



Publicació  
de Rosa Sensat

Abril 1999

# PERSPECTIVA ESCOLAR 2 3 4

## Educació política

Les substàncies bones,  
les substàncies dolentes

La redacció del Projecte  
Curricular de Centre

Les Unitats d'Adaptacions  
Curriculars (UACs)

El poder energètic  
de la llum solar

Abril 1999

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 3 4

**Edició i Administració:**

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

**Consell de Redacció:**

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

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Presen Biniés

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Coloren, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.  
P.V.P. 750 ptes.

**Editorial:**

El debat 1

**Monogràfic:**

***Educació política.***

L'educació política en una societat  
democràtica: una utopia realitzable.

*Joan Pagès* 2

La socialització política a l'escola.

*Josep M. Comas i Estalella* 13

Educació política: per què, què i com?

Quan dos per dos no són quatre.

*Antoni Santisteban Fernández* 19

Educació política? Sí, gràcies.

*Antoni Poch i Comas* 31

Actituds i comportaments democràtics:  
una experiència a 4t d'ESO.

*Agnès Boixader i Corominas* 40

Bibliografia complementària. 53

**Escola.**

***Didàctica:***

Les substàncies bones, les substàncies  
dolentes. *Maria Arcà*

*Organització escolar:* 57

La redacció del Projecte Curricular de Centre.

*Xavier Gimeno* 65

**Escola i societat.**

***Adaptació curricular:***

Les Unitats d'Adaptacions Curriculars  
(UACs) i les seves possibilitats.

*F. Rodríguez Suàrez* 73

***Educació ambiental:***

El poder energètic de la llum solar.

*Jordi Miralles* 82

**Novetats bibliogràfiques.**

Dibuixar: mirar i pensar. Una manera  
d'ensenyar arts plàstiques a l'escola.

*Carme Sala i Sureda* 87

Altres novetats. 89

**Cartellera.** 92

## El debat

Aquests darrers dies s'ha celebrat al Parlament de Catalunya el debat sobre política educativa, el primer de la democràcia al nostre país. És a dir, el primer en gairebé dinou anys de govern autonòmic de la coalició de Convergència i Unió.

Des del món educatiu, des de la societat, no podem fer res més que congratular-nos d'aquest fet. L'educació és una qüestió cabdal de garantia de drets i de progrés en qualsevol societat i no pot ser abordada solament des dels despatxos de les conselleries o des dels centres educatius. Impulsar la dimensió política i pública de l'educació és una necessitat social i un deure dels i de les representants del poble de Catalunya, i aquest debat havia de donar-hi resposta.

Un cop dit això, cal preguntar-nos, però, si aquest debat parlamentari ha abordat els temes fonamentals que planteja l'educació a Catalunya en aquest final de segle i com ha arribat a la comunitat educativa i a la societat en general.

Pel que fa a la primera pregunta, pensem que el plantejament que va fer el conseller d'Ensenyament en nom del Govern estava més enfocat a justificar la bondat de la seva gestió i a trobar un bon ressò mediàtic que no pas fer propostes per resoldre problemes bàsics o per afrontar els reptes de la multiculturalitat, la coeducació, les noves formes d'organització i repartiment del treball, la sostenibilitat o l'accés democràtic a la informació, entre d'altres, que planteja la nostra societat.

Els partits de l'oposició, probablement condicionats per aquest punt de partida, van qüestionar les polítiques i van formular més propostes concretes de millora que alternatives. Potser hem de pensar que, les propostes globals, de model, cal plantejar-les en els programes electorals i donar a la ciutadania la possibilitat de validar amb el seu vot les diferents opcions.

I de la segona pregunta, de com el debat ha arribat al conjunt de la societat, va ser la proposta del conseller de crear 30.000 places per a nens i nenes de 0 a 3 anys, el centre del missatge mediàtic. Proposta que donaria resposta a una demanda social intensament sentida i feta arribar al mateix Govern des de diversos col·lectius i moviments socials en nombroses ocasions, però que, per la seva inconcreció, planteja moltes incerteses que, un cop acabat el debat, és responsabilitat del Govern resoldre.

Pensem que la preocupació per la qualitat de l'educació i els reptes que planteja és present sempre en la nostra societat i que un esdeveniment puntual com és un debat parlamentari no pot ni ha de donar totes les respostes, certament, però reclamem dels nostres representants que, el proper, no ens calgui esperar-lo dinou anys més.

2 Educació política

*«La preocupació per una educació política democràtica de les noves generacions no és un fenomen particular de casa nostra. Ni de la vella Europa. És un problema mundial que té, com és obvi, concrecions diferents segons el context i la història de cada país», afirma l'autor d'aquest article, en el qual reflexiona sobre el paper de l'escola en una «educació política que s'ensenya i s'aprèn».*

## L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable

*Joan Pagès*

És pràcticament inevitable avui escriure sobre educació, sobre gairebé qualsevol aspecte de l'educació, sense fer esment a l'obra coordinada per Delors (1996). Em sembla, per tant, lògic obrir aquest monogràfic de *Perspectiva Escolar* sobre l'educació política amb una breu cita d'aquesta important obra:

«L'educació no pot acontentar-se de reunir els individus i fer-los subscriure valors comuns forjats en el passat. Ha de respondre també a la pregunta: *viure junts, amb quina finalitat? per fer què?* i donar a cada persona la capacitat de participar activament durant tota la vida en un projecte de societat.

»El sistema educatiu té per missió explícita o implícita preparar cada persona per a aquesta comesa social. En les complexes societats actuals, la participació en el projecte comú sobrepassa àmpliament l'àmbit polític en sentit estRICTE. En realitat, cada membre de la col·lectivitat ha d'assumir la seva responsabilitat de forma quotidiana. Conseqüentment, s'ha de preparar cada persona per a aquesta participació, ensenyant-li els seus drets i els seus deures, però també desenvolupant les seves competències socials i fomentant el treball en equip a l'escola.» (p. 65)

Velles aspiracions d'una concepció innovadora i utòpica de l'educació i de l'escola que no han estat assolides encara i que, segons els autors de l'*Informe Delors*, haurien d'inspirar l'educació del segle XXI. Velles aspiracions que, com es posa en relleu en els treballs d'aquest monogràfic, constitueixen un punt de referència imprescindible en la pràctica educativa d'alguns mestres, però que, per amplis sectors socials i professionals, no han deixat de tenir encara el qualificatiu d'utòpiques.

Per què un número monogràfic de *Perspectiva Escolar* dedicat a l'educació política o, millor encara, a l'educació política democràtica? Perquè cal, una vegada més, donar testimoni d'on som i de cap on volem anar. Perquè cal recuperar la memòria, actualitzar el nostre discurs i seguir avançant per un camí en el qual els ideals de l'escola per la qual hem lluitat des de fa temps continuen essent uns referents de les nostres pràctiques en uns temps en què el desencís i el conformisme planen sobre la vida política, cultural, intel·lectual i educativa del país. Perquè cal que les generacions joves estiguin preparades per agafar el testimoni de la lluita per la democràcia i sàpiguen fer front als reptes del futur des del coneixement i des del compromís amb elles mateixes com a persones, amb la seva societat i amb els homes i les dones de la resta del món. Perquè cal educar la il·lusió i les ganes de participar en aventures comunes més enllà de les falses igualtats derivades del consumisme desenfrenat.

La preocupació per una educació política democràtica de les noves generacions no és un fenomen particular de casa nostra. Ni de la vella Europa. És un problema mundial que té, com és obvi, concrecions diferents segons el context i la història de cada país. Així, per exemple, en els països occidentals, amb una llarga trajectòria de règims polítics democràtics, sovint es posa en relleu el fracàs del sistema escolar en democratitzar-se i en democratitzar la ciutadania, la qual es considera que té una actitud massa apàtica davant dels problemes de la vida pública. En el cas dels països que han arribat a la democràcia després de llargs períodes de turbulències polítiques —dictadures de tota mena, guerres civils o enfrontaments amb els veïns— la preocupació consisteix a implicar les noves generacions en la construcció d'un futur democràtic.

#### 4 Educació política

En tots els casos, es demana a l'escola una actitud militant en la construcció d'una consciència cívica democràtica que permeti avançar cap a una societat i un món més just i més igualitari. Es considera que la democràcia no és un estat final, sinó un procés inacabable que implica vivència i coneixements. Així ho han posat de manifest, per exemple, Beane i Apple (1997) o Freire (1993). Per als primers, la democràcia i les escoles democràtiques no són fruit de la casualitat. Les escoles només esdevenen democràtiques quan els educadors intenten, de manera explícita, crear oportunitats per donar vida a la democràcia a través de l'organització i dels processos de participació escolars i a través d'un currículum que aporti experiències democràtiques. Freire, per la seva part, considerava que no s'ha «d'esperar que la societat es democratitzi, es transformi radicalment, per començar la democratització de l'elecció i de l'ensenyament dels continguts. La democratització de l'escola (...) és part de la democratització de la societat. En altres paraules, la democratització de l'escola no és un pur epifenomen, resultat mecànic de la transformació global, sinó també un factor de canvi» (1993: 108).

#### **D'on venim? De l'educació cívica a...**

L'aprenentatge de la política, de la política democràtica, té antecedents importants en el nostre país i en tot el món occidental. De fet, l'educació o la instrucció cívica, acompanyada sovint de l'educació moral, apareix en els plans d'estudi de les escoles públiques al final del segle passat com un element clau per a la formació de la ciutadania. És una educació centrada en els valors del patriotisme i en la formació de bons ciutadans i ciutadanes en el sentit, com va assenyalar Cousinet (1972) per a França, d'ensenyar als futurs electors l'organització del sistema polític i els seus avantatges i com participar-hi. Era, en certa manera, un instrument de propaganda.

Al costat de la seva institucionalització, van aparèixer ja al final del segle passat i durant la primera meitat del XX propostes molt més agosarades vinculades a l'escola moderna, a l'escola nova i pràcticament a tots els intents de renovació educativa. Possiblement, la proposta més emblemàtica, i de gran actualitat, sigui la de

John Dewey (1985). Per a ell, «la democràcia que proclama com a ideal la igualtat d'oportunitats requereix una educació en què l'ensenyament i l'aplicació social, les idees i la pràctica, el treball i el reconeixement del sentit del que es fa, estiguin units des del principi a la fi» (p. 99).

L'ensenyament i la seva aplicació social són una constant en totes les aportacions fetes a Europa i als Estats Units. Si bé amb diferències, les aportacions, per exemple, de Kerschensteiner (1934) o de Freinet (1972) van en aquest mateix sentit: l'educació cívica i moral ha de projectar la seva tasca en la formació d'uns nens i d'unes nenes, d'uns joves, que lluiten per aconseguir el bé comú.

A Catalunya, la tasca educativa de persones com, per exemple, Ferrer i Guàrdia, Pau Vila, Artur Martorell, Alexandre Galí i moltes altres té el mateix rerefons. Rosa Sensat (1978), en descriure el seu treball al capdavant de l'Escola de Bosc, ho exemplificava amb les paraules següents: «Però ¿què importa que passessin maldecaps? Així es familiaritzaven amb la incomprensió i la injustícia, així es trempava el seu esperit al contacte de xocs amb el món, així es feien llestos i desperts, així afinaven els sentits i s'estimulava l'enginy per tal d'evitar els perills, així adquirien presència d'esperit per reclamar els seus drets i així aprenien el govern de si mateixos, que és la base de la responsabilitat.» (p. 46)

El xoc que va representar la Segona Guerra Mundial no va modificar el valor d'aquests ideals. Tampoc el llarg període de la dictadura franquista, amb la seva «Formación del Espíritu Nacional» inclosa, no va poder aconseguir que aquestes idees desapareguessin del panorama educatiu català. El que sí que es van manifestar, ja des de mitjan segle, eren les enormes dificultats per democratitzar les escoles i el sistema educatiu mateix degudes, en gran part, a la seva progressiva i poderosa burocratització. La democratització de les escoles i l'educació política democràtica eren, continuen essent, fenòmens malgrat tot minoritaris. A mitjan anys cinquanta, Washburne (1967) escrivia referint-se a l'educació en les societats democràtiques: «La filosofia en què es basa l'educació formal ha consistit a forçar les joves ments a adquirir els coneixements que els adults consideren que els convé posseir, a

6 Educació política

entrenar-los que se sotmetin a la disciplina, imposar-los l'aprenentatge de certes habilitats i després abandonar-los a si mateixos com a membres plens d'una democràcia. Resulta curiós que exactament la mateixa filosofia informa l'educació dels estats autocràtics.» (p. 63) Per això reivindicava, una vegada més, una educació democràtica entesa com una forma de vida en la qual cada persona gaudeixi de les oportunitats més grans per exercir les seves facultats com a individu i com a membre d'una societat. I proposava una educació política destinada a crear una consciència mundial basada en els principis aprovats per les Nacions Unides al final de la Segona Guerra Mundial.

També en el nostre país rescatàvem i actualitzàvem les velles idees de la renovació pedagògica. Les Escoles d'Estiu van ser unes plataformes excel·lents de debat i de contrast d'opinions, de suggeriments per a la construcció d'un futur que la mort del dictador ens permetia somiar com a radicalment diferent del tenebrós passat dictatorial. En les Declaracions de la X (1975) i de la XI (1976) Escola d'Estiu, s'hi apostava per la democratització de l'escola i per un ensenyament polític democràtic.

«L'escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. La pluralitat ideològica s'ha de viure a l'escola tant pel que fa a les idees religioses com a les polítiques; el mestre posarà el nen en contacte amb les diferents opcions, sense amagar les pròpies. L'adoctrinament concret ha de quedar fora de l'escola, però el mestre ha d'estimular en l'alumne els valors d'una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc.

»Cap ensenyant no podrà ser exclòs de la docència per motiu de les seves conviccions o filiació religiosa o política. Només les actituds antidemocràtiques han de quedar excloses de l'escola.» (Punt 7 de la Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona: «Per una nova escola pública», 1975.)

«Tot aquest esforç de comprensió, crítica i adquisició de tècniques pretén arribar a uns objectius que s'assoliran a llarg terme.

1. Aprendre a pensar de la forma més abstracta i racional possible.





2. Adquirir els coneixements que situïn l'alumne en el medi on viu.

3. Que el nen desenrotlli una actitud de compromís social.

4. Que adquireixi pas a pas les tècniques que li permetin participar en el procés de canvi per aconseguir una societat més justa.»

(Àrees d'experiència a la primera etapa. «Per una Nova Escola Pública Catalana», 1976, p. 113.)

«En l'assemblea, hi veiem, entre altres, aquests objectius fonamentals:

- Poder tractar un tema viu per als nois.
- Fomentar hàbits de diàleg, d'agafar compromisos i de donar-ne comptes; en definitiva, adquirir una pràctica de la democràcia.
- Poder presentar, comentar i resoldre, si fa al cas, tensions sorgides en el grup.»

(2a etapa d'EGB, «Per una Nova Escola Pública Catalana», 1976, p. 119.)

## 8 Educació política

Vivència democràtica i coneixement democràtic van constituir dos referents importants del nou model d'escola que volíem construir i que ja s'havia anat desenvolupant en aquelles escoles que van apostar per una pedagogia activa. L'aposta per una educació democràtica impregnava, doncs, l'organització i el currículum escolar. Per això ens vam atrevir a proposar, a més, un currículum d'educació cívica destinat a ensenyar la pràctica i el coneixement de la democràcia:

«L'educació del nen com a ciutadà dins el context d'una societat democràtica ha de ser actualment un dels objectius fonamentals de l'educació per fer una persona responsable, participativa en la vida comunitària: social, econòmica, política. Cal que cada ciutadà esdevingui un element actiu, solidari, tolerant, capaç de defensar els propis drets i respectar els deures.» (Pagès i al: 1981, p. 19.)

La recuperació de les llibertats, l'aprovació de la Constitució, de l'Estatut d'Autonomia, el pluralisme polític i sindical, les successives conteses electorals a tots els nivells de la vida política (municipal, autonòmic, estatal, europeu), etc... han convertit la nostra societat en una societat democràtica, amb unes lleis, unes institucions, i amb una pràctica política electoral comparable a tots els efectes amb les dels països del nostre entorn. Però la democratització de l'escola i del currículum escolar segueix essent un problema. També com a la resta de països del nostre entorn. Les raons no són fàcils d'explicar i obeeixen a moltes causes. Per a Giroux (1993), i per a molts altres sociòlegs crítics, les raons principals tenen relació amb la filosofia i la pràctica educativa imposada als Estats Units i a Europa Occidental pels governs conservadors. Probablement també a Catalunya siguin vàlides algunes de les anàlisis d'aquest autor. Amb l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys, amb la nova ordenació del sistema educatiu i amb la presència d'un currículum molt més obert del que existia en el franquisme s'han manifestat nous problemes que s'haurien de convertir en reptes en el llarg camí cap a la utopia: el d'una escola i un currículum democràtic.

## **...cap on volem anar? L'educació política democràtica**

Com he assenyalat anteriorment, la preocupació per una educació política democràtica és pràcticament universal. De fet, està molt relacionada amb la preocupació que per l'educació existeix arreu del món i, en especial, per l'educació en valors. Sovint es diu, i s'escriu, que les noves generacions estan mancades de valors i els seus comportaments no s'adiuen amb allò que la societat adulta considera escaient. És cert que sectors, afortunadament minoritaris, de la joventut estan seguint pautes ideològiques fonamentalistes i estan tenint comportaments xenòfobs, intolerants i violents. També ho és que una immensa majoria de joves manifesten un gran desinterès per la política, almenys per la política institucional. I també ho és, és clar, que sectors minoritaris, encara, estan buscant i duent a la pràctica formes alternatives de participació que no sempre estan d'acord amb el que la societat adulta entén per participar en la vida política. En tot cas, les actituds polítiques de la joventut són un producte de la societat adulta, dels temps que els ha tocat viure i del que han après o han deixat d'aprendre en el seu pas pel sistema educatiu. El món que les generacions adultes hem construït no és ni un món perfecte ni un món al qual les noves generacions tinguin un fàcil acoblament. Només cal observar atentament la realitat mediàtica per comprovar el grau de cinisme existent en les societats occidentals o mirar amb ulls crítics el nostre voltant per entendre millor els problemes que hereten els nens i els joves.

Què hem de fer? Cap on hem d'anar? En primer lloc, hem de prendre consciència que l'educació política s'ensenya i s'aprèn i, de sempre, s'ha intentat ensenyar i aprendre als centres educatius. Per tant, cal repensar quin ha de ser el seu lloc a les escoles i quin ha de ser el seu pes en el currículum escolar. Existeixen tota mena de propostes que abasten des de camps molt concrets derivats, per exemple, de l'educació en valors o de l'ensenyament dels drets humans, fins a d'altres més generals centrades en l'aprenentatge de la participació democràtica o en enfocaments curriculars específics d'àrees de coneixement com les ciències socials.

En cap cas, l'educació política democràtica es concep només com una instrucció sinó com un tot que ha d'incloure necessària-

## 10 Educació política

ment vivència, participació i coneixement. Es considera que ha d'afectar el conjunt de l'escola, el seu propi projecte educatiu i la seva praxis quotidiana. Es relaciona amb metodologies d'ensenyament i aprenentatge com el treball cooperatiu, l'assemblea, els debats, etc., de totes les àrees de coneixement i amb el desenvolupament de capacitats relacionades amb el pensament crític. Es vincula a tots els sabers escolars, ja que aquests no són políticament neutres ni en la seva construcció ni en el seu ensenyament/aprenentatge. Es recomana un aprenentatge basat en la qualitat més que en la quantitat i en la construcció de coneixements més que en la transmissió i memorització repetitiva. Els continguts han d'estar centrats bàsicament en aquells problemes (socials, ambientals, polítics, culturals, etc...) que siguin més fàcilment identificables com a tals i sobre els quals es pugui intervenir. Algunes propostes apunten a una transformació dels continguts socials i, en especial, dels de l'antiga educació cívica cap a uns continguts centrats en els problemes socials rellevants a través dels quals l'alumnat aprengui a analitzar, valorar, participar, en definitiva, a exercir les seves competències polítiques democràtiques.

L'educació política entesa d'aquesta manera ha d'oferir a l'alumnat la possibilitat de vivenciar i d'estudiar simultàniament situacions democràtiques i continguts de naturalesa política. L'escola ha d'esdevenir un espai organitzatiu i social on l'alumnat pugui aprendre a viure en democràcia i iniciar-se en la complexa vida política. Per aprendre a participar i intervenir de manera conscient en la construcció d'una societat cada vegada més democràtica, plural, tolerant, dialogant, justa i solidària. El combat per una educació política democràtica continua i probablement no té final. Els treballs que es presenten en aquest monogràfic de *Perspectiva Escolar* són una mostra del que s'està fent i del que s'està pensant. Són un exemple del camí recorregut i del llarg camí que queda encara per recórrer. Són una via cap a la utopia realitzable.

**Bibliografia:**

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- AA.VV. *Per una Nova Escola Pública Catalana*. Planteig,

- discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol 1976). Barcelona: Rosa Sensat, 1977.
- COUSINET, R. *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle, 1972.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo/Diputació de Barcelona, 1985.
- FREINET, C. *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia, 1972.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993.
- GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- KERSCHENSTEINER, G. *La educación cívica*. Barcelona: Labor, 1934.
- PAGÈS, J. i alt. *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1981.
- SENSAT, R. *Vers una nova escola*. Barcelona: Proa, 1978.
- WASHBURNE, C. *Educación para una conciencia mundial*. Buenos Aires: Losada, 1967.

#### Alguns treballs sobre educació política democràtica:

- AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lleida: Universitat de Lleida/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998.
- AVERY, P. G., et al. «Issues-centered approaches to teaching civics and government». A: Evans, R. W.; Saxe, D. W. (ed.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 1996, p. 199-210.
- BOMBARDELLI, O. *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*. Brescia: La Scuola, 1993.
- CORDA COSTA, M. (a cura di) *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- DIAMOND, L. «Cultivating Democratic Citizenship. Education for a New Century of Democracy in the Americas». A: *The Social Studies*, vol. 88, núm. 6, 1997, 244-251.
- EDWARDS, J.; FOGELMAN, K. (ed.) *Developing Citizenship in the Curriculum*. London: David Fulton, 1993.

12 Educació política

- HOLDEN, C.; CLOUGH, N. (ed.) *Education for Participation*. London: Jessica Kingsley, 1998.
- KELLY, A. V. *Education and Democracy. Principles and Practices*. London: Paul Chapman Publishing, 1994.
- MARCONIS, R. «Historiens et Géographes dans les combats pour l'éducation civique». *Historiens & Géographes*, núm. 359, 1997, 107-108
- MORDUCHOWICZ, R. *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- RUFF-ESCOUBÈS, C. *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*. Paris: Syros, 1997.
- SPRING, J. «Democracy and Public Schooling». *The International Journal of Social Education*, vol. 11, 1996, 48-58
- VANSLEDRIGTH, B. A.; GRANT, S. G. «Citizenship Education and the Persistent Nature of Classroom Teaching Dilemmas». *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 3, 1994, 305-339.

*L'autor comenta els tres eixos al voltant dels quals s'ordena la intervenció de l'escola en la socialització política: «el contingut de l'ensenyament, la iniciació a certes formes de participació i l'aprenentatge de certs tipus de relacions socials».*

## **La socialització política a l'escola**

L'escola prepara els infants per viure en la societat moderna i per exercir-hi el seu rol de ciutadà. Paral·lelament, la lliure elecció d'un tipus d'educació amaga, en alguns pares, la por d'una influència excessiva dels ensenyants en els sistemes de valors dels infants, en particular en el terreny polític. El paper de l'escola en la socialització política dels noies i les noies és una qüestió àmpliament debatuda, en tant que la socialització designa el procés d'inserció dels individus al si d'una societat política donada i, per tant, la interiorització de les normes i dels valors propis d'aquesta societat. L'infant «construeix» la seva personalitat identificant-se progressivament amb les normes i les creences del grup social en el qual viu per assimilar-les i reproduir-les en el seu comportament diari.

