

Vulneració dels drets dels infants

En la recta final d'aquest tèrbol dos mil set, una de les imatges colpidores que ens quedarà gravada a la retina és la d'un avió assajant de transportar més de cent infants africans (presumptament abandonats) cap a França. Es tracta d'un succés que ha gaudit d'una àmplia cobertura dels mitjans, i que genera dubtes raonables sobre com estem construint el procés de globalització entre tots plegats.

La primera cosa que sobta és l'enfocament que els mateixos mitjans han fet de la notícia. L'èmfasi ha recaigut sobre els adults, la seva culpabilitat, la seva repatriació, i s'ha dedicat molt poc temps a tractar el que sembla un cas de vulneració dels drets més elementals dels infants. Allò que passa als adults, atès que es tracta de la tripulació d'una companyia catalana, té especial rellevància. Allò que passa als infants, atès que són africans, és secundari. Quin tractament hagués rebut l'esdeveniment en el supòsit que hagués estat una ONG africana la que hagués estat disposada a emportar-se en avió més de cent infants nascuts i crescuts a Catalunya cap a terres del Nil.

Ens amoïna, per tant, com la nostra societat (els mitjans de comunicació de masses no deixen de ser-ne un simple mirall) naturalitza una situació del tot extraordinària i anòmala des del punt de vista, com dièim, dels drets dels infants. A hores d'ara, no sabem, ni sabrem, què n'ha estat d'aquests nens i aquestes nenes, perquè ja no desvetlla atenció informativa.

Davant d'això, pensem que caldria vetllar per dos aspectes que esdevenen rellevants. En primer lloc, hem de seguir pressionant entre tots perquè la representació de la infància en els mitjans de comunicació no vulneri els seus drets, i n'aporti una mirada positiva. No estem parlant de paternalisme sinó de justícia. Si el desenvolupament d'una societat s'avalua a partir del tracte que aquesta proporciona als sectors més desprotegits, en aquesta línia encara hi ha força terreny per recórrer.

La segona cosa que ens preocupa va adreçada a l'escola, concretament al professorat. Caldria, en efecte, que les mestres i els mestres adquirissin consciència global i tinguessin en compte aquests temes per treballar-los a l'aula. Ells i elles no són només mestres de l'escola local, són també mestres del món, i el seu alumnat també són nens i nenes del món. Cal adquirir aquesta consciència, preocupar-se per allò que no només passa a la cantonada de casa, i comprendre'n les causes i els fenòmens; aquest exercici forma part del que significa educar la ciutadania del segle XXI. Una ciutadania que serà global i intercultural, o no serà.

2 Qui educa a les escoles avui

Reflexions sobre els problemes bàsics per avançar en la preparació dels professionals amb un perfil actualitzat i adequat a les demandes socials, que permeti el desenvolupament de competències bàsiques avaluables i una carrera professional en condicions.

Mestres competents: condicions necessàries

**Lluís del
Carmen**

Professor del Departament de Didàctiques Específiques de la UdG

Las burocracias ordinarias tienden a ofrecer resistencia a los intentos de los profesionales al desplazamiento desde la pericia técnica a la práctica reflexiva. E inversamente, una organización adaptada a la práctica reflexiva tendría rasgos muy diferentes de los marcos burocráticos comunes.

Vamos a considerar el caso de una escuela pública típica. Tal escuela está montada, en un sentido muy especial, en torno a una teoría del conocimiento. Hay un concepto de conocimiento privilegiado que constituye aquello que han de enseñar los profesores y aprender los alumnos. Este concepto de conocimiento está encarnado en los textos, el currículo, los programas de las lecciones, los exámenes; en efecto, está institucionalizado en cada aspecto de la escuela. Los profesores se ven como expertos técnicos que imparten conocimiento privilegiado a los estudiantes en un sistema construido según la metáfora de la «nutrición». Los niños son alimentados con porciones de conocimiento, en dosis medidas. Se espera que lo digieran y que muestren la evidencia de ello en las respuestas de clase y en los exámenes. El currículo es concebido como un menú de información y de habilidades, cada programa de una lección es un servicio y el proceso completo es tratado como un desarrollo acumulativo y progresivo.

(Schön, 1983)

Aquesta citació obeeix a dues raons: la primera és que, per poder parlar del tipus de mestre que la nostra societat requereix, cal tenir clar en quin tipus d'escola ha d'exercir la seva professió.

La segona, perquè el model d'escola descrit per Schön fa vint-i-cinc anys és extraordinàriament semblant a l'escola promoguda per les nostres institucions educatives.

Afortunadament, sabem que els equips docents que han decidit seguir un model diferent, que són uns quants al nostre país, han estat capaços de fer-ho quan han tingut constància, paciència i habilitat. Però també sabem el sacrifici i desgast personal i col·lectiu que representen aquestes experiències per als docents i altres col·lectius implicats.

La dinàmica que ha presidit les reformes educatives que s'han succeït en el període de democràcia s'ha caracteritzat pel fet de predicar uns plantejaments educatius moderns, que admeten el paper insubstituïble i protagonista d'alumnes i professors i que alhora mantenen uns mecanismes de control jeràrquic, basats en la desconfiança, i apuntalats per una política de foment del llibre de text, de format estàndard, en els quals els professors i els alumnes acostumen a tenir un paper molt secundari.

El procés de Bolonya ha centrat els seus objectius en la preparació d'uns professionals amb un perfil més actualitzat i adequat a les demandes socials, que es concreti en el desenvolupament d'unes competències bàsiques, avaluable i que permetin l'inici d'una carrera professional en condicions adequades.¹ Això ha despertat diferents nivells d'expectatives i implicació en els sectors afectats. Personalment, vaig considerar que era una situació favorable per emprendre una reforma profunda dels estudis de mestre, tasca a la qual he dedicat els sis últims anys. El que presento a continuació són unes reflexions sobre els problemes bàsics trobats per avançar en aquest sentit, amb la intenció que siguin útils a altres persones preocupades per aquest aspecte de l'ensenyament.

1. TUNING. *Harmonització d'estructures educatives a Europa*. Brussel·les, 2002.

Quin tipus de mestre en quin tipus d'escola?

Sembla tan evident la necessitat d'un lligam estretíssim entre el model d'escola que es vol potenciar i la formació inicial i permanent del professorat, que sorprèn que institucionalment siguin compartiments independents i no poques vegades amb plantejaments contradictoris i duplicacions innecessàries.

Mols països tenen resolt aquest problema mitjançant institucions, independents dels partits polítics i canvis de govern, dedicades específicament a vetllar per la qualitat de la formació inicial i permanent del professorat i el seu adequat encaix amb el sistema educatiu. La manca d'institucions amb aquesta orientació al nostre país, amb finançament públic, però amb plena autoritat per dur a terme plantejaments independents dels governs de torn, perquè puguin garantir la continuïtat necessària de les actuacions educatives, té com a conseqüència que cada nou govern se senti en l'obligació de plantejar noves iniciatives, fins i tot nous currículums. Aquesta manera de procedir té molts inconvenients per al sistema educatiu i la societat en general. El professorat rep contínuament noves propostes d'innovació i formació, quan encara no ha tingut temps d'assimilar, posar en pràctica i valorar les anteriors. Però la cosa pitjor de totes és que la mateixa Administració autoritza els llibres que s'han de fer servir per desenvolupar el currículum que, en general, contenen unes propostes contradictòries amb les de l'Administració que els autoritza.²

Durant molts anys, la cultura del nostre sistema educatiu formal s'ha basat en una concepció jerarquitzada de presa de decisions, on el mestre, autèntic protagonista del procés d'ensenyament, apareix com l'última peça d'una maquinària global i homogènia, peça que poques vegades es té en compte.

En aquest context, la pregunta bàsica no és quin perfil i quines competències han de tenir els mestres que es preparin amb la nova titulació, sinó com crear unes condicions a les escoles que permetin el

2. DEL CARMEN, L. «Llibres gratuïts? No gràcies», a *Presència*, 24-30/XI/06; MARTÍNEZ, J. «El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa?», a *Aula*, 2007, 165.



desenvolupament de les competències desitjades i establir una formació inicial i permanent coherent amb elles.

Vegem-ne alguns exemples. Sembla que hi ha un acord bastant general en relació amb la necessitat d'algunes competències com ara la capacitat de treball en equip, la d'atendre de manera adequada la diversitat de nens i nenes del grup classe o la de fer servir la reflexió sobre la pràctica com una de les eines bàsiques per al seu desenvolupament professional.

Pensem ara en les condicions en què treballen la majoria de mestres, en les escoles amb zones de fort creixement de població: «ratios» pròximes als trenta alumnes en molts casos; instal·lacions precàries (barracons, manca d'espai) i, sobretot, una diversitat de situacions en els nens i nenes i famílies com mai s'havia donat, moltes de les quals amb greus dèficits socials. D'altra banda, la incorporació de la sisena hora, que comporta difícils problemes d'organització als centres, com

6 Qui educa a les escoles avui

la dificultat per coincidir en hores per fer reunions i la gran mobilitat del professorat, ens fa concloure que no tenim la millor situació perquè en els nostres centres es pugui practicar amb freqüència les competències esmentades.³ Així i tot, centenars de mestres les practiquen, però amb grans dificultats i amb un enorme esforç personal que no és sostenible a la llarga.

Aquesta incoherència entre el que es predica i demana des de l'Administració en el currículum i les propostes d'innovació i els mecanismes pràctics de funcionament que es mantenen (llibres de text d'orientació tradicional aprovats oficialment, manca d'hores per preparar propostes educatives adequades al context, poca possibilitat d'atenció a la diversitat a causa del nombre excessiu d'alumnes, pressió de l'avaluació externa), té unes conseqüències doblement negatives. D'una banda, les grans inversions en plans de formació permanents, programes d'innovació i dotacions als centres tenen un efecte molt reduït en la millora de la qualitat. De l'altra, el professorat actua amb un excés de pressió i dispersió, situació molt poc adequada per centrar-se a donar solució als complexos reptes educatius que han d'afrontar avui.

Per poder treballar en equip, cal organitzar l'horari dels centres en funció d'aquest equip, garantir una certa estabilitat dels docents i la dotació de professorat adequada. Si la incorporació del nou professorat als centres, amb motiu de la sisena hora, es dediqués en lloc d'això a garantir espais per al treball en equip, espais de reflexió sobre la pràctica i substitucions internes, sí que podria ser una mesura de millora de la qualitat educativa. De fet, no es coneix cap país dels que destaquen per la seva qualitat educativa que hagi pres mesures d'aquest tipus, però sí que han garantit un nombre bastant més baix d'alumnes per aula. Quan es necessita, es pot desdoblar el grup classe; les instal·lacions són adequades a les necessitats dinàmiques dels nens i nenes d'aquestes edats i, sobretot, els equips de les escoles tenen una gran autonomia en tots els sentits i un gran suport social.

3. Resulta bastant frustrant haver de tornar a dir, vint anys després, les mateixes coses: Informe de l'OCDE, recerca sobre projectes curriculars.

Fer de mestre: una feina rutinària o una professió complexa?

Un altre problema important és la percepció social que es té dels mestres, la qual no es modifica fàcilment. El respecte i l'estima dels mestres és una construcció social, imprescindible perquè els docents tinguin condicions adequades per dur a terme la seva tasca professional.

La majoria d'estudis de mestre de les nostres universitats es queixen del tracte discriminatori que reben en molts aspectes, en relació amb altres estudis universitaris. Solament cal considerar la pressa amb què els nostres rectors es van adreçar al nou govern, sortit de les últimes eleccions, per demanar que els departaments d'Universitats i d'Educació tornessin a separar-se en dues conselleries diferents. I si la universitat no té clara la importància de dedicar els seus millors recursos a formar els professionals, dels quals depèn, en bona part, el benestar i el progrés social, i d'ajudar a millorar la qualitat de l'educació bàsica, com ho poden entendre altres sectors?



8 Qui educa a les escoles avui

Al nostre país tothom es considera amb dret d'opinar sobre els mestres i exigir-los comptes, la qual cosa no es dona en altres professions de característiques similars. Aquesta manca de reconeixement professional comença per la mateixa Administració educativa, caracteritzada per un intervencionisme excessiu que deixa poc marge d'actuació i iniciativa als equips docents. D'altra banda, mesures com les de posar llicenciats, amb escassa preparació pedagògica, a fer de mestres implica un missatge a la societat que significa que qualsevol titulat pot fer de mestre. Podem imaginar una mesura d'aquest tipus en el camp de la sanitat?

Un altre factor que afavoreix poc el desenvolupament professional dels mestres és el sistema d'incorporació a les escoles. Molts estudiants acaben els estudis amb la il·lusió de posar en pràctica el que han après. Estan en un moment òptim per aprendre i implicar-se en l'escola. Però això requereix una certa estabilitat en el lloc de treball i un bon acompanyament per part de docents competents, com es fa en països pròxims. En canvi, es troben amb una cursa d'obstacles: substitucions que no els permeten aplicar el que saben ni aprendre en condicions adequades; llargs períodes d'interinatge, que comporten continus canvis d'escola que impedeixen conèixer prou el context i integrar-se als equips docents; i un sistema d'oposicions en què es difícil valorar les competències per a la docència. Això fa que molts mestres novells vagin perdent progressivament la motivació inicial i arribin a pensar que els plantejaments educatius de la seva formació no són aplicables. D'aquesta manera es desaprofita un dels recursos més importants per a la millora de la educació escolar.

Una bona avaluació al llarg dels estudis, en el període de pràctiques i el primer any de docència, hauria de ser suficient per a la incorporació al sistema educatiu en condicions adequades.

Finalment, trobem que la formació inicial dels mestres és l'únic aprenentatge universitari professionalitzador en el qual els alumnes no poden participar en la formació inicial, exceptuant el *pràcticum*. Però aquesta tasca es fa en condicions precàries. Qualsevol estudi universitari aspira a tenir dins del seu professorat els millors professionals del seu camp. Però no és així en aquest cas, perquè qualsevol titulat universitari, sense experiència professional en l'escola, pot ser formador de mestres. Però fins ara no s'ha obert cap via directa perquè

els nostres millors mestres puguin fer docència a la universitat. Això contribueix encara més al seu desprestigi social.

Com formar mestres competents en aquestes circumstàncies?

La primera qüestió a resoldre per avançar en aquest sentit és que la Universitat i el Departament d'Educació treballin conjuntament, amb un mateix plantejament i una mateixa direcció. La millora de l'escola, de la formació inicial i permanent del professorat solament poden avançar juntes. Això requereix modificar substancialment les estructures actuals, crear nous canals de comunicació i actuació i donar un fort protagonisme als mestres.

Les mesures per fer-ho possible es posen en pràctica en països del nostre entorn. Malauradament, quan ens porten conferencians estrangers perquè ens expliquin els plantejaments de les seves escoles, no els demanem que ens expliquin també quines condicions han fet possible determinades pràctiques educatives, la qual cosa seria molt més interessant per a tothom. En concret, en destaquem les següents:

- Treball conjunt de les institucions educatives escolars i les universitats.
- Creació d'institucions dedicades a promoure la millora de la formació del professorat, independents del govern, però finançades amb diners públics.
- Bona iniciació professional, amb estabilitat als centres i un acompanyament de qualitat per part de mestres experts.
- Temps per al treball en equip i l'anàlisi i reflexió sobre la pràctica als centres.
- «Ratio» que faci possible la interacció necessària amb els alumnes, l'atenció individualitzada i fer activitats complexes.
- Canvi radical en la política de materials curriculars. Els mestres no necessiten que l'Administració autoritzi els llibres de text que han de fer servir. Especialment, quan aquests mestres han demostrat sobradament que poden fer una educació amb recursos didàctics variats i elegits d'acord amb el seu projecte concret i que, sovint, representa una disminució de la despesa per als pares.
- Consolidar els equips docents reduint-los la durada de la provi-

10 Qui educa a les escoles avui

sionalitat i deixant-los que exerceixin la seva autonomia necessària per donar respostes adequades a les diferents situacions i dotar-los dels recursos que els calguin.

- Les línies d'innovació i formació s'han de decidir als centres i en funció del seu context i projecte, i els serveis educatius i la inspecció han de posar-hi els recursos necessaris per garantir el seu èxit.
- Crear vies directes d'accés a la docència universitària per als mestres que hagin mostrat bones pràctiques durant un cert temps i tinguin condicions per a aquesta tasca.

El procés de Bolonya podria ser una situació privilegiada per promoure el reconeixement professional merescut i necessari dels mestres, que els torni el prestigi social. Una societat que posa l'educació dels seus infants en mans d'uns professionals que no valora i estima com cal està abocada al fracàs educatiu.

L'autora fa tres aportacions al debat permanent sobre la formació del professorat: Quan i com adquirir el «cuc» de la innovació? Formació lineal o formació en xarxa? Els mestres han de ser experts en tot?

La formació del professorat: un debat permanent

Constantment van sortint opinions sobre la necessitat de millorar la formació del professorat, tant inicial com permanent. S'inverteix gran quantitat de diners, els ensenyants participen en moltes activitats de formació, però els resultats es veuen poc (també és cert que no hi ha estudis que analitzin aquests resultats).

**Neus
Sanmartí**
UAB

Per a uns el problema de la formació del professorat es solucionarà quan tinguem ben definides les competències professionals, quan els estudis de magisteri siguin de quatre anys i es posi en marxa el màster per a la formació del professorat de secundària previst, i quan s'hagin planificat bons «cursos» o activitats formatives que mostrin al professorat com actuar a l'aula o com utilitzar noves eines educatives.

Però potser cal començar a plantejar-nos que, de la mateixa manera que aconseguir que l'alumnat desenvolupi un conjunt de capacitats requereix dur a terme accions ben diverses i a nivells diferents, la formació del professorat també és un problema complex i donar-hi resposta eficient requereix un treball en xarxa que interconnecti nuclis de formació potents i variats.

12 Qui educa a les escoles avui

Que un ensenyant sigui competent¹ i innovador no és el resultat d'un procés de formació lineal, sinó més aviat fruit de la confluència d'un conjunt de sabers i experiències d'origen diversos. Com més accions, en l'espai i el temps, incideixen en el procés de formació, més probabilitat hi ha que el resultat sigui el desitjat, sempre i quan siguin complementàries i coherents.

En aquesta línia de reflexió proposo tres qüestions per continuar el debat.

1. Quan i com adquirim el «cuc» de la innovació?

En un debat recent amb mestres participants en el projecte «Ments curioses» (febrer 2007, CRP Horta-Guinardó) ens vàrem preguntar què creiem que ens havia portat a ser «mestres innovadors» (és a dir, mestres preocupats per aprendre en relació amb la seva professió, per aplicar noves idees ben fonamentades i per buscar constantment com respondre millor a les necessitats de l'alumnat). La finalitat era fer propostes sobre com augmentar el nombre de mestres participants en el projecte.

La resposta que es va donar és coincident amb molts estudis fets entorn d'aquesta pregunta: tots els mestres van coincidir que l'etapa inicial de la seva formació o inserció laboral havia estat determinant, ja que havien tingut la sort de treballar amb equips de mestres innovadors amb els quals havien adquirit el gust per treballar de «manera diferent».

En uns casos consideraven que la seva formació inicial no havia influït gens, però que havia estat decisiva la primera escola on havien anat a treballar (els dos o tres anys inicials). En d'altres, sí que havia estat detonant el pas per l'Escola de Mestres, ja sigui per com es feien les classes, ja sigui per l'escola on havien fet les seves pràctiques i, tot i que després havien anat a parar a escoles no tan renovadores, no havien deixat de tenir el virus de la innovació. Va ser interessant comprovar que malgrat que alguns havien anat a la mateixa escola

1. En d'altres articles d'aquest monogràfic es discuteix sobre els aspectes que podrien definir el perfil d'un mestre «competent».



de mestres, no tots havien fet el canvi en el mateix moment i que, en general, havien tingut la sort de tenir dues experiències positives entre les tres citades.

