

## **6. ORIENTACIONS GENERALS PER A LA CONCRECIÓ DEL PROJECTE**

El Projecte educatiu d'un centre escolar és el projecte que estableix les intencionalitats educatives bàsiques del centre, al mateix temps que es configura com el marc que justifica i dóna suport a les decisions que es prendran i les accions que es realitzaran. És, en paraules de Santos Guerra (1994), una plataforma d'anàlisi sobre la qual es construeix el coneixement i l'acció educativa de tota l'escola. El Projecte educatiu té un caràcter obert, dinàmic i interrelacionat amb les diferents propostes que el configuren i que permeten a la comunitat educativa reflexionar i dialogar col·lectivament sobre la seva actuació (Gairín, 1994).

Anàlisi, reflexió conjunta, decisions, criteris establerts o finalitats educatives són elements que formen el Projecte educatiu d'un centre. I dins d'aquest serà on trobarem la configuració educativa dels valors i de les actituds. L'autonomia del centre és la que ha de permetre establir quins seran els valors i les actituds que figuraran com a finalitats i quin paper tindran de cara a l'alumnat i la comunitat educativa.

La proposta de treball actitudinal que es fa a continuació parteix de considerar la seva inclusió en el Projecte educatiu del centre. Se centra, per una banda, en el Projecte curricular que defineix i estableix el que es vol treballar en actituds i valors dins del centre escolar i la manera com es pot fer, i, per l'altra, en l'estructura i l'organització del centre. Tal com s'ha comentat en l'apartat 5.1.1. dels principis de la proposta, un tractament actitudinal coherent amb les finalitats educatives establertes demana contemplar el context escolar com un tot interrelacionat en el qual les decisions curriculars es basen en una organització i en una gestió escolar determinades, i aquestes es concreten en un currículum determinat. Tots dos elements s'han de contemplar com a interrelacionats i complementaris en el Projecte educatiu.

### **6.1. ORIENTACIONS PER AL DISSENY DEL PROJECTE CURRICULAR**

En els principis generals que s'han exposat anteriorment s'ha fet incidència en la necessitat que existís un bloc actitudinal que fos el primer referent en el treball d'actituds i valors. A partir d'aquest bloc,

en els apartats següents ens centrarem a veure com es poden incloure les actituds i els valors en el Projecte curricular.

La proposta opta per partir dels aspectes més generals als més específics, és a dir, de les decisions més globals a les aplicacions més concretes a l'aula. Així, primer s'estableixen els criteris, els objectius i els continguts de caire general per anar-los concretant cada vegada més en desplegaments curriculars més específics a partir d'orientacions per al seu tractament. Aquesta opció ens ha permès ser més estructurats i organitzats, així com partir de les justificacions generals que, en presidir qualsevol desplegament, ja no calia anar realitzant en altres moments. L'opció presa no implica que l'escola o el professorat no pugui seguir una altra manera de tractar les actituds. La situació en què es troba el treball actitudinal a les escoles (com ja s'ha comentat en altres moments) fa que moltes vegades es parteixi d'una situació determinada que comporta la reflexió sobre aquesta temàtica (interès puntual d'una professora, un conflicte entre grups...) per iniciar el tractament d'actituds i valors. El procés també es pot iniciar amb una anàlisi del context escolar per part de l'equip docent en referència a aquesta temàtica per cercar quins elements del currículum hi tenen relació o els que manca incorporar-hi per poder-ne fer un tractament coherent. En aquestes situacions, tenir referents amb els quals es pugui treballar, com cal fer-ho, conèixer aspectes que s'han de contemplar o les situacions finals d'implicació de l'equip docent i el tractament global escolar d'actituds i valors —elements tots ells que surten en la proposta—, pot ser d'ajut i d'orientació i no treu la possibilitat de realitzar enfocaments diferents.

La concepció del Projecte curricular que s'adopta per fer la proposta en aquest apartat és la que es desprèn de la definició següent:

[El Projecte curricular és] L'instrument de què disposen els professionals de l'ensenyament d'un centre per tal de concretar el conjunt de decisions en relació amb els diferents components curriculars que s'han de prendre col·lectivament i que ens són pròpies, en el període d'escolarització que s'imparteix, per tal de definir els mitjans i les característiques de la intervenció pedagògica del centre i dotar-la de coherència al llarg de l'ensenyament. (Del Carmen i Zabala, 1991, p. 51)

Destaquem d'aquesta concepció la potencialitat que té el Projecte curricular com a instrument de reflexió i anàlisi en mans del claustre d'un centre. El Projecte curricular ha de servir a l'equip docent per donar resposta a un seguit de qüestions que es plantegen al centre, així com per possibilitar que les decisions curriculars —definides i especificades en un àmbit escolar i social concret— quedin recollides. És en aquest sentit que el Projecte curricular ha de ser útil per acordar criteris i dotar de coherència la intervenció educativa (Zabala, 1992). El seu establiment s'ha de basar en el debat i en el consens del claustre.

És també, i això l'ha de caracteritzar, un instrument de caire dinàmic, per la qual cosa s'ha d'entendre com a obert i revisable periòdicament.

En el cas que ens ocupa de les actituds i els valors, el Projecte curricular serveix, primerament, per explicitar i concretar les actituds i els valors que es volen treballar i, segonament, per facilitar el posterior traspàs a l'activitat escolar per mitjà de la programació d'aula.

Som conscients que una proposta com la que es fa a continuació, desvinculada de realitats concretes i sense possibilitat de contextualitzar-se en un espai i en un temps específics, té restriccions derivades d'aquesta mateixa característica, per la qual cosa els suggeriments recullen principis generals que cal tenir presents, que després cal adaptar i retocar en allò que sigui necessari perquè respongui precisament al que és l'essència del Projecte curricular: adequació i concreció a un context escolar definit i únic que contempli les característiques de tots els grups que componen la comunitat escolar (alumnat, professorat, família...), els seus coneixements, les seves necessitats, limitacions i possibilitats.

Per treballar el Projecte curricular es recull el desglossament que en fan Del Carmen i Zabala (1991, 1992). En aquest desglossament es presenten els components del Projecte curricular de forma separada. La justificació d'aquest fet respon a criteris de classificació i sistematització del treball que cal realitzar, però s'ha de tenir present *que els components del Projecte curricular estan íntimament relacionats* i que quan se'n treballa un, d'alguna manera s'està fent incidència en els altres.

### **6.1.1. Què ensenyar**

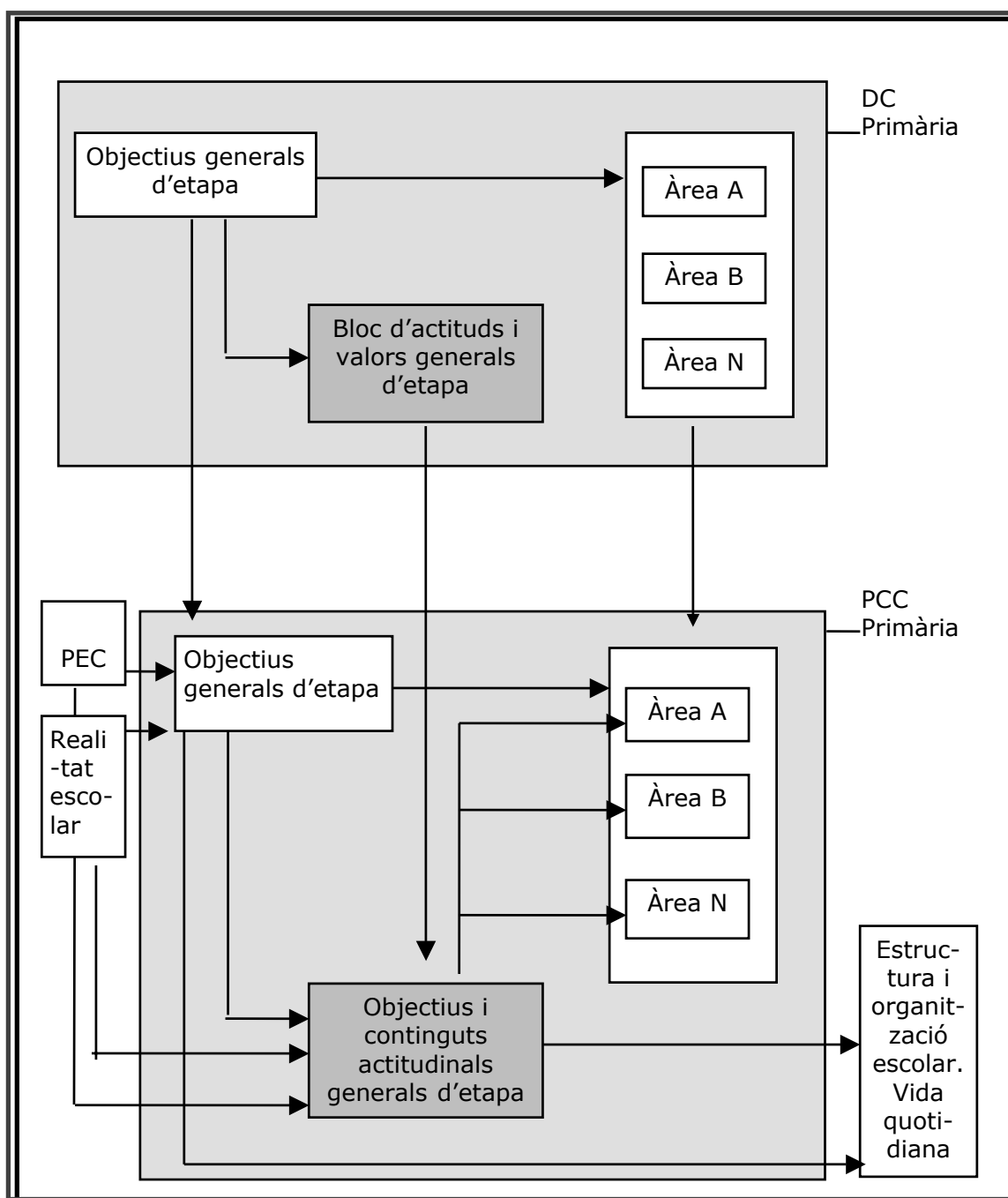
En el Projecte curricular la resposta al *què* ensenyar possibilita l'explicitació per part de l'equip docent de quins són els seus objectius educatius en un context concret i quins són els continguts amb els quals cal treballar, elements tots dos que motivaran la reflexió educativa i l'establiment d'acords.

#### **6.1.1.1. Els objectius generals del centre i de les etapes**

L'escola hauria de plantejar-se quines són les seves intencions educatives, allò que justifica i guia la seva pràctica diària i que serveix de marc referencial per a la presa de decisions en qualsevol nivell d'actuació. I això, si pot, encara és més necessari en el tractament de

les actituds, ja que aquestes s'han d'abordar amb un projecte global d'escola acceptat i consensuat per tot l'equip de mestres, fet que possibilita que les actuacions dels docents tinguin coherència amb el projecte d'escola i no trasllueixin intencionalitats educatives individuals.

*Relació entre el Disseny curricular i el Projecte curricular en la situació hipotètica que existís un bloc d'actituds i valors generals d'etapa donat per l'Administració educativa*



Les intencions educatives de l'escola queden reflectides en els objectius generals de centre. Aquests, en referència a les actituds, són els que expliciten el tipus de persona individual i social que es vol, marquen les actituds i els valors d'àmbit més general que presidiran el desplegament curricular i, per tant, defineixen les capacitats bàsiques en referència a les actituds que l'alumnat ha d'aconseguir al final de cada etapa.

En el cas que l'escola sols abraci una etapa educativa, els objectius de centre s'identifiquen amb els d'etapa. No passa el mateix si l'escola n'inclou més d'una. En aquest cas, caldria que el centre es plantegés una reflexió sobre les intencions educatives generals que presidirien el projecte d'escola i que determinés, a partir d'aquestes, les que ho farien a cada etapa. Com que en aquest treball ens centrem en l'etapa de primària, els objectius de centre s'han d'identificar amb els d'etapa.

Per a l'estipulació dels objectius generals d'etapa de la nostra comunitat, s'haurien de tenir presents les tres fonts que s'han apuntat quan es parlava del bloc d'actituds i valors generals (Disseny curricular, Projecte educatiu de centre i anàlisi de la realitat escolar) en línies anteriors, molt especialment la del Projecte educatiu de centre, ja que és on es troben les intencionalitats i els principis de l'escola.

Aquests objectius generals d'etapa són els que després caldria especificar i adequar a les àrees. En el cas d'actituds i valors trobem, com hem vist, el problema de la inexistència, en les disposicions de les administracions, d'un bloc d'objectius i continguts generals on, igual que a les àrees, es recollissin aquests objectius i s'especificuessin els objectius i els continguts generals de l'escola pel que fa a actituds i valors globals.

#### 6.1.1.2. El bloc d'actituds i valors generals

El bloc d'actituds i valors generals, com ja s'ha indicat, és el que, en referència a actituds i valors, hauria de recollir les intencionalitats de l'escola, els objectius generals que pretén i els continguts amb els quals es treballarien aquests. És l'instrument que s'hauria d'utilitzar per al desplegament d'actituds i valors. En la proposta que es fa en aquest treball, aquest bloc l'hauria de confeccionar l'equip docent. En l'apartat anterior s'han donat indicacions sobre la seva confecció. En aquests moments ens centrarem en la necessitat que té aquest bloc d'adequar-se al Projecte curricular i a la realitat en la qual es troba inserida l'escola, tant pel que fa al context sociocultural i econòmic, com a les característiques i necessitats de l'alumnat, com a les característiques i situació del professorat (interessos, coneixements, implicacions...) o als

recursos materials i organitzatius, o també pel que té a veure amb el que realment s'està fent a les aules i a la vida quotidiana de l'escola. Igualment, la preocupació hauria d'estar encaminada a dotar-lo de possibilitats de treball posterior: agilitat en la programació i en l'execució d'aquesta.

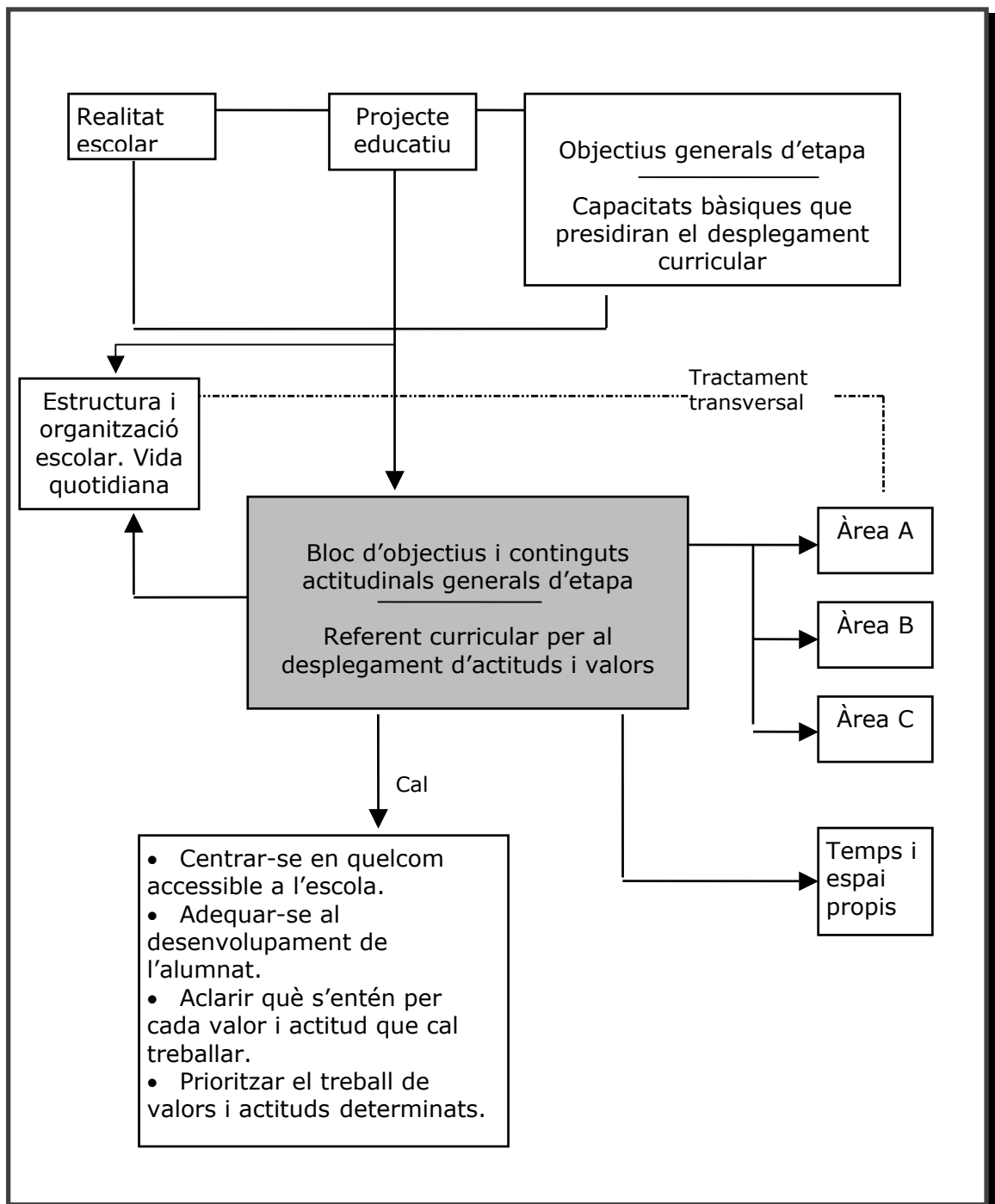
Partint de la finalitat anterior, fóra necessari que en el treball sobre aquest bloc es produís dins del claustre un procés de discussió, aclariment i consensualització dels valors i de les actituds que s'hi haurien d'incloure. Dins d'aquest procés s'haurien de tenir presents els aspectes que s'indiquen a continuació.

En primer lloc, caldria *centrar-se en quelcom accessible a l'escola i evidenciable en ella mateixa*. Malgrat que el referent últim dels valors i de les actituds que s'han d'establir pertany a les finalitats de l'ésser humà o de la societat en sentit abstracte, caldria cercar aquells valors i actituds que es poguessin treballar i concretar en el context escolar. Això evita perdre's en discussions i, en canvi, possibilita l'establiment d'una definició més exacta del que es pot fer.

Seria necessari *adequar-se al desenvolupament de l'alumnat*. Així, caldria saber si el que interessa treballar s'adequa al nivell de desenvolupament general de l'alumnat i els coneixements que pot aportar a partir de les experiències escolars anteriors. Aquesta informació aporta elements per caracteritzar els valors i les actituds que es volen treballar.

Caldria també *aclarir què s'entén per cada valor i actitud que es vol treballar* i quina és la configuració que se'n fa a la *realitat concreta amb què es troba cada escola*. Aquest procés demana *treballar conjuntament objectius i continguts* actitudinals, ja que els segons ajuden a aclarir què es vol aconseguir amb els primers. Per exemple, el fet d'«Analitzar críticament la realitat quotidiana, les conductes i normes socials, morals i cíviques existents» demana saber què implica exactament l'anàlisi crítica per l'equip docent, com es relaciona aquesta amb el respecte a les altres persones o a les normes escolars, com es contempla dins la relació entre l'escolar i l'ensenyant, quins vincles s'estableixen amb el grau d'autonomia i responsabilitat que es dona a l'alumnat o amb els canals de participació que existeixen a l'escola; si l'escola està en un context multicultural, per exemple, quin equilibri s'ha d'establir entre el respecte a la diversitat i els costums de cultures concretes i l'anàlisi crítica que se'n faci des de perspectives culturals diferents... Aquesta caracterització possibilita que s'estableixin relacions entre valors i actituds diversos i que hi hagi un replantejament, no sols d'aspectes curriculars, sinó també d'estructures, organitzacions, normes escolars o rutines dins l'aula, per exemple.

## El bloc d'actituds i valors generals en el Projecte curricular



El treball del claustre demana igualment *prioritzar el treball de valors i actituds determinats*. Així, caldria establir prioritats en els objectius que es volen aconseguir i marcar els que seran d'intervenció immediata, a curt, mitjà o llarg termini. Les necessitats de l'alumnat, les característiques del professorat, els recursos que es tenen... són elements que, davant l'excés d'objectius de tota mena que es contemplan a l'escola, la limitació del temps i la impossibilitat d'abraçar-ho tot, haurien d'aportar informació per centrar-se en aquells valors i actituds que han de ser més prioritàries i, per tant, que resultarà imprescindible treballar-los. També caldria tenir clar quins són els que es poden tractar a curt termini o quins són els que, a causa de característiques pròpies (dificultat d'adquisició, per exemple) o de situacions en les quals es troba l'alumnat, demanen el plantejament d'un treball més prolongat amb objectius intermedis per arribar al final. El fet de prioritzar objectius dóna peu que el tractament transversal que s'ha de realitzar posteriorment no sigui tan complex. Aquesta priorització no s'hauria de contemplar, però, com una declaració d'intencions d'allò que l'equip docent considera més important en abstracte, sinó també d'aquells elements que l'escola, un cop ha analitzat quines són les seves circumstàncies, les seves possibilitats i els seus recursos, creu que han de tractar-se en primer lloc.

Una altra de les consideracions que cal que el claustre tingui present és que, una vegada establert el bloc d'actituds i valors generals, caldria *introduir-lo transversalment, tant en les àrees curriculars com en la vida del centre*. Del primer aspecte, se'n fa referència a continuació. El segon es reprendrà més endavant, quan es faci referència a la comunitat escolar. Tinguem present que els objectius i els continguts generals s'inclouen en aquest bloc, però que, per ser coherents amb els principis que s'han exposat anteriorment, han de servir no sols per al desplegament curricular, sinó també per a tot allò que fa referència al que es vol aconseguir amb l'alumnat dins la comunitat escolar i, per tant, han de presidir qualsevol decisió que es dugui a terme a l'escola envers les actituds i els valors.

Finalment, a tall d'exemple s'exposen, en primer lloc, algunes de les preguntes que es pot plantejar un equip de mestres per arribar a l'establiment d'objectius i continguts actitudinals generals d'etapa. A continuació es dóna una exemplificació de com és possible treballar la concreció d'un objectiu actitudinal.



*Exemplificació de preguntes que cal plantejar-se per a l'establiment dels objectius i els continguts actitudinals de centre i d'etapa*

- Quins valors i actituds són els que es vol potenciar com a equip de mestres?
- Quins valors i actituds són els que no existeixen a l'escola i es vol potenciar?
- Quins valors i actituds són els imperants a l'escola? Són aquests els que volem potenciar?
- Quins valors i actituds són els imperants en el context social que envolta l'escola? Són aquests els que volem potenciar?
- Quins dels valors i actituds escollits són més difícils de dur a la pràctica?
- Quins dels valors i actituds escollits creiem que s'adeqüen més al nivell evolutiu i experiencial de l'alumnat?
- Hi ha algun/s valor/s o actitud/s dels que s'ha/n decidit incorporar al Projecte curricular que és/són prioritari/s o que pot/poden servir d'eix/os nuclear/s? Quin és l'aspecte essencial al qual és necessari dedicar-se?

*Exemplificació del treball que caldria realitzar per a la concreció d'un objectiu actitudinal*

<i>Respectar i valorar la diversitat de tipus social, cultural, lingüístic, de creences..., i rebutjar qualsevol discriminació per diferències de sexe, classe social, creença, religió, raça o altres característiques individuals o socials.</i>	
<i>Exemple de preguntes tipus que caldria plantejar-se</i>	<i>Exemple de preguntes concretes</i>
Definició del concepte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què entén cada membre del claustre per diversitat... (cultural, lingüística...)?</li> </ul>
Continguts necessaris per treballar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quins són els continguts que considerem més adients per treballar la diversitat... (cultural, lingüística...)?</li> </ul>
Relació de l'objectiu amb el context escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quina relació té el respecte i la valoració de la diversitat... (cultural, lingüística...) amb les necessitats i característiques del context on es troba l'escola i amb la realitat de les aules?</li> </ul>

Relació de l'objectiu amb la pràctica escolar quotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quina relació té el respecte i la valoració de la diversitat... (cultural, lingüística...) amb el que cada ensenyant fa a classe?</li> </ul>
Elements/activitats/estructures... escolars amb les quals es podria treballar l'objectiu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En quins elements/activitats/estructures... escolars es podria treballar la diversitat... (cultural, lingüística...)?</li> <li>• En quins elements/activitats/estructures... escolars es podria treballar la valoració de la diversitat... (cultural, lingüística...)?</li> </ul>
Elements/activitats/estructures... escolars que donen peu a un treball insuficient de l'objectiu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En quins elements/activitats/estructures... escolars no es té prou en compte la diversitat... (cultural, lingüística...)?</li> </ul>

### 6.1.1.3. El bloc d'actituds i valors generals i les àrees. El tractament transversal

Els objectius i els continguts generals de les àrees són aquells que concreten dins d'aquestes els objectius de centre i d'etapa, per tant, els primers, els d'àrea, estan en funció dels segons i no a l'inrevés, ja que el primer referent en el desplegament curricular sempre han de ser els objectius de centre o d'etapa.

Les àrees poden entendre's de maneres diferents. Aquí es parteix del fet que s'han d'utilitzar com a elements articuladors i estructuradors dels objectius i dels continguts d'aprenentatge que es vol treballar. Tinguem present que les àrees possibiliten el coneixement d'objectes d'estudi des de perspectives diferents i, en aquest sentit, contribueixen a la consecució dels objectius d'etapa, però per si soles no tenen capacitat per interpretar i conèixer l'objecte en la seva totalitat. De fet, es poden considerar instruments per conèixer l'objecte que pertany a una realitat global. Recollint aquesta concepció d'àrea, el que és clar és que els objectius generals d'etapa no poden recaure en una sola àrea, i que el desplegament curricular pot demanar, per ser coherents amb l'objectiu establert, la dissolució d'unes àrees en unes altres. Demana també no tenir idees preconcebudes sobre la configuració dels continguts a partir de premisses disciplinàries.

El fet que es prioritzin els objectius generals de centre/etapa en el desplegament curricular que es faci i que aquests compleixin la funció de referent orientador en qualsevol proposta, possibilita relativitzar aspectes concrets que pertanyen a objectius disciplinaris en el moment que la programació o la seva posada en acció així ho demani. Així mateix, evita el fet de considerar unes àrees més importants que d'altres i establir, per tant, una intencionalitat global de l'escola independent de l'àrea que es treballi. També dóna peu a adaptar amb més coherència els objectius de les àrees a la situació concreta del centre, així com també possibilita, dins les programacions d'aula, el treball d'unitats didàctiques amb enfocaments globalitzadors i no disciplinaris.

El plantejament, a més, és beneficiós per al tractament de la diversitat, ja que, en ser el referent principal l'objectiu d'etapa i no el d'àrea, es poden cercar objectius d'àrea o interdisciplinaris prou amplis per possibilitar concrecions finals diverses que s'adeqüin millor a les característiques individuals i grupals de l'alumnat (Giner, 1992).

Aquest plantejament també facilita el tractament transversal d'actituds i valors generals, ja que si les àrees han de permetre la consecució dels objectius d'etapa (que abracen totes les capacitats de l'ésser humà), és clar que en totes hi hauria d'haver actituds i valors.

#### ■ *El tractament transversal*

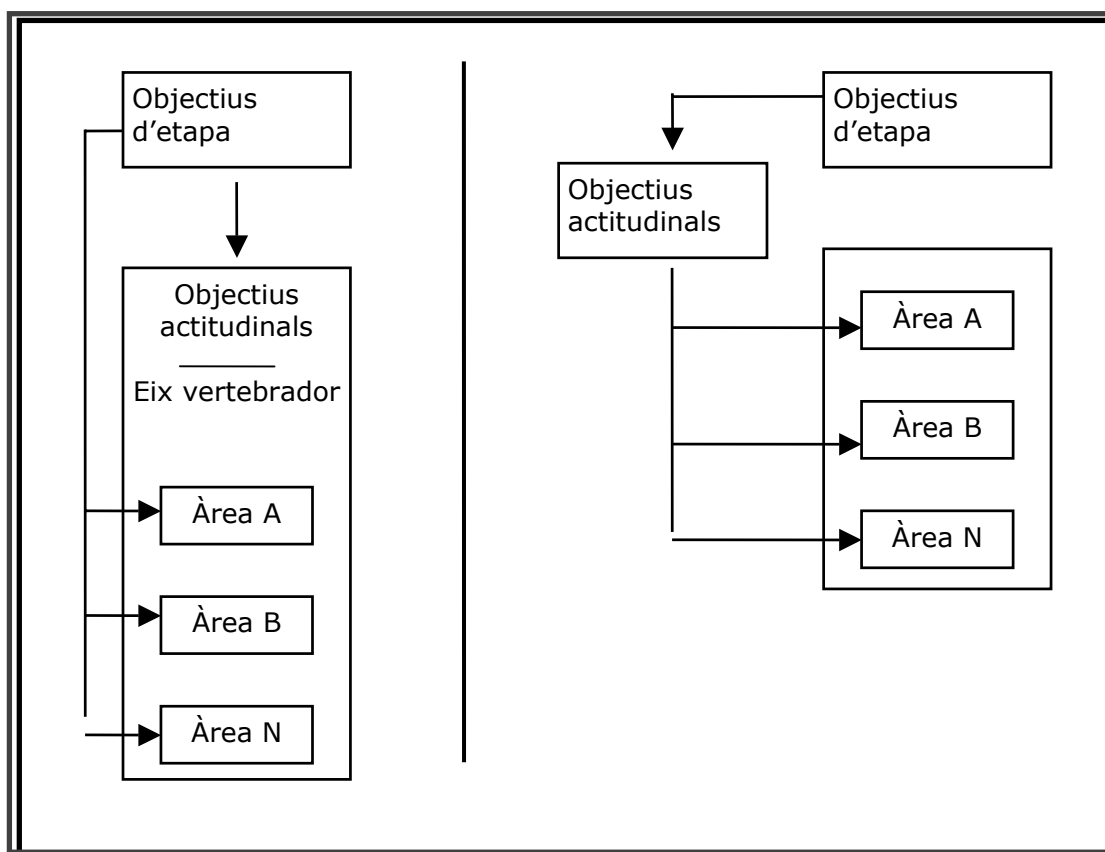
S'ha indicat en diverses ocasions que el tractament d'actituds i valors hauria de ser transversal. La *transversalitat* d'actituds i valors dins el currículum implica entendre els objectius i els continguts actitudinals com quelcom integrat en tot el seu conjunt, més concretament dins les àrees, i no com una altra àrea o bloc paral·lel a aquelles. La transversalitat demana trencar amb la idea de suma d'elements per abraçar-ne una altra que comporti integració entre ells; trencar amb visions parcials que compartimenten coneixements i promoure'n unes altres de globals i interdisciplinàries basades en connexions de la vida acadèmica amb la vida quotidiana; canviar la idea de treball parcial i puntual amb l'alumnat per una altra de treball global a partir de tots els elements que l'envolten, coneixements que aprèn i interrelacions que estableix.

Amb aquesta idea, la *transversalitat* demana que l'equip docent treballi conjuntament i que impliqui en l'ensenyament uns altres col·lectius de la comunitat escolar: personal no docent i família. Al mateix temps, és necessari que valors i actituds estiguin en tot el desplegament curricular (àrees, si s'opta per aquestes; seqüenciació; unitats didàctiques...), no

de forma puntual, sinó presents en qualsevol decisió curricular. Finalment, cal que dins dels àmbits d'actuació s'inclouï la vida quotidiana escolar (que, recordem, està condicionada per l'estructura, l'organització, les interrelacions escolars...), ja que el tractament transversal de les actituds depassa el currículum per instal·lar-se en aquesta vida quotidiana. Així, activitats realitzades en les hores de pati, el mateix ambient de classe..., també seran objecte de tractament transversal.

El tractament transversal d'actituds, com veiem, hauria d'ésser global (caldría que impliqués tot el currículum i la vida quotidiana escolar), cercant les possibilitats reals que té de dur-se a terme, i hi haurien de confluïr els diferents interessos i coneixements d'àrea i actitudinals.

*Exemples de tractament transversal d'actituds i valors*



La transversalitat ha d'ésser una constant en tot el desplegament curricular, la qual cosa implica que l'elecció que se'n faci hauria d'abraçar des de la relació del bloc actitudinal amb els objectius i continguts generals d'àrea, fins a la posada en acció de la programació a l'aula. La manera d'articular la relació transversal que caldrà establir

entre valors i actituds, currículum (àrees...) i vida quotidiana dependrà de les intencionalitats, els recursos i les característiques amb les quals es trobi l'equip docent. Així, les opcions poden ser diverses i es poden plantejar des de les que actituds i valors són l'eix articulador del currículum (incloses les àrees), fins a unes altres on aquells sols es programen dins la metodologia que cal utilitzar. Entremig hi trobem, per exemple, la que fa un desplegament curricular basat en àrees en cadascuna de les quals se cerca allò que té relació amb valors i actituds determinats per treballar-ho conjuntament amb els altres continguts d'àrea.

A continuació tractarem diferents opcions de transversalitat que es poden escollir. Una relació més directa entre actituds i àrees s'hauria d'establir quan se seqüenciessin el bloc actitudinal i les àrees, ja que en aquest moment es té més desglossat el que es vol treballar i quan cal fer-ho, i es veuen les relacions amb més facilitat. El que caldria deixar clar seria que la transversalitat en valors i actituds implica canviar la concepció del coneixement que es vol impartir, de la compartimentació que se'n fa i apostar per la visió global de l'ensenyament/aprenentatge, que es pot abordar amb mecanismes diferents però que passa pel tractament d'actituds i valors a totes les àrees o a qualsevol programació que es faci dels coneixements acadèmics.

Una primera opció es troba prenent *les àrees com a referent*. Si es treballa per àrees, la manera com es poden relacionar aquestes en el Projecte curricular i els valors i les actituds pot ser diversa. Partint del fet que tots els objectius han de ser presents a les àrees, es pot especificar en cadascuna, juntament amb els seus objectius, les implicacions que poden tenir els objectius actitudinals. La manera com cal relacionar els dos tipus d'objectius ha de ser marcada per la caracterització dels objectius d'àrea, així com per les prioritzacions i caracteritzacions que dels objectius actitudinals hagi fet l'equip de mestres. Poden servir aquí les orientacions que donen Del Carmen i Zabala (1991) per contextualitzar els objectius i els continguts de les àrees del Disseny curricular en el Projecte curricular, aplicades aquí a la relació entre els objectius generals actitudinals i els d'àrea:

[...] prioritzar uns objectius sobre uns altres, fer agrupacions d'objectius, incorporar-ne de nous, explicitar més les capacitats i matisar-les, o afegir-hi un comentari explicatiu a cada un. (p. 64)

Aquesta especificació segons la situació en què es trobi l'escola i com treballi la programació l'equip de mestres, pot resultar artificial, forçada i duta a terme per complir l'expedient o pot fer pensar al professorat en les possibilitats d'establir relacions que se li obren.

També es pot recuperar de cada àrea aquells objectius i continguts inherents a ella mateixa que tenen més relació amb els objectius actitudinals. És evident que l'àrea de naturals té relació directa amb objectius actitudinals adreçats a l'àmbit natural que envolta l'infant, sobretot pel que fa referència a la informació sobre aquest àmbit o l'anàlisi d'aquesta (aspectes que, recordem, estaven inclosos dins els objectius actitudinals); o que la de socials dóna peu a relacionar-la amb aspectes actitudinals que tracten el coneixement d'altres cultures, maneres de fer, de viure... d'altra gent, comparacions d'aquestes amb les pròpies, etc. Després caldria tenir clar què és el que no recullen les àrees i, en canvi, s'inclouen en els objectius i continguts actitudinals generals, per veure de quina manera es contemplan.

*Un exemple d'unificació d'un objectiu actitudinal general amb dues àrees*

*Objectiu actitudinal general*

(1) Iniciar-se en l'autonomia de la construcció del propi pensament i conducta. Aplicar el judici de valors personals a la pròpia conducta. Cercar solucions als problemes quotidians.

*Àrea de matemàtiques*

(2) Utilitzar les matemàtiques que coneix per provar de resoldre problemes i situacions diverses triant entre els recursos que té el que consideri més adient i explicant-ne l'elecció. *Modificar quan calgui, davant d'una nova informació o comprovació dels resultats, la pròpia actuació.*

*Àrea d'educació artística i plàstica*

(3) Utilitzar el llenguatge visual i plàstic com a mitjà per expressar les vivències de manera autònoma i creativa.

(4) Dominar conceptes, mitjans i recursos expressius que posin de manifest les capacitats de percepció, organització de l'espai i representació de formes. *Utilitzar-los per cercar solucions als problemes quotidians.*

- 
- (1) Objectiu tret de la proposta sobre objectius actitudinals generals.
  - (2) Objectiu núm. 9 del currículum de la Generalitat. El text en cursiva és afegit.
  - (3) Objectiu núm. 7 del currículum de la Generalitat.
  - (4) Objectiu núm. 1 del currículum de la Generalitat. El text en cursiva és afegit.

Una altra possibilitat que es pot utilitzar és la de cercar el que es fa dins d'una àrea i el que s'hi deixa de fer que no afavoreix el tractament correcte d'objectius i continguts actitudinals. Hi ha àrees on

especialment s'ha de tenir cura en això perquè són propenses que, en treballar els seus continguts, hi apareguin aspectes conflictius o es produeixin discriminacions d'alguna mena. Per exemple, en educació física és important acceptar la diversitat o evitar la competència; en matemàtiques, establir la igualtat entre sexes... En aquest sentit, és clar que no totes les àrees contribueixen de la mateixa manera al tractament d'actituds i valors, ja que les característiques dels continguts de cada àrea no són les mateixes. En aquesta opció, caldrà després tornar a recuperar el bloc general per analitzar el que manca incorporar-hi malgrat que no sigui conflictiu.

Es pot també partir d'opcions mixtes que incloguin les anteriors: cercar les implicacions dels objectius generals en les àrees, al mateix temps que es fa el contrari (el que tenen les àrees dels objectius i continguts actitudinals generals o el que provoca en aquestes un treball insuficient o inadequat de valors i actituds).

En totes les opcions, però, cal repassar què és el que en la relació establerta no ha aparegut dels objectius i continguts actitudinals generals per incloure'ls a les àrees de la manera més pertinent.

Una segona opció és prendre *les actituds com a eix vertebrador*. Aquesta opció implica que el referent en el desplegament curricular sigui el bloc d'actituds i valors generals, i que les àrees s'articulin en funció d'aquest. L'objectiu de ser autònom, per exemple, demanaria cercar què implica aquesta autonomia dins els coneixements acadèmics (matemàtics, lingüístics...) i fora d'ells (vida quotidiana escolar, normes...). Els objectius i continguts d'àrea en aquesta opció es poden entendre com a instruments per aconseguir els objectius actitudinals generals, la qual cosa implicaria canviar, adequar, obviar... el que calgués d'àrea o ajuntar coneixements d'àrea, i partir d'una visió global dels coneixements.

Aquesta opció permetria realitzar un treball més sistemàtic de valors i actituds, malgrat que demanaria trencar amb la formació i tradició professional del professorat.

*Exemplificació de l'educació actitudinal com a eix vertebrador del currículum. Pautes d'avaluació del cicle mitjà de primària de la Ikastola Almen (Guipúscoa) basades en un projecte educatiu on els valors actuen com a eix de tota l'activitat del centre*

#### MATEMÀTIQUES. CRITERIS D'AVAUACIÓ

##### *Per al desenvolupament de la pròpia personalitat*

- Es mostra responsable en realitzar les tasques. Intenta superar-se a si mateix.
- S'esforça per solucionar les dificultats que se li plantegen.
- És endreçat en l'activitat diària.
- En el seu treball funciona autònomament.

##### *Per ser sensible amb tot allò que l'envolta*

- Participa activament en el treball de grup oferint i demanant ajut als seus companys i companyes.
- Valora positivament els esforços dels companys i companyes i s'alegra dels seus èxits.
- En l'activitat diària es mostra respectuós envers les altres persones i envers l'entorn.
- Utilitza adequadament el llenguatge matemàtic i s'expressa en basc.
- Utilitza i té cura dels instruments matemàtics amb correcció.

##### *Per integrar-se, actuar i millorar la societat*

- Entén els conceptes matemàtics.
- Sap trobar la solució a determinats problemes de la vida quotidiana mitjançant la suma, la resta, la multiplicació i la divisió.
- Llegeix i escriu nombres ordinals de quatre, cinc, sis, set xifres basant-se en la col·locació d'aquests.
- Realitza operacions de càlcul, orals, amb nombres ordinals.
- A l'hora de mesurar un objecte sap escollir la unitat i l'instrument més adient per fer-ho.
- Sap utilitzar els diners en la vida diària.
- Relaciona les unitats i els instruments amb les mesures temporals (rellotge, any...).
- Coneix la relació existent entre les unitats situades dins d'una magnitud (llargada, capacitat, pes...).
- [...]

En les dues opcions de tractament transversal de les actituds que s'han presentat, s'ha de tenir present que hi ha aspectes de valors i actituds generals que no s'inclouen en cap àrea i que *demanen espais propis* (encara que si es volgués es podria cercar una relació forçada entre tots dos). Els relacionats amb estratègies que cal aprendre o aclariment de valors personals en són exemples prou significatius.

Tant si els plantejaments transversals es fan per àrees com si no, en tots s'evidencia que hi ha objectius i continguts actitudinals generals



que, encara que s'incloguin dins d'àrees o que s'especifiquin isolats, el seu tractament es deriva de *la manera com es duen a terme les activitats (d'àrea o no) i de les relacions que s'estableixen amb les altres persones o la matèria*, més que no pas del treball concret de la tasca programada. Així, l'aprenentatge actitudinal pot estar fomentant l'orientació de la interrelació entre l'alumnat i el professorat, la reflexió personal sobre la tasca que es realitza, la vivència personal satisfactòria de la tasca realitzada, el tipus de relació que estableix en la tasca amb les companyes i els companys..., elements que estan tots relacionats amb aspectes metodològics i relacionals. Per exemple, «Desenvolupar possibilitats d'establir relacions afectives amb els altres» es du a terme a partir d'activitats amb una dinàmica que així ho permeti, sense necessitat que aquestes versin sobre uns continguts disciplinaris concrets.

*Relacionar maneres de fer amb actituds* serà present al llarg de tota la proposta<sup>64</sup>. En la relació establerta entre bloc actitudinal i àrees, demanava tenir clar que hi ha relacions que s'han d'apuntar per desenvolupar-les posteriorment a partir de la metodologia que es vol utilitzar o de les relacions socials que cal establir i que en el desplegament curricular passarà pel «com fer».

### 6.1.2. Seqüenciació

La qüestió sobre *quan ensenyar* fa referència a l'ordenació, al llarg de l'etapa, de l'ensenyament de les actituds, amb la intenció de facilitar que l'alumnat faci un aprenentatge al màxim de reeixit possible. Per tant, caldria *planificar* els objectius i els continguts actitudinals segons una seqüenciació correcta. Així mateix, també caldria establir la temporització d'aquesta seqüenciació, la qual cosa durà a concretar-la en els cicles de primària. Seqüenciació i temporització són, doncs, els dos processos bàsics que conformen aquest apartat.

Tots dos processos serveixen també perquè cada equip de mestres decideixi quin és el millor itinerari didàctic que cal seguir per assolir les intencions educatives. Com que cada itinerari està en funció de l'equip que l'elabora i de l'escola on s'ha d'aplicar, no existeixen itineraris concrets preestablerts. La potencialitat educativa dels itineraris que cal elaborar i dur a la pràctica rau precisament en la seva adaptació a la realitat escolar.

<sup>64</sup> Recordem el que s'ha comentat en l'apartat de l'ensenyament/aprenentatge actitudinal sobre com les actituds es conformaven en «principis de procediment» inherents en els processos d'aprenentatge i en les relacions socials escolars.

En el cas que en el pas anterior no s'optés per un tipus determinat de transversalitat entre bloc actitudinal i àrees, aleshores caldria que l'equip de mestres decidís com l'abordarà.

Abans d'entrar en la seqüenciació aclarirem el concepte per poder delimitar-lo i així establir les seves funcions.

La seqüenciació no es limita a distribuir objectius i continguts per cicles o cursos, sinó que pretén anar més enllà i establir un ordre i una graduació entre aquests, així com donar criteris clars de successió que possibilitin un tractament coherent, progressiu i interrelacionat d'objectius i continguts. La seqüenciació ens ha de possibilitar que el coneixement que arribi a l'alumnat estigui adequat a les seves característiques personals i sigui cada vegada més ric i funcional.

El tractament curricular de les actituds té en la seqüenciació una de les seves grans potencialitats. Si en apartats anteriors s'insistia en la necessitat que les actituds es programessin de manera intencional i planificada, ara es té l'oportunitat de fer-ho. La seqüenciació de les actituds possibilita que aquestes no es quedin en generalitzacions vagues, sinó al contrari, que es tractin com la resta de continguts: de manera conscient i explícita i amb possibilitats de fer un seguiment del seu aprenentatge. Permet també continuar amb la reflexió, el debat i l'aclariment dels objectius i dels continguts actitudinals que cada vegada, en contextualitzar-se en realitats més properes, demanen un nivell de definició més precís. En aquest sentit, la seqüenciació inclou, com a element necessari i imprescindible, una progressiva especificació del que s'entén en cada objectiu i contingut, i, per tant, es poden prendre decisions sobre tots dos.

La manera com es pot realitzar la seqüenciació no és única, com s'ha comentat anteriorment, sinó que està en funció de les característiques i de la forma de treball de cada equip de professorat. Així mateix, la plasmació concreta depèn de la realitat contextual escolar i del treball realitzat anteriorment per l'equip en aquest camp (en aquest sentit, poden servir de referent seqüències anteriors establertes a l'escola).

També cal tenir present que la seqüenciació no ha de materialitzar-se pas de la mateixa manera en tots els objectius i continguts. Les característiques d'aquests poden demanar adaptacions específiques.

Finalment, cal no oblidar que la seqüenciació d'objectius i continguts actitudinals ha d'estar relacionada amb les accions que es duen a terme dins la comunitat escolar i que no són curriculars.

A partir dels aspectes apuntats, s'especifiquen elements que poden servir de criteris orientatius en el procés de seqüenciació d'actituds i valors en el Projecte curricular<sup>65</sup>, sempre tenint present que la funcionalitat de la seqüenciació és fixada per la flexibilitat, la reflexió i l'adaptació que tot l'equip de mestres ha de conferir-li quan es materialitzi en la programació d'aula.

Comencem recordant que els *objectius i els continguts actitudinals que cal seqüenciar* són els inclosos en el *bloc d'actituds i valors generals*. Això comporta que si s'ha pres l'opció de relacionar objectius i continguts actitudinals generals amb les àrees en el procés anterior, la relació establerta hauria de servir per veure les connexions, però no pas per partir d'aquestes en la seqüenciació actitudinal (es poden haver unit objectius actitudinals, es pot haver realitzat adequació d'aquests a les àrees..., que donen peu a perdre la seqüenciació general que demana l'objectiu actitudinal). Aquesta ha de continuar partint del bloc general. Un aspecte que cal tenir present és que la seqüenciació continua demanant un *treball conjunt d'objectius i continguts*, tant pel fet que els uns caracteritzen els altres com perquè les accions que s'han d'establir són més senzilles de dur a terme.

Caldria contemplar el fet de cercar en cada objectiu i contingut actitudinal la *seqüència de treball més lògica i correcta*, la qual cosa comporta no oblidar la significativitat lògica del contingut, és a dir, presentar-lo de forma no confusa ni arbitrària respecte a la seva estructura epistemològica, respectar i destacar les seves relacions amb la resta d'elements del seu àmbit, i presentar-los contextualitzats (Ausubel, Novak i Hanesian, 1987). En aquest sentit, caldria establir el nombre més elevat possible de relacions pertinents entre continguts, sobretot amb aquells que es troben en l'àmbit proper de l'alumnat. L'establiment de subobjectius pot ajudar a especificar i a aclarir la tasca docent.

La seqüenciació no sols hauria d'incorporar l'aprenentatge dels elements que la componen, sinó també la *recapitulació* (la qual cosa implica la

---

<sup>65</sup> Els criteris que s'exposen a continuació són en la línia dels proposats per Del Carmen (1990a, 1993) i Del Carmen i Zabala (1991) per fonamentar i revisar la seqüenciació de continguts de qualsevol tipologia. S'hi expliciten:

- Adequació als coneixements previs.
- Continuitat (relacionar els continguts amb uns altres d'anteriorment presentats).
- Progressió (ampliar i/o aprofundir el tractament d'un contingut reprès).
- Priorització d'un tipus de contingut.
- Integració i equilibri (cobrir totes les capacitats dels infants).
- Interrelació (d'objectius i continguts, amb altres unitats, àrees i nivells, realitzant resums i síntesis).

relació amb el que s'ha treballat abans en aquest sentit) i la *reelaboració* dels continguts, tots dos processos necessaris i fonamentals per a la consecució dels aprenentatges.

La seqüenciació hauria de ser també *progressiva*, i això comporta que el grau de dificultat dels continguts hauria d'anar augmentant, de manera que mantingués sempre, però, les relacions establertes amb els processos anteriors. Aquest progrés pot referir-se a l'ampliació del contingut, a l'aplicació en altres camps, a l'abordament amb enfocaments diferents, al seu aprofundiment...

Un aspecte important és que caldria *jerarquitzar* i, per tant, donar preferència a objectius i continguts concrets, ja que això possibilita la selecció d'uns objectius i d'uns continguts o uns altres en funció de les necessitats de temps, d'aprofundiment, d'adaptacions curriculars... En aquest sentit, caldria recollir els objectius i els continguts marcats com a prioritaris en el bloc actitudinal general per incorporar-los com a eixos aglutinadors. La proposta de Bruner (1972b) sobre idees eix rellevants serveix perfectament per fer la jerarquització comentada, ja que l'autor planteja estructurar les seqüències al voltant de les idees eix per sintetitzar les intencions educatives i orientar la selecció i l'organització dels continguts.

Els *components del treball actitudinal* exposats en els principis que emmarquen la proposta (apartat 5.3. —coneixement i anàlisi de l'actitud, presa de posició i implicació afectiva, aplicació a la pròpia acció) tenen protagonisme en la seqüenciació. S'hauria d'establir, per a cada actitud que cal tractar, com es contemplarien els components i quina seqüenciació se'n faria. Recordem que no és necessari que els components es programin amb un mateix ordre o que s'incideixi amb un grau d'aprofundiment similar a cada component. La pròpia actitud o l'estratègia de treball del professorat pot demanar, per exemple, incidir primerament en la conducta o en els hàbits, o treballar més a fons els aspectes afectius de l'actitud.

Caldria contemplar com a orientatives les *característiques psicoevolutives de l'alumnat* (desenvolupament cognitiu, coneixement social, maduració afectiva...) i, més concretament, el desenvolupament dels estadis morals.

Seria important també tenir present que per seqüenciar cal *conèixer el que l'alumnat ja té adquirit* en relació amb els continguts que s'han d'ensenyar, ja sigui perquè s'ha treballat en etapes anteriors o perquè els nens i les nenes l'han dut d'altres àmbits no escolars. La seqüenciació hauria de partir d'aquest coneixement que orienta sobre el

punt de partença, el que cal treballar i el que no<sup>66</sup>. Aquest criteri, de vegades, pot entrar en contradicció amb el que dóna prioritat a l'edat dels infants per establir la seqüenciació. Si les capacitats evolutives que pot tenir un alumne o una alumna derivades de la seva edat poden servir d'orientació per a la seqüenciació de continguts, no haurien de condicionar fins a l'extrem de contemplar-les com a única font. Caldria donar preferència, en primer lloc, al que l'escolar ja sap d'aquell contingut, tant si està en relació amb el que hauria de saber o tindria capacitat per haver assumit com si no, i, a partir d'això, establir el que cal aprendre, tot basant-se en les capacitats potencials que té l'alumnat en aquell camp.

*Exemplificació de preguntes que cal plantejar-se per a la seqüenciació d'objectius i continguts actitudinals*

- Quins són els objectius/continguts actitudinals que faran d'eixos en la seqüenciació?
- Com s'establirà la relació dels eixos aglutinadors i la resta dels objectius/continguts actitudinals?
- Quins elements hi ha en el context proper que es relacionen més directament amb les actituds que es volen treballar?
- Quines seqüències d'aprenentatge s'han establert en anys anteriors sobre l'actitud...? Van sorgir problemes a l'hora de programar-la o de dur-la a la pràctica?
- Què sap l'alumnat sobre l'actitud...? Té algun aspecte (hàbit, concepte...) més interioritzat que uns altres?
- En quin estadi de desenvolupament moral s'hauria de trobar l'alumnat...? Correspon amb la realitat?
- Quins passos seran necessaris establir per treballar l'actitud...?
- Es treballaran conjuntament totes les vessants de l'actitud..., o es començarà primerament per alguna en concret?
- Quins conceptes hi ha darrere de l'actitud...? Són comprensibles per l'alumnat? Quines es poden treballar en primer lloc?
- Quan es pot demanar un judici de valor sobre l'actitud...?
- Amb quins elements afectius es relaciona l'actitud...?
- Quines conductes volem que es desprenguin de l'actitud...? Es pot establir progressió de complexitat entre elles o adreçar-les a contextos cada vegada més amplis?
- Quins elements de les actituds seran els primers que es treballaran? Quins els fonamentals? Quins els que s'inclouran com a aprofundiment? Quins com a ampliació?
- Quina progressió s'ha establert en el treball global de l'actitud...?
- En quin moment es recapitula per relacionar l'actitud... amb el que ja sabia l'alumnat o amb allò que s'ha treballat amb anterioritat?

<sup>66</sup> Tinguem present que s'està parlant d'un coneixement previ de l'alumnat en general, la qual cosa vol dir que quan es dugui a terme la programació d'aula, cal adaptar-ne la seqüenciació a les característiques individuals de cada escolar, ja que no tot l'alumnat sap el mateix i, per tant, es necessiten seqüències individualitzades.

Finalment, és important recordar que el treball actitudinal passa moltes vegades per la *manera com es du a terme la tasca i la relació que s'estableix amb aquesta i amb els altres*. La seqüenciació, per tant, hauria d'anar relacionada amb els aspectes metodològics que es consideri necessari tenir presents (aquí serveixen les mateixes indicacions que s'han donat per a les actituds en general).

Acabem aquest punt indicant que la seqüenciació hauria de servir al professorat com a orientació general, ja que després, quan s'apliqués en la programació d'aula, el que hauria de prevaler —si volem atendre la diversitat de l'alumnat— seria una adaptació de la seqüenciació a les característiques i particularitats de cada grup.

### *Exemplificació de seqüenciació d'un objectiu actitudinal*

*Objectiu: Ser responsable en la realització i presentació de les tasques escolars que es realitzen fora de l'horari docent.*

En el procés proposat s'ha partit de l'ampliació progressiva de la responsabilitat quant a assumptió de quantitat de feina, de distribució d'aquesta al llarg d'un temps determinat, del fet que l'infant assumís aquesta responsabilitat sol després d'haver estat compartida amb la família i d'autoreflexionar sobre el procés seguit, els problemes sorgits, els resultats obtinguts i els possibles canvis que cal dur-hi a terme (no s'hi han inclòs les estratègies necessàries que s'han de plantejar si l'infant no compleix amb els processos pactats). No s'hi estableix la quantitat concreta de tasques escolars que s'han de donar a l'alumnat, sobretot en els darrers cursos, les quals, això no obstant, generalment són excessives en quantitat i urgència de presentació. El procés no inclou el treball sobre la responsabilitat compartida de tasques (amb parelles o petit grup).

*Tasques que ha de dur a terme l'infant anteriors a qualsevol moment del procés proposat*

- Acceptació de les tasques que s'han de realitzar fora de l'escola.
- Comprensió de la tasca que s'ha de realitzar i coneixement dels materials que es necessiten per a dur-la a terme.
- Comprensió de les accions que s'han de realitzar en tot el procés establert. Paper de l'agenda escolar: comprensió dels processos que s'hi han d'establir.
- Comprensió del procés establert quant a la implicació dels familiars en la tasca escolar.
- Coneixement de les possibilitats de regulació personal que es tenen. Avantatges i inconvenients.

*Procés seqüenciat*

- Realització d'una tasca escolar concreta i curta que s'ha de dur a terme amb la família sense que calgui traslladar material de l'escola a casa. Informació per part de l'ensenyant a l'escolar i full informatiu a les mares i als pares sobre el que han de fer per ajudar el seu fill o filla. Exemple de tasca: Dur fotografies (retalls de diaris, revistes...) sobre un contingut concret de treball a l'aula (animals, transports...). Estipulació d'un temps determinat de lliurament. Reflexió posterior a

la feina, amb l'ajut de l'ensenyant, dels possibles problemes sorgits i de les solucions que s'han pres.

- Tasca igual que l'anterior, però en aquesta canvia la persona que informa les mares i els pares. L'infant s'apunta a la seva agenda el que ha de fer i per a quan. Informa la família de com l'han d'ajudar. La família, informada amb anterioritat del paper que ha de fer, mira periòdicament l'agenda de l'infant per saber en què s'ha d'implicar. Reflexió posterior a la feina, amb l'ajut del mestre o de la mestra, dels possibles problemes sorgits i de les solucions que s'han pres.
- Realització de dues tasques determinades. Delimitació de temps concret perquè l'infant s'estructuri quan les durà a terme. Apuntar a l'agenda el dia que s'encomanen, el dia que s'han de presentar i, si fos el cas, què ha d'emportar-se de l'escola. Revisió a la meitat del procés, per part de l'infant, del compliment del que s'ha estipulat. Revisió periòdica, per part del pare i de la mare, de les tasques realitzades a partir de l'agenda personal. Reflexió posterior a la feina, amb l'ajut de l'ensenyant, dels possibles problemes sorgits, de les solucions que s'han pres i de l'eficàcia d'aquestes. Recerca, si cal, de possibles alternatives.
- Ampliació progressiva de la quantitat o de l'amplitud de les tasques que s'han de realitzar a casa. Acords, si fos el cas, entre el diferent professorat que encomana les tasques perquè no s'excedeixi en la quantitat o no coincideixi en el dia de presentació. Reflexió posterior a la feina dels possibles problemes sorgits, de les solucions que s'han pres i de l'eficàcia d'aquestes. Recerca, si cal, de possibles alternatives.

### 6.1.2.1. La transversalitat en la seqüenciació

La transversalitat aplicada a la seqüenciació dels objectius/continguts actitudinals generals és la que possibilita una relació correcta i possibilista d'aquests amb els objectius/continguts d'àrea i la vida quotidiana escolar, tenint com a referents primers d'aquesta relació els objectius generals d'etapa, el bloc actitudinal, els objectius generals d'àrea i el tractament transversal escollit amb anterioritat.

La transversalitat demana relacionar la seqüència de treball establerta (subobjectius i continguts actitudinals, itineraris d'aquests...) amb les àrees i la vida quotidiana escolar, buscant relacions òptimes i no arbitràries entre les actituds i els objectius/continguts de les àrees.

Per dur a terme la transversalitat en aquest moment de la programació, sigui quina sigui l'opció transversal escollida, s'haurien de tenir en compte una sèrie de *consideracions*:

La distribució transversal no hauria de perdre de vista que el *referent primer* actitudinal és el *bloc actitudinal* general.

També és necessari tenir clar que la *seqüència establerta* per a cada objectiu/contingut s'haurà de *recuperar posteriorment* per poder

avaluar l'aprenentatge actitudinal. Per tant, la distribució transversal ha de possibilitar aquesta recuperació i no fer perdre la relació estreta que existeix entre els diferents elements pertanyents a la seqüenciació.

La transversalitat no sols s'hauria de referir a un mateix objectiu/contingut a través de les àrees, sinó també a la *relació que s'ha d'establir entre tots aquells continguts que pertanyin a un mateix objectiu o altres relacions entre objectius o continguts diversos* (aquest seria el cas de la relació que caldria establir, per exemple, entre objectius i continguts relacionats amb «la crítica d'aspectes escolars» i «el respecte als altres», ja que els dos factors tenen punts de relació).

### *Exemplificació de seqüenciació transversal d'un objectiu actitudinal*

*Objectiu: Ser responsable en la realització i presentació de les tasques escolars que s'han de realitzar fora de l'horari escolar.*

Les tasques que s'han de dur a terme cal que siguin d'àrees diferents i d'activitats escolars generals. Exemple per cicles:

#### *Cicle inicial*

- Recerca d'il·lustracions (revistes, fullets...) d'animals domèstics.
- Aportació de pots de plàstic per treballar a plàstica.
- Aportació d'instruments de percussió per a la festa escolar de final de trimestre.

#### *Cicle mitjà*

- Recerca bibliogràfica sobre receptes de cuina mediterrània.
- Informació sobre frases fetes utilitzades a la família.
- Aportació de material fotogràfic sobre història de l'escola.

#### *Cicle superior*

- Observació, amb guió previ, de la temàtica dels anuncis televisius nadalencs.
- Buidatge i conservació dels contenidors escolars de paper per reciclar.
- Estudi de recorreguts pel barri o pel poble per tractar l'escultura al carrer.

Si l'opció de transversalitat escollida és la de treballar per àrees, la seqüenciació d'objectius i continguts actitudinals s'hi hauria d'introduir atenent la millor relació que es pogués establir entre tots dos camps. Aquesta ha d'estar en funció de les característiques pròpies dels dos camps, així com de les interrelacions naturals ja existents o que es puguin crear i no siguin artificials o forçades. El treball globalitzat, tant dins d'una mateixa àrea com entre totes les àrees, és el que ha de prevaler en la transversalitat. La presència de continguts actitudinals concrets no ha de ser la mateixa en cada àrea. El coneixement de la



realitat escolar ha de donar peu a establir un tractament de cada actitud més o menys profund i relacionat amb l'àrea.

