Què puc fer?

MIGUEL C. MARTÍNEZ LÓPEZ

Existeixen diverses raons per llegir aquest llibre: una, que has de ser mare o pare i vols fer-ho bé des del principi; una altra, és que tens problemes amb el comportament d'un fill que es podria qualificar de desobedient, reptador, capritxós, ploroner o insuportable... Hi ha més raons per llegir aquest llibre i per a qualsevol et resultarà útil. En favor seu podem dir que intenta unir teoria i pràctica. D'una banda, es basa en un conjunt d'investigacions relacionades amb la intel·ligència emocional i, de l'altra, recull una llarga i estreta experiència de contacte amb els nens. Llegir aquest llibre t'anirà bé (encara que el comportament del teu fill i la teva relació amb ell siguin bones).



## L'ESCOLA ENTRE L'AUTORITAT I LA ZITZÀNIA



M. BOLSTERLI, D. BONNETON, A. CAPITANESCU,  
M. GATHER THURLER, O. MAULINI, A. MULLER,  
PH. PERRENOUD, L. SAVOIE-ZAJC, E. VELLAS, (GRUP LIFE)

Enmig de la polèmica entre innovadors i reformistes, l'escola és objecte d'enfrontaments intensos. Els «antipedagogs» denuncien les reformes. Tenen dret a fer-ho. Però això no vol dir que no ens dolgui profundament que el seu conservadorisme ni tan sols tingui en compte els coneixements procedents dels moviments pedagògics i de la investigació en educació. El fet d'afirmar que n'hi ha prou de basar la transmissió de coneixements en un domini de les disciplines i una autoritat ferma, demostra un menyspreu absolut de la realitat.

132 PÀGS. 12,00 €

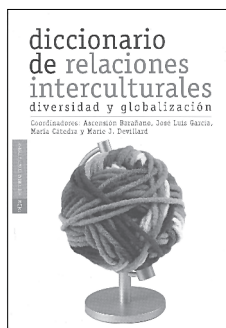
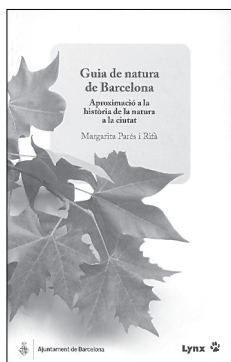
**VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A [WWW.GRAO.COM](http://WWW.GRAO.COM)**



C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

Tel.: 93 408 04 64  
[graoeditorial@grao.com](mailto:graoeditorial@grao.com)



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALEGRE I CANOSA, Miquel Àngel. *Geografies adolescents a secundària: posicionaments culturals i relacionals dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut, 2007 (Estudis; 20)

Extracte de l'índex:

Les geografies dels adolescents: l'escola, el lleure, la família; Els mapes culturals; Els mapes relacionals: les xarxes socials; Immigració i geografies adolescents a l'escola: resistències i subcultures juvenils, antiracisme i pedagogia crítica, estratègies de posicionament cultural; Escola, mapes relacionals i «diferència cultural»; Posicionament dels joves d'origen immigrant

AMBRÓS, Alba; BREU, Ramon. *Cinema i educació: el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó, 2007 (Sèrie Didàctica: Disseny i desenvolupament curricular; 156)

Extracte de l'índex:

Conceptes teòrics sobre el cinema; Formar espectadors; Cinema i currículum; El cinema, un invent del segle XIX per educar en el segle XXI; Llenguatge i tècniques audiovisuals; Cinema, literatura i ciència: interdisciplinarietat; El cinema a l'aula: propostes didàctiques; El cinema en l'educació secundària; Filmografia

ANSÓ DOZ, Reyes. *Tejiendo la interculturalidad: actividades creativas para el aula*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007 (Cuadernos de educación intercultural; 14). Conté un CD-ROM

Extracte de l'índex:

Interculturalidad y vestidos; Vestidos del mundo; Nos ponemos a tejer; Los colores de nuestros vestidos: los hombres azules del desierto, los turbantes de la India; Telas en la cabeza; La decoración de los vestidos; Telas y vestidos solidarios