Per tant, sembla clar que la variable «formació inicial», entesa en sentit ampli, és molt important, però que no prové d'un únic tipus d'acció. Quan diem que la formació inicial no va bé, no és un problema només de les facultats d'educació, sinó també de les escoles de pràctiques i de com els nous ensenyants són acollits i ajudats en els seus primers passos en l'exercici de la professió. I viceversa. Només actuant des dels tres fronts alhora i de manera coherent hi ha una probabilitat alta que la formació inicial sigui l'adient per començar a treballar.

Si estem d'acord en aquesta primera part del debat aleshores potser hem d'establir algunes prioritats. Per exemple, com es pot aconseguir que aquests primers tres anys d'exercici de la professió siguin ben estimulants? Com ajudar les bones escoles (de primària i secundària) a actuar també com a bones escoles de pràctiques? I, finalment, com revisar si els nous plans d'estudi de les facultats d'educació s'estan



planificant de manera que possibilitin als futurs mestres i professors viure maneres d'ensenyar i aprendre coherents amb el coneixement que es vol que interioritzin?

2. Formació lineal o formació en xarxa?

En general, tant la formació inicial com la permanent es dissenya pensant en processos atomitzats i lineals. Els estudis universitaris són un conjunt d'assignatures i és molt probable que, si preguntéssim al professorat d'una d'elles què es treballa en una altra assignatura que els alumnes han tingut una hora abans, no ho sabria massa i encara menys què fan aquests a les seves pràctiques. De la mateixa manera, les activitats de formació permanent orientades a desenvolupar algun aspecte de la professió tendeixen a no connectar amb tots els altres inputs que els mestres reben a través de mitjans ben diversos.

En els darrers anys he participat en dues experiències que considero ben potents. Una d'elles és la que es du a terme (no de manera generalitzada) a la Facultat d'Educació de la UAB en relació amb el *practicum* de tercer curs (Márquez et al., 2006). La finalitat és crear un món d'interrelacions i complicitats, de manera que es pugui viure un *practicum* diferent tot trencant amb la separació escola-universitat, teoria-pràctica, innovació a l'escola-recerca, formació permanent-formació inicial...

L'estructura bàsica és la següent: una escola de pràctiques es posa d'acord amb un professor-tutor de la universitat per dur a terme un projecte de formació-innovació a mitjà termini (com a mínim tres anys). Aquest professor o professora és, per tant, tutor dels alumnes que faran el *practicum* a l'escola i, al mateix temps, assessor del projecte d'innovació a l'escola. Els alumnes del *practicum* participen en el procés d'innovació amb els seus mestres-tutors de l'escola.

Molt sovint, el contingut de la formació es relaciona amb alguna recerca i, per tant, algun doctorant participa en el projecte i recull dades del treball que es va fent. Normalment també assessora els mestres quan cal i n'aprèn, d'ells. A més, el mestre-tutor de la universitat entra a les aules i fins i tot «fa de mestre». El treball que es fa en el *practicum* també es comparteix amb els companys a les classes «teòriques» a la universitat i pot ser objecte de reflexió.

Com es veu, al voltant del *practicum* es teixeix una xarxa d'interaccions, extraordinàriament productiva per a tothom. Els resultats són bons des de tots els punts de vista:

- El seguiment fet a una mostra dels alumnes de pràctiques participants mostra que les escoles on exerceixen la seva professió els consideren força competents i innovadors en comparació amb d'altres.
- El professorat de les escoles valora molt la formació rebuda i es constata que la pràctica d'un bon nombre de mestres del centre s'ha transformat.
- La recerca duta a terme ha estat reconeguda aplicant els paràmetres universitaris (tesis, publicacions, trams de recerca, premis) i, a més, per al professorat de les titulacions de magisteri suposa un coneixement molt més profund de la realitat escolar actual.

La segona experiència es relaciona amb un pla de formació permanent que s'està duent a terme actualment. És habitual que quan s'introdueix alguna novetat tecnològica a les escoles o una innovació en algun camp, es dissenyi un pla de formació específic. Cada activitat de formació s'enfoca en un objectiu molt concret, sense massa connexió amb la globalitat del treball a l'escola i amb d'altres plans de formació. Per exemple, es pot ensenyar una eina informàtica, sense ajudar a qüestionar al mateix temps què s'ensenyava ni com s'utilitzava per promoure l'aprenentatge de l'alumnat en relació amb d'altres recursos i marcs teòrics.

Però en els darres anys hem viscut una experiència diferent: la formació per a l'ús de les noves aules de ciència a primària. En aquest cas, els dissenyadors del pla de formació i els formadors i formadores han tingut molt clar que l'aprenentatge en l'ús de la nova tecnologia i en com ensenyar ciències havia d'interrelacionar-se.

Amb alguns dels mestres participants d'aquest pla de formació he coincidit en d'altres activitats ben diverses i aparentment amb poques relacions. Per exemple, per aprofundir en com educar ambientalment a l'escola, per plantejar un treball compartit entre les escoles i els camps d'aprenentatge o per reflexionar sobre la funció de l'avaluació com a regulació.

En tots els casos, aquests mestres «connecten», és a dir, relacionen què es treballa en les dues formacions i, sens dubte, això possibilita avançar molt més.

Per tant, ens hauríem de preguntar: quin sentit té plantejar cada activitat de formació de manera aïllada? No és perdre una mica el temps? Com aconseguir que es donin moltes més connexions entre els diferents objectius de formació?

3. Els mestres hem de ser experts en tot?

Són tantes les temàtiques en les quals s'ha de formar el professorat que hi ha la tendència a fer de la formació un conjunt d'activitats «tastaolletes». Actualment la formació inicial està plena d'assignatures de molt curta durada i la formació permanent de «tallers» de cinc o deu hores.

Tots els estudis fets mostren que aquest tipus d'activitats tenen molt pocs resultats pel que fa a canviar la pràctica. Aplicar una innovació requereix temps, tant per apropiat-se del seu contingut, com per perdre la por a aplicar-la i adquirir noves rutines. És un procés molt lent, amb constants alts i baixos, i en el qual s'interrelacionen sabers teòrics (entendre quina és la proposta i per què té sentit), sabers pràctics (saber com aplicar-la i com superar les dificultats que comporta la inexperiència) i sabers emocionals (per sentir-se bé amb els companys amb els quals innovem i per afrontar els dubtes i perdre la por).

Quina és l'alternativa? En primer lloc, plantejar processos de formació a mitjà termini (tres anys com a mínim), que responguin a problemes complexos de la nostra pràctica a l'aula. La finalitat és arribar a ser una mica «expert» en algun aspecte, perquè sense sentir-se una mica segur és impossible arribar a incorporar noves pràctiques, però sempre que aquest aspecte remogui molts aspectes del treball a l'aula.

Un exemple: en el marc del Pla Institucional de l'Ajuntament de Barcelona (1988-96) vàrem iniciar un procés de formació per posar en marxa la Reforma. Amb el professorat implicat a dos IESM, després d'un primer curs de tempteig per identificar algun problema clau de

la pràctica, es va optar per treballar l'avaluació. Però parlant de l'avaluació ens vàrem replantejar molts més temes: la gestió de l'aula i com aconseguir que l'alumnat aprengués a coavaluar-se cooperant, el treball del llenguatge a les classes de matemàtiques i de ciències (ja que els alumnes no es podien coavaluar entre ells perquè no entenien què havia escrit el company), com aprofitar millor les eines TIC per atendre la diversitat i afavorir l'autoregulació, com seqüenciar les activitats, com seleccionar els continguts...

De fet, l'avaluació va ser l'entrada a un replantejament de molts més aspectes de la nostra pràctica. Si es vol innovar, qualsevol problemàtica rellevant pot servir per començar i ben segur que comportarà revisar molts camps d'actuació, de manera interrelacionada. Podríem haver començat per com utilitzar les TIC

o com fer l'assignatura en anglès i arribar al mateix final, sempre i quan es tingui la visió que canviar la pràctica és quelcom complex i que no es redueix a utilitzar un recurs o una llengua diferent per comunicar-nos amb l'alumnat. Cadascú i cada escola ha de trobar el problema que més l'interessi millorar, però amb una visió àmplia del que significa innovar.

En segon lloc, és necessari ser conscient que un mestre no pot ser expert en tot, però que és imprescindible que l'equip de mestres sí que ho sigui. Cada membre de l'equip ha de trobar el camp educatiu que més l'interessa, i aprofundir-hi. Es pot ser expert en l'ensenyament d'una àrea, a atendre la diversitat, a educar ambientalment, a promoure la lectura a l'escola, en TIC, en avaluació... La seva expertesa el converteix en la persona de referència que pot aconsellar i que disposa de recursos i, per tant, en l'animadora d'aquell camp a l'escola.

De la mateixa manera, la formació inicial hauria de promoure un



18 Qui educa a les escoles avui

cert grau d'especialització. Si hagués d'haver-hi una assignatura que assegurés l'aprenentatge de cadascun dels aspectes que un mestre hauria de saber, es necessitarien uns estudis de deu anys com a mínim. Per tant, és millor plantejar un conjunt d'assignatures bàsiques que interrelacionin molts continguts i amb una bona coordinació entre el seu professorat i d'altres optatives, també ben coordinades, que possibilitin que l'alumnat aprofundeixi en algun camp. No cal dir que, per ser coherents, la selecció del professorat a cada escola hauria de possibilitar que es formessin equips formats per persones amb experteses diferents i ben segur que, a l'escola pública, el sistema actual no ho possibilita.

Per tant, per continuar el debat proposariem: té algun sentit consumir formació sense arribar a aprofundir en res? En quins casos pot justificar-se la realització d'activitats de formació de poques hores? No es podrien substituir per l'assistència a trobades, jornades o congressos? Per què es tan difícil que es planifiqui la formació a mitjà termini? Com solucionar el disseny del pla d'estudis de formació de mestres i de professorat de secundària de manera que no es concretin en una suma d'assignatures disperses i de poques hores? I, com les escoles poden constituir-se en equips professionals coherents?

Unes darreres reflexions

Ben segur que podríem afegir altres preguntes al debat sobre com ha de ser la formació dels mestres i dels professorat. Tanmateix, si no s'aborda el canvi de perspectiva en els plantejaments i en la pràctica sobre els tres punts anteriors serà difícil avançar.

El moment històric en el qual es planteja aquest debat és molt important. La formació inicial ha entrat en un procés de canvi, i quan es consolidin els nous plans d'estudi, tant per a la formació de mestres com del professorat de secundària, és de preveure que aquests plans duraran força anys. Per tant, no es poden planificar a la lleugera i des de paràmetres del passat.

També la formació permanent hauria d'entrar en una nova etapa. Si alguna cosa afavoreix la xarxa d'Internet és la interconnexió i no pot ser que cada pla de formació que arriba a l'escola vagi pel seu costat,

sense que s'estableixin interrelacions entre les diferents accions formatives i sense possibilitar que s'aprofundeixi en res.

Com a col·lectiu, els mestres i els professors de Catalunya, així com les escoles i les universitats, disposem d'un bon bagatge d'experiències formatives reïxides. Per què no utilitzar-lo per avançar?

Referència

MÁRQUEZ, C.; TRABAL, M.; BAGES, S. «El practicum, una mirada a tres bandes». A: *Perspectiva Escolar*, 307 (setembre 2006), p. 25-34.

Pilar Benejam fa una proposta del procés que hauria de seguir la selecció dels candidats a la funció docent per tal que mestres i professors tinguin la preparació científica i professional que els hi capaciti, amb el convenciment que creure que tothom pot ser mestre és valorar molt poc la professió.

L'accés dels mestres a la funció docent

Una proposta que no troba ressò

Pilar Benejam
Arguimbau

La democratització de l'ensenyament mitjançant l'escolarització de tots els joves en centres integrats fins als setze anys va ocasionar, com era d'esperar, molts problemes. Tanmateix, va representar una de les reformes més valentes en la línia d'afavorir la igualtat d'oportunitats que s'han fet en el camp de l'ensenyament a Espanya. La Llei General d'Educació de 1970 ja havia ampliat l'escolarització obligatòria, integrada, a primària, fins als catorze anys amb el suport tant dels docents com de l'empresariat que necessitava una mà d'obra més qualificada.

Els autors de la llei del setanta van entendre que el professorat és la pedra clau de qualsevol reforma: la carrera de magisteri va passar de ser estudis de grau secundari a una graduació universitària, i es va programar un curs obligatori de capacitació docent per al professorat de secundària (CAP) en previsió d'un augment considerable de candidats a cursar el batxillerat. Sense obviar els molts problemes resultants d'una llei preparada per demòcrates de l'UNESCO en un context de dictadura, i el seu fracàs en voler proporcionar una educació de qualitat per a tothom, cal reconèixer que l'ampliació de l'escolaritat es va fer sense grans problemes.

Els autors de la LOGSE, en canvi, no van poder o no van voler entrar



en una reforma en profunditat de la formació inicial del professorat i es van aplicar intensament a accions de formació permanent. Però la qualitat de l'ensenyament que exigia la LOGSE demanava un canvi de mentalitat, i la formació permanent no podia ser més que un complement, una actualització o una reflexió crítica sobre una formació inicial. D'altra banda, i salvant honroses excepcions, la secundària no comptava amb una plataforma o base prou àmplia per donar suport a la reforma.

Avui, el fracàs de la LOGSE fa més urgent formar un professorat capaç d'assumir el que representa la democratització de l'ensenyament, les transformacions de la societat, i el fet de viure en un món globalitzat i en canvi permanent. Aquesta realitat planteja la necessitat de reformes tant a Espanya com a molts països d'Europa. S'hauria d'entendre que els canvis necessaris no admeten solucions simples ni

fàcils i que no es poden resoldre amb l'enunciat d'una nova llei cada cop que canvia el govern.

Abans d'entrar en un tema concret d'aquesta reforma pendent com és la selecció del personal docent, voldria fer notar que les propostes que arriben d'Europa s'han de considerar amb una visió crítica, perquè Europa mai no havia estat tan declaradament neoliberal, amb tot el que això representa.

1. De la necessitat d'un procés de selecció dels candidats a la funció docent

És prou coneguda la dificultat que comporta un ensenyament de qualitat a tots els nivells i la necessitat de procedir a una selecció dels candidats a estudis de professorat el més acurada possible. Pocs recorden les mobilitzacions dels sectors progressistes que, durant els anys seixanta i principis dels setanta, exigien la supressió de totes les barreres d'accés a qualsevol carrera universitària per afavorir una major igualtat d'oportunitats. Segons estudis duts a terme, l'accés fàcil a la universitat únicament va representar cert augment de mobilitat social dels elements més capacitats de les classes mitjanes baixes urbanes i va beneficiar especialment les classes altes que han entrat en massa a les universitats. Aquesta entrada fàcil ha comportat un elevat índex de fracàs, gran mortalitat al llarg de la carrera i una pèrdua important de recursos personals i econòmics.

La igualtat d'oportunitats no passa per una entrada fàcil a programes de formació del professorat, sinó per garantir que tots els infants i joves puguin rebre una educació de qualitat. Per tal que l'escola faci la seva funció social i les accions de compensació i posi els remeis necessaris, mestres i professors han de tenir una preparació científica i professional que els capaciti per donar resposta en aquestes necessitats. Creure que tothom pot ser mestre és valorar molt poc la professió. En canvi, pensar que tothom té dret a preparar-se tot el temps que calgui i tantes vegades com vulgui per reunir les condicions necessàries per ser candidat a cursar aquesta carrera és creure en la possibilitat de canvi i aprenentatge.

Saber triar els millors candidats per fer de mestre o professor no

resulta fàcil perquè, tot i els estudis existents sobre competències, avui no estem en situació de pensar que hi ha una correlació clara entre les característiques personals del docent, la seva actuació i els resultats que obtenen els seus alumnes. No hi ha una única forma d'ensenyar educant i, a més, en l'educació de les persones intervenen gran nombre de variables. Si bé és cert que la selecció dels candidats ofereix dificultats, això no invalida el fet que s'exigeixin unes condicions d'entrada que, tot i que no són suficients per garantir la professionalitat dels seleccionats, sí que són necessàries.

2. La selecció d'entrada en programes de formació del professorat d'infantil i primària

La selecció del professorat ofereix models molt diferents arreu del món: selecció d'entrada a la formació inicial, selecció al llarg dels estudis, en el moment de la graduació final, en el moment de demanar l'accés a una plaça docent o quan es proposa una promoció.

A l'Estat espanyol regeix un sistema que consta d'una selectivitat d'entrada a la universitat i unes oposicions quan els interins demanen estabilitat o per a tots aquells mestres que opten a una plaça a la funció pública docent.

Les proves de selectivitat d'entrada a la universitat són genèriques per a totes les especialitats, excepte per a medicina. Avui es discuteix la conveniència de mantenir aquesta prova general o bé de fer exàmens d'entrada específics per a cada facultat. En realitat, els actuals exàmens d'entrada a la universitat són proves finals de batxillerat. Seria més lògic que es fessin en els centres de secundària amb la intervenció d'examinadors externs, com es fa, per exemple, a Anglaterra, perquè són els centres docents els qui coneixen els seus alumnes i el seu context. Al meu entendre, i si no hi ha un examen de final de batxillerat, la necessitat de garantir que els universitaris tinguin d'entrada una cultura àmplia i general suposa exigir una determinada nota mitjana dels cursos de batxillerat.

Pel que fa a l'accés dels interins a la docència, resulta inconcebible que regeixi un sistema que prima únicament l'ordre d'arribada quan s'obren les llistes, sense cap selecció que garanteixi la idoneïtat dels inscrits, i que els anys d'antiguitat del interins siguin decisius per

24 Qui educa a les escoles avui

aprovar les oposicions. L'accés a les llistes d'interins podria seguir altres criteris, per exemple, els resultats de les oposicions quan no s'ha accedit a una plaça.

Quant a les oposicions, tots sabem que la selecció i composició dels tribunals i els tipus d'exercicis mereixen una revisió en profunditat. Tant el govern de la República com el govern de la Generalitat de Catalunya, l'any 1931, ja van descartar el sistema d'oposicions i el van substituir per un curs de selecció professional de tres mesos de durada.