Encara que s'advoqui per un tractament global, recordem que dins la seqüenciació s'haurien de *contemplar espais específics per continguts actitudinals* que demanin un espai de temps propi per al seu aprenentatge. Aquest aspecte s'hauria de veure clarament recollit dins la programació d'aula.

Fóra necessari també *establir relació entre la seqüenciació proposada i les tasques quotidianes escolars* que no hi estiguin contemplades com a aprenentatges específics de les àrees. S'hi buscaran també els punts de relació o les possibilitats i les implicacions que tenen amb el treball actitudinal concret programat.

Finalment, recordem el que s'ha apuntat en l'apartat anterior sobre la relació entre actituds i maneres de fer i relacionar-se del professorat que en aquest moment de la programació també ha de ser present, materialitzant-se en la recerca de la relació que s'ha d'establir entre seqüenciació i com cal ensenyar.

#### 6.1.2.2. La temporització

Els objectius/continguts organitzats i seqüenciats cal temporitzar-los, és a dir, distribuir-los en els cicles de l'etapa per saber què es treballarà en cadascun i així ajustar la programació al temps de què es disposa. Aquesta decisió, marcada per la realitat escolar particular en cada cas, ha d'assumir un ritme progressiu d'aprenentatge des del cicle inicial fins al superior.

No obstant això, alguns continguts actitudinals, per exemple els referits a hàbits, demanen un treball semblant a més d'un cicle, ja que la seva adquisició està força relacionada no sols amb la comprensió i la interiorització de la seva funció o amb una progressiva ampliació de la dificultat, sinó també amb una repetició i automatització d'accions determinades (guardar el material utilitzat, no embrutar el terra...), que poden figurar amb elements semblants dins de cada cicle. Per tant, en la temporització entren en joc les característiques específiques dels continguts actitudinals que s'han d'aprendre, que poden necessitar, segons el cas, tant progressió com reiteració. La idea exposada per Bruner (1972b) sobre el currículum en espiral (les idees eix se sotmeten a un tractament reiteratiu i progressiu al llarg de les etapes fins aconseguir el grau desitjat d'aprofundiment) estaria en la base del que aquí s'indica.

## Exemplificació de la temporització d'un objectiu actitudinal

*Objectiu: Ser responsable en la realització i presentació de les tasques escolars que s'han de realitzar fora de l'horari docent.*

*Cicle inicial (6-8 anys):* Responsabilitat compartida entre la família i l'infant amb responsabilitat informativa del professorat.

- Realització d'una tasca escolar concreta i curta que s'ha de dur a terme amb la família sense que calgui traslladar material de l'escola a casa. Informació per part de l'ensenyant a l'escolar, i full informatiu al pare i a la mare sobre el que han de fer per ajudar el seu fill o filla. Exemple de tasca: Dur fotografies (retalls de diaris, revistes...) sobre un contingut concret de treball a l'aula (animals, transports...). Estipulació d'un temps determinat de lliurament. Reflexió posterior a la feina, amb l'ajut de l'ensenyant, dels possibles problemes sorgits i de les solucions que s'han pres.

*Cicle mitjà (8-10 anys):* Responsabilitat compartida entre la família i l'infant amb responsabilitat informativa de l'infant. Ampliació de nombre de tasques. Reflexió compartida entre l'infant i l'ensenyant sobre el procés utilitzat i possibles alternatives.

- Tasca igual que l'anterior, però en aquest cas canvia la persona que informa la mare i el pare. L'infant s'apunta a la seva agenda el que ha de fer i per a quan. Informa la família de com l'han d'ajudar. La família, informada amb anterioritat del paper que ha de fer, mira periòdicament l'agenda de l'infant per saber en què s'ha d'implicar. Reflexió posterior a la feina, amb l'ajut del mestre o la mestra, dels possibles problemes sorgits i de les solucions que s'han pres.
- Realització de dues tasques determinades. Delimitació de temps concret perquè l'infant s'estructuri quan les durà a terme. Apuntar a l'agenda el dia que s'encomanen, el dia que s'han de presentar i, si fos el cas, què ha d'emportar-se de l'escola. Revisió a la meitat del procés, per part de l'infant, del compliment del que s'ha estipulat. Revisió periòdica, per part de la mare i del pare, de les tasques realitzades a partir de l'agenda personal. Reflexió posterior a la feina, amb l'ajut de l'ensenyant, dels possibles problemes sorgits, de les solucions que s'han pres i de l'eficàcia d'aquestes. Recerca, si cal, de possibles alternatives.

*Cicle superior (10-12 anys):* Responsabilitat de l'infant. Ampliació del nombre de tasques. Autoreflexió sobre el procés utilitzat i possibles alternatives.

- Ampliació progressiva de la quantitat o amplitud de les tasques que s'han de realitzar a casa. Acords, si fos el cas, entre el diferent professorat que encomana les tasques perquè no s'excedeixi en quantitat o no coincideixi en el dia de presentació. Reflexió posterior a la feina dels possibles problemes sorgits, de les solucions que s'han pres i de l'eficàcia d'aquestes. Recerca, si cal, de possibles alternatives.

Les característiques generals d'aprenentatge de les actituds també condicionen la temporització i demanen que sigui més àmplia que la d'altres tipus de continguts, així com que contempli un treball constant i distribuït al llarg de tota l'escolaritat. Recordem com l'aprenentatge actitudinal necessita un temps llarg d'assimilació i que, fins i tot, hi ha objectius actitudinals que no s'assoleixen fins al final de la secundària.

Aquestes característiques també provoquen que la temporització no sigui exacta i estigui sempre condicionada per la seva posada en pràctica a l'aula. Tot això duu a considerar la temporització com a flexible i indicativa, que serveix, com la seqüenciació abans, d'orientació general al professorat, que l'hauria d'adaptar a tot allò que fos necessari i, més concretament, a les característiques de cada escolar.

*Passos que caldria tenir presents en la programació d'objectius/ continguts actitudinals generals*

<i>Bloc actitudinal</i>	<i>Projecte curricular. Relació amb objectius i continguts generals d'àrees</i>	<i>Projecte curricular. Seqüenciació i temporització d'objectius i continguts actitudinals</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creació d'un bloc d'actituds i valors generals amb objectius i continguts actitudinals generals a partir del Projecte educatiu, el context escolar i les disposicions legals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació transversal amb els objectius i continguts generals d'àrea. Concreció del tipus de transversalitat escollida.</li> <li>• Relació transversal amb la vida escolar quotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seqüenciació de cada objectiu actitudinal general. Creació, si cal, de subobjectius i especificació de continguts.</li> <li>• Recerca de la millor relació que s'ha d'establir entre objectius/continguts actitudinals, objectius/continguts d'àrea i vida quotidiana a partir de l'opció presa en el procés transversal anterior.</li> <li>• Distribució d'objectius/continguts per cicles.</li> </ul>

### 6.1.3. Metodologia

L'educació de valors i actituds, com hem vist fins ara, necessita una definició i una planificació que permeti dur-la a terme a l'aula. Dins d'aquests processos, es fa del tot necessari establir de quina manera s'ensenyaran les actituds programades.

Aquest apartat de la proposta<sup>67</sup> se centra a establir *critèris i pautes generals* que fan referència tant a *aspectes metodològics* com a la *manera de relacionar-se* el professorat i l'alumnat en la interacció d'ensenyament/ aprenentatge actitudinal. Moltes de les propostes que es presenten serveixen també per al com ensenyar en general. Les propostes, però, fan incidència en aspectes que potencien especialment el com ensenyar actituds o que es caracteritzen de forma diferent que en l'aprenentatge d'altres continguts.

La importància del com ensenyar no se centra sols en el fet que és la manera d'aconseguir uns objectius prefixats. En la mateixa forma d'arribar-hi recordem que hi ha una de les fonts d'ensenyament/ aprenentatge actitudinal. En el procés utilitzat per treballar continguts determinats (actitudinals o no) hi són inherents actituds determinades que s'estan treballant i aprenent. Aquí rau la importància de tenir clar el paper que assumeix la manera de treballar, tant com a mitjà per tractar uns continguts i arribar a unes finalitats, com a finalitat en si mateixa quant al traspàs d'actituds i valors que origina. Això comporta tenir clar que metodològicament s'estan treballant actituds i valors en qualsevol moment de l'activitat d'aprenentatge infantil.

Les decisions sobre com ensenyar haurien de partir de les adoptades en els altres components del Projecte curricular i caldria establir-hi coherència: amb el «què ensenyar» és obvi, ja que és el primer referent que defineix els continguts d'aprenentatge i els objectius educatius; amb la seqüenciació de continguts, perquè estableix la distribució i la temporització que s'ha de seguir en els continguts, i amb l'avaluació, perquè aquesta comparteix amb el com ensenyar les fites establertes i, a més, el tipus d'avaluació escollida exigeix enfocaments metodològics que permetin desenvolupar-la.

---

<sup>67</sup> Al capítol 6.2 sobre la comunitat escolar, es fa incidència en les consideracions que cal tenir presents perquè la pròpia comunitat escolar serveixi de context d'aprenentatge actitudinal, al mateix temps que *d'instrument en les mans del professorat* per ensenyar actituds.

A més de la coherència que s'ha d'establir amb els altres components del Projecte curricular, caldria contemplar que hi ha diferents elements que condicionen el com ensenyar i els mètodes que s'haurien d'utilitzar:

- Les intencions educatives. Els objectius marcats.
- La concepció del procés d'aprenentatge. Com s'aprenen les actituds.
- El contingut d'aprenentatge.
- El paper del professorat.

La seva anàlisi ha d'orientar l'actuació del professorat, així com l'elecció d'uns enfocaments o uns altres en el treball actitudinal.

En els propers apartats s'incideix àmpliament en cada un d'aquests elements. Cal tenir present que en les propostes la intenció ha estat la d'indicar accions que el professorat hauria de dur a terme, la justificació de les quals es troba en la primera part del treball. Això comporta que en aquests apartats no es tornin a incloure les raons que les justifiquen. També s'hi dóna un altre fet: en les accions proposades hi apareixen repeticions perquè, de vegades, s'arriba a una mateixa proposta a partir de justificacions diferents o, dit d'una altra manera, les opcions escollides estan justificades des de raonaments diferents.

Abans, però, d'entrar en cada un dels elements comentats, ens interessa recordar l'aspecte sobre el qual es feia referència a la primera part del treball i que tractava del desenvolupament moral de l'infant, més concretament del condicionament que aquest fa sobre la interpretació dels fets, la seva implicació personal i l'acció que es pot dur a terme. Així, i partint del que s'ha indicat en aquelles pàgines, caldria contemplar que l'evolució moral que va experimentant l'infant al llarg de l'escolaritat condiciona l'elecció d'enfocaments metodològics, així com la planificació i presentació de les tasques, la manera d'interrelacionar-se amb l'alumnat o la quantitat i l'aprofundiment demanat en els aprenentatges. Si es té present aquesta evolució, s'haurien d'escollir enfocaments més directius per a les edats més primerenques de primària i uns altres de més autònoms al final d'aquesta etapa, encara que cal recordar que són el nivell concret de cada escolar i la situació concreta en què es troba el grup classe els que haurien de marcar la conveniència de realitzar enfocaments més o menys directius. Tinguem present que allò que es persegueix amb l'educació moral és que l'infant sigui autònom moralment, però que aquest és un objectiu final de l'escolaritat que demana, tant per les característiques evolutives de les criatures com pel propi contingut, passos anteriors on l'escolar no ha d'haver pas aconseguit una autonomia total. Així, i recollint el que s'ha indicat en l'evolució del desenvolupament moral, caldria que el professorat es plantegés anar passant progressivament d'uns enfocaments i plantejaments on l'infant

no és autònom i necessita l'orientació del professorat a uns altres on l'autonomia de l'infant sigui la tònica general i l'ajut del professorat aparegui sols en els moments que sigui necessari. En aquesta opció, i a fi d'establir unes seqüències progressives al llarg dels diferents cursos, fóra necessari el treball en equip del professorat.

Igualment, ens interessa insistir en la necessitat que existeixi *flexibilitat metodològica*, tant pel que fa als mètodes escollits, com a la seva adaptació a l'alumnat, com a la situació en què es troba. El primer que caldria tenir clar és que *no existeix una única metodologia vàlida*. Els mètodes expositius poder ser adequats per a cert tipus de continguts, uns altres que recolzen en la recerca de l'alumnat són bons instruments si les condicions (característiques concretes de l'alumnat, del contingut, dels elements que es tenen més a mà per treballar...) ho permeten. Així, els enfocaments metodològics on es demani autonomia moral de l'escolar en certs continguts, poden alternar-se amb uns altres de més directius que no impedeixin, però, el desenvolupament autònom posterior. Fer complir normes, acords o pactes establerts, per exemple, forma part del procés necessari per arribar a la finalitat que l'alumnat sigui moralment autònom. Les activitats cooperatives poden alternar-se amb treballs individuals, així com treballs més o menys dirigits poden fer-ho amb d'altres on l'autonomia de l'alumnat sigui la que marqui la pauta. El que sí que s'hauria d'assegurar és que, malgrat que els enfocaments siguin diferents i adaptables a situacions diverses, no es contradiguin amb els objectius que caldria aconseguir i, per tant, que les intencions educatives implícites que hi ha darrere de la manera de fer també hi corresponguin. En aquest sentit podem dir, però, que no totes les metodologies serveixen.

Caldria, també, establir *flexibilitat i adaptació dels mètodes a cada situació* amb la qual es troba el professorat en el moment que els aplica. La realitat educativa és diferent a cada escola i canvia sovint, la qual cosa comporta que, malgrat que estiguin programats uns continguts amb un tractament metodològic concret en un espai i en un temps determinats, quan es duguin a terme a l'aula el professorat pugui canviar, variar o substituir el que calgui si les característiques contextuais amb les quals es troba així ho demanen. Si és ben cert que cal concretar criteris generals que defineixin la metodologia que caldria utilitzar, també ho és que no es pot establir de forma rígida l'enfocament concret que es durà a terme en una aula determinada. Les decisions metodològiques han de permetre l'operativitat en cada context i situació concrets de pràctica diària, així com la revisió i la reformulació de les decisions preses si ho demana la situació.

Igualment, la *flexibilitat* hauria de fer referència als *diferents passos o processos establerts* dins de l'enfocament escollit o als *pactes als quals*

*s'ha arribat* amb l'infant. Així, les situacions concretes amb què es va trobant el treball actitudinal poden demanar canvis de passos, reajustament d'accions, així com introducció de pactes nous o revisió dels establerts.

Dins dels mateixos paràmetres, la flexibilitat no sols s'hauria d'adoptar davant dels contextos i de les situacions amb les quals es troba el professorat, sinó també, i específicament, davant *cada escolar en particular*, sobretot si es té present que una de les fites amb les quals es treballa és el respecte a la diversitat i l'atenció a les característiques individuals. En aquest sentit, és de gran ajut no sols establir criteris generals d'actuació del professorat o sobre les metodologies que caldria adoptar, sinó que cal incloure-hi també propostes específiques que ajudin a flexibilitzar-los i a posar-los en pràctica (llista d'opcions concretes, prioritització d'enfocaments segons l'edat...). El que ha de prevaler és que cada infant obtingui del professorat unes accions i una metodologia adaptades a les seves característiques. L'adaptació metodològica individual no implica, a la pràctica, que s'hagin d'utilitzar mètodes totalment diferents per a cada escolar. Si és ben cert que cada infant és específic i únic, també ho és que existeixen metodologies amb factors unificadors respectuosos amb les individualitats, els contextos i les situacions específiques.

Per últim, cal tenir present que les decisions que s'haurien de prendre respecte a com caldria actuar o quins enfocaments metodològics fóra interessant utilitzar, haurien de *poder-se aplicar a la pràctica quotidiana*. No serveixen les grans decisions que, per no tenir en compte els factors que les condicionen, per ser excessivament ambicioses o massa rígides..., no es puguin dur a terme o sigui impossible adaptar-les a les necessitats reals de cada dia.

#### 6.1.3.1. Les intencions educatives. Els objectius

Quan es prenen decisions sobre com s'ha d'actuar o quins enfocaments metodològics cal escollir per treballar uns continguts concrets, hi ha una tendència generalitzada a anar a parar a allò que el professorat està més habituat a utilitzar, o a cercar quelcom que s'adeqüi al contingut específic que es vol tractar, encara que no es tinguin en compte els objectius educatius que es pretenen assolir. Si és la inèrcia i no la reflexió la que du a aquest fet, podem trobar-nos que en decisions d'aquesta mena s'obvia, moltes vegades, la funció mateixa del com ensenyar: servir d'instrument entre els objectius marcats per l'equip docent i l'aprenentatge que realitza l'alumnat, o ser contingut de treball per part de l'escolar. A partir d'aquí, es fa necessari que quan es parla

de com ensenyar es reflexioni, tant individualment com col·lectivament, sobre si la manera d'ensenyar es correspon amb el que realment es vol o si són els factors externs els que l'estan condicionant.

Un problema que apareix en la qüestió sobre com ensenyar, és la reducció que es fa dels objectius a aquells més immediats que abracen un aspecte disciplinari concret o, en el nostre cas, unes actituds específiques. Si la pràctica educativa hauria d'estar en funció d'aquests objectius més concrets i propers en la programació, no és menys cert que s'hauria de partir d'una visió global de les intencions educatives: el com ensenyar i, específicament, les opcions metodològiques escollides haurien d'estar en consonància amb *els principis o amb les intencions educatives* marcades per l'escola o, més ben dit, haurien de ser-ne part integrant i sorgir d'ells mateixos. La resposta al com ensenyar, des d'aquesta perspectiva, no hauria de cenyir-se sols al què, sinó també al per què *ensenyar*, aplicat tant als objectius específics escolars com als globals i generals.

Els *objectius generals* són els que haurien de servir de referent en l'elecció dels enfocaments metodològics o les relacions que caldria establir en el seu treball. Aquests objectius es poden materialitzar en enfocaments didàctics diferents que, units a uns altres elements com són el contingut, la situació d'ensenyament/aprenentatge, el propi infant, el grup classe... determinen la manera més apropiada d'ensenyar.

A continuació s'exposen algunes *pautes generals* per a l'actuació del professorat a l'aula i per a l'elecció dels enfocaments metodològics que *sorgeixen dels principis i dels objectius i dels continguts actitudinals generals* que s'han exposat anteriorment.

Una de les consideracions que s'hauria de fer és que caldria que es fomentessin aprenentatges *comprensius*, funcionals, aplicables al context de l'infant, i on aquest *fos conscient* del que està realitzant.

També fóra necessari que l'actuació del professorat i les metodologies escollides apuntessin o desemboquessin en la potenciació de *l'autoaprenentatge* de l'infant. S'insisteix que un dels objectius finals de l'ensenyament és aconseguir que l'alumnat aprengui a aprendre, la qual cosa implica ajudar en la creació d'estratègies d'anàlisi i de resolució de problemes, així com donar eines que possibilitin que l'escolar incorpori el saber amb autonomia. En aquest sentit, la metodologia hauria de facilitar maneres d'aprendre autònomament.

En coherència amb el que s'acaba d'indicar, els plantejaments metodològics caldria que demanessin progressivament *l'autonomia de*



*treball* de l'alumnat. Això implica que l'escolar tingui cada vegada més recursos i habilitats per cercar el procés més adient o anar solucionant els problemes apareguts (sense que això impliqui, però, que s'anul·li el paper del professorat de mediador o suport de l'aprenentatge infantil). Més concretament, els enfocaments haurien de partir del fet que els *processos de treball* que hauria de seguir l'alumnat demanessin que els infants coneguessin el que han de fer, per què ho han de fer, les condicions amb les quals han de participar i quins criteris seran els que regularan la seva avaluació. Aquesta informació permetrà als nens i nenes autoregular-se i anar adaptant el procés d'aprenentatge a les seves característiques personals. La potenciació de l'autonomia en l'alumnat suposa, per exemple, que aquest pugui prendre decisions sobre la planificació del procés o que cerqui els canvis i les adaptacions necessaris.

L'autonomia de l'alumnat també hauria de veure's implicada en el qüestionament de la validesa d'actituds i valors concrets. Aquests s'haurien de presentar com quelcom que està d'acord amb unes conviccions i normes socials, però que no impliquen conformitat automatitzada o alienació per part de l'alumnat, sinó que demanen dels infants justificació i raó de ser perquè se'ls puguin fer seus (*autonomia moral*). En conseqüència, les propostes metodològiques haurien d'afavorir l'autonomia de l'alumnat sobre el significat i el sentit dels continguts més que no pas la seva acceptació incondicional. Es rebutgen, per tant, aquells enfocaments metodològics o aquelles postures adoptades pel professorat on es parteix del fet que s'han d'acceptar i interioritzar unes normes, actituds i valors absoluts sense que l'alumnat pugui participar en el procés de validació, conveniència o caracterització.

La *responsabilitat* individual és un dels elements que hauria de potenciar l'enfocament didàctic, així com, si fos necessari, l'esforç i la voluntat personal per assolir les tasques demanades. No cal que les eleccions recaiguin en opcions que demanin treballs excessius a l'alumnat, amb responsabilitats desmesurades, però sí que és important que en els seus plantejaments hi hagi el reconeixement de la necessitat d'un treball personal per aconseguir uns resultats determinats.

El foment de *l'autoconcepte i l'autoestima positius* de l'infant és també quelcom que hauria de ser present en la pràctica educativa. Com a objectiu que caldria treballar, exigeix actuacions i enfocaments que enforteixin i deixin en evidència allò que l'infant fa bé, així com que incloguin mecanismes perquè allò que l'infant no faci correctament pugui ser superat (per si mateix o amb l'ajut d'altri) i no es visqui amb connotacions negatives quan és conseqüència de limitacions personals.

Caldria, per part del professorat i de l'alumnat, que els enfocaments didàctics utilitzats es *valoressin per si mateixos* i no sols com a eines per aconseguir uns continguts determinats. En aquest sentit, caldria desmitificar l'excessiva importància que es concedeix a l'èxit dels resultats (sense que per això pugui perdre la seva validesa) i donar rellevància al treball realitzat des del principi fins al final: elecció dels processos, rigorositat en el seu treball, incorporació de canvis o elements nous necessaris... Recordem que parlar del procés de treball és parlar d'actituds que l'acompanyen: el treball ben realitzat, la rigorositat en la feina que es realitza, la disposició envers la recerca dels passos necessaris o gaudir amb allò que s'està realitzant, per exemple. Encara que aquestes actituds (o d'altres) podem trobar-les dins d'una metodologia en la qual no s'ha plantejat explícitament el fet de treballar-les, formen part dels objectius que caldria aconseguir en l'infant.

Seria important també que en les metodologies es contemplés *l'error com a font d'aprenentatge* (ja que dóna peu a analitzar en quin lloc no s'ha seguit correctament el procés) i no com a manca d'aptitud personal, cercant el potencial constructiu que aquest té i oblidant el caràcter sancionador que normalment l'acompanya. Amb aquest enfocament, es possibilita mitigar la por al fracàs que apareix quan l'escolar s'equivoca i que és font de desequilibris personals. L'error fa veure a l'alumnat les incongruències que tenia el camí escollit apropant-lo al coneixement del contingut, i l'obliga i l'ajuda a organitzar-se i a cercar-ne d'altres —per contraposició al que ha utilitzat— que són més adients. L'error té potencial constructiu, didàctic i creatiu. Pot ser utilitzat com a estratègia de canvi i no com a element sancionador. En aquest sentit, la utilització de l'error per part de la persona educadora és instrumental i ajuda l'alumnat a organitzar seqüencialment les accions per arribar a les fites establertes (De la Torre, 1993). S'hauria d'establir un altre sentit si el que el professorat té al davant no són errors produïts per manca d'habilitats sinó actuacions negatives de l'alumnat que van en contra dels objectius establerts. En aquest cas es parlarà, per exemple, de la necessitat de modificar el concepte o l'acció, aleshores les implicacions seran unes altres.

Fóra necessari que els enfocaments metodològics restessin oberts a contemplar *solucions diverses a un mateix problema*, fet que possibilita analitzar els avantatges i els inconvenients que poden aportar cada una de les solucions, al mateix temps que ajuda a flexibilitzar i a relativitzar alguns enfocaments dogmàtics del saber.

També, i continuant amb l'argument anterior, caldria que es contemplessin *camins diferents per arribar a una mateixa solució*. Això, al mateix temps que qüestiona la invariabilitat dels processos, ajuda a

tenir present la diversitat de l'alumnat en la recerca d'estratègies de resolució. Aquest punt i l'anterior van en la línia de possibilitar que els continguts s'analitzin i es coneguin des de punts de vista diferents, ja que aquesta és la base de la comprensió de la complexitat i el relativisme que pot tenir un contingut segons el context on es trobi o la persona que el treballi.

Fóra necessari que els enfocaments metodològics recolzessin en la *interacció entre el professorat i l'alumnat*<sup>68</sup>. El primer en el seu paper de mediador i facilitador de l'aprenentatge i el segon en el de constructor del seu coneixement. El paper del professorat no sols se circumscriu a programar i organitzar les activitats i les situacions d'aprenentatge: caldria, en la seva atribució de mediador, que aportés l'ajut necessari a cada individu en tot moment de l'aprenentatge. Aquest ajut hauria d'estar enfocat tant cap al fet que l'escolar resitués els continguts que hauria d'adquirir, com a reformar en el que calgués la mateixa situació d'aprenentatge. Els enfocaments metodològics, per tant, haurien de permetre aquest ajust constant.

Caldria també introduir enfocaments metodològics basats en la *interacció entre l'alumnat*. Aquesta no únicament possibilita el treball dels objectius relacionats amb el respecte a les altres persones i l'anàlisi i la incorporació dels parers aliens, sinó que és un dels elements precursors de la construcció del coneixement personal de cada individu.

Finalment, cal recordar que si bé s'opta per l'autonomia de l'infant com a finalitat educativa, uns altres objectius que serien importants d'aconseguir són *el respecte als principis democràtics* que recullen drets individuals, col·lectius o ambientals. La conjunció dels dos objectius fa que tant es rebutgi l'adoctrinament com que s'accepti que puguin aparèixer en l'ensenyament processos amb intencions persuasives o d'influència. La situació de persuasió es veu clara, per exemple, quan entren en joc accions de l'infant que van en contra dels drets de les altres persones, accions que, malgrat que puguin ser autònomes i decidides personalment, no són permeses<sup>69</sup>.

Els aspectes que s'acaben d'apuntar recullen les intencions educatives generals que s'han d'assolir a través de l'ensenyament. Cal, però, insistir en el fet que la pràctica educativa, i més concretament els mètodes que caldria utilitzar, està també en funció *dels objectius i dels*

---

<sup>68</sup> Aquest punt i els dos següents es reprendran més endavant, quan es parli del paper que hauria d'adoptar el professorat i l'alumnat.

<sup>69</sup> Quan es faci incidència en l'establiment de regles i normes, es reprendrà aquesta temàtica.

*continguts concrets* que s'han de treballar. Així, per exemple, sense perdre de vista els aspectes generals, s'haurien d'utilitzar recursos metodològics diferents si el que es vol treballar és l'ampliació d'una acció o la seva automatització. Aquest fet demana escollir l'enfocament metodològic que sigui necessari en cada moment de la seqüència d'ensenyament. Fóra necessari, per tant, jugar amb els dos elements, objectius/continguts generals i objectius/continguts més concrets, per fer servir en cada situació la forma d'ensenyament més adequada.

També la metodologia que caldria utilitzar hauria de tenir present no sols el treball dels objectius generals definits, sinó també la forma de *transversalitat* escollida per interrelacionar objectius actitudinals i àrees. Aquesta pot demanar, per exemple, preferències per a enfocaments globalitzats.

Les metodologies que utilitzen enfocaments *globalitzadors*, tant si l'opció transversal escollida ho demana com si no, aporten avantatges per al tractament actitudinal. Recordem que l'enfocament globalitzador parteix de qüestions i problemes de la realitat que envolta l'infant i això ja és un avantatge per al treball actitudinal. Aquesta realitat és abordada i analitzada de forma general, atenent els diferents elements que la componen, les interrelacions que s'estableixen entre ells i utilitzant els instruments i marcs conceptuals que la mateixa problemàtica demana. Aquests, per les interrelacions establertes entre els elements que configuren la realitat analitzada, poden i han de ser de disciplines diferents.

Les raons d'utilitzar enfocaments globalitzadors són dues (Zabala, 1993b) i són donades tant per les finalitats i els objectius de l'ensenyament com per la significativitat dels aprenentatges.

Primerament, cal contemplar que dins els *objectius* generals d'ensenyament hi figura la capacitat dels ciutadans i de les ciutadanes per comprendre i interpretar la realitat, valorar i prendre opcions, i intervenir-hi. Partir de la realitat, doncs, és una opció clara per arribar a la consecució dels objectius. Considerar-la com un tot interrelacionat i global surt de la manera com s'interpreta i se solucionen els problemes de l'entorn: s'utilitzen de forma relacionada o simultània diferents recursos intel·lectuals i actitudinals provinents de disciplines diverses. Les disciplines són útils perquè ofereixen instruments per interpretar o actuar sobre la realitat, però han d'estar en funció, en primer lloc, d'un abordament d'aquesta com un tot interrelacionat i global, i, en segon lloc, de la intenció que es vol que tingui aquest aprenentatge: aplicar-lo de forma funcional a les situacions amb les quals es troba o es trobarà l'infant, i aquestes situacions són complexes, interrelacionades i no específicament disciplinàries.

En segon lloc, consideracions psicopedagògiques diverses que apunten cap a la *significativitat de l'aprenentatge* reforcen la utilització d'enfocaments globalitzadors: partir de la realitat possibilita establir relacions entre els coneixements previs i els nous continguts (parteix dels coneixements que té l'infant sobre la seva realitat), facilita l'activitat mental (s'estableixen el màxim de relacions entre el que es coneix i el que s'ha d'aprendre a partir de l'anàlisi de les interrelacions que comporta el contingut) i l'actitud amb la qual s'hi accedeix és favorable (es parteix dels interessos dels infants i de la recerca del significat i de la funció del contingut treballat).

Tractar les actituds amb enfocaments globalitzadors (i sense que impliqui el rebuig dels enfocaments que no ho siguin) permet, com s'acaba de veure, estar en consonància amb les intencions educatives que s'han marcat fins ara, i possibiliten, a més, que els principis estipulats en la proposta es vegin recollits.

### **6.1.3.2. La concepció del procés d'aprenentatge. Com s'aprenen les actituds**

La concepció psicopedagògica de la qual es parteix i, més concretament, el que s'ha indicat en l'apartat de l'aprenentatge actitudinal sobre com aprèn l'infant (apartat 3.2. de la primera part), permet establir en aquesta proposta més rellevància en uns enfocaments metodològics sobre uns altres, així com una manera d'actuar i de relacionar-se el professorat amb els infants en l'ensenyament/aprenentatge actitudinal.

D'aquesta concepció s'extreuen unes *consideracions generals* que s'exposen a continuació.

#### *6.1.3.2.1. Les diferents fonts que té l'infant per aprendre*

Les fonts d'aprenentatge actitudinal que utilitza l'infant són diverses i variades. Així, s'ha vist que *tot allò que envolta l'infant és font d'imitació i d'aprenentatge* d'actituds i valors (conducta, estratègies, valoracions, maneres de respondre davant de quelcom..., tant de persones properes en contextos diferents, com d'altres que surten als mitjans de comunicació), ell mateix és font d'observació (les seves respostes, les conseqüències d'aquestes...), les tasques presentades pel professorat també possibiliten aprenentatges actitudinals... S'ha vist també com els *continguts d'aprenentatge* no són sols aquells que les

persones adultes presenten, sinó que n'hi ha uns altres de *no visibles o no programats* sobre els quals l'infant també aprèn, encara que pot fer-ho de manera poc conscient.

Aquestes característiques fan que la professora o el professor no només s'hagi de centrar en els continguts específics que està ensenyant, sinó també en allò que *envolta el procés d'ensenyament/aprenentatge* (situacions, relacions establertes, ambient de classe...) per veure de quina manera influeixen en l'aprenentatge de l'infant. També caldria que cerqués quins *continguts implícits es traspassen* en el propi procés metodològic que s'està utilitzant o les accions que ell com a ensenyant està duent a terme. En aquest sentit, caldria que el professorat prengués consciència de la influència que tenen en l'infant les seves accions, manifestacions, maneres d'interpretar, de jutjar, de solucionar situacions, fets o problemes..., com a possible *model d'imitació o de referència* de les creences, les actituds o les conductes que hauria d'adoptar l'alumnat. D'altra banda, fóra necessari que analitzés quines rutines escolars, organització d'aula o interaccions entre alumnes fomenta l'estructuració d'aula i la vida diària, i també hauria de fer *explícit* allò que és *tàcit* i que incumbeix a l'alumnat, perquè aquest pugui *analitzar-lo* i realitzar-ne judicis propis, intentant esbrinar si està d'acord amb els seus plantejaments personals.

#### 6.1.3.2.2. Els processos d'aprenentatge

En l'apartat sobre aprenentatge actitudinal infantil a l'escola s'ha indicat que l'opció presa parteix del fet que és el nen o la nena qui ha de realitzar una elaboració personal del coneixement que hauria d'aprendre —la qual cosa vol dir anar construint significats i atribuint sentit a l'aprenentatge— a partir de posar en relació les experiències i els coneixements anteriors que té i la informació nova, i tot això amb l'ajut del professorat que l'orienta i que el fa conscient del seu aprenentatge. Les característiques que defineixen l'aprenentatge infantil són les que el professorat hauria de tenir presents per *respectar-les o fomentar-les*, segons les particularitats de cada aprenentatge, al mateix temps que hauria de *facilitar les condicions necessàries perquè l'aprenentatge es pogués produir* en els paràmetres comentats. I, anant més enllà i contemplant l'autonomia de l'alumnat com a fita, caldria que el professorat ajudés l'alumnat a *adquirir estratègies personals per controlar el seu aprenentatge*. Aquestes estratègies haurien d'abraçar des del fet de saber connectar els seus coneixements anteriors amb els nous, fins a fer autoreflexió sobre el que fa, autoregular l'aprenentatge o poder analitzar el que ha après, com ho ha fet, en què ha fallat, què li falta encara...

Una altra de les qüestions tractades anteriorment sobre l'aprenentatge actitudinal és que l'infant aprèn de maneres diverses i els mecanismes que utilitza per fer-ho no són sempre els mateixos. La manera com aprèn està relacionada amb *elements diversos en constant interacció* que caracteritzen l'aprenentatge de cada actitud i que abracen tant aspectes personals, contextuals i relacionals (la manera d'enfrontar-se a l'actitud, com és presentada, el nivell evolutiu de qui aprèn, la relació que té amb altres continguts...), com el contingut concret sobre el qual l'infant treballa. Així, s'ha vist com l'escolar aprenia utilitzant mecanismes de reflexió, d'imitació de models, de repetició d'accions..., mecanismes que podien ser conscients o no i dels quals no s'ha de desestimar la influència que poden tenir. Que l'aprenentatge es pugui dur a terme amb mecanismes diferents no ha de privar que, si l'objectiu educatiu és que l'infant escolleixi lliurement les seves actituds i que sigui conscient dels aprenentatges que realitza i del que hi ha darrere d'aquests (què potencien, per a què serveixen...), el paper de l'ensenyant impliqui tant que l'escolar construeixi significats i atribueixi sentit a l'aprenentatge, que proposi processos d'aprenentatge infantils basats en la consciència i el coneixement de l'aprenentatge, com *fer-li ser conscient de les actituds que té adquirides*. A partir d'aquí, el coneixement dels mecanismes que utilitza la nena o el nen per aprendre actituds dona informació al professorat sobre quines han de ser les seves tasques: fomentar aprenentatges comprensius en les propostes fetes per ell, al mateix temps que fer conscient l'infant de quines actituds té adquirides i aportar els ajuts necessaris per compensar els aprenentatges poc conscienciats.

A partir del que s'acaba d'exposar sorgeixen *les consideracions generals* que s'exposen a continuació sobre les metodologies que caldria utilitzar i l'actuació del professorat en el procés d'ensenyament/aprenentatge actitudinal.

La tasca del professorat s'hauria de centrar a assegurar que l'enfocament metodològic escollit contempli una *organització de l'activitat* que seria important desenvolupar que *faciliti l'aprenentatge de l'infant*. Per tant, el lloc concret on es produeix l'aprenentatge, el temps dedicat, el material de què es disposa, així com les seqüències concretes de treball demanades, per exemple, haurien d'anar en aquesta línia.

Caldria tenir en compte que *l'infant és qui ha de construir el seu coneixement amb l'ajut del professorat*. Perquè aquest ajut es pugui adaptar a cada escolar, *ha de ser diferent* en cada cas i ha de contemplar les característiques personals i les necessitats del nen o de

la nena. Per tant, cal ajudar de forma personalitzada, al mateix temps que és important cercar activitats d'ensenyament *adaptades a cada individu*, tant pel que fa a l'aprofundiment del contingut, l'estil d'aprenentatge de l'escolar o el seu ritme. Estem parlant d'individualitzar les metodologies en allò que sigui necessari per respectar la diversitat. En aquest aspecte hi ha de regir un principi: la metodologia s'ha d'adaptar a l'individu, i no a l'inrevés.

Seria important conèixer què és el que l'alumna o l'alumne és capaç d'aprendre i fer per si mateix i allò que pot aprendre amb ajut del professorat (la zona de desenvolupament pròxim de l'infant), amb la intenció d'assegurar que cada escolar treballi amb les seves possibilitats i que l'ajut del professorat sigui el convenient per donar peu a un aprenentatge millor que el que duria a terme l'infant per si sol. Cal tenir present que el fet de demanar aprenentatges que la nena o el nen no pugui assolir li provoca frustracions, autoimatges negatives i desinterès; demanar aprenentatges massa fàcils el duen al desinterès. Un desfament òptim dels seus coneixements és condició necessària en l'inici de l'aprenentatge.

Caldria cercar enfocaments metodològics o interrelacions amb l'alumnat que fessin *prendre consciència a l'infant de les pròpies actituds* perquè pugui revisar-les, canviar-les o reafirmar-s'hi. En aquest sentit, seria interessant que propiciessin l'autoreflexió sobre el que es fa, se sap o es deixa de saber, el que se sent, la utilitat del que s'està fent, com es pot aconseguir un rendiment més bo o quins altres camins personals es poden escollir. Fomentar en l'infant estratègies d'aprenentatge d'aquesta mena possibilita que aquest cada vegada sigui més autònom i protagonista del que va aprenent.

Els processos d'aprenentatge haurien de començar per *informacions o problemes relacionats directament amb l'alumnat* i, més encara, que *incorporessin els interessos dels infants*. Recordem que les actituds estan centrades en quelcom per la qual cosa és convenient treballar-les escollint en primer lloc aquelles que recullen allò que envolta l'infant, més que no pas les que se centren en elements massa generals o distants. Aquesta necessitat de començar per quelcom relacionat amb l'infant està en consonància també amb el tradicional principi d'activitat sorgit a partir de l'Escola Nova, que postula anar dels aspectes propers als distants, dels fàcils als difícils, dels coneguts als desconeguts, dels individuals als generals i dels concrets als abstractes. Això, però, no ha d'impedir que, a mesura que s'avanci en la programació, els processos d'aprenentatge plantegin connexions que recullin aspectes cada vegada més generals i no sols individuals o locals.



Continuant en els paràmetres anteriors, s'haurien de cercar *aplicacions pràctiques dels aprenentatges* a la vida de l'infant i al seu entorn, és a dir, els aprenentatges haurien de ser *funcionals i útils*, ja que això permet a l'alumnat entendre la realitat i estar més motivat per a l'aprenentatge si entén la seva funcionalitat envers si mateix. Aquesta aplicació a la realitat facilita un altre aspecte: que la nena o el nen *connecti i interrelacioni els aprenentatges escolars amb els quotidians*. Com ja s'ha esmentat anteriorment, l'infant posseeix unes idees prèvies del món que l'envolta a causa de la seva experiència personal fora del centre docent (coneixement quotidià o «vulgar»). El fet que un nen o una nena aprengui quelcom a l'escola no vol dir que deixi d'existir la concepció que abans tenia sobre l'objecte d'aprenentatge; es dona la coexistència paral·lela dels dos tipus de coneixement sense que l'un afecti l'altre, fet que provoca que s'utilitzi un tipus de coneixement o un altre segons el context on un es trobi (acadèmic o no). S'hauria d'establir intencionalment i deliberadament connexions entre el que l'estudiant aprèn fora de l'escola i el que s'hi ensenya, ja que si no difícilment es possibilita que el coneixement escolar s'utilitzi en la vida quotidiana. Aquesta intencionalitat va més enllà en pretendre que l'infant traspassi les actituds treballades a l'escola en altres contextos i no estableixi actuacions basades en valors i actituds que varien en funció del lloc on es trobi.

Caldria també possibilitar *aprenentatges significatius* en el grau més alt de significativitat que es pogués, més concretament, caldria que el *professorat s'assegurés que es produeixen les condicions necessàries* per al seu assoliment. Això implica que l'ensenyant:

- Conegui quins són els *coneixements previs* de l'escolar sobre l'aprenentatge que ha de realitzar per poder-ne partir a l'hora de fer programacions, proposar tasques o metodologies de treball, i estipular contextos de pertinença compartits per tots dos en iniciar la tasca.
- Creï en l'infant un desequilibri inicial òptim en els coneixements que té que el porti a la necessitat de cercar un nou equilibri.
- Conegui quina és la *intenció prèvia* amb la qual l'escolar accedeix a l'aprenentatge o quina utilitat creu que té o li vol donar, ja que els plantejaments poden no coincidir i provocar interpretacions errònies, desconexions i elecció de processos diferents.
- *Motivi* els aprenentatges presentant-los de forma atractiva.
- *Doni informació* del contingut que cal treballar i del que s'ha de fer.
- Tingui cura que els nous coneixements que s'han d'aprendre siguin *potencialment significatius* (significativitat lògica i psicològica) i *funcionals*. La seva presentació ha de ser clara, coherent i adequadament organitzada.

- Posi en *relació els coneixements* dels infants amb les *tasques* que han de realitzar.
- Faciliti *exemples* dels conceptes treballats tan positius com negatius (els que exemplifiquen el que no és el concepte) perquè els infants els entenguin millor i puguin establir les connexions possibles.
- Doni els *ajuts* necessaris en els moments oportuns.
- Aporti processos de treball que facin *organitzar el coneixement* de l'infant a partir d'analitzar, comparar, autoreflexionar sobre els processos o els resultats...

#### 6.1.3.2.3. Els elements mediadors en l'aprenentatge

En la primera part del treball s'ha fet referència a diversos elements mediadors en l'aprenentatge de l'infant que el condicionaven de manera diferent. Es recullen ara les implicacions que tenen els condicionaments d'aquests elements en el com ensenyar i, més concretament, com el professorat els ha de contemplar en els enfocaments metodològics i en la interacció en el procés d'ensenyament/aprenentatge actitudinal.

#### ■ *Les expectatives*

S'ha vist que les expectatives, tant del professorat com de l'alumnat, poden condicionar la percepció del que hi ha al voltant, de les altres persones o de si mateix, dels afectes, de les accions o dels pensaments propis; o les que es generen envers una persona provoquen que aquesta s'adeqüi a la imatge projectada. Aquestes característiques de les expectatives no impliquen que les prediccions que tot individu fa sobre persones, fenòmens físics o socials... s'hagin de considerar com quelcom negatiu. La persona, a partir de l'experiència, fa prediccions que l'ajuden a comprendre i a interpretar l'entorn i a relacionar-se amb els altres éssers humans. Es prediu el paper que ha de tenir un professional o l'efecte d'un fet concret físic, per exemple. La predicció dels fenòmens, les situacions, les reaccions personals... és necessària, cal, però, saber utilitzar la informació i l'experiència que es té per aplicar-la a allò amb el que realment té relació i no ampliar-la a uns altres camps o situacions que, encara que siguin confrontants, no mantenen una relació directa de causa-efecte.

És necessari que el professorat no caigui en expectatives rígides i tancades i que estigui atent per despullar de subjectivitat tot allò que calgui, com també que resti obert a l'anàlisi contínua per destriar el que és real d'allò que no ho és.

El que s'acaba d'indicar és un dels principis que haurien de regir en l'actuació del professorat, però que també caldria traspasar a l'alumnat, així com també seria necessari introduir-lo com a criteri en la selecció dels enfocaments metodològics.

A partir del que s'ha comentat, a continuació s'indiquen *accions* diverses que el *professorat* hauria de realitzar:

Caldria *analitzar* amb cura si la manera que s'escull per dur a terme uns continguts determinats respon a una anàlisi dels aspectes que intervenen en el procés educatiu, dels objectius marcats..., o a les pròpies *expectatives* que es poden tenir *envers l'alumnat o els continguts concrets*. També caldria fer la mateixa anàlisi sobre les expectatives que es tenen envers les capacitats escolars, els interessos i les motivacions personals, les conductes... de cada *escolar i del grup classe*, parant especial atenció de no traspasar expectatives negatives a l'alumnat. Així mateix, caldria cercar *instruments* que permetessin conèixer les representacions i les expectatives personals que té l'alumnat envers l'aprenentatge que ha de realitzar, i així saber si s'adeqüen a la realitat o a les intencions educatives. A més a més, caldria fer el mateix per conèixer el que pensa i el que prediu sobre les persones amb les quals entra en contacte, més concretament de l'ensenyant i del grup amb el qual es relaciona.

D'altra banda, caldria assegurar que cada escolar *comparés* la *informació* nova que hauria d'assumir o de la qual s'ha de partir en l'aprenentatge, amb la *representació* que en té. Aquesta comparació hauria de dur a una recerca dels elements semblants i dels enfrontats i, si fos necessari, a una justificació de la seva pertinença. En aquest sentit, s'està evidenciant la necessitat de fer conscient l'alumnat de les expectatives pròpies que distorsionen la percepció de la realitat.

Finalment, és necessari que els èxits o els fracassos aconseguits per l'alumnat *no li reforcin expectatives d'autoeficàcia o de control de l'entorn negatives*. Per tant, caldria introduir un últim pas en els processos d'ensenyament/aprenentatge que inclogués valoracions del procés i dels resultats i que aquests, a part de deixar clars els resultats positius obtinguts, incloguessin, si calgués, possibles camins o solucions per prendre davant els problemes sorgits que servissin per a unes altres situacions semblants. Això ajuda a resituar correctament les expectatives futures individuals envers altres tasques d'aprenentatge.

## ■ L'interès

Que l'infant estigui interessat en un aprenentatge facilita la manera com s'hi apropa, com el du a terme o les expectatives d'èxit que té envers els resultats. A partir d'aquí caldria que el professorat *utilitzés els interessos* que té l'alumnat envers aprenentatges determinats potenciant-los i utilitzant-los com a *motors de l'aprenentatge*. Cal tenir present que els interessos dels infants s'estan tractant com a instruments que es poden aprofitar perquè cada escolar accedeixi amb predisposició a l'aprenentatge. Amb aquesta idea, cal també tenir clar que no tots els interessos dels infants són aprofitables, no únicament perquè poden no relacionar-se amb els aprenentatges que es volen potenciar, sinó també perquè no són coherents amb les intencions educatives.

També es fa necessari *aprofitar els interessos* diversos que tenen les nenes i els nens per *posar-los en relació* amb determinats aprenentatges, fent conscient l'infant d'aquesta relació. Finalment, seria necessari que *creés interès* en els infants envers els aprenentatges que s'haurien d'assolir. Aquí caldria que el *professorat assumís* que pot tenir quelcom a veure amb la creació de motivació i d'interès de l'alumnat envers la tasca (per mitjà de la seva actitud, de la planificació de la situació d'aprenentatge...) i que no deixés aquests factors dependents solament de les característiques individuals dels infants.

En la tasca de crear interès de l'alumnat envers els aprenentatges, hi ha elements que cal considerar que hi poden ajudar. Per exemple, s'haurien de posar en relació les necessitats que tenen els infants i els aprenentatges que cal que realitzin, més concretament, seria important intentar *que els aprenentatges satisfessin les necessitats d'equilibri personal* de l'escolar. També fóra necessari cercar aprenentatges *que no anessin en contra de l'autoestima de l'infant o que l'aboquessin al fracàs*, o impulsar que *els aprenentatges se sentin com a propis* i que, per tant, s'estigui fent quelcom escollit i no imposat. Caldria també potenciar que *l'alumnat fos protagonista* i no sols receptor de la tasca que s'hauria de realitzar, així com donar el màxim *control* possible de l'aprenentatge a l'alumnat.

Tanmateix, seria important destacar les *competències* que té l'infant envers la tasca que ha de realitzar i fomentar-ne l'augment, presentar l'aprenentatge amb possibilitats d'èxit (la qual cosa demana plantejar reptes assumibles), així com adequar el temps i les tasques a les necessitats i a les característiques de cada infant perquè aquest *vegi assumible* l'aprenentatge. A més, fóra precís facilitar activitats on quedin en *evidència pública* el procés de la tasca duta a terme correctament o l'èxit aconseguit perquè l'infant pugui sentir-se valorat

per les altres persones i per si mateix, informar l'alumnat *per a què serveix allò* que s'ha d'aprendre i quines *necessitats personals cobreix*, o *crear reptes cognitius*, és a dir, plantejar problemes als quals s'han de cercar solucions.

Amb tot, que el professorat *presenti la tasca com quelcom interessant*, motivador... i que mostri interès envers aquesta, és bàsic per despertar l'interès de l'alumnat. Recordem que la imatge que dóna el professorat sobre l'aprenentatge que cal realitzar influeix en la manera com els infants es confeccionen la seva.

Per finalitzar, s'inclouen mesures que el professorat ha de tenir presents, les quals poden fomentar la motivació<sup>70</sup> de l'infant envers els aprenentatges i poden ser orientatives per a la tasca docent actitudinal<sup>71</sup>.

En primer lloc, caldria activar la curiositat i l'interès de l'escolar pel contingut de l'aprenentatge posant de manifest la importància que té per ell i mostrant la seva utilitat pràctica o la seva funcionalitat. També fóra necessari relacionar els continguts que caldria treballar amb els coneixements que ja té l'escolar i amb els seus valors, així com especificar amb claredat els objectius de la tasca i les habilitats i els recursos necessaris per poder dur-la a terme, i donar el màxim d'opcions possibles de realització per potenciar l'autonomia i la responsabilitat. Caldria també atribuir els resultats de l'aprenentatge a causes internes, modificables i controlables, i fomentar els sentiments de control del propi destí proporcionant a l'alumnat experiències en les quals cada escolar pugui expressar-se i planificar les activitats pròpies, avaluar el seu esforç i assumir responsabilitats. Tanmateix, si existeix fracàs, caldria potenciar que sigui el propi escolar qui hi cerqui alternatives i, si cal, proporcionar-li ajut; sempre, però, amb la idea que l'infant aprengui a valdre's per si mateix. En aquest cas es parteix del fet que el fracàs és necessari (la qual cosa no vol dir fracàs continuat), que la flexibilitat en la conducta és bona i que una alternativa per contemplar pot ser abandonar l'objectiu proposat. Finalment, fóra necessari proporcionar models de comportament i dels valors que es vulguin transmetre.

---

<sup>70</sup> Motivació i interès no són sinònims, però en les propostes que s'inclouen aquí poden tenir la mateixa funció. L'interès, de fet, s'associa amb motivació intrínseca pel fet que va acompanyat de voluntat pròpia de realitzar l'acció.

<sup>71</sup> Les mesures que es presenten aquí estan basades en Klausmeier i Ripple (1971), Waller i Gaa (1980) i Alonso Tapia (1991).

## ■ *L'equilibri personal. Les actituds envers si mateix*

S'ha vist anteriorment com les actituds envers si mateix (i l'equilibri personal que comporta que aquestes siguin positives) condicionen les relacions que l'individu manté amb si mateix, amb les altres persones i amb l'entorn. S'ha posat de manifest que si aquestes actituds es relacionen amb l'aprenentatge condicionen la manera d'apropar-se a aquest, l'enfocament que se li dóna, la postura que s'adopta en el procés, com es reacciona davant les dificultats, els errors, els èxits..., les expectatives d'èxit o de fracàs que es tenen de la tasca...

Les finalitats que cal aconseguir amb unes actituds positives envers si mateix és que *cada infant se senti content i segur amb ell mateix*, que conegui les seves capacitats per aprendre i que hi cregui, que accepti les pròpies capacitats, que se senti protagonista dels seus resultats positius i que, a la llarga, aconseguixi una autonomia que li permeti establir un marc de referència, un camp d'actuació on es pugui moure i uns barems per actuar que el facin sentir-se segur i equilibrat. Al mateix temps, el treball de les actituds apunta a possibilitar en l'infant una relació correcta amb les altres persones que el porti a un enteniment, a un interès pels problemes aliens, així com a una disposició d'ajut i col·laboració. Finalment, unes actituds positives envers si mateix han de permetre a l'infant integrar-se, de manera crítica però constructiva, en els diferents grups socials als quals pertany.

Per aconseguir aquests objectius, primerament caldria considerar la importància que té el clima creat a classe i l'actitud que ha de mantenir el professorat. Tots dos elements han de reforçar el fet que l'infant se senti segur, respectat i acceptat. L'escolar ha de veure que aquelles persones que són importants per ell (professorat en aquest cas) li manifesten interès, respecte i confiança, la qual cosa li permetrà moure's amb seguretat per un espai on pot, a més, explorar o fer judicis sense por de ser rebutjat o castigat.

Igualment, cal contemplar com a elements necessaris per a l'assoliment d'una autoestima positiva reconèixer els propis límits i les pròpies possibilitats, la superació de les dificultats, equivocar-se i cercar solucions als errors, la voluntat per millorar, l'esforç que ho permet...

Cal també apuntar que existeixen estratègies utilitzades per augmentar l'autoestima que no són beneficioses. Coopersmith i Feldman (1980) en comenten algunes: la llibertat sense límits o la lloança excessiva. Com a educador o educadora s'hauria de tenir clar que utilitzar estratègies d'aquesta mena no sols no és útil pedagògicament, sinó que no és convenient de cara a l'autoestima infantil. Si s'utilitzen aquestes

postures es creen en la nena o en el nen imatges personals que no estan ajustades a la realitat —amb la qual més tard o més d'hora s'ha d'enfrontar—, l'infant no desenvolupa estratègies de superació o resolució de problemes, no assoleix capacitats per frustrar-se o acceptar limitacions o característiques personals; al mateix temps, és fàcil que caigui en una sobrevaloració personal a costa d'infravalorar les persones que hi ha al seu voltant.

Si és important aconseguir actituds positives envers si mateix, també fóra necessari —si es vol ser coherent amb la proposta general sobre el tractament de les actituds que aquí es presenta— que es treballin conjuntament i/o paral·lelament amb altres actituds i valors que ajudaran l'individu a definir-se i a acceptar-se. Ens referim, més concretament (i no és l'única relació que es pot establir), al *respecte i a la valoració de la diversitat de les altres persones* i al *respecte del principi de la justícia*. Si sols es potencien en l'infant actituds positives envers si mateix, però no el respecte i la valoració de les característiques i de les particularitats de les altres persones o dels acords establerts, hi ha el perill de convertir l'escolar en un ésser individualista, segur de si mateix però amb poca predisposició a la solidaritat i a l'altruisme. El mateix pot passar si sols veu els avantatges i les qualitats pròpies sobredimensionades: la prepotència, l'arrogància i sentir-se superior a les altres persones són conseqüències clares d'aquesta opció. Les actituds envers un mateix han de possibilitar la valoració pròpia en la seva justa mesura, però, al mateix temps, han de conjugar-se amb la valoració de la diversitat i de les altres persones. No complirien els objectius actitudinals generals proposats, per exemple, infants que tinguessin un elevat autoconcepte però que ignoressin companyes i companys amb menys capacitats i que manifestessin explícitament la seva superioritat personal, real o fictícia.

Les intencions exposades demanen que cada infant *conegui els límits personals propis* per no caure en la supèrbia, i que *respecti i valori la diversitat de les altres persones* per no sentir-s'hi superior.

A partir d'això, a continuació s'incideix, en primer lloc, en *com treballar les actituds envers si mateix* a l'escola.

Per començar, caldria que el professorat treballés perquè *l'escolar conegués les capacitats* (cognitives, relacionals, afectives...) *i les limitacions reals personals*. Aquest coneixement és la base perquè l'autoconcepte no plantegi problemes a la nena o al nen. No interessa, però, que l'infant tingui un autoconcepte alt de si mateix excessivament allunyat de les capacitats i de les limitacions personals reals. Si això fos així, la realitat amb la qual es trobaria l'escolar a l'hora d'enfrontar-se amb tasques que sobrepassessin les seves capacitats, provocaria

frustracions i angoixes davant l'evidència que ell o ella no és com es pensava. Així mateix, un autoconcepte baix allunyat d'una realitat que dóna més de si, a més de poder provocar inestabilitat a l'individu, dificulta la relació amb l'aprenentatge, la qual cosa provoca inhibicions o enfocaments incorrectes aplicats tant a la manera de fer enfront de l'aprenentatge com a la realització d'altres tasques que es considerin semblants. Interessa que la persona sàpiga com és i el que és capaç de fer o de no fer. L'autoconcepte centrat, a més, en un coneixement de les possibilitats reals té conseqüències directes en el rebuig o en l'acceptació de l'aprenentatge, tant en el seu inici com en el seu procés de treball: un autoconcepte conegut possibilita relacions amb les tasques absents d'angoixes, acceptació dels passos que cal realitzar, dels aspectes equivocats o de fins on s'és capaç d'arribar... S'està parlant, en resum, de relacions afectives positives amb l'objecte d'aprenentatge. No es pot demanar a un infant que accepti i que tingui tendències positives envers algun coneixement l'adquisició del qual li planteja seriosos dubtes sobre les seves possibilitats, o angoixes davant unes limitacions personals no reconegudes. Tanmateix, tampoc no es pot demanar aquesta implicació quan el que vulgui aconseguir sigui fora de les seves possibilitats. Enfocaments metodològics que incloguin la revisió, l'anàlisi i la valoració de la feina feta ajudaran en el coneixement de si mateix.

Caldria, també, que l'alumnat *acceptés les capacitats, els sentiments i les limitacions personals*. Aquesta és la base de l'autoestima i parteix de l'acceptació de com és cadascú per arribar a *l'estimació i a la valoració personal*. Aquest últim element és fonamental. Si un infant coneix les seves característiques, les accepta, però no s'estima a si mateix, no aconseguirà tenir una bona autoestima. Tinguem present, però, que no podem basar aquesta autoactitud en actes solament cognitius. L'afecte, el sentiment positiu envers un mateix és bàsic i marca la diferència entre l'autoconcepte i l'autoestima.

Tanmateix, l'alumnat hauria *de marcar-se fites envers la superació personal*. Interessa que un infant es conegui i s'estimi, però que també vegi la necessitat d'anar aconseguint nous objectius i d'adquirir noves habilitats o millorar les que té. En l'autoestima hi influeixen els valors que un té i l'ajustament personal envers aquests. Els valors poden canviar o perfilar-se de formes diferents i l'infant s'hi pot anar reajustant, però és difícil que aquesta adaptació personal sempre es basi en uns mateixos nivells d'exigència. L'estat ideal de l'infant canvia al llarg del temps a causa de factors diversos (pressions socials, familiars, escolars..., experiències personals, reflexions pròpies, ampliacions de les habilitats personals...) i de la manifestació més o menys explícita de l'ampliació de capacitats i habilitats personals. L'infant necessita anar-se adaptant a aquestes exigències, i la millor



manera que té de fer-ho és acceptant-se i marcant-se fites de millorament personal. Aquestes, a més de ser un objectiu educatiu, ajuden a configurar una autoestima correcta. Aquí cal recordar l'estreta relació que hi ha entre l'establiment de fites i l'experiència d'èxit. En aquest sentit, caldria que el professorat afavorís resultats (acadèmics, relacionals...) i processos de treball positius en cada escolar perquè aquest els fes servir (entre d'altres) com a indicadors de les fites de millorament personal que s'ha marcat. També, i perquè l'infant no relacioni l'obtenció de les seves fites únicament amb els resultats obtinguts (fet perillós i de vegades poc representatiu), caldria que s'establís relació entre fites personals i procés d'aprenentatge (s'hauria de parlar de fites envers l'aprenentatge —com caldria abordar-lo, investigar-lo...— i no envers els resultats) i que l'infant donés valor a la tasca que es realitza en tot el procés.

Finalment, fóra precís també que l'escolar tingués la voluntat de millorar i posés en joc l'esforç que ho permetés. Això implica *treballar l'esforç, la perseverança i l'acceptació de contrarietats* com a actituds que caldria desenvolupar. Aquest punt va relacionat amb els anteriors i implica que l'infant accepti i vegi necessari esforçar-se per aconseguir allò que vol o que necessita; que sigui constant i perseverant, tant per iniciar, continuar o cercar canvis en les accions o en els processos realitzats; que no vegi les contrarietats com a evidència de mancances personals o agressions de l'entorn, sinó com a situacions que, per raons diverses, es poden donar i cal acceptar<sup>72</sup>.

Fins aquí hem comentat com caldria que l'escolar treballés les actituds envers si mateix, però també s'haurien de contemplar consideracions diverses que pot tenir present el professorat en la seva pràctica educativa i en els enfocaments metodològics escollits *per fomentar l'equilibri personal de l'alumnat*. Per exemple, fóra necessari *diferenciar*, per part del professorat i de l'alumnat, *entre l'adquisició de l'aprenentatge concret d'un contingut i la persona com a globalitat*. No és el mateix realitzar un aprenentatge incorrecte i jutjar sols això que jutjar-se com a individu. L'escolar hauria d'establir aquesta diferència com a primer pas per acceptar la realització incorrecta de certs aprenentatges sense malmetre la seva autoestima.