*Josep M. Comas  
i Estalella*

L'escola pot esdevenir, així, per als infants un lloc d'aprenentatge del seu paper polític, transmetent-los els valors compartits al si de la societat. Tanmateix, la funció socialitzadora de l'escola en l'adquisició de les opcions polítiques té uns límits.

### **1. L'escola, factor de socialització política**

Les intervencions de l'escola en la socialització política es poden ordenar al voltant de tres eixos diferents, tot i que els seus efectes

es barregen estretament: el contingut de l'ensenyament, la iniciació a certes formes de participació i l'aprenentatge de certs tipus de relacions socials.

Per modelar millor el ciutadà de demà, els poders polítics poden influir en els programes i el contingut dels manuals en el sentit de l'ensenyament de l'educació cívica, sota forma de preceptes de moral social i de coneixements de la vida institucional. A més del fet que ens podem interrogar sobre l'abast real d'un tal ensenyament —només produiria els seus efectes en els medis socials en què els infants no poden trobar en una altra banda les bases necessàries per al coneixement de les institucions—, els politicòlegs remarquen la importància de les condicions d'adquisició dels coneixements.

Així, es pot establir una divisió entre dos modes de formació dels coneixements polítics. D'una banda, un saber formal que prové del terreny del coneixement escolar i que es refereix al funcionament de les institucions, les normes i els mecanismes i, de l'altra banda, es deixa al coneixement espontani un saber més imprecís sobre els homes i els partits polítics o els conflictes polítics, en resum, allò de què no es parla en general a l'escola.

Alguns estudis duts a terme en els països democràtics mostren que aquests dos tipus de coneixement desenvolupen competències polítiques diferenciades segons els grups socials. Així, en matèria de descripció d'institucions o de mecanismes de la vida política, els infants dels medis socials privilegiats van més endavant que els altres; en canvi, els infants dels medis desfavorits coneixen millor que els altres el terreny de les lluites socials i polítiques.

En segon lloc, l'escola constitueix un lloc d'aprenentatge de certs mecanismes i de certes pràctiques pròximes a les de la vida política (participació a la vida de classe, elecció de delegats). Alguns estudis han subratllat l'eficàcia de la participació a la vida escolar com a preparació a la vida política, igual que el coneixement escolar tot sol no implica necessàriament un desig més gran de participació política en els alumnes.

L'última influència de l'escola s'exerceix per mitjà de l'apre-





*Dibuix: Joan Lluch Puig.*

nentatge de certes formes de relacions socials: relacions horitzontals entre iguals o semblants, relacions verticals institucionals i informals entre persones adultes i infants. L'aprenentatge d'aquestes relacions verticals ajudarà el desenvolupament d'actituds de participació o, al contrari, de submissió i d'alienació segons que la institució escolar esdevingui una via de participació o que resti el vector d'una cultura de submissió.

A cap i a la fi, tot passa com si en el terreny polític la influència de l'escola oferís dues cares diferents. D'una banda, l'adquisició d'una competència sàvia i sovint formal, la familiarització amb certs mecanismes de participació per als nois i noies dels medis afavorits i per als alumnes en bona situació escolar. D'altra banda, per als

nois i les noies dels medis desfavorits o en mala situació escolar, l'aprenentatge de situacions de desigualtats i de mitjans per combatre un sistema que els exclou o els relega.

Molt més que per mitjà de l'educació cívica, l'escola sembla tenir un paper important en l'adquisició de les actituds polítiques pel tipus d'ensenyament dispensat —autoritari o participatiu—, per les relacions que s'estableixen entre alumnes, per les pràctiques col·lectives dels infants (desordres, indiferència, emulació).

En definitiva, l'escola té un rol socialitzador en l'adquisició dels coneixements sobre la política i la transmissió d'actituds fonamentals (en particular, interès pels afers públics, confiança o desconfiança envers els rols d'autoritat). El seu paper en l'adquisició de les opcions polítiques sembla menys establert.

## **2. L'escola i l'adquisició d'opcions polítiques**

El paper de l'escola en la socialització política dels infants està al centre d'un sistema de relacions complexes que impliquen diversos actors, com la família, els ensenyants i els governants. Els pares poden témer que un cos d'ensenyants políticament actiu modeli les orientacions ideològiques dels nens i les nenes o bé que l'escola esdevingui objecte d'una manipulació ideològica de part del poder polític. El risc d'una manipulació política de l'ensenyament no es pot excloure. D'aquesta manera s'estableixen els límits del paper socialitzador de l'escola en política, i en especial la seva incidència en les opcions polítiques dels infants.

Les aproximacions a la qüestió de la socialització política a l'escola estan molt dividides. Per als uns, la formació del ciutadà pertany com a cosa pròpia a l'escola —els alumnes d'avui són els ciutadans de demà— reivindicant així una situació de monopoli que l'escola no ha ocupat mai. En canvi, per a d'altres, la socialització política és la resultant de la interacció de medis diversos dels quals l'escola i la família constituïrien els elements essencials. Per a aquests, l'escola no hauria de substituir el paper educatiu fonamental de la família, tot i admetre la solidaritat i la complementarietat dels dos processos.

En gairebé totes les societats de tipus occidental es bandeja de l'escola la política partidista. En canvi, aquestes societats reconeixen la prerrogativa de la família en la formació de les opcions polítiques dels nois i les noies. La família esdevé així el medi i l'agent de la seva socialització política; en efecte, alguns estudis sociològics mostren la preponderància de la influència dels pares pel damunt de la dels ensenyants en la formació de les orientacions ideològiques dels infants. Per tant, la influència de les preferències ideològiques dels ensenyants sobre la formació de les dels nens només s'exerciria de manera efectiva si anés en el mateix sentit que la dels pares. La influència personal de l'ensenyant, doncs, seria limitada i el que comptaria seria la influència global del sistema d'instrucció en la mesura en què aportaria a cada alumne una llibertat més gran d'elecció.

Però amb això no es pot descartar la hipòtesi que l'escola es trobi a l'origen d'una ruptura amb les opcions polítiques dels pares, encara que sigui només per les expectatives de promoció social o els temors de regressió que pot fer néixer en els adolescents. Aquestes expectatives o aquests temors poden incitar un jove a trencar amb les opcions polítiques lligades al seu origen social.

En tot cas, la qüestió de l'ensenyament dels valors polítics a l'escola resta plantejat. L'escola ha d'ensenyar valors? Com s'han d'ensenyar? És la comunitat educativa en el seu conjunt qui hi ha de donar una resposta. Tanmateix, a títol orientatiu, es poden aportar alguns elements al debat.

En primer lloc, la comunitat educativa hauria d'arribar a identificar un sistema de referència comú dels valors no partidistes que s'han d'ensenyar i acceptats per totes les famílies ideològiques. Valors compartits i necessaris a la vida col·lectiva. Hi trobaríem, sens dubte, els valors que fonamenten la ciutadania —la llibertat i la igualtat— i les que van lligades al seu exercici —l'honestedat, la justícia, la solidaritat, però també la tolerància i el respecte de les diferències.

A continuació, com ensenyar els valors a l'escola. El problema és, evidentment, difícil. La solució depèn de les opcions pedagògiques. Això no obstant, sembla que l'ensenyament dels valors

18 Educació política

no pot ser el monopoli d'una disciplina en si —història o educació cívica—, sinó el fruit de l'esforç de tota la comunitat educativa. En l'ensenyament mateix s'hi podria considerar un procediment transversal que recorrés, donat el cas, a intervencions externes.

La socialització política, i en particular l'ensenyament dels valors polítics, roman al centre del debat sobre la necessitat d'una iniciació a la vida política i els riscos de politització de l'ensenyament, sobre la instrucció cívica i la formació política, sobre les responsabilitats dels pares i les de l'escola. Aquest debat encara és lluny d'estar tancat.

*En aquest article l'autor analitza el tractament que el currículum d'educació primària i secundària dona a l'educació política, i també fa una proposta alternativa que enclou les finalitats, els continguts i el model didàctic d'intervenció a l'aula.*

## **Educació política: per què, què i com? Quan dos per dos no són quatre**

Pocs ensenyaments presenten tantes controvèrsies com l'educació política i, en canvi, pocs aprenentatges són considerats tan importants com els valors democràtics. D'una banda, la por de l'adoctrinament o de la manipulació, el recel a una inculcació ideològica diferent de la considerada com a pròpia per la família, etc., aquestes situacions han donat lloc a programes on l'educació política queda diluïda en una sèrie de temàtiques diverses, com l'aprenentatge d'unes normes cíviques o la història de les institucions de govern o de les eleccions.

D'altra banda, és difícil trobar un altre tema sobre el qual existeixi tant de consens com en el cas de l'educació per a la democràcia, almenys pel que fa a intencions quan, un dia sí i un altre també, es manifesta la seva necessitat des de l'Administració o des dels mitjans de comunicació. Una altra qüestió ben diferent és quina reflexió es fa sobre les seves finalitats, sobre els continguts que s'han d'ensenyar o com fer-ho. Aquesta gran contradicció que es dona entre la malfiança a l'educació política i la valoració social de la formació democràtica, com si fossin dues qüestions diferents, fins i tot, oposades, és una de les característiques del nostre temps en aquest àmbit de l'educació social (Santisteban, 1993).

**Antoni Santisteban  
Fernández**

Professor de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Rovira i Virgili

L'educació política ha de ser, com a principi general, educació per a la democràcia. Des de la perspectiva de l'educació social, l'educació política ha de ser la formació més específica per a la intervenció social, com a aprenentatge de capacitats de racionalitat crítica i per a la participació. Què i com ensenyar la democràcia seran factors decisius en la concepció i en la formació de l'alumnat per al canvi social (Grasa, 1998).

En aquest article volem analitzar breument el tractament que es dóna, des del currículum d'educació primària i secundària, a l'educació política. També volem fer una proposta alternativa que inclogui les finalitats, els continguts i el model didàctic d'intervenció a l'aula.

## 1. Sobre el currículum

El currículum d'educació primària a l'àrea de coneixement del medi social i cultural considera que la comprensió de la societat requereix un procés socialitzador i l'aprenentatge «d'hàbits democràtics», així com també la consciència de «pertinença a la societat i nacionalitat catalana». A la mateixa introducció es fa referència a la «visió crítica del món» i a les capacitats d'empatia, causalitat i complexitat socials (Dep. d'Ensenyament, 1992, 38). Als objectius generals apareix de nou «el sentiment de pertinença al país». L'objectiu vuit fa referència al respecte de les normes de convivència, i l'objectiu nou als «drets i deures democràtics» (39).

Quant als continguts de fets i conceptes, es fa referència als drets i deures personals i col·lectius (1.3.); l'organització de la vida social i el treball (3.3.); símbols d'identitat cultural i nacional de Catalunya (4.1.); organització política del municipi, de Catalunya i d'Espanya (4.3.). Quant als continguts de valors, es fa referència a la consciència progressiva de la responsabilitat i de la presa de decisions (1.1.); acceptació de normes (1.3.); drets i deures (2.1.); participació a la vida col·lectiva (2.2.); sentiment de pertinença a Catalunya (3.1.); acceptació de normes (4.2.).

Als objectius terminals, hi apareixen de nou referències als drets i deures de les persones i a les normes dels ciutadans, així com «la

necessitat de fer aportacions personals a la vida col·lectiva, participant i col·laborant amb els altres, utilitzant el diàleg com a forma per resoldre conflictes» (41). També hi són presents els conceptes de solidaritat, tolerància, cooperació i drets humans.

Com podem veure, el model del currículum fa una incidència especial en els conceptes d'identitat nacional, de drets i deures i de respecte a les normes socials. Altres conceptes, com el de participació, hi tenen una mínima presència. Els conceptes de cooperació, solidaritat o conflicte, no els trobem als continguts, sinó als objectius terminals. I a les orientacions didàctiques tampoc no trobem models d'intervenció que poguessin suplir aquestes mancances amb una pràctica participativa, cooperativa, etc.

Considerem que el currículum d'educació primària no ofereix un marc adequat d'educació democràtica, ja que hi abunden les referències al simbolisme nacionalista i a un tipus d'educació cívica, basat en la inculcació de normes. Solament un cop s'anomena la necessitat de desenvolupar capacitats crítiques i cap vegada no es fa esment de la intervenció social, que ha de ser la finalitat clau de l'educació social.

Al currículum de l'àrea de ciències socials de l'educació secundària, a la seva introducció, s'anomena la politicologia com a ciència social i algun aspecte d'aquesta disciplina: sistemes polítics, participació democràtica, naturalesa del poder i del conflicte en el món d'avui (Departament d'Ensenyament, 1993, 39). Hi apareix de nou el concepte d'identitat nacional, a la vegada que, més endavant, es pretén educar individus crítics i es valora el relativisme cultural i la necessitat de practicar el dubte. S'anomena també l'educació per a la vida democràtica i, en la presentació dels continguts d'actituds, els valors democràtics, la participació, la crítica i la tolerància, respecte, solidaritat i cooperació (41). Als objectius generals es redueix aquesta presència de conceptes de l'educació política o democràtica a: «Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana» (42).

**22 Educació política**

Als continguts de fets, a l'apartat de «l'organització dels homes i del territori», apareixen conceptes destacats de l'educació democràtica: poder, autoritat, sobirania, Estat-nació, estructures socials, conflicte (43). Als continguts de valors apareix la tolerància, l'antidogmatisme, l'actitud crítica, participació, responsabilitat, col·laboració, drets i deures, institucions democràtiques, defensa de la llibertat, solidaritat, cooperació. Als objectius terminals, en canvi, es valora la distinció de règims polítics, partits polítics, constitucions, el coneixement del funcionament de la democràcia i del pluralisme polític, els drets humans i la simbologia política i cultural de Catalunya (46).

Al currículum d'educació secundària trobem una certa incoherència entre els objectius generals, els continguts i els objectius terminals, de tal manera que si uns fan constar una estructura conceptual interessant, encara que inconnexa, els altres valoren més un aprenentatge d'història política que no pas d'educació política. D'altra banda, hem de concloure que, tot i les consideracions didàctiques que encapçalen el currículum, l'educació democràtica que es proposa difícilment es podrà relacionar amb les experiències o amb la vida quotidiana de l'alumnat.

Tant al currículum de primària com al de secundària, trobem problemes per articular una proposta conceptual en educació per a la democràcia que faciliti la reconstrucció dels esquemes de coneixement de l'alumnat, per fer-los més amplis i més complexos progressivament. Com a educació política, hi predomina l'aprenentatge normatiu i la inculcació de la identitat nacional, i hi manquen procediments de participació democràtica. La intervenció social està absent del currículum, de la mateixa manera que el canvi social no és en cap moment una finalitat de l'educació social.

**2. Educació política: per a què?**

Aquesta qüestió està relacionada de manera íntima amb la nostra concepció de la política i, al mateix temps, de la democràcia. La política tracta de la convivència de les persones, com s'organitzen i com resolen els seus problemes. En aquest sentit, no entenem la política com l'estudi de les formes administratives de govern o de



poder institucional, sinó el tipus de respostes que un grup o comunitat dóna en la solució dels seus problemes socials, en qualsevol àmbit de l'experiència, ja sigui la família, l'escola, la ciutat o el país.

Hem d'ensenyar la democràcia, els seus orígens, les seves alternatives i les seves contradiccions. Però, què és la democràcia? La democràcia no es pot definir com a conjunt de lleis, sinó com a cultura política. La democràcia és un ideal, en la mesura que la democràcia real no és mai la democràcia que voldríem. Alguns autors no consideren que la democràcia es pugui definir com a utopia, ja que en últim terme sempre s'han de prendre les decisions socials, per consens o per majoria, d'acord amb la realitat existent (Touraine, 1994, 35). Malgrat tot, les decisions del present es prenen sempre d'acord amb les nostres perspectives d'un futur desitjable.

La democràcia no és un sistema polític ben definit, encara que podem establir uns mínims per considerar una organització social com a democràtica (Rubio Carracedo, 1996). Considerem la democràcia com un horitzó ideal, que canvia amb el temps, i que ens obliga a reflexionar, a debatre i a reconstruir, cada vegada, les nostres idees sobre l'organització social, la llibertat i el poder, la justícia i la igualtat, així com el nostre propi autoconcepte i la nostra participació social.

L'adquisició d'una cultura democràtica requereix la reconstrucció de conceptes com poder, igualtat o participació. Cal reestructurar i ampliar els esquemes de coneixement de l'alumnat. La democràcia és un concepte d'ordre superior i és, a més a més, una manera d'entendre el món i d'actuar a la vida. L'educació política implica l'aprenentatge d'una sèrie de capacitats d'anàlisi crítica, de resolució de conflictes, de diàleg o de presa de decisions.

S'han de tractar problemes que afectin l'alumnat, de tal manera que aquest se senti part de la vida política i que consideri funcional el seu aprenentatge. Els problemes socials només es poden resoldre participant de manera activa en el medi, aprenent a expressar les opinions i a col·laborar. La participació democràtica requereix també un cert aprenentatge de l'altruisme i de la solidaritat, de l'interès pel bé comú i la lluita contra les desigualtats.

L'educació política no pot ser un aprenentatge estàtic, d'institucions o d'organitzacions consolidades, de procediments o de conceptes tancats o de valors universals. És, més que res, un procés dinàmic de pràctica de la racionalitat i de formació del pensament social, que qüestiona qualsevol organització social, la seva estructura com a sistema de llibertats, distribució del poder, repartiment de responsabilitats i existència de desigualtats.

### 3. Educació política: de la suma a l'àlgebra

Què hem d'ensenyar d'educació política? Hem d'ajudar l'alumnat en el seu *autoconeixement* com a pas previ a la seva *participació* democràtica en grups socials. Hem d'afavorir una participació des de la *solidaritat* en la millora de la democràcia. Hem de tractar *problemes socials* rellevants que afectin, en certa manera, l'alumnat. L'hem d'ensenyar a valorar-los i a resoldre'ls, distingint entre els *prejudicis* i els *judicis racionals*. Aquest camí ens portarà a l'anàlisi de les *organitzacions* socials i polítiques, la qual necessita la comprensió de la *perspectiva històrica* de la societat i de la política.

1) *Autoconeixement*. Els grups socials estan formats per persones i la capacitat de cada individualitat per actuar en el conjunt de la comunitat marca la maduresa del comportament democràtic d'una societat. Un objectiu de l'educació política ha de ser afavorir el desenvolupament de l'autonomia personal, l'equilibri entre l'autoconcepte i l'autoestima (Pérez Gómez, 1998), així com la capacitat per valorar les opinions d'altres persones sobre el nostre comportament. Un aspecte important d'aquest aprenentatge és la capacitat autoreguladora de les pròpies actuacions, factor essencial en la construcció del concepte de llibertat i en el de responsabilitat social.

2) *Participació*. Segons Arend (1997), el sentit de la política és ben senzill: és la llibertat. Però, aquesta llibertat no té un sentit únic de llibertat personal, d'independència o d'autonomia, sinó que també és, com a concepte polític democràtic, llibertat de participació (Cortina, 1997, 231), cosa que vol dir acceptar la responsabilitat de col·laborar i de decidir.



*Dibuix: Joan Lluch Puig.*

3) *Solidaritat.* La participació democràtica comporta la preocupació pels assumptes públics o comuns, així com un cert grau d'altruisme. Podem afirmar que sense solidaritat no existeix la democràcia, ja que és un tipus d'organització social i de sistema polític en el qual sempre existeixen desigualtats. El seu perfeccionament o la seva construcció depèn de la nostra capacitat per millorar aquestes situacions, cosa que requereix aquest grau imprescindible de solidaritat.

4) *Resolució de problemes socials.* Els problemes, com a continguts o estratègies d'aprenentatge, no són exclusius de les matemàtiques, de la física o de la química. En la formació del pensament social, la resolució de problemes és fonamental, ja que parteix de la realitat social de l'alumnat i dóna sentit a l'educació social, la fa significativa i funcional. En l'educació política, els problemes són la base de l'acció social. Els problemes han de tenir

en compte les experiències de l'alumnat, han de ser rellevants i s'han de tractar com a reajustament o redefinició de l'organització social (Dewey, 1985).

5) *Prejudicis i judicis*. Els prejudicis formen part de la vida quotidiana de les persones i, per tant, de la seva cultura política. Segons Arend (1997), les persones no podem viure sense prejudicis, per tant, no cal evitar-los, cal analitzar-los, racionalitzar-los i transformar-los en judicis conscients. La capacitat de reconsideració dels prejudicis i la capacitat de construcció coherent dels judicis són peces fonamentals de la cultura democràtica.

6) *Organització social*. Un element clau de l'educació política és la conceptualització del poder, com es justifica, com s'estructura i com es relaciona amb altres conceptes com llibertat, igualtat o justícia. D'altra banda, avui dia el poder adquireix tonalitats variades; els mitjans de comunicació, per exemple, poden arribar a tenir un gran poder (Ramonet, 1998).

7) En aquest sentit, és imprescindible la *perspectiva històrica* en l'estudi de les organitzacions i de la política (Hargreaves, 1996), per evitar les visions ahistòriques i immobilistes de la democràcia. En últim terme, la visió dels canvis socials en el passat i des del present ha de preparar l'educació per a la construcció crítica del futur.

#### 4. El context comunicatiu d'aprenentatge

Un alumne de secundària valora la classe de ciències socials: «un tema era la democràcia grega (...), m'agradava, però solament hi vam dedicar dues hores (...), vam prendre apunts i solament va donar temps a plantejar alguns dubtes sobre l'explicació de la professora». Sobren les paraules. En l'educació per a la democràcia, és tan important allò que ensenyem com el context d'aprenentatge que es crea.

Educar per a la democràcia és ensenyar a dibuixar un camí que hem d'inventar cada vegada, que mai no ens sembla just i mai no hem de pensar que caminarem sense entrebancs. Un espai per a la *comunicació* en llibertat, per a l'acceptació i la promoció de la

*diversitat*, per a la *racionalitat*, per a la formació del *pensament criticocreatiu* i per a la resolució de *conflictes*.

a) *Comunicació*. La comunicació que es dóna a l'aula és el baròmetre que ens indica quin tipus de model educatiu es gestiona en el seu interior per regular les relacions o les interaccions entre les diferents persones que hi conviuen. Aquesta comunicació és, en gran part, oral i en gran part simbòlica. La comunicació és l'indicador de la cultura democràtica que es viu en la convivència escolar.

Una part important de la comunicació es canalitza a través dels materials curriculars que regulen la feina que han d'acomplir els nois i les noies a la classe. La majoria d'aquests materials acostumen a ser escrits i, entre aquests, abunden els textos descriptius o explicatius, però trobem a faltar els textos argumentatius que justifiquin amb raons de pes els seus arguments i tinguin en compte també les raons dels altres (Benejam i Quinquer, 1998).