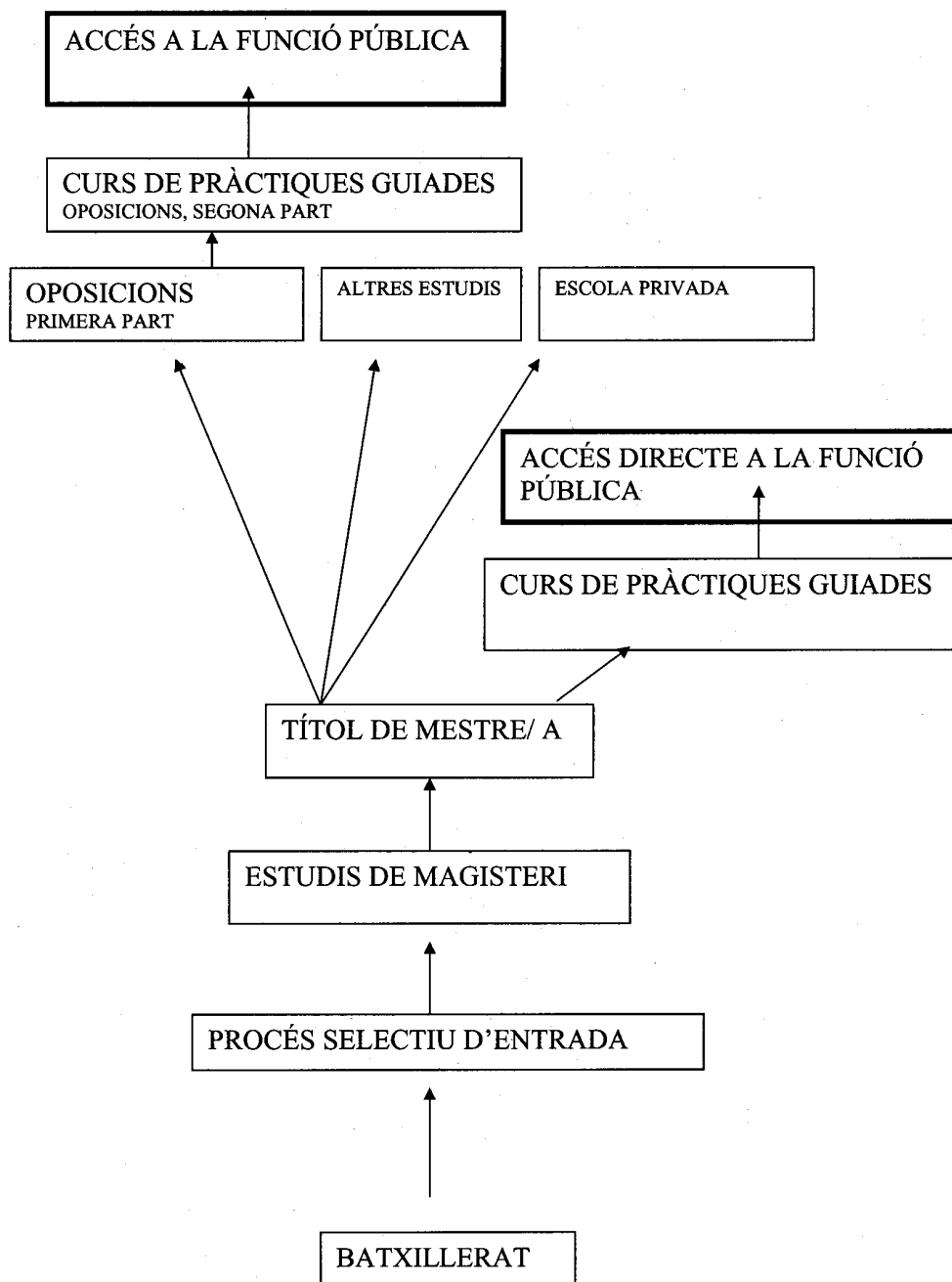
Els països, com França, que opten per una selecció rigorosa d'entrada en els estudis de formació del professorat o com es va fer a Espanya i a Catalunya en temps de la República, consideren la selecció dels candidats com un primer pas per accedir a un lloc de treball. En aquesta línia proposem un procés que representem en el quadre de la pàgina següent.

La proposta per a l'examen de selecció que es presenta està basada en el domini del llenguatge, en el treball científic i en la comunicació, atès que es consideren les competències bàsiques i prèvies per a tots els candidats a la docència.

Insistim en el domini del català perquè és la llengua de l'ensenyament a Catalunya i la que acostuma a presentar insuficiències de preparació. No es pot començar una formació professional per a magisteri sense dominar la llengua de comunicació.

Pel que fa a l'entrevista, ja és conegut que mesura en gran part l'experiència i les capacitats de l'entrevistador. Tanmateix, no s'hauria d'admetre cap candidat sense saber com s'expressa i com actua. Tot i les seves limitacions, l'entrevista dóna molta informació sobre la personalitat del candidat, i els anglosaxons i les empreses, en general, en fan bon ús.

Defensem l'accés directe per afavorir que els alumnes més preparats s'incorporin a la docència, al més aviat possible, sense tancar mai la possibilitat d'entrada per altres vies, perquè hi cap l'error i la possibilitat de superar dificultats i mancances.



Esquema d'accés dels mestres a la funció pública

3. Model de selecció d'entrada a programes de formació del professorat

El procés de selecció d'entrada proposat hauria de tenir en compte els apartats que figuren a continuació:

a) La preparació acadèmica prèvia:
Nota mitjana de batxillerat igual o superior a 7.

b) Examen escrit, en català, sobre un tema que impliqui tant el món de les humanitats com de les ciències (coneixement integrat) i l'ús de les TIC. Aquest examen serà eliminatori. Per fer la prova, els alumnes tindran a la seva disposició per a consulta diversos materials, com textos, gràfics, mapes, estadístiques, fórmules o imatges.

Es valorarà: la capacitat de seleccionar la informació rellevant, capacitat d'ordenar aquesta informació, capacitat d'explicar les causes i les conseqüències del fet, fenomen o problema objecte d'estudi, capacitat d'aplicar, teoritzar, interpretar o valorar el contingut, i capacitat per arribar a una conclusió o a una proposta, resultat o solució argumentada. Es considerarà igualment l'estructura, la correcció, la claredat i la qualitat del text. S'avaluarà el domini de la llengua catalana.

c) Entrevista, en català amb el candidat per valorar les competències comunicatives i el domini del català oral.

Els temes objecte del diàleg poden ser:

Qüestions relacionades amb el currículum del candidat o candidata.

Qüestions relacionades amb l'exercici escrit.

Qüestions referents a afeccions culturals.

Qüestions relacionades amb la seva elecció i expectatives professionals.

d) Altres mèrits:

Es valorarà molt positivament l'experiència prèvia del candidat o candidata amb infants i joves: campaments o colònies d'estiu, esplais, menjadors escolars, grups esportius, etc.

Haver fet cursos relacionats amb l'educació: escoles d'estiu i altres.

Tenir una experiència laboral.

Altres mèrits a considerar pel tribunal.

4. El procés de selecció al llarg dels estudis

La selecció d'entrada és el primer pas per a l'accés directe perquè les experiències d'altres països, com França, demostren la necessitat que la selecció sigui resultat d'un procés que es manté al llarg dels estudis per poder tenir en compte competències professionals que no es poden exigir d'entrada, atès que són l'objecte del procés de formació.

El pla professional de l'any 31, a més d'una forta selecció d'entrada, proposava una avaluació de cada curs feta pel conjunt del professorat. Aquesta avaluació, en cas de ser negativa, donava l'oportunitat de repetir curs, però una segona avaluació negativa representava la pèrdua del drets adquirits.

La superació dels cursos d'estudis teòrics i pràctics, avaluats pel professorat de la universitat i els tutors de pràctiques, representa la concessió del títol de mestre o mestra. Segons les qualificacions obtingudes al llarg dels estudis, els estudiants que puguin optar per



l'accés directe hauran de fer un curs d'inducció o pràctiques guiades. Els estudiants que no puguin optar a l'accés directe es deriven cap a l'interinatge, l'escola privada, altres estudis, les oposicions o altres sortides professionals.

Els candidats que segueixen el curs de pràctiques guiades haurien de rebre una beca salari i el necessari guiatge per part del mestretutor del centre, per part de la inspecció i pel tutor de la universitat. Avui les noves tecnologies donen moltes facilitats per coordinar aquest guiatge. La superació d'aquest any de pràctiques, que es concreta en la presentació i defensa d'una memòria, significa l'accés a la funció pública. La no-superació del curs d'inducció pot ser motiu d'un segon any de pràctiques guiades que, si no se superen, representen la pèrdua dels drets adquirits.

A mode de conclusió

La República es va enfrontar obertament a la concepció d'una carrera docent fàcil, i els estudis dits Normals es van situar a un nivell d'exigència i rigor com mai no han tornat a ser. Moltes places quedaven sense cobrir, però sols se seleccionaven els mestres que demostraven les capacitats necessàries per renovar l'ensenyament. Naturalment aquesta exigència tenia contrapartides com un augment salarial important per als mestres de nova formació, la concessió fàcil de beques substancials, però, sobretot, aquesta exigència es posava al servei d'un projecte educatiu compartit. La proposta que presentem, exposada arreu sempre que hem tingut ocasió, també té com a objectiu la dignificació del magisteri i la qualitat de l'ensenyament i ens fa deixebles de figures tan respectades com la del ministre d'Educació Marcel·lí Domingo o del director de la Normal de la Generalitat de Catalunya Cassià Costal. La concreció de les proves i dels moments de selecció admeten canvis i variants, però la idea bàsica que representa optar per una rigorosa selecció del professorat, cal mantenir-la.

Algun dia, potser, es veurà que ser mestre no és un dret, sinó que el dret a l'educació, el tenen els alumnes. Aleshores, un projecte semblant al que presentem tornarà a ser possible.

La vida és canvi permanent; i l'educació, per tant, també; és construcció de futurs on valgui la pena viure; és tradició i innovació, en un joc constant de complicitats; és, tal i com l'autor intenta argumentar, un joiós exercici intencionat de cooperació i relleu generacional.

El relleu generacional en l'ofici més bonic del món

Dissabte. Un matí de tardor esplèndid. Quasi un estiuet. Setmana de la Ciència. Grupets diversos prenent un aperitiu sota els para-sols de la gran plaça de CosmoCaixa. A tocar de la meva taula, una jove, m'imagino que estudiant de la veïna Facultat de Ciències de l'Educació Blanquerna, explica a dues companyes els ets i uts de l'escola on fa pràctiques:

Antoni Poch
i Comas
Mestre

–Volen canviar el logo de l'escola. Ho van estar discutint al claustre.

–Com és això?

–És que tots són nous. Buenu (sic), en queden un parell de grans. El logo de l'escola no els agrada.

El contacte auditiu fortuït no va anar més enllà. Aprofito l'avinentesa per saludar les protagonistes de la xerradeta i demanar-los excuses per transcriure-la sense permís.

Un cop d'ull a l'estat de la qüestió

El cicle vital s'imposa en tots els éssers vius de manera inexorable, renovant les poblacions constantment. L'espècie humana, de mo-

30 Qui educa a les escoles avui

ment, no s'escapa d'aquesta realitat i el relleu generacional li és també consubstancial, tot i els canvis notables que ha estat capaç d'introduir-hi, especialment en relació amb els anys d'esperança de vida. Les noves generacions, en totes les múltiples facetes de l'activitat humana, han d'anar substituïnt de manera constant i progressiva les generacions que esdevenen velles. A diferència d'altres éssers vius, el que sí que podem fer els humans és preveure les conseqüències de certs esdeveniments i intentar orientar la seva materialització en un sentit determinat. Almenys, així ho creiem.

Segurament que el relleu generacional és important en tots *els* sectors econòmics, productius i de serveis, de la nostra societat. Només cal tenir present, per exemple, com els trets propis d'aquest relleu i les seves circumstàncies en el món de la pagesia han transformat completament, en pocs anys, les formes de vida i el mateix paisatge de moltes comarques del país. Les associacions de petits i mitjans empresaris consideren que el relleu generacional és un dels temes més difícils i importants de l'actualitat, raó per la qual s'han dotat d'experts que porten a terme assessoraments molt adaptats a cada cas concret. En altres temps un ofici o professió, un establiment comercial o industrial, passava molt freqüentment de pares a fills sense gaire enrenou. Tot això ja és història, com ho són, per exemple, les grans nissagues d'industrials del sector tèxtil que havien definit una etapa de l'economia a Catalunya. El sector serveis ha seguit el mateix camí. Fa quatre dies que els mitjans de comunicació difonien la manca de metges arran de la immediata jubilació d'un percentatge important d'aquests professionals. Que lluny queden aquells metges de família amb qui s'establien lligams d'amistat per anys i panys. Els metges han portat al carrer les seves protestes i reivindicacions.

El panorama de fons comú és prou conegut: mercats globals, circulació de capitals i de persones, empreses transnacionals, noves formes de vida i d'organització del treball, nous criteris de competitivitat, grans moviments migratoris, innovacions tecnocientífiques extraordinàries, desigualtats i paradoxes creixents, exclusions, valors emergents, noves expectatives, futurs incerts, complexitat postmoderna i líquida! Els temps canvien i no es pot fer marxa enrere.



Concrecions en camp propi

El relleu generacional en el món de l'ensenyament, per la funció social i socialitzant que ha tingut i té, no és tampoc un tema menor. Sobretot si es té en compte el dinamisme tan accelerat dels canvis en què estem immersos. El procés de formació inicial del professorat ha d'estar amarat de prospectiva. Els professionals d'aquest món poden esdevenir peces obsoletes amb una gran facilitat. Mantenir-s'hi al dia demana un esforç personal considerable, impossible d'assolir sense el suport generós i l'impuls del propi centre de treball, de les associacions professionals i les institucions governamentals. Els moviments de renovació pedagògica, per exemple, segueixen sent imprescindibles i ben valorats, tot i les dificultats a trobar persones de relleu per als seus òrgans rectors. L'assumpció d'aquest tipus de responsabilitats, de moment, no forma gaire part dels projectes de les generacions més joves de mestres.

32 Qui educa a les escoles avui

Els governs del Regne Unit, per citar un sol cas, s'han vist obligats a fer mans i mànigues per importar vocacions pedagògiques procedents de les seves antigues colònies per poder atendre la població en edat escolar. No deu ser gaire difícil d'esbrinar quines deuen haver estat les causes d'aquest fet. Ens consta que en algunes universitats catalanes el tema del relleu generacional ha estat considerat pels òrgans rectors amb caràcter prioritari, pel volum, la immediatesa i el període breu d'anys en què esdevindrà un episodi d'envergadura. Han estudiat i prioritzat mesures per garantir l'èxit de l'operació, és a dir, vetllant per la qualitat en la recerca i en la docència. No és una simple qüestió de números o de garantir la paradeta oberta. De totes maneres, el govern català ha fet recentment l'encàrrec al món universitari d'incrementar el nombre de places dels estudis de magisteri. El relleu generacional en el món de l'ensenyament no és tampoc una simple qüestió de millora de requisits laborals. És tot això i molt més. És un tema de gran transcendència perquè en darrer terme bé hem de creure que ens hi va el creixement dels individus com a persones, els fonaments de la cultura popular, l'harmonia o cohesió social, les formes de vida i expectatives de treball, els projectes de futur.

Per tant, parlar en un article breu del relleu generacional en el món de l'escola, en les seves etapes formatives bàsiques, potser és agosarat atesa la seva complexitat. Només una recerca rigorosa i un complet treball de camp de caire sociopedagògic pot permetre verificar hipòtesis. No sé si aquesta feina ha estat feta, ni si encara té vigència. No ho he sabut trobar. Tinc la impressió que la recerca actual entorn del fet educatiu no considera avui el relleu generacional en el si de la institució escolar, com a tal, tot i que és obvi que hi ha treballs que hi estan connectats. Aquestes ratlles només pretenen ser un esbós reflexiu a partir de l'experiència personal. Aniria molt bé que algun especialista entomés el tema.

El que sí que podem tenir fàcilment a les mans són les dades estadístiques que perfilen l'aspecte quantitatiu del relleu generacional. Però tothom sap que aquestes dades a l'engròs, referides a grans territoris o a grans volums de població, tenen el valor que tenen si establim les comparacions adequades, però poden resultar inversemblants quan traspassem les portes de qualsevol centre educatiu en concret, perquè hi entren en joc molts factors, des de l'antiguitat del centre a factors de mobilitat personal.

Tot i aquestes consideracions, pot ser convenient transcriure algunes d'aquestes dades. Cenyint-nos només als centres d'educació infantil i primària de Catalunya, i arrodonint xifres, estariem parlant d'uns 50.000 mestres. Dins d'aquest total hi hauria un 15 % de mestres de menys de 30 anys, un 25 % entre 30 i 39 anys, una mica més del 30 % en la franja de 40 a 49 anys, que serien el grup predominant. Per acabar, una mica menys del 30 %, majors de 50 anys, dels quals un 10 % passaria dels 60 anys. Una dada prou coneguda: 7 de cada 10 mestres d'aquestes etapes educatives són dones. Aquestes dades inclouen tots els centres, sigui quina sigui la seva titularitat, pública o privada. Si es fes el desglossament hi hauria petites diferències. Una mostra: en el sector privat aquesta darrera dada corresponent al gènere femení és del 67 %, per un 75 % en el sector públic. Us sembla una diferència significativa?

Feta aquesta tradicional exposició introductòria caldria passar a la no menys clàssica resolució d'exercicis de dificultat creixent.

Proposta d'un primer exercici de nivell inicial

Un primer exercici, ben fàcil de dur a terme en cada centre, consisteix a determinar i fer de domini públic la seva piràmide d'edats, seguint la seva evolució, prenent-ne consciència, tot extraient les consideracions i previsions que se'n poden derivar. En un equip esportiu les diferències d'edat és manifesten de manera contundent; en un equip educatiu aquestes diferències queden molt més difoses, fora del dia en què es juga un partit de futbol del professorat contra l'alumnat. Tanmateix, en general, els centres tenen una composició intergeneracional. Per no complicar la cosa no es consideraran aquí altres sectors de la comunitat educativa.

Tot i els múltiples denominadors comuns, cada centre escolar és un món, amb la seva història, cultura pròpia i circumstàncies singulars de tot ordre. Però dit això, sembla que en termes generals en l'equip de mestres d'un centre estàndard hi poden treballar, viure i conuiu, tres generacions de professionals *amb marxeta*. Em refereixo a mestres que *hi posen el coll*, que sortosament són la immensa majoria. Ja sé que també n'hi ha que no en tenen, de marxeta. Aquest és un altre problema. El que no sé és per quina raó justament ara m'han vingut

34 Qui educa a les escoles avui

a la ment imatges dels estrats geològics i els seus moviments: plegaments, falles, encavalcaments, terratrèmols. S'hi deu poder establir alguna analogia.

Des d'una certa perspectiva històrica qualitativa, en primer lloc –siguem deferents amb la gent d'una certa edat– hi hauria la generació que podríem anomenar dels mestres militants o resistents, homes i dones que ja exercien el seu ofici en les condicions difícils de la dictadura franquista, durant els anys seixanta i setanta. La paraula *militància* potser els definiria. Gent de *conviccions* molt arrelades. Encara aguanten fort! En segon lloc, la generació dels mestres de la transició, homes i dones que avui viuen en la quarantena, més o menys repicada, que van tenir la il·lusió, l'oportunitat, la plena dedicació, de configurar un model d'escola sota el signe de la incipient nova democràcia. Il·lusió, que amb el pas del temps i els successius governs, ha rebut més d'una atzagaiada i no presenta les seves millors gales. Per a ells i elles, la paraula *voluntarisme* va tenir i té, amb certes reserves però sense escarafalls, un desenvolupament pràctic ben fructífer. I, en tercer lloc, la gent més jove, per sota de la trentena d'anys, que podríem anomenar la generació dels mestres normativitzats o, sense dramatitzar tant, mestres que ja han *nascut* amb el tercer nivell de concreció. Gent motivada, fresca, animada, creativa, a qui les directrius promogudes per les institucions de govern no els deixen gaire espai de maniobra. Potser per a aquesta colla les paraules *militància* i *voluntarisme* estan en altres indrets que no són l'escola; exerceixen generosament aquestes actituds, amb adscripcions temporals, lluny de filiacions i dogmes, en moviments cívics més o menys *alternatius*. Tanmateix, si no se'ls ofega amb paperassa, i tot el que aquesta comporta i de vegades camufla, són els mestres i les mestres que han d'esdevenir capdavanters en la necessària construcció, en el dia a dia i al peu del canó, amb canvi o sense canvi de logo, d'un nou model d'escola –l'esperança és l'últim que es perd–, en aquests temps de complexitat i de grans nous reptes, amb el rerefons de l'anomenat nou espai europeu d'educació, contestat per cert aquests dies amb manifestacions d'estudiants a les capitals catalanes i també a la capital francesa.

Un parell de postil·les. La primera. La classificació és una bona eina per al coneixement, però no sé si tota realitat és classificable. Hi ha normes, excepcions, transgressions. La descoberta de fal·làcies i la

denúncia argumentada de tòpics, estereotips i generalitzacions és un altre bon camí d'aproximació a la realitat. Que ningú no se n'estigui i ens les faci arribar. La segona. Tots sabem que els possibles trets característics d'un col·lectiu no provenen de la suma dels trets possibles i propis de cadascun dels seus components. El resultat s'acosta més a una interacció vectorial, però la supera. El fluir del temps, no hi és estrany. Hi ha resultats que s'escapen tant de les lleis aritmètiques com de les lleis de la física. D'aquí l'interès permanent de la recerca teoricopràctica en dinàmica de grups.