D'altra banda, fóra necessari *retornar a cada escolar una imatge positiva de si mateix* i que guardi relació amb les seves característiques i habilitats personals. Aquesta imatge hauria de partir de la valoració

---

<sup>72</sup> L'acceptació de la contrarietat no ha d'estar pas lligada a la conformitat. En aquest cas ens referim a aquella situació on l'individu en concret pot fer poca cosa per cercar solucions.

dels aspectes positius (s'ha de valorar més el que l'alumne o l'alumna sap, sent o és capaç de fer que allò que no sap, no sent o no sap fer) i contemplar els aspectes negatius com a aspectes superables personalment. Cal diferenciar el fet de retornar imatges personals negatives a un individu i el fet de manifestar aspectes incorrectes d'aquest. Si es diu que el primer no ha d'entrar en l'actuació del professorat, no passa el mateix amb el segon, que òbviament entra dins les atribucions de tot educador i educadora i que s'ha de basar a mostrar el que és incorrecte tot relacionant-ho amb el que té l'individu de bo i oferint alternatives de canvi.

També caldria tenir en compte *el que valora l'infant i les fites personals que s'estableix envers si mateix*. Es parla sovint d'elevat l'autoconcepte de l'infant. Si això ha de ser així, no és menys cert que s'hauria d'incidir clarament en la seva *autoestima* (relacionada, com hem vist, amb la valoració que el nen o la nena fa del seu autoconcepte). L'infant hauria de valorar positivament tot allò en què basa la seva autoestima. En aquest sentit, conèixer quins són els valors i les aspiracions que ja tenen els alumnes i les alumnes facilita la tasca del professorat, en la mesura que pot establir relació entre aquests valors i les habilitats personals que tingui l'infant en aquest camp, o proposar activitats que possibilitin el desenvolupament de les capacitats de l'escolar en aquest aspecte.

Al mateix temps, caldria potenciar *que les fites que s'estableix l'infant envers si mateix siguin assolibles i no estiguin allunyades de la realitat* (en aquest sentit, diríem que l'autoexigència ha de ser raonada). Amb aquesta intenció, fóra necessari que el professorat conegués quines són aquestes finalitats, analitzés si són adequades o no per les característiques de l'infant i induís a la reflexió i al seu replantejament si no són les adequades. Això implica també que el propi professorat no demani més ni menys que el que l'infant pugui donar de si.

També caldria que *autoconcepte i autoestima partissin de premisses semblants*, ja que interessa poc que l'infant tingui, per exemple, un autoconcepte alt com a persona solidària si no valora la solidaritat, que tingui una autoestima elevada com a ésser agressiu si el que es vol potenciar és el diàleg entre companys i companyes, que estigui convençut que és bo en plàstica però cregui que això no el durà enlloc, o que tingui un autoconcepte alt com a estudiant mentre que el que vol és tenir-lo com a esportista. Tot això du a tornar a explicitar la importància que tenen els valors i les actituds en la persona, la influència que té el medi en el qual es mou l'infant per al seu establiment i les relacions recíproques que s'estableixen entre persona i medi i, en el nostre cas, entre persona i aprenentatge.

Tanmateix, s'haurien d'establir fites per aconseguir, així com resultats que caldria obtenir *centrats en cada infant, sense realitzar comparacions* amb els companys i les companyes. Si la comparació es transforma en norma i l'escolar veu que les fites o els resultats estan en funció d'una persona concreta que no és ell mateix o d'un grup estàndard, pot arribar a manejar barems diferents quant a fites i resultats: els propis i els dels altres nens i nenes, fet que li pot provocar un desajustament en cada situació entre el que es vol i es pot aconseguir o entre el que és valorat personalment i col·lectivament (o per altres persones), o que no posi en joc les possibilitats i les habilitats pròpies o els criteris personals. Tot plegat du a aprenentatges incorrectes (frustracions, desmotivacions, manca d'interès...).

El professorat també hauria d'oferir a cada infant els ajuts necessaris perquè *fos competent* en aquells camps en què no ho és. Això demana fixar-se en cada escolar per establir el que més necessita i que pot desembocar a *delimitar camps de treball, jerarquitzar-los* i començar per aquells que puguin ser més urgents o que possibilitin resultats positius de cara a l'alumnat (pot ser necessari, per exemple, centrar-se en autoestimes parcials).

En la mateixa línia, fóra necessari oferir processos d'aprenentatge que caldria que l'alumnat seguís i que li permetessin *reforçar les habilitats personals i fer-les evidents*, així com dur a terme una *autoreflexió i una autoregulació* que l'ajudessin en l'acceptació del nivell d'èxit aconseguit, i cercar, si cal, on hi ha hagut els errors per arribar a solucionar-los. Així mateix, caldria que el professorat *no acompanyés els errors amb connotacions negatives*. Aquest aspecte és elemental per aconseguir un autorespecte positiu. Ja s'ha comentat anteriorment la importància de concedir a l'error el seu paper positiu en l'aprenentatge i que l'infant no tingui por davant dels fracassos. Si l'escolar acompanya l'èxit amb sentiments de valoració personal positiva, és clar que es possibiliten un autoconcepte i una autoestima bons, però si l'èxit aconseguit és minse o es produeixen errors i aquests van acompanyats de sentiments de fracàs personal o d'autodesqualificació, la imatge personal se'n ressent. L'error atribuït a manca de capacitats personals no s'hauria de viure negativament. Caldria, en aquest cas, replantejar la tasca que s'hauria de realitzar i els canvis i els camins per aconseguir-ho, i no penalitzar el fet. La por de fracassar, a més, pot ser més gran si el que es valora són únicament els resultats finals dels aprenentatges i no els processos que s'han seguit per a la seva consecució. La por de fracassar, centrada en l'assoliment o no de l'aprenentatge, pot condicionar un contacte amb l'aprenentatge que es derivi cap a enfocaments superficials o que eviti enfrontar-s'hi (amb estratègies d'aquesta mena l'individu aconsegueix fugir de la sensació de fracàs i, en conseqüència, no malversa el seu autoconcepte). Pensem en l'infant que té por de no ser prou

responsable, prou net, prou ordenat..., i que els errors que realitzi en aquest camp els visqui com a incapacitats, no com a processos que caldria replantejar i superar. La predisposició d'aquest infant no serà bona i, per tant, la relació afectiva que s'hauria d'establir no partirà d'una base positiva. En aquesta línia hi ha el fet de no permetre avergonyir o ridiculitzar l'escolar en públic.

*Consideracions que caldria que el professorat tingués presents en el treball de l'alumnat de les actituds envers si mateix*

- Evidenciar, per part del professorat, *el respecte, l'acceptació i la confiança* que té la professora o el professor en cada escolar en concret (possibilitant l'autonomia, l'elecció d'accions...) i valorar *les característiques i les habilitats personals* de cada infant sense *fer comparacions* entre ells. Els enfocaments competitius, per tant, no serveixen de gaire.
- Manifestar, per part del professorat, les *capacitats personals que s'han posat en joc* per aconseguir resultats positius. Elogiar en el que calgui i relacionant-ho amb l'esforç personal, *les actuacions i les habilitats dels infants* en els processos realitzats i en els resultats obtinguts.
- No fomentar en l'infant una *imatge ideal d'ell mateix* massa allunyada de la realitat de la qual parteix.
- Ajudar *l'infant a resituar-se* en un autoconcepte que s'adeqüi a les seves capacitats, habilitats, necessitats i interessos.
- Potenciar en l'infant la capacitat de diferenciar l'activitat que pot fer sol, de la que necessita ajut dels companys o del professorat per realitzar-la, és a dir, la capacitat de *mesurar les dificultats de la tasca i el reconeixement de les habilitats*, dels recursos propis i de les altres persones.
- Fomentar en l'infant una *autoexigència* adequada a les seves possibilitats i característiques, amb l'objectiu que experimenti *superació personal*.
- Valorar, per part de l'infant, tant el procés *com el resultat* de l'aprenentatge i la implicació que s'hi té. Al mateix temps, no magnificar els èxits.
- Treballar envers l'adquisició, per part de l'escolar, del convenciment que té *capacitats per aprendre*.
- Proporcionar, per part del professorat, *experiències positives* on es puguin posar en joc les pròpies possibilitats de cada escolar.
- Plantejar *reptes als infants que els puguin assolir* i donar els *ajuts necessaris* per arribar a la tasca amb èxit. En aquest sentit, cal facilitar el sentiment *d'autoeficàcia*.
- Plantejar tasques on l'infant *pugui escollir entre diferents possibilitats*, pugui *equivocar-se* sense conseqüències envers l'autoestima i pugui *cercar solucions* als errors o als problemes apareguts.

D'altra banda, s'haurien de facilitar *situacions* on l'infant posés en pràctica *l'autonomia i la responsabilitat personals*. Perquè l'escolar pugui assolir el que s'ha especificat en els punts anteriors, caldria establir un camp d'acció i unes situacions determinades que li permetessin ser autònom, escollir i sentir-se actor de les seves

decisiones i errors. Així mateix, fóra necessari revisar els compromisos adquirits, els pactes establerts i els esforços utilitzats perquè es puguin reconduir en els aspectes que calgui.

Seria important també no caure en el fet de pensar que el problema de l'autoestima se soluciona posant a cada escolar uns nivells d'èxit baixos. De fet, aspiracions baixes no promouen l'autoestima. Caldria que cada nena i cada nen tingués establerts uns *nivells d'èxit adequats a les seves possibilitats*. Això comporta l'estipulació de *diversitat de nivells*, tants com infants hi ha a la classe. Per tant, caldria col·locar els *objectius* que hauria d'aconseguir l'infant *a un nivell* al qual tingués capacitat d'arribar-hi, al mateix temps que es *valloressin els diferents nivells* que es poden donar en l'alumnat. En aquest sentit, el fet de fomentar el respecte i la valoració de la *diversitat* de capacitats i habilitats, sense establir comparacions pejoratives entre infants o grups, és bàsic. També fóra precís *adequar* l'aprenentatge i el procés escollit per treballar-lo *a cada individu* i oferir enfocaments adequats a les característiques i capacitats de cada infant (planificació correcta, relacionada amb les capacitats de l'individu, informació dels resultats...).

Finalment, caldria no oblidar que les *interrelacions* de l'escolar amb el professorat i els companys i les companyes són importants per establir un bon autoconcepte i una bona autoestima (l'actitud i l'actuació del professorat, l'exemple dels companys i les companyes o el consell de les persones adultes poden fomentar un concepte més bo de si mateix).

#### ■ *El sentit donat a l'aprenentatge*

Quan es parlava del sentit que dóna l'infant a l'aprenentatge s'ha vist que influenciava en la manera com aquest hi accedeix, com construeix els significats o com se situa en tot el procés de treball. Fins i tot, l'atribució de sentit, en ser paral·lel (o anterior en alguns casos) a la construcció del coneixement, condiona l'aprenentatge en la mesura que mobilitza predisposicions envers la tasca que cal realitzar.

El professorat no pot caure en el parany de pensar que el sentit que dóna l'infant a l'aprenentatge depèn solament de factors personals en els quals no pot intervenir. L'ajut que pot donar perquè l'infant trobi sentit a l'aprenentatge és a les seves mans i s'ha de convertir en un objectiu, i encara més si es té present que el sentit adoptat per l'infant pot no anar en la línia de possibilitar-li un aprenentatge comprensiu i autònom. A partir d'aquí, s'obren consideracions diverses que és important tenir presents. Per exemple, *l'interès* per la tasca és un factor

que possibilita donar un sentit significatiu a l'aprenentatge. Per tant, caldria que el professorat el potenciés.

Caldria també (Solé, 1993) que l'infant conegués *l'objectiu que es vol aconseguir* amb l'aprenentatge i les condicions amb les quals es realitzarà, que considerés la tasca que s'ha de realitzar *atractiva, interessant i que cobreix una necessitat personal*. Així es fomenta l'aprenentatge i es permet que l'alumnat s'impliqui activament en la tasca decidint, planificant, modificant... A més, hauria de percebre que allò que es presenta *es pot aprendre* personalment. L'aprenentatge que caldria realitzar hauria d'estar dins les possibilitats de cada un, encara que impliqués esforços personals o ajuts exteriors.

D'altra banda, caldria que el professorat proposés *aprenentatges comprensius* amb la intenció, explícita i coneguda per part de l'infant, que és més important comprendre el que s'està fent que no pas dur a terme un aprenentatge memorístic però no comprensiu. A més, caldria que les *avaluacions* que es duguessin a terme estiguessin en consonància amb el que s'acaba d'indicar. Centrat en les actituds això vol dir, per exemple, que s'hauria de cercar una avaluació que possibilités saber si l'escolar coneix uns continguts, està d'acord amb unes accions determinades i les du a terme, més que no pas utilitzar una avaluació que es basi solament a comprovar, amb el coneixement de l'infant, si aquest fa unes accions determinades (si guarda o no els seus estris personals, per exemple).

Com veiem, el paper del professorat és rellevant pel fet que pot facilitar condicions en la situació d'ensenyament/aprenentatge que duguin l'infant a donar sentit al seu aprenentatge.

#### ■ *Els esquemes de coneixement*

Quan es parlava anteriorment dels elements mediadors en l'aprenentatge s'ha fet referència al paper que hi tenen els esquemes de coneixement de l'infant. Són diversos els aspectes que abracen els esquemes de coneixement, entre ells dubtes i interrogants que s'obren a partir de noves aportacions o investigacions. En aquests moments, únicament ens centrarem en els aspectes dels esquemes de coneixement que des de l'àmbit de les actituds adquireixen més rellevància per nosaltres.

Recordem que parlar d'esquemes de coneixement és parlar de paquets d'informació, de coneixements emmagatzemats, de coneixements previs de l'infant. En primer lloc, cal tenir clar que els esquemes no sols s'apliquen a conceptes, sinó que també es tenen esquemes sobre

afectes, maneres de processar i d'actuar. En el primer cas és clar que es codifiquen sentiments apresos que passen a la memòria ja modificats en algun tret considerat com a poc significatiu o que se'n canvia algun per uns altres que poden no ser tan desagradables o desestabilitzadors (recordem com «s'obliden» fets desagradables o es «maquillen» d'alguna manera a l'hora d'arxivar-los en la memòria). Quant a la manera d'actuar, aquesta està relacionada amb la informació de com s'ha d'utilitzar el coneixement adquirit<sup>73</sup>: dins les relacions que s'estableixen en la pròpia estructura interna de l'esquema, així com les relacions establertes amb els altres esquemes, hi ha informació sobre què s'ha de fer en situacions determinades (malgrat que les variables dels esquemes en el moment que aquest s'aplica a un context determinat, aporten possibilitats diverses).

Contemplar els esquemes de coneixement en el com ensenyar actituds és tenir present que ells són la base en la qual l'alumnat recolzarà per construir nous coneixements i que, per tant, caldria saber quins són, com els utilitza l'infant en la seva vida quotidiana, com els relaciona amb els nous coneixements o com els reconstrueix. El professorat, davant del paper que tenen els esquemes de coneixement en l'escolar, caldria que es plantegés qüestions diverses. Per exemple: *quins esquemes té l'infant* envers els continguts que s'han de treballar i la manera com els utilitza (estratègies, recursos, interpretacions que en fa...) per poder analitzar si tan els uns com els altres són els pertinents per arribar a assolir els aprenentatges.

És necessari també que apliqui les *estratègies didàctiques adequades* perquè l'infant enriqueixi els esquemes de coneixement que té, els pugui utilitzar en contextos i en situacions diverses, tant per adquirir aprenentatges nous com per sentir-se equilibrat i segur amb ell mateix o els faci al màxim de productius de cara a l'aprenentatge. El que s'ha indicat en apartats anteriors sobre com s'han de relacionar els coneixements nous amb els previs serveix també en aquests moments. Així mateix, si fos el cas, l'ajut que s'hauria de donar perquè l'infant reestructurés els seus esquemes o en formulés de nous també seria necessari.

Tanmateix, caldria ajudar en la *conscienciació* d'aquells esquemes que l'infant té incorporats i que no és gaire conscient de la seva existència o de les seves característiques. Així mateix, aquesta acció també s'hauria

---

<sup>73</sup> La manera com es processa i s'utilitza la informació és un dels aspectes dels esquemes més interessants i poc abordats, ja que és la clau que informa de per què la persona agafa uns camins o uns altres a l'hora de relacionar una informació amb d'altres, o que justifica la qualitat del processament dut a terme.

de dur a terme quan s'utilitzin els esquemes com a mecanismes de reconeixement per ajudar l'infant a veure la seva validesa o la necessitat de reestructurar-los o canviar-los.

Finalment, s'hauria de contemplar la *relació* existent entre esquemes i *expectatives* o entre esquemes i *l'àmbit afectiu i d'equilibri personal*. El fet que el professorat contempli, per exemple, que hi ha expectatives de l'infant que distorsionen l'aplicació d'esquemes, el seu emmagatzematge o la seva recuperació de la memòria en un moment determinat, l'ha de dur a estar atent i intervenir en els moments adients per ajudar l'escoliar a veure les relacions comentades i, a partir d'aquesta constatació, intentar corregir i resituar la interpretació de la situació, l'acció presa o el propi esquema de coneixement, per exemple.

### **6.1.3.3. El contingut d'aprenentatge. Els components del treball actitudinal**

El contingut d'aprenentatge amb el qual es treballa condiona, per les pròpies característiques, un ventall d'enfocaments metodològics que cal utilitzar i tanca la possibilitat a d'altres (per exemple, per a l'aprenentatge dels aspectes més afectius d'una actitud, de poc serviran enfocaments basats en la repetició de processos). S'ha vist també, però, que per un mateix contingut es poden utilitzar metodologies diferents (per exemple, per cercar el concepte de responsabilitat pot ser vàlida tant una metodologia expositiva com una altra d'investigadora, tot depèn del que convingui en un moment determinat: donar preferència al descobriment o a la interiorització sense investigació, segons la capacitat dels alumnes i les alumnes o del seu interès).

En els principis que s'han donat en la proposta, l'actitud es contempla com un tot global que condiona l'individu en la seva interpretació i en el seu posicionament i de la qual es demana un equilibri entre les tres manifestacions de l'actitud (cognitiva, afectiva i conductual), que, malgrat que no es donin sempre, sí que han d'orientar la intenció educativa. En l'ensenyament de les actituds, per tant, caldria *establir connexions entre les tres respostes*, ja que, si no, es cauria en una parcialització que no respondria a la intenció que se'n té. Així mateix, caldria també relacionar les fonts o els antecedents de què parteix l'individu per accedir a l'actitud (cognició, afecte o comportament), malgrat que es tingui present que l'alumnat hi pot accedir per una, per dues o per totes tres alhora.

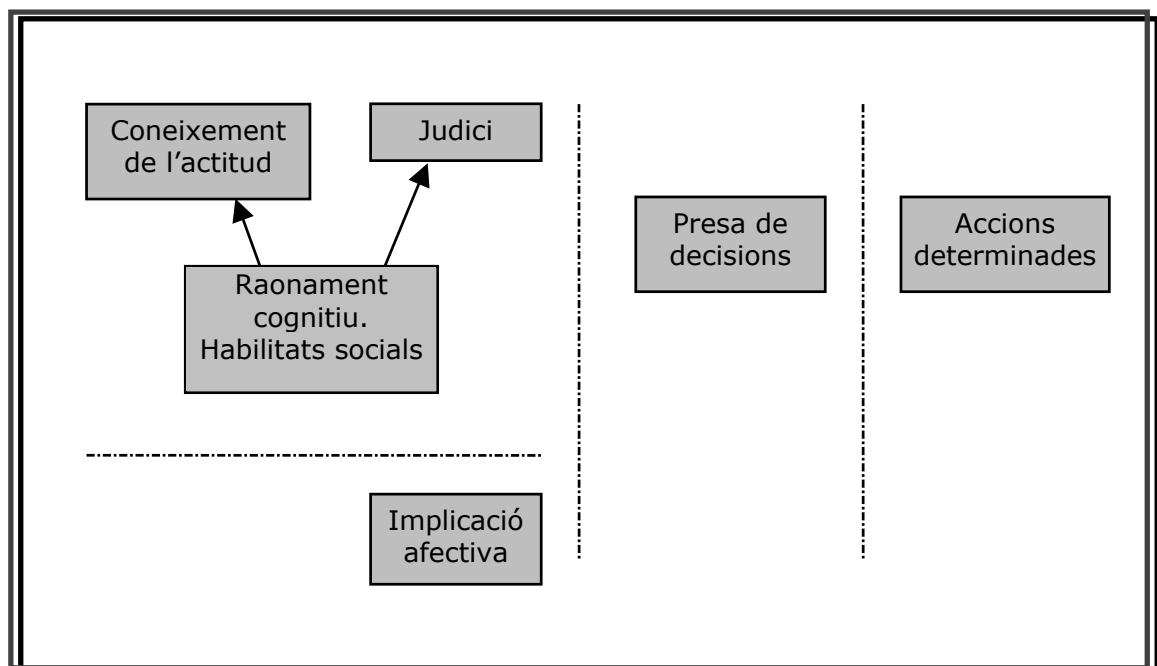
La concepció global de l'actitud és la que dóna suport a la proposta dels components de treball actitudinal que haurien de presidir qualsevol



desplegament: el coneixement o reconeixement del contingut actitudinal, la presa de posició envers aquest a partir del judici i la implicació afectiva, l'aplicació del posicionament pres a la pròpia acció. Això implica que els coneixements i les emocions siguin a la base de les decisions i en la presa de posició i que aquestes es vegin reflectides i siguin coherents amb unes accions concretes.

El que s'acaba d'indicar comporta tenir clar que una cosa és com es vol que tingui adquirida l'actitud l'infant (amb les tres respostes possibles interrelacionades i amb la intenció que l'actitud sigui conscient, acceptada i compromesa), la qual cosa es planteja com a finalitat, i una altra la manera de treballar l'actitud, que pot demanar començar per un antecedent o per una resposta concreta (afectiva, comportamental...) per arribar als altres paulatinament.

#### *Els components del treball actitudinal*



En cada component de treball les característiques del que s'hi demana condicionen els enfocaments metodològics que caldria utilitzar, més concretament, el que haurien d'incloure o el que haurien de potenciar.

A partir d'aquí, es fa esment del que caldria tenir present en els enfocaments metodològics i en l'actuació del professorat en cada component de treball de l'ensenyament/aprenentatge actitudinal. Tinguem present que l'exposició inclou els elements que s'han de

treballar en cada component, així com les relacions que s'han d'establir entre tots ells. El fet que l'exposició s'hagi realitzat en un ordre determinat pot donar peu a pensar que la relació entre els components únicament s'hagi d'establir en una direcció determinada. No és aquesta la intenció de la proposta. La relació entre els components de treball pot dur-se a terme amb l'ordre que es vulgui (encara que el que s'ha presentat pugui semblar el més coherent en la nostra proposta), els components poden donar-se paral·lelament, treballar-los conjuntament o no... L'elecció ha de ser determinada per les característiques de cada actitud i de cada escolar. En una actitud, per exemple, es pot començar per la font conductual de l'infant, fer-li analitzar per cercar què hi ha al seu darrere. En una altra la resposta afectiva pot ser l'inici de la relació amb aspectes cognitius i conductuals... El que sí que s'ha d'establir és relació entre les fonts i les respostes actitudinals de l'infant, la qual cosa ha d'implicar que afectes, cognicions i accions estiguin relacionats, i que com a finalitat se cerquin actituds conscients, assumides voluntàriament i de bon grat, que comportin accions conseqüents amb els pensaments i els afectes. El component de presa de decisions és l'únic que demana partir de judicis i d'implicació afectiva amb l'actitud.

#### *6.1.3.3.1. El coneixement. El judici*

Recordem que un dels objectius que s'han d'aconseguir és que l'infant tingui coneixements conceptuals sobre l'actitud que cal treballar i que pugui arribar a fer judicis de valor. Aquests judicis són els que, relacionats amb l'afecte, l'han de dur a prendre decisions.

El judici s'estableix a partir que l'infant obtingui informació, l'analitzi i la confronti amb els parers de les altres persones. Amb aquesta intenció, interessa que l'escolar treballi habilitats relacionades amb la recerca d'informació, el raonament i la competència social que li permetin arribar a confeccionar judicis. Cal recordar que tant el raonament com la competència social estan condicionats pel desenvolupament de l'infant, la qual cosa fa que les habilitats que caldria treballar haurien d'anar evolucionant des d'aspectes més inductius i egocèntrics de l'infant fins a uns altres de més lògics on l'adopció de la perspectiva social estigués assumida.

#### ■ *El raonament. Les habilitats cognitives*

Perquè l'infant cerqui informació o raoni, cal que tingui adquirides les habilitats cognitives que li permetin treballar amb els continguts que intervenen en aquest raonament. Treballar habilitats cognitives a l'escola s'ha dut a terme de formes diferents, algunes vegades com a

finalitat en si mateixa i unes altres perquè el procés de treball estipulat demanava implícitament el seu treball. La realitat, però, és que poques vegades l'escola les ha plantejades com a finalitat en si mateixes, i n'hi ha hagut algunes (com les relacionades amb estratègies metacognitives o d'autoregulació) que ni s'han tractat.

En aquesta proposta no s'incideix en com treballar-les, sinó en la necessitat que siguin contemplades i potenciades perquè l'infant pugui cercar informació i raonar amb lògica i coherència i, a partir d'aquí, dur a terme judicis. Amb aquesta intenció, els enfocaments metodològics que s'haurien d'utilitzar caldria que possibilitessin el treball d'habilitats envers la recerca d'informació, la reflexió sobre la informació que es té i el seu processament.

En el camp actitudinal la informació hauria de fer referència tant al que és el contingut de l'actitud (què vol dir ser solidari amb les companyes i els companys, per exemple) com al que no ho és (què vol dir no ser-ho) i saber si aquest concepte és el mateix per les persones amb les quals es relaciona l'escolar (què pensen els companys i les companyes sobre el que és ser solidari?, tots pensen el mateix?...) per poder partir d'idees semblants. Així mateix, hi ha actituds que demanen treballar també el coneixement sobre l'objecte actitudinal (per exemple, l'actitud de ser respectuós amb la natura implica no sols saber què vol dir ser respectuós, sinó també què es considera natura: els boscos de la muntanya?, els arbres del carrer?, les plantes de l'escola?...).

Es pot obtenir informació de maneres diferents (observant, escoltant, preguntant, cercant-la en llocs determinats, posant en pràctica tècniques d'aclariment de valors en grup...); l'opció que s'utilitzi dependrà d'aspectes diversos: el temps, el protagonisme que es vol que tingui l'infant, les característiques concretes de la informació que es vol obtenir, la situació concreta en què s'ha de produir el procés... El mateix passa amb la reflexió sobre la informació si aquesta ja es té. En el processament de la informació es poden treballar, per exemple, l'observació, l'ordenació, la interpretació, la comparació, l'anàlisi i la classificació d'aquesta.

Interessa també cercar enfocaments que facin reflexionar sobre el que es fa i el que es posa en funcionament amb la intenció de conèixer les possibilitats pròpies, la manera com s'estan treballant, l'efectivitat d'aquestes i els possibles canvis que calgui realitzar-hi per obtenir resultats més bons, a fi de poder aplicar aquests coneixements a propers processos i aconseguir, d'aquesta manera, actuacions més efectives i adequades a la tasca que cal realitzar. S'està parlant del que es denomina *macroestratègies* o *habilitats metacognitives* i que fan referència a aquelles estratègies de caràcter general que demanen que

l'alumnat conegui les seves aptituds, les seves capacitats i els seus problemes d'aprenentatge, que els planifiqui i que els reguli (Kirby, 1984, Nisbet i Shucksmith, 1987). Així, enfocaments que facin prendre consciència de quins són els recursos que té cada infant envers la informació que s'ha d'aconseguir, la que ja té, el processament que s'ha de fer, i com els utilitza; que facin reflexionar sobre la planificació que cal dur a terme, el control que es necessita, o que demanin supervisar el que s'està fent, s'adeqüen al que indiquem. En la mateixa línia hi ha el fet de proposar enfocaments que facin que l'infant s'autoreguli —que cerqui el que li manca, el que no fa bé, el que sí que fa bé..., proposant reorientacions, si cal— i que cerqui solucions diverses als problemes apareguts.

### *Exemplificació d'una seqüència de treball per aconseguir informació*

- Què en sé d'això?
- Què en saben les companyes i els companys?
- És el mateix que en sé jo?
- Quines diferències hi ha entre el que jo en sé i el que en saben els diferents companys i companyes?
- Què penso ara?
- Què en vull saber?
- Com ho puc aconseguir?
- ....
- Què he après?
- Com ho he fet?
- Quins problemes he trobat?
- Com els he solucionat?
- Ho podria haver fet d'una altra manera?
- Què em falta per aprendre (què he trobat que encara no sé)?
- Com ho puc saber?

### ■ *Habilitats socials*

Recordem que les habilitats socials són un conjunt de comportaments interpersonals apresos que configuren la competència social de cada persona en els diferents àmbits de relació. Afavoreixen l'aprenentatge social, el rendiment acadèmic, el desenvolupament de l'autoestima i l'autonomia personal, així com la relació positiva amb les altres persones, l'adaptació a les normes i la implicació social. A més, permeten a l'individu prendre decisions, resoldre problemes, adoptar les perspectives dels altres éssers humans, tenir en compte els propis interessos i els de les altres persones o establir relacions satisfactòries tant pels altres com per un mateix. Aprendre habilitats socials vol dir

dur a terme accions que expressin sentiments, actituds, opinions, desitjos... respectant les manifestacions de les altres persones.

L'escola no s'ha amoïnat gaire per treballar habilitats socials que permetin a l'infant fugir de l'egocentrisme i de la visió personal dels fets i les accions, i entendre les raons, les idees o les situacions de les altres persones. Continguts d'aquesta mena no han estat mai inclosos en la programació escolar.

### *Habilitats socials que els infants necessiten desenvolupar*

- Prosocials i socials. Per a la interrelació i comunicació recíproca i positiva amb les altres persones.
- Afectives. Per conèixer els propis sentiments i els de les altres persones.
- D'àmbit cognitiu i emocional que afavoreixin la construcció d'autoconceptes positius i l'establiment de percepcions de controlabilitat.
- Per solucionar conflictes, tant personals i interpersonals com socials.
- Per conjugar autonomia i acceptació d'obligacions (acceptació i comprensió dels diferents rols i normes socials).
- D'autoregulació i autocontrol de la pròpia conducta o de presa de decisions.
- Relacionades amb la tasca escolar.
- Relacionades amb l'entorn.

*Font: Carrillo, 1991; González, 1994*

La manera de treballar les habilitats socials depèn de les característiques que té cadascuna. No obstant això, Carrillo (1991) estableix cinc passos en el seu procés:

- Instruccions/informació. Informar de quins són els comportaments demanats, els seus avantatges i inconvenients de no posseir-los i com haurien de realitzar-se.
- Modelació/aprenentatge per imitació. Es proporcionen models concrets (l'ensenyant en pot ser un) de l'habilitat social que es vol treballar (en contextos i situacions diferents) amb tots els passos necessaris per a la seva adquisició.
- Representació de papers/*role-playing*. Assaig dels tipus de resposta que es poden donar —conegudes i observades en el punt anterior— mitjançant la representació.
- Retroalimentació/reforçament. L'infant rep, per part dels altres, informació sobre el grau d'encert que ha tingut amb la seva resposta en referència a l'objectiu marcat, o en què ha de centrar-se en una propera acció. La manera com s'ha sentit cada un dels actors també

forma part del procés. Són necessaris, en aquest moment, tant el reforç social (elogi i estímul de les altres persones) com l'autoreforç (avaluació positiva que cadascú fa de la seva conducta).

- Generalització/transferència. S'ha d'aplicar l'habilitat social treballada a la vida real, escolar i no escolar. Una forma d'aconseguir-ho és fer que l'infant es manifesti sobre quan posarà l'habilitat concreta en funcionament, on ho farà, quins passos seguirà... i l'autoavaluació posterior (com ha anat, què ha aconseguit...).

Sigui quin sigui el procés seguit per treballar les habilitats socials, el que s'hauria de tenir clar és la necessitat del seu aprenentatge en l'infant per potenciar situacions que possibilitin l'empatia, la imitació de models positius o les relacions positives amb les altres persones, elements necessaris per dur a terme l'anàlisi de la informació, el judici i la presa de posició.

#### *6.1.3.3.2. La implicació afectiva*

La implicació afectiva de l'infant en l'actitud és una de les condicions que es donaven en els principis de la proposta perquè l'actitud fos contemplada globalment. Les relacions que s'han d'establir entre afecte i judici per prendre decisions, i entre afecte i acció perquè aquestes es duguin a terme de bon grat, també s'haurien d'entendre com a condicions necessàries.

Es vol remarcar aquí que si bé s'ha parlat fins ara de la conscienciació de l'aprenentatge de l'infant o de l'anàlisi que ha de dur a terme sobre el contingut d'aprenentatge —aspectes tots ells molt relacionats amb l'àmbit cognitiu de la persona—, això no ha de fer perdre de vista la importància que té l'àmbit afectiu dins la personalitat de l'infant i de les actituds, i encara menys creure que se'n pot prescindir apel·lant sols a l'aspecte cognitiu. De fet, i com ja s'ha vist anteriorment, la dimensió afectiva de l'infant és present en l'aprenentatge de maneres diverses. Però aquesta implicació afectiva pot tenir caires diferents i fer acte de presència o no fer-ne segons les característiques de la situació d'aprenentatge, així com les necessitats i capacitats del propi individu.

El treball dels aspectes afectius de l'actitud no és senzill, encara més si tenim present que l'afectivitat és complexa, de difícil tractament, amb possibilitats d'observació i avaluació complicades i que demana, del professorat que l'ha de treballar, coneixements en aquest camp que no han estat objecte d'estudi en la seva formació inicial. Tot plegat ha provocat que el tractament pedagògic de l'afectivitat a l'escola hagi estat eludit constantment i que hi manquin no només models explicatius de com es produeix el seu aprenentatge o com es relaciona amb

aspectes cognitius i comportamentals, sinó també que no existeixin models sobre com ha d'actuar el professorat o models metodològics per al seu ensenyament.

El fet que hi hagi poques propostes sobre el tractament afectiu de les actituds respon més a la dificultat que comporta per plantejar-lo, dur-lo a terme i avaluar-lo que no pas a la seva importància en els models civicomorals. Aquesta realitat informa de la necessitat de cercar a l'escola marcs relacionals i estratègies amb la intenció de no aparcar el treball afectiu únicament per no disposar d'eines adequades o per centrar-se en unes altres que compten amb més models d'intervenció.

El treball afectiu de l'actitud passa, en primer lloc, per *consolidar aspectes de l'estructura personal de l'infant* que conformen la seva seguretat i el seu equilibri personal —més concretament una autoestima positiva i adequada a les seves característiques i necessitats— i *potenciar actituds referides a un mateix* que ajudin a superar conflictes personals o relacionals com són l'esforç, la pròpia organització, la constància, l'autocontrol... Aquestes actituds referides a un mateix, si són positives, faciliten el contacte afectiu positiu amb l'objecte de l'actitud en accedir-hi sense angoixes i amb seguretat per escollir. Es veu aquí que les actituds envers un mateix s'utilitzen com a mitjà per aconseguir la implicació afectiva<sup>74</sup>. En segon lloc, i com ja és una constant en la proposta d'intervenció educativa, cal considerar que les *condicions en les quals es produeix l'aprenentatge*, així com *l'enfocament que li dona el professorat* i les consideracions que té presents, possibiliten relacions afectives determinades de l'infant amb l'objecte actitudinal.

A partir del que s'acaba de comentar, a continuació es donen indicacions sobre com el professorat pot contemplar la implicació afectiva de l'escolar en l'actitud dins els enfocaments metodològics o en la interacció establerta amb ell. S'hi inclouen relacions afectives amb l'objecte actitudinal (persona...), amb el procés de treball que possibilita l'aprenentatge de l'actitud, així com amb el contingut concret de l'actitud (cooperació, per exemple).

Primerament, caldria que la relació que es volgués establir amb l'actitud no anés en contra de les *necessitats d'equilibri i seguretat personal* de l'escolar. A l'infant l'interessa en gran manera, malgrat que moltes vegades no en sigui conscient, trobar-se segur i equilibrat personalment: estar content amb ell mateix, sentir-se estimat,

---

<sup>74</sup> Cal recordar que les actituds envers si mateix o l'equilibri personal de l'infant es contemplen també com a objectius que cal treballar amb ell.

valorat... Aquesta és una de les premisses que cal contemplar en tot aprenentatge, i més encara quan es tracta d'establir relacions afectives. Si l'escolar accedeix a l'aprenentatge de manera que aquest no li planteja problemes d'equilibri o de seguretat personal, la tranquil·litat i la satisfacció que li proporciona aquest fet facilita que s'hi introdueixi motivat positivament o, en el seu defecte, que no ho faci amb signe negatiu, condició necessària per implicar-s'hi afectivament. Per exemple, difícilment algú s'implicarà afectivament amb una actitud que li planteja un procés de treball on quedi de manifest la seva incompetència en algun camp. La implicació tampoc no es donarà si l'actitud va adreçada a una persona que representa una amenaça coneguda per l'infant.

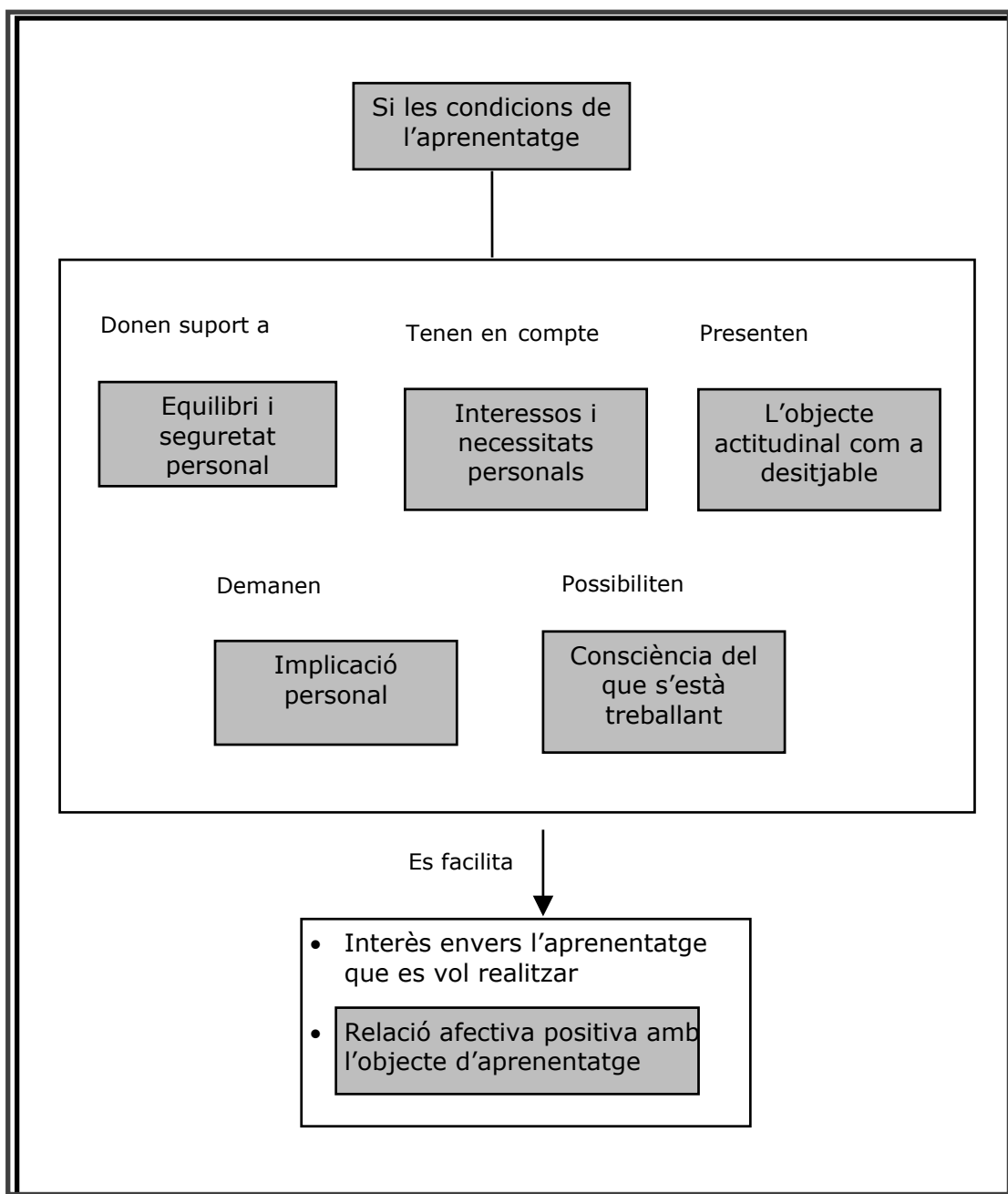
Així mateix, caldria relacionar els *interessos de l'infant amb l'actitud que s'hauria de treballar i l'objecte actitudinal*. En aquest sentit, seria important tenir en compte quines són les tendències més rellevants de l'alumnat que tenen relació amb l'objecte que s'està tractant, per aprofitar-les a favor de l'aprenentatge afectiu (tendències o atraccions envers, per exemple, el coneixement o la utilització de vehicles considerats com a desitjables poden aprofitar-se per tractar relacions afectives envers la circulació viària). El que s'ha indicat sobre com es pot utilitzar o crear interès en els infants, és útil també per crear corrents afectius positius amb l'actitud.

Caldria també que *la presentació* que fes el professorat de l'aprenentatge fos atractiva perquè l'infant veiés l'actitud com *quelcom desitjable*. El desig d'obtenir qualsevol cosa crea un corrent afectiu positiu envers això. Ressaltar el que té l'actitud en relació amb el que l'escolar valora o estima, el que té de positiu pel grup o el lloc on es viu... són maneres de fer-ho. Amb la mateixa intenció hi hauria el fet de potenciar que l'infant veiés amb bons ulls com és una persona que té adquirit l'aprenentatge concret que ell ha de realitzar, és a dir, que *valorés la imatge que dona un individu que té adquirit aquest aprenentatge*.

D'altra banda, caldria que el professorat *fes prendre consciència a l'alumnat* dels elements afectius que s'estan treballant perquè aquest pogués establir totes les relacions personals possibles. Així mateix, caldria que es potenciés la *reflexió sobre els llaços personals afectius que es volen establir o que ja estan establerts*, tot acceptant que certes relacions afectives interioritzades o per aprendre, són difícils d'explicitar (i més en unes edats concretes) per la mateixa inconsciència amb la qual es tenen o s'adquireixen. Això suposa que, malgrat que una de les finalitats de l'aprenentatge és que la persona sigui conscient del que té, per què ho té i què li representa, hi haurà continguts interioritzats de forma poc conscient que hi persistiran. El mateix contingut, la situació



d'aprenentatge o les particularitats individuals (situació personal, moment evolutiu...) han de marcar el treball en aquest sentit.



Un altre aspecte que es pot contemplar és la *implicació personal de l'infant* amb l'objecte d'aprenentatge. Això vol dir que caldria que l'escolar establís lligams amb l'objecte de l'actitud a partir de cercar el que ell té en comú (idees, interessos, situacions, problemàtiques...) amb la situació, la persona, el pensament... objecte de l'actitud. També caldria que participés directament i prengués part de la situació que es

creés, que experimentés personalment conseqüències de la situació, de les idees, de les anàlisis dutes a terme... relacionades amb l'actitud determinada. Un infant té més possibilitats de desenvolupar sentiments positius o negatius davant, per exemple, d'una actitud de respecte envers les plantes de l'escola si hi està relacionat de forma activa (si en té cura, si ell n'hi ha aportat, si ha d'arranjar les que s'han malmès...).

Relacionat amb el punt anterior, caldria fomentar que l'escolar s'imaginés i es posés en el lloc de les altres persones, assumís papers diferents, pogués experimentar sentiments diferents a partir d'experiències de tota mena... amb la intenció que *conegués i prengués consciència de les implicacions afectives que acompanyen* una actitud en el cas que hi hagi persones implicades i, a partir d'aquest coneixement vivencial, poder relacionar-se afectivament amb l'actitud<sup>75</sup>. En referència a l'experimentació de sentiments, aquí s'opta perquè l'infant vivenciï tant sentiments agradables com desagradables si aquests són al seu voltant i no són forçats o artificials, sinó que la situació contextual ho comporta. Sense necessitat que la nena o el nen s'exposi a sentiments traumàtics gratuïts, sí que caldria acceptar que visqués emocions desagradables normals, ja que això li possibilita tenir un coneixement real de tot allò que l'envolta i no es creï la imatge de viure en un món agradable i sense problemes. Aquesta vivència permet una altra de les fites educatives fixades: el fet de poder entendre, sentir-se solidari i actiu amb altres persones que estan en la situació de viure aquests sentiments. Malgrat que els sentiments no són mai iguals entre dos éssers humans, sí que tenen elements en comú que poden informar de com són viscuts per altres persones.

*L'actitud que el professorat té envers l'objecte d'aprenentatge i l'interès i la valoració que manifesti o deixi traslluir és un altre factor que possibilita la relació afectiva de l'infant amb l'actitud. Si l'escolar té bona relació amb el professorat, pel desig d'identificar-s'hi, valorar el que manifesta o simplement veure amb bons ulls allò que proposa, pot arribar a interessar-se per l'adquisició de l'aprenentatge o imitar la seva*

---

<sup>75</sup> En la base d'aquesta consideració hi ha les indicacions que va fer Hoffmann (1976) sobre el foment de la motivació altruista:

- permetre que l'infant tingui un reguitzell normal d'experiències de tota mena, incloses les desagradables;
- proporcionar a l'infant oportunitats per a l'assumpció de papers diferents, perquè doni ajut i tingui cura responsable de les altres persones;
- fomentar en l'infant el fet que s'imagini en el lloc d'altres persones;
- facilitar a l'infant, durant temps prolongat, models de persones que estima i que responguin a allò que es vol aconseguir.

Creiem que aquests punts són indicadors per relacionar-se afectivament amb l'objecte actitudinal, malgrat que són insuficients si es consideren aïllats.

conducta i els sentiments que manifesta. Si la relació és negativa, la conseqüència pot ser la contrària: rebuig o desinterès.

Finalment, caldria tenir present que *activitats positives envers si mateix* ajuden a relacionar-se correctament amb l'aprenentatge i, més concretament, a implicar-s'hi afectivament. En aquest sentit, recordem el que s'ha apuntat sobre elements que facilitaven autoactituds positives i que poden veure's també com a propiciadors per establir relacions afectives positives amb la tasca que es vol realitzar: que l'alumnat valori el procés de treball i no sols els resultats, que aquests estiguin en funció de si mateix i no dels companys i de les companyes, que valori l'esforç, que es pugui equivocar i no tingui por de l'error, que l'èxit assolit més o menys reeixit no es magnifiqui, que no es fiscalitzi la no consecució dels objectius si és per manca d'habilitats o capacitats i que es posi en evidència el que s'ha fet bé en un aprenentatge.

#### *6.1.3.3.3. La presa de decisions*

Recordem que la presa de decisions es planteja com un procés de l'infant establert a partir, d'una banda, del judici fet i, d'una altra, de les predisposicions, els interessos i els afectes propis envers l'actitud. La posició presa hauria de quedar reflectida en unes accions coherents amb aquesta. La presa de decisions necessita, doncs, tant l'àmbit cognitiu com l'afectiu, i es materialitza en el conductual.

En la presa de decisions poden influir les fonts actitudinals amb intensitat diferent i sense que, de vegades, l'individu en sigui gaire conscient. Així, trobem que els conceptes tenen un paper predominant, ja que se n'ha de partir per fer l'anàlisi, però l'àmbit afectiu pot tenir més rellevància de la que pot semblar. Si recordem, per exemple, el que s'ha comentat sobre les expectatives de l'infant, l'autoestima o l'interès, i la relació que aquests elements tenen amb l'afectivitat, és fàcil adonar-nos d'aquest fet. Diversos estudis (citats per Yus Ramos, 1993) també ho posen de manifest: indiquen com les experiències emocionals poden ser més importants, per prendre decisions, que l'anàlisi d'una situació. Aquest fet comporta que hi hagi individus que basin la seva decisió en situacions i experiències emocionals passades més que no pas en la informació que té sobre l'objecte, desvirtuant, per exemple, la contextualització d'aquest, ja que el pot associar a les característiques que tenia en un context anterior (el context de la implicació afectiva), i no a les que té en el moment de la presa de decisions.

Hi apareixen també elements diversos que faciliten la presa de decisions: saber analitzar les situacions, ser capaç d'assumir feines o

accions que poden comportar esforços, conèixer les pròpies possibilitats, acceptar contrarietats, tenir voluntat per ser coherent... El nivell de desenvolupament moral de l'individu també condiona la qualitat de les decisions prèvies, així com l'amplitud més o menys gran d'aquestes decisions.

El que s'acaba de comentar, així com la importància de l'àmbit afectiu, marca l'elecció d'enfocaments metodològics per a la presa de decisions. És necessari cercar enfocaments que permetin que la presa de decisions es pugui realitzar i que facilitin la interrelació entre ella, el judici, l'afecte i l'acció. Així, enfocaments que recullen elements informatius, d'anàlisi, d'intercanvi de parers, de posicionament afectiu, de reflexió sobre aquests, i que tenen com a darrer terme la recerca de les conseqüències d'actuar o de no fer-ho i l'expressió de la decisió, seran adequats. També els que possibiliten l'anàlisi d'accions (individuals o socials) a partir de situacions conflictives, simulacions... i que demanen recerca d'informació i parers sobre aquestes amb implicació personal i relació afectiva envers el que es treballa, poden resultar eficaços. Amb tot, caldria que recollissin aspectes que tinguessin relació directa amb l'infant i que permetessin observar conseqüències pròpies o d'altres persones de les accions realitzades, implicar-s'hi, intervenir-hi, decidir i actuar. Finalment, el procés hauria de ser flexible per replantejar-se, si cal, les decisions preses davant noves aportacions d'altri, reflexions o situacions viscudes.

#### *6.1.3.3.4. L'acció*

En el procés proposat de treball actitudinal, s'ha inclòs també com a necessari que l'escolar dugui a terme les decisions preses a partir d'accions que hi estiguin d'acord i que hi siguin coherents. L'acció que cal dur a terme és en el camp de la resposta conductual de l'actitud, i la intenció educativa hauria de promoure que fos un acte conscient sobre el que es fa i per què es fa d'una manera determinada. Per tant, la realització de l'acte hauria de sorgir del propi individu i caldria que el protagonisme es despregués de les pròpies decisions.

L'acció autònoma i responsable s'hauria de prendre, però, com la intenció que ha de conduir l'ensenyant, més que no pas l'objectiu que es vol aconseguir immediatament. És necessari tornar a insistir que la finalitat d'autonomia conductual es planteja per un termini més ampli que el de primària. La realitat a les aules és que tot i que hi hagi accions que responen a judicis personals, també n'hi ha que no són conseqüència de reflexions o de vivències emotives acceptades i valorades, i menys encara, de judicis realitzats o de la coherència amb els pensaments i sentiments propis (es manifesten conductes que de

vegades no se sap per què es fan, i en d'altres ni es té consciència de la seva execució). Podem dir que apareixen actes coherents tant amb els judicis realitzats com incoherents amb aquests, o sense que hi hagi cap acte previ de valoració. La conducta no és sempre tan autònoma i racional com es voldria. L'autonomia de la conducta és condicionada per elements diversos: el desenvolupament moral de l'individu, les experiències anteriors (personals o socials), la situació actual en la qual es troba, la relació concreta que estableix en un moment determinat amb l'objecte o la persona amb la qual interacciona... Pressions socials, escolars, familiars..., necessitats i interessos personals... poden influir també en gran manera en l'acció conductual. La pròpia cultura on és immers l'individu i les relacions que hi estableix incideixen de forma determinant en la resposta conductual de l'actitud.

Que en la proposta s'opti per un aprenentatge actitudinal que impliqui decisió autònoma de l'individu en la resposta conductual no exclou que l'alumnat dugui a terme altres menes d'aprenentatge, com per exemple el produït per imitació o que hi hagi accions que s'hagin de realitzar basades en decisions preses pel professorat. S'ha de partir que l'alumnat aprèn les conductes de maneres diferents i que els processos d'ensenyament han d'afavorir l'assoliment d'aprenentatges conscients quan es tracten manifestacions conductuals de les actituds, o fer conscients, explícites i qüestionables les ja adquirides per altres aprenentatges i que no han estat resultat de la reflexió. Amb la conscienciació de les conductes que es duen a terme, l'autoreflexió sobre elles i, si cal, el seu qüestionament, es pretén que l'infant sigui protagonista de la seva acció per avaluar-la i decidir sobre la seva conveniència.

D'altra banda, en la proposta s'inclouen tractaments conductuals que no parteixen de la decisió de l'escolar, sinó d'altres persones (professorat, adults i adultes en general...). En aquest cas, es troben les normes escolars establertes, com el respecte a l'altra gent i a l'entorn, per exemple, que l'infant ha d'anar acceptant malgrat que no ho decideixi autònomament, ja que el seu compliment, a més de formar part de la convivència democràtica i, per tant, dels drets de les altres persones i de l'entorn, possibilita a l'infant tant el fet de relacionar-se correctament amb l'entorn social i físic (amb l'equilibri i la seguretat personal corresponents que això comporta), com estar sensibilitzat envers els aspectes morals. L'autonomia de la nena o del nen, doncs, hauria d'anar acompanyada d'una acceptació de les regles i de les normes establertes socialment. Aquest fet, malgrat que pugui semblar contradictori, no fa sinó recordar la dimensió social de tota persona que ha de viure i conviure amb les altres i, per tant, la necessitat de complir les normes establertes. Les estratègies metodològiques que es deriven d'aquestes formes d'actuar no n'han d'anul·lar, però, d'altres que

possibilitin en l'infant el plantejament, l'anàlisi i la posterior presa de posició sobre les actituds, les normes i els valors de què ja disposa o que ha de complir; amb la intenció, si cal, de conèixer les seves característiques i implicacions i poder modificar-los o resituar-los, per tal d'aconseguir progressivament l'autonomia personal o l'assimilació dels principis democràtics que han de servir com a marc referencial.

A l'escola l'aspecte conductual és el que més s'ha utilitzat per comprovar si una persona té una actitud o no la té i, fins i tot, uns valors. De fet, s'identifica actitud amb conducta de tal manera que costa fins i tot que algú accepti que existeixen actituds sense conductes explícites o que entre actitud i conducta no hi hagi coherència. Les avaluacions de les actituds es continuen realitzant (quan es plantegen) a partir de les conductes: «Presenta els treballs ben nets», «Ajuda les companyes i els companys»... Tampoc no cal estranyar-se que això sigui així; de fet, les conductes són molt més observables que els afectes o els conceptes que conformen les actituds. A més, segons com s'hagin treballat les actituds, hi pot haver conductes que les reflecteixin, encara que també és cert que de vegades aquestes conductes no són actituds.

En la nostra proposta hi figura la resposta conductual com a condició necessària d'implicació actitudinal amb l'entorn social, físic o amb un mateix. No obstant això, la conducta isolada sense que vagi acompanyada dels altres elements actitudinals, no serveix en la nostra proposta. Hi mancaria el convenciment, la lliure elecció i els llaços afectius que fan que la persona sigui actora de les pròpies accions i coherent amb ella mateixa.

En l'aprenentatge de la vessant conductual de l'actitud, a més del que s'acaba de citar, s'han de tenir presents *factors que intervenen en la seva elecció o que ajuden en la seva persistència o canvi*. A continuació se n'indiquen alguns<sup>76</sup>. Veurem que tenen incidència en processos diferents: alguns factors l'ajuden a ser coherent amb la decisió presa, o motiven la seva posada en pràctica, uns altres donen orientacions sobre la direcció que pot prendre o ajuden a ser-ne conscients. N'hi ha alguns que depenen directament de l'individu, uns altres de la relació que estableix aquest amb el professorat, i algun altre pertany a les decisions preses per l'equip docent i reflectides en l'organització escolar. Uns

---

<sup>76</sup> Els elements que s'apunten a continuació no són tots els que condicionen l'establiment o el canvi conductual. N'hi ha alguns que, malgrat que són importants, fan relació no sols a l'aspecte conductual de l'actitud, sinó també a tota en general i ja s'han especificat en l'apartat teòric d'aquest treball. Per aquest motiu, s'hi han inclòs únicament aquells que semblen més específics i rellevants de la part conductual de l'actitud.

s'evidencien més o menys en unes maneres concretes d'aprendre, uns altres poden trobar-se en totes. Tenir cura de tots aquests factors, però, ajuda el professorat en l'elecció dels enfocaments metodològics i en el tipus de relació que pot establir amb l'escolar.

■ *Decisió lliure de realitzar l'acció*

Les conductes es poden dur a terme per decisió lliure o perquè algú les imposi. El segon cas provoca conformitat però no necessàriament acceptació i interiorització, ni que la conducta sigui una resposta actitudinal. La imposició conductual provoca, amb infants que tenen una certa capacitat de raonament, que, la majoria de vegades, s'actui de la forma establerta per por de les represàlies, de manera que un cop es troba absent la persona o la situació que l'obliga a expressar una conducta determinada, ja no hi ha motiu per mantenir-la, la qual cosa manifesta clarament que no és una resposta conductual d'una actitud. Aquest és el cas que trobem, per exemple, quan l'infant obeeix el pare o la mare perquè són davant seu i té por de contradir-los o que fa els deures perquè no el castiguin. En aquesta situació no es planteja que l'infant entengui el perquè de la conducta en concret, hi estigui d'acord i tingui ganes de realitzar-la, i ni de bon tros que sigui l'expressió d'una actitud positiva que té envers el que indiquen la mare o el pare o el treball escolar, sinó que el que interessa solament és que la realitzi.

Quan la conducta es considera voluntària, l'infant està més motivat i predisposat a acceptar la responsabilitat dels actes en considerar que aquella és més representativa dels seus desitjos, sentiments, idees, objectius..., i, per tant, és més a prop de convertir-se en resposta conductual d'una actitud. El que s'acaba de dir, reforça la idea que l'escolar estableixi la seva actuació conductual a partir de la reflexió i la relació amb els altres elements actitudinals, tenint la possibilitat d'escollir entre opcions diferents.

La realitat amb què es troba l'infant, però, és que les actuacions que se li demanen són en gran part imposicions de l'escola o d'una professora o d'un professor concret més que no pas decisions pròpies. Que l'escola sigui obligatòria i els continguts d'aprenentatge, en la seva majoria, ja estiguin estipulats, fa que l'escolar tingui poca autonomia d'elecció. No obstant això, s'hauria d'intentar que l'alumnat tingués les màximes opcions d'elecció possibles, que en l'àmbit curricular pogués decidir sobre el que hauria de treballar, amb opcions reals on pogués escollir, i que participés voluntàriament en les activitats escolars, ja que això, al mateix temps que fomenta la retenció de la informació i l'obtenció d'uns

resultats acadèmics més bons<sup>77</sup>, és una de les maneres de relacionar actituds amb resposta conductual.

Atès que l'escola és obligatòria, el fet d'oferir a l'alumnat graus determinats de control voluntari en les activitats sembla que es tracta d'una bona opció.

#### ■ *Accions imposades o poc conscients. Els hàbits*

S'acaba de comentar que la decisió voluntària sobre el que cal fer és una de les condicions per relacionar resposta conductual i actitud. No obstant això, no seria real no contemplar la relació que es pot donar entre accions imposades per la persona adulta i actituds, així com la relació d'aquestes amb accions mecanitzades que fa l'infant i de les quals és poc conscient.

Referint-nos al primer cas, trobem que realitzant conductes obligades també es pot arribar a interioritzar les característiques d'aquestes conductes —per exemple dels seus beneficis— i poden convertir-se en elements actitudinals avaluatius. Així, un infant que no vol posar-se un jersei quan fa fred i se l'obliga a dur-lo, després pot comprovar que el més correcte ha estat posar-se'l<sup>78</sup>. En aquest cas, l'infant pot comprovar el benefici de la conducta forçada, perquè ell mateix ha experimentat la seva conveniència. Aquesta situació, però, no implica necessàriament que estableixi connexió afectiva positiva amb l'acció. També s'hauria de parlar de les expectatives de l'escolar i dels seus esquemes de coneixement, que poden provocar que encara que l'acció duta a terme comporti beneficis, l'infant no els vegi, o, fins i tot, els pugui veure però vulgui escollir com a més desitjable no dur a terme l'acció.

---

<sup>77</sup> Dewey, Montessori o Neill, per exemple, han utilitzat aquest argument de participació voluntària a l'escola per desenvolupar les seves opcions metodològiques.

<sup>78</sup> En aquest exemple concret, si les implicacions físiques del fet que l'infant no es posés el jersei no fossin gaire elevades (no estigués malalt, per exemple), es podria aconseguir una conscienciació de les conseqüències més acceptada per part de l'infant, si es deixés que aquest passés fred. Amb això es vol indicar que accions que poden semblar contraposades (deixar que l'infant faci una acció determinada encara que sigui incorrecta, i obligar que faci la contrària perquè la persona adulta la considera correcta), poden aconseguir la mateixa finalitat (conscienciar l'infant de la necessitat d'abrigar-se), però el procés seguit i el protagonisme demanat a l'infant afavoreix, en un cas més que en l'altre, l'assumpció de la seva bondat, així com la relació amb aspectes actitudinals. Una altra qüestió seria contemplar el protagonisme infantil i la capacitat pròpia de veure l'error que en les dues situacions també és diferent.



Es podria arribar a la mateixa situació de comprovar els beneficis d'una conducta determinada si algú abans de forçar unes accions fa veure a l'infant els beneficis que aquestes tenen per a ell (sempre que aquest accepti la intervenció, aspecte que en moltes ocasions no succeeix).