Què ha de ser la comunicació? Des de l'educació política, un procés d'intercanvi i de compartiment de coneixement que possibilita un aprenentatge social crític de la democràcia (Young, 1993).

b) *Diversitat*. La comunicació no és solament el reconeixement de l'altre, de la seva cultura o dels seus valors morals o estètics. És el diàleg amb una persona que organitza de manera diferent de la meua els elements de la vida i de la convivència i dóna respostes diferents a preguntes comunes (Touraine, 1994).

c) *Racionalitat*. En primer lloc, cal afavorir la construcció de l'*opinió* de l'alumnat sobre els problemes socials que els afecten, així com la seva *contrastació* a través del debat. En segon terme, cal aprendre a valorar la *intencionalitat* de les interpretacions, de tal manera que puguem comprendre les opinions d'altres persones. I cal, finalment, saber exposar els nostres *judicis* sobre problemes, esdeveniments o comportaments socials. La racionalitat ha de representar també la coherència entre el pensament i l'acció (Young, 1993, 13).

d) *Pensament criticocreatiu*. El pensament crític no es pot separar del pensament creatiu, fins al punt que no pot existir l'un sense l'altre. És enganyós plantejar dos estils de pensament completament diferents, ja que el primer constitueix part del segon. És cert que allò que és crític pot no ser creatiu, però allò que és creatiu no pot deixar de ser crític (Nickerson, Perkins i Smith (1987, 111). La capacitat creadora és essencial en la construcció de la democràcia. Cada persona té la llibertat i el deure de plantejar alternatives a la realitat social (Cortina, 1997, 23).

e) *Conflicte*. Sense l'acceptació, la descripció i el tractament dels conflictes no existeix democràcia. L'educació política té la funció d'ensenyar a resoldre els conflictes. El conflicte requereix un estudi de la *imatge de l'enemic* (Spillmann i Spillmann, 1991), així com l'aprenentatge de la *negociació*, com a defensa dels interessos personals o de grup, i la capacitat de fer concessions o de renunciar a determinades pretensions. Parts essencials en la resolució de conflictes són l'*empatia*, el *debat* i la *cooperació* (Pérez Serrano, 1997).

Posar-nos en el lloc de l'altre, dialogar sobre el conflicte, debatre sobre els nostres judicis, les nostres expectatives, oferir l'esperança de la col·laboració per superar els problemes. Des dels conflictes personals als de política internacional, els conflictes tenen una sèrie d'elements comuns, que ens porten a considerar-los continguts que es poden ensenyar, però que també ens fan reflexionar sobre la seva gran dificultat. Amb tot, aquest ha de ser un objectiu de l'educació social, com a educació per a la vida, com a educació política.

## 5. Per acabar

L'educació política és educació per a la democràcia i aquesta és coneixement, racionalitat i comunicació. La democràcia és creativitat davant les injustícies i un futur que s'ha de refer, s'ha de reconstruir sobre nous paràmetres, superant les imatges negatives o de passivitat que omplen el nostre espai de participació. Això vol dir que hem d'ensenyar i que, per tant, es pot aprendre el futur (Santisteban, 1995). Segons Luhmann (1997), es tracta de descriure

el futur en un procés que implica la presa de decisions i l'acceptació dels riscos.

L'alumnat ha d'entendre que la democràcia és una fórmula de participació que permet el canvi social. I l'hem d'ajudar a entendre que dos per dos no són, en aquest cas, quatre.

## Bibliografia

- ARENDRT, H. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós/ICE de la UAB, 1997.
- BENEJAM, P.; QUINQUER, D. «La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques». Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE-UAB, 1998.
- CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Currículum. Educació Secundària Obligatoria. Àrea de Ciències Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.
- DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo/Diputació de Barcelona, 1985.
- GRASA, R. «Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?» VVAA: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida, 1998.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1996.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; SMITH, E. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- PÉREZ SERRANO, G. *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Popular, 1997.

- RAMONET, I. *La tiranía de la comunicació*. Madrid: Debate, 1998.
- RUBIO CARRACEDO, J. *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta, 1996.
- SANTISTEBAN, A. «Ensenyar política o fer política, ¿és aquesta la qüestió?». *L'Avenç*, 174, octubre 1993, 38-40.
- SANTISTEBAN, A. «Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs». *Guix*, 210, abril 1995, 13-18.
- SPILLMANN I SPILLMANN. «La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos». *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, març 1991, 59-79.
- TOURAINÉ, A. *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy, 1994.
- YOUNG, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1993.



*L'autor reflexiona, a partir de la seva llarga experiència d'educació democràtica a l'escola, sobre les referències en les quals es fonamenta la seva pràctica educativa i el context actual en el qual s'emmarca un procés tan delicat d'educació de ciutadans democràtics, apostant per la «participació en les formes de conviure, de participació en la construcció de la ciutat del país, de la comunitat humana, i creure que aquests aprenentatges s'inicien ja des de les primeres etapes del desenvolupament infantil».*

## **Educació política? Sí, gràcies**

### **No t'emboliquis amb aquesta gent! L'educació política, encara lluny de l'escola**

*Les paraules carregades de seny dels pares protectors d'altres temps sortosament superats aconsellaven els fills que no s'emboliquessin en opcions polítiques, a fi d'evitar les possibles conseqüències. Els pares molt sovint no se'n sortien; l'esperit de revolta era més fort. Avui són molt pocs els i les joves que s'emboliquen en política, en el seu sentit estricte. El jovent més inconformista milita en les ONG o en el moviment okupa. Són uns altres temps. Què ha passat?*

En una societat democràtica, l'escola és una de les principals institucions socials, conjuntament amb la família, que ha d'establir les bases per a la formació de tots i de cadascun dels infants d'una comunitat, en totes les facetes que avui convenim com a pròpies de l'ésser humà: sentir, saber, pensar, conviure, actuar.

El sistema educatiu d'un país respon a una determinada concepció política majoritària de la societat. Tant si es vol com si no es vol, qualsevol actuació dins d'aquest sistema pot ser qualificada de política. Això no vol dir que les accions educatives

**Antoni Poch  
i Comas**

Mestre d'educació infantil i primària

que s'hi duen a terme tinguin intencionalitat política expressa ni tampoc intencionalitat educativa de promoure la capacitat dels infants i dels joves en la participació, gestió i govern d'una determinada comunitat

De tota manera, almenys sobre el paper, tots els projectes educatius i dissenys curriculars dels centres docents situen els seus objectius molt més enllà de la simple instrucció pràctica; la formació integral dels infants s'accepta com a tasca escolar prenent com a referència els valors democràtics, els drets i els deures més universals possibles. Cal pensar que en aquesta formació integral també hi hauríem d'incloure la dimensió política.

La bibliografia educativa actual i les revistes especialitzades sobreixen de títols referents a l'educació en valors i es decanten més o menys cap a un aspecte o altre: educació ètica, educació per al diàleg, pautes per a la solució de conflictes, civisme, interculturalitat, coeducació, tolerància, participació democràtica. Podem disposar de guies, de manuals per al professorat i quaderns de treball adequats gairebé per a totes les edats. Però, per quina raó es fa tan difícil trobar materials pedagògics sota l'epígraf d'*educació política*, si els conceptes esmentats li són tan pròxims?

Sembla que la paraula *política* fa venir altra vegada algun tipus d'esgarrifances i es vol mantenir allunyada de l'escola. Potser passa el mateix que amb la paraula *religió* o la paraula *moral*. Les experiències viscudes fa algunes dècades per moltes persones que ja són una mica grandetes conformen una memòria històrica individual i col·lectiva que procura estalviar l'ús d'aquests termes. I el gros de la joventut, simplement en passa. Però no cal mirar gaire endarrere per trobar les causes d'aquest tarannà: l'anomenat desencís polític és cosa de fa quatre dies, i l'actuació de la classe política actual forma part més aviat del món de l'espectacle que de la noble ciència i art de governar els pobles, dit amb les paraules de Neil Postman en el seu llibre *Divertim-nos fins a morir*.

Tanmateix, els analistes en el camp de les ciències socials denuncien aquest estat de coses. Així, per exemple, Ferran Requejo, catedràtic de ciència política d'una universitat catalana, afirma que «a grans trets, en relació amb la realitat política, el sistema

educatiu actual ni tan sols compleix els mínims». Amb altres paraules, hi insisteix: «A l'escola o a l'institut, l'estudiant obté molt pocs elements per comprendre la primera plana dels diaris». Aquest autor se sorprèn que «l'absència en els plans d'estudis d'uns coneixements de caràcter polític sobre els drets, les regles del joc i la realitat plurinacional en què tots els estudiants hauran de moure's com a ciutadans no generi cap polèmica».

Un dels prohoms de la sociologia francesa, Alain Touraine, escriu: «Avui la indiferència política s'estén sobretot en els països pròspers. La vida privada sembla distanciar-se de la vida pública i la participació política disminueix.» El mateix autor afirma: «En la societat de masses actual es parla molt de participació, però aquesta significa en primer lloc la dissolució en la multitud.» Aquest autor assenyala una orientació educativa de redreçament amb les frases següents: «L'acció democràtica consisteix a desmassificar la societat ampliant els espais i els processos de decisió. Correspon sobretot a l'educació aquest paper de desmassificació. Si la democràcia comporta el reconeixement de l'altre com a subjecte, la cultura democràtica és la que reconeix les institucions polítiques com el lloc principal d'aquest reconeixement de l'altre.»

No podem deixar de fer referència a John Dewey. Ben segur que és un dels pensadors al qual cal tornar per reflexionar sobre l'educació política i la cultura democràtica. Dewey fa notar que en la famosa i breu definició de democràcia com a govern del poble, per al poble i pel poble, «la responsabilitat davant la conducta de la societat i del govern hi és adscrita a cada membre de la societat. Per això cada individu ha de rebre una preparació que el posi en condicions de complir la seva responsabilitat, que li doni les degudes idees sobre la situació i les necessitats col·lectives del poble i li desenrotlli aquelles qualitats que assegurin a la seva activitat una justa participació en l'obra del govern».

L'educació política i la promoció de la cultura democràtica no és responsabilitat única de l'escola, ni de bon tros. Les famílies, les associacions de pares, de mestres, els centres d'esplais, els mitjans de comunicació, els centres laborals i els sindicats, la ciutat, els ciutadans, les associacions de veïns, els moviments religiosos, els partits polítics i els governants, les organitzacions internacionals, les

ONG, etc., hi tenen art i part. Però en aquestes reflexions ens escau parlar d'educació política a l'escola, i a l'escola primària.

### **No hi ha dret! No hi estic d'acord!**

#### **Pel retorn d'una nova educació política a l'escola**

*Infants ben petits ens sorprenen sovint amb un «no hi ha dret» i ens interroguen per saber qui ha pres aquesta o aquella decisió. Volen portar l'assumpte a l'assemblea perquè les coses no poden continuar així. La vida d'una aula reflecteix sovint la vida de la societat. Els aprenentatges que es fan en el si de l'escola són bones eines per a la convivència, però l'educació política ha de recórrer també altres àmbits.*

L'expressió *educació política*, en el seu sentit etimològic, fa referència al creixement de les persones en relació amb la ciutat, la *polis* grega, és a dir, la comunitat social o un país, i la seva millor gestió, el seu millor govern.

L'anomenat pensament únic del món occidental en què l'escola es proposa revisar aquest objectiu no és el més favorable; però potser l'escola i l'educació sempre han hagut d'anar contra corrent per fer la feina ben feta. Els valors de llibertat, igualtat i fraternitat aportats per la modernitat sembla que han estat substituïts pels valors d'eficàcia, productivitat i rendibilitat, és a dir, culte a l'èxit, als diners, al consumisme, al triomf personal a qualsevol preu i la competitivitat sense escrúpols aixafant qui sigui, valors tots ells derivats de la instauració globalitzadora del sistema econòmic neoliberal, fruit de les decisions polítiques dels poderosos.

Però, com diu Václav Havel, el polític i dramaturg txec, del qual es representa aquests dies una obra seva a Barcelona, al poder dels poderosos cal oposar-hi el poder dels sense poder. Creiem que l'escola pot ajudar els infants a créixer com a ciutadans responsables i transformadors d'una societat democràtica que té molts problemes per resoldre. L'escola no canviarà la societat, però la societat no canviarà sense l'acció educativa de l'escola.

L'educació política ha d'estar fonamentada en una adequada educació moral i social que fomenti l'actitud d'autoconstrucció



responsable del jo personal i de la capacitat de relació lliure, autònoma i responsable amb els altres i l'entorn. Cal tenir en compte que les actituds de les persones estan determinades, com a mínim, per tres factors: el cognoscitiu, l'afectiu i el de comportament, que es presenten interrelacionats i són, tots tres, objecte d'aprenentatge. S'aprèn a conèixer, s'aprèn a sentir, s'aprèn a actuar. Si bé s'ha progressat molt en el coneixement de com aprenen els infants, sembla que hi ha encara molta feina a fer en relació amb l'educació afectiva i, sobretot, en l'educació per a l'acció, tot i que en aquests moments estan força de moda temes com la formació de la intel·ligència emocional, la formació de les habilitats socials, i sembla que torna l'interès per la formació de la voluntat. Totes aquestes facetes educatives estan a la base d'una possible i necessària educació política.

Per tant, en les primeres etapes del desenvolupament infantil en el marc escolar, caldrà complementar i prosseguir la tasca desenvolupada en el si familiar encaminada a la formació de la

identitat, a la descoberta d'un mateix, de l'entorn i dels altres, l'autoestima i l'autonomia progressiva. El foment de l'autoestima, per exemple, ha de permetre als infants les conquestes següents:

- Adquirir confiança en ells mateixos, per poder manifestar el parer propi, superar les dificultats i resoldre satisfactòriament els conflictes.
- Valorar les capacitats i els límits propis, acceptar els que no es poden modificar i lluitar pels que poden canviar.
- Aconseguir un benestar personal del cos i de la ment, els quals formen un tot indestriable.
- Establir relacions satisfactòries amb les altres persones.

La progressiva maduració afectiva i de les capacitats cognitives dels nens i de les nenes durant l'etapa de l'escolarització primària els permet ser ben capaços de dur a bon terme actuacions força complexes:

- Constituir l'assemblea del grup-classe.
- Mantenir diàlegs i discussions respectant els torns de paraula.
- Discriminar i respectar les opinions dels altres.
- Ser ben capaços d'acceptar les diferències de qualsevol ordre.
- Establir normes de conducta per al bé de la col·lectivitat.
- Establir mecanismes per a la presa de decisions i per al seu control.
- Resoldre conflictes buscant el consens.
- Compartir idees i projectes, aportant la seva col·laboració a una causa comuna.

Cal haver aconseguit l'ambient adequat pel que fa a valoració i respecte personal i interès pel nostre entorn, per poder dur a la pràctica aquestes activitats i afermar les capacitats que impliquen. Les pautes actitudinals marcades pels adults en aquest sentit seran força determinants.

Serà bon moment de promoure la participació dels infants en la regulació i organització de la vida del grup-classe i de l'escola, i de conèixer els mecanismes pels quals es governa el centre, quins són els òrgans de govern i les seves funcions. Però també serà el moment de sortir de l'escola per eixamplar horitzons:

- Visita a les associacions de veïns del barri per conèixer les seves preocupacions, les tasques que duen a terme i la manera de col·laborar-hi.
- Visita a centres cívics i associacions; quina és la seva activitat. Associacions d'immigrants, casal de les dones, casals dels joves, centres regionals. Visita a les seus dels partits polítics, dels sindicats, de les organitzacions empresarials.
- Estudi de realitats, necessitats, de problemes i propostes de millora en relació amb el medi ambient, el barri, la gent gran... Avaluació de les propostes i les accions del grup.
- Planificació d'accions encaminades a un fi determinat, d'exposició d'un problema, denuncia d'una situació, millora d'un servei públic.
- Visita a seus dels mitjans de comunicació: ràdio, premsa, televisió. Anàlisi de la informació, elaboració de mitjans de comunicació propis, participació en programes.
- Visita a l'Ajuntament de la ciutat i a les altres institucions de govern del país per conèixer la seva composició, els mecanismes d'elecció i de funcionament, de participació, treballs en curs. Els infants d'aquestes edats poden comprendre prou bé què significa l'exercici del poder i quina és la seva legitimació. Valoració de les institucions polítiques.
- Intercanvis amb escoles d'altres indrets, coneixement d'altres realitats. Agermanament amb escoles de països molt diferents dels nostres. Interpretació dels problemes i les seves causes. Accions solidàries i de denúncia.

Si bé per als nens i les nenes d'aquestes edats el marc ciutadà és el més adequat per a l'aprenentatge del joc democràtic i de la participació en la detecció de problemes, de proposta d'alternatives, de presa de decisions i d'actuacions, el món avui se'ns ha tornat tan petit que es fàcil familiaritzar-nos també amb realitats i problemes que es viuen a milers de quilòmetres i promoure actuacions que hi estiguin relacionades.

Els mitjans de comunicació han de rebre un tracte preferent en l'educació política, pel seu poder de «creació» de realitat. Avui parlem de societat del coneixement i de cultura de la informació. L'educació política s'ha d'inscriure en aquest context. La utilització del codi digital com a sistema per emmagatzemar o transmetre tot

tipus d'informació comporta una nova revolució en l'activitat humana i, per tant, en la seva dimensió política. L'escola ha d'utilitzar les noves tecnologies, ha de facilitar el domini de la gramàtica dels mitjans de comunicació de masses, la premsa, la ràdio, la televisió, internet, xats, videoconferències...

Les ganes de conèixer, de relacionar-se, de fer, dels infants no tenen aturador. Aquesta és la meua ciutat? Com resollem els problemes? Per què les coses són així i no d'una altra manera? Què cal fer perquè tothom gaudeixi de més benestar? Com es governa el meu país? Tothom és prou feliç? Què és una nació? El nacionalisme és una cosa dolenta? Com són els altres països? Què tenim en comú? Quin paper fan els exèrcits? Què és una dictadura? És bo que hi hagi fronteres? Per què no podem votar, els nens? Què hi pinto jo, en aquest món? La resposta a aquestes preguntes no és exclusiva de l'educació política, però aquesta dimensió relacionada amb l'exercici del poder ens farà tocar de peus a terra.

Diuen els analistes que mai tan poques persones havien decidit tantes coses. El poder està molt concentrat en poques mans. I això és així en els països on s'ha establert un sistema polític més o menys democràtic. Per tant, per desvetllar aquest potencial creador, cal retornar una vegada i una altra al joc polític democràtic tota la seva dimensió de participació en la construcció de les formes de conivure, de participació en la construcció de la ciutat, del país, de la comunitat humana, i creure que aquests aprenentatges s'inicien ja des de les primeres etapes del desenvolupament infantil.

### Bibliografia

- DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: EUMO-Diputació de Barcelona, 1985.
- DUCH, LI. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GENARI, M. *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder, 1998.
- HICKS, D. *Educación para la paz*. Madrid: MEC-Morata, 1993.
- LIPMAN, M. *Filosofia a l'escola*. Vic: EUMO, 1991.
- POSTMAN, N. *Divertim-nos fins a morir*. Badalona: Llibres de l'Índex, 1990.



REQUEJO, F. *Zoom polític. Democràcia, federalisme i nacionalisme des d'una Catalunya europea*. Barcelona: Proa, 1998.

TOURAINÉ, A. *¿Qué és la democràcia?* Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1994.

A més a més de les revistes pedagògiques de més difusió, cal tenir molt en compte *SENDERI. Quaderns d'educació ètica*, una iniciativa de la Fundació Serveis de Cultura Popular i EUMO Editorial.

També a l'<http://www.senderi.org>, hi podem trobar: *SENDERI. Butlletí d'educació en valors*, promogut per diverses institucions relacionades amb l'educació.

*És possible —i pot ser altament gratificant per a mestres i alumnes perquè hi aprenem plegats— fer educació política als nostres centres de secundària. És necessari, si volem convertir la diversitat en la riquesa que ens permeti la mútua comprensió. És urgent, si volem superar l'individualisme cec i la competitivitat ferotge i volem aprendre a viure junts.*

## Actituds i comportaments democràtics: una experiència a 4t d'ESO

*Agnès Boixader  
i Corominas*

Professora de ciències  
socials

### 1. Cal fer educació política a l'escola?

Abans de tot caldria respondre tres preguntes que ens hauríem de plantejar sempre que vulguem parlar d'educació política a l'escola.

*Es pot fer educació política a l'escola?* La meua resposta és un sí molt convençut, perquè crec que té sentit, perquè els nois i les noies hi aprenen a entendre una mica més el món.

És un sí perquè duu a moltes compensacions: pots notar com els nois i les noies van tenint un interès creixent pel món que els envolta —el més proper i el llunyà—, pots veure com els que no en saben res («jo, de política, no en tinc ni idea», «a mi la política no m'interessa perquè no m'afecta», «què vols que hi fem nosaltres en política?», «quan, d'aquí a tres anys, hagi de votar començaré a pensar-hi», són frases típiques en la majoria dels alumnes que tinc i he tingut) van descobrint que intervenir en política no és sols conèixer els polítics, els tipus d'Estat, les formes de govern; vius la seva descoberta de la participació activa en algun projecte de caire social, de conscienciació o de reivindicació en el si de l'escola o de

la ciutat; sents la seva satisfacció —que és òbviament també teva— en descobrir que, en acabar algun dels crèdits, es miren els telenotícies amb un interès més grans i et porten retalls de diari que els han cridat l'atenció.

*Fem educació política a l'escola?* Voluntàriament, no gaire. Involuntàriament, sense tenir-ne plena consciència —per currículum ocult— molta.

El problema és: de quin signe és aquesta educació política? Fem, a les escoles, una política amb autoritat o política autoritària, progressista o reaccionària? De dretes o d'esquerres? Procurem servir una política pensada per al conjunt social o una política que tendeix a servir els interesos d'un grupet d'escollits? Política per a la cooperació o política per incentivar un esperit competitiu capaç de passar per damunt dels cadàvers dels altres? Una política que intenta obrir un ventall de possibilitats i alternatives a tots els problemes o una política que intenta inculcar la idea de l'existència d'una única sortida a tots els problemes, d'una sola veritat possible?

*Està bé que es faci educació política a l'escola?* Sí, és imprescindible que se'n faci. El que no és ètic, crec jo, és que no se'n faci o que es digui que no se'n fa.

Però cal fer-la pensant què fem i, sobretot, sabent per a què ho fem. Cal que tinguem clares les finalitats i cal que les explicitem, aquestes finalitats. En primer lloc, cal que nosaltres mateixos —els i les mestres— tinguem consciència del què fem, del què diem i per a què ho fem; a què o a qui servim? En segon lloc, cal que, en les nostres programacions, s'explicitin aquestes intencions nostres per tal que els pares, els altres mestres, els alumnes mateixos sàpiguen quines són les nostres pretensions.

«(...) D'entrada us vull dir que el que pretenc és contribuir a la vostra formació com a ciutadans i ciutadanes solidaris, participatius, crítics, amb opinió personal, capaços de rebutjar qualsevol tipus de discriminació, conscients del paper que podeu tenir —ara i en el futur— en una societat que hauria d'anar enfortint la seva democràcia, creadors d'alternatives a tot allò que no funciona,

compromesos... i un llarg etcètera que ja m'ajudareu a anar descobrint en les 30/32 hores que podrem passar junts.

»M'agradarà poder oferir-vos —i també que m'oferiu— un conjunt de situacions que ens ajudin a aprendre a participar, de manera democràtica, en tot allò que permeti construir una societat més justa, més solidària, més atenta a les necessitats dels menys afortunats, menys destructiva, més pacífica. M'agradarà que, entre tots, puguem veure el grau de responsabilitat i d'implicació que hi podem tenir, tots plegats, quan alguna cosa no funciona a la classe, a l'escola, a la ciutat; en algunes ocasions critiquem allò que no funciona —i està molt bé que ho fem— però, presentem alternatives? Ens comprometem quan cal?