Un segon exercici de nivell mitjà

Per tant, ara bé el segon exercici, considerat de dificultat mitjana. Els membres d'aquests tres grups poden tenir, tenen, arran de la seva experiència de vida personal i professional, criteris ben diferents en relació a molts temes educatius: des de la mateixa funció de l'escola i la concepció de la infància, fins a les expectatives en els seus projectes de vida o en la valoració de les diferències de gènere, des del mateix concepte del saber o del coneixement fins a l'estil de presència a l'aula o la valoració de la relació entre l'escola i el seu entorn. O sobre el sexe, les drogues i el rock-and-roll. Vull dir que parlar de relleu generacional és també parlar de diàleg intergeneracional. Aquest diàleg es pot donar i es dona força de manera espontània. No n'hi ha prou, ha de tenir tota la intencionalitat. S'ha de promoure, s'ha de garantir i ha de tenir també caràcter institucional. És tasca tant dels equips directius com de tots els membres del claustre. Ha de ser expressament desitjat i generosament exercit. Els mitjans van des de l'encàrrec de reflexions diversificades tant en continguts com en ponents per exposar en el si d'una reunió de claustre fins a la mateixa configuració dels equips de cicle, de comissions o seminaris, l'assignació de les tutories paral·leles o



la distribució de responsabilitats, al marge d'escalafons o, si s'escau, de resolucions d'altres esferes. L'equitat, de la qual avui tant es parla, també ha d'arribar a la convivència intergeneracional. Parlar de pactes, de recerca de consens, d'innovació a l'escola, s'ha de fer tenint en compte molts factors, però també tots i cadascun dels grups generacionals com a tals, amb les necessitats, potencialitats i limitacions pròpies.

Els nostres veïns del nord publiquen en els inicis de cada curs escolar l'obra *Le plus beau métier du monde! Guide du jeune enseignant*. Segons sembla es tracta d'una *guia* que s'actualitza, com un mapa de carreteres, i que facilita la circulació pel món de l'ensenyament als joves conductors. L'ofici més bonic del món! Aquest elogi és complaent, oi? Fins aquí res a objectar, tot el contrari. Però el cas és que el missatge publicitari, referint-se a la *guia*, ve acompanyat del reclam següent: *le compagnon de route idéal du jeune enseignant*.

Com a reclam publicitari pot funcionar, per estar al dia dels mil i un requisits burocràtics o per saber que tens uns drets sindicals, potser també, però com a *suport professional* envejable, ideal, res de res. El company de ruta ideal, de tasca quotidiana, per a una persona jove, poc bregada encara en els envitricolls d'aquest bell ofici, és tenir la sort de trobar-se al costat d'un home o d'una dona que, a més a més de ser bona persona, siguin allò que se'n diu un professional expert. És un primer estadi de diàleg professional intergeneracional. És obvi que el sol fet de ser més gran no dóna el certificat d'expert, però hi pot ajudar una mica. Tot ofici demana un llarg aprenentatge. Fer-lo al costat d'un expert ho facilita en gran manera. Cap col·lecció de guies o manuals no el pot substituir. Fer aquest aprenentatge en el si d'un equip, encara millor. I posats a parlar de situacions ideals, millor encara aterrar al bell mig d'un equip de treball on convisquin professionals experts i novells, homes i dones de diferents generacions que no escatimin gens ni mica el fer petar la xerrada, conversar. Parlem d'un equip que té en la conversa la clau de volta del propi progrés. Tothom hi és necessari i ningú no hi és imprescindible. Tothom hi pot aportar i tothom hi pot rebre. Tothom aprèn i tothom ensenya. La relació dialògica horitzontal. Tal i com Paulo Freire ho vivia i ho predicava a tort i a dret.

Les V Jornades Escoles 3-12, celebrades a Barcelona el març de 2004, van estar dedicades a la conversa en el si de les escoles. Una

esplèndida elecció. Recordo algunes idees que vénen com anell al dit: la conversa com trobada amb l'altre, la conversa com a *oportunitat* de trobar en l'altre allò que encara no havíem trobat en la nostra experiència del món, o bé la conversa com a viatge-no-organitzat. Aquests matisos conceptuals, que són vàlids per a qualsevol tipus de relació personal i d'edat, són especialment indicades i necessàries per al diàleg o escolta activa i el relleu intergeneracionals en el món educatiu. Aquests matisos poden fer referència a les dimensions dels coneixements, de les habilitats, del sentit de la pròpia vida o de l'art de convivència harmoniosa.

Per promoure el diàleg intergeneracional cal aprofitar també les avinenteses desvinculades de l'estricta exercici professional, com poden ser esdeveniments, celebracions o commemoracions d'ordre personal o familiar, així com activitats lúdiques dutes a terme ocasionalment de manera més o menys espontània per un equip de cicle o un claustre sencer.

En un altre ordre de coses, la plurigeneracionalitat ens porta a tenir en compte, per exemple, la necessària adequació de les responsabilitats de persones grans que puguin veure disminuïdes, posem per cas, les seves capacitats d'ordre físic. Hi ha iniciatives que ja estan al nostre abast i d'altres que caldria estudiar i promoure amb altres agents. En el sector públic es preveu la reducció de l'horari lectiu, amb algunes pegues quan creix el nombre de professionals que s'hi acull. En el sector privat es preveu el contracte de relleu, que estalvia jubilacions anticipades i manté per més temps les aportacions valuoses d'una generació, donant igualment entrada a les noves. Hi ha iniciatives que poden donar a la jubilació un caràcter progressiu i d'implicació col·lectiva. Alguns mestres jubilats segueixen cooperant ocasionalment o regularment en determinades tasques o activitats escolars. Em ve a la memòria una mestra jubilada que amb gran satisfacció personal, acceptació i agraïment general donava un cop de mà a la biblioteca de la *seva* escola uns dies a la setmana. L'experiència es va acabar *per real decret*. Amb imaginació i voluntat la llista de millores es podria allargar molt i sense riscos col·laterals. També podem prendre nota d'iniciatives d'altres indrets. Els mestres novells danesos, per exemple, es beneficien d'un acompanyament universitari durant un període de dos anys. Els plans d'acollida han de tenir en compte també els mestres que s'incorporen a l'equip, ho facin

38 Qui educa a les escoles avui

en una modalitat o altra. El relleu en els càrrecs directius també pot tenir consideracions des del punt de vista generacional. Caldria preveure'ls i preparar-los amb antelació suficient. Aquests dies s'ha pogut llegir a la premsa que més d'un 40 % dels directors o directores de centres educatius no s'havien presentat com a candidats. Un panorama preocupant.

El tercer i últim exercici, en aquest cas de nivell superior

Acabem amb un tercer exercici, de dificultat superior contrastada, que en molts centres educatius ha quedat sense resoldre o a mitges.

Quan una mestra –hi ha de moment moltes menys probabilitats que sigui un mestre– s'incorpora a un escola, ha de tenir la sensació i el sentiment clar que s'incorpora a un col·lectiu històric que batega amb personalitat pròpia. S'incorpora a un equip educatiu. Si de debò és un

equip, no cal ni dir-ho. Per canvis que hi hagi, mai no es parteix de zero. El moment present de cada escola, de cada centre, no ha esclatat d'avui per demà tal i com ho fan els bolets. L'ara i aquí de tota escola té les seves arrels, més o menys allargassades, extenses i profundes, en una història farcida de debats, decisions, fets i vicissituds de tota índole; d'encerts i d'infortunis; d'enfrontaments i de pactes; d'una gamma àmplia d'aprenentatges personals i col·lectius; de referents històrics en la pedagogia; de lluites, d'èxits i de disgustos; d'un afecte social i d'homes i de dones que hi han deixat la seva petja exercint un compromís ètic, de famílies que hi han confiat; de centenars, de milers d'infants que hi han après les beceroles de la vida i hi han descobert els secrets del món. No falta qui troba aquesta valoració carregada d'un romanticisme tronadet.



O qui entén que la història comença quan ell arriba al món. O qui descobreix la sopa d'all. O qui exerceix de messies. Aquests parers es desautoritzen a la primera esgratinyada.

Tot aquest pòsit de gruix habitualment considerable, constitueixen els fonaments sobre els quals s'han anat i es van elaborant constantment i amb esforç nous projectes de futur, que l'enriqueixen i li donen solidesa progressiva, podent respondre així a les necessitats permanents o emergents dels infants i als problemes, reptes i anhels socials. Aquesta fonamentació dinàmica és un patrimoni real, necessari, que cal preservar. Però és força intangible i s'ha de poder visualitzar amb facilitat, sovint. Malmetre aquest patrimoni en l'oblit genera pobresa i migradesa cultural, educativa, humana en definitiva.

Aquesta història, entreteixit que relliga passat, present i futur de cada centre, s'ha de poder reviure en la narració. La paraula ha de prendre la forma escrita. Sense oblidar els possibles diversos llenguatges de la narració. La interpretació ha de ser *transmissible*. Tinc present una colla de nois i noies grandets contemplant –contemplant va molt més lluny que el mirar– una vegada i una altra l'àlbum de fotografies que es va començar a confeccionar quan eren uns caganers. Guardo amb respecte i estima l'opuscle elaborat per les mestres, els companys i les companyes de l'Emma, que va morir en un accident de trànsit. Recordo les exposicions esplèndides d'algunes escoles arran de la celebració del seu 25è aniversari. Per què escrivim tan poc els professionals de l'ofici més bonic del món, tot i que proposem als nostres deixebles que escriguin tant? Nadine Godimer, que aquests dies és a Barcelona, admet que una imatge val més que mil paraules, però es pregunta *per quant de temps!* Tenim encara molt poques històries de vida de les escoles del país. Tot és qüestió de posar mans a l'obra.

La vida és canvi permanent. I l'educació, per tant, també; és construcció de futurs on valgui la pena viure. És tradició i innovació, en un joc constant de complicitats. És, tal i com he intentat argumentar, un joïós exercici intencionat de cooperació i relleu generacional.

Una mestra d'educació primària ens trasllada els seus somnis i il·lusions per a l'escola del present i del futur, una escola on tothom (infants, famílies, professionals) pot trobar el seu espai per al creixement individual i col·lectiu.

Somiar un projecte d'escola avui

*Xus
de Miguel
Vallejo*
Mestra

Els apassionen els animals, els intriga l'univers, volen saber coses sobre les màquines i l'electricitat constitueix, per a elles i ells, un misteri. Quan se'ls invita a concretar els seus interessos, demanen per què quan saltem no ens quedem a l'aire, com s'aguanta una casa de molts pisos o quina és la raó que explica que en barrejar dues o tres substàncies en surti una altra diferent. Somien pujar en un coet perquè és emocionant, anar a la muntanya i portar tendes de campanya per quedar-s'hi a la nit a mirar la Via Làctia, fer un petit poblat a les branques dels arbres, amb ponts que uneixin les cases i una única escala per no malgastar la fusta. Tenen inquietuts i saben explicar-les. S'interroguen sobre el món i cerquen respostes que no sempre arriben. Riuen i a vegades s'enfaden o estan tristos. L'amistat amb els seus iguals figura entre les coses que més valoren de l'escola. Pensen i els agrada que els escoltin. Els encanta jugar. Són capaços de grans esforços quan una cosa els resulta divertida.

Tenen sis, set, vuit anys.

Mostren preocupació quan consideren que els seus fills no aprenen prou. Es mostren encantats quan les seves filles els fan preguntes que ni imaginaven o els sorprenen amb argumentacions summament coherents. Expliquen, amb satisfacció, que els seus fills enyoren

l'escola durant les vacances. Confessen que ningú no els ha explicat com s'ha d'educar les filles, i que no sempre saben com enfrontar-se a determinades situacions. A vegades s'angoixen davant les dificultats que presenta. Valoren les persones que, a l'aula, s'ocupen de l'educació dels seus fills, encara que de tant en tant les seves exigències adoptin la forma de qüestionaments. Poden comprometre's molt amb el centre, o al contrari, delegar-hi totes les qüestions relatives a la formació.

Són mares i pares.

Pretenen ensenyar i que les seves explicacions siguin compreses per la major part del grup. Els preocupa l'alumnat que no segueix el ritme de la classe. N'hi ha que deixen la pell en l'intent. D'altres recorren a la falta d'interés i a l'absència d'esforç dels nens i les nenes per explicar la situació. N'hi ha moltes que gaudeixen de la dinàmica que es genera a l'aula, però no totes poden «guanyar-se el grup». Encara que ho intentin, no sempre tenen recursos per afrontar les problemàtiques amb què es troben, i es queixen de la falta de recursos.

Han fet de l'educació la seva professió.

Elles i ells formen part de la comunitat educativa. Són protagonistes principals en una història, la que m'ocupa, que neix d'una proposició. La més agosarada que mai m'han fet. «Imagina l'escola ideal i parla'n», em van dir. I em vaig posar a somiar desperta.

Alliberada de tot entrebanc, vaig deixar que les idees fluïssin fins a conformar un univers fet de personatges i conceptes que se succeïen i entrellaçaven. Després de les criatures venien les famílies, les quals deixaven pas a les entitats ciutadanes i les institucions. De la mà del «coneixement» apareixien l'«aprenentatge significatiu» i la «motivació». Amb la «construcció» venia la «investigació», amb la «reciprocitat», el «respecte», i amb aquest la «diversitat», la «coeducació» i la «multiculturalitat».

I llavors, quan les idees començaven a conformar un dibuix en les pàgines en blanc, em vaig adonar que fins i tot en els somnis, que, com aquest, neixen de la reflexió i l'experiència, també hi ha desigs i interessos, i que són aquests els que generen propòsits i projectes. Per

42 Qui educa a les escoles avui



això, quan després de la pluja d'idees vaig tornar a pensar en l'escola i en l'educació que vull, vaig sentir la necessitat de respondre a dos interrogants, «quines raons pot tenir una societat per formar els seus membres més joves?» i «per a què formar-los?». Sobre això, i sense abandonar el meu estatus d'educadora, de sobte em vaig trobar reflexionant com a ciutadana.

Si entenem les societats com a «conjunts d'individus –pobles o nacions– que conviuen i es relacionen sota unes lleis comunes per, mitjançant la cooperació mútua, aconseguir tots o alguns dels fins de la vida»,¹ resulta lògic pensar que la seva continuïtat quedarà assegurada mentre els seus membres percebin que, efectivament, l'agrupació els permet aconseguir objectius que resulten inassolibles de manera individual. Una associació òptima seria, des d'aquest punt

1. Diccionario Larousse.

de vista, la que facilités a tots els seus integrants la consecució de nivells progressius de realització personal.

Però quan penso en allò que poden tenir de comú els milions de projectes de vida que conformen les nostres agrupacions humanes, només hi trobo un concepte que els pugui reunir en un únic conjunt, el de «felicitat». L'objectiu últim de tota societat que s'estimi, adoptaria, llavors, la forma següent: «facilitar que tots els seus membres aconseguixin graus progressius de felicitat personal en un context definit per les relacions que mantenen amb l'entorn del qual formen part». Lògicament, les normes que regulen un funcionament col·lectiu amb aquestes aspiracions han de poder articular, de manera adequada, la multiplicitat de vivències i interessos individuals, alhora que habiliten els mecanismes que garanteixin la realització dels projectes de vida personals.

Ja tenim la resposta als dos interrogants plantejats. Una societat amb voluntat de continuïtat, que cerqui el benestar dels seus membres, ha de potenciar, entre els seus individus més joves, el desenvolupament de les capacitats implicades en l'establiment de relacions cada vegada més satisfactòries amb el medi físic i amb les persones que conformen els seus grups socials de referència. Educar per a la felicitat i educar per a la ciutadania. L'escola i l'educació adquireixen, llavors, tot el seu sentit.

Ara bé, quines característiques haurien de reunir una escola i una educació amb aquests propòsits?

Si pretenguéssim assolir un consens a l'hora de caracteritzar l'univers que constitueix el nostre entorn, crec que coincidiríem a assenyalar que està sotmès a canvis continus i que evoluciona cap a una complexitat més gran. Tant si pretenem explicar un fenomen físic com una situació social, cada vegada són més les variables que necessitem tenir en compte i més les interaccions que es demostren que existeixen entre elles. Parlar de l'augment de la contaminació, per exemple, ens porta a referir-nos a la disminució de la capa d'ozó, fet que influeix en el clima, el qual exerceix els seus efectes sobre la flora, la fauna i, fins i tot, sobre la mateixa geografia de la Terra, cosa que pot repercutir en la població humana fins al punt de modificar-ne els hàbits i la manera d'ocupar el territori, fet que per la seva part condicionarà les maneres de relacionar-se amb la natura.

44 Qui educa a les escoles avui

Per tant, si el món que habitem apareix davant els nostres ulls, a mesura que aprofundim en el seu coneixement, com canviant, progressivament complex i connectat per una vasta xarxa de relacions, resulta lògic pensar en una formació que, justament, permeti a l'alumnat aprehendre aquests canvis i l'esmentada complexitat, que l'habiliti a comprendre processos i per establir relacions.

Però, apropiari-se de les relacions que mantenen les parts d'un objecte o les variables que intervien en un fenomen físic –la flotació d'un cos està en funció de la seva massa i del seu volumen–, o entendre els processos que expliquen una determinada situació social –la incapacitat d'un grup de persones per articular, de manera adequada, els seus diferents interessos en un moment determinat, pot provocar un conflicte–, pressuposa una dinàmica educativa radicalment diferent de la que imposen els llibres de text –o Internet– i la transmissió d'informació –per part de la mestra o de persones expertes.

La formació que imagino introdueix l'alumnat, des dels primers nivells de l'escolarització, en la metodologia científica com a manera d'aproximar-se al món. En partir del contacte directe de nenes i nens amb l'objecte d'estudi –ésser viu, fenomen físic o situació social–, la metodologia científica els permetrà desenvolupar les actituds i capacitats necessàries per mantenir, durant llargs períodes, l'atenció centrada en allò que pretenen conèixer i poder-ne enregistrar el funcionament –o el seu comportament–; farà possible que, darrere l'observació i quan confrontin els seus enregistraments amb els dels seus iguals, diferenciïn els fets esdevinguts de les interpretacions que n'han fet; els capacitarà per formular preguntes i imaginar hipòtesis, i portarà la seva autonomia intel·lectual i afectiva a nivells màxims, amb el disseny d'experiments i/o investigacions que validin les idees amb les quals pretenen explicar-se la realitat observada.

A diferència dels coneixements que apareixen en els llibres o a Internet, o als que accedim a través de persones expertes, on l'alumnat s'enfronta a productes acabats, als resultats dels processos que han fet els qui els han elaborat, la metodologia científica faculta nenes i nens per apropiari-se, ja no d'informacions («els ximpanzés mascles no s'ocupen de les cries» o «un sòlid s'enfonsa en un líquid que tinga menys densitat»), sinó del mateix procés de generació del coneixement, dels instruments que fan possible la recreació d'un món en contínua

evolució («com s'ha de fer per saber si els ximpanzès mascles i les ximpanzès femelles fan el mateix tipus de coses en el transcurs del dia?» o «què podríem fer per saber si és cert que les coses s'enfonsen perquè pesen?»).

Però, investigar sobre què?

La formació de la Terra, el cos humà, els animals, la pintura, l'electricitat, els experiments, Gaudí, els conflictes, els primers éssers humans, la concepció, els instruments musicals, les malalties, les cases, els parcs d'atraccions, les pors... Són tants els interessos de l'alumnat que cap programa curricular de primària podria recollir-los! Són tants els aspectes de la realitat a què es refereixen que caldria un professorat amb formació multidisciplinària per desplegar els programes que hi donessin una resposta suficient!