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Pai-

- dós, 2005 (Paidós Estado y Sociedad; 126)  
*Calidad para todos: Premio Marta Mata 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 2007
- Canviem de codi: el comerç just i solidari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2007 (Guies d'educació ambiental; 33)
- CASAS VILALTA, Montserrat (coord.) i al. *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007 (Col·lecció Premis; 5)  
Extracte de l'índex:  
Primera part: marc teòric. Context educatiu i de relació com a punt de partida; Segona part: marc teòric. Aprendre, una aventura global. Parlar i escriure per aprendre; Tercera part: l'experimentació a classe. Processos seguits per a l'elaboració dels textos; Quarta part: conclusions o reflexions finals
- Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense, 2007
- Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Montserrat Castelló (coord.). Barcelona: Graó, 2007 (Crítica y fundamentos: serie didáctica de la lengua y la literatura; 15)
- GUIRADO, Juan. *Infinitum: citas matemáticas*. Madrid: Eneida, 2007 (Biblioteca Ensayo; 3)
- LLEBOT, Josep Enric. *El temps és boig? 174 preguntes més sobre el canvi climàtic*. Barcelona: Rubes, 2006. Premi Literatura Científica 2005
- MARTÍNEZ CRIADO, Gerard; SOLANA DÍAZ, Elisabeth. *Sexualitat jove: desenvolupament i educació*. Barcelona: Octaedro, 2006
- MASANÉS, Cristina. *Estimat mestre*. Barcelona: Ara llibres, 2007 (Sèrie A)
- Un país per descobrir* [recurs electrònic]. Girona: Ajuntament de Girona, 2007. 1 DVD
- PARÉS I RIFÀ, Margarita. *Guia de natura de Barcelona: aproximació a la història de la natura a la ciutat*. Bellaterra: Ajuntament de Barcelona: Lynx Edicions, 2006 (Descobrir la natura. Monografies)  
Extracte de l'índex:  
La natura i la ciutat; El medi natural a Barcelona; Aproximació a la història de la natura a Barcelona: evolució de la natura, autòctona i introduïda; El nomenclàtor i la història de la natura; Aportació a la història de les plantes de jardí de Barcelona; La vegetació espontània de Barcelona en l'actualitat; Els hàbitats; Plantes i animals de Barcelona
- Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Jordi Planella i Ribera, Anna Pagès Santacana (coords.). Barcelona: UOC, 2007 (Pedagogía)  
Extracte de l'índex:  
Los entresijos de la antropología de la educación; Condición humana y vínculo social; Pedagogía y etnografía: implicados y observando en el terreno; La agenda educativa en el mundo contemporáneo. Cómo caracterizar la educación desde una perspectiva antropológica; Educación y cooperación internacional
- RICCARDI, Andrea. *Conviure*. Barcelona: la Magrana, 2007 (Orígens)
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, Sara. *Mediación: convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó, 2007 (Acción comunitaria; 4)  
Extracte de l'índex:  
Mediación tradicional; El mediador: atributos necesarios para desempeñar el rol de mediador; La comunicación en la mediación: el lenguaje corporal, la comunicación efectiva, incidencia de la empatía; Estereotipos, prejuicio y discriminación; La mediación según Johan Galtung: el método Transcend

# Cartellera

## JORNADES

**IV Jornada sobre la història de la ciència i l'ensenyament**  
**«Antoni Quintana Marí»**  
**Barcelona, 16 i 17 de novembre de 2007**

Aquesta Jornada vol debatre la problemàtica entorn de les relacions entre la història de la ciència i l'ensenyament. Es pretén afavorir la comunicació i la col·laboració entre professors i historiadors de la ciència i conèixer contribucions i experiències sobre l'aplicació de la història de la ciència en l'ensenyament.

*Convoca:* Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica

*Lloc:* Residència d'investigadors (Generalitat de Catalunya-CSIC)  
 Hospital, 64 • 08001 Barcelona

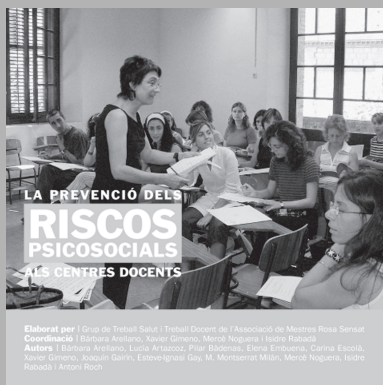
*Informació:* Secretaria de la SCHCT  
 Tel.: 93 324 85 81 • A/e: schct@iec.cat

**VIII Jornades «Educatió en xarxa: els projectes integrals d'educació a Barcelona»**  
**Barcelona, 26 i 27 de novembre de 2007**

Aquestes jornades del Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona seran precedides per cinc grups de treball preparatoris i clouran amb un Plenari del PEC que aprovarà el nou Pla d'acció 2008-11.

*Convoca:* Consell Directiu del PEC

*Informació:* [http://www.bcn.es/imeb/pec/catala/08\\_jornades/programa.htm](http://www.bcn.es/imeb/pec/catala/08_jornades/programa.htm)



## Edició no venal! Format CD-ROM

El Grup de treball «Salut i Treball Docent», creat fa vuit anys en el marc de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (AMRS), i integrat per diferents professionals relacionats amb l'àmbit de la salut i la docència, ha elaborat aquesta obra que neix a rel de les **II Jornades de Salut i Treball Docent** celebrades els dies 6 i 7 de maig de 2005. Una publicació que vol ser útil i eficaç, és a dir, que al col·lectiu de docents els serveixi d'eina per identificar els riscos per a la salut que es deriven del seu treball de cada dia. El recull d'informacions i dades que ens mostra la present publicació, **editada amb el suport d'Atlantis Assegurances** entitat fortament vinculada amb el món educatiu, és un fidel reflex del que succeeix en la nostra comunitat educativa. La intenció d'aquest document és molt senzilla: es vol saber què té i com s'ha d'actuar per arribar a ser centres o escoles saludables, que aprenen i que saben afrontar i mesurar les problemàtiques concretes que sorgeixen diàriament. Una publicació feta amb il·lusió per un grup de persones que, igual que els lectors a qui va dirigida, no en tenen prou deixant que les coses succeeixin i prou.

## La prevenció dels riscos psicosocials als centres docents

Grup de Treball «Salut i Treball Docent»  
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Bàrbara Arellano  
Lucía Artazcoz  
Pilar Bàdenas  
Elena Embuena  
Carina Escolà  
Xavier Gimeno

Joaquín Gairín  
Esteve-Ignasi Gay  
M. Montserrat Milán  
Mercè Noguera  
Isidre Rabadà  
Antoni Roch



### Exemplar gratuït!!

Per obtenir el CD podeu trucar al telèfon:  
**901 500 300** o passar per una delegació  
d'Atlantis.\* [www.atlantis-seguros.es](http://www.atlantis-seguros.es)  
\* Es lliurarà un exemplar gratuït per cada projecte  
d'assegurances sol·licitat. Sense compromís!