»En algun moment he pensat que, a alguns de nosaltres, ens és més còmode que ens manin les coses, que els altres ens imposin els seus criteris; en definitiva, que ens són més còmodes les relacions autoritàries que les relacions de cooperació —relacions més típiques d'una democràcia seriosa— I... s'entén, perquè si algú ens mana només cal obeir i si volem participar en una decisió ens cal compromís, esforç i responsabilitat i això és més complex, això ens porta feina. Cal que ens plantejem quina és la nostra posició davant de situacions socials injustes, complexes i cal que pensem si és la més correcta!»

(De la presentació que es fa als alumnes en el crèdit variable  
*Actituds i Comportaments Democràtics/Drets Humans.*)

Avui dia és més necessari que mai plantejar-nos una ètica pública. Si a l'escola se li demana una adequada educació en valors és evident que se li demana, també, una formació per a la vida pública, una educació política, que ha d'ultrapassar el coneixement de les institucions públiques de l'Estat i hauria de fonamentar-se essencialment en la voluntat de formar uns ciutadans i unes ciutadanes interessats en la construcció d'un món més vivible per a tots, la qual cosa els hauria de portar a posseir uns determinats codis ètics, tant si arriben a ser ciutadans que treballen en una empresa, com si arriben a controlar el món de les finances, com si són membres actius d'associacions cíviques, com si exerceixen la seva vida professional de manera autònoma.

En definitiva, penso que cal fer educació política a l'escola perquè crec en el paper transformador que encara pot tenir —i que penso que ha de tenir—. L'escola ha de contribuir a fonamentar aquella ètica pública de què parlava.

L'escola pot ser —ho és!— un bon marc, un bon entorn, un bon espai de relacions, per aprendre moltes de les actituds i comportaments necessaris a una societat que està canviant a un ritme acceleradíssim. És responsabilitat dels mestres que els nostres alumnes estiguin convençuts que també hi poden dir la seva, que també poden participar, que també poden —i han— de dissenyar projectes, que han de poder realitzar-los.

Tot plegat s'acompanya del convenciment que en la joventut actual hi ha un potencial extraordinari que hem de saber canalitzar —amb un respecte, un afecte i una responsabilitat immensa envers cadascuna de les persones— cap a la construcció d'un món més just i més habitable.

Una de les afirmacions que més vegades he sentit, en reunions de professors, és que és difícil trobar nois i noies motivats de cara a l'estudi. Fins i tot els més optimistes ens podem sorprendre dient que els joves d'avui són joves conformistes, desinteressats, desmotivats, que només es mouen per qüestions molt personals i de realització immediata; jo mateixa m'he queixat moltes vegades del molt que costa, amb algunes persones o algun grup, aconseguir un cert interès pel que s'està fent a l'aula i una mínima actitud de respecte.

Sovint sentim dir, o llegim en els diaris, que els nostres joves són conflictius, que cada dia tenen actuacions més violentes; que aquestes accions violentes, de naturalesa verbal o física, es produeixen en moltes ocasions en el recinte escolar, alterant-ne la marxa habitual, desanimant els mestres i creant desconfiança en els pares respecte al paper que té la institució escolar, a la qual han encarregat, en part, l'educació dels seus fills i les seves filles. No vull pas dir que no sigui cert, però a l'escola també hi succeeixen moltes altres situacions de signe ben diferent i de les quals els mitjans de comunicació no es fan ressò amb la mateixa facilitat.

Us ben asseguro que aquest mateix jovent, del qual parlava més amunt, passota, desmotivada, conformista, de compromís feble, etc., posseeix també altres actituds, altres voluntats. Aquest mateix jovent és ben capaç de fer coses extraordinàries: preparar projectes de voluntariat, donar-hi forma, començar a aplicar-lo i, quan en algun moment tenen la sensació que se'ls desmunta, que no acaba de rutllar, són capaços de trobar l'entusiasme per recrear-lo, de treballar-hi a cor què vols sense esperar res, només pel plaer de gaudir d'una feina ben feta. Us ben asseguro que és possible que els nostres joves s'organitzin, que és possible que participin activament en la vida social, que és possible que, quan una cosa no els agrada, ho diguin i ho diguin bé, de manera argumentada i respectuosa. Us ben asseguro que els nostres joves, quan volen, saben posar totes les seves capacitats per fer el que s'han proposat i troben les estratègies per fer-ho molt ben fet. Els nostres joves saben fruir d'un tipus de feina no compensada més que amb la satisfacció personal d'haver-la fet o amb el plaer que pugui donar veure i sentir com altres persones se n'han beneficiat.

Finalment, com que la democràcia no és una conquesta d'un dia, sinó de cada dia; s'han de reinventar cada dia els comportaments i les actituds democràtiques si volem fer possible la idea de poder *viure junts* en un món en el qual la interdependència dels uns respecte als altres és cada vegada més profunda.

No n'hi ha prou de poder celebrar cada any els aniversaris del nostre sistema polític democràtic. L'aprenentatge d'actituds i comportaments democràtics, el saber viure respectant i fent respectar els drets humans requereix una pràctica quotidiana amb la qual l'escola s'ha de comprometre.

L'escola posseeix, massa sovint, un funcionament poc democràtic i aquest fet ens hauria de portar a anàlisis i reflexions profundes perquè podria ser la causa d'aquell conformisme, passotisme o desinterès de què parlava. Cal convertir l'escola en una institució autènticament democràtica. Cal que sigui un espai de participació. Cal que els mestres i les mestres mantinguin actituds i comportaments democràtics per tal que els nostres alumnes els puguin aprendre.

## 2. Finalitats i objectius d'una educació política

El meu plantejament és el de donar un sentit ampli a l'educació política. Entenc que no tota educació en valors és educació política, però, en canvi, sí que penso que quan faig educació política he de tenir molt present que hi ha d'haver uns valors fonamentals que no puc oblidar: el sentit de la responsabilitat, de la justícia, de l'honradesa, la necessitat de ser solidaris, tolerants, participatius, dialogants. Quan fem educació política hem d'intentar aconseguir que els nois i les noies aprenguin a resoldre els conflictes que sorgeixen en la seva vida quotidiana —a la família, amb els amics, a l'escola— a través del diàleg i no de la baralla, a través de la comunicació ben articulada i respectuosa i no a través de la inhibició, el passotisme o la violència.



El meu objectiu bàsic és aconseguir que no hi hagi contradiccions entre allò que dic i allò que faig; és, doncs, una obligació ètica per a mi mantenir una actitud de respecte profund envers cadascuna de les persones que integraran el grup-classe. Per aquesta raó procuro que, en tot moment, hi hagi la porta oberta al diàleg, la proposta, l'alternativa i la crítica.

Tot el que he dit comporta *unes decisions, uns objectius, unes finalitats* que apunto a continuació:

1. Deixar passar unes sis sessions —15 dies— abans de donar per tancada la programació de la matèria —normalment un crèdit variable— que s'impartirà. Així, quan ells i elles en coneixen el contingut proposat, sempre hi troben alguns apartats buits per tal que hi puguin fer propostes, les quals es comenten entre tots i es decideix si s'incorporen o no a la programació.

*Objectiu: desenvolupar la capacitat de formular propostes alternatives a tot el que ja es dona per preestablert.*

2. Aconseguir que, en aquests primers dies, es pugui pactar i assumir una «normativa de funcionament de grup», basada en la coresponsabilitat de tots i cadascun dels membres. La normativa és per a tothom, la professora també forma part del grup.

*Objectiu: facilitar la iniciació en qüestions de dret —normes, respecte i transgressió de les normes— així com en la progressiva adquisició de codis ètics i morals.*

3. Declaració d'expectatives.

*Objectiu: aprendre a manifestar voluntats, desitjos, aspiracions, en el si de la comunitat en la qual es viu.*

4. Provocar molt el debat, el diàleg, la comunicació, la reflexió crítica.

*Objectiu: aprendre a fer ús de la paraula que respecta l'altre i de l'escolta que permet la comprensió de l'altre.*

5. Crear clima de confiança .

*Objectiu: aprendre a donar valor als sentiments personals i els dels altres i a entendre la imprescindibilitat dels afectes en tot el que és relació social.*

6. Trobar i potenciar ben aviat aspectes positius en el grup i en cadascuna de les persones. Buscar la cooperació.

*Objectiu: aprendre a positivament situacions i fomentar les capacitats de cadascú, amb esperit de cooperació —no de competitivitat.*

7. Promoure el rigor en la feina, el treball constant, el respecte envers totes i cadascuna de les persones, i també pel material.

*Objectiu: assumir les pròpies responsabilitats i el compliment de compromisos.*

8. Procurar donar llum verda a qualsevol proposta d'actuació, sempre que es presenti un objectiu clar i ganes de treballar en el projecte, complir la normativa de grup i no anar en contra del que intentem aprendre (actituds i comportaments democràtics; respecte als drets humans).

*Objectiu: reforçar tots i cadascun dels objectius anteriors.*



### 3. Una trilogia de crèdits variables: tipificats però potser no tan típics (Quadre núm. 1)

Aquesta educació política s'articula a l'entorn de tres crèdits variables que es fan a 4t d'ESO i estan pensats perquè:

- Provoquin actuacions de cooperació, conscienciació d'alguna problemàtica, de denúncia d'alguna situació. S'aprèn a cooperar fent petites accions de cooperació.
- Serveixen per promoure la participació, per aprendre a entrar en la vida política activa, encara que sigui a petita escala —classe, escola, municipi—. S'aprèn a participar participant.

«*Aprendre a participar* i fer-ho *en positiu* no és fàcil i mai no se n'acaba de saber del tot, però justament per això ens cal *voler aprendre'n*. Sabeu com s'aprèn la participació? *Participant!* Sabeu com s'aprèn a exercir la democràcia? Intentant ser demòcrata en les coses més insignificants! Sí, la participació democràtica, com molts altres aprenentatges, s'aprèn en la realització; i la millor manera de fer-ho és a partir del medi que ens és més proper, en tots i cadascun dels àmbits de relació: la família, l'escola, el grup d'amics, el barri, la ciutat... Podem aprendre a opinar, criticar, argumentar, buscar el consens, dialogar... de la mateixa manera que els nens petits aprenen a caminar o a parlar.»

(De la presentació que es fa als alumnes en el crèdit variable *Actituds i Comportaments Democràtics/Drets Humans*.)

- Permetin aprendre quan, com, per què, per a què i on es pot fer sentir la nostra veu o pot tenir sentit la nostra actuació. S'aprèn a dialogar, argumentar, buscar el consens, ser tolerant a partir de la pràctica quotidiana del diàleg, de la voluntat de buscar punts de contacte —i no de discrepància— amb els altres.

Dels tres crèdits variables, el que està més directament connectat amb l'educació política és l'últim *Actituds i comportaments democràtics*. I puc dir que normalment són el del primer trimestre i aquest els que «enganxen» més els nois i les noies. Tots dos han servit per moure accions interessants en el marc de l'escola i del municipi i han estat un bon nombre els alumnes que, en el cursos

Quadre núm. 1

	1r TRIMESTRE EDUCACIÓ PER A LA PAU, DRETS HUMANS	2n TRIMESTRE EDUCACIÓ PER A LA SOLIDARITAT, DRETS HUMANS	3r TRIMESTRE ACTITUDS I COMPORTAMENTS DEMOCRÀTICS/ DRETS HUMANS
OBJECTIU BÀSIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre a resoldre conflictes de manera no violenta.</li> <li>• Conèixer formes de treballar per a la Pau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre a pensar en l'altre (els altres).</li> <li>• Aprendre a fer coses per als altres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre a participar per creixer (com a ciutadans i ciutadanes).</li> <li>• Aprendre a viure junts.</li> <li>• Conèixer àmbits i formes de participació</li> </ul>
PUNTS ESSENCIALS	AUTONOMIA -LLIBERTAT- I RESPONSABILITAT	RESPONSABILITAT. (El jo sense el tu no té sentit) LA PRESENCIA DE L'ALTRE.	SABER DIALOGAR, FER-NOS SENTIR / SABER ESCOLTAR LA RESPONSA DE LA PARTICIPACIÓ
Alguns exemples del que es treballa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoconeixement/coneixement dels altres (Com sóc jo?/com són els altres?).</li> <li>2. Què sóc capaç de fer en una situació de conflicte?</li> <li>3. Què és el conflicte. Vessant positiva del conflicte. Resolució de conflictes.</li> <li>4. Agressivitat i violència. Violència personal i estructural.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consciència del present personal i del present dels altres (Com visc jo?, com viuen els altres?). Concepte d'interdependència entre persones, comunitats, nacions (...).</li> <li>2. Conceptes de: progrés, solidaritat, desenvolupament (...).</li> <li>3. Els grans problemes mundials.</li> <li>4. Anàlisi d'una situació de desequilibri ⇒ acció o accions.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Punt de referència universals (D. H.).</li> <li>2. Participació. Formes de participar. (Participar en política no vol dir només anar a votar.)</li> <li>3. Els àmbits de participació (casa, escola, barri, municipi, regió comunitat autònoma, estat, món).</li> <li>4. La responsabilitat de participar.</li> <li>5. Drets i deures dels ciutadans i ciutadanes.</li> <li>6. Sistemes polítics. Partits polítics.</li> </ol>
Com es treballa? Activitats de curta durada (una o més sessions-classe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocs de simulació, jocs de rol, jocs d'empatia, de coneixement, confiança.</li> <li>• Debats, judicis. Recerca d'informació.</li> <li>• Visita a ONGs.</li> <li>• Contacte amb persones que viuen realitats diferents (Gent del Sud).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realització i creació de jocs de coneixement, confiança, competició i cooperació.</li> <li>• Debats, judicis. Comunicació amb col·lectius marginats.</li> <li>• Contacte amb institucions de serveis social.</li> <li>• Contacte amb ONGs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocs de simulació (relacionats amb la necessitat de prendre decisions de formes diferents: imposades, per consens, per majoria, a l'atzar).</li> <li>• Anàlisi de les simulacions.</li> <li>• Anàlisi d'imatges, textos, acudits (...) relacionats amb el tema i extrets dels mitjans de comunicació.</li> <li>• Debats, judicis. (En general, a partir de realitats properes als alumnes.)</li> </ul>
Proposta de treball (activitat de llarga durada). Durant tot el crèdit variable o un curs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta de resolució d'un conflicte proper (professors-alumnes/fumadors-no fumadors /parets-fills).</li> <li>• Coneixement en profunditat d'un conflicte nacional o internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'algun projecte de conscienciació de servei voluntari o de cooperació.</li> <li>• Realització d'algun dels projectes dissenyats entre tot el grup-classe (àmbit escolar o municipal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'un programa electoral d'àmbit municipal (seleccionant, perquè d'altra manera no ens dona temps de fer res més, dos aspectes que interessin al grup) amb les línies generals d'actuació.</li> <li>• Campanya electoral.</li> <li>• Simulacre d'eleccions.</li> </ul>

següents, s'han interessat per participar en alguns tipus d'accions de servei social o de voluntariat.

Aquestes pàgines no són el lloc per explicar íntegrament la programació de cap dels crèdits variables però a títol d'exemple incloc les unitats temàtiques que integren el variable *Actituds i comportaments democràtics*.

1. I tu què hi fas aquí? Per què t'hi has apuntat? Què n'esperes? Què afegeixes a la programació? Per què?

2. Dels drets humans: en passes o t'hi apuntes? Per què? Què valores? Existeixen uns valors universals?

3. Què vol dir participar? Què ens cal per participar? Participar per a què? Participar en què?

4. La participació política. Els àmbits i les formes de la participació política. (Municipi, Comunitat Autònoma, Estat). Com ho veus això d'anar a votar?

5. Com podem participar a Europa? I al món? Hi participem fins i tot quan no volem participar-hi?

#### **4. Un exemple de participació: accions de conscienciació i denúncia**

En primer lloc, cal un avís —que és obvi per a tots els que trepitgem aula cada dia—: quan engegues *el tren de la participació* amb un grup d'adolescents saps on comences, saps per a què vols fer-ho, però no saps mai on t'arribarà a portar. La capacitat d'iniciativa i d'organització que demostren, la voluntat de compromís, la disponibilitat de posar-hi hores pot anar acompanyada d'un entusiasme i unes energies tals que superen totes les teves previsions.

En segon lloc, vull dir que res del que explicaré o hagi explicat no pretén ser una recepta miraculosa, però he notat que ajuda a convèncer els joves de les possibilitats que tenen de participar, de fer sentir la seva veu, de manifestar les seves discrepàncies, de saber que poden fer política encara que no tinguin edat d'anar a votar.

En qualsevol de les accions que s'apunten en el quadre 1 (activitats de llarga durada) es passa per:

• *Una fase de gestació*

Cal donar informació del que passa; aquell tipus d'informació que no sempre surt en els mitjans de comunicació o que, si hi surt, no és, d'entrada, d'interès dels nostres alumnes (situacions de marginació, problemàtiques de pobresa, explotació infantil, prostitució, medi ambient...).

Mantenir-los molt al dia de les campanyes, accions, dies especials (per exemple, Comerç Just, Marxa contra l'explotació del treball infantil, recollida de signatures per suprimir la fabricació de mines, celebració del Dia de la Terra...).

És un bon suport que entrin en contacte amb altres joves que ja participen en algun projecte —normalment exalumnes de l'escola.

Va molt bé que la informació sigui en viu: si pots portar la persona del Senegal, de Guinea, del Marroc, que viu a la pròpia ciutat i treballa de manera il·legal, o que té problemes d'adaptació és molt millor que si simplement ho expliques.

Ajuda molt que coneguïn organismes i institucions diferents: des de conèixer què fan diferents ONGs —se'n pot visitar alguna— fins a saber que l'Ajuntament de la ciutat està obert a col·laborar en iniciatives proposades pels joves.

Fer algun tipus de servei voluntari, encara que sigui de poques hores —saber què és això de la gratuïtat.

Deixar-los parlar molt del que pensen sobre diferents temes. Plantejar sempre les coses en clau de pregunta, de problema a resoldre.

• *Una fase de preparació i realització de l'acció*

Arriba un moment que, simplement, els nois i les noies et fan propostes.

Els alumnes han de plantejar sempre el projecte d'acció.

Aquesta fase és absolutament creativa i en pot sortir de tot, des de fer accions que no ultrapassin l'escola (el grup del variable

Educació per a la Pau del curs 1996-97 van proposar, abans que fos una cosa general, portar un llaç negre i llegir cada dia a les 12 del matí un poema que ells feien o triaven), fins a accions, com la del curs passat, que va començar essent una acció que consistia a posar cartells en punts diferents de l'escola en els quals s'explicava què és el comerç just i que va acabar essent una *marxa contra l'explotació del treball infantil* feta a la nostra ciutat —paral·lelament a la que es va fer a Barcelona i en connexió amb els seus organitzadors— i que va aconseguir la participació de totes les escoles públiques i privades.

En aquesta fase, és important mantenir la calma, mantenir el caliu, perquè ells són flama pura. És bàsic no fer-hi gairebé res en primera línia del projecte; ha de ser el seu projecte! Però és igual de bàsic estar sempre a disposició en la reraguarda.

#### • *Fase d'avaluació*

Considero que aquesta és la fase més important, perquè el que es fa és:

Realitzada l'acció, deixar passar uns dies perquè les emocions s'apaivaguin. Aspecte especialment important, si l'acció ha tingut una fase molt llarga de preparació —com va ser el cas de la marxa— i un dia d'accions de gran projecció pública.

Calmada la situació, cal fer una anàlisi meticulosa de com s'ha realitzat, en què s'ha fallat, què ha sortit bé. Cal veure si l'acció ha tingut les repercussions previstes. Per què? Com s'hauria pogut millorar?

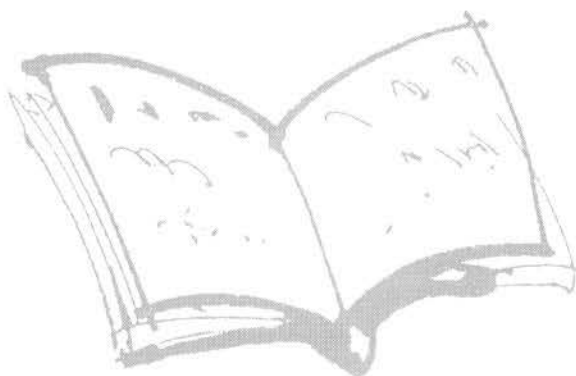
És també el moment per veure si el compromís acaba amb l'acció o les accions fetes o si cal anar més enllà, si es pot, si es vol.

D'aquesta fase, en sortirà l'autèntic aprenentatge per a la vida participativa, perquè només quan s'ha tancat tot el procés és possible prendre consciència del que ha representat per a cadascú.

M'agradaria acabar amb les paraules de la Cristina, una noia de setze anys, donant resposta, en un debat, a un company de classe: «*Tu penses que nosaltres no podem fer res, perquè és més*

52 Educació política

*còmode; fer alguna cosa et porta moltes hores i, en algun moment, com que ho vols fer bé i estàs nerviosa, fins i tot et pots barallar amb la gent de l'equip, amb les teves amigues, però després és una passada perquè allò ho has fet tu i la gent et pregunta com ho has fet.»*



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- DÍAZ, Rosa María. *Una activitat formativa i participativa: el Ple Infantil Municipal de l'Hospitalet*. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 203 (març 1996), p. 66-70
- L'Escola com a comunitat democràtica*. [Monogràfic]. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 157 (setembre 1991)
- Europa i educació* [Monogràfic]. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 231 (gener 1999)
- SOL MAURI, Neus. *Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?* PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 201 (gener 1996), p. 56-63

*Biblioteca Rosa  
Sensat*

### Llibres i revistes

- ARENDT, Hellen. *¿Qué es la política?* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE: Paidós, 1997
- BARRIO MAESTRE, José María. *Democracia real versus democracia formal: breve reflexión sobre la urgencia de una educación en valores*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, nº 166 (abril/junio 1996), p. 241- 247
- BENEJAM, Pilar; QUINQUER, D. «La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques». A: *Parlar i escriure per*

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

- aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars.*) Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1998 (Els Llibres de l'ICE de la UAB: sèrie Eines i estratègies; 7)
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza, 1997
- Democracia en la escuela* [monog.]. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 275 (diciembre 1998)
- Democracia y renovación de la escuela.* INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 34 (1998), p. 3-24
- DEWEY, John. *Democràcia i escola.* Vic: Eumo, 1985 (Textos pedagògics; 3)
- DUCH, Lluís. *La Educación y la crisis de la modernidad.* Barcelona: Paidós, 1997 (Paidós educador; 128)
- L'Educació cívica a l'escola.* Joan Pagés (coaut.). Barcelona: Rosa Sensat, 1981 (Rosa Sensat; 13)
- La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Jacques Delors (coaut.). Madrid: Santillana; París: UNESCO, 1996 (Aula XXI/Santillana; 64)
- Les eleccions democràtiques a l'escola.* [Monogràfic]. GUIX, núm. 252 (febrer 1999)
- Escuelas democráticas.* Michael W. Apple (comp.), James A. Beane (comp.). Madrid: Morata, 1997 (La Pedagogía hoy)
- GENARI, Mario. *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad.* Barcelona: Herder, 1998
- GINER, Salvador. *Carta sobre la democracia.* Barcelona: Ariel, 1996 (Ariel; 145)
- GIROUX, Henry A. *La Escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna.* México: Siglo XXI, 1993
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata, 1996 (Pedagogía)
- HICKS, D. *Educación para la paz.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura: Morata, 1993
- MARRERO ACOSTA, Javier. *La Democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 234 (marzo 1995), p. 74-79
- MEJOR CURRÁS, Manuel. *Educación en democracia hoy.* REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 307 (mayo/agosto 1995), p. 257-274
- PAGÉS BLANCH, Joan. *Democràcia i participació.* Antoni Santisteban (coaut.). Vic: EUMO, 1994 (Senderi: quaderns d'educació ètica; 12)
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía: manuales)



- PÉREZ SERRANO, Gloria. *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Popular, 1997 (Trabajo social. Política social; 24)
- POSTMAN, Neil. *Divertim-nos fins a morir: el discurs públic a l'època del «Show business»*. Barcelona: Llibres de l'índex, 1993 (Els Senyals; 2)
- PUIG ROVIRA, Josep M. *Educación moral y democracia*. Miquel Martínez Martín (coaut.). Barcelona: Laertes, 1989 (Laertes Pedagogía; 62)
- REQUEJO, F. *Zoom polític. Democràcia, federalisme i nacionalisme des d'una Catalunya Europea*. Barcelona: Proa, 1998
- RUBIO CARRACEDO, José. *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta, 1996 (Estructuras y procesos: serie filosofía)
- SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. *Ensenyar política o fer política. És aquesta la qüestió?* L'AVENÇ, núm. 174 (octubre 1993), p. 38-40
- SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. *Democràcia, creativitat i aprenentatges futurs*. GUIX, núm. 210 (abril 1995), p. 13-18
- SAVATER, Fernando. *Política para Amador*. 3a. ed. Barcelona: Ariel, 1993 (Ariel; 112)
- SIMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (9: 1998: Lleida) *Los Valores y la didáctica de las ciencias sociales: actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Lleida, abril 1998*. Joan Pagès Blanch (coaut.). Lleida: Universitat de Lleida. Dep. de Didàctiques Específiques, 1998
- TOURAINÉ, A. *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de hoy, 1994
- YOUNG, Robert. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1993 (Temas de educación; 33)

També a <http://www.senderi.org> podem trobar: *Senderi: Butlletí d'educació en valors*.