Penso en l'escola del present i del futur com un espai privilegiat en el qual nenes i nens sentin, realment, que viure i conèixer són processos en íntima connexió, que els seus interessos i les seves inquietuds, les seves vivències i les seves expectatives, les seves idees i els seus



sentiments, no solament són escoltats amb el respecte profund que neix de la reciprocitat, sinó tinguts en compte fins al punt de constituir-se en objecte de reflexió per al col·lectiu.

Si el que pretenem és prendre decisions sobre els temes al voltant dels quals s'articularà l'aprenentatge al llarg del curs, hem de tenir en compte que solament partint dels seus desigs i ajudant-los a coordinar-los en projectes conjunts, aconseguirem que s'apassionin imaginant-ne el desenvolupament, que es comprometin en la seva realització, que esmercin l'esforç necessari per dur-los a bon terme i que relativitzin les frustracions derivades de les dificultats que es vagin presentant. Si el que cerquem és modificar la manera com expliquen qualsevol de les situacions que contínuament es plantegen a l'aula, seran les seves vivències sobre el tema les que conformaran el punt de partida de la situació d'aprenentatge —«els avions volen perquè tenen ales»— i la direcció de la seva evolució la que determinarà el tipus d'activitats que anirem plantejant per aconseguir els objectius proposats —que expliquen el vol de l'avió en funció, també, del seu pes, de la forma del seu morro i de l'impuls que rep.

Però per avançar en la direcció que pretenem no n'hi ha prou de tenir en compte, com a educadors, els mons intel·lectual i afectiu de totes i cada una de les persones del grup, a l'hora de decidir el tema o de programar les activitats. Cal, a més, constituir les companyes i els companys en interlocutors fonamentals del procés de construcció del coneixement. Perquè sense el seu paper com a subjectes que poden escoltar allò que «l'altre» diu i valorar-lo, que saben preguntar quan no entenen, que són capaces de rebatre arguments, obligant a qui els esgrimeix a millorar-los per superar les objeccions, però que també saben ratificar-los recolzant-les sobre noves raons, que reaccionin davant les preocupacions de l'altre fent-li sentir que no està sol; sense elles i sense ells, no existiria l'autoestima que no depèn de l'autoritat, ni la capacitat de crítica i autocrítica, ni la necessitat de buscar formes cada cop més adequades d'expressar els sentiments o les idees, ni la creativitat com a qualitat de l'exercici de pensar a l'abast de tot el món, ni el coneixement com a construcció, individual i col·lectiva, que resulta de la confrontació, ni les normes com a resposta a les necessitats conjunturals d'un col·lectiu, ni la moral autònoma, ni la confiança, ni la solidaritat.

L'escola que somio és feta de relacions horitzontals i d'autoritats atorgades. Autoritat, intel·lectual i moral, que lliurement es reconeix als iguals, però també a la persona educadora, una altra gran protagonista. Prou atenta al que passa en el grup com per captar una preocupació o una emoció particulars, sap fer-ne una qüestió col·lectiva. En possessió dels recursos necessaris perquè prenguin consciència dels seus interessos més profunds, aconsegueix generar dinàmiques que els ajudin a elaborar projectes conjunts. Coneixedora, a fons, de les característiques de l'alumnat i del seu ritme evolutiu en relació amb l'aprenentatge, busca significar les conductes que actuen davant l'objecte d'estudi per, així, localitzar les dificultats que els planteja i programar les activitats necessàries perquè, en prendre consciència del seu error, elaboren raonaments més adequats. Convençuda del paper dels iguals en la construcció del coneixement, aconsegueix desplaçar l'atenció, a l'hora d'interaccionar, d'ella als companys i les companyes. Oberta a les noves mirades que a cada moment li ofereix l'alumnat, els seus iguals i les persones especialistes en altres matèries, també per a ella el món es recrea contínuament. Conscient del que pot oferir, però també dels límits que li imposa la complexitat creixent de l'univers, també sap que no sap. I en la mateixa consciència del límit troba la resposta.

Penso la formació en termes de temps: temps per observar i temps per compartir observacions, temps per preguntar-se i temps per preguntar, temps per aventurar explicacions que entreteixeixin els fets amb relacions, temps per discutir, temps per elaborar teories que permetin mirar el món des de noves perspectives, temps per produir obres artístiques i musicals. Temps diferents teixits amb múltiples llenguatges. Posseïdors de característiques pròpies, el llenguatge corporal, l'oral, el matemàtic, l'artístic, l'escrit i el musical, privilegien, cada un, formes de relació úniques amb el món; ofereixen visions complementàries de la realitat. Són els instruments de què ens valem per conèixer i per relacionar-nos.

En l'escola que imagino, no existeixen les matèries curriculars com ens paral·lels i independents. Els interessos de l'alumnat són els que determinen l'aspecte del medi, físic o social, macro o micro, que en un moment determinat passa a constituir-se en objecte d'una investigació que requereix, per arribar a bon terme, el desenvolupament del llenguatge matemàtic, de l'oral, de l'escrit, del corporal, de l'artístic i

del musical. En aquest context, el fet que cada un d'ells es constitueixi, en un moment determinat, en objecte d'estudi, adquireix tot el seu sentit. Un domini més gran dels llenguatges significarà l'accés a nous nivells de coneixement sobre aquells aspectes del medi, físic o social, que generen els interrogants que recullen els interessos de nenes i nens, cosa que, per la seva part, exigirà nous desenvolupaments dels llenguatges. Una relació dialèctica i, al mateix temps, d'instruments afins, la que s'estableix entre el coneixement del medi i la resta de les matèries curriculars.

Quan diem que el coneixement dels aspectes físic i social de l'univers ens permet establir amb ell relacions cada cop més adequades i, en conseqüència, avançar cap a la consecució de graus superiors de satisfacció i felicitat, ens referim a dos processos, el de conèixer i el de viure, que des del començament de la nostra existència apareixen tan íntimament lligats que podríem considerar-los com a equivalents.

Ara bé, l'acte de conèixer, tal i com jo l'entenc, es caracteritza per un moviment de doble sentit. L'individu reacciona davant determinats estímuls del medi, aquells que li resultin significatius en un moment donat, d'una determinada manera –condicionada per les seves estructures perceptivocognitives, la seva història, els seus interessos, els seus sentiments, les seves expectatives. Al mateix temps, la seva actuació condicionarà la reacció del medi. A més, quan la seva conducta es mostri inadequada, modificarà la seva manera de representar-se i viure la situació de què es tracta. I en transformar-se, es relacionarà d'una altra manera i provocarà noves respostes del medi. «Significar» i «reaccionar», «individu» i «entorn», «transformar-se» i «transformar», es demostren, llavors, com a elements constituents del mateix procés de viure i conèixer.

En la formació en què crec, nenes i nens no solament investiguen per aprendre a generar respostes davant els interrogants que els planteja el seu entorn, i es desenvolupen i canvien mentre coneixen. Aprenen, també, a cercar solucions als problemes que els va plantejant la realitat sobre la qual reflexionen. Així, de l'estudi dels ximpanzès pot sorgir la preocupació pel seu extermini, la curiositat per les màquines pot desembocar en la consciència dels prejudicis ocasionats per la contaminació que acompanya el seu funcionament, o de l'interès per les relacions interpersonals pot derivar la necessitat de criticar certes



conductes verbals d'alguns representants de la ciutadania en el Congrés dels Diputats. En aquests contextos, propostes del tipus «contactar amb una ONG per col·laborar en programes de recuperació de ximpanzès», «conscienciar la família perquè utilitzi, en la mesura que sigui possible, el transport públic» o «escriure una carta als mitjans de comunicació exigint als congressistes maneres més adequades de dirimir les seves diferències»; representen el moment final d'un procés, el de coneixement, que comporta investigació però també compromís amb la realitat que s'investiga.

Conscients de la seva condició de part integrant de l'univers interrelacionat que investiguen, sabedors i sabedores de com és de fonamental el seu paper en la construcció del coneixement i en la recreació del món, testimonis directes del fet que les seves accions, també les seves, provoquen canvis en «l'altre i l'altra» i en el medi físic

en el qual es mouen; les nenes i els nens de l'escola que estimo reivindiquen el compromís perquè genera autoestima, i exigeixen la seva quota de protagonisme i de responsabilitat en la construcció del present. Les mestres i els mestres saben la seva condició d'«investigadors, crítics i agents de canvi».

I, això no obstant, l'educació que ja en present, penso, no necessita superdones ni superhomes, posseïdors de tots els sabers, investits de qualitats especials que els habiliten per prendre decisions vetades a la resta de la ciutadania. Perquè l'escola en la qual penso és feta de molts protagonistes que tracten de confluïr en interessos que els permetin de realitzar projectes conjunts. No és un lloc. Ni tan solament són molts llocs diferents. És una xarxa de relacions, cada cop més espessa, que es van entreteixint a mesura que avança el procés educatiu.

Relacions entre mestres i persones especialistes en diferents disciplines, sorgides entre les famílies o pertanyents a les múltiples entitats i institucions d'una ciutat –comunitat, país o univers. Una associació que permetria, també a les persones adultes, compartir coneixements per programar conjuntament investigacions, a realitzar per les nenes i els nens, sobre els coets, l'univers, les cèl·lules, els sentiments, la selva o les malalties. Una vasta xarxa de relacions que possibilitaria, també, respostes globals, més adequades i efectives, a la complexa problemàtica que plantejarà la realitat investigada.

Una trama, la que somio per a l'escola que vull, en la qual nenes i nens de diferents barris de la ciutat –de pobles repartits per tot el país, de tots les parts del món– buscarien aquells interessos que els permetessin embarcar-se en una mateixa singladura, la d'investigar, des dels seus diferents contextos de referència, al voltant d'un mateix aspecte, o aspectes variats, d'una mateixa realitat. Investigar per, compartint i confrontant, construir mirades molt més adequades sobre el món. No és cert que, per posar un exemple, un estudi sobre la vegetació realitzat, al mateix temps, des d'un barri de Barcelona, un poble de Galícia, la selva del Perú i una ciutat de Suècia, ens proporcionaria una idea més completa i adequada a la realitat dels arbres i les plantes, que un altre estudi fet únicament des del nostre barri, a Barcelona?

Si realment volem construir una Terra que inclogui totes les mirades,

que consideri totes les necessitats, que potenciï tots els projectes de vida, no sembla la cosa més encertada pensar-la i definir-la entre tots? No resulta més efectiu treballar des de tots els llocs del món per aconseguir materialitzar aquest disseny?

L'educació que somio es realitza des de molts espais físics, implica quantitat d'institucions i entitats ciutadanes, agrupa professionals de totes les disciplines, hi compromet l'alumnat i el professorat, les famílies i les administracions públiques. L'escola que imagino és feta de protagonisme i d'autoestima, d'individus i de grups, de reciprocitat i de respecte, de coneixement profund i d'afany de seguir coneixent, d'idees i de sentiments, de confiança en ella mateixa i de consciència dels propis límits, de passions i de compromisos, de responsabilitat i de drets, de ciències, d'arts i de moral, de somnis i de projectes, d'esforços i de satisfaccions, de tolerància a la frustració i de perseverança en la consecució dels projectes imaginats, d'autonomia intel·lectual i afectiva, i de solidaritat, de treball individual i de treball en equip, d'espais privats i públics, de reflexió i d'acció, de relacions horitzontals i d'autoritats reconegudes.

L'escola que somio és un projecte en el qual ja estic treballant.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- CELA, Jaume. «Els mestres: els nous herois?». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 292 (febrer 2005), p. 77-78
- «Estudiants de mestre en pràctiques» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm 307 (setembre 2006), p. 2-55
- «Llicenciatura per als mestres» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 246 (juny 2000), p. 2-52
- MÁRQUEZ, Conxita; TRABAL, Mariona; BAGES, Sandra. «El practicum, una mirada a tres bandes». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 307 (setembre 2006), p. 25-34

Llibres

- CANO GARCÍA, Elena. *Com millorar les competències dels docents: guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó, 2005 (Desenvolupament personal del professorat; 4)
- CELA, Jaume; PALOU, Juli. *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. 5a ed. Barcelona: Rosa Sensat, 2007 (Testimonis; 3)
- La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Juan Manuel Escudero, Alberto Luis Gómez (eds.). Barcelona: Octaedro, 2006 (Educación Octaedro)

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

- La indagación: como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Ann Lieberman, Lynne Miller (eds.). Barcelona: Octaedro, 2003 (Repensar la educación; 16)
- MEIRIEU, Philippe. *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy.* Barcelona: Graó, 2006 (Micro-macro referencias. Formación profesional del profesorado; 9)
- Mestres del segle XXI: competents, ben formades, formats, justes, justos.* Girona: CCG, 2007 (Joan Puigvert; 9)
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó, 2004 (Crítica y fundamentos. Formación del profesorado; Crítica y fundamentos; 1)
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1992 (Temas de educación; 28)
- SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, 1998 (Temas de educación; 47)
- Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació.* Lluís del Carmen (ed.). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000 (Diversitas; 10)
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. *De la teoria... a l'aula: reflexions sobre el fer de mestre: lliçó magistral* [recurs electrònic]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2004
www.gencat.net/educacio/debatcurricular/docs/pilarbenejam.pdf
 [consulta 5 de desembre de 2007]

Artículos de revistas

- CALATAYUD, M. Amparo. «Evaluación de la práctica docente y desarrollo profesional: hacia una mirada práctica». En: *Revista de ciencias de la educación*, núm. 209 (enero/marzo 2007), p. 45-56.
- CELA, Jaume. «Algunes reflexions al voltant de la formació inicial». En: *Fòrum, revista d'organització i gestió educativa*, núm. 6 (gener 2005), p. 12-14
- «Com es forma un docent?». En: *Fòrum, revista d'organització i gestió educativa*, núm. 3 (gener 2004), p. 8-15
- «Formació de formadors» [Diversos articles]. En: *Temps d'educació*, núm. 30 (1r semestre 2006), p. 9-96.
- «Formación de profesores: desafío para el nuevo milenio» [Diversos artículos]. A: *XXI, revista de educación*, núm. 1 (1999), p. 15-262
- «La formación inicial a debate» [Diversos artículos]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357 (mayo 2006), p. 56-87.

54 Qui educa a les escoles avui

«El futuro de la formación inicial del profesorado y convergencia europea» [Diversos articles]. En: *Organización y gestión educativa*, núm. 6 (noviembre/diciembre 2004), p. 11-39.

«La gestió de la formació de l'equip docent» [diversos articles]. En: *Fòrum, revista d'organització i gestió educativa*, núm. 2 (setembre 2003), p. 3-28.

IMBERNÓN, Francesc. «La formació del professorat a la LOE». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 332 (febrer 2007), p. 67-69.

«Innovar en formació permanent» [Diversos articles]. En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 323 (març 2006), p. 7-41

«Los maestros y su formación» [Diversos articles]. En: *Revista iberoamericana de educación*, núm. 33 (septiembre/diciembre 2003), p. 17-168

MOLINA SIMÓ, Lurdes. «Formació de professionals compromesos, creatius, reflexius i versàtils». En: *Guix d'infantil*, núm. 29 (gener/febrer 2006), p. 40-43.

«Pedagogía crítica de la autonomía para la formación de educadores críticos» [Diversos articles]. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 50 (agosto 2004), p. 19-134.

«Profesionalidad docente: compromiso ético, político y pedagógico» [Diversos articles]. En: *Kikiriki*, núm. 86 (septiembre/octubre/noviembre 2007), p. 27-59

«El profesorado: nuevas demandas educativas» [Diversos articles]. A: *Organización y gestión educativa*, núm. 3 (mayo/junio 2005), p. 12-42

«Repensar la profesionalización docente en una sociedad en cambio» [Diversos articles]. En: *Kikiriki*, núm. 86 (septiembre/octubre/noviembre 2007), p. 5-26.

ROYO, Mariano. «Com es forma un docent?». En: *Fòrum, revista d'organització i gestió educativa*, núm. 3 (gener 2004), p. 8-15.

SERENTILL I RUBIO, Josep. «Avaluació de la incidència de la formació permanent del professorat en la pràctica docent». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 331 (gener 2007), p. 55-65.

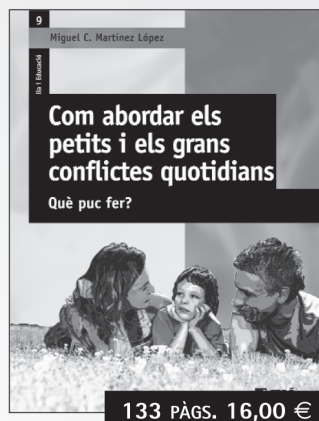
LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

COM ABORDAR ELS PETITS I ELS GRANS CONFLICTES QUOTIDIANS

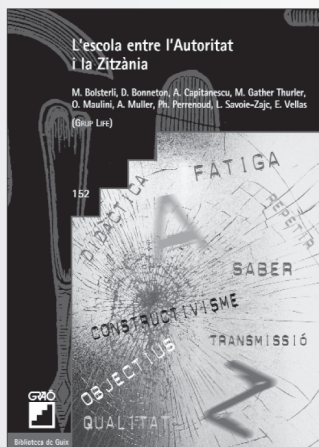
Què puc fer?

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, ploraner 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



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

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

Al CEIP Pardinyes de Lleida, ja fa alguns cursos que a l'àrea d'Educació Física portem a terme un projecte interdisciplinari cada trimestre. A vegades el tema és proposat per la mestra i altres cops per l'alumnat, com en aquest cas, on es va treballar el tema dels castellers.

L'educació física, àrea organitzadora de la interdisciplinarietat

Francesca Majó Masferrer
Mestra.

En el nostre centre és dona una coexistència d'alumnat amb diferents cultures, religions, llengües i un percentatge elevat d'alumnes d'incorporació tardana. Una gran part d'aquests nens i nenes mostren interès per algunes activitats que es fan al barri, atès que és una barriada amb molta activitat sociocultural, i aquest va ser el motiu que ens va portar a realitzar un projecte sobre els castellers, el desig de conèixer i participar activament en les manifestacions culturals del seu barri d'acollida. Aquest fet va succeir quan una alumna, a l'inici d'una sessió, va explicar espontàniament com l'havia meravellat veure els castellers assajant al local que ocupen a prop de casa seva.

Arran de la seva explicació, altres alumnes que no sabien què eren els castellers van començar a fer-li més preguntes i la

mestra els va proposar de fer un treball al llarg del trimestre per aprofundir aquest tema.

Ens va semblar una ocasió perfecta perquè l'alumnat immigrant pogués sentir-se part del seu entorn sociocultural i lingüístic actual. Les persones més formades tenen xarxes socials més àmplies, fortes i profundes i participen més en la comunitat social. El coneixement, doncs, ens porta a una millora de la cohesió social. Si volem millorar aquesta cohesió social, l'escola no solament ha de treballar des del punt de vista intercultural, sinó que també ha de posar a l'abast de l'alumnat nouvingut coneixements que li permetin una bona integració en igualtat de condicions, i amb les millors eines i coneixements per desenvolupar-ho.

La interdisciplinarietat

El punt de vista que buscàvem en aquests tipus de tasques és global, situant la realitat que envolta els infants com a objecte principal per a l'estudi des dels diferents vessants disciplinaris, els quals ens porten a treballar diferents continguts de manera interrelacionada. Cada àrea aporta una part del coneixement, però no solament érem primmirats en l'equilibri de les diferents àrees que participaven en el projecte, sinó que també preteníem un equilibri en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

Àrees que hi intervenen:

- **Música**, no solament necessària, sinó

imprescindible per a la càrrega i descàrrega de cada pis dels castells. També és interessant els tipus d'instruments que es toquen.

- **Coneixement del medi social**, per conèixer la història dels castells arreu del món, vestimenta dels castellers i les castelleres, també adonar-se de com estan formades les diferents colles castelleres i quines existeixen.
- **Educació física**, per experimentar el treball d'equilibri i força que demana construir un castell seguint les pautes i normes bàsiques de la construcció de castells. Conèixer les postures incorrectes en la construcció dels castells i comprendre les mesures per evitar riscos per a la salut física dels i les components dels castells participant respon-



58 Interdisciplinarietat

sablement en l'activitat de construcció d'aquestes torres humanes.