En les dues situacions comentades la nena o el nen arriba a la comprensió de les conseqüències de la conducta en concret a partir d'establir una connexió entre aquesta i els beneficis que comporta realitzar-les i els inconvenients de no fer-ho. L'infant veu la necessitat de la seva existència i, a partir d'aquí, es pot posicionar. Una altra qüestió serà l'establiment de lligams afectius amb aquest raonament que pot donar-se o no. Aquesta situació d'imposició és la que té lloc quan es fan complir a l'escolar normes establertes de respecte a les altres persones o a l'entorn, encara que no hagin sorgit del propi escolar. La imposició d'accions que ha de realitzar l'infant es veu com una necessitat en la proposta en el cas que les seves accions estiguin relacionades amb la manca de respecte a les altres persones, a l'entorn o a la seguretat pròpia. Així, és clar que accions de l'infant que atentin contra les companyes i els companys no es deixen realitzar i, en canvi, se'n forcen unes altres de necessàries per a la convivència o com a conseqüència de pactes establerts, per exemple.

Referint-nos a la segona situació de relacionar actituds amb accions mecanitzades, de vegades es troba que la realització repetida d'accions sense que se'n tingui gaire consciència o no s'hagi participat en la seva elecció, provoca la interiorització dels elements cognitius i afectius que acompanyen l'actitud que podria estar relacionada amb l'acció. Una nena que des de petita realitza una conducta dictada per la persona adulta de refusar en els conflictes l'enfrontament personal, pot arribar, en edats posteriors, a justificar cognitivament i emotivament aquesta conducta i avaluar-la positivament. Una de les raons que això es doni respon a la necessitat que té la persona de donar coherència a les accions que realitza. Aquesta coherència la pot aconseguir justificant la seva conducta com a resposta d'una actitud determinada. També hi intervenen factors com la seguretat que comporta la realització de conductes quotidianes, així com la manca d'alternatives conductuals que tenen alguns individus davant de problemes plantejats o en la participació de determinades situacions. Normalment, nens i nenes que basen les seves accions en conductes imposades per altres persones no tenen adquirits els processos necessaris —perquè no els coneixen o per manca d'oportunitat de practicar-los— per desenvolupar conductes autònomes. L'adequació personal als parers d'altri fa que quan l'infant es troba en una situació qualsevol utilitzi normalment les conductes conegudes i no hi pugui donar cap més resposta. És el que l'infant sap fer i no té recursos per cercar res més. La justificació de les seves

accions sembla coherent que, en aquest cas, passi per assumir l'actitud amb la qual es relaciona la conducta.

Veiem, doncs, que duent a terme accions es poden aconseguir també actituds (la qual cosa no vol dir que sempre s'estableixi aquesta relació). Si s'actua d'una manera determinada es pot tendir a sentir-se'n responsable i a justificar la seva existència. Myers (1991) cita tres teories que justifiquen el fet que l'acció comporti actituds:

- La teoria de l'autorepresentació: les persones adapten les seves actituds a la conducta per aparentar coherència.
- La teoria de la dissonància: ens veiem obligats a justificar la nostra conducta per disminuir la tensió que experimentem quan el que fem està en contraposició amb les nostres actituds o després d'haver pres alguna decisió important.
- La teoria de l'autopercepció: quan les nostres actituds no tenen solidesa ens limitem a observar la nostra conducta i les circumstàncies en què ha tingut lloc per inferir quines han estat les nostres actituds. És una manera de justificar-les.

Molts educadors i educadores aprofiten la situació que es planteja i basen l'aprenentatge actitudinal de les nenes i els nens en la realització de conductes concretes, imposades la majoria de vegades, que a la llarga impliquen la interiorització dels factors cognitius i afectius que s'hi associaven. En aquesta situació, però, el dret de l'infant de ser responsable de les seves accions i actituds, no és recull.

En tot aquest entramat de conductes mecàniques o imposades per la persona adulta, trobem un cas concret que, per la rellevància que té dins l'ensenyament, cal contemplar. Ens referim als *hàbits*.

Recordem que la pràctica continuada d'accions concretes pot arribar a automatitzar-se i convertir-se en el que s'anomena *hàbit*. Els hàbits, doncs, estan formats per accions mecàniques i automàtiques que conformen maneres de respondre i d'actuar, i que tenen uns objectius determinats. Com a automàtics que són, possibiliten estalvis cognitius, ja que a l'hora de respondre davant d'una situació o de dur a terme certs actes, no s'ha de realitzar el procés de tempteig, reflexió, anàlisi, presa de decisió..., o plantejar-se cada vegada la seva correcció o necessitat, sinó que es respon automàticament a la situació presentada. Els hàbits, a més, malgrat que es poden modificar o suprimir, una vegada adquirits són reacis al canvi. Això implica que és bastant usual que un hàbit assimilat s'utilitzi al llarg dels anys.

Els hàbits s'han considerat, de sempre, com un mitjà educatiu, ja que possibiliten, a qui els té incorporats, agilitzar l'activitat cognitiva o motriu. Donen, a més, seguretat a qui els realitza, ja que no s'ha de

plantejar cada vegada el que ha de fer. S'estableix, en aquest sentit, un corrent afectiu positiu envers l'hàbit perquè aquest representa quotidianitat i seguretat<sup>79</sup>.

No obstant això, l'hàbit té un perill en la mateixa manera en què es pot aprendre. Es pot aprendre un hàbit a partir d'automatitzar aquelles conductes que, una vegada analitzades, experimentades i reajustades, s'adeqüin als objectius marcats per la persona que l'aprèn (l'hàbit aquí forma part de la resposta conductual conscient de l'actitud). La majoria d'hàbits, però, no s'aprenen d'aquesta manera, sinó que s'adquireixen en les primeres edats sense que l'infant participi en la seva elecció, ja que es desprenen de la imitació dels altres o de la imposició de la persona adulta. En aquesta situació, la realització continuada de l'hàbit normalment fa interioritzar l'infant, de forma poc conscient, els valors i els sentiments positius o negatius que hi estan associats. Per exemple, un nen que des de petit recull les seves joguines perquè la família així ho estableix, sense plantejar-se quina finalitat i avantatges comporta, pot arribar a valorar i a sentir-se confortablement davant la seva habitació endreçada. El mateix pot passar amb hàbits d'higiene personal assolits des de petits: rentar-se les dents després de menjar, tenir les mans netes quan es manipulen objectes..., els quals poden arribar a convertir-se en necessaris quan s'és més gran, fins a l'extrem que pesa més aquesta necessitat i la satisfacció que comporta, que no pas la justificació cognitiva que la pròpia persona hi pugui aportar. La seguretat que dona l'hàbit, així com la percepció del fet que és quelcom que pertany a un mateix, propicia la seva interiorització sense gaires raonaments.

Aquesta assumpció d'accions té de positiu que ajuda l'educadora i l'educador a arribar a les fites establertes: no sols s'adquireix l'hàbit mateix com a finalitat (pels avantatges que s'han apuntat d'estalvi personal), sinó que també pot ser una resposta conductual d'una actitud. Però, malgrat les facilitats que aporta l'assoliment d'hàbits, no s'ha de perdre de vista un dels principis que s'han establert de l'educació de les actituds: l'infant ha de perseguir l'assoliment de ser responsable i autònom dels seus actes, i això sols s'aconsegueix si ell accepta i veu necessàries les accions que realitza. Aquest fet implica que, malgrat que un objectiu que ha d'aconseguir l'ensenyant és l'adquisició d'hàbits en els infants, quan aquests es treballen en edats en les quals les criatures no tenen gran capacitat de decisió autònoma, el treball dels hàbits hauria d'anar acompanyat de l'explicitació, per part

---

<sup>79</sup> També s'hi podrien afegir els corrents que indiquen les relacions inconscients que estableix l'individu entre hàbits adquirits de petit i l'estimació del pare o la mare o la seguretat que comporta la casa.

de l'infant, dels valors i dels continguts que l'acompanyen i de la posterior acceptació raonada per part de l'individu; o, si la situació és que l'infant té capacitat de raonar i de decidir, de la lliure decisió personal d'adquirir-los. La nostra proposta parteix del fet que l'adquisició d'hàbits ha d'anar acompanyada de la seva justificació. Aquesta postura estaria en la línia del que Puig i Martínez (1989) denominen «la moral com a autoconstrucció d'hàbits» i que recolza l'autoregulació i l'autocontrol de la conducta per aconseguir hàbits basats en decisions personals.

### ■ *Control de l'aprenentatge*

S'ha vist anteriorment que el fet que l'escolar cregui que té el control de l'aprenentatge facilita l'apropament a aquest aprenentatge i, en el cas de les actituds, la producció d'accions coherents. A partir d'això, sembla, doncs, que deixar que l'alumne o l'alumna tingui control sobre el seu aprenentatge possibilita conductes adequades, cosa que no es dona de la mateixa manera en el cas contrari. De fet, quan l'escolar no té control sobre l'aprenentatge de poc serveix que decideixi actuar autònomament d'una manera concreta a partir d'uns raonaments i d'uns afectes establerts (resposta conductual de l'actitud) si una vegada posat en la tasca creu o comprova que, a causa d'altres elements externs a ell, el que fa no repercuteix clarament en els resultats.

La qüestió, però, no és tan senzilla, ja que malgrat que sigui cert el que s'exposa, els propis infants tendeixen a creure en l'existència d'un control o d'un altre. Com s'ha vist anteriorment, la seva història personal marca la tendència envers un dels dos tipus de control<sup>80</sup>. També, la interacció entre aquests elements conductuals i unes altres actituds (concretament actituds envers si mateix com l'autoeficàcia o l'autoestima) fa més complexa la situació.

---

<sup>80</sup> L'aprenentatge de la connexió causa-efecte de la pròpia conducta comença a la infància (Rotter, 1966). Estudis diversos citats per Salomon i Oberlander (1980) relacionen la tendència de l'individu envers l'orientació interna o externa i l'acció familiar. Pares i mares que són agradables, comprensius i flexibles, que animen els infants, que deixen que aquests siguin independents des de petits, que els donen oportunitats per exercir control sobre l'ambient, que reconeixen els èxits dels fills i de les filles, o que introdueixen canvis en la vida quotidiana com a resposta de l'esforç del fill o de la filla, faciliten una orientació interna en l'infant que aquest pot traslladar a uns altres camps no familiars. Si els pares i les mares són hostils als seus fills i filles, els rebutgen, els castiguen, dominen el seu ambient, reprimeixen iniciatives seves i no reconeixen els seus esforços ni les seves capacitats, provoquen que els infants es vegin ineficaços, i això pot generalitzar aquesta percepció a uns altres camps.

A partir del que s'acaba d'indicar i recollint les indicacions anteriors sobre les característiques de l'atribució de control per part de l'infant, en els enfocaments metodològics que es vulguin establir caldria *potenciar i valorar les capacitats personals i l'esforç* com a base d'un control intern positiu. Així mateix, caldria *donar*, tant com fos possible, el *control de l'aprenentatge a l'alumnat* i implicar-l'hi perquè les seves accions les veïés com a conseqüències d'ell mateix. S'haurien de qüestionar, doncs, enfocaments molt directius. També fóra necessari estimular el fet que *l'infant es consideri responsable de la seva conducta* (i del seu aprenentatge), mitjançant el reforç de la seva idea de control intern dels resultats, o intentar canviar-la si pensa que el control d'aquells és extern. Finalment, caldria establir *relació entre l'esforç i les capacitats i altres factors* que influeixen en els resultats de l'aprenentatge (com l'atzar o les característiques de la tasca) per deixar clar el que té a veure amb cadascun. Si això no es fa, l'infant pot atribuir el fracàs a un esforç insuficient o a unes capacitats personals poc qualificades (això devalua el seu autoconcepte) i, en canvi, els motius es poden deure a elements externs a ell.

#### ■ *Autoregulació i autocontrol*

Si s'intenta que l'escolar sigui responsable de la pròpia conducta i que aquesta sigui coherent amb les decisions personals preses, és fonamental que adquireixi mecanismes per regular-la de forma autònoma. En aquest sentit són dos els processos que caldria que l'infant utilitzés. D'una banda es troba *l'autoregulació*. Aquest és un procés comportamental de caràcter continu i constant en el qual la persona és la màxima responsable de la seva conducta. Necessita, per dur-lo a terme, conèixer les variables externes i internes que l'influeixen per poder-les manipular, modificar-les, si cal, en funció d'aconseguir els objectius marcats. Un altre procés és *l'autocontrol*, que forma part de l'autoregulació i que consisteix a no dur a terme una resposta de provabilitat alta. La persona intervé explícitament per reconduir la seva possible conducta i evitar-se els conflictes personals que tindria si dugué a terme la conducta més probable. Conflicte, implicació personal clara i voluntària, així com l'esforç personal, apareixen en l'autocontrol (acabar una feina escolar en lloc d'anar a jugar en seria un exemple clar). L'autocontrol no únicament ajuda que la conducta sigui més coherent amb la resta d'elements actitudinals, sinó que pot col·laborar en el fet de tenir un concepte de si mateix més elevat i un grau d'autoestima superior. En l'autocontrol s'inclouen delimitacions o

imposicions<sup>81</sup> donades pel propi individu, per tant, lliurement acceptades, que possibiliten la coherència entre acció, pensament i afecte personal o compliment d'obligacions assumides envers les altres persones.

En l'autoregulació i l'autocontrol prenen rellevància certs elements. Així, la *voluntat* de l'individu, que ha de facilitar-li l'adquisició d'aquests elements reguladors conductuals; el *domini de competències* que permetin canviar les circumstàncies que conformen l'entorn de la persona, o el *coneixement de les conseqüències de les pròpies accions* per poder dur a terme l'autoregulació desitjada.

Per treballar aquests aspectes en l'escolar, caldria utilitzar uns enfocaments metodològics que haurien d'incloure processos o activitats amb tècniques d'autoobservació, autodeterminació de criteris o objectius, autoavaluació i autoreforç. Les estratègies metodològiques haurien de progressar des d'aquelles on s'ofereix ajut sovint fins a les que hi ha una autoregulació sense presència externa.

A continuació s'indiquen aspectes relacionats amb la conducta infantil que són en la línia de potenciar l'autocontrol i l'autoregulació de l'acció.

#### ■ *Regles i normes establertes*

La conducta en general i com a resposta d'una actitud, necessita normes i regles establertes que serveixen a l'escolar de marc referencial on poder-la posar en pràctica. Si això és clar en aquelles conductes derivades del parer de les altres persones, també té la seva raó de ser en les que són producte de decisions raonades. Unes regles que estableixin el camp i els límits per on sigui possible moure's i fins on es pot arribar, ajuden la persona a centrar les possibilitats d'acció en quelcom més concret i dominable.

A més, certes normes i regles establertes per la comunitat escolar, més concretament aquelles que fan referència al respecte a les altres persones i a l'espai físic, ajuden en gran manera no sols a desenvolupar

---

<sup>81</sup> És necessari aclarir, com indiquen Puig i Martínez (1989), que les limitacions que un s'imposa o l'esforç que s'ha de realitzar en l'autocontrol són una conseqüència derivada de la necessària coherència conductual i no objectius en si mateixos:

[...] l'objectiu no és augmentar l'experiència d'esforç en l'educand, sinó que l'objectiu és dotar la persona d'allò que necessiti per actuar d'acord amb el seu criteri, per la qual cosa l'educació en l'esforç és un mitjà, però no un fi. (p. 133)

conductes adients amb les normes, sinó també a reforçar actituds que són en la mateixa línia.

Les normes, però, imposades sense justificació no serveixen per a les finalitats que aquí es plantegen. No sols caldria explicitar clarament el sentit de les normes i de les regles que s'estableixen en una comunitat escolar o dins l'aula, sinó que l'infant també hauria de veure necessària la seva existència i acceptar-ne el seguiment. En aquest sentit, són millors les normes i les regles establertes i pactades pel grup classe amb l'ensenyant, que no pas les imposades per algú i que afectin el grup. Si un nen o una nena es veu particip d'una decisió és més fàcil que, per ser-hi coherent i no caure en un procés de culpa per no haver actuat correctament (li baixa l'autoestima), s'autoexigeixi el seu compliment. També el grup classe, com a avalador de les normes establertes, exerceix pressió per al seu compliment a cada un dels individus del grup. Casamayor (1988) defineix aquesta decisió on participa l'infant com a acord global. Inclou una sèrie de normes per al funcionament de la classe, així com les conseqüències del seu incompliment. És necessari, segons l'autor, que les normes siguin clares i concretes (es facilita saber si s'han incomplert) i formular-les de forma positiva, és a dir, explicitar el que s'ha de fer (més que no pas el que no s'ha de fer).

Per establir regles o revisar les que hi ha, caldria aprofitar els conflictes sorgits en la pròpia aula o escola, ja que aquests haurien de ser els que donessin peu a exposar les raons i les justificacions de les parts en conflicte, així com també seria important fer veure la necessitat d'establir normes i regles que possibilitessin tant la resolució dels problemes que apareixen com la prevenció d'aquests.

#### ■ *Pactes personals*

Si són importants unes normes generals per orientar la conducta, en aquest sentit també ajuda el fet d'establir contractes i pactes entre ensenyant i escolar. Al mateix temps, aquests pactes fomenten el respecte a l'autonomia i a la individualitat de cada infant.

L'estudiant, malgrat que busqui establir coherència entre el que fa i el que hauria de fer si fos coherent amb unes actituds determinades, pot trobar-se amb tasques que li demanin esforços personals que són lluny dels seus ànims o de les seves intencions. Establir pactes que suposin passos concrets, progressius i seqüenciats en la conducta de l'infant l'ajuda a anar superant possibles fases i arribar a la coherència entre acció, el pensament i l'afecte. Un pacte, a més, pot ajudar que l'escolar entengui més les normes i el marc referencial on pot actuar, ja que

tenir en compte les característiques i les possibilitats de l'infant hauria de ser a la base de tot pacte que es volgués establir.

Els pactes poden ser de diversa mena (processos que es vulguin realitzar, temporització d'accions, ajuts que calgui rebre...), però sempre haurien de ser a l'abast de l'infant perquè els pogués complir. Un pacte, a més, no hauria d'implicar una imposició de l'ensenyant envers l'escolar, sinó una exposició per part de les dues bandes de quins són els interessos, on es vol arribar i per què i, a partir d'aquí, cercar el terme just on tots dos es considerin més o menys satisfets. També caldria establir les conseqüències que se'n derivaran si el pacte es trenqués pel no compliment explícit d'alguna part (aquí no s'hi inclouen circumstàncies concretes que poden sumar-se als pactes i que fomenten el seu incompliment).

#### ■ *Caràcter públic de l'acció*

El fet que les accions que ha de realitzar l'escolar siguin *públiques*, augmenta la potencialitat de la seva eficàcia, ja que aquest fet possibilita l'assumpció del compromís conductual pres lliurement<sup>82</sup>. La implicació afectiva i cognitiva que demana un compromís conductual públic obliga l'individu a ser més coherent amb les seves decisions, tant per no provocar-se una autoimatge negativa com per no donar una imatge social incorrecta. Si el compromís públic s'ajunta amb l'establiment de normes per part del grup, del qual s'ha parlat abans, l'eficàcia i la coherència de l'acció individual és més gran. S'ha de tenir present que si l'acció d'un infant parteix de les decisions grupals lliurement acceptades, el grup també es veu implicat en el compliment de la conducta explicitada per l'infant i ajudar-lo en el que calgui perquè la pugui iniciar, mantenir o modificar, si cal. Si la conducta és pública, el grup té més evidència de la seva correcció o no i, per tant, més possibilitats per intervenir-hi. Aquesta implicació grupal és metodològicament molt eficaç, ja que possibilita que la regulació conductual de l'infant no pertanyi sols a aquest o al professorat, sinó també al grup. L'acció del grup, però, s'hauria d'enfocar més cap a facilitar ajuts a l'infant o a regular les seves accions que no pas a ser evidenciadora dels compromisos incomplets per part de l'escolar (la qual cosa no vol dir que no ho hagi de fer quan calgui).

---

<sup>82</sup> La importància que té que l'acció sigui de caràcter públic ja la remarcaven autors com Kelman (1978) o Eiser (1989). Kelman al parlar de canvi actitudinal ja apuntava la importància del context, l'acció en si mateixa i les conseqüències de l'acció.



El caràcter públic de l'acció, però, no ha de ser pas una condició obligada per a tot infant. El grau d'explicitació pública de la conducta que cal realitzar (en grup classe, en petit grup...) pot variar segons les característiques, les necessitats personals de cada escolar o del contingut concret, i hauria de ser cada ensenyant qui decidís el que és més convenient en cada cas.

#### ■ *Reforçadors i inhibidors de la conducta*

Quan es parla de conducta, normalment s'associa aquesta amb els seus reforçadors (premis) o inhibidors (càstigs). Aquest fet s'ha donat durant molts anys, ja que les investigacions sobre conducta s'han centrat a provocar-la, canviar-la o inhibir-la a partir de premis o de càstigs (quasi sempre materials). La voluntat i la intencionalitat de l'individu en la determinació de la seva conducta, en aquestes investigacions, no hi comptava.

En l'actualitat s'entenen reforçadors i inhibidors de conducta de maneres diverses: tant es consideren reforçadors l'aprovació de la persona adulta d'una feina realitzada per l'escolar, com la lloança de les qualitats posades en joc en una tasca, el reconeixement social o els premis materials que es poden donar. I si parlem d'inhibidors, ens trobem en els pols oposats: manifestació de desaprovació d'accions realitzades, impediment de dur a terme accions concretes desitjades per l'infant, càstigs materials...

Dins la nostra proposta, reforçadors i inhibidors tenen un paper limitat. De fet, tant si augmenten o disminueixen la provabilitat que la conducta es produeixi o s'inhibeixi, no és aquesta la funció que aquí se'ls dona, ja que s'haurien d'enfocar com a factors que serveixen per *orientar l'escolar o reafirmar-lo en el canvi o seguiment d'una conducta concreta*: si la persona adulta reconeix a l'infant allò que fa ben fet, a aquest li serveix per confirmar que va pel camí convenient, utilitza les estratègies correctes o ha arribat a les fites marcades (o a una part). Augmenta l'autoestima, en comprovar que és encertada l'acció pròpia i que la persona adulta la reconeix. La manifestació, per part de l'ensenyant, d'allò que l'infant fa malament, també ha d'anar en la direcció d'informar-lo perquè pugui reconduir l'acció. Dins d'aquesta visió, l'infant té autoritat de la seva conducta encara que la persona adulta hagi contribuït a fer-lo posicionar.

D'acord amb aquestes consideracions, es proposa la utilització de l'aprovació de la persona adulta (o el reconeixement de les altres persones) i la informació sobre aspectes positius de la tasca realitzada com a elements que contribueixen al fet que l'infant perseveri en la

seva acció i amb la intenció de fomentar que la conducta de l'infant sigui coherent amb la seva presa de decisió. La mateixa intencionalitat té la desaprovació explícita de la persona adulta o d'altres persones sobre conductes infantils que no estiguin d'acord amb els objectius fixats.

També s'han de prendre en consideració els aspectes ambientals o contextuals que faciliten accions concretes de l'escolar. Així, l'organització física de l'aula, les distribucions d'horaris, l'establiment de normes, la distribució de responsabilitats..., dels quals s'ha anat parlant al llarg d'aquestes pàgines, es poden veure com a reforçadors de conductes concretes.

No entraran en la nostra proposta els càstigs, els premis materials o el rebuig afectiu de l'infant. En relació amb els càstigs, cal tenir present que quan se'n parla es fa referència (Gargallo i Llopis, 1993) a retirar a l'infant un estímul o una conseqüència agradable (per exemple, no sortir a jugar al pati per haver-se portat malament) o a aplicar-li un estímul aversiu o desagradable (per exemple, córrer al voltant del pati per haver molestat les companyes i els companys). No entra en la concepció de càstig el fet que l'infant hagi de dur a terme les conseqüències derivades de pactes personals o normes escolars de les quals s'acaba de parlar en els apartats anteriors, o que l'infant pateixi les conseqüències de les seves accions.

Basar l'establiment de la conducta en premis i càstigs, malgrat que s'ha pogut comprovar que és eficaç, comporta perills clars de no respectar alguns dels paràmetres establerts en aquest treball. Recordem que en la nostra proposta, la resposta conductual de l'actitud ha de ser conseqüència de voluntarietat i convenciment de la seva existència. Recordem també el que s'ha comentat en els principis de la proposta sobre la importància de la motivació que du a adquirir una actitud: voluntarietat, convenciment personal i sentiments positius envers aquesta, no imposició d'altres, evitació de càstigs, consecució de premis... L'autonomia personal (pensar críticament, prendre en consideració diferents punts de vista i no sols el propi...) ha de ser a la base de les decisions personals i, per tant, de les accions. Deixar de fer —o, en el cas contrari, realitzar— una conducta determinada, sols per la por que es té de ser castigat o les ganes d'obtenir recompensa, no comporta, en cap sentit, el convenciment personal o l'autonomia de la qual parlem, ni està relacionada amb l'actitud que suposadament sustenta l'objectiu que es vol aconseguir. Les conductes despreses de premis i càstigs no fomenten l'autonomia, sinó l'heteronomia, ser governat per altres persones:

L'infant que ajuda el seu pare i la seva mare sols per aconseguir caramels o diners, i el que estudia i obeeix les regles sols per aconseguir bones notes, estan governats per altres persones, igual que els infants que són «bons» sols per evitar ser castigats. Les persones adultes exerceixen el seu poder sobre els infants mitjançant les recompenses i els càstigs, i són aquestes sancions les que els mantenen obedients i heterònoms. (Kamii, 1982, p. 6)

Si s'utilitzen premis i càstigs hi ha un risc elevat que l'infant actui en funció d'aquests i no perquè cregui que l'acció és la correcta i convenient. Generalment, en aquest cas, tret l'estímul, treta la conducta. Aquesta és la situació que es troba quan l'infant aprova assignatures perquè el pare li regala una bicicleta o fa els deures perquè, si no, no veu la televisió. El més important no és el sentit de l'acció, la decisió personal de dur-la a terme perquè s'ha cregut que és la més convenient, sinó el que es pot aconseguir (o impedir) amb la seva realització i que no té relació amb actitud. Són conductes que, a més de no estar decidides autònomament, normalment no perduren en el temps. Això no obstant, no seria just no acceptar que la realització de conductes causades per premis i càstigs en alguns casos poden continuar al llarg del temps sense aquests reforçadors o inhibidors. Això es pot donar si l'infant estableix connexió entre la seva conducta i els beneficis personals (no addicionals) que li comporta, i es convenç que el que realitza és el millor per ell. També la connexió establerta entre predisposició (positiva o negativa) i conducta concreta crea un corrent afectiu concret que pot perdurar, encara que això no es dona sovint, ja que, normalment, la connexió es trenca quan ja no existeix l'estímul concret que l'ha creat (el premi o el càstig).

Vegem algunes de les *conseqüències* que es poden derivar si s'estableix relació directa entre conducta i premis o càstigs. Una d'aquestes conseqüències és que la conducta es transforma en un mitjà per aconseguir (o evitar) quelcom, no com a finalitat en ella mateixa. Una altra és que es magnifica la importància del premi o del càstig. Al mateix temps, si es treu l'estímul o el càstig, desapareix la conducta que s'intentava potenciar o continua aquella que es volia evitar. A més, l'infant s'acostuma a actuar per un benefici o per evitar quelcom que no té relació directa amb les conseqüències de les seves accions. Tanmateix, a la pràctica és difícil que s'obtinguin premis i càstigs (sobretot materials) en actuacions conductuals habituals, per tant, si es fomenta aquesta manera d'actuar, s'està també fomentant infants que a la llarga no tindran gaires estímuls per actuar de forma correcta o per deixar-ho de fer de manera incorrecta. Una altra conseqüència és que l'infant pot acostumar-se a aquest tipus de conducta i no tenir recursos per actuar d'una altra manera. Finalment, trobem que la conducta no és una manifestació de l'actitud que es vol treballar, ja que es deriva del

premi que es vol aconseguir (o del càstig que es vol evitar) i no de la pròpia actitud. Tampoc no estableix relació amb el concepte i afecte de l'actitud.

S'ha de tenir present, però, que l'escolar dels primers cursos de primària (acceptant els perills que comporta la generalització de característiques atorgades a edats determinades) està sortint d'una etapa marcada per l'heteronomia moral, per la qual cosa la capacitat d'entendre principis, conseqüències d'accions o comprendre les justificacions de les altres persones, que se li demana, pot no estar del tot iniciada i, per tant, plantejar-li problemes que el portin a funcionar més per aprovació o recompensa que no pas per coherència de la conducta amb l'actitud.

Amb tot, es planteja com és possible ajudar l'infant a produir resposta conductual de l'actitud o com es poden reconduir accions ja establertes que trenquen normes i regles o que no estan d'acord amb el judici o la implicació afectiva de l'infant amb l'actitud, evitant les recompenses i els càstigs.

Si centrem l'atenció en conductes ja realitzades per l'infant, la primera necessitat és que aquest hauria de *conèixer quines són les conseqüències que es deriven de les seves accions, tant de les correctes com de les incorrectes*. Aquest fet ja s'ha vist com a necessari quan s'ha parlat de l'establiment de normes i regles generals. Un infant hauria de saber no només els límits de les seves accions per tenir un marc de referència, sinó també què és el que provoca en els altres i en ell mateix amb les seves accions, tant amb les correctes com amb les incorrectes, així com què pot passar-li si el marc és traspassat. Aquest coneixement l'ajuda a entendre (o li reforça) la importància d'actuar en consonància amb les normes establertes i lliurement acceptades. A partir d'aquí i centrant-nos en les accions incorrectes, caldria establir que l'infant no hauria de veure les conseqüències que li ha provocat una conducta desencertada com a càstig, sinó com a conseqüències lògiques de les seves accions. Aquestes conseqüències són les que haurien de marcar el que ha de fer o deixar de fer una nena o un nen que ha dut a terme una actuació incorrecta. Per tant, la mestra o el mestre davant una conducta incorrecta de l'escolar no hauria de demanar-li o imposar-li una acció que no tingui res a veure amb el que ha fet (portar-se malament i no sortir al pati, embrutar quelcom i anar a la classe dels petits...), perquè en aquesta situació s'està cercant punició (estímul desagradable) o càstig i no conseqüències lògiques de l'acció infantil. És diferent, per exemple, plantejar a un infant que si no realitza la feina en el temps pactat haurà de realitzar-la més tard encara que en aquell temps els seus companys i companyes juguin un partit de futbol, que

establir directament relació entre feina i privació de futbol dient: «Si no fas la feina no jugaràs al futbol».

Les conseqüències de les accions incorrectes de l'infant, segons l'àmbit concret de l'acció, poden ser més o menys desagradables per ell, però en la seva raó de ser no hi ha d'haver la punició o la desagradabilitat que li provoqui, sinó la conseqüència lògica de l'acció realitzada (podem trobar, per tant, «sancions» no desagradables per l'infant). Aquest és un pas fonamental perquè el nen o la nena assumeixi les conseqüències dels seus actes i en sigui responsable<sup>83</sup>.

Una situació semblant la trobem amb els premis. L'infant hauria de trobar la seva recompensa no en els premis atorgats per altres persones, sinó en *la feina realitzada*, en els resultats obtinguts amb l'esforç, amb la coherència entre el que ha decidit i el que ha fet, encara que som conscients que aquesta opció és difícil que els infants l'assumeixin, sobretot en edats primerenques, acostumats com estan (a causa d'hàbits socials o familiars) a rebre recompenses materials o càstigs per les conductes que realitzen.

Que no s'advoqui per premis i càstigs no implica, com ja s'ha comentat, que la persona adulta no hagi de reconèixer a l'infant el que ha fet bé, la feina ben realitzada, l'acció correcta..., al contrari, caldria donar suport als seus comportaments o accions correctes, o fer manifest de la manera que es cregui més adient les que no ho són, ja que totes dues accions ajuden l'infant a replantejar-se o a afirmar-se en la conducta que realitza i en la relació que aquesta té amb el pensament o l'afecte de l'actitud.

#### 6.1.3.4. El paper i les funcions del professorat

Segons el caire del rol assumit pel professorat, les atribucions donades i les responsabilitats establertes, així com la concepció del procés d'ensenyament/aprenentatge o les finalitats de l'educació que aporti cada professional, l'ensenyament es perfilarà d'una forma determinada. De fet, al llarg de les pàgines anteriors ja s'ha incidit en aquests aspectes i s'han donat indicacions sobre el paper i les funcions del professorat, ja sigui per mitjà de la relació establerta amb l'alumnat o en la programació o posada en pràctica d'aquesta.

A continuació, i recollint el que s'ha dit en apartats anteriors, s'incideix en el paper que ha de dur a terme cada ensenyant, així com l'equip

---

<sup>83</sup> Les afirmacions que es realitzen en aquest apartat estan en la línia del que Piaget (1971) especifica sobre sancions quan parla del criteri moral de l'infant.

docent dins l'aula i l'escola. La intenció, en aquest cas, és evidenciar els elements que s'han fet més rellevants al llarg de les pàgines anteriors. S'ha ampliat el paper que ha d'assumir el professorat als àmbits generals d'escola, per la qual cosa es transforma en un com ensenyar general.

#### *6.1.3.4.1. L'equip docent*

L'equip docent s'hauria de plantejar com una estructura grupal que treballa en equip i on *cada membre participa activament*, on es confronten i es discuteixen idees, propostes..., on se'n construeixen de noves, on s'aporten coneixements, on es prenen acords i es fixen criteris i plans d'acció, on hi ha responsabilitats i tasques repartides, tot plegat amb la intenció d'obtenir un *projecte comú que aglutini la vida del centre i es basi en el compromís conjunt*. Treballar en equip possibilita la coherència educativa en les actuacions individuals i com a col·lectiu. Compartir un projecte és fer-se'n responsable i dur aquesta responsabilitat a entendre la comunitat com de tothom i no com una suma de parcel·les inaccessibles. La responsabilitat de cada escolar, per exemple, no és sols de la professora o del professor tutor, els problemes sorgits en una classe no han de ser resolts solament per l'ensenyant que els pateix... Que les decisions siguin conjuntes i assumides demana la implicació de cada persona que compon l'equip, siguin quins siguin els àmbits on s'hagin pres les decisions. Si existeix implicació i responsabilitat de cada ensenyant de cara a l'equip i la comunitat escolar, l'equip també dóna suport a cada individu amb els criteris i les decisions preses. El professor o la professora s'ha de veure ajudat i ha de rebre suport pel fet que és un membre de l'equip que du a la pràctica els acords establerts.

El treball col·lectiu de planificació, de reflexió sobre la realitat escolar, de revisió del que es realitza o es deixa de dur a terme, és el que hauria de donar coherència al projecte curricular que després s'haurà de desenvolupar. Les decisions conjuntes assumides per cada ensenyant són les que haurien de possibilitar que el desenvolupament i l'aplicació del Projecte curricular sigui el correcte, al marge de quin sigui el professor o la professora que l'apliqui. De fet, la qualitat d'aplicació del Projecte curricular depèn en gran part de com hagi assumit cada ensenyant les decisions preses conjuntament. El mateix passa amb les decisions sobre aspectes no curriculars: organització d'escola, estructura establerta, criteris d'interrelacions, normes...

L'equip docent, doncs, s'hauria de contemplar com un col·lectiu reflexiu, amb capacitat de decisió, que emet judicis i estableix criteris que serveixin de guia davant les situacions o els problemes sorgits en

qualsevol moment de la vida escolar, que connecta les seves decisions teòriques amb les línies d'acció pràctiques.

*Funcions que hauria d'assumir l'equip docent<sup>84</sup> envers l'educació actitudinal*

<i>Coordinar-se com a equip</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establir l'estructura i els canals de participació necessaris per a un funcionament correcte.</li><li>• Establir els papers que han d'assumir els seus membres, la capacitat de decisió autònoma que tindran, així com les interaccions a contemplar.</li><li>• Coordinar funcions i tasques.</li></ul>
<i>Vetllar perquè a l'escola es duquin a terme els principis i les finalitats establerts com a col·lectiu</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Seguir i controlar la posada en pràctica de les decisions sobre valors i actituds.</li><li>• Vetllar per la seva adequació correcta en cada moment.</li><li>• Avaluar el centre envers el treball actitudinal dut a terme.</li></ul>
<i>Participar en la confecció del Projecte curricular</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establir objectius i continguts generals actitudinals.</li><li>• Seqüenciar-los, temporitzar-los.</li><li>• Establir criteris metodològics.</li><li>• Establir criteris d'avaluació.</li><li>• Establir criteris de promoció de l'alumnat.</li></ul>
<i>Aplicar el Projecte curricular</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establir criteris generals d'aplicació que guiïn la pràctica.</li></ul>
<i>Participar en l'estructura i en l'organització escolar</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuir espais, temps, agrupament d'alumnat, materials..., i establir criteris generals d'utilització d'aquests elements.</li></ul>
<i>Relacionar-se amb els altres sectors de la comunitat escolar</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establir finalitats, canals, dinàmica...</li></ul>
<i>Reflexionar sobre la pròpia pràctica, dinàmica adquirida, tasques realitzades, necessitats aparegudes, ajuts necessaris...</i>

L'equip també és el que hauria d'establir els objectius que s'haurien d'aconseguir en la relació amb els altres col·lectius de dins i fora de l'escola i les característiques que tindrà aquesta relació. Per exemple, caldria conèixer què es fa en altres escoles, de quina manera es poden

<sup>84</sup> En aquest requadre figuren (sense pretensió de ser exhaustius) les funcions que hauria d'assumir l'equip docent envers l'ensenyament d'actituds i valors que han aparegut al llarg dels capítols anteriors.

relacionar amb la pròpia, quins canals cal establir, què es pot treballar conjuntament a nivell de professorat, d'alumnat, de família...

Algunes qüestions que s'ha de plantejar l'equip docent són, per exemple: els papers que ha de tenir cada col·lectiu escolar, les funcions que aquests han d'assumir, problemes i avantatges en les relacions...

La situació, però, d'un equip docent pot ser la d'una suma de membres que no treballin en equip, que no funcionin com a tal, que tinguin interessos oposats o que les decisions les prenguin uns membres determinats. El col·lectiu de professores i professors no és homogeni, la diversitat de maneres de fer, de pensar o de sentir pot arribar a provocar incompatibilitats professionals. L'anàlisi comuna d'actituds, interessos i inquietuds pedagògiques, així com el coneixement de tècniques de grup, l'estabilitat de pactes o decisions que impliquen tasques de motivació o suport exterior, poden ser estratègies que ajudin a resituar la tasca de l'equip docent com a col·lectiu que pren opcions dins l'ensenyament actitudinal.

Sigui quina sigui la situació en la qual es troba l'equip docent, caldria tenir clar que hauria de dur a terme una anàlisi de les necessitats que té com a equip i una *autorevisió* general del seu pensament, de la seva dinàmica i efectivitat. Caldria plantejar i reflexionar col·lectivament si el que es va decidir s'ha dut a terme, quins problemes han sorgit, quines han estat les seves causes, quines solucions s'han pres, quina efectivitat han tingut, què s'ha de canviar, què cal conservar, què s'ha d'ampliar, quines necessitats es tenen com a equip i individualment, si la dinàmica com a col·lectiu és la més adient, què és el que es pot solucionar amb els mitjans de l'equip i en quins aspectes es necessita ajut extern...; i a partir d'aquí prendre decisions per confeccionar plans d'acció i cercar els ajuts necessaris que tinguin la finalitat d'anar solucionant els problemes detectats. Aquest procés necessita la col·laboració de tots els membres que componen l'equip, una autoreflexió individual sobre la pròpia pràctica educativa com a individu i com a membre de l'equip, i actituds obertes envers la renovació i el perfeccionament professional, així com que predisposin a l'anàlisi de la situació sense autojustificacions ni autoinculpacions innecessàries. L'autorevisió és l'instrument de què disposa l'equip docent per revalidar-se en la seva tasca, millorar-se, investigar en l'ensenyament i renovar-se professionalment.

El paper que s'atorga a l'equip docent demana, però, contemplar-lo en una estructura on s'entengui que realitza funcions directives pedagògiques i on la funció de l'equip de direcció en aquest sentit és la de coordinar i motivar els diferents col·lectius de la comunitat escolar, així com executar i supervisar les funcions establertes per l'equip de professorat. En aquesta estructura, per tant, no es recull un equip



directiu amb poder de decisió unidireccional sobre qüestions actitudinals que afecten tota la comunitat. Finalment, recordem que quan es parlava de la confecció del bloc actitudinal general es feia esment de la necessitat de contemplar dins l'equip docent especialistes o persones motivades envers el tema actitudinal que ajudessin tant a cercar informació sobre la temàtica com a motivar i aportar recursos perquè el tractament actitudinal sigui coherent i contempli canals d'acció viables.

#### *6.1.3.4.2. La professora, el professor*

En aquest apartat cal insistir en la necessitat que la *responsabilitat assumida per un col·lectiu* ho sigui també per cada un dels seus membres. Si no es vol que aquesta es dispersi de manera que no afecti realment ningú en concret, caldria que, a més d'implicar-se tot l'equip docent en les decisions col·lectives preses, *s'hi impliqués també cada professora i cada professor individualment*.

Si és important que els membres de l'equip docent treballin en un projecte comú, amb uns criteris que permetin arribar coherentment entre tots a les finalitats establertes, també ho és que cada ensenyant *adapti i ajusti aquest projecte a la realitat de la seva aula*. Cada aula és única, ja que les persones que la componen individualment i com a col·lectiu, els coneixements, les característiques, els hàbits, les maneres de relacionar-se, les expectatives que tenen... conformen una situació que també ho és.

Enfocaments singulars i lligats al context, dinàmics i amb capacitat de canvi, recerca i adaptació a cada escolar, són els que han d'imperar en l'actuació del professorat per dur a terme la seva funció dins l'aula. La relació amb els companys i les companyes per intercanviar criteris, preocupacions o propostes és la que hauria de donar suport a l'actuació personal.

Igual que l'equip docent, cada ensenyant hauria de dur a terme una *revisió i una autoanàlisi de la seva tasca professional* (pensament, actituds, expectatives, pràctica quotidiana...). Caldria que reflexionés sobre si hi ha coherència entre el que pensa, el que diu i el que fa, hauria de tenir en compte el que hi ha darrere de les pròpies actuacions (s'ha vist com actuacions del professorat es deuen a intuïcions, a utilitzar els recursos més immediats, a recórrer a allò amb què se sent més segur...), de quins valors i actituds s'estan traspasant per mitjà de les accions, de com arriba a aconseguir resultats positius o què és el que afavoreix que no siguin bons. A partir d'aquí pot modificar o

reformular el que calgui i anar cap a una autonomia professional assumida conscientment.

La reflexió i l'anàlisi personal sobre el que un fa o pensa no és senzill, ja que demana actituds obertes envers el qüestionament dels coneixements propis o les maneres de fer (amb el consegüent desequilibri que això pot suposar), que es replantegin o es reconstrueixin les estructures pròpies, que es perdin parcel·les de poder o que apareguin responsabilitats per assumir sense gaires ganes de fer-ho..., però, sens dubte, hi ajuda que les decisions i les accions futures siguin més racionals i conscients i, per tant, contribueixin al millorament professional. S'hauria de fer realitat la visió que té Clark (1978) sobre l'ensenyant:

[...] algú que està constantment valorant situacions, processant informació sobre aquestes situacions, prenent decisions sobre el que cal fer a continuació, guiant les seves accions sobre la base d'aquestes decisions i observant l'efecte d'aquestes accions en els alumnes. (p. 3)

No obstant això, s'ha de tenir clar que s'apunta el que és preferible en el professorat més que no pas el que es fa. Les possibilitats i limitacions del col·lectiu escolar, del professorat, de l'alumnat..., o les influències, els condicionants, les pressions que vénen de l'exterior de l'escola, estableixen una realitat que no sempre possibilita un treball professional amb les millors condicions d'èxit. Intentar millorar, però, aquestes condicions és una de les tasques de tot professional.

Finalment, es fa incidència en les funcions que té atorgades el professorat o les conseqüències que es deriven de la *seva actuació a l'aula* i que no es poden oblidar si el que preocupa és l'ensenyament de valors i actituds.

En primer lloc, caldria que el professorat *valorés els continguts actitudinals* que s'han de treballar atorgant-los importància dins de l'educació escolar. Al mateix temps, caldria que *conegués* les característiques del contingut que es vol treballar, les dificultats del seu tractament, i també hauria de *disposar de recursos* i estratègies per al seu desplegament.

Amb tot, el paper del professorat és difícil pel que respecta a l'educació actitudinal, ja que aquesta comporta, d'una banda, intentar que els *infants incorporin els valors universals* que regeixen les intencions educatives (llibertat, respecte, justícia...) i, de l'altra, educar en l'alumnat *l'autonomia moral*. En la primera situació, caldria que les nenes i els nens arribessin a entendre la justificació de valors i actituds ensenyats i els fessin seus. En la segona situació, caldria donar llibertat

perquè cada infant anés escollint el que s'adaptés més bé als seus interessos, a les seves creences i a les seves necessitats.

Seria important també tenir clar que el paper de l'ensenyant és el de *mediador* entre els continguts que cal aprendre i l'escolar que els ha d'adquirir, la qual cosa implica postures que poden semblar contradictòries: donar protagonisme a l'infant al mateix temps que se li proporcionen els ajuts necessaris en els moments precisos perquè aquest adquireixi els coneixements.

Caldria que el professorat creés *ambients globals de classe* que possibilitessin *aprenentatges actitudinals* reeixits. Així, hi ha elements, com ara el tipus de relacions que es fomenten entre els alumnes o entre aquests i el professorat, que faciliten el tractament i l'adquisició d'actituds i valors determinats. La manera com està estructurada la classe, el temps..., la mobilitat i la llibertat d'acció que es permet a l'alumnat, les rutines que es duen a terme... són aspectes que també contribueixen a crear l'ambient adequat. *L'atmosfera moral* de l'aula hauria de ser en si mateixa un mitjà d'aprenentatge actitudinal.

*Funcions que hauria d'assumir l'ensenyant<sup>85</sup> envers l'educació actitudinal*

*Procés educatiu: planificar, programar, executar, avaluar*

- Fixar objectius i continguts. Acotar-los. Organitzar els continguts i seqüenciar-los. Temporitzar. Cercar metodologies adients. Cercar, adaptar o elaborar materials curriculars.
- Crear ambient moral a l'aula amb possibilitats per a l'aprenentatge actitudinal.
- Desenvolupar la programació. Decidir tasques. Flexibilitzar.
- Avaluar el procés educatiu i l'aprenentatge de l'alumnat.

*Executar la programació*

- Ser coherent amb els principis i amb els criteris establerts per l'equip.
- Organitzar i facilitar els recursos materials i tècnics necessaris.
- Establir coneixements compartits entre alumnat i ensenyant.
- Partir dels coneixements previs de les noies i els nois per establir relacions amb el que ja saben i per aprofitar les experiències anteriors de l'alumnat.
- Partir dels interessos i les motivacions dels infants.
- Conèixer les expectatives dels infants.
- Oferir situacions on l'alumnat obtingui resultats positius.

---

<sup>85</sup> El requadre no pretén recollir totes les funcions que ha de dur a terme el professorat. S'hi han inclòs aquelles més generals que han anat sortint al llarg dels capítols. Hi ha actuacions més específiques, per exemple aquelles que potencien aspectes concrets en l'alumnat (estratègies determinades, autoeficàcia, conductes concretes...), que no hi consten.

- Preveure situacions, conflictes, problemes, accions que caldrà emprendre...
- Dur a terme les activitats.
- Realitzar els canvis necessaris per adequar-se al context i a les situacions que vagin sorgint.
- Revisar el procés d'ensenyament. Adequar-lo a la situació i a les característiques de cada infant.
- Seguir i revisar el procés d'aprenentatge de cada infant.
- Aprofitar els conflictes sorgits a l'aula i a l'escola.

#### *Actuar a l'aula: actituds, conductes, manifestacions*

- Conscienciar-se que té autoritat a l'aula, concretament moral.
- Conscienciar-se que és un model per imitar: estratègies cognitives que s'utilitzen, manera de solucionar els problemes, relacions amb les altres persones. Model moral.
- Conscienciar-se que influeix amb idees, conductes, manifestacions...
- Conscienciar-se que està conformant la imatge que cada escolar té de si mateix.
- Controlar l'afectivitat personal pròpia que pugui distorsionar la marxa de la classe.
- Revisar les expectatives que té sobre l'alumnat: adequar-les a la realitat i a les característiques de cada infant.
- Establir coherència d'actuació i expressió amb les intencions educatives estipulades.
- Establir coherència entre l'actuació demanada als infants i la pròpia.

#### *Intervenir pedagògicament: relacions interpersonals*

- Fomentar l'adquisició dels objectius marcats per l'individu i pel grup en general.
- Informar, proposar, motivar, presentar les tasques.
- Adequar-se a les possibilitats i a les característiques de l'alumnat: ritme d'aprenentatge, capacitats, interessos, necessitats...
- Fer de mediador en la construcció del coneixement individual.
- Ajudar quan sigui necessari i en el moment oportú, en la quantitat i la qualitat que sigui menester.
- Ajudar a establir la connexió entre els coneixements anteriors de l'infant i els nous.
- Crear reptes.
- Donar protagonisme a l'infant.
- Establir pactes i normes amb l'escolar i el grup.
- Fomentar l'autoconcepte i l'autoestima positiva en cada escolar.
- Fomentar relacions interpersonals positives: respecte i valoració.
- Fomentar l'autonomia personal, l'autoaprenentatge i l'autonomia moral.
- Fomentar la interiorització dels valors universals a partir de la seva justificació.

#### *Autoreflexionar*

- Sobre les concepcions implícites educatives que es tenen: funcions de l'ensenyament, paper de l'alumnat, del professorat, funcionament del procés d'ensenyament/aprenentatge...
- Sobre l'autoconcepte i l'autoestima professional.
- Sobre la pràctica educativa pròpia: metodologia utilitzada, expectatives que es tenen, rutines que s'estableixen...
- Sobre el paper d'agent social que s'exerceix dins de l'escola i de l'aula.
- Sobre el paper que s'exerceix dins la comunitat escolar: participació, adequació a les decisions conjuntes establertes pel claustre, relació amb les companyes i els companys, personal no docent, estatus amb l'alumnat...

D'altra banda, s'hauria de tenir consciència —i actuar en conseqüència— que *l'ensenyant és un model a imitar* en els seus actes, conductes, manifestacions..., ja que té una influència moral en l'alumnat derivada del seu estatus, del poder atribuït per decidir el que està bé i el que està malament, del poder d'atorgar recompenses o sancions... i que, a més, com a model, està exposat moltes hores davant l'alumnat. L'autoritat i la incidència que té en les nenes i els nens demana, a més, que tingui cura del coneixement personal i del control de la pròpia afectivitat (autoconcepte personal i professional, per exemple), a fi que aquesta no distorsioni la relació establerta amb l'alumnat.

S'hauria de tenir clar també que l'ensenyant *retorna a cada escolar* una imatge de com pensa que és aquest escolar i que aquesta *condiciona l'autoconcepte* del propi infant. Caldria analitzar quines són les expectatives que es tenen de cada nen o nena per comprovar si són correctes o si s'espera massa o poc d'ell o ella. Caldria projectar concepcions sobre els nens i les nenes adaptades a les seves característiques, demanar el que l'escolar pot fer i no el que el professorat voldria que fes, acceptar els errors infantils i vetllar per l'equilibri personal de cada estudiant. En aquest sentit, caldria fomentar que l'alumnat se sentís competent en el que fa i afectivament estable en la relació amb les altres persones, amb si mateix i amb l'aprenentatge.

Finalment, fóra precís que l'ensenyant conegués objectius, intencions, motivacions, expectatives, representacions... de l'alumnat en referència a les activitats que es vulguin realitzar, ja que *la percepció* que en pot tenir pot no ser la mateixa que la que en té l'ensenyant. Aquest coneixement permet saber en quin camp actitudinal es mou l'alumnat i, a partir d'aquest, ajudar en la connexió del que té, sent i coneix l'infant amb els nous coneixements que es vol que adquireixi.

#### ■ *La funció del professorat envers el grup d'infants*

Interessa també fer referència al paper que el professorat hauria d'assumir envers el grup d'infants i el que hi hauria de potenciar.

El grup d'infants, com s'ha vist, té influència en els nens i nenes que en formen part (en els aprenentatges, en els mecanismes que utilitzen, en l'autoimatge que tenen...). S'ha vist també la influència que té dins de l'aula i de l'escola com a context de convivència i d'aprenentatge de l'alumnat. A partir d'aquí, el grup es pot convertir en un instrument metodològic en mans del professorat per facilitar i orientar l'aprenentatge de l'alumnat. El grup, però, va més enllà de ser un

instrument per convertir-se en un contingut concret de treball, ja que en si mateix facilita el desenvolupament social i individual de l'alumnat i té un pes determinat dins l'escola.

Contemplar la influència que té el grup, tant en l'individu com en la comunitat escolar, és una necessitat que, de vegades, no es té prou en consideració. Caldria que tant l'equip docent com cada ensenyant assumís aquest fet i *cerqués els mecanismes necessaris perquè els grups fossin elements positius i dinamitzadors*, tant per a l'individu com per a l'escola. Això comporta un treball a diferents nivells:

- En la *programació didàctica*, estipular objectius per als grups i dur a terme el desplegament curricular necessari per aconseguir els objectius fixats.
- En la *pràctica diària*, fer un seguiment de la constitució, l'estructura, el funcionament... del grup perquè sigui al més positiu possible.
- En la *interacció amb els infants*, afavorir entre ells la visió del grup com quelcom enriquidor, productiu i agradable, fomentant la imatge de les companyes i els companys com a col·laboradors i no com a persones rivals que cal superar.

Si es vol que el grup funcioni com a element dinamitzador, s'haurien d'establir unes condicions que seria important complir i que tenen la seva base en les funcions del grup exposades anteriorment, així com els requisits de composició del grup<sup>86</sup>. Primerament, caldria tenir clar que el fet que es fomenti el treball en grup no implica que hagi de perdre importància el paper que hauria d'assumir el *professorat com a element mediador* o les feines individuals que caldria que realitzés l'infant. Així mateix, seria important que el professorat es plantegés *quina hauria de ser la seva intervenció*, tant sobre els aspectes en què hauria d'intervenir com en quina hauria de ser la seva presència en el grup. S'ha de considerar que grups molt dirigits per l'ensenyant provoquen una dependència tan gran en els seus membres que els impedeix adquirir autonomia; o que aquells que no tenen directrius, ni criteris generals que han de seguir o projectes per realitzar, acaben amb desestructuració i manca de motivació. També caldria que el professorat *fomentés la imatge de companys col·laboradors* i abolís la que identifica companys amb rivals, així com que *el grup projectés imatges positives* de cada un dels seus membres. A més, el grup no s'hauria de transformar en un espai on s'eludissin les responsabilitats, on s'imposessin criteris o on es caracteritzessin negativament alguns membres. En aquest sentit, caldria parar atenció a si l'estructura i l'organització de cada grup són les més adequades per aconseguir

---

<sup>86</sup> Alguns dels punts que s'exposen a continuació estan trets d'aportacions realitzades per Coll i Colomina (1990), Rué (1991) i Roca Cortés (1995).

*funcionaments òptims.* L'estructura del grup hauria de facilitar una comunicació positiva entre els seus membres i recollir les necessitats personals de cada individu. Les estructures internes del grup que són *cooperatives* (aquelles on els beneficis són iguals per a tothom) funcionen més bé que les competitives (els uns obtenen beneficis a costa dels altres) o individuals (els resultats dels uns no depenen dels que obtinguin els altres). A partir d'aquí, caldria facilitar tasques on tots els membres del grup es necessitessin mútuament i rebutjar enfocaments competitius. La tasca que caldria realitzar hauria de ser *significativa*, implicar tots els membres (amb assignació de tasques i responsabilitats) i n'hauria de sortir un sol producte. S'hauria de tenir també present que la composició de *grups heterogenis* dona resultats més bons que els homogenis, així com que utilitzar el conflicte sociocognitiu o l'ajut adequat entre alumnes possibilita resultats d'aprenentatge més òptims. Caldria, per tant, facilitar condicions dins del grup perquè cada escolar pogués rebre ajut dels seus companys i companyes. També seria interessant tenir present que el grup de tres a cinc membres funciona bé, en canvi més de set infants complica l'organització i no facilita suport afectiu.

D'altra banda, fóra necessari que els membres del grup tinguessin assolides habilitats de cooperació grupal. En aquest sentit, s'haurien de posar en pràctica tècniques que afavorissin la dinàmica dels grups o treballar en els infants les actituds, les conductes i els procediments necessaris per poder participar activament dins del grup (diàleg, expressió de parers...).

### 6.1.3.5. Apunts sobre propostes metodològiques

En aquest darrer apartat s'inclouen propostes que es poden utilitzar per al treball de l'educació actitudinal<sup>87</sup>. En cap moment pretenen ser úniques o les més adequades a qualsevol situació, sinó exemples que compleixen requisits dels apuntats en les pàgines anteriors.

S'ha de dir que més que metodologies generals són estratègies, tècniques o activitats específiques adreçades a l'educació actitudinal d'algun aspecte concret i que es poden treballar tant de manera isolada com interrelacionades amb altres continguts. No són exclusives per

---

<sup>87</sup> L'equip GREM, dedicat ja fa temps a la investigació i al treball aplicat sobre educació moral, té una àmplia bibliografia on exposa tècniques per treballar l'educació moral. N'hi ha moltes que són utilitzables per al tractament de les actituds. Alguns dels resums que figuren en les pàgines següents sobre aquestes tècniques estan trets de les seves aportacions.

utilitzar-les en l'aprenentatge actitudinal, sinó que també es poden utilitzar per a l'avaluació actitudinal de l'alumnat.

També s'ha de dir que tracten més la part cognitiva, procedimental o conductual que no pas l'afectiva<sup>88</sup>, i que se centren en aspectes relacionals com ara l'empatia, o personals com ara l'autoconeixement, el raonament o l'autoregulació, però no incideixen tant en d'altres com la voluntat, l'esforç o la responsabilitat. Per tant, no inclouen tots els aspectes de l'educació actitudinal. Aquest fet, juntament amb la característica que la majoria s'adrecen a algun aspecte concret, fa que s'hagin de complementar les unes amb les altres, ja que per separat no possibiliten la consecució de les finalitats, i també se n'han de cercar unes altres per tractar els aspectes que aquelles no toquen.

Aquesta situació de manca de tècniques que tinguin en compte el treball de la globalitat de l'educació actitudinal es manifesta si observem, per exemple, quins camps abracen les estratègies que es volen treballar en educació moral proposades per Martínez i Buxarrais (1994)<sup>89</sup>, autors que, això no obstant, són dels que hi han fet més aportacions:

- Estratègies per a l'anàlisi i la comprensió crítica dels temes moralment rellevants: construcció conceptual, comentari de text.
- Estratègies per al desenvolupament del judici moral: discussió de dilemes morals, diagnòstic de situacions.
- Estratègies d'autoconeixement, expressió i desenvolupament de la perspectiva social: exercicis autoexpressius, aclariment de valors, *role-playing*, *role-model*.
- Estratègies orientades al desenvolupament de les competències autoreguladores: habilitats socials, autoregulació i autocontrol de la conducta, jocs de simulació.

Un cop es tenen clares les limitacions plantejades, les propostes que es donen s'han de contemplar dins dels paràmetres generals que s'han indicat en les pàgines anteriors i que, resumint, podem dir que són els següents:

Dins del procés que es volgués establir, caldria que el professorat tingués present que *no interessa ni adoctrinaments* que impliquin una

---

<sup>88</sup> Cercar tècniques per treballar a l'escola aspectes afectius, d'equilibri personal o d'enfortiment de la voluntat dins de les actituds, és una de les tasques d'investigació que caldria fer.

<sup>89</sup> Aquesta distribució d'estratègies va ser presentada per Miquel Martínez i M. Rosa Buxarrais a les jornades sobre «Educació moral i ètica individual», realitzades per l'IMIPAE a Barcelona el març de 1994.



manca de sentit crític sobre el que es fa o es pensa, *ni excessiva tolerància* que porti l'infant a no saber què s'espera d'ell. *Marc referencials compartits* són necessaris, com també *normes justificades*, enteses i acceptades pel grup classe, que delimitin els tipus d'acció i els seus camps.

Caldria *diversificar* les metodologies utilitzades, així com les activitats didàctiques perquè es puguin *adaptar* a les característiques de la situació concreta d'aprenentatge, del contingut que es vulgui treballar o de les particularitats de cada individu (motivació i interessos, característiques i necessitats personals, coneixements previs, experiències anteriors...). El respecte i la contemplació de la diversitat demana un tracte diferent a cada infant, així com metodologies de treball diverses, tant pel que fa a la tipologia com a l'aprofundiment, la quantitat de treball, el requeriment que es faci de cada tasca a l'alumnat... en cadascuna.

L'objectiu del professorat hauria de ser que *l'infant evolucionés de l'heteronomia a l'autonomia moral*, per la qual cosa el professorat hauria d'anar donant protagonisme a l'infant en la tasca actitudinal per arribar a la fita que l'infant decidís les seves eleccions i accions, i s'autocontrolés en la seva realització sense necessitar la col·laboració de les altres persones. En aquest sentit, els enfocaments *metodològics* haurien d'anar evolucionant en el temps des de ser més directius fins a *donar autonomia a l'alumnat*. No obstant això, el propi contingut, la situació concreta, un alumne o grup determinat... pot exigir enfocaments que puntualment s'apartin de la línia comentada i demanin més o menys autonomia de la que estava programada en un principi.

S'hauria de facilitar la *participació de l'infant* en l'elecció de les tasques escolars o en els processos de treball que caldria establir per promoure accions voluntàries i protagonisme infantil. L'escolar hauria de veure's actor del seu aprenentatge i, més concretament, seria important que fos conscient de tenir el *control dels resultats* en el seu aprenentatge. Per tant, serveixen més els enfocaments metodològics on l'alumnat s'impliqui i sigui responsable del que fa, que no pas els que dirigeix el professorat. Caldria, en aquest sentit, deixar que l'escolar faci i s'equivoqui i ajudar-lo tan sols quan sigui necessari, no sistemàticament. No obstant això, caldria contemplar l'ajut del professorat en el moment que es necessités.