De gran vull ser Nova York.

O potser millor una pareja

de Londres i Florència. O bé

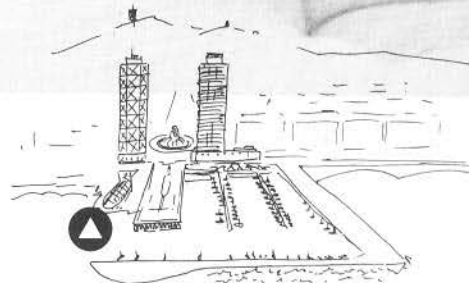
Amsterdam amb una mica

de París. No, no. Ja està.

El millor és ser Barcelona.

La Barcelona que creix cap a llevant. La Barcelona que reneix a la Sagrera. La Barcelona que avança amb la Diagonal. La Barcelona de la nova xarxa de metro i el Poble Nou. La Barcelona que estén noves zones verdes. Descobreix les Barcelones del futur en una exposició que et farà veure Barcelona des de molts punts de vista.

▲ Exposició al Port Olímpic de Barcelona. Des del 12 de març. Entrada lliure.



*Per a l'estudi i el coneixement del cos humà: la digestió, l'absorció de les substàncies, el pas de l'intestí a la sang. Un procediment cognitiu que utilitza les preguntes dels infants, la confrontació, l'experiment, el recurs a les analogies i a les metàfores. Suggeriments i recursos per fer comprensible el valor dels termes més apropiats.*

## **Les substàncies bones, les substàncies dolentes**

*Maria Arcà*

Tornant a la classe, i reprenent el treball sobre el creixement del cos humà, més o menys al cap d'una setmana, intentem encara puntualitzar les preguntes més importants.

El nostre objectiu és construir un model de funcionament del cos humà que estigui d'acord amb allò que es troba escrit en els llibres: però, en això, s'hauran d'explicitar aquells passos que en els llibres o en les explicacions comunes normalment es donen com a sobreentesos pel curtcircuit de frases estereotipades.

La metodologia de treball continua sent la de fer reflexionar els infants sobre el que ells mateixos afirmen (basant-se en les seves experiències i els seus coneixements) i cercar després de posar en evidència els punts en els quals les diverses explicacions són incoherents i contradiuen l'experiència comuna dels fets.

Escoltant-se els uns als altres, els nois aprenen a adonar-se dels aspectes que en els seus models o en els dels companys s'han de precisar o aclarir, fent un in-substituïble exercici de control sobre la coherència interna de tot el que s'ha dit.

La necessitat de coherència (i el fet d'adonar-se del que manca bé a l'interior d'una explicació donada bé entre aquesta i el fet concret a què es refereix) constitueix al nostre parer el pressupòsit de tota actitud de recerca: porta, en efecte, a aclarir millor les pròpies opinions, a buscar noves experiències, a plantejar nous problemes, a modificar les pròpies interpretacions. El desenvolupament d'aquesta actitud es troba, doncs, a la base de tot el procés d'educació per a la ciència, i constitueix el fonament de tot «mètode científic».

### Dels «per què» als «com»

22 de febrer

Reprenem el tema de la digestió fent-nos una altra vegada les preguntes:

*Qui distingeix —com podem distingir— entre les substàncies «bones» i les «dolentes» contingudes en el menjar? Com passen les coses «bones» des de l'intestí a la resta del cos?*

*Fabrizio:* L'aliment, abans d'anar a l'estómac, va al fetge, i si el fetge funciona malament no aconsegueix separar l'aliment bo del dolent i ens intoxiquem.

*Mestra:* Però després de passar pel fetge, què passa?

*Fabrizio:* Les parts bones van a l'estómac on són transformades de sòlides en líquides.

*Mestra:* I després, on van?

*Fabrizio:* A tot el cos.

*Mestra:* Com?

*Fabrizio:* Al cor, després el cor les envia a tot el cos.

*Augusto:* Després que el menjar s'ha transformat en líquid, el líquid es transforma en sang, després la sang va al cor i després als pulmons, on s'omple d'oxigen.

Invito els dos nois a il·lustrar en un full aquest recorregut dels aliments i les diverses transformacions per comparar-ho després amb el que havien dibuixat abans sobre la plantilla.<sup>1</sup> Així el Fabrizio hauria de triar entre el model que proposa ara (fetge - estómac - sang - cor) i el «clàssic» de tub continu (esòfag - estómac - intestí).

Em sembla que sorgeix l'exigència d'examinar de veritat l'interior d'un gall o d'un altre animal per verificar les connexions entre els òrgans, i proposem de fer-ho. La idea del Fabrizio, en efecte, és fruit de frases sentides a dir i de la lectura massa precipitada del seu llibre de text: no és prou clara ni per a ell mateix, no té elements per substituir-la i, per tant, ben aviat canviarà d'idea.

A alguns infants no els agrada la idea que s'hagi de menjar només per transformar l'aliment en sang. Ells mateixos es fan

1. Vegeu l'article anterior, publicat a *Perspectiva Escolar* 233 (març 1999), traduït de l'article publicat a *L'Educatore*, núm. 4, Ed. Fabbri (Milano).

una sèrie de preguntes, aquesta vegada perquè se senten directament implicats en el problema.

*Laura:* I llavors, com ho fas per créixer?

*Attilio:* Com ho fas per créixer amb la sang?

*Stefano:* Amb el calci!

*Fabrizio:* Perquè el calci va als ossos.

*Stefano:* Però l'aliment, com s'ho fa per transformar-se en calci?

*A. Maria:* O potser hi ha les diverses cèl·lules que ajuden el cos a créixer, que cada vegada són més.

*Carlo:* Però els ossos, com ho fan per créixer justos?

*Attilio:* Com ho fa la sang per transformar-se en pell?

*A. Maria:* Com ho fa l'aliment bo per separar-se del dolent i anar a les diverses parts del cos?

*Laura:* Per què alguns infants malalts no creixen bé com nosaltres?

### **Preguntes fonamentals i plantejades de manera correcta**

Cada una d'aquestes preguntes mereixeria una reflexió particular: però és important fer notar que almenys algunes són veritablement essencials, bàsiques. En efecte, a preguntes d'aquest tipus tots els corrents d'estudi i de pensament (vitalisme, animisme, determinisme, mecanicisme...) durant segles han buscat de trobar-hi una resposta, cada un basant-se en els propis criteris generals d'interpretació del món. Per intentar de respondre-hi s'ha construït la biologia, és a dir, s'ha estructurat i organitzat durant temps tot el patrimoni del

coneixement sobre la vida. En un context escolar, per tant, preguntes d'aquesta mena no es poden negligir només perquè és difícil de respondre-hi. Cal que els nois sàpiguen que aquestes preguntes es refereixen a problemes vius, culturalment sempre actuals. Al seu nivell, plantejar-se aquests problemes pot servir per estimular discussions avui i ganes de comprendre en un temps futur, amb la consciència, per part de l'ensenyant, que solament mantenint oberts els problemes que estan efectivament oberts (fins i tot per als especialistes) poden néixer i desenvolupar-se en els infants un esperit i una metodologia de recerca.

També és molt important, i fonamental per poder acostar-se als modes del coneixement científic, adonar-se que algunes preguntes que comencen amb un «per què» de tipus finalista, és a dir, es proposen de determinar un fi, són i resten sense resposta; però es poden transformar en preguntes que comencen amb un «com» (com és que...) a les quals, en canvi, sí que es pot respondre. Per exemple, es pot explicar com es produeix el creixement dels ossos; o bé es poden buscar «regles generals» d'acord amb les quals es produeix el creixement, mentre que queda fora de l'abast del pensament científic respondre les preguntes sobre «per què es creix just», és a dir, la mida justa.

Aquestes preguntes amb el «per què» finalista pressuposen, en efecte, el coneixement d'un projecte determinat que regula la vida des de l'exterior. En canvi, nosaltres podem *trobar relacions* entre els aspectes del fenomen «vida» aprenent a

relacionar entre ells els diversos moments de l'existència d'un mateix individu o d'individus diferents; aprenent a adonar-nos de les connexions i de les dependències de cada organisme amb el seu ambient i també de cada part de l'individu amb la totalitat d'ell mateix i amb l'exterior.

En altres paraules, podem respondre correctament preguntes plantejades correctament, és a dir, tals que portin a determinar i comprendre les causes «pròximes» que provoquen els diversos fenòmens. L'estructuració del món a través de xarxes cada vegada més complexes de causes pròximes pot portar a determinar principis generals, o teories, que permeten expressar sintèticament connexions més importants (com fa, per exemple, la teoria de l'evolució). Aquests principis es posen, per això, en un pla diferent del de les relacions que es poden imposar a partir de punts de vista externs a la biologia, és a dir, fent referència a conceptes i problemàtiques estranys al context biològic, com passa justament quan es fan sobre la vida afirmacions en clau filosòfica o religiosa.

Altres preguntes que fan els nois es refereixen a problemes de menys importància, però s'han de tenir en compte perquè sorgeixen de les seves exigències profundes d'organització del coneixement. Aquestes preguntes poden servir a l'ensenyant com a guia en l'estructuració d'un currículum d'educació real per a la biologia, determinat també concretament per les necessitats de la classe i no solament pel «guió» dels temes proposat per l'autor d'un llibre de text.

## Les respostes dels llibres

En aquest punt cal trobar plegats un camí a seguir per començar a respondre alguna pregunta: decidim per això d'especificar millor el discurs sobre la digestió.

*Fabio:* Potser les «coses dolentes» no aconseguen passar a la sang. Però nosaltres ni tan sols sabem com hi passen les bones.

La nostra pregunta continua sent:

### *Com passa l'aliment de l'intestí a la sang?*

Un infant proposa de llegir el que diu el llibre sobre aquest pas:

«Com ho fa el menjar digerit per passar a la sang? L'intestí prim, al seu interior (observeu el d'un conill), sembla entapissat de vellut. Cada fil d'aquest vellut és una vellositat intestinal. És a dir, és una petita prominència a l'interior de la qual hi ha vasos sanguinis, més fins que un cabell, que per això s'anomenen capil·lars. La presència d'aquestes petites però nombrosíssimes prominències augmenta molt la superfície total de l'intestí, la superfície a través de la qual el quil pot passar de l'intestí a la sang. El quil es filtra a través de la paret de l'intestí, penetra en el vas capil·lar i va a parar a la sang.»<sup>2</sup>

Els infants, després d'haver llegit això,

2. G. Peter. *Il nuovo come, quando, perché*. Giunti-Marzocco, 1976.

no creuen pas haver trobat respostes satisfactòries a les seves preguntes; per això, discutim encara les solucions que cada u proposa per explicar aquell passatge, dibuixant a la pissarra dos tubs, un dels quals representa l'intestí i l'altre el capil·lar; intentem d'unir-los de diverses maneres, però cada vegada la unió planteja problemes:

1. No hi ha cap sistema que permeti la separació entre la part «bona» i la part «dolenta» dels aliments.

2. Admetent que alguns capil·lars comuniquin directament amb l'intestí per recollir l'aliment, caldria pensar que puguin també vessar-hi sang: els infants ho exclouen, perquè, segons les seves respostes, no es troba sang a la femta.

En aquest punt, al meu parer, calen nous suggeriments o exemples concrets per fer avançar el treball. No sembla possible, en efecte, que de les experiències dels infants es pugui recuperar res que serveixi per superar aquest punt crític.

## **Què és el que passa, què és el que no passa. Experiments**

*26 de febrer*

Porto als infants un cert nombre de bosses de niló, mocadors de roba i de paper, alguns sobrets amb filtre de te i camamilla, diverses substàncies alimentàries com farina, te, galetes, sucre, sal, una poma. Els infants es divideixen en grups i cada grup disposa de gots de plàstic transparents, un

o dos mocadors o filtres, les substàncies indicades, aigua tèbia.

La nostra pregunta ara és:

*Podem fer alguna prova per comprendre com pot passar l'aliment de l'intestí a la sang?*

Més en concret, referint-nos als objectes que tenim a les mans:

*Una poma, el te, l'aigua, les galetes, el sucre..., poden passar a través d'una paret? Com ha de ser la paret? Com han de ser les substàncies?*

Després d'haver treballat amb molta concentració per intentar de dissoldre, tirant-hi aigua, les substàncies posades al mocador aguantat sobre el got, els infants comencen a discutir sobre el que fa o pot fer l'aigua.

*A. Maria:* Sense l'aigua no podem fer passar les coses del mocador, i ni tan sols saber què és el que no podria passar.

Alguns observen que l'acció de l'aigua ha estat potser d'eixamplar els forats que existeixen en les parets de les bossetes o dels mocadors, i de dissoldre el sucre, de manera que les partícules, que s'han fet «invisibles», poden passar a l'exterior, al got.

*Ass.:* Per què ha quedat una mica de sal i de sucre a les bossetes?

*M. Elena:* Perquè no s'han dissolt a temps.

*Ass.:* I les fulletes de camamilla?

*Stefano:* No poden passar, perquè no es dissolen.

*Leo:* El sucre es dissol, el te es dissolt, però hi queda alguna cosa dintre la bosseta; només surt el color i el sabor.

*Massimo:* El sucre s'ha dissolt fent uns fils que semblaven cabells. Els cabells han desaparegut tan bon punt s'ha acabat de dissoldre el sucre. A l'altre mocador no s'ha dissolt tot, però si ho remenes continuament durant dos dies, es dissol.

*Antonio:* He posat el sucre en el niló i després aigua: el sucre s'ha dissolt una mica, però al got no hi ha passat res.

*Max:* La farina, una mica s'ha dissolt, però ha baixat també del mocador. Quan va al got, una mica es diposita però no del tot, perquè sura en l'aigua.

### *L'explicació del Marco*

La poma l'hem ficat dintre el mocador, en el got ple d'aigua. Mentre estava en aigua, l'hem trinxat, la trituràvem amb el ganivet. De mica en mica sortia tot el suc. La poma passava com quan la fas desfer a la boca, a trossets petitíssims. Ara ha quedat una substància melosa, hi ha trossos de pela i les llavors. El color és opac.

*Ass.:* Trinxant-la més, aquesta substància melosa, hauria passat al got o no?

*Marco:* La pell, fins i tot a trossets molt petits, no hauria passat, no es dissoldria. La resta, en aigua neta, trinxant-la en trossos encara més minúsculs, potser es dissoldria del tot.

### **Recapitulació final**

El nostre «experiment» ha mostrat que:

- hi ha parets, com els sobrets-filtre i els mocadors, a través de les quals poden passar les coses; i parets, tipus niló, a través de les quals les coses no poden passar, ni tan sols dissoltes;
- a través d'una paret del primer tipus, hi poden passar partícules petitíssimes;
- algunes substàncies es dissolen amb molt de temps; d'altres necessiten menys temps;
- hi ha coses que es dissolen completament, com la sal i el sucre; d'altres només es dissolen en part, com la poma, la camamilla, i coses que passen a través de la paret encara que no semblin «dissoltes», com la farina.

### **De l'experiment a la situació real**

Ara cal fer un altre pas important, és a dir, comprendre en quin sentit l'experiment que hem fet pot donar una idea del que passa en el nostre cos. Hem treballat amb objectes (mocadors, gots, bossetes) que jo pensava que eren adequades per simular alguns dels processos que s'esdevenen durant la digestió; però no tots els infants són capaços de fer les correlacions adequades entre l'absorció intestinal i els moments de l'experiment que podrien ajudar a explicar-la. En particular, el que hem de discutir és:

*En l'experiment que hem fet, què es pot referir al que passa a l'intestí?*



***Quins aspectes de la digestió s'assemblen al que hem fet amb els nostres mocadors?***

*Veronica:* El que ha passat del mocador al got són les restes, allò que després el cos transforma en caca.

*Massimiliano:* Per mi és tot el contrari, les coses que passen serien les coses bones, i allò que resta, que es queda al mocador, serien les coses a descartar.

*Raffaella:* Voldria fer una precisió: suposem que hi hagi la farina en el mocador, i admitem que el mocador sigui l'estómac; ara l'estómac té unes venes petites per treure els aliments de rebuig, així les coses a descartar se'n van, mentre les coses bones es queden a dins. Per tant, allò que se'n va és el rebuig, allò que no passa es queda dins la bosseta. És la bosseta la que divideix les coses bones de les dolentes, les substàncies nutritives dels rebuigs.

*Sara:* Però quan tu cous la pasta i després la tires a l'escorredora, la part bona es queda dintre de l'escorredora i la part dolenta se'n va.

*Max:* I tu agafes el te en un pot, el poses a coure i després l'has de colar: no et menges pas allò que s'hi queda; et veus el que passa i lences el que es queda al colador.

Al final de la discussió, tanmateix, sembla clar que les parets de l'intestí (o de l'estómac) poden funcionar com un filtre, que deixa passar les coses en solució i reté els residus no dissolts.

## **Primeres conclusions i vells interrogants**

Després d'aquestes primeres conclusions resten, però, oberts els vells interrogants:

***On van a parar les substàncies nutritives que surten de l'intestí? Com és que es transformen en parts del cos?***

*Andrea:* És com si hi hagués dos camins: suposem que el cos fos una rentadora. S'hi posa la roba amb la brutícia, després si posa l'aigua que estava, després el detergent, i mentre la rentadora renta, la brutícia se separa de la roba. Les proteïnes van a un tubet que connecta amb les venes que ho transporten a totes les parts del cos; el rebuig surt de l'anus a través del tub de l'intestí.

*Leo:* Imaginem que de l'intestí surten les coses bones: hi ha algunes venetes que hi estan adherides i s'escampen per tot el cos, per exemple, a la carn del braç, i l'alimenten.

*Max:* Però les vitamines i les proteïnes, i totes aquestes coses, van a alimentar tot el cos.

*Andrea:* Vull dir: com ho fa la sang per alimentar tot el cos si està tancada a les venes?

*Luca:* Per mi hi ha algunes venes que porten la sang als punts del cos, després hi ha algunes venes que alimenten el fetge, i el cervell. Però la sang per alimentar és també fora de les venes: quan et fas mal en una mà, encara que no hi sigui la vena, surt la sang!

Deixem el problema de la sang i de l'alimentació de tot el cos per a la propera vegada. És interessant, però, notar, sobretot en el moment en què els nois s'acaloren en la discussió, quants i com són de variats i rics els exemples, les hipòtesis, les comparacions que s'inventen per representar als companys de la manera més immediata el propi pensament. El procediment cognitiu que es basa en l'ús d'analogies i

metàfores sembla, en efecte, indispensable quan es vol comprendre alguna cosa sense recórrer a les formalitzacions dels diversos llenguatges específics o quan és necessari trobar recursos per fer comprensible el valor dels termes més apropiats a mesura que s'introdueixen. I això és veritat tant en les discussions entre nois com en les «explicacions» entre adults i infants.



### PER QUÈ?

Perquè una correcta informació sobre com aprofitar els efectes beneficiosos del sol sense cap perill és fonamental per aconseguir una salut perdurable. El deteriorament de la capa d'ozó ha potenciat els efectes de les radiacions ultraviolades com són: eritema solar, envelliment prematur i càncer de pell. És per això que la majoria de dermatòlegs opinen que una adequada protecció inicial de la pell del nen és imprescindible per a mantenir la seva salut en l'edat adulta.



## Fotoprotector ISDIN

posa en marxa la seva 4<sup>a</sup> Campanya de

# PROTECCIÓ SOLAR EN ESCOLES

### COM?

ISDIN, laboratori especialitzat en dermatologia, posa a la seva disposició un material didàctic que inclou: **UN VÍDEO (Sol, Pell i Fotoprotecció) i UNES FITXES DIDÀCTIQUES**. En el vídeo es mostra un viatge del sol a l'interior de la nostra pell que permet explicar clarament com ens afecta la radiació ultraviolada i s'ofereixen consells per tal d'utilitzar correctament un filtre solar. Aquest material està destinat a alumnes de 8 a 12 anys, i **permet tractar la informació del vídeo mitjançant determinades tècniques d'estudi (localització d'idees principals, esquemes, mapes conceptuals i resums)**



**902 30 00 39**

Recepció: hores: 9.00h a 14.00h  
Data límit: 15 Maig 1999

**ISDIN li enviarà  
GRATUÏTAMENT**

### ON SOL·LICITAR EL MATERIAL DIDÀCTIC?

Només ha de trucar per telèfon indicant: Nom de l'escola, adreça, telèfon i número d'alumnes. Si vostè ja va participar amb èxit en campanyes anteriors el convidem a repetir l'experiència amb nous alumnes

**FOTOPROTECTOR ISDIN. PER DISFRUTAR DEL SOL SENSE PERILL.**



**ISDIN**

Tècnica i recerca en Dermatologia  
Avinguda Diagonal, 520 Barcelona 08006

*Un antic centre de formació professional explica com ha procedit per reconvertir-se en un IES compromès amb la renovació que comporta la «reforma» treballant l'organització del centre en coherència amb el Projecte Curricular del Centre que s'anava concretant.*

## **La redacció del Projecte Curricular de Centre**

**Xavier Gimeno**

Coordinador Pedagògic de l'IES Alt Penedès

### **Introducció**

A través del present article hem intentat donar una visió global de la nostra particular experiència en l'elaboració del *Projecte Curricular de Centre*.<sup>1</sup> El fil de l'article descansa en una estructura en la qual es comenten aquells aspectes que hem anomenat tècnics i pedagògics de la redacció del PCC. Aquesta distinció no es basa en cap fonamentació teòrica i l'únic que vol, com es palesa al llarg de l'escrit, és distingir entre dos aspectes diferents i complementaris. Com a additament inicial donem, en primer lloc, un breu apunt històric que ajuda a contextualitzar el nostre treball, i, finalment, una referència a la metodologia emprada a l'institut en la discussió i elaboració del PCC.