- **Llengua catalana**, per conèixer el vocabulari propi dels castells, també aprendre el nom de les diferents parts de les quals consta un castell i per preparar les entrevistes als diferents components de la colla de castellers de Lleida. També per inventar el nom de la colla de cada grup classe a partir d'un joc de llengua.
- **Plàstica**, per plasmar en una maqueta diferents tipus de castells (el tres de nou...) i poder enganxar imatges de diferents parts d'un castell.
- **Matemàtiques**, per aprendre a comptar i adjudicar el nom dels diferents tipus de castells i, a partir d'aquí, aproximacions de la quantitat de persones necessàries per construir un ventall de castells amb pinya, folre, manilles...

De vegades, el saber disciplinari tan concret ens porta a oblidar una mica els continguts actitudinals, però no va ser així en aquest projecte perquè la construcció d'un castell comporta necessàriament una tasca cooperativa (igual que passa amb la música d'una orquestra o en la representació d'una obra teatral). Aquest fet provocava que les activitats d'ensenyança aprenentatge dissenyades estiguessin amarrades de treball cooperatiu.

Aquesta llista de disciplines ens fa adonar que la realitat és complexa i que així s'ha de reflectir en l'organització i preparació dels coneixements escolars. Tal com diu A. Zabala, «...una formació que faciliti una visió més complexa i crítica del

món, superadora de les limitacions pròpies d'un coneixement parcel·lat i fragmentari, que es demostra que és inútil per afrontar la complexitat dels problemes reals de l'ésser humà...».

L'organització de les sessions

Les activitats inicials es van concretar en una avaluació que vàrem portar a terme amb un KPSI, el qual ens va mostrar un percentatge elevat d'alumnat que expressava el seu desconeixement sobre els castells.

Aleshores, vàrem basar la primera sessió en una proposta on havien de posar en joc tota la seva creativitat de grup (imaginar com podien fer un castell humà per grups de quatre persones: assajar-lo i finalment fer una mostra dels castells a la resta de la classe) per explicitar les idees prèvies i captar tota la seva motivació pel projecte. En una paraula: provocar que l'alumnat es fes seus els continguts del projecte.

En les sessions següents sempre es barrejaven activitats físiques d'equilibri, control *propioceptiu* del cos i tècniques castelleres amb altres tasques d'ensenyança aprenentatge que tenien l'arrel en àrees disciplinàries. Plegades es fonien per poder assolir els objectius didàctics de la sessió. A vegades s'iniciaven amb preguntes: Com es compten els castells? Com es fa per posar nom als castells? Altres cops l'activitat d'ensenyança aprenentatge girava al voltant dels noms de les colles i de



donar nom a la colla de la classe. Aleshores sorgien propostes tan curioses com: La colla pessigolles de Pardinyes, Els petits castellers de Pardinyes, etc.

Al llarg del projecte també es varen anar desgranant activitats de reestructuració que pretenien aconseguir un canvi conceptual amb una construcció de coneixements nous. Eren, per tant, tasques que introduïen continguts. També s'inclogueren activitats d'aplicació que ajudaven a contrastar i reforçar tots aquells aprenentatges que s'estaven donant i activitats de revisió que fèiem per reconstruir, resituar i redefinir els coneixements que s'adquirien.

L'avaluació en distintes formes (coavaluació, autoavaluació, contracte didàctic, metacognició), la vàrem incorporar en diferents moments del projecte amb el fi de propiciar l'autoregulació de l'alumnat en cada moment. El treball de metacognició era especialment acurat, perquè ens servia a la vegada per extreure parts emotivoafectives dels nens i nenes que ens portaven a variar o repensar les sessions següents. Algunes de les preguntes eren sobre què els havia agradat aprendre en aquella sessió sobre els castells, què havien vist al llarg de la classe que els podia servir per aprendre més sobre els castellers...

60 Interdisciplinarietat



El material didàctic que vàrem utilitzar, l'anàvem construint o buscant segons els objectius didàctics que volíem assolir, però amb la idea clara que fos divers i eclèctic, de manera que anava des d'uns CD-ROM

que contenien pel·lícules curtes, música i imatges, a notícies del diari, fotos, llibres, webs d'algunes colles castelleres fins a material de rebuig per a les construccions de maquetes, etc.

Conclusió

A més a més d'un treball des d'un enfocament globalitzador de l'ensenyança, amb aquest projecte vàrem poder afavorir els processos de socialització i cohesió social dels nostres infants, de manera que es trobessin integrats en l'entorn sociocultural en el qual els toca conviure, sense perdre la seva arrel, sinó sumant-hi altres vivències.

Creiem que després d'aquestes experiències, el nostre alumnat, que és tan divers culturalment, estarà una mica més capacitat per comprendre, conèixer i apropar-se a l'entorn del barri de Pardiniyes, al mateix temps que va construint la seva identitat per exercir actituds de participació, respecte i autonomia.

En aquesta experiència, que pretén engrescar els alumnes a escriure i a la vegada aconseguir que la nostra correcció sigui més efectiva, hi han participat alumnes de 2n d'ESO, majoritàriament castellanoparlants. En el moment que tenim un text aparentment acabat, l'imprimim i fem la revisió més detallada.

És realment efectiva la nostra correcció? La fem plegats?

Mercè Canals Palau

Una proposta que combina l'ús de les TIC i la correcció col·lectiva en el procés de millora de l'expressió escrita

Però, amb quins objectius perquè sigui realment efectiva? Doncs, que l'alumne s'adoni que treu beneficis de la correcció que li fem (és conscient que pot millorar el seu propi text i troba recursos pràctics i efectius per fer-ho i aplicar-ho en textos posteriors), que disminueixi la sensació que la nostra correcció no és prou efectiva i que valorem que l'esforç que hem fet plegats ha valgut pena. Per aquesta raó l'alumne no pot quedar al marge del procés de correcció, sinó que el seu desig de millora n'ha de ser l'estímul.

Aspectes previs: la presentació

Per començar, el text que han escrit amb el processador és, visualment, molt clar: té una presentació correcta i m'estalvio la feina d'entendre lletres sovint incomprensibles, per la qual cosa la lectura del text és més àgil.

Els he demanat que facin servir un interlineat doble per tal de tenir l'espai suficient per poder fer les anotacions que calguin just allà on hi hagi alguna cosa per modificar. D'aquesta manera evito haver d'escriure als marges i sense la claredat necessària.

Primera revisió

Ara comença la revisió individual de cada text, així que me'ls llegeixo i hi faig les anotacions pertinents, però tenint en compte quatre aspectes: un, que val la pena començar amb la valoració positiva d'algun tret del text (encara que costi de trobar, de vegades!); dos, que han de ser les mínimes imprescindibles; tres, que han de ser ben clares, breus i concises (si hi ha massa anotacions acaben no mirant-se'n cap ja que l'esforç és, per a molts alumnes, excessiu); i quatre, que hi ha d'haver propostes de millora.

Alguns dels errors, els corregeixo directament i, si cal, els poso algun exercici senzill (fer oracions amb el mot concret, conjuguar un temps verbal, justificar la grafia, etc.); d'altres, si els poden corregir sols, només els marco. Finalment senyalo

aquells fragments poc lògics o mal cohesionats i en proposo alguna modificació (divideix el paràgraf en oracions més curtes, llegeix-lo en veu alta i busca-li el sentit, afegeix-hi un connector que indiqui la relació lògica, busca el verb i fes-lo concorden amb el subjecte, etc.).

Fer un tipus de correcció o un altre dependrà del nivell de l'alumne i del que cregui que li pot ser útil.

Selecció d'errors

Selecciono aquells fragments de les redaccions que siguin representatius d'allò que cal millorar en el conjunt de la classe i en faig un recull, agrupant-los segons l'objectiu a treballar: coherència, cohesió, correcció gramatical, etc. i, més concretament, puntuació, lògica, repetició de mots, pronoms, accents diacrítics, concordança de temps verbals, etc. Treballem només aquells aspectes que convenen segons les necessitats del grup, el tipus de text o allò que estiguem treballant del programa del curs.

Correcció col·lectiva

Acabat el recull en reparteixo una còpia a cada alumne per tal de corregir els errors entre tots i fer-ne la reflexió gramatical, si convé. Per exemple, si un fragment no s'entén o té problemes de puntuació, mirem què hi falla i el refem a la pissarra; altres vegades els alumnes fan propostes individuals, les comentem i n'escollim les més



adequades. Sorpren veure com els alumnes s'adonen de seguida que no s'entén el fragment d'un company, i el seu tampoc!, i que són capaços de millorar-lo. A més, com que els fragments que corregim són fets per ells mateixos l'activitat els és més propera i, per tant, hi posen una mica més d'atenció, encara que algun cop només sigui per la curiositat d'endevinar qui n'és l'autor...

Millora individual

Amb la correcció col·lectiva han après mecanismes per refer els fragments i a la vegada han adquirit o repassat els coneixements gramaticals que els feien falta, així que ara ja els puc retornar el seu text perquè el millorin gairebé sols. Convé fer-ho a classe mateix perquè així la correcció és immediata, no hi ha perill que se n'oblidin, els puc orientar mentre ho fan i poden consultar els dubtes en el mateix moment que els tenen.

Un pic han modificat el document word, l'imprimeixen i me'l presenten juntament amb la primera versió.

Més revisions?

De vegades o força vegades... alguna de les redaccions té tantes errades que en una primera lectura només puc centrar-me en les més evidents, aquelles que fan tant de mal a la vista. Un pic aquestes estan corregides, en una segona lectura puc adonar-me amb més facilitat d'altres coses: si

hi falta lògica, si les oracions o els paràgrafs estan poc o gens cohesionats, si la informació és clara o no, etc.

En aquest cas torno el text a l'alumne amb noves anotacions per tal que pugui modificar-lo. Si no ho fes, més d'un alumne corregiria només les típiques faltes sense passar d'aquí i no arribaria a entendre com ha de ser un text ben redactat. De vegades sorprèn descobrir que hi ha alumnes que tenen més capacitat del que sembla per fer un text ben fet, un pic en traiem la gran quantitat de faltes que fan. Això farà que alguns alumnes en tinguin prou amb dues versions i d'altres en necessitin més, així que caldrà adaptar-se.

Reviso la nova versió, però comparant-la amb les anteriors, que han de presentar sempre perquè així només miro els aspectes que s'havien de modificar. Si hagués de llegir altre cop tots els textos sencers la correcció s'allargaria inútilment, encara que amb algun alumne convingui fer-ho.

Puntuació

Cadascuna de les versions que fan té una nota orientativa i, per tant, provisional. Segons com hagi estat la seva millora, la nota també canvia fins a una de definitiva, que sol ser més o força més alta que la primera. Això fa que els alumnes siguin avaluats pel que han fet i no pel que saben. De fet tots els alumnes que hagin fet bé el procés, tot i que el resultat no sigui el corresponent al curs, acaben traient una nota positiva.

Un cop hem acabat...

Els alumnes han valorat aquesta activitat positivament: no els fa tanta mandra posar-se a escriure i tenen la sensació que han après i, el que és més important, que poden aprendre a escriure més bé.

A més, han anat adquirint certs hàbits de treball autònom pel que fa a la revisió, han guanyat destresa en el funcionament del processador de text i han començat a en-

tendre conceptes com la cohesió i la coherència.

Amb la correcció col·lectiva, m'he estalviat explicacions individuals repetides i poc efectives, cosa que m'ha permès tenir més temps per fer una atenció individualitzada.

I finalment, com que els textos són, en general, més ben elaborats, més variats i tenen més contingut, ve més de gust llegir-se'ls.

A partir de la nostra realitat actual sobre la presència d'alumnat d'origen estranger en els centres educatius, en aquest article es donen a conèixer altres contextos en els quals s'apliquen polítiques «similars» amb bagatges més amplis d'experiència, com és el cas del Canadà

Escola i immigració: projectes i experiències en el context del Canadà

*José Luis Navarro Sierra¹
Cecilio Lapresta Rey*

L'arribada de persones i famílies que provenen d'altres països, com a resultat del fenomen de migracions globalitzades, diversificades i en creixement, té com a conseqüència la presència d'alumnat d'origen estranger en els centres educatius. Aquesta realitat ens situa en un marc de diversitat lingüística i cultural en el qual l'heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica ha augmentat de manera important, sens dubte, i això es reflecteix en el sistema educatiu, el qual ha d'afrontar problemes fins i tot fa poc desconeguts.

Davant d'aquest nou context s'han desenvolupat diferents propostes per part del professorat, organitzacions, col·lectius, administració educativa, etc. Un dels referents més pròxim és el de Catalunya, on es va iniciar el 2004 el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.²

1. El treball ha estat possible gràcies a un projecte d'investigació finançat per la Generalitat de Catalunya-Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, núm. ref. 2006 ARAI 00011.

Correspondència amb els autors: José Luis Navarro Sierra. Departament de Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida. Complex de la Caparrella, s/n. 25192 Lleida. E-mail: jnavarro@pip.udl.cat

2. Departament d'Educació. http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0607.pdf

Tant els seus eixos estratègics, com el context social i cultural en el qual es planteja, pressuposen la presa en consideració d'aspectes habitualment poc presents en propostes d'altres administracions educatives. Supera la dinàmica precedent, centrada únicament en l'ensenyament de la llengua, i incorpora una visió global dirigida a la creixent incorporació d'alumnat immigrant (amb referències fonamentals entorn de la interculturalitat) i a l'aparició de noves causes d'exclusió social.

Alguns dels eixos estratègics són: l'aula d'acollida, el centre acollidor, els plans educatius d'entorn, els equips d'assessorament (LIC) i la formació del professorat.

En algun d'aquests àmbits s'han començat a analitzar resultats. És el cas de les aules d'acollida. Aquí ja tenim unes dades inicials que ens fan ser optimistes pels resultats que s'avancen (Vila, Perera i Serra, 2006).

No obstant això, i encara que ens queda com una feina pendent fer una valoració del desenvolupament d'aquest nou marc, també és igualment necessària una altra tasca: conèixer altres contextos en els quals s'apliquen polítiques educatives que podríem considerar «similars», però amb un bagatge molt més ampli pel que fa a experiència i la reflexió consegüent.

Així, podríem considerar el cas del Canadà. En aquest país hi ha ciutats i territoris on la presència de la immigració és molt considerable. Com a exemple,

podem indicar que en l'àrea de Toronto la meitat de la població ha nascut en altres països.

Per això, i a partir d'una visita que hem fet recentment a l'esmentat país, volem presentar-vos alguns projectes i experiències sobre l'acollida i inclusió de l'alumnat immigrant en els centres educatius, sense oblidar, evidentment, el context social que va més enllà de l'edifici escolar.

També volem aclarir que no intentem fer una descripció del sistema educatiu al Canadà. Per a això ens remetem als treballs de Lasagabaster (2006), Martínez (2007) o a la informació disponible a Internet³ del Ministeri d'Educació i Ciència.

El que sí que pretenem, en el que segueix, és descriure alguns projectes d'educació inclusiva, en contextos d'alta diversitat etnolingüística, i que per a nosaltres van resultar summament interessants, perquè poden orientar algunes pràctiques en el nostre àmbit.

Alguns projectes rellevants

Una de les propostes rep el nom de «Multialfabetitzacions». L'esmentat terme es fa servir des de fa uns quants anys per fer ressaltar dos aspectes relacionats dins de la complexitat creixent dels textos: d'una banda, la proliferació de maneres multimodals de crear significats i en les quals la paraula escrita és cada vegada més

3. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/el mundo/canada.pdf>

una part dels models visual, auditiu i espacial; i, de l'altra, el creixent èmfasi de la diversitat cultural i lingüística.

En els treballs desenvolupats sota l'esmentat concepte de «Multialfabetitzacions», s'hi exploren els beneficis dels estudiants (en termes de les seves identitats i capacitats) i de les estratègies pedagògiques que tracten la diversitat cultural i lingüística, no només com a objecte de compensació o acomodació, sinó com un recurs i mig d'aprenentatge clau en el currículum.

Es desenvolupen, per tant, capacitats vinculades amb les noves tecnologies de la informació i la comunicació, com també amb la diversitat cultural i lingüística que es troba en la societat.

Les diferents experiències dutes a terme sota el concepte abans indicat formen part d'un treball més ampli impulsat per Early i Cummins (2002). S'hi planteja el fet que ens trobem el coneixement en múltiples formes (impreses, en imatges, en vídeo, en combinacions de formes en contextos digitals) i necessitem representar-lo d'una manera igualment complexa. A més, hi ha un reconeixement exprés de la diversitat lingüística i cultural, ja que s'usen els coneixements previs, com també les llengües maternes de l'alumnat d'origen estranger, com a base per a l'aprenentatge de la llengua oficial de l'escola i per als continguts acadèmics; i tot això, plantejat no només en l'àmbit individual, sinó en un marc d'interacció, experiència i reflexió comunitària.

Un exemple d'aquest projecte és el dut a terme a l'escola pública Thornwood, a Toronto, en la qual es du a terme el projecte denominat «Dual Language Showcase».⁴

El plantejament del qual parteixen és que llegir en qualsevol llengua desenvolupa habilitats per a la lectura. A partir d'aquí, i amb la col·laboració de famílies i voluntariat, van decidir crear llibres escrits en dues llengües: en anglès i en qualsevol altra de les presents a l'escola (àrab, xinès, coreà, indi, tàmil, urdú... entre d'altres). Esaven disponibles en paper i en format digital per ser usats tant en el centre escolar com a casa. Per a això es comptava amb la col·laboració del mateix alumnat, de les famílies, voluntariat i professorat (al Canadà hi ha un percentatge important del professorat que té una llengua materna diferent de l'anglès).

Així, les famílies que no sabien anglès es podien divertir llegint històries amb els seus fills en la seva pròpia llengua i comentar les idees, valors, conceptes, etc. Alhora, tant l'alumnat com les seves famílies estaven exposats al vocabulari, estructures gramaticals i aspectes convencionals dels textos en anglès. En aquest sentit, promovent el desenvolupament de l'alfabetització a la primera llengua dels estudiants d'origen immigrant es facilitava l'adquisició de l'alfabetització en anglès. Es parteix, per tant, de la consideració que l'accés als coneixements previs a través de la seva primera llengua proporciona un marc adequat per als nous aprenentatges.

4. <http://thornwood.peelshools.org/Dual/>

Tot això ha produït aspectes positius afegits com és el cas del bon ambient i col·laboració entre famílies i professorat. També es pot considerar el creixement de l'autoestima de nens i nenes que, encara que no sàpiguen llegir o escriure correctament en anglès, són capaços d'expressar idees en la seva primera llengua i així poden demostrar les seves habilitats i compartir les seves experiències i cultura.

I, en definitiva, el conjunt de la comunitat educativa li permet apreciar i valorar altres llengüatges i altres cultures, amb les quals adquireix sentit la idea d'interculturalitat. Com hem comentat anteriorment, aquesta experiència forma part d'un projecte més ampli que ha generat altres pràctiques que comparteixen els esmentats plantejaments.

Una d'elles té a veure amb la participació activa de les famílies estrangeres en el procés educatiu dels seus fills, és a dir l'Aprentatge intergeneracional en escoles multilingües i multiculturals,⁵ dut a terme en barris i escoles amb una elevada presència d'alumnat d'origen immigrant, que, en el nostre context, podrien ser qualificats de «marginals» i en situació de risc social.

El plantejament de fons consisteix en el fet que l'escola reconeix que els pares i les mares tenen un ric bagatge de coneixements i experiències que són valuoses per al centre educatiu. En aquest context,

el professorat convida les famílies a compartir les seves experiències i habilitats amb els estudiants.

És a dir, el professorat creu que l'èxit acadèmic de l'alumnat i la seva integració social, especialment amb nens immigrants, és el producte de la col·laboració i connexió entre l'escola i la llar.