Fóra necessari també que l'alumnat *captés quines són les exigències de la tasca* que se li demana i que hi respongui adequadament.

Caldria que les metodologies utilitzades proporcionessin *experiències*, o aprofitessin aquelles que *surten de la dinàmica* escolar, que duguessin

al raonament, i també que possibilitessin la *implicació afectiva i la manifestació conductual*. La *implicació de l'infant* amb l'objecte d'aprenentatge demana que s'estableixin lligams entre tots dos. Cercar el que hi ha en comú, si l'objecte d'aprenentatge recull algun interès de l'alumnat o satisfà alguna necessitat d'aquest, si té utilitat o funcionalitat per ell..., són maneres de cercar la implicació. *Aprofitar els conflictes sorgits* en el context escolar és una possibilitat que aporta avantatges en el tractament actitudinal.

*Exemplificació de preguntes que caldria plantejar-se sobre els enfocaments metodològics utilitzats a l'aula*

- Quines estratègies didàctiques utilitzo a l'aula?
- Responen a les intencions educatives que hi ha a l'escola?
- En algun aspecte intenten adoctrinar l'alumnat?
- Reflexiono sobre la conveniència o no dels enfocaments metodològics que utilitzo o de la seva posada en pràctica?
- Reviso els resultats que proporcionen?
- En quina mena d'activitats els utilitzo? Sempre faig el mateix enfocament per a les mateixes activitats?
- Quins criteris segueixo per variar les estratègies escollides?
- Les estratègies que utilitzo, són adequades per a les necessitats concretes de cada infant?
- Són individuals o de grup?
- Què fomenten en l'infant? Fomenten l'autonomia personal?
- L'infant, hi té un paper protagonista?
- Aprofiten les experiències de l'infant?
- El fan reflexionar?
- Li fan prendre posicions afectives?
- Li fan prendre decisions?
- El fan actuar?

S'hauria de demanar (sempre i quan les característiques de l'individu al qual s'apliquen no requerissin el contrari) accions que tinguessin una *implicació pública* perquè l'infant prengués *responsabilitat de compromís social*. Aquest fet obligaria l'infant a ser més coherent amb les seves decisions, ja que estaria més exposat a donar una imatge correcta o no de si mateix a les altres persones. Aquest caràcter públic possibilita també que *el grup es responsabilitzi de l'adquisició de l'aprenentatge de cada nen o nena* i, per tant, el pugui ajudar en aquest sentit.

Caldria que *l'escolar se sentís ajudat* pel professorat i el grup classe, i *no tinguéss por dels errors*, ja que en aquesta situació accedeix a l'aprenentatge amb més expectatives d'èxit.

S'hauria de tenir present que el *grup d'infants* té un paper rellevant en el treball actitudinal i que, per tant, els enfocaments metodològics escollits haurien de partir de la seva presència com a nucli de treball, fet que possibilita als seus membres més informació, visions diferents de l'objecte actitudinal, possibilitats d'anàlisi, solucions de problemes o compromisos que cal prendre envers l'acció que es vol dur a terme.

Finalment, cal recordar que si bé s'indiquen activitats o tècniques per treballar aspectes concrets d'educació actitudinal, la major part del treball actitudinal passa per les activitats diàries, la manera com es duen a terme (agrupament de l'alumnat, participació d'aquest, model de relacions establertes...), l'estructuració de la vida escolar, etc., aspectes que ja s'han comentat.

*Paràmetres generals que cal tenir en compte dins les propostes metodològiques*

- No han de caure en adoctrinaments.
- Han de ser diverses per adaptar-se a situacions concretes, continguts i diversitat d'infants i grups-classe.
- Han de possibilitar el traspàs de l'heteronomia a l'autonomia moral.
- Han de fer participar a l'infant.
- Han d'explicitar la responsabilitat que es demana.
- Han d'aprofitar la dinàmica d'aula i els conflictes sorgits.
- Han de possibilitar raonament, implicació afectiva i manifestació conductual.
- Han de possibilitar responsabilitat de compromís social amb implicació pública.
- No han de fomentar la por a l'error.
- Han de fomentar la implicació del grup d'infants.

Contemplant el que s'acaba d'indicar, a continuació es referencien activitats i tècniques que es poden utilitzar en el treball actitudinal.

### ■ *El diàleg*

Amb el diàleg s'intenta que l'infant adquireixi un conjunt de destreses que li possibilitin que davant d'un conflicte hi hagi un intercanvi de papers, una valoració de totes les postures implicades i uns acords justos. Això comporta ser constructiu, contemplar la voluntat de les altres persones, prendre en consideració els seus parers i les seves

motivacions..., així com tenir voluntat, si cal, de modificar les pròpies opinions o de cercar alternatives acceptades per tothom.

Per dialogar calen unes condicions formals: aportar la informació necessària, pertinent i ben estructurada, de forma clara i ordenada, i establir una estructura i unes normes de participació grupal que permetin aquest diàleg.

Una proposta concreta de treball de diàleg (Puig i Martín, 1992) dona com a continguts que es poden treballar les habilitats següents: escoltar les altres persones i comparar la seva opinió amb la pròpia, centrar el diàleg en un tema determinat i mantenir-lo dins dels seus límits, i participar en el diàleg fent-hi aportacions sinceres.

Els exercicis que es proposen per treballar el diàleg inclouen la discussió de dilemes, la representació o la comprensió crítica.

Un altre aspecte que caldria treballar seria el metaconeixement sobre les habilitats per al diàleg, és a dir, la presa de consciència de les habilitats necessàries per dur-lo a terme correctament. Aquesta presa de consciència és la que ha de possibilitar la millora de les habilitats, així com la seva autoregulació.

#### ■ *Discussió de dilemes morals*

Es basa en la presentació d'una història que mostra un conflicte de valors amb problemes de decisió. L'alumnat ha de reflexionar i discutir sobre aquesta història intentant situar-se en el punt de vista de l'altra persona i arribant a solucions a partir del diàleg. Els conflictes tenen a veure amb la decisió individual, per la qual cosa cadascú ha de fonamentar els arguments i les decisions que exposa al grup, on tornen a ser reflexionats i discutits col·lectivament. Els dilemes presentats poden ser tant hipotètics (no tenen relació amb la realitat de l'alumnat) com reals.

Aquesta activitat pretén crear conflictes cognitius d'índole moral que trenquin la seguretat dels judicis personals. Per reestablir l'equilibri, l'alumnat es veu obligat a replantejar-se concepcions i a produir nous arguments que el portaran a un nou equilibri. En la recerca de noves solucions es troba l'establiment d'un judici moral més desenvolupat que l'anterior.

Amb aquesta tècnica es fomenten la capacitat de raonament moral, les capacitats comunicatives d'escoltar i parlar, de valorar alternatives o

punts de vista diferents al propi, de fer públiques les decisions preses, de cercar solucions alternatives o d'arribar a acords conjunts.

Galceran i Vilar (1992) exposen una sèrie de passos com a estratègies d'aplicació:

1. Presentació del dilema i comprensió d'aquest.
2. Establiment d'una postura individual.
3. Formació dels grups de discussió.
4. Procés de discussió.
5. Discussió general.
6. Revisió de la postura individual prèvia.
7. Conclusió.

*Exemple de dilema moral per treballar a l'aula*

La Júlia i la Joana parlen en sortir de l'escola. La Júlia invita la Joana a casa seva aquella mateixa tarda. Li diu que se sent sola i que ella és la seva única amiga i que les altres nenes del grup no la tracten bé. La Joana accepta la seva invitació; primer ha de trobar-se amb la Maria i la Sònia, però després anirà a casa de la Júlia. La Júlia se'n va.

Entren la Maria i la Sònia. La Maria diu que pensa fer una festa aquesta tarda. Parlen de qui poden invitar i decideixen que només invitaran els membres del grup.

La Joana comenta que la Júlia l'ha convidada a casa seva i suggereix que també l'invitin a la festa. La Maria i la Sònia se'n riuen i li diuen que esculli: «La Júlia o nosaltres».

*Font: Díez de Ulzurrun, Martí, 1998, p. 9*

■ *Comprensió crítica dels conflictes reals*

Es presenten temes personals o socials trets de la realitat quotidiana que impliquen conflictes, perquè s'exposin les raons que tenen totes les persones que hi estan implicades, s'analitzin i s'adoptin compromisos per intentar millorar la situació conflictiva. Es poden seguir esquemes semblants a la discussió de dilemes morals o del diàleg.

Aquesta tècnica obliga els nois i noies participants a elaborar els propis arguments i a exposar les seves actituds, i té la virtut d'implicar més els infants pel fet de tractar-se de quelcom real. S'intenta donar importància a les relacions interpersonals i socials més properes que viu l'escolar.

Un procés de treball que es podria seguir en el conflicte de valors entre individus amb la intencionalitat d'arribar a un acord normatiu racionalment motivat podria ser el següent (Puig i Martínez, 1989):

1. Partir d'un conflicte de valors reconegut per les persones implicades.
2. Fer possible que tots els participants parlin i argumentin sense coacció i d'igual a igual.
3. Tenir en compte els interessos de totes les persones afectades i valorar les conseqüències que comportaria l'adopció de certes normes.
4. A partir de la valoració, aproximar postures de tota la gent implicada per a la recerca d'un acord cooperatiu que, en el cas que s'hi arribés, tindria un efecte vinculant i generalitzable.

#### ■ *Aclariment de valors*

Aquesta tècnica està adreçada més als valors que no pas a les actituds, però pot servir com a base d'un treball actitudinal posterior. També es pot adaptar la tècnica a l'aclariment de les actituds que es manifesten envers les persones o les coses més properes. Amb l'aclariment de valors s'intenta que cada escolar defineixi quins són els seus valors i quina jerarquia estableix entre ells. Això pretén ser una ajuda perquè l'infant conegui els seus valors, els ordeni, aclareixi quins són els més importants i cerqui la coherència entre el que pensa, el que sent i el que fa, i el dugui a prendre amb més consciència, grat i autonomia les seves decisions i accions.

El procés de valoració que du a l'aclariment de valors consta de tres fases:

1. Selecció dels valors (reflexió cognitiva).
2. Estimació d'aquests (implicació afectiva).
3. Actuació (conducta adient amb l'elecció presa).

Hi ha activitats diverses que es poden utilitzar: els diàlegs aclaridors (la professora o el professor dialoga amb l'escolar i intenta que aquest es qüestioni parers o cerqui alternatives a allò que opina), el full de valors (en el qual s'exposa un text on figura una situació problemàtica i una sèrie de preguntes per reflexionar personalment o en grup) o les frases inacabades (frases inacabades o preguntes concretes que demanen una postura per part de l'escolar).

#### ■ *Role-playing*

És una tècnica basada a dramatitzar una situació conflictiva que dona peu a interpretacions i solucions diferents. L'ensenyant explica quin és

el conflicte, quins personatges, amb papers determinats, hi intervenen i quina és la situació. Un cop repartits els papers que s'han d'interpretar i amb un temps curt per identificar-s'hi, cada escolar representa la situació intentant ser fidel al rol que li pertoca i donant arguments per defensar la seva postura. La resta de la classe observa la representació. Posteriorment, es realitza un debat on es veuen i s'analitzen les diferents postures aparegudes, el realisme de cada paper interpretat, les solucions aportades...

Amb aquesta tècnica s'intenta que l'alumnat adquireixi habilitats determinades que van des del reconeixement de l'existència de punts de vista diferents dels seus, relacionar i integrar diferents elements i perspectives, anticipar pensaments i sensacions, o relativitzar els punts de vista propis a favor de contemplar els parers de les altres persones.

#### ■ *Comentari crític de text*

Es basa a presentar a l'alumnat un text representatiu de temes socials o personals que comporti diferents opinions sobre un problema i dialogar sobre aquest.

El text s'identifica amb qualsevol producció humana que tingui sentit i que sigui comunicable (article, fotografia, pel·lícula, cançó, dibuix...). Es pretén impulsar la recerca d'arguments, de sentiments implicats, d'accions associades, de conseqüències de tots ells, així com la discussió, la crítica argumentada i l'autocrítica.

#### ■ *Jocs relacionals, jocs expressius*

Els jocs a l'etapa de primària es poden utilitzar com a instruments educatius i, en l'àmbit actitudinal, com a instruments de treball actitudinal.

Jocs i actituds interaccionen de tal manera que és difícil trobar jocs on no quedin reflectides actituds concretes. Hi ha jocs on la pròpia estructura demana agrupació d'infants, relacions per establir, normes per seguir o accions que cal dur a terme..., que propicien el treball d'actituds determinades: col·laboració amb les companyes i els companys, acceptació de la diversitat de les altres persones, coneixement i acceptació de les característiques personals... Altres són vies de reflexió i canvi de situació individual o grupal, de rols establerts en el grup (aquell, per exemple, que demana que els participants es coneguin millor, o el que permet exterioritzar habilitats, sentiments o idees que en altres situacions no surten a la llum).

El joc, a més, té l'avantatge que incorpora motivació i interès per a la seva execució. És a les mans de l'ensenyant escollir<sup>90</sup> aquells que, una vegada analitzats, possibilitin l'aprenentatge actitudinal que al professorat l'interessi treballar.

### *Exemples de jocs que es podrien utilitzar per a l'aprenentatge actitudinal*

#### *Agafar parelles*

Es formen parelles que intenten agafar-se les unes a les altres. Si se n'atrapa una, es canvien entre si els membres de la parella.

Les normes establertes permeten la col·laboració entre infants diversos.

#### *On l'he posat?*

Es formen parelles. Els infants reconeixeran primerament les olors dels líquids que utilitzaran, després, un infant de cada parella es posa un líquid en algun lloc del seu cos. L'altre infant, tot ensumant, ha d'endevinar on s'ha posat el líquid i quin era. Es repeteix el mateix procés canviant les parelles.

Permet conèixer aspectes desconeguts dels companys i les companyes, trencant barreres establertes entre ells.

#### *Explicar aventures*

Els infants s'asseuen en rotllana, la mestra o el mestre ho farà al marge de la rotllana i d'esquena a aquesta. Un infant s'aixeca i comença a explicar una història inventada mentre va caminant pel voltant de la rotllana. A un senyal de l'ensenyant, la història ha de continuar-la l'infant que es trobi més a prop del que l'estava explicant.

Permet l'exteriorització de capacitats personals de vegades no contemplades per les altres persones, sense tenir por de l'error.

Font: Guitart, 1984

### ■ *Activitats diverses*

S'inclouen aquí activitats diverses pensades especialment per treballar continguts actitudinals concrets. No són tècniques estructurades ni segueixen un esquema determinat, sinó que surten de la pràctica diària

---

<sup>90</sup> Hi ha reculls de jocs cooperatius (Cascon, 1990; Cascon i Beristain, 1986; Guitart, 1984 i 1998; Orlick, 1986 i 1990) que poden servir per treballar actituds determinades. Guitart (1996) fa també aportacions en aquest sentit quan relaciona valors, actituds i joc.



professional de qui és a l'aula i aprofita o inventa activitats que siguin útils per a les seves intencions. Així, tant poden ser jocs, com qüestionaris, com reflexions compartides amb els companys i les companyes, com danses, dramatitzacions... El denominador comú que les caracteritza és la recerca d'aspectes, per part de qui les proposa —el professorat—, que es puguin relacionar amb el treball actitudinal i que permetin vehicular elements actitudinals concrets. La creació i el disseny d'aquestes activitats són a càrrec del professorat que tracta concretament amb l'alumnat i tenen la característica de ser adaptades a les necessitats concretes dels receptors i les receptores.

*Exemples d'activitats que s'utilitzen per treballar aspectes concrets d'educació actitudinal*

<p><i>T'agrada</i></p> <p>Es pregunta als infants què els agradaria saber dels companys i les companyes. Se'n poden donar alguns exemples: qualitats que pensen que tenen, aspectes importants de la seva vida, àrees que els agraden, esports preferits, programa de televisió que miren, etc. Entre tots i totes es fa una llista de sis o set coses. S'entrega a cada escolar un tros de paper i cadascú va contestant les preguntes decidides entre tothom. A continuació es va llegint pregunta per pregunta i cadascú diu el que ha escrit.</p> <p>Permet conèixer com són els companys i les companyes de l'aula.</p>
<p><i>Les meves preferències són...</i></p> <p>Es reparteixen les preguntes del qüestionari adjunt al qual cal donar resposta individual. Un cop contestat cal triar l'infant que cada escolar vulgui i parlar de les respostes donades en cada apartat, i comprovar les coincidències que es tenen. Cada parella anota en un full els aspectes en els quals ha coincidit. Seguidament, el tutor o la tutora anirà preguntant a cada parella les coincidències i les anirà escrivint a la pissarra. Es comentaran les preferències de la majoria del grup classe.</p> <p><i>Qüestionari</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fes una llista de les activitats que realitzes quan surts de l'escola i/o els caps de setmana.</li><li>2. Quines d'aquestes coses que fas t'agraden més?</li><li>3. Quines coses que no fas t'agradaria fer?</li></ol> <p>Possibilita conèixer-se a si mateix i compartir aquest coneixement amb els companys i companyes.</p>

*Font: Campillo i altres, 1997a, 1997b*

#### *6.1.3.5.1. Alguns problemes que sorgeixen en les propostes*

Les propostes que s'acaben d'oferir haurien de partir d'una premissa clara: es dirigeixen a aspectes concrets de l'educació actitudinal, per la qual cosa mai no poden suplir les estratègies didàctiques que s'apliquen

quotidianament i que compleixen els requisits demanats per treballar en si mateixes aspectes d'educació actitudinal, sinó que s'haurien de contemplar com a complementàries d'aquests i necessàries pel fet que incideixen en aspectes puntuals que, si no es tracten isoladament, és difícil de fer-ho conjuntament amb altres continguts actitudinals.

Tenen el perill de donar peu a pensar que cadascuna, per si sola, ja és autosuficient i, en canvi, la realitat és que haurien d'estar en funció d'un marc general actitudinal que les contextualitzés i les complementés, si cal, amb altres accions. Així, per exemple, l'aclariment de valors és necessari però pot ser insuficient (Bolívar, 1995). Recordem que aquest serveix perquè tant cada escolar com el professorat coneguin com és l'infant en qüestió, però si els valors que es desprenen dels resultats estan en contraposició amb el marc general de valors democràtics que figuren com a principis educatius, hauran de contemplar-se com a punt de partida d'un treball posterior d'orientació envers aquest marc general estipulat. Per exemple, si un infant aclareix els seus valors i arriba a la conclusió que l'interessa la música o valora el fet d'estar a l'aire lliure, aquest aclariment servirà per constatar allò que més valora, però si la conclusió és que és racista o dictatorial, l'aclariment realitzat ha de servir de punt de partida per al replantejament d'aquests valors o actituds específiques i demana una acció educativa en aquest sentit que faci replantejar aquests valors o actituds a l'infant i que aporti nous elements per a l'anàlisi de la seva validesa.

Les propostes indicades tenen, com tot instrument educatiu, problemes concrets derivats de la seva aplicació, de les característiques grupals o contextuals que es necessiten per aplicar-les, de la pròpia estratègia que utilitzen, o del contingut (més concretament la vessant afectiva) amb què treballen. Així, per exemple, quan es proposen als infants exemples que no són reals es pot realitzar el discurs i l'anàlisi amb premisses desconnectades de la realitat que no contemplen totes les variables possibles; l'infant pot utilitzar més el «com crec que hauria de pensar o d'actuar» segons la normativa social, que allò que personalment es considera adequat o no o el que es faria si la situació fos real; pot prendre posicions sense basar-se en vivències, pensaments... elements reals personals (necessitats, creences, disposicions...); pot partir més de les concepcions prèvies que té de la situació proposada (ja que no es pot contrastar la situació amb la realitat i rectificar el que calgui) que no pas de l'anàlisi de la situació; hi poden aparèixer també elements hipotètics que després tenen una nul·la repercussió real...

Un altre exemple el podem trobar en la discussió de dilemes, que si bé possibilita la interacció social i la discussió, no garanteix sempre resultats positius. Confrontacions fortes entre els components del grup,

manca de capacitats empàtiques..., poden provocar que no s'arribi enlloc. També lideratges acceptats pels membres del grup poden incidir excessivament en els judicis que es poden realitzar o introduir elements de judici que moralment no s'adiuen amb els paràmetres amb els quals treballa normalment el grup.

Continuant amb els possibles problemes que poden plantejar els instruments que se citen, tenim que l'aclariment de valors o actituds que parteix de preguntes concretes pot esdevenir un instrument poc fiable segons la interpretació que l'alumnat faci de les preguntes. Les expectatives i els coneixements previs personals, l'interès de quedar bé amb les altres persones o amb si mateix, el predomini del que es creu que s'hauria de valorar més que no pas el que es valora... poden distorsionar la utilitat de l'instrument.

Finalment, la subjectivitat que impregna el treball actitudinal, malgrat que s'ha d'acceptar i contemplar per reduir en el que sigui possible, pot orientar la utilització d'instruments o tècniques metodològiques envers interpretacions que no siguin les més adequades.

Les problemàtiques que s'exposen tenen la intenció no tant d'invalidar les tècniques citades, sinó de prevenir o compensar els perills amb els quals es poden trobar.

#### **6.1.4. L'avaluació**

L'avaluació ha estat, i encara és, un element fonamental a l'ensenyament pel poder que ha tingut i que té de procés final i, en un model selectiu, de classificació de l'alumnat. És, per les implicacions que comporta i les interpretacions que se'n fan, l'activitat més polèmica de l'acte educatiu.

Hi ha veus que s'alcen per denunciar que l'avaluació pot convertir-se també en l'element més important de l'acció educativa fins arribar a condicionar els processos anteriors, més concretament, la pràctica educativa. És també l'activitat que porta darrere seu més càrrega de concepcions educatives personals que formen part, la majoria de vegades, del currículum ocult.

L'avaluació d'actituds, a més de recollir les característiques apuntades, en té unes altres de pròpies derivades de la situació en què es troba l'ensenyament/aprenentatge actitudinal a l'escola o de la mateixa natura dels propis continguts. A la impossibilitat d'avaluar uns continguts que generalment no s'expliciten clarament ni es programen,

situació encara usual en el camp actitudinal, s'hi afegixen les dificultats de la seva complexitat avaluativa, la diversitat de fonts i de contextos d'aprenentatge que intervenen en el seu ensenyament (amb la necessària coordinació que això demana); o la manca de tècniques avaluatives ràpides, senzilles o conegudes pel professorat. L'avaluació d'actituds reflecteix visiblement tota la problemàtica que comporta l'ensenyament/aprenentatge d'aquestes. Com afirma Bolívar (1995), en l'avaluació es concentren tots els problemes relatius a valors i actituds: la complexitat dels elements que la conformen, la finalitat d'ensenyar aquests continguts, els problemes ètics que se'n deriven...

El repte s'ha d'assumir i cercar solucions per a tot allò que calgui, malgrat que s'ha de tenir clar que no n'hi haurà cap que sigui única i universal, sobretot quan es tracta amb continguts tan conflictius. El que ha de quedar clar és la necessitat de l'avaluació, ja que si no s'avaluen les actituds és fàcil treballar-les de forma poc rigorosa i sistemàtica pel fet de no establir moments determinats per conèixer l'adequació i l'efectivitat de l'ensenyament dut a terme. A més, en l'avaluació, les actituds tenen un reconeixement d'existència, de necessitat, de validesa.

A partir del que s'ha comentat, se citen elements diversos que influeixen en la complexitat de l'avaluació actitudinal.

Un és *el propi concepte del que és l'avaluació*, derivat de la finalitat que se li atorga. Durant molts anys l'avaluació ha servit, en la seva part més visible i immediata, perquè l'ensenyant conegués el que l'escolar havia après sobre els continguts treballats i, a partir d'aquí, emetre una qualificació, en forma de nota, representativa d'aquest coneixement. L'objectiu, en aquest cas, és el *d'obtenir informació* d'allò que sap l'infant, comparar-ho amb els objectius fixats i, a partir d'aquí, *emetre un judici* sobre el grau assolit per l'escolar en l'aprenentatge demanat.

El judici que emet el professorat, però, s'ha utilitzat normalment per a una altra funció: la de *classificar i seleccionar* l'alumnat, decidir qui pot continuar la trajectòria docent. L'escola, en aquesta situació, es torna, a mans del professorat, en un instrument social de *filtre i certificació* de l'alumnat: oportunitat d'entrar en uns estaments educatius o en uns altres, en uns àmbits laborals o en uns altres...

També existeixen altres avaluacions dirigides a *l'obtenció d'informació per prendre decisions*. En aquest cas, per exemple, es pot obtenir informació sobre quines són les dificultats d'aprenentatge d'un infant i, a partir d'aquesta informació, introduir canvis en el procés d'ensenyar. Altres vegades, l'obtenció d'informació serveix per *prendre consciència del procés d'ensenyament dut a terme per l'ensenyant* del que s'ha fet i

del que es pot millorar i, a partir d'aquí, reflexionar, per exemple, sobre el que ha passat, amb la intenció de millorar els processos pedagògics.

Veiem que les funcions de l'avaluació poden ser diverses i si s'hi incloessin les concepcions que tenen *les famílies o l'alumnat* sobre l'avaluació, el ventall s'ampliaria.

*L'objecte d'avaluació també* és element de controvèrsia o, si més no, de diversitat d'opcions. Normalment, s'identifica l'avaluació amb la que va adreçada als resultats d'aprenentatge de l'alumnat. Però s'acaba de veure en els exemples anteriors que l'avaluació, per exemple, pot prendre com a objecte un procés d'ensenyament i, en aquest cas, no s'està centrant en l'escolar, sinó en l'acció del professorat. Així mateix, l'avaluació també pot centrar-se en els materials utilitzats, en el centre educatiu..., pot adreçar-se a qualsevol component del sistema educatiu o al propi sistema.

*La persona o persones que realitzen l'avaluació* també poden ser variades. S'ha de contemplar no sols l'avaluació realitzada per l'ensenyant, sinó també la que pot dur a terme l'escolar, el grup classe, o diferents professors i professores alhora.

*La manera com s'avalua* també aporta complicacions al procés avaluatiu: les formes concretes de realitzar l'avaluació duen darrere seu concepcions sobre les finalitats educatives o la pràctica docent. I també s'hi afegeix un altre fet: la manera d'avaluar de vegades respon més a hàbits adquirits o a pràctiques anquilosades que no pas a decisions dependents dels objectius marcats i reflexionades en profunditat. Veiem, doncs, que en l'avaluació no sols hi té influència el perquè cal avaluar i el què cal avaluar, sinó també el com cal fer-ho.

Una altra dificultat que hi apareix és que el subjecte avaluat — l'alumnat, per exemple— i la persona que avalua —el professorat— poden *tenir visions contraposades o no coincidents* sobre l'acte avaluatiu. Part de l'alumnat (sobretot els nois i noies més grans) associa avaluació dels seus coneixements a passar unes proves establertes o a no passar-les, no pas a tenir assimilats uns coneixements. Aquesta finalitat pot no correspondre (hauria de no correspondre) amb la intenció del professorat d'obtenir informació sobre els coneixements adquirits per l'alumnat.

Cal tenir present també que, si l'avaluació en si mateixa està condicionada i mediatitzada per factors diferents, aquesta també condiona els elements amb els quals es posa en contacte: metodologies utilitzades, expectatives de l'alumnat, del professorat i de la família, transmissió de coneixements, valoració de l'individu en la

societat... (Gimeno Sacristán, 1992). Existeix, doncs, un condicionament mutu entre avaluació i factors amb els quals es posa en contacte.

Fins aquí s'han indicat aspectes diversos que compliquen l'avaluació actitudinal. És necessari, però, exposar-ne un altre que, de fet, presideix tota avaluació, però que en el cas de l'actitudinal, esdevé fonamental: *el problema ètic que comporta avaluar actituds*. Fins a quin punt és ètic avaluar quelcom que implica l'individu en la seva totalitat, que està condicionat per aspectes ideològics i que el seu ensenyament està compartit amb altres contextos? Quin dret moral té el professorat per marcar la línia de superació de l'aprenentatge actitudinal? O aspectes més concrets: pot no promocionar un infant per no ser solidari o per ser sexista?, com es compensa en els resultats la influència familiar i social que du l'alumnat?, com es pot tenir present que els processos d'aprenentatge actitudinal són longitudinals i inacabats en cicles o en etapes educatives?

Els elements apuntats demanen, una vegada més, que *l'equip docent sigui el que emmarqui l'avaluació* dins del marc referencial escollit i del procés educatiu que es du a terme, i que estableixi uns criteris avaluadors clars per facilitar la tasca avaluativa del professorat, que permetin, més tard, incorporar els resultats a l'anàlisi general del procés educatiu. Tot plegat amb la intenció de partir de criteris semblants i donar coherència a la tasca professional.

*Exemplificació de qüestions generals que caldria plantejar-se en l'avaluació d'actituds*

- A qui o què cal avaluar? Objectes de l'avaluació i aspectes concrets d'aquests. Aprenentatge de l'alumnat, aprenentatge del grup classe, processos didàctics, procés d'ensenyament per part del professorat, centre, avaluació.
- Per a què ha de servir en cada cas? Funcions concretes. Problemes que sorgeixen.
- Informació concreta que s'ha de recollir en cada cas. Continguts concrets d'avaluació.
- Qui ha d'avaluar? El professor o la professora, grup de professors i professores, equip docent. Alumne o alumna, grup d'alumnes. Autoavaluació. Possibilitats i limitacions.
- Instruments que s'utilitzen per a cada aspecte que cal avaluar.
- Què se'n farà de la informació obtinguda? Destinataris. Professorat, estudiant, família. Característiques de la informació dels resultats.
- En el cas de l'avaluació de l'alumnat, com es traspasarà a aquest?

#### 6.1.4.1. Què avaluar. Les funcions de l'avaluació

La resposta a la qüestió sobre *el què s'ha d'avaluar* no es pot deslligar del *per què s'ha d'avaluar*, fet que porta a cercar les *funcions que té l'avaluació*.

L'avaluació ha d'emmarcar-se en un plantejament holístic i abraçar tot allò que tingui relació amb l'ensenyament/aprenentatge de valors i actituds. Aquesta és una primera premissa que dóna referències sobre els objectes que cal avaluar.

Els factors que intervenen en l'ensenyament/aprenentatge actitudinal són diversos i pertanyen no sols al propi procés programat, sinó que sorgeixen també de la comunitat escolar, de l'actuació del professorat o del grup classe on hi ha inclòs l'escolar. Aquest fet fa veure la necessitat que l'avaluació amplii el seu camp d'acció tradicional sobre l'aprenentatge de l'alumnat i se centri també en *l'aprenentatge del grup classe, l'actuació de l'ensenyant i la pròpia comunitat escolar*. Dins del procés educatiu no sols interessa saber si l'infant ha assolit o no els coneixements previstos, sinó també si la tasca professional de cara al procés d'ensenyament/aprenentatge, així com les accions que s'han dut a terme dins la comunitat escolar envers l'educació actitudinal, han estat correctes, eficaces i necessàries. Aquesta intencionalitat amplia també el què s'ha d'avaluar.

Contemplar la pròpia avaluació, els elements que la conformen i els paràmetres amb els quals treballa, dóna també indicacions sobre què cal avaluar. Així, és necessari *revisar*, per exemple, els *objectius* que fan de referent avaluatiu per reafirmar o resituar la seva validesa o contemplar-ne d'altres que en principi no estaven programats però que la pràctica concreta ha anat proporcionant. Com diu Santos Guerra (1993b), és necessari preguntar-se pels efectes secundaris produïts per la recerca dels objectius. De vegades és més important el que succeeix mentre s'aprèn que allò mateix que s'aprèn.

També s'han de contemplar les repercussions que té en l'avaluació el fet de *veure's avaluat*. Tothom sap com un infant, en sentir-se avaluat, pot canviar totalment el comportament, la manera de comunicar els seus coneixements..., perquè vol donar una imatge diferent de la real, o perquè factors poc controlables el fan posar nerviós i no pot manifestar correctament com és o el que sap. En aquest sentit, podem dir que l'avaluació pot influir en l'alumnat de formes diverses, condicionant-lo o orientant-lo envers accions determinades. Gimeno Sacristán (1992) apunta que l'avaluació en si mateixa té la funció de crear un determinat ambient escolar. Per l'autor, el clima social i interpersonal de l'aula està

influenciat per la dinàmica avaluativa que es dugui a terme. El tipus de proves, l'ús que es fa dels resultats per part del professorat o de la família, condicionen un tipus de relació o un altre. A més, conformen valors i actituds respecte als continguts que es volen avaluar, el professorat i els companys i companyes.

A partir del que s'acaba de dir, sorgeix un altre objecte d'avaluació en *la pròpia avaluació*, en tot allò que fa referència al seu plantejament i a les conseqüències inherents.

Veiem que amb el què i amb el per què cal avaluar han anat sortint funcions que pot tenir l'avaluació. Recordem, però, que aquestes poden ser diverses i, a més, és difícil centrar-se en una de sola, ja que malgrat que l'equip docent es decanti per una de determinada n'hi ha d'altres que hi són implícites o «ocultes». Es dona el cas que les diverses funcions a les quals pot servir l'avaluació poden ser contradictòries entre si. Encara que, per exemple, un professor doni a l'avaluació la funció d'adequar el procés d'ensenyament a una assimilació més bona dels continguts per part de l'alumnat, no pot oblidar que si aquesta es converteix en una qualificació donada al final del procés, col·loca cada escolar en un lloc jeràrquic determinat dins l'estructura social, o possibilita que vagi ubicant-se en un lloc determinat dins del grup classe.

Malgrat aquesta situació, cal establir una primera funció que ha de presidir tota avaluació: ha de ser formadora, ha d'aportar coneixements tant al subjecte que la realitza com a la persona que és avaluada.

#### *6.1.4.1.1. L'avaluació de l'alumnat*

Bàsicament, l'avaluació que es realitza és l'adreçada a l'aprenentatge de l'alumnat, encara que les funcions que la sustenten puguin ser diferents. Definir quines funcions ha de tenir aquesta avaluació i quina serà prioritària, és una de les primeres tasques que s'ha de plantejar el professorat, ja que possibilita conèixer quines han de ser les accions que s'han de realitzar o les relacions que cal establir, i permet, al mateix temps, revisar la pròpia pràctica avaluativa.

L'avaluació de l'alumnat, però, no s'ha de centrar únicament en cada escolar, sinó també en el *grup d'infants*. Aquest s'ha vist recollit dins dels objectius actitudinals generals, tant pel que fa al paper que ha de dur a terme envers els membres que el componen, com envers l'aula, l'escola, els altres grups amb els quals es relaciona o envers si mateix.



Si s'han establert objectius per al grup classe (o per petits grups que el componen) també és clar que s'hauran d'avaluar.

A continuació s'exposen primerament uns trets generals que caldria tenir presents en l'avaluació de l'alumnat per continuar amb les diferents funcions que pot tenir l'avaluació dels aprenentatges actitudinals de l'alumnat.

#### ■ *Trets generals*

Quan l'objecte que es vol avaluar se centra en un alumne o en una alumna, s'hauria de partir d'una primera consideració: *amb l'avaluació no es pot conèixer tot el que sap, pensa, sent o fa l'escolar sobre els continguts concrets que s'avaluen*. La dificultat de mesurar certs continguts actitudinals, la incapacitat d'arribar a la dispersió d'interrelacions existents entre aquests continguts i d'altres, la impossibilitat d'emetre judicis sobre certs continguts..., complica la situació. La coneguda frase «Tot el que s'aprèn es pot ensenyar» no es pot transformar en «Tot el que s'aprèn es pot avaluar». Álvarez Méndez (1993) exposa clarament aquesta realitat:

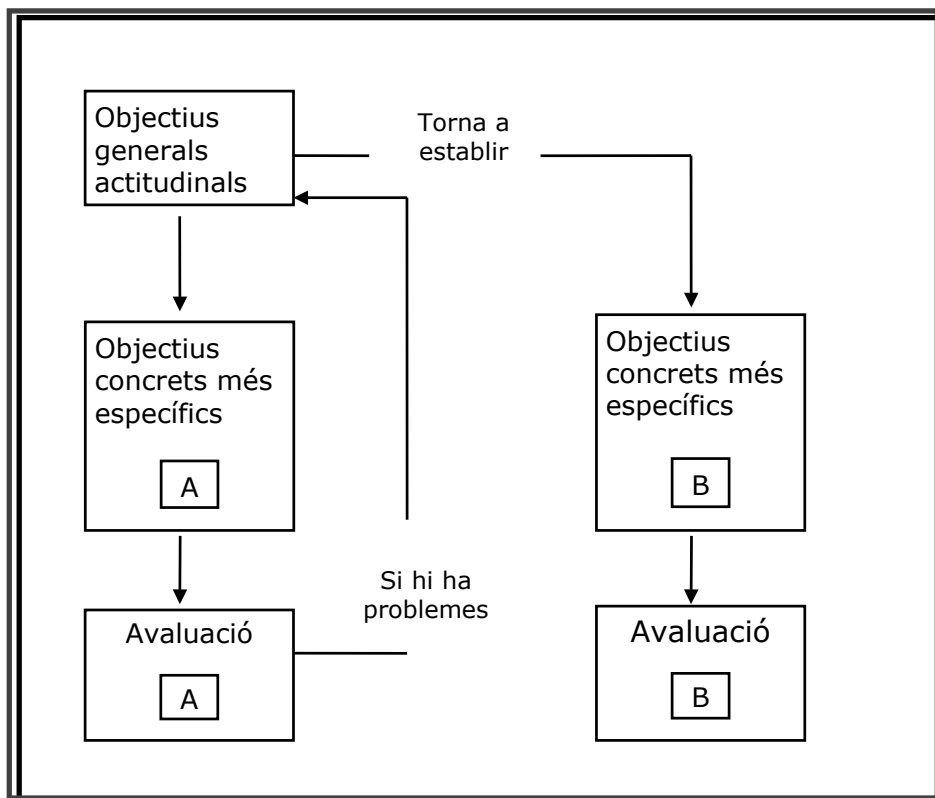
[...] ni tot coneixement adquirit és avaluable ni està pensat i elaborat per ser objecte d'avaluació i qualificació. L'escolar aprèn molt més d'allò que pot limitar-se en un examen; però tampoc l'examen garanteix que aquell aspecte sobre el qual indaga sigui el més rellevant i ple de valor. Més aviat pot descobrir [...] allò que l'alumne ignora o no sap [...] (p. 29)

L'infant aprèn més coses de les que estan programades i el professorat, a l'hora d'avaluar, no pot recollir la totalitat d'aprenentatges que ha assolit.

Acceptant les limitacions comentades, en l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat caldria *cercar objectius d'avaluació clars* que permetessin obtenir informació i que no es perdessin en aspectes generals que no se sap com es poden observar o avaluar. Això no treu que sempre que sigui necessari i hi hagi problemes amb els objectius que han de servir de referència per a l'avaluació, es vagi a parar als que són més amplis i més generals (en darrer terme, els objectius actitudinals generals) per tornar a resituar i establir objectius més concrets però adaptats a cada infant o al context en concret. La flexibilitat avaluativa així com l'adaptació a l'infant i a la situació contextual haurien de presidir qualsevol acte educatiu. L'elecció de jerarquies entre objectius avaluatius, o la concreció de quins seran més rellevants, també fóra un procés que s'hauria d'establir i solucionar.

Continuant amb l'avaluació centrada en l'alumnat, apareix una premissa que fa referència a la necessitat que els *objectius de l'avaluació i els instruments que s'utilitzin estiguin compartits per professorat i alumnat*, és a dir, que l'infant conegui allò que ha de fer, per què ho ha de fer, com ho farà i què se li demanarà després; i que el professorat manifesti coherència entre els objectius d'aprenentatge plantejats, el que ha dit sobre ells a l'alumnat i les tècniques avaluatives que utilitza. Un infant pot errar totalment la seva estratègia d'aprenentatge si creu que el que ha de demostrar en les avaluacions finals és, en realitat, diferent del que planteja el professorat. Com indiquen Jorba i Sanmartí (1993), la construcció de la representació que els estudiants fan dels objectius i dels criteris d'avaluació és un dels elements clau en l'avaluació, ja que s'ha constatat que els estudiants que obtenen més bons resultats són aquells que saben intuir les intencions del professorat i quines són les seves exigències. El coneixement per part de l'alumnat del que se li avalua possibilita l'exteriorització adequada d'allò que sap, pensa, sent..., o que té dificultats.

*Exemplificació de l'adaptació de l'avaluació a noves situacions*



Aquesta premissa tan clara (fonamental en l'avaluació de continguts conceptuals i procedimentals) *pot no contemplar-se totalment* en l'avaluació de continguts actitudinals pel que fa referència al

coneixement, per part de l'alumnat, dels moments concrets en què es realitza l'avaluació. Com ja s'ha comentat, l'actitud com a tal no és observable i per tant la seva avaluació s'ha de basar en manifestacions que fa l'individu. Aquestes, com també s'ha vist, poden no correspondre's amb l'actitud per motius diferents: pors de no adequar-se a les exigències exteriors, vergonya per no ser com les altres persones pensen o demanen, obtenció de beneficis personals... Si un alumne o una alumna sap que l'observen (tècnica utilitzada majoritàriament per l'avaluació actitudinal) en un moment concret per conèixer quina actitud determinada té, pot fer manifestacions que no s'adeqüin a la seva actitud si aquesta no respon als objectius fixats i coneguts per ell o ella. Aquest fet demana que el professorat sigui prudent a l'hora de manifestar els moments en què s'avalua l'actitud si la tècnica utilitzada és l'observació. Precisament, aquesta es basa a analitzar les reaccions més espontànies de l'escolar per intentar conèixer quines actituds hi ha al seu darrere.

Si es considera important contemplar els elements conscients de l'alumnat (en el cas que acabem d'esmentar, del coneixement sobre què s'avalua), també caldria no oblidar-ne d'altres que no ho són tant però que influeixen en l'avaluació. Ens referim, per exemple, a les *predisposicions que tingui l'infant envers l'avaluació, el contingut avaluat o l'ensenyant, o a l'autoconcepte* de l'infant. Un professor en el qual es dipositen expectatives positives envers la seva equanimitat, que és valorat i apreciat, predisposa positivament l'alumnat envers les avaluacions que pot realitzar. Així mateix, bons autoconceptes fan afrontar més correctament qualsevol mena d'avaluació que estigui relacionada amb ell. Continguts concrets que es dominen, que agraden o que es consideren fàcils, afavoreixen avaluacions sobre ells que s'afronten amb poques angoixes. Si s'acompanyen determinades tècniques d'avaluació amb connotacions negatives per part de l'escolar (convenciment que són difícils, que un no domina aquesta tècnica, que posa en evidència les deficiències personals...), poden predisposar-lo en sentit negatiu.

Un altre problema que planteja l'avaluació d'actituds pel que fa referència a l'alumnat (que es pot traspasar també al professorat o al grup classe) és *l'aspecte concret actitudinal* que s'utilitza per avaluar. Com ja s'ha comentat, l'actitud no es pot observar directament, fet que porta a inferir-la a partir de manifestacions de creences, afectes o conductes. Si de les primeres és fàcil recollir-ne informació, ja que es poden basar en indicadors verbals, la manifestació d'afectes és més complicada, ja que en gran part s'exterioritza en aspectes no verbals difícils de ser interpretats, sobretot per observadors i observadores que no dominen l'àmbit afectiu. Per conèixer quines actituds té l'infant i en quin grau, és usual utilitzar la resposta conductual. Així, trobem criteris

d'avaluació que es basen en els enunciats següents: «No tira papers a terra», «Rega les plantes», «Ajuda els companys i les companyes en les tasques escolars»..., tots els quals són accions conductuals. Aquest criteri respon a la facilitat amb què es pot observar la conducta, i en la nostra proposta es recull un element que considerem imprescindible en l'aprenentatge actitudinal: la resposta conductual de l'actitud com a compromís personal actiu envers l'actitud. No obstant això, quedar-se en l'observació de respostes conductuals no és suficient. L'infant actua, però també pensa i sent, i s'hauria d'intentar conèixer com és en aquests aspectes, i més encara si en la nostra proposta es parteix de la implicació cognitiva i afectiva de l'infant. Les tècniques que possibiliten conèixer el que pensa o sap l'escolar són a l'abast de la persona educadora, les que fan referència als afectes són més complicades. Aquest fet, però, no ha de suposar no intentar tenir-les presents.

Que s'insisteixi a conèixer l'escolar en cada una de les implicacions que es demana en la nostra proposta (afectiva, cognitiva i comportamental), no implica que l'avaluació s'hagi de realitzar de manera parcialitzada. El *caràcter global* de l'actitud demana realitzar avaluacions que contemplin aquesta globalitat i que, per tant, no siguin una suma fàcil dels seus elements, sinó una interrelació d'aquests per donar la seva veritable dimensió.

En l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat, tornen a sorgir problemes globals, ja comentats anteriorment, relacionats amb la *responsabilitat ètica* d'avaluar actituds. L'escolar, com sabem, no té ell sol la responsabilitat de com estan conformades i caracteritzades les seves actituds, o de quina orientació tenen. La influència docent en l'aprenentatge actitudinal de l'escolar és una vessant que cal contemplar. Però no és l'única, ja que la família, l'entorn, les companyes i els companys, la història personal de cada individu..., han conformat també la situació actual en què es troba cada alumne i cada alumna. Per tant, es pot plantejar fins a quin punt és ètic avaluar quelcom que parteix d'unes finalitats educatives i d'estratègies escolars, però on l'escola no és l'únic agent educador. El fet s'agreuja si el que l'escola pretén està en contraposició amb orientacions donades en altres contextos.

Si, com veiem, la intervenció de contextos diversos en la formació d'actituds és un problema, també en sorgeix un altre a l'hora de poder avaluar l'aprenentatge de l'alumnat: com sabem, *l'aprenentatge de valors i actituds no es realitza d'un dia per l'altre*, sinó que requereix temps, ja que és un procés lent en el qual es demanen implicacions, assumpció de criteris, responsabilitzacions i autonomia personal. Plantejar avaluacions finals per donar informacions i judicis en

processos inacabats pot ser inconseqüent amb les característiques de l'assumpció de valors i actituds.

Relacionat també amb aspectes ètics, caldria diferenciar clarament, tant per part de l'alumnat com del professorat, que el *que s'avalua és l'aprenentatge aconseguit per l'alumnat, no el propi infant*. La natura dels continguts actitudinals fa que de vegades es pugui identificar la totalitat de com és un individu amb un aspecte en concret d'aprenentatge. Així, si una persona no ajuda els seus companys i companyes i és avaluada negativament pel que fa a aquest aspecte, hauria de quedar clar que aquest nen o aquesta nena, encara que no hagi aconseguit els objectius establerts en aquest contingut, pot tenir uns altres aprenentatges actitudinals assolits que li possibiliten estar capacitat, per exemple, per relacionar-se socialment de forma correcta. El perill de realitzar qualificacions morals generals sobre l'individu es dóna, i aquestes, com ja s'ha comentat anteriorment, no han d'entrar dins les atribucions del professional o la professional de l'ensenyament.

És també important remarcar que l'avaluació d'actituds i valors en l'infant *no hauria de comportar components negatius si no van acompanyats de programes d'accions per superar-los*. Com ja es comentarà en apartats següents, és del tot necessari oferir possibilitats de superar allò que un no ha fet correctament amb la intencionalitat no sols d'ajudar l'escolar a aconseguir assolir els continguts fixats, sinó també de no malversar l'autoconcepte que pot tenir cada un de si mateix, sobretot si la valoració negativa pot comportar una conformitat del fet per part de l'infant.

Les qüestions comentades fan plantejar dubtes diversos (per exemple, la conveniència, sobretot en avaluacions finals de l'alumnat, d'efectuar avaluacions negatives). Aquest fet, conjuntament amb la funció formativa que té tota avaluació, encara reforça més el que es comentarà a continuació sobre la necessitat que l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat s'enfoqui envers la regulació, la formació i l'ajut necessari en tot moment. En el cas d'haver d'oferir informació sobre l'estat actitudinal de cada infant, en el parer que s'emetés s'hauria de veure inclosa la contemplació de la situació global (no sols escolar) de cada alumne i de cada alumna, així com el moment en què es troba el seu procés evolutiu moral.

Finalment, i relacionat també amb elements ètics, però també professionals, trobem el que el professorat no hauria de fer amb l'avaluació actitudinal de l'alumnat: *no s'hauria de convertir mai en un mitjà de pressió* per demostrar qui té el poder a l'aula o un instrument d'autoritat per imposar disciplina o per castigar l'escolar per les accions incorrectes realitzades (Álvarez Méndez, 1993).

L'avaluació s'hauria d'associar a *treball conjunt* entre l'ensenyant i l'escolar envers una mateixa fita: aconseguir aprenentatges correctes i satisfactoris. L'ajut, i no la sanció o la pressió, és el que hauria de prevaler en el pensament del professorat. L'infant també hauria d'entendre-ho així i veure l'avaluació com quelcom que li ha de ser beneficiós, fet que l'hauria d'allunyar de les estratègies que s'utilitzen en les avaluacions per enganyar el professorat i no mostrar els dèficits o les mancances que es tenen en l'aprenentatge.

Així mateix, i en la mateixa línia, *tampoc no s'hauria d'utilitzar l'avaluació de l'alumnat per classificar infants dins del grup classe*, per tant, les comparacions entre qualificacions obtingudes en l'alumnat o entre habilitats apreses no haurien d'existir. Aquest fet no sols no estimula la majoria d'infants que obtenen qualificacions insuficients, sinó que, en aquests infants, pot arribar a perpetuar-se la conformitat i la manca d'esforç per intentar millorar. El barem avaluatiu hauria de ser individual i personal de cada escolar. Cada alumna i alumne hauria de ser avaluat respecte a si mateix. El respecte a la diversitat de l'alumnat, així com l'acceptació que cada infant és diferent per les característiques individuals que el defineixen, és un principi que, aparegut al llarg d'aquestes pàgines, també s'hauria de veure contemplat en l'avaluació. Aquest fet no treu que l'infant, a partir de saber el que és capaç d'assolir i de conèixer les seves capacitats i limitacions, se situï en el grup escolar igual com també pren posició en altres grups (familiar, d'amistats...) amb els quals conviu.

#### ■ *Avaluació inicial*

El professorat pot dur a terme una avaluació a *l'inici de l'aprenentatge* amb la intenció de conèixer la situació de la qual parteix cada escolar en referència a allò que es treballarà. Aquesta avaluació ha d'informar del que sap, sent o fa l'escolar, de les seves capacitats, dels seus interessos i de les seves motivacions. Amb aquesta intencionalitat, la informació de l'avaluació inicial hauria de recollir (Jorba i Sanmartí, 1993): el grau d'adquisició dels prerequisits d'aprenentatge, les idees alternatives o models espontanis de raonament i de les estratègies espontànies d'actuació, les actituds i els hàbits adquirits en relació amb l'aprenentatge i les representacions que es fan de les tasques que se li proposen.

L'avaluació inicial té, en primer lloc, una *funció diagnòstica*, ja que informa de la situació de l'infant i, amb la informació obtinguda, el professorat pot tenir una representació més o menys clara dels coneixements, dels afectes, de les conductes, dels errors o de les

mancances de l'escolar. Però l'avaluació inicial passa després a assumir un caire més actiu, ja que també *orienta sobre com es pot programar* el procés d'ensenyament/aprenentatge perquè s'adapti millor a les característiques i necessitats de cada escolar.

El que està clar és la necessitat de partir d'un punt per començar o continuar correctament un procés educatiu, i aquest punt l'ha de marcar la situació del propi infant. El coneixement sobre aquesta situació inicial de l'alumnat pot fer canviar no sols les estratègies o els itineraris que es vulguin utilitzar, sinó també els objectius marcats per adequar-los a la situació real amb la qual es treballa.

Aquesta avaluació no sols hauria de donar informació al professorat, sinó que també hauria de *servir a cada escolar* per conèixer d'on parteix a l'hora d'iniciar l'aprenentatge. Amb aquesta informació l'escolar hauria d'anar més orientat sobre el que ha de tenir present i les accions que caldria revisar, al mateix temps que li pot servir de motivació per treballar allò que no domina.

#### ■ *Avaluació al llarg del procés d'ensenyament/aprenentatge*

Existeix també una avaluació que no se centra a l'inici ni al final del procés educatiu, sinó que es realitza *durant aquest procés* i que té la finalitat de conèixer els progressos i les dificultats de l'alumnat en l'aprenentatge i de per què els té, per, amb aquesta informació, prendre decisions envers l'adaptació del procés d'ensenyament i les situacions que envolten l'alumnat, i donar els ajuts necessaris o introduir les modificacions que calguin en el procés d'aprenentatge, amb la intenció que l'infant aconsegueixi uns resultats més bons. Com indica Martínez (1993), la informació ha de permetre conèixer l'estat dels indicadors cognitius, conductuals, volitius i afectius de cada estudiant que fan possible un equilibrat desenvolupament moral i convivencial.

Aquesta avaluació s'ha denominat *contínua*, ja que no té un moment específic on es pugui posar en acció, sinó que existeix permanentment amb la idea d'anar regulant contínuament l'aprenentatge, o *formativa*<sup>25</sup> per altres, ja que intenta formar l'infant ajudant-lo a créixer, a desenvolupar-se de manera intel·lectual, afectiva, moral i social. La *regulació* és la base de la seva dinàmica i una de les finalitats que

---

<sup>25</sup> Aquest terme per denominar l'avaluació que es du a terme en el procés d'ensenyament/aprenentatge ha estat qüestionat per alguns autors, ja que consideren que el concepte de formatiu no és exclusiu d'aquesta avaluació, sinó que s'hauria d'aplicar a totes.

pretén: així, intenta que l'escolar reestructuri el que sap, el que sent o el que fa, prengui consciència dels errors o dels encerts propis i es resitui en l'aprenentatge seguint nous camins o continuant amb els que ja estaven iniciats correctament.

Aquesta avaluació, a més, recull amb més coherència la informació dels coneixements adquirits per part de l'alumnat. Recordem que en les actituds tenen un gran valor els processos que se segueixen, ja que en si mateixos inclouen actituds. El procés, a més, informa de la caracterització concreta de l'actitud. Per tant, avaluar en el procés d'aprenentatge no sols ens serveix per donar els ajuts més necessaris, sinó també per tenir consciència del procés longitudinal que s'està produint.

#### ■ *Avaluació final*

Una de les funcions de l'avaluació de l'alumnat és la de proporcionar *informació sobre el grau d'aprenentatge assolit per cada escolar al final d'un procés* en referència als objectius marcats per ell (s'està parlant d'avaluació criterial, és a dir, d'aquella on els resultats d'aprenentatge es comparen amb els objectius fixats per a cada alumna i cada alumne). Amb l'anàlisi d'aquesta informació, el professorat *emet un judici* sobre si l'infant ha assolit o no els mínims establerts. Aquesta avaluació ha adoptat el nom de *final o sumativa* en la literatura curricular actual.

L'avaluació final s'hauria d'entendre més com a informació dels coneixements personals de l'alumnat que no pas com a acreditació social d'aquest. Així mateix, en cap cas no s'hauria de tractar d'una qualificació moral de l'infant, sinó de conèixer la situació d'aquest en referència als objectius fixats.

*El fet d'emetre judicis* dins l'avaluació és quelcom complicat, ja que hi influeixen elements com ara: expectatives, valors o actituds del professorat, la situació concreta en què s'ha desenvolupat l'avaluació (estat de l'infant, dificultats aparegudes, desenvolupament/qualitat de la situació/instrument avaluatiu...). Davant d'això, el fet de formular un judici s'hauria d'entendre com un *procés de construcció* (Angulo, Contreras i Santos, 1991) on es fes una valoració del que té assumit cada alumna i cada alumne que no es basés en una constatació de fets produïts o informació dels resultats, sinó que cerqués *la comprensió de les situacions amb les quals s'ha trobat i ha treballat l'alumnat*, els processos que ha seguit i les dificultats o encerts que han aparegut (i no dedicar-se bàsicament a cercar errors o mancances), ja que això fa entendre millor el grau d'aprenentatge aconseguit, per què s'hi ha arribat i quin ha estat el progrés. Aquest coneixement possibilita emetre



judicis més correctes. A més, si l'alumnat té més d'un professor o d'una professora, aquest procés *hauria de ser col·lectiu* (on el diàleg i la reflexió conjunta tinguessin prioritat sobre altres aspectes). La part subjectiva aportada per cada docent podria així quedar més compensada.

Amb la intenció d'establir un marc més ampli de funcions, el judici realitzat ha d'anar més enllà de donar valoracions i continuar amb altres funcions que es plantegin intervenir, de la manera que es cregui més convenient, *per ajudar l'alumnat a millorar en l'aprenentatge*. S'està parlant ara d'una funcionalitat *formativa* més que no pas *judicativa*. El fet de *prendre decisions* a partir de la informació obtinguda forma part d'aquestes funcions. Així, per exemple, es pot determinar quins aspectes necessita treballar cada escolar quan iniciï la nova etapa, quins ajuts necessita, o en què s'ha d'incidir en el cas que l'infant hagi de repetir processos. En aquest sentit, és important que, per part del professorat, se *cerquin les accions possibles per treballar les mancances aparegudes*. La influència que tenen actituds i valors en la personalitat de l'individu així ho demana. Això implica que no s'hauria d'avaluar negativament un infant en actituds determinades sense oferir camins per solucionar els problemes apareguts.

L'avaluació final hauria de servir també com a punt d'inici dels nous processos d'ensenyament/aprenentatge, és a dir, hauria de proporcionar la informació necessària per poder plantejar processos didàctics adequats a les característiques de l'alumnat. L'avaluació, així, es converteix en un procés cíclic en què la informació obtinguda serveix d'informació inicial del nou procés.

La informació obtinguda en l'avaluació final hauria de servir tant a l'ensenyant com a la família o a l'escolar. Al professor o a la professora, com hem vist, li hauria de permetre emetre judicis, cercar accions o establir nous processos, i a la família, prendre decisions conjuntes amb el professorat i amb el seu fill o filla sobre possibles accions que caldria realitzar. En *relació amb l'escolar*, l'avaluació final hauria de complir funcions determinades. Citem algunes d'elles.

Una és *conèixer el nivell concret on es troba*, el que no ha fet bé i el que sí que ha realitzat correctament, el progrés que ha dut a terme... Aquest coneixement és necessari per poder assolir, en el futur, els objectius no adquirits o aprofundir els que ja ho estan.

Caldria també *conèixer les pròpies possibilitats i limitacions* amb la intenció de posar en pràctica les primeres i compensar les segones, així com generar actituds de superació en tot allò que no s'ha realitzat

correctament i es pot assolir, o de polir allò que es fa bé però que es pot fer millor.

Fóra necessari *eleva*r l'*autoestima* personal en el que fa referència a la consecució dels objectius fixats pel propi infant, ajustar el propi autoconcepte a la realitat que l'envolta, així com generar interès i expectatives òptimes davant de propers aprenentatges a partir dels punts anteriors.

Finalment, com indiquen Mauri i Miras (1996), una de les funcions que hauria d'assolir l'avaluació de cara a l'alumnat (la més important per les autores) és la d'ajudar-lo a *regular el propi procés d'aprenentatge*.

### ■ *La promoció de l'alumnat*

Quan es fa referència a l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat, malgrat que s'insisteix que aquesta ha de servir per ajudar l'infant a assolir els continguts marcats, la realitat és que això no obvia la funció que té de certificació escolar d'uns aprenentatges adquirits, i aquí s'entra de ple en la problemàtica de la *promoció* de cada escolar a un altre cicle o etapa.

El problema de la promoció és complex i comença precisament en la definició del terme, en les connotacions que l'acompanyen, com també en les implicacions que té. Els criteris que es prenen en consideració per indicar si un infant promociona poden ser diferents (i reflecteixen en ells mateixos concepcions educatives distintes). Així, la majoria de vegades un infant promociona si ha adquirit els mínims normatius establerts. Ben poc sovint la promoció es dona a partir de fixar els mínims en relació amb cada infant i no envers un grup normatiu. Mai, però, no es planteja qüestionar el mateix concepte de promoció. En aquesta darrera situació es troba el fet de pensar que l'infant ha de continuar amb el seu grup natural. Les implicacions de cada una de les situacions plantejades són diferents: la primera es basa a establir uns mínims iguals per a tothom i considerar que això és el correcte, la segona contempla la diversitat de l'alumnat i les característiques i possibilitats de cada infant com a punt de partida dels objectius que es vulguin aconseguir. La tercera implica no sols considerar la diversitat sinó també replantejar la filosofia educativa de l'ensenyament escolar, així com el paper de l'ensenyant: si dins d'un grup hi ha diversitat de nivells, capacitats i possibilitats, són els ajuts adequats del professorat a cada infant i les situacions que es creen al voltant de l'ensenyament/aprenentatge actitudinal els que han de possibilitar la marxa correcta del grup i el desenvolupament idoni de cada escolar. Si un infant no té adquirits uns coneixements, cal replantejar, per exemple, si el nivell demanat és

l'adequat, si els ajuts donats són els necessaris, o com es motiven les nenes i els nens envers els aprenentatges..., aspectes que denoten una concepció determinada sobre el que implica educar i el que es vol educar.

Nosaltres, recollint la darrera postura, advoquem perquè la promoció com a tal sigui substituïda per la continuïtat lògica del procés educatiu que du a terme l'infant. No obstant això, no es pot amagar la realitat i cal tenir present que —encara que l'etapa en la qual ens movem sigui la de primària— la promoció existeix dins les escoles.