1. D'aquí en endavant PCC.

## Breu apunt històric de l'IES Alt Penedès

En l'actualitat, a l'IES Alt Penedès impartim tots els nivells del nou sistema educatiu. El centre també ofereix diversos cicles formatius de grau mitjà i de grau superior corresponents a les famílies professionals d'electricitat i electrònica, fabricació mecànica i manteniment.

En un altre ordre de coses, l'actual IES Alt Penedès prové d'un institut que impartia els ensenyaments de formació professional de l'anterior sistema educatiu en les especialitats d'electricitat, mecànica i administratiu. En aquest sentit, no és gratuït recordar que el curs passat el centre va celebrar un aniversari especialment significatiu per a nosaltres: vint anys de formació professional a la comarca de l'Alt Penedès.

Per completar aquesta brevíssima ressenya, només afegirem que l'IES Alt Penedès, de la mateixa manera que els altres Instituts d'Ensenyament Secundari de la comarca, va avançar la implantació del nou sistema educatiu ara fa quatre cursos. Convé tenir presents totes aquestes dades per comprendre el compromís de l'Institut, un compromís, d'altra banda, no sempre fàcil, amb el que ha passat a denominar-se *reforma educativa* i amb la formació professional.

## Aspectes tècnics de l'organització curricular

La urgència amb què hem hagut de treballar per adaptar la nova estructura educativa ha fet que la resposta que hem donat a les dues grans qüestions que tot centre ha de plantejar-se —què cal ensenyar i com ensenyar-ho— hagi estat desigual en el temps. Així, en un primer moment el *què* cal ensenyar resultava més o menys obvi i vam centrar la major part dels esforços en l'adaptació del centre a les noves formes organitzatives. Una vegada superat el primer ensurt, i paral·lelament a l'anàlisi dels resultats dels alumnes, hem anat desviant l'interès educatiu en aquesta qüestió que ja no ens resulta tan òbvia i que centra tot el treball actual del nostre PCC: *què* cal ensenyar d'acord amb els interessos i les necessitats dels alumnes. En tot cas, aquest plantejament, fruit de l'experiència concreta, ja ens presenta els dos grans eixos de treball de qualsevol PCC. Primer, l'adequació organitzativa del centre: ritmes de treball, oferta de crèdits variables, crèdits que s'ofereixen en un curs o en un altre, horaris, llistes de grups... Sens dubte, com diem, aquest estadi és el focalitzador inicial del PCC. Posteriorment: els reajustaments d'acord amb les demandes que els resultats dels alumnes exigeixen. En aquest moment, un altre factor ha vingut a influir les decisions que s'han pres relatives al *què* cal ensenyar: l'aparició de llibres de text adaptats al nou sistema educatiu. Però ja tindrem oportunitat de desenvolupar aquest últim aspecte més endavant; ara convé que ens cenyim als aspectes organitzatius de l'organització curricular.

Com acabem d'apuntar, aquest aspecte va centrar un xic abusivament l'adaptació del centre al nou sistema. I raons, és clar, no en falten. Durant una bona colla de mesos, i fins ben entrat el curs en què vam començar a impartir el 3r d'ESO, la dinàmica del centre va estar condicionada per aquest factor. Fins a l'extrem, i aquest és, creiem, un dels perills que cal aprendre a esquivar, que qualsevol altra decisió depenia *in extremis* de la xarxa organitzativa. Vist amb perspectiva, i sense voler treure importància a aquest component logístic, o infraestructural, si es vol utilitzar un terme ja en desús, per engegar la màquina cal prendre alguna decisió d'abast general, en el marc del claustre si es vol, i, sobretot, cal un reduït equip de professors —la major part de les vegades, el nucli de l'equip directiu— ben compenetrat capaç de traduir les necessitats educatives en aquesta màquina molt ben afinada que no llasti el funcionament educatiu. Però anem a pams.

El punt de partença de l'organització no ha de ser altre que el model, l'estructura que es vol adoptar. Com sabem, n'hi ha diversos i no és potser ara el moment d'analitzar-los un per un. En tot cas, però, allò que sí que cal tenir en compte és que qualsevol decisió organitzativa no ha de ser presa en abstracte, de forma descontextualitzada, o, si es vol, des d'un prisma exclusivament organitzatiu. Segurament, aquest és un aspecte sobre el qual no s'insisteix prou i, a més, tots sabem la importància que al capdavant tenen les decisions d'aquesta mena i de quina forma arriben a centrar la vida dels centres. Una

primera conclusió, per tant, sembla òbvia: les decisions organitzatives han de ser subsidiàries de decisions pròpiament pedagògiques, i no a l'inrevés. Defensar un determinat model, el que sigui —concentració de crèdits comuns a 3r d'ESO, ritmes de dues o tres hores per crèdit, etc.— sense tenir present l'objectiu pedagògic que el model vol afavorir és una discussió estèril.

Des d'aquesta perspectiva ens podem preguntar quines són precisament aquelles consideracions pedagògiques que cal tenir en compte per començar a treballar. Dit d'una altra manera: quines són les grans qüestions que cal plantejar-se per construir la xarxa organitzativa? La resposta, d'entrada, no ofereix grans problemes: els objectius generals de l'ESO. Treballar, però, en aquests nivells, com sabem, ens pot portar per senders excessivament abruptes o, si es vol, massa celestials. Certament, les discussions teòriques acostumen a ser estimulants, però no acostumen a portar enlloc, almenys organitzativament parlant. D'altra banda, per il·lustrativa, la realitat acostuma a ser la millor consellera.

I la realitat de què partim, desenganyem-nos-en, no deixa gaire marge a l'especulació. Dit altrament: els condicionants que hem de tenir en compte, tot tenint presents els objectius generals de l'ESO, són el resultat dels diferents graus d'assoliment d'aquests objectius. A grans trets, aquests graus poden resumir-se en tres:

68 Organització escolar

- alumnes que presenten problemes a l'hora d'assolir els objectius;
- alumnes que els assoliran, però no sobradament; i
- alumnes que els assoliran sobradament.

Com es pot veure, i sense voler descobrir res de nou, el que amaga aquest plantejament és una forma d'orientar la diversitat de l'alumnat. Dir, a aquestes alçades, que el tractament de la diversitat ha de ser un dels factors que determinin el disseny del PCC no és dir res de nou. Tampoc no ho pretenc. El que vull recordar és que la diversitat no és un problema afegit a la reforma educativa, sinó una realitat dels nostres alumnes i és com a tal que cal considerar-la des del disseny mateix del PCC.

Per no estendre'm massa en aquest apartat, voldria esmentar dos aspectes que acaben determinant la maquinària organitzativa, i no sempre la solució adoptada respon a un objectiu pedagògic. En primer lloc, els ritmes setmanals, és a dir el ritme amb què s'han de treballar cadascun dels crèdits comuns. En segon lloc, l'oferta de crèdits variables. Aquestes, com sabem, també són qüestions determinants que perfilen el model definitiu. No sempre, però, la solució final respon a necessitats pròpiament educatives. Pel que fa a la primera qüestió, caldria no oblidar que hi ha àrees que exigeixen un ritme continu, mentre que d'altres poden organitzar els seus crèdits de forma molt més tancada en ells mateixos. Pel que fa al segon, ja estem veient el joc que ha d'acabar tenint l'oferta de crèdits variables i com, aquesta, no pot ser un

complement més o menys ornamental, sinó part central de l'estratègia d'un centre.

### **Aspectes pedagògics de l'organització curricular**

La dimensió pedagògica del PCC, a banda dels aspectes tractats anteriorment, ha d'acabar projectant-se en un treball de les diferents àrees. En l'actualitat, el nostre centre està readaptant el disseny inicialment establert a causa de l'aparició massiva de llibres de text. Per a alguns, aquest treball inicial ja fet, i que havia donat lloc a l'aparició dels primers crèdits fets en el si de l'institut, ha estat una feina desaproveitada, fins i tot inútil. Particularment, pensem que ha estat un dels preus que hem hagut de pagar els centres que hem avançat la implantació de la reforma educativa. En podríem trobar, certament, d'altres, però el fet que durant dos anys els professors de les diferents àrees hagin estat seqüenciant i modulant els respectius continguts ens ha proporcionat una mecànica, una manera de treballar, que en l'actualitat facilita molt la feina diària. Si ens hem entretingut una mica a comentar aquest petit detall de la nostra història és perquè, analitzat amb una mica més de deteniment, ens pot donar una clau útil per a qualsevol centre que hagi de redactar el seu PCC. Ens referim a la forma de treballar, a la mecànica. Pensem que és important adquirir aquest hàbit conjuntament entre els diferents professors d'una àrea i entre les diferents àrees. Al final, i aquest és l'objectiu, tots hem d'acabar parlant el mateix llenguatge. Un cop

adquirit aquest hàbit, que finalment es resumeix a dominar unes poques eines, els canvis que necessàriament s'han de fer per apropar la realitat educativa a les necessitats dels alumnes són molt més fàcils de fer.

Quines són aquestes eines que cal dominar? Bàsicament tres. En primer lloc, ser capaços de tenir una visió global i progressiva dels objectius finals de cada àrea. En segon lloc, haver après a seqüenciar els diferents continguts d'una forma prou acurada, és a dir, sense passar-se ni tampoc quedar-se curts. Finalment, disposar de la suficient agilitat per construir els diferents mòduls d'acord amb la realitat sempre sorprenent dels alumnes. Com diem, aquest treball ja s'havia dut a terme en el nostre institut i això ens ha permès de disposar, en el moment en què les editorials han començat a entonar els seus cants de sirena, com a mínim de l'experiència suficient per valorar-los en la seva justa mesura i adaptar-los a les nostres necessitats, no a l'inrevés. És per això que cal considerar molt positiva la pràctica de dur a terme, des de les diferents àrees, un disseny curricular encara que avui dia les editorials ens puguin donar la feina feta. Perquè, a més, cal no oblidar que el PCC, al final, ha de ser això: el projecte de tot el centre i no de la suma de les diferents àrees.

Aquesta visió global, més tard o més d'hora, ve exigida pels ritmes d'aprenentatge dels alumnes, en concret pels alumnes que presenten dèficits quant a la mitjana i pels alumnes que poden i ne-

cessiten incrementar els seus ritmes respecte d'aquesta mitjana. Pel que fa als primers, el centre ha treballat en dues direccions: actuacions des de l'oferta de crèdits variables, dissenyant-la de manera que des de les àrees instrumentals, principalment però no únicament, apareguessin crèdits de reforç en la totalitat de trimestres que ajudessin aquests alumnes a assolir diferents objectius; i, en segon lloc, adaptant els currículums de les àrees instrumentals per a aquells alumnes que presenten uns dèficits molt més acusats. Aquest darrer aspecte, però, entra dins del *Pla d'Atenció a la Diversitat* que el centre està dissenyant en l'actualitat i que, tot i inserir-se en el PCC, només esmentarem perquè no el podem tractar en tota la seva amplitud. Pel que fa al segon, l'experiència del primer curs de batxillerat està demostrant que els alumnes acusen excessivament el pas de l'ESO al batxillerat. Per tal de pal·liar els mínims que un alumne de batxillerat requereix ha estat necessari reorientar l'oferta de crèdits variables de 4t d'ESO de manera que aquesta servís per incrementar aquests requisits, almenys des de l'òptica de les diferents modalitats de batxillerat. L'oferta de crèdits variables, i la seva elecció per part dels alumnes, si bé no queda tancada en la seva totalitat, es reajusta a les necessitats presents i futures dels alumnes.

## L'avaluació

No és ara el moment ni el lloc de destacar la importància de l'avaluació. Com sabem, existeixen molts models i el debat

## 70 Organització escolar

sobre la idoneïtat de cadascun d'ells encara no ha donat uns resultats definitius. La nostra intenció en aquest punt no és defensar cap model, sinó presentar la manera com nosaltres hem elaborat el nostre. Creiem, a més, que és en aquest important i decisiu aspecte allà on més reticències s'han de vèncer en comparació amb l'anterior sistema educatiu. En primer lloc, una qüestió de fons, bàsica, i que no sempre sabem orientar correctament: la necessitat, l'obligació gairebé, que els alumnes sàpiguen en tot moment quins són els criteris amb què se'ls avaluarà en cada moment. En alguna ocasió s'ha dit que la triple distinció dels continguts (*fets...*, *actituds...* i *procediments...*) podia confondre la percepció que l'alumne ha de tenir del seu procés d'aprenentatge. La veritat, al contrari, és que l'alumne distingeix ràpidament i clarament les diferències entre tots els continguts. No sols això: arriba fins i tot a exigir-les i a jugar amb elles. Una vegada l'alumne sap de quina manera se l'avaluarà, se sent més participant del seu aprenentatge i, el que és més important, no percep l'avaluació com un procés arbitrari que no és capaç d'entendre.

Més enllà d'aquest, podríem dir, principi bàsic, ens ha preocupat definir molt clarament els diferents moments de l'avaluació: l'avaluació del crèdit, l'avaluació de l'àrea i l'avaluació del cicle. Per a cada moment, i depenent de la instància —àrea, claustre—, es defineixen clarament els criteris d'avaluació que indicaran el grau d'assoliment dels objectius.

Pel que fa al primer nivell, l'avaluació del crèdit, és responsabilitat de cada una de les àrees establir d'acord amb la tipologia del crèdit els percentatges corresponents a cada contingut. Tot seguit convé recordar que hi ha uns estàndards corresponents a les tipologies de crèdits definits de manera coordinada pel conjunt de professors. Pel que fa a l'avaluació de l'àrea, és responsabilitat del conjunt de professors que formen l'àrea la definició dels criteris amb què es consideraran assolits els objectius de cada àrea. En aquest sentit, encara que no totes les àrees actuen de la mateixa manera, s'ha coordinat el treball amb la finalitat de no desorientar els alumnes amb una disparitat de criteris excessiva entre les diferents àrees. Finalment, ha correspost al conjunt del professorat establir els criteris finals amb què es consideraran assolits els objectius generals de l'ESO. Aquest model, com es pot veure, no presenta cap originalitat en tant que segueix escrupolosament el disseny de l'avaluació de l'ESO: a partir dels objectius terminals de cada crèdit s'estableixen els criteris de cada crèdit en concret; dels objectius generals de cada àrea, els criteris d'avaluació de l'àrea; i dels objectius generals, l'avaluació final. Aquest punt d'acabament que té l'avaluació en cada un dels seus nivells obliga cada una de les instàncies —professorat, àrea, claustre— a un treball inicial dels objectius que sigui prou acurat per donar sentit al disseny curricular, en primer lloc, i a l'avaluació, en segon lloc.



## La forma de treballar: de les àrees al claustre

Finalment, un breu comentari a la manera de treballar que hem seguit per redactar el PCC. Partint de la base, com ja s'ha pogut anar veient, que bona part de la responsabilitat del disseny curricular rau en les diferents àrees, hem volgut partir d'aquest punt com a inici del nostre trajecte. D'aquest primer treball, en va sortir el primer esborrany de PCC, que ha calgut modificar tenint en compte tres dels aspectes comentats anteriorment: l'adopció del llibre de text, la reconfiguració de l'oferta de crèdits variables, i l'adaptació dels currículums per als alumnes amb NEE. En aquest sentit, qualsevol iniciativa comença amb una reunió de tots els caps d'àrea fins que una nova reunió d'aquests en la qual es valora el treball del professorat de cada una d'elles ultima un document per aprovar al claustre.

## Els únics estudis universitaris en multimèdia a distància a tot Espanya

**Campus Virtual connectat a Internet** que ofereix tots els serveis d'un campus universitari, disponible les 24 hores del dia tota la setmana.

**Titulació pròpia interuniversitària** de la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat Politècnica de Catalunya.

**De màxim interès** per a persones que vulguin adquirir o millorar coneixements i habilitats en l'entorn multimèdia, un dels sectors de l'economia espanyola amb més oportunitat de feina.

**Programari multimèdia professional i connexió a Internet gratuïts** al llarg dels estudis.

Accés des de COU, Batxillerat LOGSE, FPII o assimilats, >25 anys i altres títols universitaris

Sol·licitud d'accés del 22 de març al 30 d'abril de 1999. Inici: setembre de 1999.

La formació universitària via Internet és la nostra especialitat. Formar futurs professionals, amb els mitjans més avançats, és el nostre objectiu.

**i 902 141 141**  
**www.gmmd.net**  
Consulta la modalitat de titulació progressiva

Universitat Oberta de Catalunya



Fundació Politècnica de Catalunya: la formació continua **www/fcc**

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

# Oferta de seminaris per al 3r. trimestre del curs 98-99



## Escola de la Dona

08001 Barcelona

NOM

Regalem bocins de natura 20 h  
Introducció a la Literatura anglesa contemporània 20 h  
Les tradicions i les especialitats llamineres 15 h  
Tècniques de l'encarria a màquina 28 h  
Tècniques de recerca de feina 9 h  
La virtualització de l'art 30 h  
Títilles i marionetes 45 h  
Maneres d'acabar els treballs de fusta 30 h  
Serigrafia 30 h  
Les flors a la cuina 15 h  
De Monet a Picasso 20 h  
Recuperació, restauració de relligats 20 h  
París, ciutat literària 20 h  
Cuina ràpida 10 h  
Alemany per viatjar 20 h  
Introducció a l'ordinador 20 h

Pl. de Pere Coromines s/núm (Drassanes / Nou de la Rbla)

Tel. 93 443 15 13; Fax 93 443 13 12

RESUM

*Recollida de vegetals i creació de petits objectes. Elaboració de regals amb flor seca*  
*Visió panoràmica de la Literatura contemporània en llengua anglesa*  
*Expressió i comunicació a través de l'elaboració de pastisseries diverses.*  
*Per aprendre a cosir a màquina robes delicades i puntes*  
*Per facilitar als alumnes la incorporació al món laboral*  
*Desvetllar la curiositat i obrir nous paràmetres de percepció de l'art actual*  
*Aprentatge de la teora, de la construcció, manipulació i dramatització de la marioneta*  
*Per aprendre a tenir fusió i a aplicar pà d'or*  
*Estampats sobre roba amb floc, metal litzants i coló. Report dels estampats i preparació de pantalles*  
*Per aprendre a elaborar plats amb flors i guarniments amb flors, verdures i fruites.*  
*Impressionisme, postimpressionisme, París, aglutinador de tendències artístiques d'avantguarda.*  
*Per aprendre a recuperar les enquadernacions originals dels relligats*  
*Estudi de París com a tema literari i lloc emblemàtic de la consciència moderna*  
*Una cuina fàcil i saborosa. Com utilitzar salses bàsiques*  
*Viatges imaginaris i vocabulari de situacions: hotels, restaurants, equipatge i mitjans de transport*  
*Introducció al Windows. Coneixement del maquinari i del programari*

## Centre de formació d'adults "Can Batlló"

C. Comte d'Urgell, 187; 08036 Barcelona

L'alimentació com a font de salut 20 h

L'animació de grups, propostes pràctiques 12 h

Eines i recursos per a la protecció de l'entorn 20 h

Curs de vídeo 12 h

Curs de cinema 12 h

Tel. 93 402 27 15 Fax 93 902 27 33

*Dóna coneixements sobre els aliments i les seves funcions en l'organisme*

*Fa conèixer els mecanismes de funcionament d'un grup, rols, lideratge, treball i estratègies.*

*Informa de recursos ambientals per utilitzar a l'escola: Publicacions, visites, jocs, exposicions i internet.*

*Aprofundeix en el coneixement del vídeo: el seu ús artístic i creatiu: reportatges, documentals, guions...*

*Treballa nocions d'Ha del cinema i loca aspectes com direcció, guió, muntatge, interpretació, llenguatge*

## Escola d'Arts i Oficis

Tel. 93 321 90 66 Fax 93 419 00 63

Iniciació a la restauració de paper 33 h

Iniciació a la serigrafia 42 h

Restauració del moble. Nivell I: 135 h

Iniciació a la talla de fusta 45 h

Iniciació a l'enquadernació 15 h

Introducció dels procediments de microfusió 36 h

Elaboració artesana del paper 30 h

Papiroflèxia 10 h

Tècniques de tractaments de suports de tela amb taula calenta 40 h

Iniciació a l'escultura 44 h

Pintura decorativa 60 h

Cal·ligrafia, nivell I 27 h

C. Comte d'Urgell, 187; 08036 Barcelona

*Dóna les bases tècniques per a la conservació i restauració de llibres i documents gràfics.*

*Ofereix els rudiments d'aquesta tècnica d'impressió. Creació d'imatges en pantalla per a l'estampació*

*Parleix del nivell I i aprofundeix en les tècniques*

*Ensenya les tècniques per modelar la fusta amb gubies i altres eines a fi de poder crear obres diverses*

*Realitzarem llibres, llibretes, carpeteria, tot i aprenent a cosir, fer tapes i manipulats de paper*

*Aprendrem les tècniques usades per a la reproducció volumètrica senada d'objectes. Camp de joieria*

*Contempla l'ús de diferents tipus de fibres vegetals, reciclat de paper i incursions d'elements*

*Tècniques que permeten la creació de figures volumètriques amb el manipul i doblegat del paper*

*Per aprendre els tractaments dels suports de tela amb el sistema de la taula calenta a pressió*

*Modelar en fang, característiques i tractaments, manipulació i conservació. Modelar en guix, pàtnes, gomataca i pigments*

*Coneixement general del color: eines, materials, pintures, vernissos; materials per a representar i imitar, marbres i fusta*

*Orígens i història de la cal·ligrafia occidental, estudi de l'alfabet carolingi. Presentació de majúscules versats*

*Les Unitats d'Adaptacions Curriculars han provocat molt debat i, fins i tot, controvèrsia aquests dos darrers cursos. L'autor comenta els seus punts de vista sobre el tema.*

## **Les Unitats d'Adaptacions Curriculars (UACs) i les seves possibilitats**

*F. Rodríguez Suàrez*

Psicopedagog

Molts centres, acollint-se a la Resolució 19/06/97, publicada al DOGC, s'han interessat per la programació d'Unitats d'Adaptacions Curriculars (UACs),

El fet que es puguin agrupar durant unes hores alumnes d'ESO que presentin importants dèficits de coneixements i se'ls pugui oferir un currículum adaptat, presenta una sèrie de noves possibilitats. Aquest fet ha despertat moltes expectatives.

Però cal també adonar-se que les UACs poden augmentar la llista de fracassos que s'arrossegueu als centres, com ja de fet ha succeït. Algunes UACs, en lloc de ser uns espais potenciadors de les possibilitats educatives dels seus alumnes, han acabat per marginar encara més les citades possibilitats.

Penso que una manca de reflexió i un desfocament dels possibles objectius han estat la causa del funcionament negatiu d'aquestes UACs. Precisament, aportar «el meu gra de sorra» a fi d'evitar aquestes experiències decebedores, ha estat el principal motiu per escriure aquest article. Malgrat això, en aquesta reflexió em centraré en els aspectes potenciadors de les UACs, per tal de reflectir-ne millor les possibilitats.

### Experiències precedents

Recordem que les UACs tenen els seus antecedents, entre d'altres, en les experiències de les aules-tallers: en aquestes s'acollien adolescents amb dificultats per integrar-se en el sistema escolar. A través d'un currículum eminentment pràctic, s'assolien unes apreciables millores de les seves autoestimes: els nois verificaven que eren capaços d'assimilar aprenentatges.