En general, en aquest segon bloc d'experiències, s'hi han plantejat diferents objectius. El primer és reforçar els aprenentatges de l'alumnat d'origen immigrant aportant-los elements de la comunitat. El segon objectiu consisteix a familiaritzar pares i mares amb el sistema educatiu en el qual es troben els seus fills i filles, així com explicitar les expectatives per al seu èxit acadèmic, amb la perspectiva de la implicació de les persones adultes per aconseguir-lo. Quant al tercer objectiu, es tracta de facilitar a les famílies l'adquisició de la llengua oficial (anglès, en aquest cas). Finalment, el quart objectiu té a veure amb la promoció d'un clima institucional que privilegia la diversitat com a recurs.⁶

Per a això, en el conjunt d'aquestes experiències s'han desenvolupat estratègies per a les persones adultes com ara: sessions de lectura intergeneracional entre nens i adults en les quals s'usava tant la llengua oficial com les llengües maternes dels assistents, modelatge per part del professorat en activitats de lectura i escriptura, presentacions i debats per part

5. <http://www.yorku.ca/foe/Research/pie/index.htm>

6. <http://www.inroadsjournal.ca/archives/inroads19/toc19.htm>



de les famílies dels temes que ells consideren importants... Quant a les estratègies amb l'alumnat: treball cooperatiu, dramatitzacions amb els seus iguals, temps de realització de «deures» amb professorat i famílies, sessions de tutoria amb alumnat de secundària (en centres de primària), etcètera.

Entre els resultats d'aquest projecte, pel que fa a les famílies, podem fer referència a l'augment de l'interès per part dels adults en relació amb les tasques d'aprenentatge dels seus fills, a l'increment de la comunicació de pares i mares amb l'escola, a la seva situació de trobar-se bé en aquest nou rol, a la seva implicació per discutir temes polèmics, a l'aprenentatge per part de les famílies d'habilitats lingüístiques, com també a compartir informació sobre temes laborals i recursos de la comunitat.

Pel que es refereix als resultats, quant

a l'alumnat podem constatar un increment de la confiança i de les habilitats interpersonals, un interès més gran en les activitats de classe, menys problemes a l'hora de preguntar i resoldre dubtes, formació de «xarxes» amb altres companys, més receptivitat a l'hora de treballar amb els seus pares, etc.

Evidentment, les propostes de col·laboració entre família i escola han estat àmpliament plantejades, a causa de la seva relació amb l'èxit escolar. La «novetat» que proposa aquest conjunt d'experiències i el que aporta al coneixement és la implicació de famílies immigrants, en contextos de risc social.

Hi ha, a més, un altre element rellevant i que pot semblar un simple terme lingüístic, i és el que fa referència al que podria ser el títol del projecte: Participació de les famílies «com a» element educatiu (no no-

més participació de les famílies «en» l'educació).

Després d'aquesta breu descripció d'algunes pràctiques inclusives en centres amb una elevada presència d'alumnat immigrant al Canadà ens podem plantejar, evidentment, moltes preguntes: com és possible traslladar aquestes experiències al nostre context?; disposem de mitjans per garantir aquests processos?... i podríem continuar amb moltes més preguntes.

Idees que podem extreure d'aquestes experiències

A partir d'aquí voldríem destacar algunes idees que considerem rellevants. Una d'elles té a veure amb el fet que són projectes d'investigació-acció, en els quals hi ha un procés conjunt de planificació, revisió, implementació de canvis, nova revisió... I en aquests projectes participa el professorat del centre, però amb implicació de professorat universitari.

Una altra de les idees que volem fer ressaltar és el sentit de la comunitat educativa. Inclou, lògicament, el professorat i les famílies, però també el voluntariat i el personal no docent dels centres. I quan citem el voluntariat, ens referim a la presència de persones que, en el nostre context, denominem mediadors, però també a l'alumnat de centres de secundària que col·laboren a primària.

Evidentment, tot això es facilita en un marc de política educativa que afavoreix el

desenvolupament d'aquests projectes. Així, la legislació i els recursos d'àmbit provincial (equivalent a les nostres comunitats autònomes) poden facilitar poder dur-los a terme. En aquest sentit, volem fer referència a la informació disponible a la web del Ministeri d'Educació d'Ontario.⁷

Dit això, volem recapitular algunes idees força d'aquestes experiències que giren entorn de:

- L'ús de diverses llengües d'origen com a llengua d'aprenentatge i no només com a activitat extraescolar.
- La presència i «visibilitat» de les cultures d'origen en el procés educatiu, mitjançant les tecnologies de la informació.
- La participació de les famílies en activitats d'aprenentatge, amb el seu bagatge de coneixements i experiències.

En aquests moments no tenim dades generals que ens permetin valorar en quina mesura aquest tipus de qüestions s'estan portant a terme, fora d'algunes experiències concretes.

Per això, i finalment, voldríem fer algunes consideracions relacionades amb aquesta temàtica i que impliquen la necessitat de reflexionar en el nostre context.

Si en l'àmbit de Catalunya, i pel que es refereix a la presència d'alumnat immigrant, hem passat d'un 0,81 % (curs 1991/

7. <http://www.edu.gov.on.ca>

1992) a l'11,40 % (2006/2007), i si es constaten les dificultats per al domini de les competències lingüístiques necessàries a l'escola (Huguet i Navarro, 2006), quines mesures i projectes són necessaris per garantir una adequada escolarització i inclusió en la nostra societat? Com plantejem la participació d'aquestes famílies en la dinàmica escolar, fins i tot en els casos en els quals hi hagi una mínima comprensió de la llengua o llengües de l'escola? Fins a quin punt les facultats d'Educació de les nostres universitats estan responenent a aquests canvis demogràfics i culturals, pel que es refereix a la formació inicial del professorat? Hem identificat allò que el professorat necessita conèixer per ensenyar en contextos lingüísticament i culturalment diversos? Sabem, a partir de les dades de la investigació, quant de temps costa adquirir a l'alumnat d'origen immigrant les competències necessàries en el llenguatge formal de l'escola? Coneixem les aportacions de l'educació bilingüe, tenint en compte aquest nou context que no respon al model que hem experimentat a Catalunya? Quin és el rol, si és que el té, de la primera llengua d'aquests nens i nenes en el marc del currículum?...

Bé, aquestes i altres qüestions similars haurien d'orientar la nostra agenda per anar avançant conjuntament davant del repte que suposa la presència cada vegada més nombrosa de l'alumnat culturalment i lingüísticament divers.

Referències bibliogràfiques

- EARLY, M.; CUMMINS, J. *From literacy to multiliteracies: Designing learning environments for knowledge generation within the new economy*. Proposal funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 2002.
- HUGUET, À.; NAVARRO, J. L. «Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación», a *Cultura y Educación*, 18 (2), 2006, p.117-126.
- LASAGABASTER, D. «La acogida del alumnado inmigrante en Canadá: el caso de la ciudad de Toronto», a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 2006, p.165-175.
- MARTÍNEZ, C. «Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense», a *Revista de Educación*, 343, 2007, p. 133-148.
- VILA, I.; PERERA, S.; SERRA, J. M. «Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005», a *Caixa d'eines*, 04, 2006, p. 40-55

Aquest article acaba la seqüència de lectures recomanades per a l'alumnat, en aquest cas, joves de dotze a setze anys. Les propostes que es presenten van en la línia de crear antidots contra la intolerància i fomentar discussions que ajudin a trobar eines per a la col·laboració i la participació i generin espais de pensament lliure on la raó i la comunicació ajudin a créixer.

Kisangani

Vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de dotze a setze anys

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

* 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 Silvia Soler.

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

Acabem el nostre particular periple de dos anys d'investigació sobre la literatura infantil i juvenil del continent africà, el qual ens ha portat de Bizerta a Mosselbaai, de nord a sud. Ha estat un viatge farcit d'anècdotes, de descobertes de bones lectures, d'emocions profundes i de reflexions sobre la cultura, la manera d'educar i de viure dels pobles africans i de nosaltres i hem après, individualment i col·lectivament, allò que Ryszard Kapuscinski apuntava en el seu llibre *Ébano*:¹ «La seva vida és un martiri, un turment que, malgrat tot, suporten amb una tenacitat i un ànim sorprenent.»

1. KAPUSCINSKI, Ryszard. *Ébano*. Barcelona: Anagrama, 2005.

En aquest darrer capítol² presentem un ventall de narracions adreçades a l'alumnat adolescent, moltes de les quals estan basades en fets reals, en personatges que existeixen i en llocs fàcilment identificables. Es toquen temes com la soledat, el concepte del temps, la solidaritat i generositat de la gent que viu en la misèria, la malaltia, la penúria dels hospitals, l'abandó, les creences, les llengües que s'hi parlen, el respecte per la gent gran. Són, en definitiva, llibres que ens introdueixen en un continent on es pot trobar el millor i el pitjor de nosaltres mateixos.

Les propostes que presentem van en la línia de crear antidòts contra la intolerància, de fomentar discussions que ajudin a trobar eines per a la col·laboració, per a la participació, defugint del «pensament únic» i generant espais de pensament lliure on la raó sigui present i on la comunicació ajudi els joves a créixer com a persones. També hi trobareu propostes que inclouen activitats de recerca i d'altres que parteixen del joc previ com a estímul del desig de llegir.

L'alumnat d'edats compreses entre els dotze i setze anys tenen uns gustos bastant clars. La nostra tasca és continuar ajudant-los a descobrir la utilitat de la lectura i a relacionar-se amb el món que els envolta, que sàpiguen interpretar allò que llegeixen, que ho compreguin i ho qüestionin, que se'ls estimuli l'esperit crític i aprenguin a moure's millor per la vida.

Podeu trobar les fitxes completes (referències, aspectes coeducatius, il·lustracions, etc.), com també altres propostes d'activitats a la pàgina web de l'Associació (<www.rosasensat.org>). Tanmateix, si voleu posar-vos en contacte amb el nostre grup de treball, podeu fer-ho trucant directament a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Allà ens trobareu, allà o a Kisingani, vés a saber!

El lleó³

Un reporter visita una reserva de Kenya amb la intenció d'escriure'n un reportatge. Allà es troba amb tres personatges: en Bullit, un antic caçador convertit en director de la reserva i en protector de la fauna; la seva dona, Sybil, de personalitat refinada, que no ha sabut adaptar-se a l'entorn salvatge on viu, i, sobretot la Pat, la filla dels dos anteriors, una nena que ha estat capaç de penetrar en els més íntims racons de la vida salvatge, fins al punt que els nadius la consideren la filla del lleó, ja que té una estreta amistat amb en King, un enorme lleó mascle que ella va criar des de ben menut.

La Pat es converteix en la guia del viatger, és ella la que l'introdueix en el contacte amb la gran fera i amb els racons més ocults de la reserva.

Proposem, a partir de fragments de la lectura, un treball d'investigació i coneix-

2. Vegeu «Édjimé», «Nthalingue» i «Indaba», apareguts a *Perspectiva Escolar* els mesos de setembre, octubre i novembre de 2007, respectivament.

3. KESSEL, Joseph. *El lleó*. Barcelona: Empúries, 2002

xement del poble massai, l'única tribu que segueix orgullosament el seu mode de vida malgrat el trasbals que els ha causat la dominació de l'home blanc.

Després de llegir el llibre es podria fer una lectura de l'acció que protagonitzen els massai. A la primera part es relata qui són els massai i la seva presència en el parc. En la segona part del llibre es narren les tradicions dels massai en la seva estada a la reserva d'Ambolesi i la connexió de la tribu amb la història principal.

Retrat amb negra⁴

Retrat amb negra s'emmarca dins la narrativa juvenil que podríem denominar de realisme crític.

La primera part de l'obra narra un període en la vida d'un jove, en David, el qual observa com el barri on viu es va degradant per culpa d'uns joves d'extrema dreta que atemoreixen els veïns i es fan els amos de la zona. Un seguit d'esdeveniments, provocats per aquest grup neonazi en el seu enfrontament amb d'altres grups de joves, abocaran en David a un carreró sense sortida i l'obligaran a prendre una decisió radical, un gir copernicà que el durà a l'Àfrica.

La segona part de la novel·la ens presenta un país imaginari, Nisòtia, fàcilment iden-

tificable amb qualsevol país centrafricà. Serà en aquest ambient on David viurà experiències noves, coneixerà persones increïbles, recordarà la seva vida occidental anterior i la seva existència prendrà sentit i es trobarà a si mateix.

Joaquim Carbó ha fet una novel·la dura, valenta i que es llegeix amb emoció. El mestre o la mestra que vulgui aprofundir en aspectes de denúncia social té davant seu un material de primera magnitud. Proposem una cerca i discussió amb el grup de les constants que apareixen al llibre, tant les que indiquen un model estàndard de tradició africana aplicable a moltes ètnies i zones en guerra, camps de refugiats, desolació, corrupció, tràfic d'armes, fam, etc., com les que aporten valors humans, solidaritat, lluita pels ideals, respecte, compassió i amor.

Corazón kikuyo⁵

La protagonista de la novel·la és una nena alemanya que ha d'anar a viure amb el seu pare a Kenya a causa de la situació d'Alemanya en aquells moments. Viuran en una granja d'un poblat kikuiu, on es desenvoluparà la història.

Tot allò que el pare viu amb enyorança de l'Alemanya que ha hagut d'abandonar a causa de la persecució dels jueus per part del nazisme, la nena, en companyia d'un

4. CARBÓ, Joaquim. *Retrat amb negra*. València: Perifèric Edicions, 2005.

5. ZWEIG, Stefanie. *Corazón kikuyo*. Saragossa: Edelvives, 2004.

amic kikuiu de la seva edat, ho viu amb joia descobrint aquest país africà: creences, geografia, costums, relacions humanes, llenguatge... Ella veu i viu amb la màxima intensitat tot el que Kenya destil·la.

Tot i que pare i filla mantenen sempre bona relació, inicialment els costarà a cada un posar-se al lloc de l'altre en aquesta nova etapa.

Proposem una conversa per comparar els contrastos entre els valors europeus i els del continent africà a través del pensament dels personatges bàsics dins de la tribu kikuiu, el *bwana* (senyor), la *mem-sahib* (senyora), el *kijana* (jove), el *kidogo* (infant), el *muchau* (sanador) i el *mzee* (vell).

El secreto del fuego⁶

A Moçambic, un país assolat per la guerra civil i per la misèria, hi viu la Sofia amb la seva família. Una nit han de deixar-ho tot per fugir dels bandits que han matat la gent del poble, el seu pare i la vella Muazena. Caminen per les muntanyes i després de moltes llunes, arriben a Boane, un poble on intenten amb coratge començar una vida nova. La Sofia i la seva germana Maria ajuden la mare en les feines del camp i a mantenir la cabana neta. Un dia, jugant com qualsevol nen de la seva edat, la Maria perd la vida i la Sofia les cames en trepitjar una mina antipersona. Amb tot, la

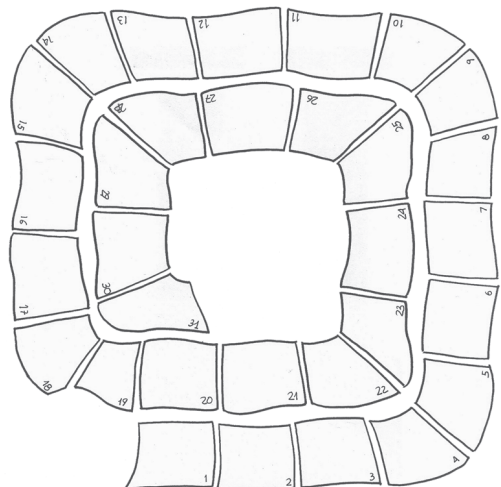
Sofia, que és molt forta i tenaç, aconseguirà trobar un nou sentit a la seva vida.

Es tracta d'una història basada en un fet terriblement real d'una nena que és capaç de tornar a aixecar-se, tot i haver perdut fins i tot les cames.

Novel·la curta que es pot llegir en un parell o tres de sessions a classe. Com que Moçambic és un país força desconegut per als alumnes, la primera cosa que caldria fer és agafar un mapa i situar-l'hi. Després es poden buscar els pocs noms que surten al llibre: Boane, Matola, Mueda, el riu Impamputo, etc.

La proposta que fem és comparar la vida quotidiana de la Sofia i de la seva família amb la dels alumnes d'aquí, buscant pistes en el text:

Què fa cada dia la mare de la Sofia quan es lleva? Com va a la feina? I la Sofia i els seus germans?



6. MANKELL, Henning. *El secreto del fuego*. Madrid: Siruela, 2007

També és una bona novel·la per introduir el debat sobre les mines antipersona, la guerra i els refugiats.

Riu avall⁷

El protagonista de la novel·la és un missioner alemany que fa set anys que viu a l'Àfrica. Quan torna al poblat després de ser-ne fora uns quants dies, troba la seva dona morta i la seva filla greument malalta. Per tal que la nena es pugui salvar, ho deixa tot i se'n va amb ella en una canoa, riu avall, per arribar en cinc dies a l'hospital europeu de la ciutat.

Durant el dia haurà de lluitar contra les dificultats que es troben navegant pel riu: fang, troncs, mosquits, ràpids, animals, tempestes... Durant les estones de calma aprofita per explicar a la seva filla els seus records d'infantesa en una granja a Alemanya, encara que sembla que la noia està inconscient.

A la nit deixen la canoa i s'endinsen a la selva a la recerca d'un lloc on descansar. La gent que troben els acullen i tenen cura de la nena, la renten, l'alimenten, li perfumen el llit, li apliquen les seves medicines o creences de tal manera que nit rere nit va millorant.

Finalment, arriben a la ciutat. La nena està pràcticament recuperada i la relació

entre pare i filla és més entranyable i sòlida que mai.

Proposem un treball de recerca d'aquells fragments en els quals les diferents persones que hi apareixen mentre van riu avall, apliquen els seus remeis casolans per tornar la salut a la noia i comparar-los amb les nostres pròpies experiències mèdiques.

Qué blanca más bonita soy⁸

El dia que la Maria celebra el seu dotzè aniversari rep molts regals: vestits, sabates, una Bíblia, perfums i altres objectes, però el regal més especial és el que li fa el seu pare: un esclau.

La història se situa en un país indeterminat de l'Àfrica i la protagonista és una noia que explica en primera persona les seves vivències els mesos següents a l'aniversari. De manera innocent i natural explica la relació que té amb en Koko, el seu esclau de set anys, i amb les persones de la seva família, els seus pares, les seves tietes i l'avi. Pertanyen a una classe social elevada, són blancs i veuen amb normalitat el fet de posseir esclaus que els facin la feina, esclaus a qui es pot manar i castigar, si cal.

Al llarg de quaranta breus capítols (en total, poc més de seixanta pàgines) assistirem amb perplexitat a les peripècies de la Maria i comprovarem una manera de fer

7. SCHULZ, Hermann. *Riu avall*. Barcelona: Baula, 2006.

8. VERROEN, Dolf. *Qué blanca más bonita soy*. Salamanca: Lóquez, 2007.

i de pensar capriciosa i inhumana, tot i que dins el context en què s'explica sembla lògic pensar que fets com els que es narren hagin succeït en realitat.

És una novel·la breu que es pot llegir a classe col·lectivament en un parell de sessions. Es presta molt a parlar de l'esclavitud i fer un projecte o estudi del tema: què és l'esclavitud? En quins moments històrics hi ha hagut esclaus? –antiga Roma, per exemple. Quan es va abolir definitivament? En quins països podia haver succeït aquesta història? Coneixes altres formes d'esclavitud? Què vol dir ser «un poble d'esclaus»? Què vol dir «és una esclava del seu home»? Què vol dir «ser esclau de la feina»?