En l'intent de transformar aquesta promoció en continuïtat, el primer que hauria de quedar clar és que *un infant ha de cenyir-se a uns objectius personals marcats expressament per a ell* i no a uns de normatius que poden no respondre a les seves capacitats, potencialitats o característiques. El segon és contemplar si *el que l'infant ja té o ha après li permet seguir millorant en els cursos següents*, així com si el fet de quedar-se en un nivell inferior li possibilita *adquirir les destreses necessàries que ara no té sense malmetre la seva autoimatge*. Tinguem present que un alumne o una alumna, pel fet de quedar-se en un mateix curs i no promocionar amb el seu grup, du a terme un trencament de llaços amb aquest grup —amb la pèrdua dels avantatges que això implica—, i també se li obre la possibilitat que l'autoimatge personal quedi ressentida per no veure's amb les mateixes capacitats que els altres nens i nenes. En la vessant actitudinal és difícil que es doni la situació que un infant no pugui millorar si continua amb el seu grup, ja que si un nen o una nena no té adquirits uns coneixements actitudinals determinats, les causes poden ser diverses: manca d'interès, estadi d'evolució moral insuficient, manca d'ajuts adequats, cultura familiar contraposada als aprenentatges que hauria d'adquirir... Si analitzem els problemes ocasionats per aquestes causes veurem que el seu tractament passa per motivar, incentivar, establir correctament el grau dels objectius que es vulguin assolir, prioritzar objectius, donar ajuts adequats..., més que no pas deixar que l'alumne o l'alumna es quedi en un nivell inferior.

No obstant això, les decisions en aquest camp són difícils, i més si tenim present que s'està treballant amb processos d'aprenentatge inacabats i on tenen influències clares uns altres contextos que no són escolars. A causa de la dificultat que comporta aquesta situació<sup>26</sup>, el que caldria seria que l'equip docent aclarís quina és la seva concepció sobre la promoció a partir de considerar les finalitats prioritàries de

---

<sup>26</sup> Tinguem present que s'està parlant de primària i, per tant, de la promoció entre cicles d'aquesta etapa i la que s'estableix entre aquesta i l'ESO. La situació a final de la secundària obligatòria no és la mateixa i resulta encara més complicada.

l'educació escolar, com es contempla aquesta dins l'educació actitudinal tenint en compte les seves característiques, així com quins aspectes determinats s'haurien de tenir presents i quins criteris s'haurien de contemplar en el pas de cicle de l'alumnat (per exemple, opcions que s'obren en cada infant amb la promoció o en la permanència en el mateix nivell, així com conseqüències positives i negatives d'aquestes, possibilitats d'adquisició de les capacitats o els aprenentatges no assolits, avantatges i inconvenients de canvi de grup, incidència dels coneixements globals del nou grup en l'autoimatge de l'escolar no promocionat...). L'establiment d'acords per part de l'equip docent en aquest camp, així com el fet de definir-se (Parcerisa, 1994) sobre qui hauria de prendre les decisions sobre la promoció d'un alumne o d'una alumna, quins aspectes caldria considerar per establir qui hauria de prendre aquestes decisions o a qui s'hauria de consultar, com es tindran en compte els parers de les altres persones implicades (la mare i el pare, el propi alumne o alumna...), són qüestions que seria important plantejar-se.

#### *6.1.4.1.2. L'avaluació del procés didàctic*

Una funció de l'avaluació parteix de creure que aquesta es transforma en una fase, la final, d'un cicle complet de l'activitat didàctica planificat, desenvolupat i analitzat (Gimeno Sacristán, 1992). En la mateixa línia, es pot considerar que la finalitat de l'avaluació és millorar la intervenció pedagògica intentant comprendre tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge per facilitar el procés de presa de decisions i adequar-lo cada vegada més a l'alumnat. Aquesta concepció fa que l'avaluació serveixi al professorat com a instrument d'investigació que li permet comprovar les hipòtesis d'acció fetes i que proporciona retroalimentació a tot el procés d'ensenyament/aprenentatge. En aquest sentit, es converteix en una exigència interna del procés perquè funcioni correctament (Imbernon, 1993).

L'avaluació, doncs, pot tenir la funció de revisió de les *conseqüències del procés didàctic* i de les diferents estratègies utilitzades, amb la intenció de servir per pensar i planificar la pràctica didàctica, conèixer la pertinència del procés practicat, adequar-lo a les característiques d'aprenentatge de l'escolar, canviar-ne el que calgui..., i aconseguir així que cada alumne i cada alumna aprengui més, superi problemes i obtingui, per tant, uns resultats d'aprenentatge millors. L'avaluació, amb aquesta intenció, pot *confirmar la idoneïtat de la programació i el desenvolupament del procés d'ensenyament*, o, com assenyala Imbernon (1993), deixa de ser una finalitat per convertir-se en un mitjà de perfeccionament i millora constant de la tasca educativa.

Per a la revisió d'aquest procés didàctic és necessari que es contemplin els elements que hi han influït. Però topem una altra vegada amb la natura dels continguts amb els quals treballem que ens fa prendre consciència de la imprecisió que es pot tenir a l'hora de cercar aquests elements, ja que són diversos, poc visibles i alguns poc controlables. Com dèiem abans, aquest fet no ha d'impedir intentar cercar-los i analitzar-los, però tampoc no cal obsessionar-se per mesurar i controlar tots els aspectes que intervenen en el procés d'aprenentatge. Els *referents generals* (les finalitats i els objectius generals, les pautes i els criteris generals d'aplicació...) són els que han d'imperar en la revisió del procés i els que indiquin la idoneïtat dels elements que hi intervenen.

L'avaluació que contempla la revisió del procés unida a la dels resultats de l'alumnat té una gran potencialitat, fins al punt que pot servir de *revisió de tot l'acte educatiu* adreçat a actituds i valors: objectius establerts, seqüenciació, temporització, aplicació, metodologia utilitzada i actuació concreta del professorat, del grup classe, del propi escolar... apareixen en el punt de mira de la revisió i de l'anàlisi. Gimeno Sacristán (1992) ja apunta aquesta potencialitat quan diu que l'avaluació es pot convertir en un element revulsiu, no sols tècnic sinó també ètic, en el moment que s'han de plantejar qüestions de la mena de com es pot obtenir la informació, amb quines proves, què cal avaluar i per què s'ha de fer, què cal comunicar sobre l'avaluació dels alumnes i de les alumnes als pares i a les mares, als altres professors i professores, a la societat; com convé expressar els resultats de l'avaluació...

Finalment, cal tenir present que quan es parla de l'avaluació del procés, no sols ens referim a la que es realitza en la seva fase final, sinó que també s'hauria d'aplicar en el mateix procés. Així, *l'avaluació contínua del procés* possibilita una adequació més bona d'aquest a l'aprenentatge de l'alumnat i no deixa la seva revisió pel final, ja que, encara que aquesta té qualitats ja exposades, deixa de banda tot allò que s'ha pogut fer abans per corregir possibles insuficiències d'ensenyament o d'aprenentatge.

#### *6.1.4.1.3. L'avaluació del professorat*

Anem un xic més enllà i parlem d'una altra funció de l'avaluació molt relacionada amb l'anterior, centrada, en aquest cas, en el *professorat* com a objecte d'avaluació. El professorat és el protagonista de la manera com s'ensenyava i, per tant, el seu paper és clau en el procés d'ensenyament/aprenentatge.

L'avaluació del procés d'ensenyament que du a terme el professorat ha d'informar sobre si aquest compleix amb els objectius marcats prèviament per l'equip docent i assumits per ell, per, a partir de la informació obtinguda, establir estratègies concretes, però diverses i adaptades a cada professor i professora o grup de professorat o equip, que ajudin a resituar o a afirmar cadascun dels professors i professores en allò que fa. L'avaluació, en aquest cas, hauria de ser realitzada pel propi ensenyant (estem parlant d'*autoavaluació*), com també per un *grup de professores i professors* reduït (el de cicle, per exemple, que pot ser tant avaluador com avaluat).

Aquesta avaluació demana, per part del professorat avaluat, capacitat d'autocrítica, una actitud oberta i de formació constant que deixi fora els sentiments d'intromissió i fiscalització que moltes vegades hi són associats, i que descansi en l'interès professional i personal de resituar i reconvertir tot allò que és susceptible de millora. Així mateix, implica que el subjecte que avalua (el propi professor o el grup) tingui clars els criteris d'avaluació (coneguts i pactats per tot l'equip) i mantingui una actitud positiva, constructiva i argumentada que cerqui solucions i aporti ajuts més que no pas fiscalitzi. Demana, per tant, actituds que fomentin trencar rutines, autoanalitzar-se i permetre l'anàlisi dels companys i companyes...; en definitiva, partir de creure que l'acció educativa pot ser millorable, i que el professor té responsabilitat i influència clara en el procés d'ensenyament/aprenentatge.

#### 6.1.4.2. Qui avalua

Sembla obvi que si es realitza la pregunta de *qui avalua* la resposta correcta sigui *el professorat*. En els apartats anteriors, es feia referència, implícita o explícita, al professor, a la professora o al grup de professorat com a responsables de l'avaluació. Si ens centrem en els diferents objectes d'avaluació que han anat sortint, veurem que cal anar discernint qui o quins professors i professores en concret han de tenir la responsabilitat avaluativa en cada cas. Aquesta responsabilitat, en recaure majoritàriament en més d'un subjecte, afegeix més complicacions a l'acte avaluador, ja que demana coordinació, posada en comú de parers, decisions conjuntes... Vegem quins són els responsables de l'avaluació en cada cas.

En l'avaluació que fa referència al *professorat* és necessari que hi intervingui el propi avaluat com a subjecte avaluador, és a dir, l'autoavaluació a partir de criteris consensuats amb les companyes i els companys és l'estratègia que pot comportar més coneixements i, per tant, arribar a reflexions amb més coneixement de causa. Un grup

reduït de mestres (el de cicle per exemple) que treballi conjuntament pot convertir-se també en subjecte avaluador del procés d'ensenyament dels membres que el componen. A partir dels criteris avaluatius acceptats per tots els membres, ha d'obtenir informació, establir relacions entre accions i resultats aconseguits i cercar causes dels resultats de l'avaluació. Aquesta opció no es pot dur a terme si els subjectes implicats no estan d'acord a acceptar els criteris establerts, o a l'hora de realitzar l'avaluació el grup avaluador no se cenyeix als paràmetres establerts.

Si ens centrem en l'avaluació *del procés, de l'alumnat o del grup classe*, qui emet el judici sobre l'assoliment dels objectius cal que sigui tot aquell professor o professora que tingui relació amb l'infant, amb el grup o amb el procés en concret, coordinats pel tutor o la tutora de cada grup classe. Com ja s'ha comentat repetidament, les actituds i els valors es treballen en qualsevol moment i matèria de la vida escolar i la intencionalitat del seu treball ha de veure's corresposta amb l'anàlisi avaluativa realitzada per part de tot el professorat que treballa amb els infants, per poder comparar informacions i arribar a acords.

#### *6.1.4.2.1. L'infant com a subjecte avaluador*

S'està parlant del professorat com a emissor de l'avaluació. Però, intentant ser fidels als objectius generals fixats, concretament als que fan referència a l'autonomia a què ha d'arribar cada escolar, o a la capacitat d'aprendre per ell sol, o contemplar la mateixa natura dels continguts amb els quals treballem, *el subjecte avaluador ha de ser també el propi infant.*

L'autoavaluació s'hauria de convertir en un objectiu que hauria d'aconseguir l'alumnat. El procés que cal seguir és llarg perquè demana l'assumpció de capacitats relacionades amb el desenvolupament moral de l'individu, i contemplar la necessitat de passar, a poc a poc, de criteris heterònoms a criteris autònoms. Això implica, sobretot en els primers cursos de primària, que es treballin els instruments perquè l'escolar arribi a dominar l'autoavaluació, més que no pas que aquest pugui autoavaluar-se en tots els continguts actitudinals. Això no obstant, continguts actitudinals determinats i situacions concretes permeten que l'escolar ja de ben menut sigui el propi avaluador. Amb aquesta postura es fomenta el protagonisme de l'individu, la possibilitat de reflexionar sobre si mateix, de prendre consciència dels factors personals o externs que han influït en els resultats, l'autoregulació dels aprenentatges, la responsabilització del procés d'avaluació i l'autonomia personal. La possibilitat que s'avaluïn processos personals de difícil accés per part del professorat (sentiments, sensacions, conductes

concretes...) és un element que també apareix en aquest tipus d'avaluació.

És evident que amb l'autoavaluació la implicació de l'infant en tot el procés és més directa. Cal tenir present, però, que en segons quines edats, continguts o característiques determinades dels infants, es necessita no sols que aquests tinguin assumides certes tècniques concretes, sinó també que hi intervingui la persona adulta per resituar interpretacions, plantejar interrogants o suggerir reformulacions de criteris valoratius o de conclusions a les quals s'ha arribat.

Com a condició general, caldria establir clarament el que s'avalua per no crear camps massa amplis on l'escolar en concret es perdés.

#### *6.1.4.2.2. Coavaluació. Grups avaluadors*

També s'ha de contemplar que l'avaluació es *realitzi conjuntament* entre dues persones: *ensenyant i escolar*, per exemple. Aquí caldria que tant l'un com l'altre estiguessin conscienciats i oberts a recollir les aportacions de l'altre, i no partir d'una avaluació prèvia rígida i inamovible que de poc serveix per conèixer les visions que té l'altra persona. Els rols de professor i alumne no haurien de servir per donar prioritat a la interpretació d'un sobre l'altre, sinó a la posada en comú.

Un altre subjecte avaluador pot ser *un grup reduït d'escolars*. Continguts concrets, pactats i treballats voluntàriament pel grup, poden després ser avaluats pel mateix grup. En aquesta situació, els criteris d'avaluació i el que s'avalua concretament haurien de quedar clars, sobretot pel que fa referència a la part inquisitiva que poden tenir algunes avaluacions d'alumnes determinats. Amb aquesta possibilitat, el grup no sols es fa responsable dels resultats d'aprenentatge personal o grupal, sinó també del procés realitzat fins a la seva obtenció i el paper que hi ha tingut cada individu.

Les avaluacions realitzades per més d'una persona obliguen no sols a reflexionar sobre el que s'avalua, el procés seguit o els resultats obtinguts, sinó també a treballar capacitats de diàleg, empatia, recerca d'argumentacions, anàlisi de punts de vista diferents, acceptació d'errors o característiques personals..., aspectes necessaris per arribar a conclusions compartides.



### 6.1.4.3. Quan avaluar

Hem vist les funcions que pot abordar l'avaluació, els objectes que es volen avaluar i les persones que realitzen aquestes avaluacions. Dins dels components de l'avaluació es parla també de quan cal avaluar. De fet, el *quan en l'avaluació està relacionat amb la funció que aquesta ha de tenir* i, per tant, serà la que orientarà els moments d'avaluació.

La manera *com aprèn l'infant també és un referent clar* que marca les pautes en el quan cal avaluar: si sabem que l'infant aprèn a partir del que ja sap, sent o fa, i es vol plantejar correctament el grau i les característiques de l'aprenentatge que ha d'assumir l'infant, així com el procés millor que es pot seguir, és clar que es necessita conèixer allò que ja sap l'infant sobre el que s'ensenyarà. Aquí apareix la necessitat de fer ús de *l'avaluació inicial*.

Si també coneixem que l'escolar, amb l'ajut del professorat, en el moment adequat, pot reafirmar o millorar l'aprenentatge en el qual està immers, i la intenció del professorat és aconseguir un grau satisfactori en l'adquisició de l'aprenentatge, si ajuntem totes dues coses apareix la necessitat d'avaluar *en el procés d'aprenentatge* per conèixer en quina situació es troba l'infant i, per tant, quin ajut és necessari per part del professorat.

Finalment, la necessitat de conèixer el que ha incorporat l'escolar dels objectius fixats amb la finalitat de donar informació o de poder plantejar nous aprenentatges o estratègies diverses relacionades amb el que l'infant ha adquirit, dóna peu a *l'avaluació final* (d'un procés, d'una unitat, d'un cicle...).

Per tant, si ens fixem en el moment que s'ha de realitzar l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat, en trobem de tres tipus: la inicial, la que es realitza durant el procés i la que es du a terme al final d'aquest.

Si atenem les característiques de les actituds i la lentitud amb la qual s'aprenen i s'interioritzen, l'avaluació que es planteja com a més necessària (sense que això impliqui l'anul·lació de les altres) és la que es va realitzant durant el procés i que, quan arriba a la final, hauria de suplir la funció de l'avaluació inicial, ja que, amb la informació que proporciona, ha d'ajudar a la posada en marxa del proper procés d'aprenentatge. Tinguem present que les característiques de l'aprenentatge de les actituds demanen temps de treball, temps per a la reflexió, per a la implicació afectiva, per a l'assumpció de les capacitats que s'han de posar en joc... Aquesta amplitud en l'aprenentatge

actitudinal fa que s'hagin d'avaluar al llarg del procés, tenint present que aquest abraça no únicament cursos, sinó també etapes educatives.

La qüestió sobre quan avaluar no sols ha de fer referència a l'alumnat. Cal saber, a partir de l'avaluació inicial del centre, en quina situació es troba la comunitat escolar davant de nous continguts que es vulguin treballar, el professorat ha d'assumir envers si mateix una avaluació formativa realitzada de forma contínua durant el procés didàctic o una de final que li confirmi o no l'adequació del seu procés d'ensenyament; quan s'inicia un procés cal saber de quina situació es parteix... L'avaluació aplicada en el moment necessari i als objectes implicats, és l'element optimitzador per a la informació, el diagnòstic i la regulació que demana tot procés educatiu amb intencionalitat d'èxit.

#### 6.1.4.4. Instruments per a l'avaluació

Com hem vist, avaluar aprenentatges d'actituds és difícil, tant per les característiques concretes del propi contingut com pel bagatge que es du en l'àmbit avaluatiu. A més, hi ha poca tradició educativa en l'avaluació actitudinal, fet que s'agreuja si els paràmetres que la sustenten estan en consonància amb el que s'ha descrit en aquest apartat.

Partint d'aquesta situació, les tècniques avaluatives haurien d'estar en consonància i servir, com a instrument que són, per a les finalitats establertes. Malgrat que això sembli obvi, la tendència a utilitzar determinats instruments avaluatius sense parar-se a analitzar quina informació concreta donen o a què responen fa que, de vegades, es caigui a avaluar allò que no interessa o que és poc rellevant o que el que s'avalua no correspongui amb els objectius fixats. De fet, la reflexió (necessària en tota activitat educativa) sobre la pràctica avaluativa, passa per analitzar la utilitat, la conveniència, la fiabilitat i l'adequació a les finalitats establertes, dels instruments que s'utilitzen.

Els instruments d'avaluació actitudinals plantegen diversos problemes. Un és la seva *amplitud temporal d'aplicació*. Les característiques de les actituds demanen instruments que permetin recollir informació al llarg del procés d'aprenentatge per conèixer com i en quin grau s'està adquirint l'actitud treballada. Aquest condicionament pot provocar que algunes avaluacions semblin excessivament feixugues. A aquest fet s'afegeix que els instruments avaluatius poden comportar *complexitat* a l'hora de recollir la informació i analitzar-la. Així, per exemple, l'avaluació formativa i contínua amb caire regulador en una aula nombrosa pot patir aquests problemes. Per solucionar aquesta situació,

Jorba i Sanmartí (1993) proposen dues accions: cercar un equilibri entre la intuïció i la instrumentalització, ja que consideren que no sempre és necessari posar proves i que la intuïció donada per l'experiència és també una bona font de dades, i la necessitat de cercar estratègies didàctiques alternatives que facilitin l'autoavaluació per part del propi alumnat.

Cal que el professorat sigui sistemàtic, rigorós i que utilitzi instruments diversos, però també s'ha de contemplar la possibilitat *d'aprofitar el seu bagatge professional* quan calgui per utilitzar-lo conjuntament amb els instruments escollits o suplir-los. En aquest cas, la reflexió sobre la pràctica professional hauria d'aportar mecanismes concrets per resituar el que demani la situació concreta.

L'aplicació dels instruments avaluatius hauria d'estar presidida per una consideració general: la consciència que *no es pot anul·lar la subjectivitat de qui els aplica ni de qui els rep*. S'ha d'aprendre a avaluar prenent consciència que existeixen elements subjectius en l'aplicació i en la interpretació dels instruments (Yus Ramos, 1995).

Entre els aspectes que s'han de contemplar en l'aplicació d'instruments avaluatius es troba la necessitat de conèixer un *ampli ventall d'aquests* i d'aplicar-los en funció del contingut que cal avaluar, dels objectius que hi ha al darrere, de la situació concreta que emmarca l'avaluació o de les característiques de l'infant al qual s'aplica. De fet, es tracta d'utilitzar els instruments més apropiats per a cada cas. Aquesta diversitat també possibilita que es complementin els uns amb els altres (l'entrevista, per exemple, pot oferir informació que no s'obté amb l'observació), i proporcionin en cada moment la informació més útil.

Si l'elecció dels instruments o de les tècniques avaluatives recau sobre els que són complexos o pràcticament impossibles de dur a terme en el context escolar per la dificultat d'aplicació o pel temps que demana, no s'ajuda gaire a realitzar una avaluació actitudinal satisfactòria. El principi, apuntat diverses vegades, que *s'ha de ser pràctic i cercar quelcom accessible a les situacions diverses* amb les quals es troba cada ensenyant, també s'hauria d'aplicar als instruments d'avaluació. Això comporta prioritzar decisions i no rebutjar, com ja s'ha indicat, els elements intuïtius del professorat.

Si el que s'avalua és el procés didàctic, els instruments que cal utilitzar poden ser escales d'observació o qüestionaris basats en guions previs que recullin els aspectes més rellevants per obtenir informació. En el cas de l'avaluació de la pràctica educativa del professorat, un

qüestionari pactat entre tots els subjectes i objectes de l'avaluació pot ser un bon instrument<sup>91</sup>.

Per a l'avaluació de l'alumnat existeixen més instruments. Yus Ramos (1995) els classifica de la manera següent:

- Mètodes observacionals narratius: registres anecdòtics i significatius, observació incidental crítica, escales d'observació i llistes de control, observador extern, qüestionaris per a l'autoobservació i per a l'autoavaluació, qüestionaris per a la coavaluació, diaris de classe, gravacions en magnetòfon o en vídeo.
- Mètodes no observacionals: preguntes obertes o tancades, escrites o orals, proves d'elecció múltiple o de selecció, proves d'associació, escales d'actituds, anàlisi de produccions i expressions (literàries, plàstiques, jocs...)...
- Mètodes d'anàlisi del discurs: intercanvis orals incidentals, entrevistes (estructurades, semidirectives, obertes), debats en petit grup o en gran grup, assemblees de classe, observació en situacions reals, sociogrames, aclariment de valors, raonament moral, resolució de problemes...

A continuació, i en consonància amb les consideracions donades en aquest apartat, es descriuen instruments concrets que es poden utilitzar en l'avaluació de l'aprenentatge actitudinal de l'alumnat. Provenen bàsicament de metodologies qualitatives basades en l'observació i l'anàlisi de discurs. Malgrat que estan enfocats a l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat, donen també informació sobre el procés d'ensenyament i, per tant, poden servir com un instrument més que es pot utilitzar per a aquesta finalitat.

Algunes de les tècniques comentades en l'apartat de metodologies per treballar les actituds també poden servir per a l'avaluació. Com que ja s'hi ha fet referència en aquell apartat, aquí no tornen a aparèixer.

### ■ *Escales d'actituds*

Les escales d'actituds que van proliferar en un cert moment i que encara es troben en algunes aules (bàsicament a secundària), s'han utilitzat com a instruments per conèixer la situació inicial de l'alumnat o

---

<sup>91</sup> En l'actualitat quasi no existeixen exemples de qüestionaris o escales d'observació d'aquesta mena que puguin donar orientacions al professorat per a una confecció adaptada al seu context. La pròpia confecció dels qüestionaris per part d'un grup docent a partir dels objectius establerts, els canals utilitzats i els criteris que cal seguir, és l'opció més aconsellable.

com a colofó del treball actitudinal. Consisteixen a presentar a l'escolar un full amb afirmacions pertanyents a l'àmbit actitudinal a les quals s'ha de donar una valoració que va des de l'acord total amb l'enunciat fins al desacord. Aquestes escales, però, pateixen diversos problemes que poden arribar a anul·lar gran part de la informació que s'aconsegueix amb la seva utilització. Alguns d'aquests problemes es deriven de la impossibilitat de traspasar aspectes subjectius a aspectes quantitatius o de la interpretació que fa l'alumnat dels ítems establerts. Aquesta pot ser diferent en cada escolar, ja que la situació de pertinença de cada individu (predisposicions, coneixements, experiències anteriors...) és particular i no estandarditzada. També s'ha de contemplar que les respostes que dona l'individu poden acoblar-se tant al que en realitat pensa, al que creu que ha de manifestar com a ésser socialitzat encara que no es correspongui amb les seves creences o necessitats, o al que creu que les altres persones esperen d'ell.

L'interpretació que es pot fer de les escales topa, com hem vist, amb la validació de l'instrument, la qual cosa planteja problemes a l'hora d'utilitzar la informació obtinguda per establir indicadors de la situació actitudinal.

Si s'utilitzen a primària, s'hauria de tenir present que és un instrument difícil d'aplicar en aquestes edats, que ofereix les limitacions apuntades, i caldria contemplar que la informació que donen és parcial (pot respondre a un àmbit de l'actitud, però no a aquesta globalment) i pot no correspondre's amb la realitat de cada individu.

### ■ *L'observació*

És la tècnica que més informació pot donar en l'avaluació de l'aprenentatge actitudinal de l'alumnat. L'observació d'actituds pot estructurar-se de maneres diverses i servir així per recollir informació variada.

Cal tenir present que el context de l'observació no hauria de ser exclusivament l'aula, sinó que es podria observar en altres espais escolars (el pati, per exemple, és una gran font per a l'observació individual i grupal) i no escolars (sortides escolars...) on es mou l'infant.

En referència al que s'ha d'observar, recordem que no s'ha de limitar a la part conductual, sinó que també cal fixar-se en expressions gestuals, corporals, verbals..., que donin indicis del que pensa o sent l'infant.

L'observació pot dur-se a terme de dues maneres diferents. La primera, denominada *observació anecdòtica significativa*, és aquella que es

realitza en un moment determinat sense haver-se previst i que recull quelcom que encara que sigui puntual es considera significatiu. Dóna dades per al seu contrast posterior amb d'altres observacions del mateix caire o més sistemàtiques i estructurades. Aporta la riquesa de matisar l'actitud observada, de definir-la de forma concreta en contextos o en situacions determinades o d'informar de la seva evolució. Demana registrar-la en un quadern i també acompanyar-la de la data i del context o de la situació en la qual es dóna.

L'observació també pot ser *sistemàtica i planificada*. Per dur-la a terme, s'han d'establir amb anterioritat pautes o indicadors que informin sobre el que s'observarà concretament. Així, s'haurien d'establir categories o aspectes de l'actitud (o d'una part) que es vulgui observar que donin idees sobre el seu conjunt o sobre algun objecte. L'actitud concreta que es vulgui observar marcarà si l'observació s'ha de realitzar en un moment determinat o si demana espais temporals més amplis.

#### *Exemples de pautes d'observació generals*

ACTITUDS EN RELACIÓ AMB ELS ALTRES I LES ALTRES	PRIMER TRIMESTRE	SEGON TRIMESTRE...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumeix totalment/bastant/poc/gens les tasques compartides</li> <li>• Mostra molt/bastant/poc/gens d'interès per compartir coneixements amb els companys i companyes</li> <li>• Mostra molt/bastant/poc/gens d'interès per compartir objectes amb els companys i companyes</li> <li>• Deixa sempre/moltes vegades/ algunes vegades/mai els seus objectes personals als companys i companyes</li> <li>• Té molt/bastant/poc/gens de respecte envers les pertinences de les altres persones</li> <li>• Es relaciona amb tots/bastants/cap companys i companyes de la classe</li> </ul> <p>...</p>		

Com a guió que hauria de seguir l'observador o l'observadora, s'hi poden incloure qüestionaris que s'han de contestar amb un sí o amb un

no, donar diferents graus a les respostes, o establir respostes obertes qualitatives. També es poden propiciar situacions contextuais concretes no artificials que potenciïn l'exteriorització de l'actitud que es vol observar (en aquest sentit, assemblees o debats sobre conflictes apareguts són bons elements propiciadors).

#### ■ *Els diaris de classe*

Els diaris de classe s'utilitzen tant per al seguiment individual com per al grupal. És un instrument d'avaluació contínua que possibilita una anàlisi posterior més pormenoritzada. S'hi descriuen diàriament, per part del professorat, els aspectes més rellevants o significatius del dia. El diari de classe pot també ser un *instrument de cada escolar o grup petit d'alumnes*. En aquest cas, els infants hi escriuen les seves impressions sobre el que han viscut, els problemes apareguts, aspectes positius i gratificants que han experimentat, el que han aconseguit i el que no. Serveix a l'infant per veure la seva evolució i poder constatar quins han estat els assoliments propis. Unes pautes concretes aportades pel professorat sobre com s'ha d'utilitzar el diari de classe per a l'autoavaluació de cada escolar pot ajudar a treure rendiment d'aquest instrument. Si el diari de classe de l'alumnat ha de ser aprofitat per l'ensenyant, cada infant ha de conèixer aquesta possibilitat. L'anàlisi d'aquest instrument per part del professorat informa no sols de la situació en què es troba cada infant en el seu aprenentatge actitudinal, sinó també de les característiques que té la seva autoanàlisi.

#### ■ *Intercanvis orals*

Les tècniques basades en l'intercanvi oral amb l'escolar o amb un grup determinat d'infants donen informació rellevant que de vegades no es pot obtenir amb l'observació.

Una de les tècniques d'intercanvi oral és la *conversa ocasional*. Aquesta conversa no està planejada ni estructurada i té, per tant, el caire d'informalitat. Pot donar-se en situacions acadèmiques o lúdiques i ser iniciada tant per un alumne o una alumna en concret com pel professor o la professora. Les converses que són significatives proporcionen informació que després ha de ser analitzada i comparada amb d'altres. El seu caràcter informal possibilita una expressió de sentiments, pensaments i conductes que estan més en línia amb la realitat de l'actitud que hi ha darrere.

Una altra tècnica és l'*entrevista*. Aquesta tècnica és coneguda dins l'ensenyament però normalment s'utilitza amb la família de l'infant amb

la intenció d'informar sobre què fa el fill o la filla o per obtenir informació de com és fora de l'escola. En canvi, en comptades ocasions s'usa per conèixer i poder analitzar com és el nen o la nena en qüestió. L'entrevista aplicada a l'infant demana un guió previ en el qual aparegui allò de què es vol obtenir informació, però implica també aprofitar tot el que surti i no estava programat per investigar vies noves que puguin ser rellevants. L'entrevista pot dur-se per canals formals i estructurats o per uns altres de més oberts on, partint d'un guió inicial, es doni més importància a l'espontaneïtat de l'infant i a la manifestació dels seus interessos i preferències en detriment d'allò que estava programat. En aquest darrer cas, el que es perd d'informació per un cantó es guanya per un altre, pel fet que l'infant és més espontani i parla sobre els seus interessos. L'entrevista pot també plantejar una qüestió concreta sobre la qual es pot parlar que, relacionada amb l'actitud que es vulgui avaluar, doni informació sobre aquesta.

#### 6.1.4.5. La comunicació dels resultats

La comunicació dels resultats de les avaluacions és un tema important que s'hauria de debatre dins l'equip de professorat per les implicacions que es deriven d'aquesta informació i l'ús que se'n fa. Aquesta situació demana que s'estableixin acords i criteris orientatius. Si l'objecte de l'avaluació és el centre, el procés d'ensenyament del professorat o la pròpia avaluació, sembla que no és difícil establir criteris consensuats que portin a una informació clara i directa dels resultats al propi claustre o al professorat de cicle, ja que són ells els que han d'utilitzar la informació com a element de reflexió i anàlisi, i, a partir d'aquí, canviar o perseverar en el que calgui en la definició d'objectius, la programació, la metodologia, els criteris avaluadors, l'actuació del professorat o l'estructura i l'organització escolars.

*L'informe confeccionat pel professorat* (un equip estipulat, els propis implicats...) és l'instrument més adient de comunicació que, a més, permet en la seva elaboració aclarir conceptes, matisar aspectes o plantejar petites qüestions que no s'havien tingut en compte anteriorment. Un guió clar, ordenat i possibilista facilita l'estructuració de la informació.

Més problemàtica és *la informació dels resultats aconseguits per cada escolar*. A qui cal adreçar-la, per a què ha de servir, què se'n farà, de quines avaluacions cal informar i en quin grau d'aprofundiment s'ha de fer, quins problemes ètics es plantegen... són preguntes que apareixen.



El primer que caldria plantejar és *quina finalitat es pretén amb la informació* dels resultats avaluadors sobre l'aprenentatge de cada escolar, ja que aquesta és la que dóna més informació sobre els criteris que s'haurien d'establir.

Si l'avaluació *inicial* i la que es realitza *durant el procés* hem vist que haurien de servir perquè el professorat conegués el punt de partença de cada individu o la situació determinada en què es troba en el procés d'aprenentatge amb la intenció de poder-li oferir l'ajut necessari, o que l'objectiu per a l'alumnat ha de ser el de conèixer-se millor a si mateix en referència a l'aprenentatge que es vol realitzar o en el qual s'està realitzant i poder-se autoregular millor, no es plantegen dubtes que les persones destinatàries de la informació han de ser el propi professorat i l'escolar en concret, ja que la mateixa finalitat avaluativa diagnòstica i reguladora així ho demana.

Es planteja un cas diferent amb la informació sobre els resultats de *l'avaluació final d'un procés*, sobretot d'aquella que surt fora de l'àmbit escolar. Les repercussions escolars, familiars o socials que té aquesta informació s'han de contemplar, ja que la valoració que tingui aquesta avaluació en els diferents estaments on va a parar o els elements afegits que arrossega, pot provocar conseqüències diverses, algunes de les quals comporten resultats no positius per a l'infant.

Tornem a la *funció* que hauria d'assolir la informació dels resultats de l'avaluació final dels infants, ja que aquesta ajuda a establir criteris de comunicació.

La *comunicació per al professorat*, com ja s'ha informat en apartats anteriors, ha de servir per conèixer el grau i les característiques de l'assoliment dels objectius plantejats, la situació amb la qual s'ha trobat cada infant i els aspectes que necessita treballar l'escolar en concret quan iniciï el proper procés o, si es dóna el cas, quan hagi de completar o repetir el que ja ha realitzat. Per tant, aquesta informació hauria de ser a l'abast de tot el professorat que ha mantingut contacte amb cada alumne i alumna en concret o amb el que l'ha d'iniciar, amb la intenció tant d'ajudar l'infant en el proper aprenentatge com per replantejar la pròpia tasca professional (en el que calqui) perquè sigui al més adequada possible en propers processos d'ensenyament/aprenentatge, tant pel que fa als adreçats al mateix alumne o alumna del qual es té informació com a d'altres nois i noies que han de gaudir dels coneixements adquirits pel professorat en els processos anteriors.

Recordem que la *comunicació, per a l'escolar*, tenia la funció d'ajudar-lo a conèixer-se a si mateix, autoregular-se i afrontar correctament propers aprenentatges, per tant, li ha de facilitar conèixer

l'aprenentatge obtingut i el progrés realitzat, poder compensar limitacions aparegudes, ajustar el propi autoconcepte a la realitat amb la qual es troba immers l'infant i generar actituds de superació, estímuls i expectatives òptimes davant de futurs aprenentatges que hauria d'assolir. Amb aquestes finalitats, és obvi que la informació dels resultats no ha de fomentar el descens de l'autoestima de l'escolar i, en canvi, sí que ha d'incentivar-lo a superar els possibles problemes o mancances aparegudes, confirmar-li els seus progressos i motivar-lo per enfrontar-se als reptes escolars que vagin apareixent. El respecte d'aquestes premisses demana especificar concretament els progressos realitzats, demostrar valoració de les persones adultes envers aquests i no donar a l'alumnat avaluacions negatives sense plans específics de treball, coneguts per l'alumne o l'alumna en concret, per superar els possibles problemes apareguts. Cal que l'escolar conegui allò que ha fet bé, el progrés adquirit, perquè tingui referents que l'orientin o el confirmin en la conveniència de les accions realitzades, i que també fomentin l'autoestima positiva. Tanmateix, si l'infant se sap avaluat negativament en actituds i valors, pot veure's abocat a desvaloritzar aquests continguts (per justificar la manca de resultats positius davant de les altres persones o envers si mateix), aspecte que lògicament no interessa, o desvaloritzar-se personalment (això és contraproductiu per a l'autoestima personal, ja que pot creure que no és capaç de ser com se li demana), situacions totes dues que poden provocar apatia envers aquests continguts i envers el seu aprenentatge o, fins i tot, rebuig. Aquesta situació es pot compensar si, paral·lelament, s'ofereixen plans d'acció sobre les mancances aparegudes i s'informa l'escolar de les possibilitats que té de superar allò que no ha aconseguit anteriorment. La informació a l'alumna o a l'alumne del replantejament dels objectius que es volen aconseguir, centrats en aspectes concrets, així com la resituació de l'infant en l'aprenentatge a partir de la informació obtinguda (característiques, limitacions, possibilitats...) són aspectes que s'hi han d'incloure.

La *comunicació a la família* dels resultats de l'avaluació del seu fill o filla, a més de ser un dret que li pertoca, ha d'implicar el coneixement de la situació en la qual es troba l'infant en relació tant amb les seves possibilitats i amb l'ús que en fa o no per a l'assoliment dels objectius establerts per a ell, com de la situació en la qual es troba en relació amb la resta de l'alumnat. Aquesta informació hauria de permetre a la família fixar-se en el procés personal de l'infant i en el desenvolupament de les seves possibilitats (si pot fer més del que fa, si ja fa el que pot...), prendre decisions envers la seva vida acadèmica i cercar les actuacions familiars més adients per ajudar-lo (o confirmar-lo) en la millora dels coneixements avaluats. No s'hauria de convertir mai en una comparació amb els altres nens i nenes del grup classe per

avergonyir l'infant o per menysprear les companyes i els companys<sup>92</sup>. L'actuació conjunta entre la família i l'escola es torna imprescindible en aquesta situació, tant per partir de concepcions semblants respecte a la funcionalitat de l'avaluació, com per prendre decisions consensuades o per poder dur a terme els plans específics de treball (si es dóna el cas) pensats per a l'infant en concret.

Amb la informació dels resultats s'hauria de donar una valoració de la situació de cada infant que inclogués el que ha aconseguit, el que no ha fet bé, però també tot allò que té possibilitats de fer per millorar, sobretot si els resultats no han estat satisfactoris. La *informació no ha d'ajudar mai* que l'infant s'acomodi en una autoimatge negativa («Sóc incapaç, tothom ho diu»), que la família reforci expectatives negatives o que les creï el professorat. Aquestes possibilitats no ajuden en res a facilitar l'evolució satisfactòria de l'escolar, sinó que, per contra, el confirmen en una actitud passiva o de rebuig cap als propers aprenentatges que calgui assolir, els que ja ha treballat o envers la pròpia persona.

Les característiques de la informació que es vol oferir demana la utilització *d'informes personals* on es puguin incloure les anotacions necessàries per poder traspassar correctament aquesta informació.

Les *implicacions que socialment poden tenir els resultats de les avaluacions* d'actituds i valors (molt relacionades amb la importància que els valors i les actituds avaluats tinguin en cada grup —escolar, familiar...—, el propi concepte d'avaluació —sancionador, classificador, informatiu...—, la generalització i el desplaçament dels resultats envers altres continguts...) són les que demanen prudència i reflexió a l'hora de comunicar-los. Quan aquesta comunicació *surt de l'àmbit professional* (bàsicament la referida a processos finals dels quals s'ha d'informar) s'aguditzen els problemes plantejats. Els mestres i les mestres haurien de contemplar la possibilitat que quan s'informi dels resultats de l'avaluació a unes altres persones que no siguin de l'equip docent (el propi escolar, la família...), aquestes poden interpretar-los de formes diverses i no coincidents amb les del professorat, ja que les finalitats avaluatives de les quals es parteix poden diferir.

---

<sup>92</sup> Les concepcions que socialment s'associen amb les avaluacions no van en la línia del que aquí s'indica. La família, normalment, recull funcions de l'avaluació que van més lligades a la classificació del seu fill o filla en uns paràmetres més o menys estàndards («És intel·ligent», «És el millor o el pitjor de la classe»...) que no pas al coneixement de les seves característiques i possibilitats o al progrés realitzat en relació amb aquestes. El treball de col·laboració entre la família i l'escola ha de fomentar el canvi conceptual sobre l'avaluació perquè els informes avaluatius atorgats a la família s'interpretin i s'utilitzin amb les funcions més positives de cara a l'escolar.

Caldria que els diferents receptors dels resultats —el propi alumne o alumna, la família, el professorat, el grup classe (encara que no sigui directament un receptor hi ha la possibilitat que n'estigui informat indirectament)— entenguessin quina és la funció de l'avaluació i no hi afegissin connotacions derivades d'idees sancionadores, repressores o inquisitives sobre les capacitats i les predisposicions de l'escolar en concret. Recordem, tal com s'ha comentat en apartats anteriors, la influència que tenen els resultats acadèmics en les expectatives d'èxit o de fracàs en l'infant, en el seu autoconcepte i autoestima o en la predisposició (conductual, emotiva, cognitiva..., actitudinal de fet) envers l'aprenentatge. Aquesta necessitat de partir de funcionalitats avaluatives semblants demana que les relacions que s'estableixin amb l'infant i amb la seva família siguin freqüents (o, si més no, que existeixin) i que s'hi abordi l'intercanvi d'informació, de comunicació entre les dues bandes amb la intenció d'aconseguir unes relacions positives i enriquidores amb coresponsabilitzacions assumides i conceptes avaluadors base semblants.

Les característiques exposades demanen que la informació dels resultats *no hagi de ser pas igual* per a cada persona o col·lectiu receptor. Així, la informació donada al *professorat* hauria de ser tan exhaustiva com permeti l'operativitat i practicitat de la pròpia informació. Caldria un informe que, al mateix temps, fos informatiu i diagnòstic i on es veiessin recollits els processos estipulats per a l'infant, els aspectes aconseguits i en quin grau ho han estat, les problemàtiques aparegudes, les mesures preses envers el tractament d'aquestes, les circumstàncies afavoridores o obstaculitzadores que han envoltat l'aprenentatge, els aspectes que caldria superar i orientacions sobre el treball que s'hauria de realitzar si no s'han assolit les fites establertes. Caldria també fer referència a la situació en què es troba l'infant respecte als objectius fixats pel grup classe.

La informació que es faciliti a *l'escolar* hauria de centrar-se en els aspectes concrets que ha aconseguit, els processos realitzats (d'on es partia i on s'ha arribat) i les mancances aparegudes. Caldria també fer referència a les accions que podia haver realitzat i no ha dut a terme, a les que sí que ha realitzat i que han donat bons resultats, a les capacitats i predisposicions que té que cal que continuïn de la mateixa manera o que cal posar en pràctica o modificar per aconseguir resultats més bons, als elements apareguts dins del procés d'aprenentatge que han ajudat o que han entorpit l'evolució personal... Finalment, si es dóna el cas, caldria que l'infant estigués informat del que pot realitzar —amb ajut del professorat, de la família, o ell sol— per superar els problemes apareguts o millorar la qualitat del que ha fet. L'entrevista personal és una bona eina per traspasar aquesta informació i perquè la professora o el professor copsi la receptivitat amb la qual es pren.

La informació que es dóna a la *família* hauria de ser la mateixa que a l'escolar, però ampliada respecte a les característiques i a les possibilitats de l'infant en referència a si mateix i al grup classe, i a les possibles actuacions familiars que caldria realitzar per millorar o reforçar els continguts treballats. L'entrevista amb la família torna a ser la millor eina per comentar la informació sobre l'avaluació, ja que permet establir premisses per compartir sobre la funció d'aquesta.

Cal deixar clar que, malgrat que la intenció de la informació dels resultats no és que quedi amagada, tampoc no demana que es comentin públicament els resultats de cada infant al grup classe, sobretot si es té present que aquesta informació pot utilitzar-se erròniament per classificar els infants en bons o dolents, intel·ligents o amb poques capacitats cognitives. La funcionalitat primera de l'avaluació (ajudar l'infant), així com el caire privat que ha de tenir (més quan es tracta d'actituds i valors) el que sap, pensa, sent o fa un alumne o una alumna, així ho demana. Si es dóna el cas del coneixement dels resultats dels infants per part del grup classe, la predominança del respecte a la diversitat, les característiques individuals o les situacions contextuais, és la que hauria de prevaler.

Finalment, cal recordar que si s'han marcat uns objectius d'aprenentatge per al *grup classe* i aquests s'han avaluat, també fóra necessari establir uns criteris de comunicació dels resultats. En aquest cas, s'haurien de seguir les mateixes pautes donades per a la comunicació dels resultats de cada escolar.

Els destinataris haurien de ser tant el professorat que tracta amb el grup, com el que ha de tractar amb aquest mateix el curs proper, així com el propi grup. Caldria que aquest conegués quins són els seus progressos, el que encara ha d'aconseguir i el que s'ha de plantejar properament. La informació hauria de ser verbal i demana, com en la informació dels resultats de l'escolar, plans d'acció positius. No s'hauria de centrar en les accions individuals d'infants concrets, sinó en les dinàmiques establertes, en els aprenentatges assolits, en els valors predominants..., del grup en general o dels diferents subgrups que el conformen.

## 6.2. LA COMUNITAT ESCOLAR

Quan s'han exposat els principis que orientaven la proposta s'ha deixat clar que el tractament actitudinal escolar hauria de passar tant per una concreció curricular com per un treball institucional d'escola com a comunitat educativa. En aquest apartat ens centrarem en aquest darrer punt per proposar elements diversos que, dins de la comunitat escolar, facilitin a l'alumnat un lloc de convivència que estigui d'acord amb els objectius actitudinals fixats, al mateix temps que tinguin el paper d'instruments educatius al servei d'aquests objectius.

El primer que cal recordar és que *currículum i decisions al voltant de la comunitat escolar han de compartir els mateixos objectius actitudinals*, per la qual cosa s'ha d'establir connexió i coherència entre tots dos.

També recordarem la importància que hi té el *clima de centre*, l'«atmosfera moral», per a la creació de valors i actituds, fet que demana que el clima de centre i d'aula afavoreixin la vivència dels valors i de les actituds que es volen ensenyar. En aquest sentit, partir d'una *escola democràtica* és una opció que recull les intencionalitats que s'han presentat en els principis de la proposta.

### ■ *L'escola com a comunitat democràtica*

L'escola com a comunitat democràtica és una idea que no és nova i que ha estat tractada per autors i escoles diverses. Kohlberg<sup>93</sup>, per exemple, és l'autor que darrerament més se cita per defensar l'escola com a comunitat democràtica, però no s'ha d'oblidar que autors pertanyents a la pedagogia activa, la pedagogia institucional o el Moviment Cooperatiu d'Educació Italià (MCEI) entre d'altres, han aportat plantejaments en aquest sentit.

[...] una escola democràtica és una institució que es planteja instruir i formar l'alumnat a través de la seva participació juntament amb el professorat en el decurs de les tasques de treball i convivència docent. Una escola democràtica

---

<sup>93</sup> El model donat per Kohlberg no ha estat mancat de crítiques que han fet replantejar algunes de les seves afirmacions o fins i tot el concepte de desenvolupament moral en el qual es basa. En el nostre cas, s'ha de tenir present que el fet d'aplicar el model (pensat per a l'educació moral d'adolescents) a primària (on els infants estan en procés d'assolir autonomia moral i encara tenen plantejaments de moral heterònoma) o en haver-se de contemplar principis ja estipulats en altres llocs (per exemple, l'establiment de responsabilitats i camps de competència per als diferents col·lectius escolars) porta a la necessitat de replantejar tot allò que es cregui necessari del model i adaptar els principis generals de la «comunitat justa» a les opcions i finalitats establertes per la comunitat escolar.

vol que els alumnes i les alumnes siguin protagonistes de la seva educació, i que ho siguin participant o prenent part directament en tots aquells aspectes del procés formatiu que resulti possible deixar a les seves mans. (Puig i altres, 1997, p. 17)

Contemplar l'escola com un context d'aprenentatge actitudinal democràtic vol dir establir interrelacions entre alumnes i entre aquests i el professorat basades en la cooperació, el respecte, la llibertat o la justícia, al mateix temps que les organitzacions d'escola i d'aula respectin els drets de tothom i potenciïn la participació de totes les persones que la conformen per arribar a una autoorganització.

### *Principis que inspiren la «comunitat justa» de Kohlberg*

- Democràcia directa: totes les qüestions importants que afecten el funcionament de la comunitat són debatudes entre els seus membres.
- Tots els membres de la «comunitat justa» (professorat i alumnat) participen en el seu govern a través del vot igualitari.
- Existència de comitès permanents integrats per professors i professores del centre i alumnes, professores i professors universitaris i pares i mares d'alumnes.
- Definició i acceptació per part de tots els membres de la «comunitat justa» dels drets i de les responsabilitats que hi tenen.

*Font: Power, Higgins i Kohlberg, 1989*

L'escola, però, com a institució, té singularitats i parteix de condicionaments que caracteritzen la seva democratització. Això s'ajunta amb el fet que cada escola, com a centre, és única, ja que es troba en un context determinat i està constituïda per un personal concret. Aquestes característiques són les que provoquen que, per exemple, no tot el personal escolar tingui les mateixes responsabilitats, coneixements, motivacions, interessos, poder de decisió i execució, situació que condiciona la materialització i la caracterització del fet democràtic i que provoca un procés complex, on elements diversos interrelacionen influenciant-se entre si i on cal establir el punt concret que ha d'assolir el fet de donar i de rebre, d'exigir i de permetre. És difícil establir consideracions concretes en aquest camp, ja que els límits entre el que caldria fer i el que no, els hauria de donar la situació concreta de cada centre, però haurien d'anar en la línia de contemplar que no es poden donar responsabilitats a qui no les ha d'assumir o no té capacitat per fer-ho; al mateix temps que no es poden negar responsabilitats a qui sí que té capacitats i pertinència; no s'han de demanar implicacions en camps en els quals no es tenen els coneixements necessaris per implicar-s'hi, però no se n'ha d'eximir a

qui sí que en té; no es pot obligar a tenir poder de decisió a qui no té eines per dur-lo a terme, però al mateix temps sí que s'ha d'exigir a aquelles persones a qui els pertoca i tenen eines per dur-lo a terme... Caldria, en aquest sentit, establir camps, delimitar responsabilitats i funcions, al mateix temps que contemplar la participació escolar com un dret i un deure que té tot col·lectiu.

A partir d'aquí cada escola s'hauria de plantejar què ha de conservar i perseverar o què ha de canviar per aconseguir que sigui democràtica. Les mesures aportades per Domènech i Viñas (1991) poden servir per a aquesta intencionalitat. Una és la *d'aprofundir en la transparència* tenint present que es fa referència tant a la gestió dels recursos econòmics, com als personals, com als propòsits que guien la línia pedagògica i la presa de decisions. Fóra també necessari *crear més autonomia i descentralització*, la qual cosa implica que les decisions han de ser preses per aquelles persones a qui afecten. Així mateix, caldria *definir la coresponsabilitat del fet educatiu* amb la intencionalitat que la comunitat educativa tingui un paper rellevant en la presa de decisions. El projecte compartit on s'aglutinessin esforços ha de ser la finalitat que cal aconseguir o, si més no, intentar-ho. Apareix aquí la necessitat d'establir mecanismes de control i d'avaluació que ajudin al seu funcionament. Fóra necessari també *fomentar la participació*, la qual cosa demana condicions i recursos perquè existeixi, així com programar temps per part dels educadors i les educadores per parlar-ne. Finalment, caldria *crear mecanismes d'igualtat*, i això vol dir garantir una atenció suficient a tot l'alumnat i la no existència de cap discriminació, totes dues coses s'han de fer tant en els projectes educatius, com en els currículums, en els plans anuals de centre o en els projectes d'avaluació interna.

#### ■ *Analitzar el que es fa i el que no es fa. Actuar en conseqüència*

Un factor determinant en el tractament de la comunitat escolar com a instrument educatiu és conèixer i analitzar quines *relacions de poder estan establertes a l'escola* (o quins papers s'atribueixen a cada col·lectiu) o *quines pràctiques es realitzen i quins hàbits pedagògics es tenen*. En aquest sentit, és necessari el coneixement de les *connexions entre currículum ocult i comunitat escolar*. És important descobrir i fer visible tot allò que no és patent ni conscient i que sembla normal, però que darrere seu pot amagar interessos o principis que no estan d'acord amb el que l'escola vol aconseguir com a entitat educativa. Amb aquesta intenció, caldria que el centre docent *analitzés la seva pràctica educativa i l'organització escolar* que té establerta per desvetllar el currículum ocult i poder fer explícit allò que és implícit, visible el que no ho és, conscient el que és inconscient..., a fi de poder donar



intencionalitat a allò que no en té però que es considera vàlid, i rebutjar el que no respon o va en contra de les intencions educatives establertes. És necessari, com exposa Durkheim (1975), acceptar, explicitar i utilitzar el currículum ocult per als propòsits que es tinguin en educació moral. En l'equip docent és important reflexionar, analitzar, dialogar, posar-se d'acord, establir criteris, consensuar valors i actituds per treballar, revisar el que calgui... en referència a tots aquests elements estructurals i interpersonal que conformen l'escola. Per tant, caldria adequar tot allò que està estipulat com a finalitat educativa i que es pretén potenciar en l'alumnat, a tot el que conforma la vida escolar, parant esment a no establir incoherències entre els acords presos pel col·lectiu educatiu i les actituds i les actuacions que es poden dur a terme per part del personal escolar a nivell individual. De poc serveix, per exemple, establir normes democràtiques a l'aula si després el professor fa un ús autoritari i selectiu del seu poder.

*L'acció col·legiada i consensuada* dels educadors i les educadores que conformen la comunitat escolar, és necessària i imprescindible perquè el tractament actitudinal escolar i, més concretament, el desvetllament i l'anàlisi del currículum ocult sigui coherent i real.

La necessitat, però, que es faci visible, conscient i intencionat allò que no ho és, *no cal que creï angoixes* a l'equip docent per intentar planificar i controlar tot el que sorgeix en aquest context. Seria una tasca inacabable i frustrant per la feina que comporta i la impossibilitat d'arribar a tot arreu. La idea d'una comunitat que transmet valors i actituds explícits i conscients implica, com s'acaba de dir, analitzar, establir, programar, revisar... els elements que la conformen perquè tots estiguin en la línia dels referents marcats, però també demana *acceptar la impossibilitat de controlar tots i cadascun dels elements* (pensem, per exemple, en les concepcions socials de fora de l'escola que té l'alumnat, les actituds menys manifestes del personal docent...). Aquesta impossibilitat no sols és donada per la quantitat i les característiques d'aquests elements (n'hi ha alguns que són poc visibles, uns altres sembla que no tinguin influència...), sinó també perquè la comunitat escolar no és la suma d'elements diversos, sinó una interrelació de tots ells amb influències mútues que fan difícil saber on comença l'un i on acaba l'altre. La vida escolar, l'«atmosfera» que es respira en cada centre es troba en tots els racons (al pati, al passadís, als serveis...) i activitats (també les realitzades fora de l'escola en horari escolar), i es mostra de maneres diverses encara que estiguin relacionades entre si.

Cercar els mecanismes adients que possibilitin la màxima coherència i el mínim descontrol possible o centrar-se en aquells elements que tenen més incidència en cada comunitat concreta, són estratègies que

s'haurien d'adoptar, no sols per arribar a les finalitats que es pretenen, sinó també per establir i delimitar camps possibilistes i reals d'actuació. No es pot caure, a més, a pensar que si no s'arriba a tot no cal fer res. No sempre es té l'equip més adequat, el temps ni els recursos necessaris, el context sociocultural adient... per començar o continuar amb la tasca establerta. Aportacions i estratègies que vagin a favor d'un procés constructiu, malgrat que siguin parcials, haurien de reeixir i ser el punt del qual es pogués partir posteriorment.

### ■ *Consideracions generals*

Partint del que s'acaba de dir i de les aportacions fetes sobre la comunitat escolar en la part primera del treball, s'apunten consideracions que caldria tenir en compte dins de la comunitat escolar si es vol contemplar com a context d'ensenyament/aprenentatge actitudinal.

Primerament, cal tenir clar que *l'alumnat hauria d'aprendre per mitjà del medi on es troba, compartir*, amb el professorat, el personal no docent, els companys i les companyes, una *cultura moral de centre*.

També és necessari contemplar que el *currículum escolar i les decisions sobre la institució escolar* com a tal haurien de partir dels *mateixos principis educatius* i ser complementaris. Hi ha d'haver coordinació entre tots dos.

Caldria establir una *comunitat escolar democràtica* on tothom hi pogués participar i col·laborar i on s'afavorís una acció pedagògica que anés a favor dels valors i de les actituds que es volguessin treballar. Aquests haurien d'estar presents en cada moment de la vida escolar.

Així mateix, calen *decisions conjuntes* dels membres que conformen la comunitat escolar sobre finalitats i actuacions en educació actitudinal per establir coherència educativa. El *compromís* de dur-les a terme hauria d'estar assumit per tothom. Les decisions haurien de ser explícites i amb clares referències a la vida quotidiana.

Tanmateix, la *col·laboració*, el treball en equip, haurien de presidir les *decisions i les actuacions*, la qual cosa no implica que no hi pugui haver delegacions de decisions.

*L'estabilitat del claustre* es veu com a condició necessària si es vol que aquest sigui el promotor de la programació i l'execució dels objectius fixats.

Igualment, caldria *implicar l'alumnat* dins de tot el procés, no sols com a receptor o constructor del seu coneixement, sinó com a individu amb opinió dins l'organització docent.

Finalment, s'haurien *d'assumir iniciatives i aportacions parcials* dins del projecte global actitudinal, amb la intenció d'anar-les ampliant si aquest no es pot dur a terme en la seva globalitat. Postures possibilistes i realistes permeten anar caminant cap a una futura posada en pràctica del projecte global.

A continuació es fa incidència en elements que conformen la comunitat escolar i que tenen rellevància dins l'ensenyament/aprenentatge actitudinal.

### **6.2.1. L'estructura i l'organització escolars**

L'estructura i l'organització que té una escola són, des de la nostra proposta, elements bàsics per configurar la comunitat escolar com a comunitat democràtica que fomenti actituds i valors determinats i que s'utilitzi com a instrument d'ensenyament actitudinal. Les intencions generals d'escola en referència als valors i a les actituds han de ser a la base de les decisions organitzatives que es prenguin. Aquestes fan referència a elements diversos els més rellevants dels quals, s'exposen a continuació.

#### *6.2.1.1. La participació*

La participació és un dels puntals dins l'organització escolar. Si aquesta s'estableix dins d'un *projecte comú d'escola*, s'estan posant les bases perquè cada col·lectiu arribi a assumir la comunitat com quelcom propi, al mateix temps que es fomenta que cadascun se senti part integrant de la comunitat.

Les *característiques* que s'atorguen a la participació i *els canals* que s'estableixen per vehicular-la són els que *donen fe de les potencialitats que té*. Així, cal aclarir per què es participa, què es pretén amb la intervenció de cada col·lectiu escolar, quin paper se li dóna en la definició i en el funcionament del centre, quines funcions i zones de competència s'abracen, sobre què concret es participa, quines normes hi regiran (més o menys restrictives), la flexibilitat i el dinamisme que tindrà la participació, què es farà amb les demandes, els suggeriments, les aportacions... dels membres que la utilitzen o quines seran les

relacions establertes entre els diferents sectors. Per exemple, els nivells de participació són diversos: aportar informacions significatives, opinar, planificar, prendre decisions, executar, controlar... Així mateix, la zona de competència pot ser més o menys àmplia (tota la comunitat, l'aula...) o restringida a camps determinats (curricular, familiar, extraescolar...).

### *Exemplificació de preguntes que caldria plantejar-se sobre la participació en la comunitat escolar*

- Quin interès té cada col·lectiu a participar en la comunitat escolar i quines són les possibilitats reals de fer-ho?
- Quina finalitat té la intervenció de cada col·lectiu?
- Quins camps d'actuació s'estableixen per a cadascun? Sobre quins aspectes concrets participa?
- Quin nivell de participació se li atorga (donar informació, opinar, decidir...)?
- Quines normes de participació regeixen?
- Quins canals participatius estan establerts?
- Com s'articula la participació (pla de treball que hi ha...)?
- Quina flexibilitat té (de camps d'actuació, de nivells d'intervenció...)?
- Quines repercussions reals té la participació del col·lectiu en la comunitat escolar?
- Qui té la decisió final sobre què se'n fa de les aportacions de cada col·lectiu?
- Quines relacions s'estableixen entre els diferents col·lectius?

Amb tot, cal tenir clar que els *col·lectius que conformen la comunitat escolar són diversos* i que, com a tals, aporten característiques i necessitats diferents: les seves finalitats, els seus interessos, el seu grau d'implicació, la seva perspectiva o estructura organitzativa, per exemple, són diferents. És necessari contemplar aquestes diferències per no caure en plantejaments utòpics que no recullen la realitat escolar concreta en què es troba cada centre. Com indica Tormo (1994), per articular la participació col·lectiva cal conjugar els diferents nivells de resposta, compromís i visió de la realitat dels diferents col·lectius en nivells diferents de participació, per poder donar resposta a la realitat de cadascun. Un *context de diàleg* on es puguin plantejar i discutir els problemes que vagin sorgint en la vida escolar esdevé, però, necessari en qualsevol opció.