Al començament del curs 1997-98 es va possibilitar que es posés en pràctica aquesta dinàmica en alguns centres: a un determinat grup d'alumnes se'ls oferien unes hores per desenvolupar un currículum pràctic i la resta de les hores se'ls incorporava a la dinàmica normalitzada del centre.

De fet, les experiències d'UACs han anat en dues direccions:

- a) Grup estable durant un nombre d'hores.
- b) Diferents grups als quals es donen també diferents unitats didàctiques o crèdits.

### La importància del claustre

Sigui quina sigui l'opció, per dur a bon terme qualsevol de les dues versions, és indispensable que les UACs es prenguin com un recurs del centre i siguin assumides per tot el claustre.

La raó per la qual cal que sigui així és originada per la situació especial en què es troben els candidats. Aquestes unitats, per una banda, es dirigeixen a grups d'alumnes que ocasionen importants conflictes dins el sistema escolar. Normalment, aquests alumnes tenen una alta impulsivitat i inestabilitat. Però, d'una altra, aquests mateixos alumnes acostumen a tenir una certa capacitat per a la reflexió abstracta, i són considerablement capaços de generar importants canvis.

A més a més, en estructurar-se les UACs en grups, aquesta ambivalència respecte a les seves reaccions augmenta. El significat que els adolescents donen a les seves relacions amb els seus iguals són decisives: entre ells, sorgeixen importants processos d'identificació i de dependència. Recordem, per exemple, els processos tan divergents que es descriuen en *El Senyor de les mosques*, de W. Golding —processos progressivament destructius— i en *El poema pedagògic*, d'A. Makarenko —progressivament constructius.

Les diferents versions d'UACs tracten de canviar un grup d'adolescents competitiu o individualista en un grup cooperatiu. I es tracta de canviar-los en grup cooperatiu per als estudis, que és on ells —normal-

ment— han fracassat durant molts cursos.

Així doncs, davant de totes aquestes possibilitats i amb tots aquests riscos i tasca per fer, és fonamental comptar amb tots els professionals del centre.

Des de la perspectiva programàtica, el que ha donat resultat fins ara, a les UACs, ha estat que els especialistes de les diferents àrees del currículum han assolit un elevat nivell de coordinació. Ha estat decisiu coordinar quins objectius i amb quins procediments i des de quina zona de desenvolupament pròxim es podrien fer unes unitats curricularment adaptades als grups que assisteixen a les UACs.

D'altra banda, programar també un treball actiu per promocionar la cooperació sembla irrenunciable. L'activitat es podrà utilitzar com un mirall, on ells podran reconèixer-se, especialment en els seus progressos, donada la baixa autoestima que arrossegueu.

En aquesta línia de promocionar l'operativitat, s'han contrastat uns bons resultats a les UACs quan s'han creuat àrees, especialment de les anomenades instrumentals, amb altres. Així, per exemple, matemàtiques i tecnologia, per dur a terme projectes trimestrals tal com produir bosses de teixit: es treballa en grups d'alumnes d'ambdós sexes la planificació, confecció i exposició de les bosses. O llengües amb arts plàstiques per fer tallers d'expressió: partint de temes d'interès dels alumnes i dels seus problemes, es treballen maneres d'assolir una millor intercomunicació; es

fan els oportuns enregistraments. Ara bé, per assolir aquesta interdisciplinarietat, calen uns acords en el claustre: quins, quan, com i qui els dóna. La qual cosa no resulta gens fàcil.

També és fonamental dissenyar el perfil del possible coordinador. L'empatia, la solidaritat, la capacitat integradora i cooperativa semblen ser requisits bàsics; així mateix, la capacitat per mantenir una comunicació constructiva amb el professorat és fonamental. Es necessita una formació sobre dinàmiques de la personalitat humana i dels grups. I que sigui una persona que faciliti les coordinacions amb les famílies i, en general, amb els agents interns i externs implicats en el desenvolupament de la UAC.

Cal també un altre acord sobre el perfil dels alumnes que poden integrar-se a les UACs. En principi, sembla que podrien ser alumnes:

- a) Que arrossequin importants retards en els continguts vitals, bàsics del currículum.
- b) Amb greus dificultats en les capacitats per a l'equilibri emocional i autonomia personal, així com per a la interrelació i la inserció social.
- c) Amb una certa capacitat perquè puguin entendre i implicar-se de la manera més conscient possible en allò que el centre els ofereixi en cada projecte concret.

Aquesta última característica requereix que els professors i, especialment, els tutors facin un treball de màxima conscienciació abans de l'ingrés a la unitat.

76 Adaptació curricular

Importa que l'alumnat verifiqui que també assisteixen a la unitat alumnes que, malgrat el seu bon rendiment escolar global, són deficitaris en àrees instrumentals o en actituds d'habilitats socials. Aquesta estratègia reduiria les possibilitats d'estigmatització de les UACs.

En aquesta línia no estigmatitzadora, ha donat bons resultats el fet que els professors més implicats en les UAC siguin també professors de batxillerat de matemàtiques o llengües, o que facin orientació al batxillerat o facin crèdits de multimèdia. Implícitament, el claustre està comunicant als «uacers» que hi envien professors dels cursos, de les assignatures més difícils, més prestigiades.

O, d'altra banda, que el claustre possibiliti que els «uacers» facin cursos, per exemple els abans esmentats tallers de bosses, amb un producte que serà reconegut per la resta dels companys.

Caldrà també consensuar en el claustre no solament com es programarà la resta de les àrees, sinó com superar les resistències que els alumnes de les UACs expressen a reduir les hores d'assistència, i més encara, quan han de deixar d'assistir-hi del tot.

És més, recordem que les UACs són un recurs extraordinari i, per tant, d'acord amb la màxima normalitat possible, cal plantejar-se periòdicament no solament la conveniència de la permanència dels seus usuaris, sinó també la conveniència de la continuació de la mateixa UAC.

Però, d'altra banda, cal que en el claustre quedi clar que els alumnes que presenten conductes distorsionadores que no estiguin significativament relacionades amb els aprenentatges no siguin atesos per aquestes UACs. Aquests alumnes dificultarien l'atenció dels altres companys.

### La dinàmica dels contractes

Sovint, darrera d'unes dificultats pels aprenentatges curriculars, hi ha en els alumnes candidats a les UACs unes importants dificultats per controlar la seva conducta. Fins i tot hi ha una mena de «repte» o d'autosatisfacció per la seva capacitat de no respectar les normes. Però, també hi ha en els adolescents un inconfessable desig de demostrar la seva capacitat per assumir responsabilitats dins del procés d'autoconstrucció de la seva personalitat.

Conseqüentment amb aquesta línia de responsabilització, caldrà anar reflectint els seus compromisos bàsics en un seguit de contractes; en ells, s'hi combinaran els desigs, la realitat i les possibilitats concretes de cada fase.

Per tal de dur a terme aquesta reestructuració conductual, cal tota una tasca prèvia al seu ingrés. No sols se'ls ha d'informar de la normativa bàsica mínima, sinó també dels continguts que s'impartiran i, sobretot, de la manera com es regularà la seva estada. Així, i a tall d'exemple, caldrà explicar abans del seu ingrés que es faran unes graelles diàries —com a eina àgil,

entenedora i eficaç de contrast— on es registrarà no sols la seva indispensable assistència, sinó també la seva participació, el seu treball i la interrelació amb els companys.

Dins d'un tractament intensiu, sobretot al començament de la intervenció, se'ls avisarà que hauran de fer una autovaloració setmanal a la UAC. En les assemblees setmanals, es podrien concretar més els sistemes de valoracions.

Moltes vegades, caldrà que la valoració vagi més enllà de les graelles, i llavors, un cop més, quedarà constància escrita de la reestructuració aconsellable i, a vegades, fins i tot de la seva autovaloració, amb el corresponent acord per al futur.

D'altra banda, i partint dels compromisos assumits, aprofitar la seva actuació quotidiana per tal d'anar desenvolupant la seva capacitat de reflexió serà una manera que ells verifiquin que quan s'utilitza el pensament abans i després de l'acció s'estalvien problemes i, a més a més, és possible trobar millors alternatives a les dificultats de la seva existència.

### **Les aptituds dins del grup**

En les UACs, cal cercar que l'Objectiu General d'Etapa de capacitat d'autocontrol, d'autoestima, vagi paral·lel a un altre OGE, la capacitat d'interrelacionar-se constructivament amb els companys.

En un grup reduït, com són els deu o

dotze de les UACs, és més viable sensibilitzar i fer-los veure les conseqüències de la seva necessitat, dels seus avantatges i, en general, de les seves potencialitats, d'ambdues capacitats.

Però, per assolir una dinàmica enriquidora dins del grup, cal desenvolupar aptituds bàsiques entre els seus companys: per exemple, la capacitat de donar, i també la capacitat de rebre ajuda, d'expressar-se, de respecte.

També cal que en cada grup hi hagi un determinat grau de competència de cada membre, i que el nivell de divergència entre els diferents agrupats sigui moderat. Això produirà un nivell acceptable de conflicte cognitiu, la qual cosa portarà a buscar un reequilibri que serà viable. El desequilibri que viuran serà superable.

Precisament aquesta possibilitat de superació és un dels motius pels quals l'adolescent accepta l'ajuda d'un igual: normalment entre ells no hi ha l'actitud impositora de l'expert; hi ha la valença afectiva i la postura de l'amic: «ara t'ajudo jo, i tu m'ajudaràs en una altra ocasió». Però els mateixos adolescents, sovint, tenen clar que l'important no són les ajudes, sinó «aclarir-se un mateix».

Des d'aquesta perspectiva, cal buscar un equilibri en el si de les UACs. Equilibri entre l'assimilació d'unes normes que facin possible la convivència i els espais necessaris perquè les noies i els nois puguin aclarir personalment no sols quines són les actituds satisfactòries a curt termini,

78 Adaptació curricular

sinó les que ho són més a mitjà i llarg termini.

De totes maneres, les figures dels diferents professors i/o del possible coordinador de la unitat, com a generadors i potenciadors de les anteriors dinàmiques, són indispensables.

### Metodologia orientada a la significativitat

Les dificultats especials —familiars, socials, econòmiques— que sovint pateixen els alumnes a les UACs són generadores de la manca d'atenció, interès i motivació pels aprenentatges. Però aquestes dificultats no es poden abordar d'una manera directa per molts motius; s'hi destaca l'angoixa que els provoca el seu abordatge, i la comprensible resistència a explicar situacions que comporten poc prestigi.

En canvi, amb maneres indirectes —com l'estudi de casos, exposició de les diferents possibles preses de postures, *rol-playing*, etc.— es pot arribar a provocar certs nivells de qüestionaments dels propis plantejaments.

També podria ser un altre recurs significatiu per a ells un taller de teatre amb *rol-playing* i amb els oportuns enregistraments en vídeo. Així es podria treballar la necessitat de la comunicació davant els problemes i les possibles relacions constructives d'interrelació grupal.

De totes maneres, cal tenir present que

la capacitat d'endarrerir la satisfacció en aquestes noies i nois «uacers» és —normalment— baixa. Precisament perquè tenen una baixa autoestima, no poden esperar gaire a assolir satisfaccions. Necessiten que els aprenentatges —almenys alguns— els donin una satisfacció de verificació ràpida.

Per això es podria fer tota una tasca d'enfortiment significatiu de l'autoestima a través de les tasques manuals: els resultats són immediats, ben visibles i d'una utilitat directa; i, precisament, són laboralterapèutiques. A més a més, el fet que alguns d'aquests cursos, per exemple, de reparació d'electrodomèstics, hagin estat sol·licitats pels «intel·lectuals» —com a vegades són anomenats pels seus companys de l'ESO— alumnes de batxillerat o utilitzats en classes de física, és tot un reconeixement de la seva importància formativa integral.

Una satisfacció significativa, no ràpida, però sí a mitjà termini, és la que permetria que aquests alumnes de les UACs poguessin interrelacionar-se amb els altres companys a través dels crèdits de síntesi d'una manera creativa i amb aportacions útils. Per arribar a aquesta possibilitat, a més de les oportunes coordinacions claustrals, caldria impartir algunes unitats didàctiques abans i assegurar-se que han assimilat els procediments adients.

D'altra banda, aconseguir que els aprenentatges siguin una cosa significativa per a aquests joves està molt relacionat amb els recursos materials de què disposi l'au-



la; així, el fet que ells puguin utilitzar l'Entrenament Assistit per Ordinador, el correu electrònic o Internet, els aporta un plus: són capaços d'assimilar la tecnologia més avançada; objectiu que precisament forma part dels generals d'etapa; el tractament de la informació i la seva aplicació a la vida. Però, a més a més, amb aquestes tecnologies podem assolir que verifiquin la necessitat d'escriure correctament; així, per exemple, caldrà que exposin clarament per escrit la demanda d'informació a l'hora d'enviar un missatge per correu electrònic, per tal d'acabar d'enllestir el projecte en marxa.

Sovint amb aquests nois i noies, a causa de les seves dificultats d'interrelació, caldrà formalitzar contractes de mediació. És interessant el fet que s'hagin obtingut resultats significatius quan s'han utilitzat els mateixos companys de centre com a mitjancers. Si bé és veritat que les seves competències no són les més desitjables, aquestes noies i nois disposen de més temps que els professionals i, d'altra banda, se'ls dona un protagonisme per resoldre els seus problemes, la qual cosa estimula els adolescents d'una manera especial.

Però, al costat d'una certa capacitat tècnica, caldrà insistir en una altra capacitat encara més transcendental: la capacitat per millorar les relacions de respecte, de flexibilitat, de tolerància, de no discriminació i sí de solidaritat amb els altres. Aquesta capacitat es podria treballar al llarg dels diversos trimestres i amb les oportunes distribucions grupals, a través, per exemple, de dilemes morals, d'es-

tudis de casos, d'històries per completar, etc. Incorporar cursos o unitats didàctiques sobre tècniques de resolució de conflictes, sobre habilitats socials o sobre relaxació, podrien ser un bon complement per tal de desenvolupar aquests aspectes de tanta significació humana.

### **La cultura avaluativa**

Per tal d'evitar tant com sigui possible que un recurs del centre com és la UAC no sigui manipulat pels interessos divergents, realitat que es dona a qualsevol institució humana, i sigui una eina pedagògica amb les seves possibilitats i les seves limitacions, convé aplicar-li des d'un bon començament una avaluació inicial, amb les corresponents graelles que agilitin la tasca. D'aquesta manera, quedarà més constància dels nivells d'aprenentatges d'on s'ha partit.

Un referent d'aquesta avaluació molt adient podrien ser els nivells d'assoliments dels OGE de l'ESO. Són objectius globals, com també és globalitzadora la tasca que s'ha de fer a les UACs.

Precisament, el nivell i les maneres que el claustre marqui d'assoliment d'aquests objectius per tal d'acreditar el Graduat de Secundària, podrà condicionar o estimular l'acció pedagògica de les UACs. Com més aviat es puguin prendre decisions sobre aquest espinós tema, encara que siguin experimentals, més aviat les programacions de les UACs seran realistes.

Però, amb l'afany de fer una avalua-

ció acreditativa no s'haurien de perdre de vista les possibilitats que ofereix la pràctica de l'avaluació formativa. Així, si partim del fet que un objectiu prioritari de la UAC és que els seus alumnes es convencin de la seva capacitat per assimilar aprenentatges, no és vital que al mig del procés verifiquin en què han progressat? I com que la tasca es fa molt en l'àmbit de grup, no tenim un recurs fonamental si assolim que sigui el mateix grup qui faci de reforçador dels aprenentatges que es van conquerint?

També es poden aprofitar —en el bon sentit de la paraula— els butlletins d'avaluacions trimestrals perquè constin d'alguna manera els avenços que han fet els alumnes de la UAC. Que aquests butlletins siguin signats pel cotutor o coordinador de la unitat, reforçarà la normalització dels alumnes i reduirà la possibilitat que es converteixi en gueto.

D'altra banda, quan alguns aspectes del procés d'aprenentatge siguin especialment positius, podria ser un bon moment per coordinar-se més intensament amb la família. Amb aquests bons resultats, podria ser interessant sotmetre a la família la necessitat de canviar algunes relacions pedagògiques —més o menys inconscients— que duen a terme amb els seus fills: per exemple, relacions massa permissives o d'una alta exigència competitiva.

A més a més, la capacitat de generalitzar els aprenentatges que han assimilat a la UAC al grup ordinari serà un índex

avaluatiu de primer ordre. Calen les oportunes coordinacions amb els tutors per tal de poder donar els ajuts més adients possibles.

Si el procés d'aprenentatge ha estat positiu, també caldria plantejar-se la possibilitat de com es podrien generalitzar aquestes intervencions educatives a la resta del centre. La història de la pedagogia és plena d'experiències que s'han iniciat en àmbits d'educació especial i després s'han generalitzat a àmbits normalitzats.

Finalment, es podrien iniciar investigacions pedagògiques més acurades sobre les UACs per tal d'esbrinar aspectes que no són aclarits pels informes, ni per les graelles ni per les coordinacions; per exemple, investigar la relació entre la capacitat d'aprenentatge i l'agressivitat; o entre la formació intel·lectual i la formació manipulativa, així com la seva relació amb l'equilibri personal. Aquestes investigacions oferirien una fructífera possibilitat per desenvolupar una cultura avaluativa als nostres centres.

# DICCIONARIS, ALBERTÍ

## 5 EINES CLAU AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA  
IL·LUSTRAT**  
la clau de l'ensenyament

**880**  
pàgines

**43.028**  
entrades

**947**  
dibuixos

**75.967**  
accepcions

**3.275**  
ptes.

**ae**  
ALBERTÍ  
**GRAN**

-  **1** **DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA IL·LUSTRAT. GRAN**
-  **2** **DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA.** 34a edició. 2.000 ptes.  
Repertori amplíssim en volum lleuger i manejable.
-  **3** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Gros).** 20a edició. 5.800 ptes.  
Obra de consulta per als nivells màxims d'ensenyament.
-  **4** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Mitjà).** 13a edició. 2.400 ptes.  
Versió reduïda de l'anterior, orientada al nivell d'estudis mitjans.
-  **5** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Petit).** 12a edició. 1.700 ptes.  
Versió orientada al nivell d'estudis primaris.

**ae** ALBERTÍ, EDITOR

Trafalgar, 76 · 08010 Barcelona · Tel.: 93 268 36 56 · E-mail: rbse@intercom.es

*La Fundació Terra acaba d'inaugurar una nova seu. En el nou local s'han tingut en compte noves tecnologies i realitzat algunes instal·lacions i equipaments en la línia d'una millor sostenibilitat.*

## El poder energètic de la llum solar

*Jordi Miralles*

De bon matí, quan l'alba esquinça la foscor, el sol s'alçarà per damunt l'hortitzó, tant si es un dia net i clar com si és núvol. La vida atrafegada ens ha fet oblidar aquestes rutines naturals com ara el viatge diari del Sol per la volta celeste. Per altra banda, l'urbanisme altiu de les nostres ciutats no facilita que puguem esplaiar-nos amb les llums solars.

El Sol escup damunt nostre una mitjana diària d'energia equivalent a 4,5 kWh/m<sup>2</sup>. Una energia suficient per excitar la melanina de la pell més enllà de la benignitat i suficient per poder generar electricitat de forma renovable, sense contaminar.

El poder del sol, la proacció ambiental o la màgia de sentir que alguna cosa canvia s'ha fet realitat des del moment que hem instal·lat una central d'energia fotovoltaica al terrat de la Fundació Terra.



Tenim costum de viure envoltats de tòpics. Per exemple, sabem com actuar per comprar un cotxe amb uns diners que no tenim i, en canvi, no sabríem imaginar-nos comprar un sistema fotovoltaic per contaminar menys el món per a les generacions futures que tant declarem estimar. Per comprar un cotxe no ens plantejem si l'amortitzarem o quants diners ens robarà cada any per tenir-lo en el millor dels casos 2/3 del dia parat. En canvi, per comprar plaques solars exigirem un detallat estudi de rendibilitat econòmica. Tot plegat sembla absurd, perquè si moure's amunt i avall pot ser un plaer, suposadament, també ho hauria de ser no destruir l'escenari natural dels nostres fills.

### **Compensar amb energia renovable**

La doble moral catòlica que tant mal fa a la racionalitat també ha minat fins al moll l'ecologisme d'aquest país. En tot cas, la millor manera de lluitar contra els tòpics és amb l'exemple. Amb aquesta posició ideològica, laica i progressista, la Fundació Terra ha passat a l'acció amb la rehabilitació del propi local.

La instal·lació dels panells fotovoltaics no va obeir a la voluntat de ser autosuficients i ser l'oficina més neohippy i postmoderna, sinó per exemplificar un nou concepte sociomoral: la restitució de l'energia no renovable contaminant per producció renovable.

A partir de les dades de radiació solar a la nostra latitud (unes 1.600 hores l'any) calcularem quants panells solars necessitaríem per produir els kilowatts elèctrics que consumeix una família mitjana (uns 4.000 kWh): 21 panells fotovoltaics de 110 Watts pic diposats com un tendal en el nostre terrat que s'integrés sense cap desenaix estètic a l'espai arquitectònic.

El segon repte era el de fer possible la injecció a la xarxa elèctrica de l'energia produïda pel nostre tendal d'energia renovable. L'atzar feu que el penúltim dia de l'any 1998 es publicués un Reial Decret possibilitant-ho i a més incentivant amb una prima de 66 ptes. el kWh generat amb energia fotovoltaica per a instal·lacions de menys de 5 kW de potència. Per altra banda, alguns ajuntaments, i el de Barcelona és un d'ells, disposen d'un programa d'ajuts per a estalvi energètic. L'Ajuntament de Barcelona reemborsa fins a un 25% de la inversió.

Ara disposem d'una autèntica central d'energia fotovoltaica que no para de generar kilowatts (en un mes d'hivern, uns 200 kW/h) i obrir així una possibilitat real per contribuir a reduir l'efecte hivernacle i fer complir el Protocol de Kyoto. En definitiva, una experiència per poder deixar de parlar en abstracte de la nostra responsabilitat ambiental i concretar-la amb accions reals. Ara, per exemple, *Perspectiva Ambiental* s'autoedita amb el poder energètic del sol.

En alguns països es promouen programes educatius d'instal·lar als edificis es-

colars plaques solars fotovoltaïques connectades a la xarxa elèctrica per convertir en quotidiana aquesta fórmula de produir energia. No hi ha res més engrescador que veure com un comptador cada dia ens fa avançar els números. No hi ha res més motivador per apropar-nos a l'entorn que ser conscients de la importància del sol per a la vida i de la sort de viure en un país tan assolat.

Quan es parla d'educació sovint es fa en abstracte. Determinades tecnologies ambientals tenen un rellevant interès educatiu perquè normalitzen conceptes i ens faciliten l'adopció de nous hàbits. Si volem arribar al 2008 havent reduït les emissions de carboni a l'atmosfera no sols haurem d'anar més amb tren que amb cotxe, sinó que també ens caldrà muntar moltes centrals domèstiques d'energia fotovoltaica (més que no pas plaques solars per escalfar l'aigua sanitària).

Una central d'energia fotovoltaica a l'escola d'1 kW pot no val gaire més d'un milió de pessetes. Si l'ajuntament ho subvencionés en un 25% i tenim en compte l'incentiu de vendre l'electricitat a 66 ptes., fins i tot es pot plantejar com un projecte gens feixuc per a la comunitat escolar i que fos un referent per promoure el veritable canvi socioambiental.