Una carta molt llarga⁹

En aquesta llarga carta dirigida a la seva amiga Aïssatou, Ramatoulaye rememora la seva vida: l'escola, on van estudiar juntes, l'època de la il·lusió pel procés de descolonització, l'enamorament, el casament en contra de la voluntat de la mare, els fills...

Els episodis més destacats són els segons casaments dels marits –el d'ella i el de l'amiga– viscuts tots dos com una traïció encara que es produeixen en un context de poligàmia: el marit de Ramatoulaye abandona la família en casar-se amb una

amiga de la seva filla, mentre que el d'Aïssatou cedeix a les pressions de la seva mare perquè es casi amb una noia del seu mateix estatus social. Les reaccions de les dues dones davant d'aquest fet dolorós són diferents, però totes dues mostren una gran dignitat i responsabilitat.

També són molt interessants els moments en què es parla de la relació amb les filles.

Aquest llibre ens dona a conèixer un munt d'aspectes de la vida quotidiana al Senegal de mitjan segle XX, especialment les diferents relacions de poder dintre la família. Els veiem a través de la mirada crítica d'una dona culta que estima la vida tradicional i alhora defensa els seus drets i la seva dignitat.

La seva lectura pot ser el punt de partida de debats sobre qüestions de gènere i família, que aportin informació, idees i percepcions molt interessants i enriquidores.

Es podrien llegir alguns dels capítols que es prestin més a debat i proposar als nois i noies que escriguin una carta a l'autora, li facin preguntes i/o opinin sobre la qüestió tractada en aquest capítol.

Si han pogut recollir notícies de fets semblants als que apareixen al llibre, es poden portar a classe i veure les diferències en el tractament del tema. Poden ser diferències pel fet de tractar-se de tipologies textuals diferents, però també perquè responen a vivències i percepcions diferents.

9. BÀ, Mariana. *Una carta molt llarga*. Barcelona: Takusan Ediciones, 2005.

Mi casa es tu casa¹⁰

En Michael ha convidat la Sandra i el seu pare a passar uns dies a Àfrica, més concretament a Togo i Ghana, on viu part de la seva família. En Michael va néixer a Togo, però viu a la mateixa ciutat que la Sandra i el seu pare, Hamburg, i tots tres són grans amics.

La nova aventura comença a Lomé, i a la Sandra li sembla tot una mica inquietant, fa molta calor i humitat, no entén l'ewe i comença a plantejar-se molts interrogants. Es mostra intrigada i impacient.

Però aviat se sentirà atreta per aquesta nova cultura i cada nou descobriment serà una vivència emocionada. Li crida l'atenció l'hospitalitat dels africans, els colors dels seus vestits, els menjars, les seves festes, els seus rituals, les llargues converses per explicar les coses, etc.

A poc a poc va integrant una actitud i manera de ser pròpies del país que visita: «viatjaré amb l'imprescindible», «m' enfado molt menys, tan sols quan és necessari...».

El fet que sigui un quadern de viatge on la protagonista va explicant i comentant les seves vivències fa que sigui un llibre de lectura àgil i amena.

Atès que el llibre és la descripció d'un viatge, proposem un joc de l'oca. El joc va



acompanyat de la lectura de fragments del llibre que descriuen molt bé les seqüències del viatge i els sentiments de la protagonista (anhels, decepcions, pors, emocions, il·lusions...).

El joc pot ser una activitat prèvia. A partir de les petites pinzellades que es van llegint es crea una motivació per llegir el llibre sencer.

10. SCHINS, Marie-Thérèse. *Mi casa es tu casa*. Saragossa: Edelvives, 2004.

Manifest sobre educació per a la ciutadania

Marc Unitari de la Comunitat Educativa

Aquest curs s'introdueix l'educació per a la ciutadania com una àrea específica en els centres d'ensenyament. Al marge del fet que sigui una matèria independent, volem manifestar el nostre suport al fet que els continguts que la integren siguin presents al currículum bàsic i que tinguin un caràcter obligatori. Ens reafirmem en els punts següents:

- La nostra societat té el dret i l'obligació d'educar els seus ciutadans i ciutadanes en els principis legals i ètics en els quals se sustenta i enfortir així les bases del sistema democràtic i de convivència que hem escollit. Per això el sistema educatiu ha de respondre a aquest dret i ajudar a aconseguir aquest deure.
- L'educació en valors, responsabilitat en primera instància de les famílies, tot i tenir aspectes propis i privats, ha de ser coherent amb els principis de convivència comuns de la nostra societat. L'escola és un espai comú que els dóna continuïtat; totes les creences privades compatibles amb els valors ètics de la nostra societat democràtica hi han de tenir cabuda.
- Els diversos punts de vista i les sensibilitats que conviuen en el si de la nostra societat han de trobar els elements comuns que concretin els continguts d'aquesta educació i, per tant, s'han de formular democràticament quines són les competències cíviques que ha de tenir tota persona que en forma part.
- L'escola ha de ser un espai laic, per això creiem que totes les opinions i sensibilitats hi tenen cabuda si respecten l'ordenament democràtic.
- Els continguts d'educació per a la ciutadania s'han d'alimentar dels canvis constants de la nostra societat; han de formar l'alumnat en les competències per conèixer i aprendre a viure en la societat de la diferència; per actuar de manera autònoma

80 Document

i responsable, per saber afrontar els reptes d'un món global, per respectar el medi ambient i per saber adaptar-se als canvis socials ràpids produïts pels moviments migratoris, les tecnologies o per qualsevol altre en l'espai comú de convivència que és la nostra societat.

- El drets i els deures vigents són d'obligat compliment i, per tant, és necessari que el sistema educatiu els faci conèixer i ensenyi a respectar-los per sobre de les opinions personals, de les creences religioses i dels elements culturals o identitaris. La profunda i adequada reflexió sobre els processos migratoris i la seva complexitat no ha d'entrar-hi en contradicció, sinó que ha de possibilitar l'ampliació d'aquesta gamma d'opinions, creences i identitats.
- Les competències cíviques comporten saber comprendre i saber fer, i també mobilitzar aquests sabers per viure i conïure en el marc social propi; per tant, aquesta àrea ha de tenir un component teòric, però sobretot ha de comptar amb una exercitació pràctica. L'actuació de les persones adultes de la comunitat educativa del centre, així com dels diferents àmbits socials en general, ha de poder ser un referent per a l'alumnat.
- El civisme ha de formar part de totes les àrees i de l'organització de tot el centre. L'existència d'una matèria específica no excusa que en cada àmbit de coneixement s'ensenyin les actituds, els valors i les normes que els són propis. L'organització de la comunitat educativa també hi ha de contribuir. Per això s'ha de dotar d'un funcionament democràtic, ha de fomentar la participació de tots els seus membres i s'ha d'impli-car amb l'entorn. El Projecte Educatiu del Centre ha de recollir tots aquests principis i evitar tot allò que hi entri en contradicció.
- La nova àrea és una oportunitat per reforçar i promoure experiències escolars de participació i de servei en el centre o en l'entorn proper (barri, municipi, comarca). Des de les institucions caldria aprofitar aquest potencial de manera planificada facilitant que els centres educatius i les entitats de l'entramat social puguin compartir projectes.
- Correspon a totes les persones del centre la responsabilitat de l'educació per a la ciutadania. Cal assignar l'àrea d'educació per a la ciutadania al professorat més preparat, tenint present que respon a objectius essencials del sistema educatiu. Per això exigim que es tingui especial cura en la formació teòrica i pràctica d'aquest professorat facilitant-li els recursos necessaris per assolir-la.
- Els materials curriculars disponibles per planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de respectar les normes jurídiques democràticament acordades. Ni

en poden traspassar els límits ni poden tenir buits que ignorin cap de les lleis amb què la nostra societat democràtica s'ha dotat dins de l'àmbit social i ciutadà.

Per tot això,

Exigim que tots els continguts cívics formin part del currículum obligatori, que es tingui especial cura en la implantació, seguiment i avaluació de tot el procés.

Rebutgem totes les manifestacions contràries i lamentem el caràcter antidemocràtic de moltes d'aquestes manifestacions.

Reiterem el nostre suport al fet que els continguts d'educació per la ciutadania siguin obligatoris a tots els centres escolars.

Marc Unitari de la Comunitat Educativa.

Novembre de 2007



MARC UNITARI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

FaPaC, FAPAES, Federació de MRP de Catalunya, CCOO, FETE-UGT, USTEC-STEs, AJEC, AEP, SEPC, SE.

Elogi de Juan Sánchez-Enciso

Jaume Cela

Just quan el tren arriba a l'estació de Gràcia acabo de llegir l'últim llibre de Juan Sánchez-Enciso. Té un títol esplèndid, d'aquells que diuen molt: «(Con)viure en la paraula. L'aula com a espai comunitari» i l'ha publicat Graó. Com acostuma a passar amb les seves obres hi trobem rigor i passió.

En aquest llibre relata algunes experiències al voltant de l'ensenyament de la llengua. Repassa temes relacionats amb la lectura, amb la poesia, amb el concepte i el paper dels clàssics a la secundària, amb el conte... i acaba amb tres relats que donen veu a uns quants dels seus alumnes. Però el que més m'interessa és l'home que hi ha darrere d'aquest llibre.

Rigorós, ja ho he dit, i apassionat, també ho he dit però he d'insistir-hi, perquè les dues qualificacions s'acostumen a donar com a contradictòries i Sánchez-Enciso les uneix. Tossut, d'aquells professors que se saben part del problema que tenen els seus i les seves alumnes i se saben, per tant, part de la solució; compromès, que no té cap mania a acceptar que s'equivoca, que hi ha moments que tiraria la tovallola, però que després s'ho repensa i torna al

combat de la cultura. Sovint polèmic, sempre tendríssim, consistent, culte, bon coneixedor de la matèria que pretén ensenyar, però, sobretot, magnífic observador de les necessitats del subjecte que ha d'aprendre, d'un subjecte singular al bell mig d'un context social que es diu aula. Es confessa pessimista teòric.

Vinga, Juan, li diré quan me'l trobi, que tu derrotes el pessimisme amb les dosis de confiança que sempre mostres cap als teus alumnes! Mires endavant sense oblidar el gest necessari que hem de fer en el present. A vegades, contra vent i marees fa mans i mànigues perquè trobin sentit a les seves existències i valorin el coneixement. Home de trinxera que sap mirar els estels i no vull posar-me poètic, perquè en Juan, en les qüestions de la lírica, em guanya.

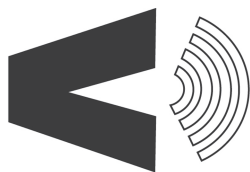
Llibre estimulant, ple de suggeriments, vital, innovador, amb certeses i dubtes que sovint els resol Pilar Adell, la seva companya de vida i de professió –podria el departament instal·lar càmeres ocultes al menjador i al dormitori d'aquesta parella perquè poguéssim ser testimonis de primera mà de les seves converses pedagò-

giques?– expert humil perquè ha tastat la pols dels camins, perquè deu haver plo- rat més d’una vegada i més d’una vegada es deu haver rigut del mort i de qui el vet- lla i d’ell mateix, que és el que més ens con- vé fer en aquesta vida nostra.

Llibre bell en el sentit que Eco dóna a la bellesa quan afirma que quan parlem d’a- questa abstracció és en el moment que gaudim d’alguna cosa pel que és en ella

mateixa, sense tenir present si podrem posseir-la. Llibre pur. Em corregeixo: llibre contaminat amb tots els pecats i les virtuts de la didàctica i de la metodologia, que sap que tot plegat es troba a l’aula, en aquest espai de construcció on el mestre o el professor és ciment quan convé i, quan convé, el blau del color de les parets.

Juan Sánchez-Enciso, inacabat. Humà, doncs.



VOLUNTARIAT PER LA LLENGUA

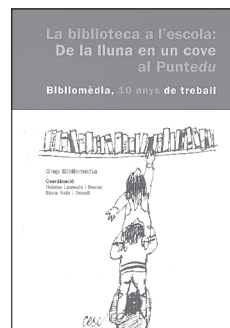
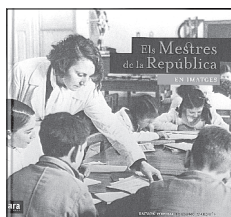
L’Associació de Mestres Rosa Sensat forma part del programa Voluntariat per la Llengua, impulsat per la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

Després d’un temps d’experiència us tornem a demanar si voleu fer de voluntaris i voluntàries per formar parelles lingüístiques amb aprenents que vindran d’altres entitats del Raval.

El programa proposa 10 hores de conversa repartides en 1 hora setmanal. Es tracta de mantenir una conversa distesa on els que hi participen se sentin còmodes; no es tracta de fer una classe.

Si vols formar part del Voluntariat envia un correu a: activitats@rosasensat.org o pots entrar a: www.rosasensat.org

Per a qualsevol dubte pots trucar els matins al **93 481 73 96**.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CABERO ALMENARA, Julio. *Las TIC para la igualdad: nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: MAD, 2007

Extracte de l'índex:

Las TIC como elementos en la atención a la diversidad; Las TIC y la diversidad auditiva; Las TIC y la diversidad motórica; Las TIC y la inserción laboral de los discapacitados; Las TIC en el marco de la educación compensatoria; las TIC y la diversidad cognitiva

CARBONELL, Eudald; HORTOLA, Policarp. *Entendre la ciència des de dins (o si més no intentar-ho). Reflexions, a través de la pràctica científica, entorn d'una visió epistemològica per al tercer mil·lenni*. Tarragona: URV, 2006 (Llavors d'idees; 1)

Extracte de l'índex:

La ciència i el seu context; Teoria, veritat i realitat en les construccions científiques; Empíria, mètode i experimentació; Epíleg: una prospectiva de la ciència per al nou mil·lenni.

CASSANY, Daniel. *Escolar l'eina: guia de*

redacció per a professionals. Barcelona: Empúries, 2007 (Biblioteca Universal; 217)

Extracte de l'índex:

Com són els escrits de la feina?; Sobre el lector; Tècniques d'anàlisi del lector; Les veus de l'autor; L'organització de dades: l'informe tècnic, l'article de recerca; Títols i portades, índexs, resums, taules, correspondència.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN. *Educación y ecología: el currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid: Editorial Popular, 2007 (Urgencias; 11)

Extracte de l'índex:

Los libros de texto suspenden en sostenibilidad; El futuro ocultado por la tecnología y el desarrollo; Energía y movilidad sin límites; Mercantilización sin límites; La insostenibilidad social; Las distorsiones, ocultaciones y el lavado verde; Anotaciones sobre lo propuesta curricular oficial.

L'educació pública: més equitat, més qualitat: jornada del Marc Unitari de la Co-

- munitat Educativa*. [Barcelona]: Marc Unitari de la Comunitat Educativa, 2007
- GÚRPIDE, Carmen; FALCÓ, Nuria; BERNAD, Ana. *La carta. Taller de escritura*. Pamplona: Pamiela, 2007 (Pamiela Pedagogia; 7)
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación permanente del profesorado: 10 ideas clave: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ, 2007 (Ideas clave; 4)
- LOMAS, Carlos. *Érase una vez la escuela: los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó, 2007 (Micro-macro referencias; 13).
 Extracte de l'índex:
 La memoria literaria de la escuela; El oficio de educar; Las afinidades electivas, El amor en los tiempos del «cole»; El tedio de las clases en la jaula del colegio; ¿La letra con sangre entra?; El placer del éxito y el dolor del fracaso; Escuelas públicas y colegios privados.
- Mestres del segle XXI: competents, ben formats, justos*. Girona: CCG, 2007 (Col·lecció Joan Puigbert; 9)
- Globalización, ciudadanía y educación*. Mercedes Oración (coord.). Barcelona: Octaedro, 2005 (Educación en valores)
 Extracte de l'índex:
 Cultura y valores democráticos en América Latina; Una reflexión desde la filosofía política; La ciudadanía imposible; Pensar al sujeto cívico desde una pedagogía de la mirada; Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización; Una mirada desde México.
- GRUP BIBLIOMÈDIA. *La biblioteca a l'escola: De la lluna en un cove al Puntedu*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2007
 Extracte de l'índex:
 La biblioteca a l'escola: Noves alfabetitzacions en un entorn digital; Una mica d'història; Marc d'actuació; Promoció de l'ús de les biblioteques escolars; Una mirada endavant; Unes quantes experiències per anar fent boca
- PORTELL, Joan; MARQUÈS, Salomó. *Els Mestres de la República en imatges*. Badalona: Ara Llibres, 2007
- SIDORKIN, Alexander M. *Las relaciones educativas: Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro, 2007 (Biblioteca Latinoamericana de educación; 18)
 Extracte de l'índex:
 La pedagogía de las relaciones: una introducción; Crítica de la educación pura; La relación educativa; El problema de la autoridad educativa: Multiculturalismo, postmodernidad y teoría crítica.
- VILÀ BAÑOS, Ruth. *Comunicación intercultural: materiales para secundaria*. Madrid: Narcea, 2007 (Materiales 12-16 para educación secundaria)
- SOLÉ I SABATÉ, Josep M. *La infantesa a Catalunya*. Barcelona: Angle Editorial, 2007 (Catalunya en blanc i negre; 7)
- VILANOVA, Mercedes. *El rept de les fonts orals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació, 2006 (Col·lecció Memòria oral; 1).
 Extracte de l'índex:
 Les fonts orals entre la memòria i la història; Història oral?; Per què entrevistar?; Els relats de vida en l'anàlisi social; Història i memòria; Veus o lletres; Què ocorre amb l'experiència en el procés de transició de la història «contemporània» a la història pura?
- WILD, Rebeca. *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Barcelona: Herder, 2007

Cartellera

JORNADES

II Jornada d'Organització i Direcció de Centres Educatius
Els plans de millora de la convivència als centres educatius
Girona, 5 de febrer de 2008

Organitza: Grup de Recerca en Organització de Centres (GROC)

Lloc: Sala d'Actes de la Facultat d'Educació i Psicologia
c/. Emili Grahit, 77 • 17071 Girona

Informació i inscripcions: www.xtec.cat/formacio

IX Jornades 0-12.

Des de l'escola construïm una nova cultura educativa
Barcelona, 15 i 16 de febrer de 2008

Organitza: FMRP de Catalunya, FaPaC, CCOO, FETE-UGT, USTEC-STEs, UA, UAB, UdVic, UdG, UdLleida, URL

Col·labora: Fundació Propedagògic

Lloc: Facultat de Formació del Professorat de la UB
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Informació i inscripcions:
<http://esc3-12.pangea.org>

Jornades Educació i pantalles en el segle XXI
Barcelona, 22, 23 i 24 de gener de 2008

Organitza: Aula Mèdia

Lloc: Recinte Escola Industrial (edifici Vagó)
c/. Comte Urgell, 187 • 08036 Barcelona

CICLE CONVERSES

**Noves eines per repensar i fer l'educació
Barcelona, 20 i 27 de febrer i 5 de març de 2008, a
les 19 h**

Organitza: Obra Social de la Fundació «la Caixa» en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB

Lloc: CosmoCaixa
c/. Teodoro Roviralta, 47-51 • 08035 Barcelona

Informació: www.lacaixa.es/obrasocial

**Tertúlies Club de Llunàtics -
Aperitius de Ciència
Barcelona, novembre 2007-gener 2008**

Organitza: Museu de Ciències Naturals -
Ajuntament de Barcelona

Lloc: Museu de Ciències. Parc de la
Ciutadella

Informació: www.bcn.cat/museuciencies
A/e: activmuseuciencies@bcn.cat
Tel.: 93 319 69 50 (dl a dv de 10 a 13 h)

TERTÚLIES**PREMI**

Premi d'Ensenyament Fundació Cercle d'Economia 2007

Poden participar-hi tots els centres educatius públics, concertats i privats d'educació primària i secundària de Catalunya. S'admet tant la participació col·lectiva de centres com la de persones responsables d'haver dut a terme la iniciativa presentada al Premi.

Termini de presentació: **15 de gener de 2008**

Informació: <http://www.circuloeconomia.com>