#### *6.2.1.1.1. La participació del professorat*

La participació del professorat en la comunitat escolar és la que ha estat més contemplada dins la literatura educativa. Aquí ens centrarem

únicament en la vessant que fa possible dur a terme projectes compartits en educació actitudinal. En aquest sentit, caldria que l'escola es definís pel que fa a quins són els camps d'actuació del professorat. Per exemple: quines són les decisions que tenen a veure amb tot el centre (activitats generals del centre, criteris pedagògics, formació professional, representació al consell escolar...), quines són les de departament, les de cicle, les d'aula (tutoria), les de les comissions o grups de treball... Caldria també que quedés clar en quins camps no cal intervenir.

El professorat hi pot participar individualment o com a membre d'un equip (de cicle, de treball...). En tots dos casos la participació demana: coordinació entre el professorat, existència de canals establerts, temps per poder-hi participar, contemplació de les propostes aportades per cada membre, responsabilitat de dur a terme els acords, estabilitat de l'equip docent per poder materialitzar les decisions adoptades i estructures no jeràrquiques que permetin la participació real dels membres de l'equip docent, així com la presa de decisions basada en la contemplació de totes les postures.

El tipus de participació exposada no treu (sinó que ho demana) la necessitat que hi hagi persones que assumeixin la responsabilitat de coordinar o dirigir projectes, tasques, propostes... En aquest sentit, cal recordar el que s'ha exposat anteriorment sobre la necessitat de contemplar l'equip de direcció de l'escola com un grup de coordinació i execució de les disposicions pedagògiques discutides i aprovades pel claustre.

#### *6.2.1.1.2. La participació de la família i del personal no docent*

Recollint les aportacions dutes a terme en l'àmbit teòric, es vol tornar a fer incidència en la necessitat de donar importància al col·lectiu familiar i al del personal no docent dins la comunitat escolar, ja no sols pel dret que tenen de participar i d'incidir en la vida acadèmica, sinó també perquè el fet de prescindir de les seves aportacions i influències seria negar la realitat, perdre la riquesa que poden aportar els seus coneixements i no assegurar la coherència educativa necessària entre tots els membres d'una comunitat. El treball conjunt porta a resultats més bons que no pas la confrontació, a part que possibilita dur a terme accions educatives que tinguin eficàcia. El que ha de quedar clar és que oblidar els dos col·lectius i no aprofitar-los o no tenir-los en compte per establir criteris i actuacions comunes, sols du a incoherències i a enfrontaments entre interessos diversos.

Si ens centrem en el col·lectiu *familiar* veurem que la comunicació entre ell i l'escola esdevé bàsic en la mesura que tots dos estan treballant amb les mateixes persones, els fills i les filles que conformen l'alumnat. A més, entre la cultura de cada família i la de l'escola, entre la concepció del que és l'educació o els objectius que es pretenen en un lloc i l'altre, i en la manera d'arribar-hi, poden haver-hi divergències. De fet, i centrant-nos en l'educació actitudinal, entre família i escola poden existir conflictes de valors que si no són tractats poden dur a una educació actitudinal docent problemàtica i, en canvi, si són posats a la llum i tractats conjuntament per escola i família, obren més possibilitats d'arribar a acords conjunts (o si més no de tenir coneixement més clar, per part de l'escola, de concepcions i accions familiars) que facilitin la tasca educativa o, en el seu defecte, que aquesta resulti al menys problemàtica possible.

Malgrat que puguin existir contradiccions, la comunicació entre els dos col·lectius és la base per cercar punts de contacte, canviar concepcions i postures o aportar maneres d'entendre i de fer que poden enriquir dinàmiques tant escolars com familiars. A més, el coneixement que pot adquirir la família sobre l'escola dona peu al fet que la primera pugui tenir confiança en la tasca escolar que es du a terme, hi doni suport i desperti interès en l'infant envers la feina escolar.

Perquè la *comunicació* entre els dos col·lectius sigui positiva, hi ha un conjunt d'elements que cal tenir presents. Primerament, caldria fomentar en els dos col·lectius la *necessitat d'establir i mantenir aquesta comunicació*, amb la intencionalitat de millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'estada de l'infant a l'escola. En aquest sentit, caldria que les *actituds mantingudes per alguns equips de mestres*, pel que fa a veure les famílies com a intrusos en la seva tasca sense que es valorin gaire les seves aportacions, *canviïn* per contemplar i valorar els punts de vista que vénen de camps diferents del seu. Amb el col·lectiu familiar es necessita quelcom semblant: canvi d'actituds i de concepcions envers l'escola per veure aquesta com un espai on es pot participar i on s'ha de participar.

La comunicació entre família i escola pot abraçar camps diferents però interrelacionats. Hi ha un primer camp que entra dins del que es podria considerar *formació/informació planificada* de cara a les famílies que aniria en la línia de comprendre les necessitats i les característiques infantils, així com entendre què es fa a l'escola, què s'hi pretén i com es du a terme. Això pot donar peu a modificar creences, idees i expectatives familiars, tant envers el desenvolupament infantil (innatisme excessiu, possibilitats il·limitades...) com envers els propis fills i filles (expectatives no adequades a les característiques de l'infant, determinació de maneres de ser i de fer infantils deterministes...). Així

mateix, es poden modificar o ampliar concepcions en relació amb les finalitats de l'educació escolar (què és important, quins coneixements calen...) o al paper del professorat (repressor, solucionador de tots els problemes...). Dins d'aquest camp l'escola pot també aportar propostes d'acció determinades que vagin en la línia de contemplar millor les necessitats i les característiques de cada alumne i de cada alumna amb la idea de posar en relació la cultura escolar i la familiar, les característiques i les potencialitats de l'una i de l'altra i canviar en el que calgui concepcions errònies, així com cercar àmbits d'intervenció compartits que facilitin la coherència i la solidesa de l'educació de l'infant. Aquesta comunicació entre escola i família, segons la intencionalitat que tingui, pot abraçar persones o grups diferents. Així, la comunicació es pot establir, a partir de *reunions i d'entrevistes*, entre l'equip de professorat i el col·lectiu familiar, entre el professorat de cicle i les famílies de cicles, entre l'ensenyant i les famílies d'una aula, entre l'ensenyant i la família d'un infant, entre una professora o un professor expert en un tema determinat i un grup de famílies...

Seguint amb l'aspecte formatiu, caldria que l'escola oferís, si fos necessari, *informació i formació* en aspectes participatius perquè la família hi pogués aportar reflexions amb coneixement de causa. La participació demana un cert bagatge de coneixements en l'individu que li permeti fer-la fluida i positiva. Actuar per aconseguir estratègies participatives pot ser un primer pas necessari si la comunitat així ho necessita.

Un altre camp és el que fa referència a *l'expressió d'idees i creences, inquietuds o problemes sobre els fills i/o les filles o l'educació escolar* per part de la família. Aquesta comunicació, vehiculada a través de reunions i entrevistes, és la que facilita un coneixement més acurat de cada infant i de cada família, i també ajuda aquesta darrera a desvetllar angoixes envers l'educació escolar del seu fill o de la seva filla, possibilita, juntament amb la *informació per part del centre de quines són les característiques, les capacitats i la postura de l'infant* a l'escola, el fet de comprendre i resituar el propi fill o filla dins del context escolar, conèixer millor què ofereix el centre docent de cara a ell, així com establir estratègies comunes amb l'escola envers una educació compartida i ajustada a les necessitats i a les característiques del fill o de la filla.

Un darrer camp de comunicació entre família i escola és el que se centra en *les aportacions que pot fer la família de cara a l'escola*, siguin per mitjà de *propostes* envers l'educació dels fills i de les filles o d'*ajuts* possibles que es poden donar al centre docent. Aquí hi entren tant aportacions envers aspectes concrets o generals d'educació dels seus fills i filles (propostes de treball d'hàbits determinats, incidència en

continguts concrets...) com la incidència directa a l'escola o a l'aula amb ajuts personals (informació personal als infants, participació en grups de treball o de suport, participació en tallers infantils...) que potencien en l'alumnat la imatge de col·laboració entre família i escola, i que ajuden a posar en contacte la cultura escolar i la familiar.

Per dur a terme la comunicació apuntada entesa com a participació real, caldria establir *canals de participació* i també seria important possibilitar la participació familiar en *aspectes significatius* que tinguin repercussions en la comunitat escolar i que donin peu a treure la imatge tan generalitzada que la participació de les famílies es queda tan sols en un tràmit.

*Possibles vies i canals de participació de la família en la comunitat escolar amb tasques per desenvolupar-hi*

- *Consells escolars* → Per mitjà dels seus representants (proporció no inferior a 1/3 del total) s'escull la directora o el director, es decideix sobre l'admissió d'alumnes, s'imposen sancions disciplinàries a l'alumnat, s'aprova el pressupost i la programació general, s'elaboren directrius per al desenvolupament d'activitats escolars complementàries, s'estableixen criteris sobre la participació del centre en activitats de tota mena...
- *AMPA* → Aglutina els parers, les propostes, les queixes, les iniciatives... de les famílies, gestiona les activitats extraescolars, ajuda en la coordinació de tasques escolars no lectives (compra de material...), s'implica en problemàtiques globals de l'escola que demanin pressió de les famílies, coordina la formació de pares i mares...
- *Grups de suport* → Ajuden el centre docent i alguns mestres concrets en tasques determinades: sortides escolars, colònies, recerca de recursos escolars (biblioteca, materials diversos...), activitats escolars determinades (setmanes culturals, festes escolars...)...
- *Reunions, entrevistes* → Exposicions de propostes, parers, queixes...; demanda i intercanvi d'informació sobre l'escola o el fill o filla, recerca d'estratègies conjuntes... en les reunions col·lectives i individuals.
- *Aportacions individuals dins l'aula i el centre* → Aportació de coneixements i vivències relacionades amb continguts escolars, orientació en formació professional; testimonis històrics, laborals...; ajuts concrets derivats dels coneixements propis... en aules o grups d'infants determinats o al centre.

En referència als canals de participació, aquests *no s'haurien de centrar sols en el consell escolar*. En aquest consell, malgrat que les famílies hi estiguin representades per les persones que han escollit, la participació és minsa. Caldria establir de quines *altres maneres hi poden participar més àmpliament* per aportar coneixements i vivències. Per exemple, seria interessant cercar canals i camps d'actuació per a *les famílies* a



través de l'AMPA, de grups concrets o d'aportacions individuals. La presència de pares, mares, avis i àvies a les aules en aquelles activitats en què les seves aportacions donin suport o visions diferents (coneixements professionals, vivències personals...), el treball conjunt en activitats de centre que ho permetin (preparació de sortides escolars, festes, setmanes monogràfiques...) són vies que caldria utilitzar.

La participació que ha de dur a terme el col·lectiu familiar *no implica que s'hagin d'intercanviar responsabilitats* entre aquest i l'equip docent. La responsabilitat compartida entre tots d'analitzar, proposar i ajudar perquè el centre escolar es redefineixi en el que calgui o que sigui coherent amb les finalitats establertes, comporta que tothom hi contribueixi en la seva definició i posada en pràctica, però no vol dir que a la família se li atorgui la responsabilitat educativa escolar. S'han d'assumir *els camps d'actuació i el grau d'implicació* que té cada col·lectiu en la comunitat (no tots tenen els mateixos coneixements o volen participar de la mateixa manera en el món docent), per la qual cosa és necessari establir i delimitar competències per no fomentar expectatives (tant en el professorat com en la resta de col·lectius) que no responguin a les atribucions de cada col·lectiu o a la seva realitat. En aquest sentit, caldria també ser realista i centrar-se en la *participació possible* de tots els col·lectius atenent les seves característiques, necessitats i motivacions.

*Exemples de preguntes que la família es podria plantejar en referència a l'escola*

- Com m'agradaria que fos el meu fill o filla?
- Què crec que ha de saber, sentir, fer?
- Què faig per aconseguir-ho?
- S'adequa a les possibilitats i a les capacitats que té?
- Què es pretén fer a l'escola?
- Per a què s'educa a l'escola?
- Com es fa?
- Què fa l'escola pel meu fill i/o filla?
- Estic d'acord amb el que es fa a l'escola?
- Què puc fer jo per l'escola?

Finalment, es pot establir comunicació entre escola i famílies dins d'un àmbit més ampli. Ens estem referint a *l'obertura de l'escola al barri o al poble*, la qual cosa demana establir uns canals de participació i d'acció de família i barri dins i fora de l'horari docent. Amb aquesta intenció,

escola/família/barri es contemplen com a entitats coordinades que interactuen i que ofereixen els seus serveis les unes a les altres. Pares i mares que mantenen converses informals sobre l'educació dels seus fills i de les seves filles en espais escolars o en trobades programades (berenars...), trobades familiars en espais escolars per dur a terme actes lúdics (teatre, cinema, música...) en poden ser exemples. També en són l'obertura de l'escola en hores no lectives per a l'aprofitament familiar i de barri dels seus espais o de les seves instal·lacions, o compartir professorat determinat. Aquestes opcions donen peu a un model d'escola integrada al barri on persones adultes i infants comparteixen, tenen cura i estimen uns mateixos espais o intercanvien coneixements per reeixir en les activitats que es vulguin dur a terme. La idea de *comunitat escolar compartida* i viscuda per tothom és en la base d'aquesta proposta.

Hem parlat de la família, però seria interessant establir premisses semblants envers la comunicació amb el *personal no docent* i la seva participació. Aquestes persones s'haurien de veure més implicades en la vida escolar i no centrar-se únicament en el seu àmbit d'actuació. Així, fóra necessari contemplar les característiques i les possibilitats que aporten individualment i com a col·lectiu per aprofitar-les en allò que sigui més pertinent. Tinguem present que aquest personal es relaciona amb infants i amb professorat, i que les seves actituds, maneres de fer i d'actuar són part activa en la comunitat escolar. Les seves necessitats i les aportacions que poden realitzar des de punts de vista diferents dels altres col·lectius poden fer replantejar aspectes determinats perquè s'adaptin millor a les característiques i a les intencions de tots els col·lectius.

Rebre i donar de i a la comunitat hauria de ser la tònica que marqués la participació de les famílies i del personal no docent, i més encara si tenim present que majoritàriament no s'ha contemplat de manera convenient la influència que exerceixen en la vida escolar ni les aportacions que hi poden fer.

#### *6.2.1.1.3. La participació de l'alumnat*

Si parlem de la participació de l'alumnat, esdevé necessari establir quines seran les *finalitats* que es volen aconseguir amb aquesta participació, quins *campos abraçaran* i quins seran els *canals de comunicació* establerts amb cada ensenyant i amb el claustre de l'escola. *De quina manera es recolliran les aportacions infantils i com s'articularen al treball d'actituds i valors* són aspectes que caldria tenir clars. Establir *temps i espais* per fer-ho també seria necessari.

La participació hauria de començar en la pròpia *aula*. Per exemple, seria important que l'alumnat conegués quins són els seus *campus d'actuació* i veiés possibilitats *d'implicar-s'hi realment*. Així, caldria que l'alumnat pogués participar en els processos organitzatius d'aula, però també en els continguts escolars: que compartís amb el professorat els coneixements que s'haguessin d'adquirir, que pogués negociar objectius, activitats o temps que s'hi dedica...

Seria important també que *disposés d'eines* que li permetessin familiaritzar-se amb les possibilitats d'intervenció i decisió que té, anar experimentant, provant, analitzant el seu entorn i els seus problemes..., ajudat pels companys i les companyes amb qui intercanvia parers i pel professorat que pot emmarcar o aclarir allò que estigui més confús, fins arribar a tenir la responsabilitat i l'autonomia suficient que faci cada vegada més prescindible la intervenció de la persona adulta.

Aquesta participació també hauria de perseguir la possibilitat d'anar *adquirint progressivament els mecanismes necessaris* per participar positivament en àmbits més amplis. En aquest sentit, caldria que la participació de l'alumnat es vehiculés també cap al *centre escolar*.

Una altra finalitat que es planteja és no quedar-se solament en l'anàlisi i en l'expressió de parers, sinó també anar, paulatinament, cap a la *presa de decisions i a la responsabilitat en el compliment d'aquestes*.

S'haurien de buscar també les vies més adients perquè les veus dels infants sobre la seva *escola* arribessin a la comunitat escolar. De fet, no es pot parlar d'escola democràtica si no s'hi estableixen els mitjans adequats perquè els infants puguin canalitzar els seus drets d'opinió o els seus suggeriments.

Assemblees d'aula, delegats i delegades de curs, representació de l'alumnat en el consell escolar... són elements que han de conformar i confirmar la participació real de l'alumnat en la comunitat escolar.

Tinguem present, però, que els canals sols no serveixen. Si les propostes, les queixes, els suggeriments... de l'alumnat arribats pels canals establerts no *tenen repercussió*, no s'analitzen o no s'incorporen a la realitat de l'aula o de l'escola, únicament tindran un valor fictici que de res no servirà si no és per confirmar que de poc val participar, ja que no es fa cas del que s'aporta. De fet, la participació de l'alumnat a l'aula i al centre implica que el valor de justícia estigui per sobre de l'autoritat adulta, que el professorat analitzi amb imparcialitat les aportacions infantils i que es prenguin amb seriositat els drets de l'alumnat i les seves aportacions, malgrat que puguin patir de manca de coneixements o d'inexperiència en la utilització d'estratègies analítiques, d'empatia o

de comprensió de la complexitat de les situacions. Aquestes característiques s'han de prendre com a punt d'inici de treball pedagògic, més que no pas de manca de criteri o d'aportacions profitoses per part dels infants.

Caldria, també, convertir els canals de participació en *canals d'informació* perquè siguin vies que vehiculin informacions entre la comunitat escolar, l'equip de mestres o el professorat en concret i el col·lectiu d'alumnes. Així, fóra necessari no sols tenir canals de participació o que els suggeriments de l'alumnat es tinguessin en compte, sinó també que els infants sabessin què se n'ha fet de les seves aportacions, quines han servit, quines s'han aplicat, quines no i el perquè de les decisions. Només així tindrà constància del valor real de la seva participació.

Una col·lectivitat diversa on tots els components participin, amb uns principis pactats i acceptats pel personal que la conforma, possibilita riquesa de la qual tothom, inclòs l'alumnat, pot gaudir. A més, es torna del tot necessari per a la realització d'un treball coherent i unificat de valors i actituds. Si tothom no treballa per al mateix, l'aparició d'incoherències serà a l'ordre del dia.

Sentir el centre com a quelcom propi, entendre'l com una comunitat on es contempen les aportacions de totes les persones que la conformen, demana la participació real i valorada de tots els seus membres, inclòs l'alumnat. Diríem amb Ventura (1993) que sols una contínua i sistemàtica participació de l'infant en els processos democràtics fa possible que interioritzi els valors de tolerància, respecte envers l'altra persona, acceptació d'una autoritat legítima i compliment de normes i de regles acceptades i imposades pel grup de forma democràtica.

#### 6.2.1.2. L'agrupament de l'alumnat

La importància que té l'agrupament de l'alumnat dins el tractament actitudinal demana que s'analitzi i es discuteixi quin serà el més adient dins el centre i l'aula en cada situació concreta. Per decidir, s'haurien de tenir presents *elements generals del centre que condicionen la possible elecció*. Així, les característiques de l'espai de què es disposa (grandària, distribució, aspectes concrets de cada zona...), el personal docent que atén l'alumnat (nombre, tasques que ha de realitzar, especialitzacions...) o la legislació vigent<sup>94</sup> són elements condicionants.

---

<sup>94</sup> Si fem referència a la reforma educativa, hi trobem elements que possibiliten agrupaments de l'alumnat més flexibles que els adoptats normalment (edat cronològica). Així, l'organització del currículum per cicles (i no per cursos) i la

També la natura mateixa de la tasca que es vol realitzar pot demanar un tipus d'agrupament o un altre. El que hauria de prevaler en l'elecció, però, són les finalitats educatives estipulades per l'equip docent. De fet, els agrupaments escollits haurien de servir per a alguna finalitat i, per tant, si es realitza la pregunta de per a què serveixen o què es potenciarà amb ells, la resposta hauria de tenir la seva base en els principis educatius que regeixen l'escola i en els objectius que es volen assolir. Els criteris generals que hauria d'establir l'equip docent quant a l'agrupament de l'alumnat, per tant, haurien de potenciar la transmissió vivencial de les finalitats educatives i contemplar la realitat amb la qual es troba el centre.

No obstant això, com indica Zabala (1995a), *cada estructura d'agrupament* aporta uns avantatges i uns inconvenients, unes possibilitats i unes limitacions educatives distintes que caldria que el professorat conegués per utilitzar-les convenientment quan calgués. Les opcions organitzatives no són bones ni dolentes per elles mateixes, sinó que són bàsicament eines que poden ser adequades per cobrir unes necessitats educatives determinades. Això vol dir que, per exemple, poden alternar-se grups fixos amb grups mòbils, grups homogenis amb grups heterogenis, activitats de grup escola amb activitats de grup cicle, de grup classe, o de petit grup...

Si més no, tot està en funció del que es valora més a l'hora d'establir les característiques del grup. Per exemple, en el treball en comú es pot optar per la comoditat de treball i l'adquisició ràpida (encara que no més enriquidora) d'uns coneixements determinats a partir d'una tasca duta a terme en un grup homogeni de coneixements, o optar per l'acceptació de la diversitat i l'enriquiment (conceptual, actitudinal...) que el treball sobre la tasca pot comportar en un grup heterogeni de coneixements.

L'opció, però, que està més d'acord amb les finalitats actitudinals establertes en aquesta proposta és la que contempla l'*heterogeneïtat del grup*, conformada de manera que permeti una dinàmica de treball col·lectiva on hi hagi comunicació i es pugui avançar. Amb el grup heterogeni augmenten els conflictes perquè hi ha nivells, cultures i interessos diferents. Però precisament són aquests conflictes i les aportacions i els ajuts del professorat, els que fan possibles els aprenentatges, ja que es permet que els infants puguin reconèixer les seves possibilitats i les seves limitacions, sàpiguen acceptar-se, puguin

---

necessitat d'atendre la diversitat dona possibilitats d'escollir fórmules que responguin més adequadament a les necessitats de les noies i els nois. Malgrat això, les pràctiques institucionals i els hàbits escolars continuen establint una distribució graduada de l'alumnat.

entendre i respectar les diferències, puguin donar resposta a les diferents necessitats personals i siguin capaços de relacionar-se amb els altres nens i nenes i ajudar-los (Zabala, 1995a).

El *grup flexible* és també una de les agrupacions que es pot contemplar que dóna més possibilitats. La flexibilitat atorgada pot fer referència al nombre d'infants que el componen, a les edats, a la metodologia de treball, a l'activitat que es vol realitzar, al motiu del seu agrupament... Així, dins d'una mateixa aula, per cicles o per etapes, es poden organitzar tallers, racons, equips de treball... Aquesta mena d'agrupament possibilita atendre les característiques, els interessos i les necessitats de l'alumnat, així com adequar-se als objectius que el professorat vol treballar.

Les decisions de com s'agrupa l'alumnat *no poden anar deslligades* de les altres que es realitzen dins *l'organització escolar*, ja que es condicionen mútuament. Així, si l'organització escolar fixa un tipus d'agrupament de l'alumnat rígid, que no permet fer els canvis necessaris que demana tant el contingut concret que es vol treballar com les necessitats del grup o del context que vagin apareixent, s'està condicionant la qualitat de l'ensenyament impartit. Optar per l'agrupament flexible, per exemple, demana una professora o un professor que pugui atendre el grup, uns horaris, unes aules per treballar, uns recursos materials per utilitzar..., que són totalment dependents de l'organització i l'estructura escollida.

L'estructura organitzativa de l'escola hauria de permetre que l'agrupament de l'alumnat se sustentés en quatre *eixos* (Santos Guerra, 1993b).

- flexibilitat versus rigidesa,
- diversitat versus homogeneïtat,
- comprensivitat versus especialització,
- adaptabilitat versus uniformitat.

L'organització, pactada col·legiadament per l'equip docent, hauria de permetre *dur a terme els canvis necessaris* en l'agrupament de l'alumnat per ser respectuós amb les característiques de cada infant, amb la seva evolució com a individu i com a grup, com també que en si mateixa possibiliti el traspàs de les intencions educatives: cal potenciar agrupaments que no discriminin o classifiquin els infants per raons de capacitats, trets culturals..., que permetin donar i rebre ajuts de nens i nenes amb característiques diferents i on la presència de l'educador o l'educadora sigui l'adequada en temps, grau de dedicació i especialització en la tasca que es vol realitzar.

Treball en grup a partir del fet que aquest estigui cohesionat però sigui divers, equips units per interessos, grups heterogenis de capacitats i maduresa, agrupaments d'alumnat atenent el tipus d'activitats o els objectius marcats... han de poder-se establir a partir d'una organització escolar pactada amb anterioritat que permeti aquesta flexibilitat.

*Exemplificació de preguntes que es poden realitzar sobre l'agrupament de l'alumnat*

- Què pot fomentar en si mateix l'agrupament de l'alumnat escollit? Possibilitat de facilitar el treball d'objectius determinats.
- Per a quin tipus de contingut serveix? Quan es pot utilitzar?
- Amb quina freqüència interessa utilitzar-lo?
- Quins altres elements organitzatius demana?
- Quines problemàtiques organitzatives comporta?
- Quins espais demana?
- Quina assignació de professorat necessita?
- Com es pot compaginar, alternar o simultaniejar amb altres formes d'agrupament?

### 6.2.1.3. El temps

L'estructuració temporal hauria d'estar en funció dels *objectius que es pretenen* aconseguir i de les *característiques i necessitats dels grups d'alumnes*. Com sempre, el treball del professorat en equip es torna imprescindible.

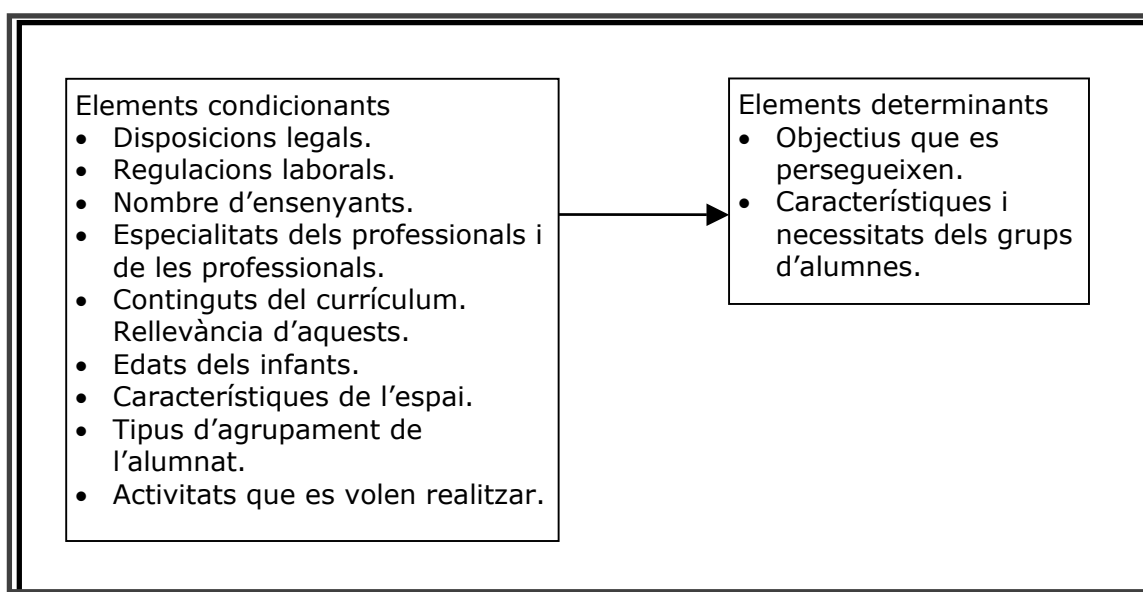
Les decisions que s'han de prendre sobre l'estructuració del temps són, com s'ha vist en apartats anteriors, complexes i la seva posada en marxa encara més. No obstant això, el temps, com diu Viñas (1994), hauria de deixar de ser una limitació i *transformar-se en un recurs* que, en utilitzar-lo, es basés en els *principis* següents:

- *Globalització*. El temps s'ha de tractar de forma global, organitzar-se a partir de considerar el temps del professorat i de l'alumnat conjuntament.
- *Priorització*. Com a variable, mostra la necessitat de prioritzar objectius, activitats.
- *Distribució de tasques* en funció de la disponibilitat de temps.
- *Racionalització i coherència*. Cal ajustar-se a la realitat del centre.

L'escola, com a col·lectiu al qual li cal estructurar-se necessita uns paràmetres organitzatius en relació amb el temps que li permeti una

bona coordinació i que possibiliti treure el màxim profit dels recursos humans i materials de què disposa. Dins d'aquests paràmetres *la flexibilitat* és un dels criteris que hi hauria de prevaler, ja que tot col·lectiu és dinàmic i és immers en una tasca que també ho és i, com a tal, comporta necessitats que poden no haver-se contemplat o simplement han sorgit de la pròpia activitat.

*Elements que intervenen en l'estructuració del temps de l'alumnat dins del centre*



Si és necessari tenir clars uns criteris que permetin estructurar el temps de l'alumnat dins l'àmbit del centre, el mateix passa si ens centrem en el que s'aplica a *l'aula* a partir de les decisions preses en la distribució del temps per *curs o cicle*. Malgrat que quan s'estructura i es distribueix l'horari que tindrà un curs o un cicle determinat —amb els subgrups que el poden conformar—, no existeixen tants condicionants organitzatius com en el cas del centre (situació que permet més flexibilitat), tampoc no es planteja excessivament la importància que té aquest element dins l'educació integral de l'alumnat. La programació, a priori, d'uns horaris amb unitats temporals àmplies (mesos) o reduïdes (dies) dóna més o menys flexibilitat, i el seu grau d'adaptació a les necessitats que van sorgint és diferent. Com indica Viñas (1994), escollir un model d'horari no és un fet neutre respecte a l'opció que pren el centre.

La *flexibilitat d'horaris* hauria de ser un dels criteris que caldria utilitzar cada professora i professor quan l'activitat així ho demani: activitats que demanen més temps, per exemple, i que són difícils de tornar a



reprendre en altres ocasions amb les mateixes característiques que té en aquell moment, poden quedar tallades per horaris rígids establerts a priori. Un problema que sorgeix és com es pot compaginar aquesta flexibilitat amb la coordinació d'horaris del professorat (especialistes de música, plàstica...), activitats intergrups o espais comuns. La distribució d'activitats que per la seva dinàmica poden comportar més o menys temps d'aplicació que el previst, en franges horàries on immediatament després no hi hagi canvi de professorat, de grup o d'espai, pot ser una bona opció.

*Exemplificació de preguntes que caldria realitzar sobre l'organització del temps de l'alumnat*

- Què pot fomentar en si mateixa l'organització del temps escollida?
- Hi afavoreix el tractament d'algun tipus de contingut concret?
- Quin tipus d'activitats hi van més bé?
- Quins altres elements organitzatius demana?
- Quines problemàtiques organitzatives comporta?
- Quina assignació de professorat demana?
- Quina possibilitat hi ha de canvis (flexibilitat)?

*Exemplificació d'elements que caldria plantejar-se en l'estructuració de l'horari per curs o cicle*

- Horaris per àrees, per activitats, per unitats didàctiques globalitzades o no.
- Unitats de treball: per dies, per setmanes, per quinzenes, per mesos.
- Temps dedicat a cada àrea, activitat o unitat didàctica d'àrea.
- Temps dedicat a activitats o a unitats didàctiques globalitzades.
- Temps dedicat a activitats no específiques d'àrea.
- Temps dedicat a activitats actitudinals específiques.
- Franja horària en què estan programades les àrees o activitats.
- Flexibilitat d'aplicació.

Un altre problema que sorgeix està relacionat amb l'excés de coneixements que ha d'impartir l'escola i que porta al fet que hi hagi poc temps per treballar hàbits de neteja, de convivència, de sistematicitat..., activitats actitudinals que, per les seves característiques, demanen temps diari i reiteració. És necessari replantejar-se la conveniència o no d'un excés de continguts i establir prioritats en allò que es vol fer. Si es té clar que s'han de treballar aspectes actitudinals en els infants, caldria dedicar un *temps determinat*

*i programat* per realitzar activitats que treballin els seus continguts, com poden ser les relacions entre companys i companyes, entre alumnat i professorat, les que fan realitat la participació de l'alumnat en la marxa i gestió de l'aula: assemblees, reunions per equips, posada en comú de parers, opinions, propostes, queixes, revisió dels pactes establerts..., o que estan relacionades amb l'adquisició de procediments aplicats a actituds o tècniques determinades utilitzades en educació moral.

#### 6.2.1.4. L'espai escolar

L'espai i els equipaments escolars hem vist que condicionen el tractament actitudinal, tant pel que fa a les característiques que tenen com a la distribució que se'n fa o a l'ús que se'ls atorga. Tenint aquests referents clars, caldria contemplar quins són els recursos d'espais i d'equipaments existents en el centre escolar, quines possibilitats i limitacions ofereixen, és important analitzar quin ús o distribució se'n fa i, amb aquesta informació, cercar *l'organització, la distribució i l'ús de l'espai i els equipaments* que donin la màxima rendibilitat de les seves possibilitats i la millor adequació a les intencions establertes per l'equip docent, així com cercar *solucions compensatòries* a tot allò que posi impediments a l'assoliment de les intencions educatives.

Les *decisions conjuntes de l'equip docent*, com ja és una constant, són les que han d'assegurar la rendibilitat dels recursos, així com la coherència de l'organització i l'ús que es fa de l'espai i dels recursos amb el projecte de centre. Aquestes decisions haurien de relacionar-se amb les presses sobre *l'organització d'escola*, ja que totes dues es troben lligades: la decisió sobre l'organització del treball escolar per equips demana espais de treball que poden materialitzar-se en l'ús determinat d'uns espais per a aquestes feines, les característiques d'uns espais determinats o la seva quantitat condiciona la realització de la tasca escolar per equips.

A partir del que s'acaba de comentar, l'ús que es fa de l'espai i dels equipaments escolars hauria de fomentar la realització de les tasques docents de la manera més productiva i agradable possible, les relacions positives entre l'alumnat, l'autonomia de l'alumnat i el fet de sentir l'espai com a propi.

Amb aquestes intencions caldria que l'ús i la distribució dels espais i dels equipaments escolars fos flexible, funcional, adaptat a les necessitats programàtiques i didàctiques del professorat i a les necessitats individuals de l'alumnat, que impliqués lloc de convivència i

de relació, que tingués possibilitats d'ornamentació i que no contribuís a crear diferències jeràrquiques entre alumnat i professorat.

A partir del que s'acaba d'exposar, així com de les aportacions fetes sobre aquest tema en la primera part del treball, s'indiquen *consideracions generals* que caldria tenir presents en relació amb l'espai i els equipaments escolars.

Primerament, l'espai escolar i els equipaments que l'omplen, la seva distribució i el seu ús, haurien d'estar en funció dels *objectius que té l'escola i de les característiques i necessitats del col·lectiu* que els utilitza. Caldria, en aquest sentit, fer una anàlisi del significat que té cada espai a l'escola i si s'adequa o no a allò que es pretén.

També seria important que en l'ús i en la cura que es tingués dels *equipaments escolars* escollits —mobiliari, objectes...— *traslluïssin valors* explicitats en els objectius generals (anticonsumisme, reciclatge, funcionalitat, imaginació..., per exemple). Caldria tenir clar què es vol fomentar per no caure en incoherències a l'hora d'escollir o d'aprofitar aquests recursos.

S'hauria de fer un *ús democràtic de l'espai*, la qual cosa implica, per exemple, que no hi hagi llocs privilegiats per al professorat, o que se'n faci usos discriminatoris (espais sols per a nenes, activitats que només estan permeses al professorat i no a l'alumnat...). Les necessitats i característiques de cada col·lectiu o grup són les que haurien de prevaler. En aquest sentit, esdevé necessari *analitzar* quin ús es fa dels espais per cercar si *s'estableixen discriminacions o privilegis*.

De la mateixa manera, la *flexibilitat* és una de les característiques que hauria de prevaler per poder adequar l'espai a les situacions que vagin sorgint en el centre escolar (possibilitat que alumnat de diferents classes pugui realitzar activitats conjuntes, incorporació de material nou que demana un espai amb unes característiques determinades d'utilització, incorporació d'alumnat amb discapacitat física...), així com als canvis d'objectius educatius que puguin donar-se d'un any per l'altre.

Caldria també que l'organització espacial adoptada possibilités i fomentés la *comunicació* entre els membres de la comunitat escolar. A més, l'organització de l'espai hauria de fomentar la *seguretat afectiva en els infants més petits*. Així, caldria que aquests infants tinguessin punts de referència espacials clars que, al mateix temps que fomentessin el fet de sentir-se seu un espai determinat, possibilitessin l'aprenentatge de l'autonomia personal quant al desplaçament i al domini de l'espai.

S'hauria de tenir present que els *aspectes ornamentals, estètics...* no sols serveixen perquè els infants eduquin el seu sentit estètic, sinó també perquè es trobin més a gust a l'escola i se la sentin seva. Contemplar, per tant, com estan decorats els espais escolars, quines ornamentacions hi ha, quina estètica aporten, quines possibilitats reals tenen els infants d'intervenir en la seva decoració, és necessari.

Finalment, la *seguretat física* dels nens i les nenes s'hauria de garantir a partir de l'organització dels recursos materials de l'escola. El respecte i la cura de la seguretat personal hauria de començar per facilitar als infants espais on aquesta no es vegi compromesa.

Aquestes consideracions es poden aplicar també a l'organització, a la distribució i a l'ús que es faci de l'espai *aula*. Fent-hi referència podem també establir aspectes que cal tenir presents que parteixen del que s'acaba d'indicar.

Un d'aquests aspectes és que les *limitacions o les possibilitats* arquitectòniques, d'equipaments... que poden existir a l'aula s'haurien de considerar per cercar les solucions més adients que permetin *rendibilitzar al màxim* les seves característiques i dur a terme les activitats curriculars o no programades pel professorat. Caldria contemplar els condicionants que intervenen en la distribució de l'espai, com poden ser: punts d'il·luminació natural i artificial, de ventilació, de calefacció, d'entrades d'aigua..., mobiliari, mobilitat i seguretat en el desplaçament, sortides de l'aula..., per establir la millor distribució possible que permeti espais de treball, individual i col·lectiu, racons, biblioteca d'aula, espais de neteja d'estris (pica amb aigua), espais per col·locar-hi treballs, per guardar-hi material comú i individual...

Un altre aspecte que s'hauria de tenir present és la distribució de l'espai a l'aula, el qual, igual que en els altres espais escolars, hauria d'estar en funció de l'ús que se li vol donar i de les característiques i necessitats del personal que hi ha. Si l'aula es contempla com un *lloc d'interrelació i intercanvi* entre els membres que l'ocupen, l'organització i l'ús del seu espai haurien d'anar en aquesta direcció: no solament s'haurien de preveure espais i mobiliaris que permetessin el treball en equip, sinó també uns altres de més lliures i informals (els racons, les taules situades en un lloc on no molestin...), on els infants poguessin conversar, treballar, jugar, llegir junts... lliurement. La comunicació amb el professorat també hauria de ser de fàcil accés. Distribucions de taules que siguin lluny de la de l'ensenyant o que el desplaçament entre escolar i docent impliqui impediments (lloc estret, pas entremig d'altres equips que treballen...) s'haurien de rebutjar.

També l'aula hauria de ser un espai estructurat de manera que donés gran *flexibilitat per a l'agrupament de l'alumnat* i que, per tant, possibilités tant el treball individual, com en gran grup, com en equips diversos. Per tant, són millors els elements mòbils que permetin agrupar taules i cadires en nombre divers, fer racons tancats..., a fi de donar peu a zones de treball distintes.

Seria important considerar que la manera com esta distribuït l'espai de la classe, el mobiliari que hi ha, la seva decoració... contribueixen a crear un *clima de treball* no només funcional, sinó també de seguretat personal, de comunicació amb les companyes i els companys i estètic.

*Exemplificació de preguntes que caldria realitzar sobre la distribució escollida de l'espai*

- Què pot fomentar en si mateixa la distribució escollida de l'espai?
- Quines problemàtiques organitzatives comporta?
- Quin tipus d'activitat permet?
- Quin tipus d'agrupament de l'alumnat permet?
- Quina assignació de professorat demana?
- Quines possibilitats hi ha d'alternar la distribució d'espais diferents? Comporta problemes organitzatius?, quins?

Així mateix, la distribució de l'espai a l'aula hauria de permetre i facilitar també l'adquisició i la permanència *d'hàbits d'ordre* personal (penjarobes, prestatgeries per guardar-hi el material personal i els treballs propis...), de neteja (piques amb aigua) i de treball (racons amb el material necessari i ordenat).

Finalment, *l'autonomia de l'infant* quant a tasques que ha de realitzar, desplaçament, ús dels elements que conformen l'aula..., hauria de veure's garantida.

### 6.2.1.5. Els materials didàctics

La funció que tenen els materials didàctics com a instruments que ajuden en els processos d'ensenyament/aprenentatge, no s'ha de perdre mai de vista. No es pot partir, per exemple, del fet que per si sols ja compleixen uns objectius. Malgrat que un material específic possibiliti o potenciï l'exercitació de capacitats, habilitats, doni informació o permeti cercar-ne de noves, l'educador o l'educadora no ha d'oblidar que només és un *mitjà* per aprendre quelcom, per exercitar el

que ja s'ha après, per consolidar, per replantejar coneixements... L'elecció dels materials didàctics *hauria d'estar condicionada pels objectius* que té establerts el professorat de cara a l'alumnat i per la *funcionalitat* que els vulgui donar. En aquest sentit, recordem com és necessari plantejar-se si el contingut, l'estructura, el funcionament, la qualitat, l'estat de conservació, l'aprofitament que se'n fa o l'ús que té, responen als objectius actitudinals marcats com a escola. Així, hi ha materials l'ús dels quals no fomenta l'autonomia personal (per poder-lo fer servir sempre hi ha d'haver present una persona adulta), uns altres que estan infrautilitzats perquè no es potencien (mitjans audiovisuals, per exemple), alguns que pateixen unes mancances de continguts que denoten discriminacions (de sexe, de cultura...), uns altres amb un estat de conservació o d'una qualitat que els releguen a material de segona categoria o poc funcional. En aquest sentit, de vegades es pot prendre la decisió que és millor utilitzar material imprès amb bona qualitat on la informació gràfica que hi ha és entenedora i fàcil d'interpretar, que no pas fotocòpies intel·ligibles, difícils de llegir i d'entendre, que sols donen informació deficient i confusa i que provoquen una sensació de deixadesa que en res fa valorar la importància del material.

A continuació es donen un seguit de consideracions que caldria tenir presents a l'hora d'escollir o fer ús de qualsevol material adreçat a l'alumnat.

Primerament, s'haurien de *revisar i analitzar els materials didàctics que s'estan utilitzant* per veure si responen més a hàbits adquirits, a pressions o a interessos de grups determinats... que no pas als objectius educatius. L'anàlisi caldria realitzar-la sobre el contingut que aporta i el que manca, el que possibilita la seva estructura i l'ús que se'n fa. Els materials haurien d'estar en funció del que es vol aconseguir amb la seva utilització, i ni l'escolar ni el professorat no s'hi han d'adaptar.

També caldria tenir present que els materials *s'haurien d'adaptar a les característiques i a les necessitats de l'alumnat* (coneixements, ritme de treball...). Per tant, no haurien de partir d'un infant estàndard, que viu en un lloc estàndard i que té unes capacitats i un context familiar, social i cultural estàndards.

D'altra banda, no tots els materials aporten el mateix, per la qual cosa caldria *decidir el que s'escull en funció d'allò que es vol treballar* i veure si l'elecció dels materials és coherent amb el que es necessita i si recull suficientment els aspectes que es volen treballar. Per exemple, s'haurien d'escollir materials que permetessin a l'alumnat informar-se, contrastar informacions, investigar, revisar el treball realitzat,

reflexionar sobre el que s'ha fet, com s'ha fet, el que s'ha aconseguit, el que encara manca per aconseguir..., processos necessaris en la tasca actitudinal. En aquest sentit, com que un mateix material no permet totes aquestes funcions, caldria escollir materials que es complementessin els uns amb els altres.

Tanmateix, els materials *denoten valors*, els que hi ha darrere del seu contingut, la seva estructura, el seu ús, el seu manteniment...; són més convenients aquells materials amb plantejaments oberts que permeten no presentar la ciència, els coneixements culturals... amb una única visió (base de la tolerància, el respecte a la diversitat de les altres persones...). La mateixa conveniència tenen aquells dels quals se'n poden fer diversos usos (flexibilitat d'ús) i que es poden utilitzar en situacions diverses, ja que permeten que l'infant busqui i vegi distintes aplicacions d'un mateix instrument.

A més, els materials haurien de possibilitar *l'activitat de l'escolar, el seu protagonisme i la seva autonomia* pel que fa referència al seu ús, així com en el que ofereix el mateix material a través de la seva estructuració: deixar analitzar, prendre decisions...

Caldria contemplar també *l'aplicació que s'hi fa i la cura que se'n té*, tant per part de l'alumnat com del professorat. Tenir cura del seu estat denota la importància que se li dóna i possibilita crear hàbits de respecte envers allò que s'utilitza. Seria important també propiciar usos col·lectius del material; la seva utilització per part de més d'un infant possibilita el treball en equip, les responsabilitats compartides... El seu reciclatge o arranjament fomenta l'aprofitament dels recursos propis, la posada en marxa de la imaginació, no malversar l'entorn natural...

Finalment, com a *instrument a les mans del professorat*, caldria que en tot moment *estigués a la seva disposició* i, per tant, cada ensenyant hauria de poder canviar l'ús donat al material didàctic, la intencionalitat, saber-ne prescindir, crear-ne de nou..., tenir clar que no s'hauria de convertir en l'element que encotilli la seva funció o les activitats que haurien de dur a terme els infants, i que la seva mancança no hauria de ser una excusa per no cercar solucions alternatives.

Si la intenció del professorat passa per confeccionar materials curriculars propis, els criteris donats per Parcerisa (1996) poden servir d'orientació. L'autor indica els elements següents que caldria tenir en compte: coherència dels materials amb el projecte curricular de centre, diversitat dels materials (diversos i diversificables amb diferents opcions d'ús), coherència amb les intencions educatives i amb les bases psicopedagògiques, adequació al context, rigor científic, visió general

del conjunt de materials, reflexió sobre els valors que es reflecteixen en el material, aspectes formals i avaluació del seu ús.

### **6.2.2. La vida quotidiana. Normes i rutines escolars**

Les *normes escolars*, establertes explícitament amb la intenció que la convivència en el centre sigui positiva i el treball escolar es pugui dur a terme de la manera més satisfactòria possible, han d'estar *en consonància amb els valors i amb les actituds marcats per l'escola*. Les normes, en regular d'alguna manera les relacions interpersonals o la forma de participació de l'alumnat, per exemple, estan potenciant unes actituds determinades en sintonia amb el que la norma permet, rebutja o oblida. Aquestes normes es troben en el reglament de règim intern de l'escola o han estat pactades explícitament pel professorat.

Més complicada és la situació de les *rutines escolars*, ja que la majoria no estan pactades explícitament, sinó que es desprenen de la manera de fer i d'entendre per part de cada professor o professora o del centre escolar en general, com s'ha de comportar un infant, què se li ha de demanar, fins on pot arribar... i que trasllueix concepcions educatives o hàbits professionals o institucionals, la majoria de vegades, poc analitzats. Dins la *comunitat escolar* es troben, per exemple, rutines que fan referència al respecte entre col·lectius (com es tracta per part de l'alumnat el personal no docent, per exemple) o entre els mateixos infants (de quina manera es demanen les coses), a la jerarquia escolar (quin respecte es té a la direcció, al professorat, al personal no docent...), a com s'utilitzen espais de trànsit (s'hi camina en ordre, en silenci, en grups...)... Dins *l'aula* apareixen gran nombre de rutines escolars: com s'hi entra, com se saluda, què es fa amb el material propi i amb el comú, com se circula per la classe, com es va al pati, quina llibertat d'acció hi ha per sortir i entrar de l'aula, quan es pot interactuar amb el professorat, de quina manera s'hi pot intervenir...

Que les normes establertes al centre docent semblin lògiques i correctes pel professorat, no és excusa perquè l'escola no es vegi obligada a revisar-les i a resituar-les, si n'hi ha necessitat. Amb les rutines escolars passa el mateix. En aquest cas caldria fer una anàlisi de la pràctica quotidiana, de les interaccions establertes a l'escola i a l'aula i de les conductes del professorat i de l'alumnat en general, per cercar quines són. Aquesta necessitat de revisar normes i rutines escolars és avalada per dos objectius que s'han de complir.

En primer lloc, caldria veure si *s'adeqüen a les intencions estipulades conscientment per l'equip docent*. Especialment caldria cercar tot allò



que, emmascarat per la quotidianitat, arrelat als hàbits establerts a l'escola o a l'aula o defensat per tradicions pedagògiques, no està en sintonia amb el que es vol aconseguir amb els infants (el rol jeràrquic assumit pel professorat, és el correcte?; existeixen relacions de poder d'un sexe envers l'altre?; s'utilitza la competició entre infants/grups/classes per aconseguir superació personal?...).

El segon objectiu fa referència a un principi d'aprenentatge que té molt a veure també amb els objectius generals actitudinals establerts: les normes i regles que regeixen la comunitat escolar haurien de ser viscudes, interioritzades, justificades o replantejades pel propi infant, i aquest necessita *conèixer i conscienciar-se de quines són* per poder-les acceptar, aprendre conscientment o replantejar-se'n la conveniència. L'escolar hauria de relacionar regles i normes amb els valors i les actituds que les justifiquen o les sustenten i, a partir d'aquí, assumir o no la seva conveniència. L'autonomia moral i la responsabilitat personal van apareixent en aquest procés que, encara que és llarg i mai acabat, té les seves primeres passes en el coneixement del que es fa i per què es fa. Normes, regles i rutines quotidianes han de ser, doncs, conegudes i justificades pel propi escolar.

Fent referència al paper que hauria d'assumir l'infant en normes i regles docents, caldria tenir present que aquest no ha de quedar-se sols en el darrer objectiu que s'acaba de comentar, ja que això implicaria atorgar a la nena o al nen un paper restrictiu on sols pogués decidir a partir del que se li ofereix. L'alumnat hauria de *poder participar en la confecció de normes i rutines escolars en les quals es veïés implicat* (recordem el que es comentava quan es parlava de la participació de l'alumnat en la comunitat escolar). La participació en la confecció de normes escolars o de les internes dins l'aula no és sols un dels elements utilitzats perquè l'alumnat dugui a la pràctica el seu dret participatiu, sinó que també possibilita que es faci seves normes i rutines i, per tant, tingui més interès per complir-les. Autonomia moral, participació activa, foment de la decisió, coherència personal... es posen en joc.

Que l'alumnat sigui protagonista en aquest procés ajuda també a solucionar *problemes disciplinaris*: l'infant compromès amb quelcom que ha acceptat es veu més obligat a complir-ho per ser coherent amb si mateix. En aquesta situació, però, també hi ha de tenir un paper rellevant el *grup classe*. La participació d'aquest en la confecció de normes, és un procés necessari per aconseguir coherència educativa i per a l'assoliment d'una comunitat democràtica, a més, té un paper rellevant en la resolució dels problemes que puguin aparèixer a l'aula: si el propi grup és qui fixa unes regles dins l'aula això li proporciona criteris i validesa per establir si aquelles s'han trencat o no per part d'algun membre del grup. El jutge deixa de ser l'ensenyant per passar a

assumir aquest paper el grup classe. L'infant que trenca la norma, no s'està enfrontant a una persona adulta, sinó que ho fa als propis companys i companyes. La força que proporciona aquesta situació ajuda a entendre la comunitat dins l'aula com a quelcom democràtic, al mateix temps que regula el compliment de normes i regles establertes dins l'aula. No obstant això, si les regles es consideren sols com un mitjà per garantir la pau i l'ordre, perden la seva potencialitat d'afavorir la autonomia moral de l'infant i la seva participació en una comunitat escolar que es consideri democràtica.

Del que s'acaba de comentar en aquest apartat, concloem remarcant la necessitat que el centre escolar es planteji quines són les normes que regeixen a la comunitat escolar, fent incidència especial en les no explícites, qui les promou o les estableix, qui vetlla perquè es compleixin i qui judica la validesa de la seva aplicació. En la resposta a aquests interrogants la participació de l'alumnat hauria de ser clara.

## **7. CONCRECIÓ DE LA PROPOSTA APLICADA AL CAMP DE LES ACTITUDS NO SEXISTES**

Com s'ha indicat a la introducció del treball, el capítol que es presenta està dedicat a aplicar la proposta sobre el tractament de les actituds a unes de determinades, concretament les actituds no sexistes.

Amb la proposta s'intenta *exemplificar* com es pot dur a terme un treball de tractament actitudinal determinat aportant reflexions i suggerint instruments d'acció. Com sempre, és important recordar que el treball que cal realitzar ha d'estar integrat tant en l'educació actitudinal general, com en el currículum escolar, com en qualsevol acció que es dugui a terme dins l'àmbit docent.

Abans d'entrar en la proposta, s'ha considerat necessari fer un resum de com es troba el tema base de les actituds que es volen treballar, el *sexisme*. Aquest terme, aparegut a la meitat de la dècada de 1960 als Estats Units, s'utilitza per designar tota actitud en què es produeix un comportament diferent respecte d'una persona pel fet que es tracti d'un home o d'una dona (Subirats i Brullet, 1988).

Amb la intenció comentada, es dedica un apartat al sexisme en la societat i un altre al sexisme en l'educació. S'hi inclouen causes i conseqüències del sexisme, investigacions dutes a terme sobre les diferències entre sexes o com funcionen els condicionaments socials en cadascun. També s'hi inclou una anàlisi d'elements escolars de tota mena que funcionen com a transmissors del sexisme escolar. En el nostre cas, tota aquesta informació ens aporta elements sobre la influència i la implantació social i escolar del sexisme o canals d'incidència que utilitza i que ens seran útils per la intencionalitat educativa que abracem: crear o reforçar actituds que no tinguin cap tret sexista o actituds que hi vagin en contra.

El tercer apartat d'aquest capítol es dedica a la proposta concreta sobre el tractament de les actituds no sexistes a l'escola i parteix de les indicacions donades en les parts anteriors del treball.

Finalment, tanca el capítol la validació de la proposta sobre tractament d'actituds no sexistes per part de persones expertes en el camp de la didàctica. S'inclouen tant els resultats de la consulta com una anàlisi dels comentaris duts a terme. Tots dos serveixen tant per comprovar la validesa de la proposta com per replantejar alguns dels suggeriments donats o ampliar i oferir línies futures d'investigació en aquest camp.

Les aportacions realitzades s'han interrelacionat, quan ha estat possible, no sols amb la proposta concreta sobre el tractament escolar de les actituds no sexistes sinó també amb la de les actituds en general tractada en els capítols anteriors.

## **7.1. EL SEXISME A LA SOCIETAT**

Una mirada a les persones del voltant evidencia que existeixen diferències entre elles, que no tenen les mateixes característiques. Si això és bo en si mateix perquè és font de riquesa, quan s'aplica aquesta diferència als drets i deures, oportunitats, situacions socials, econòmiques, laborals... d'una de les diferències, la de sexe, aquesta es torna en contra.

Es podria dir que la situació amb la qual es troben dones i homes en l'actualitat, on totes i tots tenen els mateixos drets, ha de dur al fet que cap membre d'un sexe o d'un altre no se senti discriminat i que cada nena i cada nen pugui fer allò que tingui ganes de fer i per la qual cosa estigui prou capacitat. Això, però, sabem que no és així. Dones i homes, nens i nenes... no estan individualment —i encara menys com a col·lectiu— en igualtat de condicions davant la societat (i ens cenyim a societats occidentals). No parlem de drets constitucionals, sinó del tractament social que se'ls dona, reflectit tant en el que la societat espera de cada home i de cada dona (expectatives socials, tolerància o no de conductes, accions... que desenvolupa cada sexe) com de l'adequació dels pensaments, dels afectes, de les accions de cada persona a allò que s'espera socialment d'ella (opcions laborals, situacions socials, personals...). La realitat que trobem ens diu que gairebé no hi ha dones al front dels sindicats, de les empreses o de qualsevol espai laboral que impliqui poder social o econòmic. Dins l'àmbit familiar també són poques les estructures que funcionen amb igualtat de decisions o d'accions. Fins i tot conductes, interessos, parers exposats... continuen manifestant-se de forma diferent entre homes i dones (encara que no tant com fa algunes dècades), recollint clarament els conceptes de masculinitat i de feminitat que demana la societat.

Si els drets existeixen i la realitat és que els dos sexes no estan en condicions semblants, es pot arribar a la conclusió que qui no exerceix els drets que té, en aquest cas el sexe femení, és perquè no vol o no té capacitat per fer-ho. En el primer cas seríem davant d'una situació que, per uns, denotaria la influència dels condicionaments socials envers el sexe femení (que actuarien per limitar els drets), la manca d'estímuls

adequats que pateix o la no acceptació dels models masculins on es pugui integrar, però que per una part de la societat és interpretada com poc interès per ser a la mateixa alçada, manca de motivació real per aconseguir allò que es reclama, conformitat (i acceptació conscient i acceptada, per algunes) envers el paper que correspon al sexe femení, absència d'esperit de competència i de superació personal, manca d'assumpció de poder o de responsabilitats... i un llarg reguitzell d'arguments que denoten el poc interès que s'atorga al sexe femení per assumir com a protagonista la pròpia història individual i social. En el segon cas, encara hi ha veus que advoquen perquè, malgrat que dones i homes tenen els mateixos drets, les capacitats innates cognitives i afectives de cada sexe són diferents i, per tant, les diferències continuaran existint. Es parteix, en aquesta situació, del convenciment que dones i homes, nens i nenes tenen aptituds diferents que els possibiliten o no d'arribar a aconseguir unes situacions laborals, econòmiques, socials o familiars determinades. Sols cal citar aquelles persones que recorden la manca de dones destacades a la història, a la ciència, a la tecnologia<sup>95</sup>.

En les pàgines següents tractarem aquesta problemàtica per intentar esbrinar quines són les diferències que hi ha entre els sexes i les seves causes. Es comença amb una ràpida revisió de les investigacions dutes a terme sobre les diferències entre els sexes des de camps diferents, continuar amb la influència dels condicionaments socials i com actuen aquests per crear diferències entre els sexes, i acabar amb una ràpida exposició de com s'aprèn la identitat sexual i de gènere.

### **7.1.1. Les investigacions sobre les diferències entre els sexes**

Les investigacions sobre les diferències psicològiques entre sexes actualment no se centren tant a conèixer si aquestes es deuen a causes biològiques —és a dir, si són innates en cada sexe— o socials —adquirides pel fet d'estar en contacte amb el medi social on es viu— sinó a cercar més les semblances que les diferències entre els sexes, a constatar quines són aquestes diferències i comparar-les a les que hi havia fa uns quants anys, o a cercar les causes d'aquesta diferenciació

---

<sup>95</sup> Per exemple, Ellis, l'any 1904, cenyint-se al context històric britànic, donava dades sobre les contribucions importants (des del punt de vista masculí) a la humanitat per part de les dones: 53 enfront de les 1.030 dels homes. Cattell (1903) va centrar l'estudi a l'àmbit mundial i sols va trobar 32 dones (moltes de les quals estaven lligades a homes famosos) en un estudi sobre 1.000 individus destacats (dades extretes de Fernández, 1987a).

relacionades amb l'establiment social del rol en cada sexe i en les possibilitats que s'ofereixen a cadascun per desenvolupar capacitats determinades. No obstant això, s'ha de dir que paral·lelament estan apareixent tendències provinents del camp de la genètica o la neurologia que tornen a justificar les diferències de comportament o de capacitats intel·lectuals a partir dels components genètics o de les formacions i dels funcionaments neuronals de cada sexe.

Amb la intencionalitat d'esbrinar quina és la situació de les investigacions, s'ha dut a terme una revisió dels estudis que provenen del camp de la biologia o de la psicologia<sup>96</sup>. Entre els primers s'inclouen factors genètics, hormonals, neuronals, etc., mentre que dins dels segons apareixen les diferències en els processos cognitius i les capacitats mentals, les emocions i els sentiments, les conductes, els trets de la personalitat... S'han revisat també estudis duts a terme des de l'antropologia que donen una visió àmplia de la naturalesa de l'ésser humà.

Com a resum de la revisió duta a terme, diríem que en primer lloc s'han fet evidents les diferències entre sexes relatives als *aspectes físics* i que són determinades pels *elements biològics* de cada sexe. Així, les persones adultes, no tant els infants, es diferencien per col·lectius masculins i femenins (no tant per individus) en força i resistència física, estructura òssia o quantitat i distribució de greix corporal, per exemple. S'ha trobat també que l'exercici físic condiciona les capacitats corporals, i que aquest es potencia més en el sexe masculí que en el femení (Nicholson, 1987).

Estudis relatius a la influència de les hormones en les capacitats cognitives de tots dos sexes o les maneres d'exercitar-les (Broverman i col·laboradors, 1968, 1980; Eysenck, 1989) han estat rebutats per altres (citats per Fernández, 1987a), la qual cosa que fa qüestionar la rellevància de la influència hormonal.