La lectura de l'informe del Factor 4 l'any 96 (que teniu en versió resumida a *Perspectiva Ambiental* núm. 13) ens havia corprès prou com per no ser insensibles a la realitat que presentava. Som dels qui pensen que els països rics (i el nostre ho

és, malgrat que compartim la nostra felicitat material amb la pobresa marginal) tenim l'obligació d'invertir els nostres guanys en benefici del futur. Però, la utilització d'energies renovables porta de bracet minimitzar la despesa energètica. Avui, hi ha molts sistemes d'estalvi tant en il·luminació com en aïllament tèrmic. Sense anar més lluny, només que a les làmpades de fluorescents se'ls substitueixi el balast magnètic per un d'electrònic els allarguem la vida i estalviem fins a un 30% de l'energia. Aquesta també podria ser una demanda de totes les escoles a favor de l'aplicació dels compromisos internacionals per protegir el medi ambient. Més endavant podríem treballar per aconseguir més aïllament per a les finestres i estalviar en calefacció.

### **Revaloritzar els excrements humans**

Però, si aprofitar la llum del sol ens pot semblar innovador, ho és molt més aprendre a valorar els nostres propis excrements com una font d'energia i d'adob per als conreus. L'estat del món 98 del Worldwatch Institute argumentava la necessitat de convertir els excrements humans en adobs per fertilitzar els camps com un repte inaplaçable. A la nostra recent rehabilitada oficina vàrem decidir no instal·lar un sanitari amb aigua sinó buscar un sanitari compostador, és a dir, un WC que funciona sense aigua i que gràcies a l'activitat microbiana (que un termòstat manté en el seu òptim) converteix els excrements i l'orina en compost. L'eficàcia

d'aquest tipus de vàter no podia ser millor: 45 kg d'excrements humans es queden reduïts en poc temps a 2,5 kg d'adob sense pudors ni problema sanitari.

El WC compostador converteix els execrables actes (en la nostra tradició judeocristiana) d'orinar i defecar en un art per demostrar la nostra sensibilitat i pulcritud. Per altra banda, als mascles ens obliga a abaixar-nos els pantalons i a acceptar amb humilitat que el penis no és el final d'una mànega indomable. A les escoles, aquesta mena de vàters podrien servir per produir biogàs. El futur serà l'escenari que triem voluntàriament.

Amb l'ecooficina de la Fundació Terra demostrem que la paraula es pot traduir en gestos realistes a favor del nostre propi futur. Altres, com la Diputació de Barcelona, han posat en circulació una mostra ambulant d'energies renovables domèstiques.

Cal que no oblidem que el principal recurs pedagògic disponible sempre és la força vital per experimentar nous reptes a favor d'una societat més justa, solidària i sostenible ecològicament i que recordem que els petits canvis són poderosos.

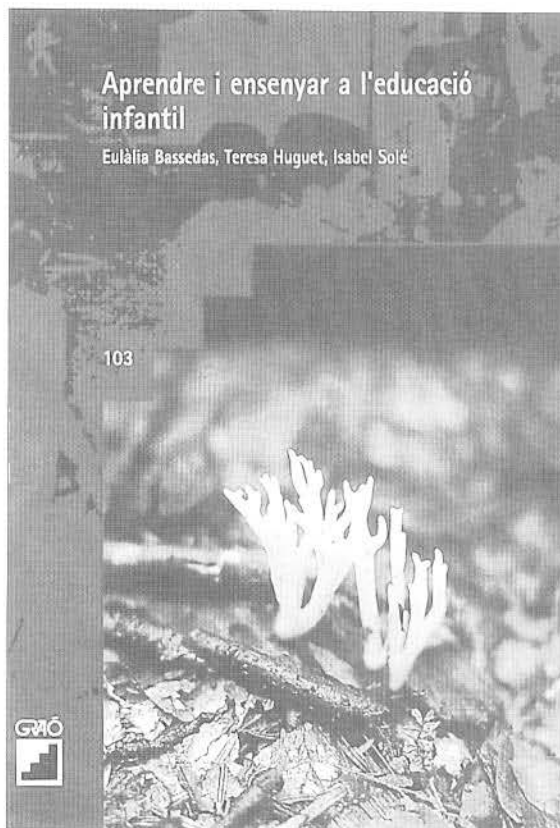
# Has vist aquest llibre de Graó?

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

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

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

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



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027-Barcelona

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





## Dibuixar: mirar i pensar

### Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola\*

*Carme Sala i Sureda*

Considerada en el seu conjunt, aquesta obra, de magnífica presentació, ofereix dues característiques fonamentals: per una banda, una acurada i rigorosa aportació tècnica que forneix l'alfabet de l'expressió plàstica i, per altra, un refinament de propostes que permeten accedir amb gran motivació a tot el món cultural dels llenguatges plàstics.

L'educació artística a l'escola ha de ser considerada com un llenguatge que el nen ha d'adquirir i, per tant, requereix propostes didàctiques organitzades, ja que, com tot altre llenguatge, s'ha d'aprendre i ensenyar i no deixar-lo a la lliure espontaneïtat de l'alumne.

\* TORRES I TARRÉS, Montserrat; JUANOLA I ARGEMÍ, Roser. *Dibuixar: mirar i pensar. Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998.

Aquest llibre ha sabut donar resposta a l'exigència de traduir en un projecte complex i clar el mapa d'aprenentatges que

88 **Novetats bibliogràfiques**

componen l'articulació de la programació didàctica d'aquesta àrea i, alhora, ofereix elements teòrics i suggerents paràmetres de comparació entre l'evolució del dibuix infantil i la història de l'art figuratiu.

*Dibuixar: mirar i pensar* em suggereix tot el procés que obre les portes al nen per copsar la realitat a través de la complexa relació entre la mirada, el veure, la comunicació, la interpretació, la creació i el pensament. Obtenir competències significatives en aquest camp i esdevenir capaços de traduir en missatges les pròpies experiències i de conèixer amb rigor els diferents alfabetos o signes propis de l'ambient cultural en el qual vivim, permet ampliar el ventall de competències comunicatives (motores, verbals, gestuals, musicals) que pertanyen a l'ampli camp de llenguatges que ofereixen oportunitats de simbolització, comunicació i expressió. La qual cosa significa, també, ampliar les oportunitats d'expressió de cada nen, ateses les seves necessitats i possibilitats.

Aquest llibre, doncs, es perfila com una gran contribució a l'escola de la diversitat que té com a principi de base la valoració de tots els llenguatges. És una eina bàsica per a tots els professionals de l'ensenyament ja que introdueix una perspectiva inèdita per la quantitat i qualitat de propostes didàctiques que inclou i que cobreixen les etapes d'educació infantil i primària, primordials per a la formació de la persona. De gran interès, també, és la formulació oberta de les propostes de treball que poden ser utilitzades i elaborades pel mestre segons les necessitats de cada

comunitat educativa. El llibre és una gran font de suggeriments i d'iniciatives artístiques que es poden aprofitar en el decurs de les activitats de classe.

Hem d'agrair a les autores, dues conegudes i prestigioses professionals en el camp de la didàctica d'arts plàstiques a l'escola, la publicació d'aquest llibre, elaborat com a fruit de la seva pròpia recerca artística en el camp de la pintura i el gravat, de l'experimentació a l'escola i la seva docència a la formació de mestres.



## Altres novetats

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Anuario estadístico de España 1997*. Madrid:

Instituto Nacional de Estadística, 1998

Extracte de l'índex:

Territorio y medio ambiente; Población; Educación; Salud; Justicia; Mercado laboral; Condiciones de vida; Industria y energía; Agricultura, caza y pesca; Servicios; Cultura y ocio; Comercio exterior; Finanzas; Contabilidad; Internacional

BROCK, William H. *Historia de la química..*

Madrid: Alianza, 1998 (Alianza Ensayo: ciencia y técnica; 12)

Extracte de l'índex:

La naturaleza del universo y el museo hermético; El químico escéptico; Los elementos químicos; Un nuevo sistema de filosofía química; Instrucción para el análisis de cuerpos orgánicos; La química aplicada a los oficios y los productos manufacturados; Cómo enseñar química; Estructura y mecanismo en química orgánica; El renacimiento de la química inorgánica

BOTELLA, Lluís; FEIXAS, Guillem. *Teoría de*

*los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes, 1998 (Laertes Psicopedagogía; 86)

Extracte de l'índex:

El constructivismo y la psicología de constructos personales en el contexto cultural posmoderno; Actualidad y futuro de una psicología de los significados personales; La psicología de los constructos personales; El proceso de reconstrucción en psicoterapia, asesoramiento y orientación psicopedagógica

*El camino hacia una escuela coeducativa*.

Joaquín Ramos García (coord.). Morón (Sevilla): M.C.E.P., 1998 (Cuadernos de cooperación educativa; 3)

Extracte de l'índex:

Desde la discriminación hacia la justicia: el camino de la coeducación; El sexismo como fuente de las desigualdades en la escuela; La sexualidad de las organizaciones educativas; ¿Es posible coeducar en la escuela actual?; La coeducación sentimental; Inter-

90 Novetats bibliogràfiques

venir en la educación en primera persona; Desde la orientación: actuaciones para una escuela coeducativa

*Els drets de l'infant*. Barcelona: Publicacions del Parlament de Catalunya, 1998

*La educación física en la educación infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: INDE, 1998 (La educación física en... Reforma)

HAPPÉ, Francesca. *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza, 1998 (Alianza ensayo: psicología y educación; 8)

Extracte de l'índex:

La historia del autismo; Autismo: el nivel de comportamiento y el nivel biológico; El nivel cognitivo del autismo: la comprensión de las mentes; La minoría con talento; El Síndrome de Asperger; Los enigmas pendientes: una mirada hacia el futuro

LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Entre surcos y pupitres: historia de la educación agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymión, 1997 (Ensayo; 91)

Extracte de l'índex:

El marco socioeconómico: los mojonos de la finca franquista; Política de colonización: el barbecho del Régimen; El Ministerio de Agricultura: el mejor sembrador; El Ministerio de Educación: el campo de la pizarra; La Falange, entre rosas y rosarios; La iniciativa privada: los aires que vienen de Francia

LEÓN OTERO, Luis; MARTÍN BRIS, Mario. *Cómo organizar una biblioteca escolar (infantil, primaria y secundaria)*. Madrid: Escuela Española, 1998 (Guía escolar; 17)

Extracte de l'índex:

La biblioteca escolar desde el currículum y la planificación; Organización general de la biblioteca: el espacio, las funciones, la constitución del fondo bibliotecario, la selección; Procedimientos técnicos, organización detallada y funcionamiento; Personal: perfil del bibliotecario escolar

ROZENBLUM DE HOROWITZ, Sara. *Mediación*

*en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique, 1998 (Transformación). Inclou un vídeo

Extracte de l'índex:

Conflicto y escuela; La resolución de conflictos y el entrenamiento en habilidades sociales; El Programa de Resolución Alternativa de Conflictos (RAC); La dramatización (*role play*): una valiosa estrategia; Conflicto y negociación; Los modos y los abordajes de la negociación: individualismo, competencia, cooperación e interdependencia; La importancia de la comunicación en la prevención de conflictos; ¿Qué es la mediación?

TERRICABRAS, Josep-Maria. *Atreveix-te a pensar: la utilitat del pensament rigorós en la vida quotidiana*. 4a. ed. Barcelona: La Campana, 1999 (Obertures; 2)

VALLS, Juan; RIÑÓN, Julio F. *Los aprendizajes tempranos (marco pedagógico)*. Barcelona: Casals, 1998 (El desarrollo total de la persona; 1)

Extracte de l'índex:

Alternativa: el aprendizaje temprano; El proyecto educativo AT, de aprendizajes tempranos; El criterio integrado: los cuatro marcos de la personalidad; Detalle de actividades: cultura musical, memoria lingüística, hechos matemáticos, juegos matemáticos, aprendizaje temprano de la escritura; Familia y estimulación temprana: programas de estimulación prenatal; Planes de estimulación hasta los siete años

WEINREICH, Uriel. *Llengües en contacte*. Alzira: Bromera, 1996 (Graella; 10)

Extracte de l'índex:

La diferència entre llengües; El marc psicològic i sociocultural del contacte de llengües; Mecanismes i causes estructurals d'interferència; L'individu bilingüe; El marc sociocultural del contacte lingüístic; Efectes del bilingüisme sobre l'individu

1999

Pla de cooperació  
amb els ens locals  
de l'Àrea d'Educació



- ✓ Impulsem l'acció educativa municipal
- ✓ Assessorem els ajuntaments en la planificació, la promoció, la participació i la gestió educativa municipal
- ✓ Presentem una estratègia d'intervenció educativa al territori
- ✓ Oferim propostes i activitats innovadores «a la carta» per a cada projecte educatiu municipal

## Cartellera

### DIMECRES DE ROSA SENSAT

**A l'abril, poemes mil**  
**dia 21 d'abril de 1999, a les 18 h**

*Lloc:* Centre per a la Renovació Pedagògica  
i Cultural Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

**El fill adoptiu a l'escola**  
**dia 28 d'abril de 1999, a les 18 h**

Organitzat en col·laboració amb ADDIA  
(Associació en Defensa del Dret de  
la Infància a l'Adopció)

*Lloc:* Centre per a la Renovació  
Pedagògica i Cultural Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

### JORNADES

**Educació infantil**  
**On som i on volem anar?**  
**dies 7 i 8 de maig de 1999**

*Lloc:* Campus Universitari de  
Ciències de l'Educació  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
Edificis: Teatre, Llevant i Migdia II

*Secretaria i informació:*  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
(Edifici de Migdia)  
08035 Barcelona  
Tel.: 934 035 175 (Albert)  
Fax: 934 021 016

**XVIII Encuentro estatal a Gandia**  
**Treballar amb la diversitat, superar la desigualtat:**  
**claus pedagògiques**  
**dies 21, 22 i 23 de maig de 1999**

*Organitza:* La Mesa Confederal de los Movimientos  
de Renovación Pedagógica

*Informació:* Federació de Moviments  
de Renovació Pedagògica  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: rsensat@pangea.org

**I Jornades d'anglès**  
**dies 28 i 29 de maig de 1999**

*Organitza:* Associació de Mestres Rosa Sensat

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

## CONFERÈNCIES

### Cicle de conferències sobre Educació, Societat i Universitat

dies 17 i 24 de març, 13, 21 i 28 d'abril  
i 19 de maig de 1999

*Organitza:* Rectorat de la Universitat de Girona  
Facultat de Ciències de l'Educació (UdG)

*Lloc:* Sala d'Actes de la Facultat de Ciències  
de l'Educació de la UdG  
Emili Grahit, 77

*Informació:* Institut de Ciències de l'Educació  
Pl. Sant Domènec, 9 • 17071 Girona  
Tel.: 972 41 87 02 / 03 • Fax: 972 41 83 45  
E-mail: ice@pas.udg.es • <http://www.udg.edu/ice>

### VIII Conferència Projecte Filosofia 6/18

Sant Feliu de Guíxols  
dies 7 i 8 de maig de 1999

*Organitza:* IREF (Institut de Recerca  
per l'Ensenyament de la Filosofia  
Gran Via, 608, 8è D  
08007 Barcelona  
Tel./Fax: 93 302 46 35

## CONGRESSOS

### III Congreso de Educación para la Salud *Municipio y Educación para la Salud* Dos Hermanas (Sevilla) dies 29, 30 d'abril i 1 de maig de 1999

*Organitza:* Ayuntamiento de Dos Hermanas

*Informació i Secretaria:* Ayuntamiento de  
Dos Hermanas  
Pl. del Emigrante, s/n  
41700 Dos Hermanas (Sevilla)  
Tel.: 95 566 66 31 • Tel./Fax: 95 566 66 43

### I Congreso Nacional de Lengua Escrita *Enseñar a leer y escribir hoy* Murcia dies 3, 4, 5 i 6 de juny de 1999

*Organitza:* Ministerio de Educación y Cultura  
i Centro de Profesores y Recursos Murcia II

*Secretaria:* CPR Murcia II  
Reina Sofía, 1 • 30007 Murcia  
Tel.: 968 23 03 03 • Fax: 968 23 74 51  
E-mail: murciaii@centros5.pntic.mec.es  
<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.murcia.ii>

## SIMPOSI

### Simposio Internacional de la Asociación de Logopedas de España (ALE) dies 8, 9, 10 i 11 d'octubre

*Lloc:* Auditorio y Centro de Congresos Región de Murcia

*Organitza:* ALE (Asociación de Logopedas de España)  
Violante de Hungría, 111-115, esc. B, pral. 4a • 08028 Barcelona

*Informació:* Secretaría Técnica, Elite Consultoría y Formación  
Bulevar Cetina, 2ª Esc., 1º B • 30001 Murcia  
Tel.: 968 355 233 • Fax: 968 223 499  
E-mail: aromera@nexo.es • <http://www.telprof.es/ale>

## PREMIS - CONCURSOS

### **Premi Leandre Colomer** **La història de Catalunya a l'ensenyament** **Quarta convocatòria - 1999**

*Organitza:* Institut de Ciències de l'Educació  
Fundació Leandre Colomer

*Informació:* ICE de la UAB. Premis Leandre Colomer  
Edifici A • 08193 Bellaterra (Barcelona)  
Fax: 93 581 20 00

*Termini de presentació:* Els treballs s'han de presentar  
**des de l'1 de juny fins al 30 de setembre de 1999**

### **IV Premis Joventut i Valor**

*Organitza:* Fundació Agrupació  
Mútua i Federació Catalana  
de Voluntariat Social

*Informació:* Federació Catalana de  
Voluntariat Social  
Pere Vergés, 1, 11a planta  
08020 Barcelona

*Termini de presentació:* Els treballs  
s'han de presentar **abans del**  
**30 de setembre de 1999**

### **I Premio Everest de Innovación Pedagógica en Educación Infantil**

Poden participar-hi tots aquells treballs que volen potenciar l'aprenentatge de l'alumnat d'educació infantil (desenvolupament curricular, lectoescriptura, tractament de conceptes bàsics, temes transversals...) presentats en castellà.

*Organitza:* Grupo editorial Everest (Dep. Comunicació)  
Manuel Tovar, 8 • 28034 Madrid  
Tel.: 91 358 42 48 / 14 94 • Fax: 91 729 38 58

*Termini de presentació:* La recepció d'originals **finalitzarà el 30 de setembre de 1999**

### **Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic 1999**

El Premi Joan Profitós té la finalitat d'estimular la reflexió sobre aquelles accions pedagògiques que malden per desenvolupar íntegrament la persona.

*Organitza:* Fundació Joan Profitós  
Rda. Sant Pau, 80 • 08001 Barcelona

*Termini de presentació:* Els originals s'han de presentar  
**abans del 15 d'octubre de 1999**



Butlleta de subscripció  
**PERSPECTIVA  
ESCOLAR**

**INSCRIU-TE:**

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

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

CP \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

NIF \_\_\_\_\_

Has obtingut aquesta butlleta a: \_\_\_\_\_

**DADES PROFESSIONALS:**

• **Estudis:** \_\_\_\_\_

• **Àmbit professional:** \_\_\_\_\_

Des de quin any treballes a l'ensenyament? \_\_\_\_\_ Càrrec \_\_\_\_\_

Centre: Públic  Privat  Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1999 (10 números)

Preu soci/a: **6.275 PTA.** Preu no soci/a: **6.975 PTA**

Preu ex.: **775 PTA** (IVA inclòs)

**Pagament:** Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat  
adjunt a la butlleta   
Per domiciliació bancària

**Butlleta de domiciliació bancària**

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa \_\_\_\_\_

Adreça de l'agència \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

Entitat 

--	--	--	--

 Oficina 

--	--	--	--

 DC 

--	--

 Compte/llibreta 

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

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

**Signatura del titular**

**RESPOSTA  
COMERCIAL**

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

**TARGETA POSTAL**

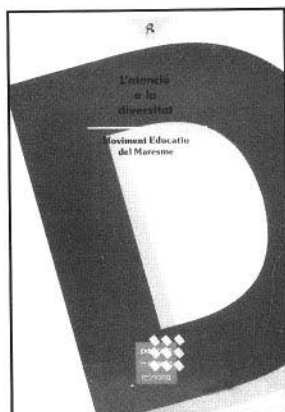
**NO  
NECESSITA  
SEGELLS**

Franqueig  
a destinació

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.  
08080 Barcelona

# MATERIALS DE RENOVACIÓ



*Novetat!*

## • **L'atenció a la diversitat**

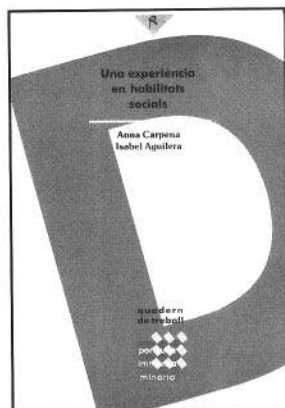
**Moviment Educatiu del Maresme**

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/  
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria**"  
64 pàg. PVP: 750 PTA

La **II Jornada de Secundària** ha estat un àmbit d'intercanvi d'experiències. Per facilitar la comunicació es va abordar el tema des de tres vessants diferents però complementaris: el metodològic, l'organitzatiu i el tutorial.

En definitiva: va ser un mitjà per presentar la feina feta, per analitzar els criteris que hi ha sota les propostes d'atenció a la diversitat i, per últim, per ajudar a impulsar estratègies coherents amb una Educació Secundària Obligatòria integradora i comprensiva.



*Novetat!*

## • **Una experiència en habilitats socials**

**Anna Carpena i Isabel Aguilera**

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/  
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria**".  
Quadern de treball  
64 pàg. PVP: 750 PTA

Aquest llibre és el reflex d'un projecte sobre habilitats socials que volem donar a conèixer a altres educadors com a eina útil, generalitzable a tots els nivells de primària. El treball conté instruments per detectar i analitzar comportaments concrets, el procés d'ensenyament-aprenentatge d'habilitats socials, així com una sèrie d'activitats i recursos que poden facilitar als educadors la seva intervenció.

Publicacions de la

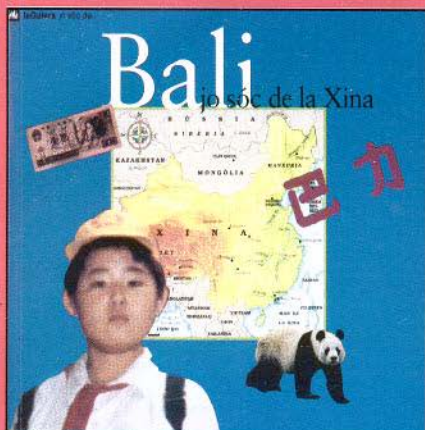


Edita:



Amb la col·laboració de:





Un projecte de llibres per apropar  
els infants al coneixement i a la  
valoració de la diversitat humana  
i la pluralitat cultural

Direcció

i coordinació:



Edició:



laGalera

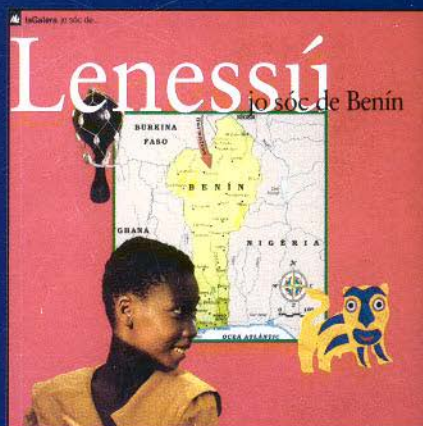
Distribució: Arc de Berà

## Col·lecció «Jo sóc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols  
Preparació  
Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fàtima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA
- **Lenessú**, de Benín.
- **Bali**, de la Xina
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega



## Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Títols  
publicats

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad

Títols en  
preparació

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Melilla