En relació amb les investigacions que han demostrat diferències significatives de capacitats intel·lectuals entre els dos sexes (Lynn, 1994), trobem que els seus resultats són qüestionables. I no sols perquè hi ha estudis que donen resultats contradictoris, sinó també perquè no es tenen en compte factors que hi intervenen i que van des dels pressupòsits de les afirmacions inicials, les tasques que cal

---

<sup>96</sup> Per a una revisió de les aportacions fetes des de la biologia sobre les diferències entre sexes, es pot consultar Fernández (1987a) o, amb una visió més àmplia, Nicholson (1987). Darrerament, les aportacions de Jayme i Sau (1996) donen una visió actualitzada de la problemàtica ampliada a camps no només biològics, sinó també socials.

realitzar, què és el que es desestima, què és el que s'utilitza per mesurar, com es realitzen les mesures o com s'interpreten els resultats Eysenck i Kamin, 1987). Així, per exemple, en investigacions des de la biologia es constaten diferències biològiques entre sexes, però és difícil de demostrar que aquestes es traspassin a les capacitats intel·lectuals (Fernández, 1987a). Estudis diversos (Peterson, 1976, 1980) aporten dades sobre la distribució hormonal sexual i, més concretament, sobre com afecten les hormones sexuals en algunes parts del cervell pel que fa referència a la seva sensibilització davant les hormones o el paper que tenen en l'alliberament hormonal, però no han pogut demostrar que aquestes hormones provoquin diferències pel que fa a capacitats intel·lectuals o maneres d'exercitar-les. En aquests estudis, però, no s'ha tingut en compte, per exemple, el paper de les emocions en la producció d'hormones o en el funcionament dels hemisferis. Recordem com les emocions, influenciades per l'educació rebuda, predisposen i condicionen percepcions, interpretacions, maneres de respondre o d'inhibir-se, i com es tradueixen també en respostes fisiològiques<sup>97</sup>.

En les investigacions que fan referència a les aptituds intel·lectuals s'ha arribat a la conclusió que no existeixen diferències entre homes i dones en el que fa referència a *intel·ligència general* (Maccoby i Jacklin, 1974). De fet (Maccoby, 1979), es pot dir que les similituds entre els sexes pel que té a veure amb nivell intel·lectivocognitiu són més grans que les seves diferències i que aquestes no són rellevants (Nicholson, 1987; Ankney, 1995). Únicament hi ha tres camps (Maccoby i Jacklin, 1974) on apareixen diferències estadístiques significatives (aquestes diferències són les que s'han utilitzat normalment per justificar la diferència entre sexes respecte a la seva intel·ligència general): en aptitud verbal, en aptitud oculoespacial i en matemàtiques (les dues darreres es veuen associades). En el primer destaquen les dones. Aquestes, sobretot a partir dels onze anys, tenen un nivell més competent en tasques verbals, tant d'alt nivell com de fluïdesa (vocabulari, articulació, fluïdesa verbal, gramàtica, analogies verbals, lectura, comprensió...). El sexe masculí és superior, a partir de la pubertat, en aptituds oculoespacials. També ho és en aptituds numèriques a partir dels dotze o tretze anys, concretament presenta un raonament matemàtic més bo (especialment geometria), encara que les noies el superen en càlcul. A partir d'altres estudis (citats per Nicholson, 1987) que relacionaven capacitats amb entorn social, s'ha constatat el paper primordial que té l'entorn social en l'exercitació de les capacitats intel·lectual ja que demana unes capacitats determinades a cada sexe o

---

<sup>97</sup> Hi ha diversos autors (P. Salovey i J. Mayer, 1990; D. Goleman, 1996, etc.) que afirmen que la intel·ligència emocional (capacitat que controla els propis sentiments i comprèn els de les altres persones) afecta la capacitat per concentrar-se i utilitzar la intel·ligència, per exemple.

que ensenya una manera determinada d'utilitzar les estratègies cognitives i al qual cada persona s'adapta més o menys. La història personal (condicionada per les experiències que s'han viscut, èxits, fracassos, relacions o accions...) fa també que s'escullin o no unes maneres determinades d'enfocar les capacitats que un té (s'escull allò que un ja sap, en el que s'han viscut experiències d'èxit, o en allò que es creu que un té competència..., i no es posen en joc aquells aspectes que són desconeguts o aquells en què es considera que no s'és competent) i aquest factor no es té en compte en les investigacions.

És significatiu també el fet que en els darrers vint anys les diferències trobades entre els sexes respecte a capacitats concretes (espacials, per exemple) s'han anat reduint. En la seva mesura, així com en els resultats obtinguts o en la interpretació d'aquests, és clar que hi han influït unes postures més flexibles sobre el paper que ha d'adoptar cada sexe.

S'apunta també (Maccoby, 1972) que les característiques de personalitat poden afectar de manera positiva o negativa el funcionament cognitiu.

Són de remarcar també els estudis d'Andrés (1996) sobre les diferències de sexe en les capacitats cognitives a partir d'investigacions diverses. El primer aspecte que cal destacar és que les diferències interindividuals dins dels grups d'homes i de dones superen les diferències de mitjana entre els mateixos grups. El segon aspecte que destaca és que tots els instruments psicològics utilitzats en l'amidament de les diferències individuals en el comportament estan mediatitzats en certa mesura per l'entorn cultural on van sorgir, fet que és un condicionant cultural que afecta les diferències que es troben en comparar grups de subjectes.

Si fem referència a les diferències trobades en els *trets de personalitat* de cada sexe, més que no pas qüestionar-ne els resultats (hi ha diferències reals, encara que no són tan remarcades com es preveïen en alguns estudis), el que cal aclarir és que no s'ha trobat que aquestes siguin rellevants en els primers mesos de vida, per la qual cosa s'ha de contemplar la importància dels factors socials en les diferències entre els sexes en relació amb la personalitat. Les pràctiques infantils masculines i femenines (jocs, tipus de relacions establertes, estratègies envers els conflictes, imitació de models agressius...) fomentades per les persones adultes i provinents dels models de gènere existents tenen un paper rellevant (Jayme i Sau, 1996).



Finalment, cal afegir que, segons estudis de Maccoby i Jacklin (1974), Maccoby (1979) o Tavris i Offir (1979) entre altres, hi ha menys diferències entre sexes de les que socialment es pensa.

Hi ha un factor, les expectatives de la pròpia persona investigadora, que normalment no s'han tingut presents en les investigacions comentades. Com sabem, aquestes condicionen tot el procés d'estudi, des de l'elecció dels pressupòsits dels quals es parteix, fins al procés seguit o la interpretació dels resultats. Les expectatives són les que fan desestimar factors que intervenen en els processos, les que donen més valor a unes respostes o a unes altres, o les que consideren normals certes conductes i anormals unes altres. I recordem que les expectatives estan cimentades en uns valors determinats. De fet, molts resultats d'investigacions el que fan és confirmar els prejudicis inicials que es tenien en un principi.

També és de remarcar la injustícia científica i social que comporta la generalització de possibles diferències trobades (siguin certes o no) entre els col·lectius d'homes i dones, més si tenim present el que s'ha comentat amb anterioritat sobre les diferències interindividuals dins dels grups d'homes i dones (recordem que superen les diferències mitjaneres entre els mateixos grups). Si, per exemple, s'accepta que el 75% dels homes són superiors a les dones en capacitats espacials, això també vol dir que hi ha un 25% de dones que poden ser superiors als homes. Per tant, no és correcte afirmar generalitzant que pel fet de ser dona no es pot tenir aquesta capacitat (i socialment s'entén d'aquesta manera o es cataloga d'excepcional i rar si és de l'altra), ja que es nega la realitat de dones amb capacitats altes en aspectes espacials i, el que és pitjor, s'eleva a definitiu i estipulador de tenir o no capacitats d'aquesta mena, el nivell «estàndard» que aporten els homes, sense tenir present que els nivells inferiors (tant si són assumits per dones com per homes) tenen també validesa i poden ser útils i eficaços per moure's de forma satisfactòria dins la societat. Per exemple, quan els homes participen en activitats, manipulen objectes, fan accions..., els barems que s'apliquen per estipular el que és normal corresponen a allò que ho és pels homes i no per les dones, encara que aquestes també hi participin. Tot allò que, per tradició, està relacionat amb el sexe masculí, incorpora com a normal els barems donats pels mascles, i la dona, en accedir a aquestes parcel·les, s'ha d'adaptar a unes característiques ja estipulades. El que és clar és que s'ha de parlar d'individus concrets i no de col·lectius d'homes i dones.

Finalment, també cal preguntar-nos si un nivell concret de testosterona, per exemple, condiona més que un context agressiu, una família desestructurada, una imitació de model admirat..., o queda minimitzat per la diversitat de factors que conflueixen en una persona. No és que

es neguin les possibles influències biològiques de forma diferent en cada sexe pel que fa a conductes concretes (no pas a capacitats). Malgrat que els estudis no han demostrat grans diferències, és convenient considerar la possible interacció entre elements biològics i l'ambient on es desenvolupa l'individu, però s'ha de tenir clar que les possibles diferències queden esmorteïdes i sense assolir un paper determinat dins del conjunt de determinants que conflueixen en un individu.

A partir del que s'acaba d'exposar, es veu que ser home o ser dona és un fet natural biològic que comporta diferències físiques (estructures morfològiques diferents) i reproductores. Les primeres afecten les dones com a membres d'un col·lectiu, no com a individus, i no condicionen capacitats diferents ni conductes psicosocials predeterminades. Les segones sí que condicionen les activitats que realitzen uns i altres (les unes poden parir i els altres no, per exemple), però no són base generalitzadora suficient (tinguem present que hi ha dones que no tenen fills, per exemple) com per creure que homes i dones han de ser diferents en la forma de pensar, de sentir i d'actuar (Nicholson, 1987). No existeixen estudis seriosos que demostrin que, a causa del seu sexe, nenes i nens, homes i dones tinguin capacitats cognitives o afectives diferents o estiguin abocats a assumir conductes psicosocials determinades i, en canvi, sí que hi ha evidències clares (estudis d'antropologia, per exemple) de la inexistència de qualitats innates en cada sexe per desenvolupar un rol concret. Les possibles diferències existents entre sexes queden minimitzades per les característiques personals, contextuals i socials que conformen cada persona. Els sexes s'assemblen més que no pas es diferencien, i és evident que poden existir més dissemblances entre dues dones o entre dos homes (l'edat, els coneixements, les experiències... diferencien dues persones del mateix sexe) que no pas entre els dos sexes.

No hem trobat cap prova que ens obligui a acceptar que els homes i les dones hagin de *comportar-se* de maneres diferents perquè són biològicament diferents. (Nicholson, 1987, p. 45)

Finalment, hi ha un altre argument que fa referència al respecte i a la valoració de les característiques de cada individu. Encara que, hipotèticament, es pogués demostrar que existeixen diferències innates en l'intel·lecte, en els interessos o en qualsevol altre aspecte de la persona d'un sexe en relació amb l'altre, aquestes no haurien de representar pas cap element discriminatori. Aquesta afirmació prové del fet que si partíssim d'un ésser hipotètic que no dugués darrere seu cap estigma (ni de gènere, ni social, ni econòmic...) s'advocaria perquè, respectant les seves característiques, arribés a aconseguir tot allò que es considera necessari en una persona i tingués les mateixes oportunitats que tothom. Seria un problema, en aquest cas, més

educatiu que no pas del propi individu, que demanaria posar en acció les estratègies necessàries per realitzar una adaptació tant de la societat envers ell com d'ell envers la societat. Aquesta afirmació ens serveix no sols per a les possibles diferències entre sexes, sinó per a qualsevol de les diferències que existeixen entre les persones.

Estaríem amb Rué (1995) quan afirma que el problema de trobar-nos amb gent diversa (en aquest cas nenes i nens amb diferències i semblances) no pertany a l'individu en si, sinó a les apreciacions que les altres persones fan d'ell, i que aquestes, per mecanismes de generalització i per reduir la complexitat de la codificació de noves informacions, tendeixen, d'una banda, a establir com a problemàtics o diferents fenòmens, situacions o característiques que no són tan conegudes o dominades (la particularitat de cada individu, per exemple) i, d'una altra, a categoritzar allò que percebem a partir de relacionar-ho amb informacions anteriors. La categorització, per tant, té a veure amb la persona que la formula i no pas amb la situació o amb el subjecte classificat. Dins d'aquesta problemàtica apareix la relativitat que s'ha de donar al determinisme de les catalogacions socials d'individus en col·lectius: nenes, de famílies culturalment altes, d'estrat social baix... No és que es vulgui negar la pertinença a un col·lectiu concret (de sexes, de cultura, d'idees...) que identifica i condiona els seus membres, sinó l'estigma que normalment l'acompanya. Una nena no és solament una persona del sexe femení, és també un ésser d'un estrat econòmic concret, amb una família determinada i amb una història pròpia. No podem parcialitzar la persona per una de les seves característiques. És el seu conjunt la que la defineix en relació amb l'entorn on està inserida i la que li dóna un bagatge amb el qual s'incorpora a la societat. En aquest sentit, s'hauria de parlar de diferències entre els individus, no entre el col·lectiu femení i el masculí. De fet, s'ha de fugir d'intentar homogeneïtzar col·lectius i en canvi és important evidenciar les particularitats individuals i reivindicar el dret a la diferència.

Amb aquesta problemàtica es torna a fer present el paper de les expectatives o dels valors personals que hi ha en les classificacions o categoritzacions que fa un individu sobre uns altres. Aquests es conformen com a elements fonamentals que possibiliten o no un tractament correcte de la diversitat existent entre individus.

Si les catalogacions inicials de què parlem no existissin, tant hi farien les aportacions inicials, i no sols d'un sexe o de l'altre, sinó també de persones de cultures i d'estrats socioeconòmics diferents, per exemple, perquè totes partirien d'un inici que no hauria de predisposar a cap tractament discriminatori. En el procés educatiu fóra possible establir les estratègies necessàries per compensar quan calgués, o per

respectar i valorar les capacitats i les habilitats aportades... Es trenca, d'aquesta manera, la concepció que les aportacions inicials han de suposar valoracions diferents que les col·loquin en nivells concrets de jerarquia social, i es relativitzen les aportacions innates de cada sexe si no és per valorar-lo en el que cal i per partir-ne a l'hora de posar en acció les estratègies més adequades per aconseguir, en interrelació amb la persona, els objectius establerts. Partir d'aquesta diversitat, i més que això, valorar-la, ha de suposar respectar les característiques individuals, no impedir la projecció social a ningú i posar a l'abast de tothom allò que necessita específicament per tenir les mateixes oportunitats i possibilitats.

No és gaire realista, però, pensar que l'argument exposat és fàcil de ser utilitzat en una societat on la competència entre els seus membres, la valoració d'unes qualitats concretes (triomf, protagonisme, individualisme...)... està per sobre d'unes altres, o on el poder (social, polític, econòmic i familiar) l'ostenta majoritàriament el sexe masculí.

### **7.1.2. Els condicionaments socials**

Com s'acaba de veure, les diferències existents entre sexes són biològiques (fisiològiques, reproductores...), sense que això impliqui clarament diferenciació de capacitats, emocions, actituds..., però, tanmateix, homes i dones, nenes i nens continuen tenint interessos, aspiracions o conductes diferents, tant en la vida pública com en la privada. En aquest treball es defensa que aquesta situació és resultat de la *socialització* que vivim tots plegats, ja que el psiquisme de cada sexe, les seves capacitats, maneres d'utilitzar-les, conductes i sentiments... són més deguts a l'assignació de gènere per part de la societat que no pas a les característiques biològiques de cada sexe. Ja l'any 1903, la psicòloga Helen B. Thompson (Klein, 1980), després de dur a terme el primer treball científic sobre les diferències mentals entre sexes, conclouia que des de la primera infantesa l'atmosfera social dels sexes és diferent.

Per parlar dels condicionaments socials, en primer lloc ens hem de referir a les teories feministes i més concretament a les que fan referència a la teoria dels gèneres. En aquestes teories es diferencien *sexe* i *gènere*. Mentre que el primer terme es fixa en les diferències biològiques en relació amb els òrgans genitals i la seva funció en la reproducció humana, el segon terme és de construcció cultural i fa referència al conjunt de comportaments, capacitats, pensaments, actituds, interessos, afectes..., maneres de ser, de pensar, de sentir i d'actuar en general que s'atribueixen a les persones de cada un dels

sexes. Inclou també expectatives socials envers cada sexe, amb les implicacions que tenen aquestes de conformar l'autoconcepte d'una persona. Aquesta vessant psicològica del concepte és la que provoca sentiments subjectius en la persona que li conformen la identitat de gènere que adquireix. Amb el sexe es neix, el gènere s'aprèn.

[...] el gènere és un conjunt de normes, diferents per a cada sexe, que elabora cada societat i que imposa als individus a partir del naixement com a normes que han de regir els comportaments, els desitjos i les accions de tot tipus. (Subirats, 1990, p. 226)

Per Victòria Sau (1989), el gènere té quatre característiques estructurals<sup>98</sup>:

- Sols hi ha dos gèneres, tants com sexes. Això no implica que existeixi simetria entre sexe i gènere, ja que es donen casos on un individu s'identifica amb un gènere que no és l'assignat al seu sexe.
- El gènere té caràcter vinculant. Els gèneres no sols són diferents, sinó que també s'oposen, i aquesta oposició és qualificada en termes de positiu i negatiu. Un gènere remet a l'altre per comparar-s'hi.
- Els gèneres estan jerarquitzats. Allò que és masculí és el que domina, mentre que el que és femení hi està subordinat. El model masculí reabsorbeix el femení, aquest ha d'anar envers l'altre i no a l'inrevés.
- L'estructura de gènere és invariable, és a dir, les tres característiques anteriors romanen sense variacions en l'espai ni en el temps.

El codi de gènere proporciona models socials on tot mascle o femella s'ha de veure inclòs i abocat a identificar-s'hi personalment. El concepte de gènere, però, no és igual en totes les societats, i dins d'una mateixa societat es va modificant a partir dels canvis socials que s'hi van produint. Així mateix, factors diversos existents en cada societat (classe social, edat, cultura) interaccionen amb ell i ajuden en la construcció de models diferents dins de cada gènere: no té les mateixes característiques el model de gènere d'una dona de classe social alta que el d'una dona de classe social baixa, o el d'una dona gran o d'una altra de jove... El gènere, per tant, no és una «veritat universal», sinó una construcció social que varia en el temps i en l'espai. En totes les societats, però, és un principi d'organització social i serveix perquè la societat articuli la relació entre els sexes (Scott, 1980).

---

<sup>98</sup> Alguns autors no estan d'acord a universalitzar les característiques aportades per Sau, malgrat que reflecteixin majoritàriament la situació social del concepte. Així, hi ha qui obre la possibilitat a l'existència de més gèneres, o antropòlegs que afirmen que el domini masculí no és universal.

Relacionat amb el gènere trobem el *rol sexual* (o rol de gènere), que determina les tasques i la situació social que ha d'assumir una persona pel sexe al qual pertany. Així, els rols tradicionals femenins estan relacionats amb el món privat, la maternitat i la dependència envers els mascles: cura de les criatures i de la casa i ser el complement de l'home. El rol masculí s'ha associat al món públic, la manutenció de la família i l'ostentació de tot el que es posseeix: ocupació del món professional i públic, economia de la família, prevalença de les seves decisions enfront de la de les dones... Un altre terme relacionat amb gènere i rol és *l'estereotip*, que és un judici fonamentat en una idea preconcebuda i, per tant, subjectiu. Estereotips de dona i home defineixen els aspectes més pejoratius dels rols sexuals establerts. Tant rols com estereotips conformen no sols les conductes en els individus de cada sexe, sinó també expectatives pròpies i de les altres persones, així com conformen i donen cos al gènere.

Les expectatives i conductes dels individus i dels agents socials (la família, el professorat, la societat en general) envers cada persona segons el seu sexe, van conformant en ella allò per què s'ha d'interessar, les aptituds que ha de tenir, les conductes que ha de manifestar o la manera de viure l'afectivitat, per exemple, és a dir, la seva personalitat. S'estimula i s'entrena nenes i nens en aspectes diferents, i els sistemes utilitzats poden ser molt diversos i duts a terme de forma conscient o poc conscienciada<sup>99</sup>.

La imposició del gènere a cada individu no sols modela la seva personalitat, sinó que també afecta les possibilitats socials que té, ja que determina el que pot fer socialment o no, i confereix a cada activitat un valor concret lligat més al sexe que no pas a la persona. En aquest sentit, Subirats (1990) afirma que és tan forta la classificació dels principis de gènere que pot ser més important que no pas les característiques de sexe<sup>100</sup>.

Que el gènere comporti no sols el que es pot fer, sinó també el que no, limita i redueix les possibilitats d'acció de cada sexe. A això s'hi afegix

---

<sup>99</sup> Podem recordar les investigacions de Nicholson (1987) (o fixar-nos en el nostre entorn) referides a com les persones grans reaccionaven de manera diferent davant un nadó segons si creien que era d'un sexe o d'un altre: una persona adulta era informada erròniament del sexe del nadó que tenia al davant; si creia que era nen, el tractava més brusquement i elogiava la seva vivacitat, la seva robustesa..., si creia que era nena, era més tendra amb ella i els elogis s'adreçaven a la seva dolçor o a la seva aparença física («preciosa», «maca»...).

<sup>100</sup> Subirats posa exemples que corroboren la seva afirmació, com el que s'espera socialment dels transsexuals en la nostra societat, la qual cosa està més condicionada pel gènere que escullen aquests que no pas pel seu sexe biològic.

que els estereotips atribuïts a les dones i als homes impliquen una conducta uniforme per a cada sexe que deixa de banda les característiques i les necessitats individuals.

La pressió social és tan gran que no sols es conforma a dir com ha de ser una persona, el que pot fer o no segons un estereotip determinat, sinó que també inclou el fet que aquesta s'identifiqui amb l'assignació donada, s'hi acomodi i arribi a creure's que és la manera més normal i natural de ser. Així, ens trobem que nois que són porucs no manifesten aquest sentiment perquè creuen que no és correcte tenir-lo, o noies que utilitzarien recursos considerats com a masculins, opten per uns altres de més femenins perquè consideren que és el que està més d'acord amb la seva condició de dona. L'estereotip creat pot estar tan interioritzat i ser tan fort que, fins i tot, pot anul·lar tendències, interessos o capacitats personals si no hi responen.

Un altre aspecte que cal considerar és la *jerarquia que s'adopta entre els sexes*. En la nostra societat occidental la jerarquia que s'estableix entre els dos sexes comporta que el poder i la valoració de capacitats i accions recaigui en el masculí. Margaret Mead ja ho afirmava l'any 1949 (Mead, 1961), i una altra antropòloga, Michelle Rosaldo, tornava a remarcar-ho el 1974. Recordem que Mead deia que totes les cultures determinaven el que era propi d'homes i el que era propi de dones, però que no coincidien en totes les funcions atorgades a un col·lectiu i a l'altre. A aquesta constatació afegia que en totes les societats estudiades sempre es donava més importància al que s'atribuïa a l'home que no pas a les activitats que realitzava la dona. El fet que els homes estiguin més valorats que les dones continua vigent en les societats actuals d'arreu del món.

La jerarquia establerta implica el domini dels homes sobre les dones en tots els àmbits: social, polític, econòmic... i de relacions interpersonals. Aquesta jerarquia transllueix no sols en actituds, conductes o valoracions individuals i socials, sinó també en el que es considera progrés i triomf personal. Així, actualment, davant del replantejament que la societat s'ha vist obligada a dur a terme sobre els rols sexuals, s'obren portes a «l'emancipació femenina», considerant que aquesta consisteix en què la dona es vagi apropant i equiparant al model masculí: la dona emancipada triomfa socialment si és més agressiva i si assumeix trets masculins. El discurs utilitzat es basa en el fet que les dones, amb el seu intent d'igualar-se als homes, poden accedir al seu camp i utilitzar el seu model, ja que jeràrquicament està més ben considerat i, per tant, puguen de categoria. En canvi, l'opció que els homes adoptin trets i conductes femenines o s'introdueixin en el seu camp d'acció, està considerat com un descens a una categoria inferior i, per tant, mal vist.

Unes altres conseqüències les trobem, per exemple, en les interpretacions que es fan de la història, de la ciència, de la cultura... Totes estan realitzades sota l'òptica masculina, i impliquen que no es valorin ni es considerin no sols les intervencions de les dones en aquests camps quan s'ajusten a la visió androcèntrica, sinó el tipus d'aportacions que realitzen o que han realitzat. Així, poques dones han estat considerades científiques, per exemple, però encara s'ha valorat menys la influència fonamental que ha tingut la dona com a mare al llarg de la història. Tot el que ha dut a terme la dona s'ha considerat natural i poc rellevant o no decisiu.

Darrere, però, de l'afirmació que les diferències entre sexes són degudes a la socialització, apareixen també postures ideològiques que, malgrat que accepten una igualtat inicial, demanen una diferenciació clara de funcions entre els dos sexes. És curiós, per exemple, les conclusions a les quals arriben Barry, Bacon i Child (1974) a partir d'un estudi intercultural sobre diferències de sexe en la socialització publicat l'any 1954. En aquest estudi, com a resum, s'hi afirmava que les diferències entre sexes eren de caràcter cultural, més que no pas biològic, però afegien que seria disfuncional eliminar-les en la socialització. A més, indicaven que en l'educació formal hi havia menys diferències en els rols de sexe que la que es produeix en la vida adulta, fet que provocava una preparació inadequada per a més endavant, sobretot pel que fa a l'ajustament de les dones a la societat.

Parsons i Bales (1953) són un altre exemple de la defensa de la diferenciació. Amb la seva teoria dels rols sexuals accepten la càrrega social que conforma el rol masculí i el femení, però creuen que la societat, per funcionar, necessita aquesta diferenciació de papers (que pels autors no implica la valoració de l'un sobre l'altre).

De fet, i tal com diuen les antropòlegues i els antropòlegs, és una realitat que la separació d'activitats per sexes ha estat deguda a les necessitats que tenia (o ha creat) la societat en què es vivia (necessitats que, teòricament, no han d'implicar valoracions diferents de les tasques realitzades, però que a la pràctica sí que comporten jerarquies de poder). El fet pel qual *històricament s'ha perpetuat aquesta situació té* interpretacions molt diverses. Deixant de banda les que afirmen que les dones, per natura, són més dèbils, menys intel·ligents, més dependents... que els homes, hi ha opinions que associen el pitjor paper que s'ha donat a la dona a la menor força física que té en relació amb l'home. L'època de l'embaràs, en el transcurs de la qual físicament està més indefensa, també influeix en aquesta argumentació basada en la creença que les societats s'han regit per la llei del més fort físicament. Algunes explicacions relacionen el poder de



l'home amb la compensació que se li dóna per no poder parir. Unes altres explicacions relacionades amb aquesta mateixa argumentació consideren que la capacitat procreadora de les dones espantava els mascles, que la veien massa poderosa, i d'aquí va néixer la necessitat de controlar-la i supeditar-la. La construcció, per part dels homes, de mites en contra de la dona seria deguda a la por i a l'angoixa que sentien davant d'ella, ja que era diferent i desconeguda i, com sabem, el que és desconegut també és temut. Explicacions més elaborades assenyalen que és la conveniència social la que ha atorgat inferioritat a les dones: aquestes s'han utilitzat com a moneda d'unió entre faccions socials, els fills que engendraven possibilitaven l'equilibri entre bàndols o pactes reeixits per a la família (aquesta explicació no deixa clar, però, per què les dones han acceptat el paper que se'ls ha atorga). Engels defensava que la supeditació de la dona a l'home es va originar en el mateix moment que la propietat privada i la família. L'home havia d'assegurar-se que les seves possessions passessin als fills propis, i això el va dur a controlar la dona (observem, però, que es parla de possessions masculines i no pas femenines). Dins d'aquesta línia són interessants les aportacions de Juliano (1992) sobre els mecanismes de subordinació i silenci que s'han fet des d'un discurs hegemònic sobre les dones:

- Biologització: es doten de caràcter natural les característiques estereotipades de gènere i s'atribueix a deficiències personals (i no pas a la pròpia estructura social) la posició social de les dones.
- Paterlinealitat: el llinatge del pare és el que es transmet a la descendència.
- Fraccionament dels possibles grups: es nega espai i temps propis a les dones.

La problemàtica exposada fins ara no té solucions fàcils ni fórmules màgiques. Per fer-hi front és important trencar parcel·les de poder que ostenten els homes i compartir-les amb les dones, reconèixer la poca validesa d'alguns valors i, en canvi, donar importància a accions, maneres de sentir, interessos, conductes... poc valorats econòmicament o socialment dins l'àmbit privat. És important també, i aquest és un dels elements que darrerament s'està veient que manca, no sols una reformulació del model social de dona, sinó també la revisió i la reformulació del model social d'home. Els canvis no sols es produiran perquè es replantegin les atribucions i les limitacions donades a les dones, sinó també les establertes per als homes. No replantejar-se el model masculí és ratificar-lo en la seva validesa quan en realitat no sols és que acapara parcel·les determinades que ha de compartir amb el

sexe femení, sinó que també se li impedeix accedir a unes altres de considerades femenines que són de gran riquesa personal i social<sup>101</sup>.

Si les accions han d'anar dirigides envers el replantejament del model social de dona i d'home, no és menys cert que sense canvis en les actituds individuals, tant en dones com en homes, no es poden assolir canvis més globals. Els individus són els que amb les seves interaccions, expectatives, maneres d'actuar i d'educar orienten, modelen i reafirmen cada persona individualment i socialment. Tot plegat fa que cadascú rebi pressions per adoptar les característiques atorgades a cada sexe. Sense que es rebutgi la importància que té la participació personal en l'elecció del com un vol ser i com es vol dur a terme aquesta elecció, el que és veritat és que hi ha una gran diferència entre poder prendre decisions personals o ser autònom en un context on s'estableixen pressions en direccions contràries al que es vol ser i en el qual s'ha de lluitar per aconseguir aquesta autonomia, que en un altre on no estan establerts els estereotips que cal adoptar i en què les possibilitats són més àmplies.

Les afirmacions que s'acaben de realitzar ens duen a establir dos aspectes diferents que s'haurien de tenir en compte: la *personalitat de cada individu* que conforma les actituds que té adquirides i les *possibilitats d'accions, conductes...* de cada sexe a partir del *context* on es troba. En el primer cas ens referim a com és una persona i en el segon cas, als factors externs que l'envolten. Si aquests segons són circumstancials i es poden canviar a partir de pressions concretes envers el context social (lleis, variacions de context o situació...), els que fan referència als trets personals ja comporten més dificultat. Hyde (1995) apunta que aquesta distinció implica conseqüències pràctiques que tenen a veure, per exemple, amb estratègies d'actuació:

En tractar de millorar la vida de les dones, si decidim que el problema rau en els trets de personalitat, procurarem canviar les primeres experiències o les pràctiques de criança que provoquen aquests trets de personalitat. Si pensem, en canvi, que són més importants els factors circumstancials, hauríem de canviar les situacions en les quals es troben les dones, eliminant, per exemple, la discriminació laboral. (p. 35-36)

Això duu a afirmar que cal fer lleis i canviar influències de caràcter social, però que també s'han de canviar les actituds individuals i els

---

<sup>101</sup> Marina Subirats, en unes darreres aportacions dutes a terme a les IV Jornades de reflexió «violència, conflicte i gènere», organitzades per Rosa Sensat els dies 17 i 18 de gener de 1997, ja remarcava la necessitat d'establir un nou model masculí davant la desorientació que patien els homes, que veien com les dones qüestionaven situacions o reclamaven atribucions que posaven en crisi l'equilibri del model en el qual es trobaven ells.

valors que les sustenten. Arribats en aquest punt, es veu clar com l'escola té un paper fonamental dins d'aquesta problemàtica, ja que és responsable (juntament amb l'estament familiar) de l'educació dels individus i, per tant, de les actituds i els valors que poden aportar a la societat.

### **7.1.3. L'aprenentatge de la identitat sexual i de gènere**

Són diverses les teories que han intentat explicar com s'arriba a aprendre el paper atribuït a cada sexe i la identificació que una persona fa amb un sexe determinat. Abans d'exposar les més significatives<sup>102</sup>, aclarirem què s'entén per identitat sexual i identitat de gènere.

La *identitat sexual* fa referència a l'autoclassificació que fa cada persona com a home o dona i que es basa en les característiques biològiques (genitals i figura corporal). Malgrat que la majoria de vegades l'assignació de sexe es fa en relació amb les característiques biològiques, en algun cas no esdevé així. Aquesta situació es pot donar en les persones hermafrodites, que, per exemple, poden tenir un sexe biològic femení, però genitals externs masculins.

La *identitat de gènere* es reserva per a l'experiència privada d'un individu en allò que fa referència a com ha anat vivint i incorporant el rol sexual al llarg de la seva història. De fet, cada individu pot adaptar-se o no als rols de gènere marcats per la societat, o fer-ho en més o menys mesura. La manera com viu aquesta adaptació faria referència a la seva identitat de gènere (Jayme i Sau, 1996).

Veurem que les teories sobre l'aprenentatge de la identitat sexual i de gènere que s'apunten a continuació utilitzen termes diferents que poden donar peu a confusions. Així, i seguint López (1984), tenim que els psicoanalistes parlen d'*identificació* (sentiments de suplència, desitjos de ser com l'altre, imitació global de les conductes), els d'orientació cognitiva, d'*identitat* (autoclassificació com a nen o nena) i els de l'aprenentatge social, de *tipificació sexual* (assimilació de les característiques conductuals pròpies de cada sexe en una societat determinada).

---

<sup>102</sup> Hyde (1995) ha dut a terme una revisió actual i documentada de les diferents perspectives teòriques sobre l'aprenentatge de la tipificació sexual, així com diferents crítiques que aquestes han provocat.

### 7.1.3.1. Enfocaments teòrics

#### ■ *Psicoanàlisi*

La teoria psicoanalítica és la primera que consciencia sobre la importància de la sexualitat infantil. Freud (1972-1975) remarcava que la personalitat de la persona adulta era el resultat de les seves experiències anteriors, i que les infantils eren les més importants. Per Freud, l'infant evoluciona travessant fases cronològiques. Aquestes fases estan centrades en zones erògenes. En la primera, l'oral, i en la segona, l'anal, el nen i la nena es comporten de la mateixa manera i en elles la mare és l'objecte d'amor. A partir dels tres o quatre anys fins als sis, durant la fase fàl·lica o genital, és on es donen les diferències entre els sexes. En aquesta fase la preocupació de l'infant se centra en els genitals i culmina en el conflicte edípic, que, una vegada resolt, és el que el durà a identificar-se amb el progenitor d'ídic sexe. Aquest complex és la clau de la teoria psicoanalítica. Es parteix del fet que el nen queda fascinat pel seu penis que li dóna plaer. A més, desenvolupa interessos sexuals envers el progenitor del sexe oposat, la seva mare, però veu que el pare és el seu oponent, més poderós que ell, i un obstacle per als seus desitjos. Així mateix, té por del pare, concretament que li faci un mal corporal centrat en el seu penis, aquí apareix l'angoixa de la castració. El nen, però, desenvolupa maniobres complicades que li fan veure la impossibilitat d'aconseguir la mare i d'eliminar el pare (que, d'altra banda, no sols és receptor dels sentiments negatius del nen, sinó que aquest, en voler també ser estimat pel pare, li transmet sentiments ambivalents) i, reprimint els seus impulsos libidinosos envers la mare, s'identifica amb el pare: vol ser com ell, estar en el seu lloc, incorporar els seus valors... Aquí és on el nen assumeix la seva identitat de gènere, ja que incorpora les qualitats que posseeix el pare, aquelles que estan tipificades per la societat.

Les nenes, en la teoria freudiana, tenen més desavantatges. El desenvolupament del complex d'Edip<sup>103</sup> és més complicat i té repercussions diferents que en el nen. Les nenes reconeixen la seva castració i amb això la superioritat de l'home i la seva pròpia inferioritat. Per solucionar aquest problema, i de manera complexa, arriben a prendre el pare com a objecte sexual. De fet, el desig d'obtenir un penis (l'enveja del penis) el substitueixen per obtenir un

---

<sup>103</sup> Comunament es diu que les nenes pateixen el complex d'Electra, però a Freud no li agradava aquest terme, ja que «tendeix a destacar l'analogia de la situació en els dos sexes» i això, deia Freud, no és cert.

nadó del seu pare (el desig de quedar embarassada, segons Freud, persisteix en els impulsos maternals). La mare en aquest conflicte es converteix en objecte de gelosia, ja que té el pare, però també rep l'acusació de no haver donat a la nena un penis com el dels nens. El conflicte es resol de forma semblant a la dels nens: davant la frustració de no obtenir un penis o un nadó del pare, la nena dirigeix la seva estimació envers la mare i s'identifica amb ella. Freud afegeix a aquest complex un altre inconvenient, que és el canvi d'objecte amorós en la nena que complica la situació. Per l'autor, tant el nen com la nena en la seva fase preedípica tenen com a objecte eròtic o amorós la mare, en canvi, en la fase edípica el nen continua amb el mateix objecte amorós, mentre que la nena ha de dur a terme un canvi d'objecte, el qual li durà més treball i esforç psíquic.

Malgrat les solucions preses, el complex d'Edip en les nenes mai no és resolt de manera totalment satisfactòria com en els nens: la nena fracassa en el seu intent d'aconseguir un penis, a més, com que ja està castrada, no té tant d'interès a resoldre el seu conflicte; en canvi, els nens continuen mantenint el seu penis i interioritzen els valors socials. Aquest fet provoca, segons Freud, que les dones tinguin un super-jo immadur (mai no interioritzen els valors culturals de forma tan completa com els homes), sentiments d'inferioritat (no tenen penis com els nens), predisposició a la gelosia, desitjos maternals i que depenguin de les altres persones. A més, per Freud l'evolució del conflicte pot donar dues formes incorrectes que afecten la sexualitat femenina: abandonar la seva sexualitat o canviar l'elecció de l'objecte sexual.

Una de les primeres crítiques que cal fer a la psicoanàlisi és l'enveja que s'atorga a la nena del penis del nen. Es parteix aquí de la seva magnificació, ja que se li atorga superioritat, no sols sobre els òrgans sexuals femenins, sinó també sobre el sexe femení. També es poden treure conclusions de les conseqüències que establí Freud sobre la personalitat femenina: el complex d'Edip provoca en les dones la seva passivitat, ja que la nena, en optar per quedar embarassada del pare, no hi té participació activa, sinó que rep, i aquesta característica persisteix al llarg de la seva vida. El fet de ser massoquista, una altra característica atorgada a les dones, també parteix d'aquí: volen ser penetrades sexualment i parir, totes dues coses són doloroses. Es poden fer crítiques a aquestes conclusions des de diferents vessants. No sols des de la incertesa que la vida sexual infantil sigui la que marqui la vida adulta de forma tan transcendent (oblidant altres influències infantils o adultes o atorgant universalitat al complex d'Edip i no acceptant, per exemple, inclinacions sexuals diferents com a normals), sinó també que Freud atorgui categoria definitòria a uns òrgans sexuals concrets i transfereixi les característiques anatòmiques, així com una part de la funcionalitat dels òrgans sexuals, a les funcions intel·lectuals i

conductuals, oblidant que també hi ha característiques anatòmiques d'òrgans erògens o funcionalitat d'aquests en dones i homes que no estan contemplats i dels quals no parla quan justifica la passivitat de la dona (aquesta és activa en les dues fases anteriors freudianes, l'anal i l'oral, per exemple). En l'actualitat, la transferència que realitza és totalment qüestionable. També es poden qüestionar les concepcions que tenen el nen i la nena de com funciona el món sexual. Les seves fantasies i interpretacions sabem que no tenen la lògica de les persones adultes i, per tant, poden ser totalment diferents de la d'aquestes.

Tot plegat fa la impressió que, per part de la psicoanàlisi, hi ha un intent de justificar el món infantil amb una visió de persona adulta, i més encara, a partir del coneixement i la interpretació de les ments complexes i problemàtiques amb les quals va treballar Freud (sobretot de les dones que va tractar immerses en un món d'homes i plenes de contradiccions i problemàtiques ocasionades per la seva condició de dona, fortament assumida i interioritzada). Amb tot, però, hi ha un valor subjacent que sembla que porti a justificar la teoria: la dona, sigui com sigui, ha de ser més incompleta que l'home, més dèbil i inferior. S'ha de recordar, però, que Freud va viure en una societat patriarcal on la realitat de la qual treia informació (les dones malaltes, per exemple) estava conformada per la prepotència masculina, tant social com individual. No s'ha d'obviar, d'altra banda, que malgrat que tingués una concepció de la dona com a ésser problemàtic i mancat de certes qualitats masculines considerades valuoses, va demostrar un gran interès per les problemàtiques individuals del col·lectiu femení.

### ■ *Teories d'aprenentatge social*

Els teòrics de l'aprenentatge social estableixen que l'adquisició del gènere segueix el mateix procés que les altres conductes humanes, és a dir, s'adquireix a partir del reforçament, l'observació, la imitació i la identificació amb els models que es tenen del mateix sexe. Els agents de socialització (família, escola, publicitat i mitjans de comunicació, literatura infantil, llenguatge...) són els encarregats d'oferir models i de reforçar les conductes.

El procés, com diuen Bandura i Walters (1974), comença primerament per aprendre a distingir els patrons de conducta sexualment tipificats, després es generalitzen aquestes experiències a situacions noves i finalment es practiquen aquestes conductes. O, si ens centrem en els principis del reforçament directe, l'adquisició de les funcions atorgades a cada sexe es donen a partir del reforç: es premien unes conductes i se'n castiguen unes altres. Així, les mares, els pares i les persones adultes en general, reaccionen de forma diferent davant els seus fills i

filles o qualsevol altre infant, reforçant i donant recompenses d'acord amb les normes socials establertes envers la conducta que ha de desenvolupar un mascle o una femella.

Tant la imitació com l'observació interactuen amb el reforçament directe. Així, si una nena imita la conducta de la seva mare pot ser premiada per aquest fet, amb la qual cosa es facilita l'adquisició del rol de gènere femení.

Crítiques a aquesta teoria (citades per Hyde, 1995) exposen que si bé s'ha comprovat que el reforçament i la imitació funcionen per a l'aprenentatge del gènere (els pares reforcen de forma diferent segons el sexe dels fills, els infants imiten les persones adultes), és qüestionable (Maccoby i Jacklin, 1974) que nenes i nens tendixin a imitar les persones del mateix sexe. De fet, Mischel (1972), autor inclòs dins les teories de l'aprenentatge social, intuïa ja aquesta possibilitat quan indicava que tant nenes com nens podien imitar conductes del pare o de la mare, tot depenia de l'estatus i del poder que ostentava cada un. Sembla que nenes i nens aprenen dels models indistintament del sexe que tinguin, però executen sols allò que consideren adequat i reforçat segons el seu sexe. Això obre expectatives educatives pel fet que el nen o la nena poden imitar conductes de qualsevol sexe i posar-les en pràctica, sempre i quan no tinguin establert pel context social quines són les que pertocquen al seu sexe.

S'han fet més crítiques a aquesta teoria, pel fet de basar excessivament l'adquisició del rol sexual a partir d'allò que indiquen els altres, sense que la persona en concret intervingui de cap manera en el procés ni en sigui un agent actiu.

#### ■ *Enfocaments cognitius*

En els enfocaments cognitius ens centrarem en les aportacions de Kohlberg (1972) sobre tipificació sexual enquadrades dins del marc de la teoria piagetiana. Kohlberg creu que l'adquisició de la identitat i del rol sexual estan determinats per l'organització cognitiva de cada individu, que és la que marca el seu aprenentatge.

Els patrons universals d'evolució de la intel·ligència són els que provoquen que el nen o la nena faci en primer lloc un judici de la seva identitat sexual, dient-se a si mateix si és nen o nena, que a partir d'aquest judici organitzi les seves actituds sexuals donant valor a allò referit al seu sexe (té interès a assolir una idea positiva de si mateix), que esculli models del propi sexe per imitar els seus rols, i que finalment incorpori aquests models i s'hi identifiqui, ja que són

exemples dels papers que vol adquirir. La identificació amb el progenitor del mateix sexe passa per establir mecanismes de comprensió cognitiva dels papers assignats socialment a cada sexe. Per l'autor, són cinc els mecanismes que s'utilitzen per a l'adquisició de la identitat sexual (Sau, 1989):

1. Expressió de la tendència a respondre a interessos i activitats noves.
2. Variació egocèntrica del subjecte que du cada infant a pensar que el seu sexe és el millor perquè és el seu i, per analogia, ho seran les persones, els animals i les coses tipificades com a tals (per tant, es prefereix persones del mateix sexe o vestits atribuïts al propi sexe).
3. Percepció (entre cinc i vuit anys) que el mascle té més valoració i prestigi social. Les nenes retrocedeixen al segon mecanisme egocèntric per valorar-se a si mateixes.
4. Tendència a percebre l'adequació al model de rol com a moralment justa i la desviació d'aquest com a injusta.
5. Identificació que es produeix no com una simple imitació, sinó a partir d'una semblança conceptual percebuda entre el jo i el model. Per tant, en tenir en compte la personalitat global del model, s'imiten més trets i valors que actes concrets, i no es necessiten recompenses per a la identificació.

En aquesta concepció, no hi incideixen ni els instints, ni els aspectes biològics, ni les influències ambientals, i en canvi sí que hi prevalen l'intent de comprendre cognitivament la pertinença a la classe de dona o d'home, així com tenir un bon autoconcepte. L'aprenentatge dels papers que ha d'adoptar cada sexe no és imposat, ja que cada individu accepta aprendre i selecciona els rols que ha d'adquirir a partir de les regles establertes.

En el procés de maduració que es comenta, l'infant segueix el mateix procés establert per al desenvolupament moral, és a dir, va distingint a poc a poc allò que està manipulat per la societat i el que pot ser correcte universalment o no ser-ne. És en aquesta distinció quan pot donar flexibilitat als rols atribuïts al seu sexe.

Dins d'aquesta teoria apareixen diferents problemes que cal solucionar o, si més no, plantejar. López (1984), per exemple, critica com es justifica la identificació amb el progenitor del mateix sexe, ja que, per ell, la identificació no és un senzill judici cognitiu, sinó una assimilació en la qual intervé el desig de voler ser com l'altre, i això no està contemplat.

Sorgeix també un altre problema de la valoració que fa cada nen i cada nena de si mateix i del sexe al qual pertany (Hyde, 1995). La nena, guiada pel seu interès d'aconseguir una bona autoimatge, escull els rols



que ha de desenvolupar atribuïts per la societat on viu. Però descobreix, a poc a poc, que el sexe al qual pertany, encara que és valorat per si mateixa, no ho és socialment, fet que li porta a situacions conflictives. Per tant, la situació d'elecció lliure del propi rol que ha d'assumir no és igual per la nena que pel nen. Kohlberg comenta que en les nenes, a mesura que creix la seva consciència sobre la superioritat social del mascle, retrocedeix el seu mecanisme egocèntric de pensar que el seu sexe és el millor perquè és el seu. A partir d'aquí i anant més enllà, ens trobem que l'interès del nen d'assumir trets de conducta femenina no existeix, i en canvi sí que es pot produir el cas invers d'interès de la nena pel model masculí si supera el seu retrocés o etapa egocèntrica.

Hyde (1995) exposa també que l'infant, per poder escollir models i incorporar-los necessita, segons Kohlberg, tenir constància de gènere, i aquesta apareix entre els cinc i els set anys. En canvi, els interessos per escollir joguines diferenciades per sexes apareixen abans que l'infant tingui conservació de gènere (entre tres i quatre anys, i fins i tot se'n donen casos abans). Això, per l'autora, denota que les influències socials també tenen una part important en l'evolució del paper assignat a cada sexe i que, per tant, no hi influeix únicament l'elecció personal.

Cercant més arguments que cal tenir presents, veiem que l'elecció del rol comporta acceptar (encara que el nen o la nena siguin autors actius de l'elecció) les característiques atorgades a cada sexe i, per tant, que hi ha d'haver diferenciació entre els sexes. L'autoestima que un conforma es basa a estar identificat amb unes condicions establertes socialment. L'elecció no es fa sobre el supòsit de poder escollir entre totes les possibilitats atorgades a l'individu, sinó entre les determinades per a cada sexe. El coneixement que té l'infant el porta a fer judicis i a escollir entre els rols establerts i no sobre el propi sexe segons els seus genitals. Per tant, sí que existeixen influències ambientals que determinen l'elecció.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és que, malgrat que a l'infant se li atorga llibertat d'elecció quan ja té maduresa moral per analitzar el que està estipulat per la societat i el que no, aquest pot ja considerar com a normal els paràmetres en els quals es mou, sentir-s'hi afectivament vinculat i partir amb desavantatge a l'hora de fer anàlisis i, encara més, per canviar les seves actituds.

Sembla, una altra vegada, que els teòrics d'aquests corrents no es qüestionin els papers assignats a cada sexe i els considerin naturals i necessaris. Aquesta impressió es reforça si tenim present la diferència que estableix Kohlberg entre els sexes en el desenvolupament moral. L'autor afirma que la majoria dels homes arriben a l'estadi 4 dels 6 que ell estableix, mentre que les dones es queden en el 3, fet que implica

que aquestes tinguin un sentit moral menys desenvolupat. Investigacions posteriors (Friedman i col·laboradors, 1987) han demostrat que les conclusions de Kohlberg en aquest sentit no eren correctes, que no existeixen diferències de nivell de raonament moral entre els sexes.

### ■ Teories feministes

Les teories feministes, malgrat que comporten orientacions diferents i no disposen de tants fonaments teòrics com altres enfocaments, són punts de referència obligada per entendre l'adquisició del gènere. Es basen<sup>104</sup> en el fet que el gènere és el que provoca les diferències entre els dos sexes i el que estableix categories diferents entre homes i dones. Gènere s'identifica amb categoria social, i el masculí, concretament, amb poder que no té el femení. Les parcel·les on el sexe masculí té predominància són aquelles que socialment, econòmicament i políticament tenen més poder. Les diferències entre sexes quant a gènere són acceptades i promulgades en qualsevol societat coneguda (Rosaldo, 1974). La socialització que es fa de cada sexe comporta que cadascú s'adapti als papers que se li assignen. En aquest sentit, estan d'acord amb les teories de l'aprenentatge social. El gènere, per tant, no és un element que depengui de la biologia, sinó que s'estructura socialment.

Adquireix rellevància dins les teories feministes la teoria de l'*esquema de gènere*, de Sandra Bem (1981), que si bé està en sintonia amb les de l'aprenentatge social, inclou també conceptes que es defensen des d'enfocaments cognitius. Bem parteix del concepte d'esquema de la psicologia cognitiva i l'aplica al procés d'aprenentatge de la tipificació sexual. Recordem que l'esquema és un marc general de coneixements que té una persona respecte a un tema determinat i que ajuda a organitzar i guiar la pròpia percepció. Filtra i interpreta la informació de tal manera que tant la percepció com el record són el resultat de la interacció que s'estableix entre la informació i els esquemes preexistents. Hi ha l'esquema de gènere que cada persona té integrat a l'estructura dels seus coneixements a partir de la socialització (el seu aprenentatge gradual el dona la societat). Amb aquest esquema es filtra la informació, es processa i s'interpreta a partir d'atribucions i relacions que el propi esquema té incorporats; les expectatives de gènere marquen el que s'espera o el que no s'espera de cada sexe. Així, es fan associacions entre determinades tasques que cal realitzar o conductes

---

<sup>104</sup> En l'apartat anterior, on s'han tractat els condicionaments socials, ja s'hi han introduït alguns conceptes que es barallen en aquest punt.

esperades i sexe concret. També és el que provoca que accions o conductes no realitzades per una persona en concret es pressuposi que s'han realitzat (qui ha conduït un cotxe ocupat per una parella d'home i dona és el primer, qui ha fet el dinar a l'infant que va d'excursió és la mare...), la qual cosa deforma la informació. Martin i Halverson (1981) són en la línia de Bem quan elaboren el seu model sobre l'adquisició de la tipificació sexual. Es basen en els esquemes com a unitats bàsiques de processament de la informació. En la tipificació sexual proposen dos esquemes: el que fa referència a la categorització d'objectes, conductes, trets i rols que pertanyen a cada sexe (esquema general «dins del grup/fora del grup») i que permet que l'infant conegui el que és apropiat per a cada sexe, i aquell que inclou la informació sobre el que caracteritza el propi sexe (esquema específic del propi sexe) i que possibilita saber com es poden dur a la pràctica les conductes adequades al seu sexe.

Bem parteix també de l'associació de l'esquema de gènere amb l'autoconcepte, i aquí és on està d'acord amb Kohlberg. Nenes i nens tenen interès a adaptar-se als esquemes que té establerts la societat perquè se senten més segurs i estan més contents amb ells mateixos.

El contingut de l'esquema de gènere no és igual per a tothom, ja que depèn, per exemple, de les persones que envolten l'individu que li traspassen aquest esquema, i aquestes poden tenir interioritzats esquemes de gènere diferents. Per exemple, hi ha individus altament tipificats sexualment amb uns esquemes dominants de gènere que processen la informació a partir d'aquests esquemes, mentre que d'altres que no fomenten les seves característiques de personalitat en els estereotips de gènere (andrògins) no utilitzen els esquemes de gènere per processar la informació.

Resumint, els aspectes que ressalten les teories feministes (Hyde, 1995) serien els següents: el gènere és una variable de categoria i poder i, en l'actualitat, els homes tenen poder sobre les dones; els papers assignats als gèneres i la socialització respecte a aquests papers constitueixen forces poderoses en totes les cultures; molts problemes de les dones es conceptualitzen millor si es consideren provocats per forces externes que no pas per factors interns; la conscienciació constitueix un procés essencial perquè les dones es coneguin a si mateixes; el gènere, la raça i la classe social interactuen influint en la conducta, tant dels individus com de les institucions socials; el coneixement, i en concret la nostra comprensió del gènere, es construeix socialment.

■ *Alguns comentaris*

Dins l'intent d'extreure conclusions per la proposta que es presenta, s'indiquen algunes qüestions.

Les tres primeres teories presentades aporten explicacions sobre l'adquisició del gènere des de constructes diferents i interpreten també de maneres diferents els desencadenants dels aprenentatges. Encara que irreconciliables les unes amb les altres, ja que parteixen d'objectius, mecanismes facilitadors de l'aprenentatge, fonts o motors d'aprenentatge, o, fins i tot, metodologies d'estudis diferents, poden ajudar a entendre la influència que exerceixen en l'individu els diferents factors existents. Així, el protagonisme que té la persona en reconstruir la informació o l'elecció que fa de pertànyer a un gènere concret (teories cognitives), la identificació amb el progenitor del sexe contrari, la importància de les experiències anteriors (proposada per la psicoanàlisi malgrat que per ella el motor d'aprenentatge sigui la pulsíó) o la influència dels models i el reforçament que s'atorga per adaptar-s'hi (aprenentatge social), són conceptes d'aquestes teories que creiem que tenen un lloc en l'aprenentatge del gènere i que s'han de contemplar en el que calgui.

*Anàlisi comparativa dels tres enfocaments clàssics sobre l'aprenentatge de la identitat sexual i de gènere*

Enfocament	Nivell descriptiu	Nivell explicatiu		Metodologia
	Objectiu	Mecanismes	Fonts	Tècniques
<i>Psicoanalític</i>	Desenvolupament de la identitat sexual.	Identificació sexual a posteriori.	La libido.	Tractament psicoanalític de pacients i autoanàlisi.
<i>Conductista</i>	Desenvolupament de la conducta tipificada sexualment.	Imitació/identificació conductual a posteriori.	L'ambient.	Mètode experimental.
<i>Cognitiu</i>	Desenvolupament cognitiu de la identitat/constància de gènere.	Imitació/identificació cognitiva a priori.	La maduració cognitiva.	Clínic/crític piagetjà.

Font: Juan Fernández, 1987b (p. 51)

No obstant això, les teories feministes aportades en darrer lloc són les que, al nostre parer, fan una explicació més coherent de la tipificació sexual i proposen una conjunció dels elements d'altres teories de forma

satisfactòria. Així, la teoria de l'esquema de gènere de Sandra Bem és un intent de posar en contacte aspectes provinents d'enfocaments cognitius i de l'aprenentatge social, a més de contemplar la intervenció del propi individu en el seu procés d'identificació sexual i de gènere, de donar importància a la seguretat personal i a l'autoconcepte o de contemplar les interrelacions com a elements influents.

### 7.1.3.2. Evolució de la identitat sexual i de gènere

L'evolució de la identitat sexual i de gènere com a tot procés no és sempre lineal ni es viu en tots els infants de la mateixa manera. No obstant això, i a partir d'estudis diversos, es pot apuntar un procés evolutiu que més o menys es dona en els infants.

Des que neix l'infant, les conductes i expectatives que tenen les persones que l'envolten van conformant la seva identitat. Es potencien accions, pensaments, sentiments..., mentre que se n'obliden o se'n reprimeixen d'altres. El procés pel qual s'adquireix la identitat sexual i el rol sexual que s'ha de desenvolupar a la societat en què es viu, entra dins del procés general d'identitat i comença, per tant, des que un infant neix. L'assignació de gènere és la primera construcció social que es fa de l'individu. La família i les persones adultes amb qui conviu una criatura en la seva infantesa són els agents fonamentals en aquest procés.

Els nadons posseeixen poca consciència de si mateixos i, en conseqüència, tampoc no els interessa gaire el sexe que tenen. El seu comportament ja és prou diferent entre individus, però no hi ha diferències entre el que realitza el col·lectiu de nens i el de nenes. La conducta dels pares i de les mares, però, sí que ja és diferenciada. Aquests normalment parteixen de la creença que nens i nenes, quan neixen, ja duen a terme conductes diferents, per la qual cosa les expectatives pròpies els condicionen maneres d'actuar diferents segons si els nadons són nenes o nens. Per exemple, Nicholson (1987) explica que ja s'han trobat a les 48 hores del part diferències d'actuació de la mare envers els nadons: si són nenes es tendeix a parlar-los, a somriure'ls i a tocar-les amb més freqüència que si són nens. També, davant d'un nadó que està inquiet s'ha vist que si és nena aquest estat és interpretat com que està a disgust i cal tranquil·litzar-la, i si es nen, que vol jugar i, per tant, es juga amb ell<sup>105</sup>. Safilios-Rothschild (1987),

---

<sup>105</sup> Aquí caldria tenir present que el darrer estudi es va realitzar amb dones i nadons que no eren mare i fill. L'investigador apunta que la personalitat del fill propi pot fer que el tracte que rep per part de la seva mare no es degui tant a si és d'un sexe o de l'altre, sinó a les seves característiques personals.

fent un repàs de com s'educa el rol femení, aporta també informació sobre aquest en els primers mesos de vida de l'infant. Per exemple, indica que les mares estimulen físicament més els nens que les nenes o que intenten mantenir-los desperts més estona que a les nenes, com mares i pares davant d'un nadó menut (sovint una nena i no un nen) el tracten amb cura i protegint-lo, ja que creuen que és fràgil (la qual cosa no passa amb els més grans, sovint nens, perquè creuen que són més forts), o com les mares parlen més a les nenes que als nens. La fragilitat està molt més associada a les nenes que no pas als nens. Així, és corrent veure com els pares no deixen que les seves filles petites ensopeguin, caiguin o s'enfilin, mentre que aquestes accions estan més permeses als nens.

La manera de tractar nenes i nens ja des de petits fa que aquestes i aquests es formin idees diferents de les capacitats que tenen per influenciar en altres persones i de ser protagonistes de les seves pròpies accions. Com diu Nicholson (1987), als nens se'ls estimula a comportar-se amb independència i a esperar que, si donen a conèixer els seus desitjos, se'ls concedeixi allò que volen, mentre que a les nenes se les tracta de manera que es pretén d'elles que estiguin quietes, esperant passivament que passin coses per llavors reaccionar.

Tenint present el paper i la influència que tenen les altres persones en l'adquisició de la identitat sexual i la de gènere, indiquem a continuació una evolució cronològica (amb les incorreccions que sempre comporta el fet de marcar edats pels aspectes evolutius) de com l'infant adquireix el dos conceptes.

L'infant comença a prendre *consciència de si mateix* com a *individu cap als divuit mesos*, i en aquesta consciència ja hi han influït les reaccions i les expectatives de les persones que són al seu voltant. Per tant, l'adquisició de la seva identitat com a ésser masculí o femení va acompanyada de l'adquisició del seu rol sexual. Per exemple, cap als dos anys podem trobar ja alguns infants que fan diferenciacions quant al seu interès envers els jocs tipificats socialment per sexes.

A partir dels divuit mesos comença a *adonar-se que hi ha dos sexes*. Reconeix els seus genitals i s'etiqueta a si mateix com a nena o nen. Cap als tres anys s'introdueix en la *tipificació de gènere* en allò més estereotipat i que es manifesta en l'elecció de jocs, joguines o activitats establertes com a masculines o femenines. El tracte que rep de les persones adultes és el que el fa prendre consciència de si és nen o nena i el porta a acceptar o rebutjar la imitació de les persones del mateix sexe o d'un sexe diferent, respectivament. Sap a quin sexe pertany,

---

però ell o ella pot manifestar que serà d'un altre sexe quan sigui més gran (per exemple, un nen pot dir que tindrà fills com la mare), o sigui que *no té adquirida encara la conservació de la seva identitat sexual*.

*Entre els cinc i els set anys l'infant adquireix la conservació de la identitat sexual*. Aquesta, però, està més en funció del seu rol sexual (conegut per ell a partir de característiques externes de cada sexe — com vesteix, com es pentina...— o de conductes —cuinar, conduir...) que no pas dels seus genitals (malgrat que els reconeix i els diferencia)<sup>106</sup>. Continua la pressió social i familiar per diferenciar característiques, capacitats, interessos, conductes... que ha de tenir cada sexe a partir d'expectatives projectades, d'accions concretes envers cada sexe, de permissivitat o de sancionament de conductes determinades.

*Entre els set i els nou anys (onze segons alguns autors i autores) és quan l'infant reconeix que els rols de gènere tenen origen social* i que, per tant, es poden canviar. A partir d'aquí ja pot identificar-se amb un sexe o amb un altre d'acord amb els genitals i no amb el rol establert. S'estableix, per tant, *constància en la identitat sexual i flexibilitat de gènere*. La constància de la identitat sexual implica en un infant que entengui que el seu sexe es mantindrà al llarg del temps i que no depèn ni de les característiques del seu rol sexual ni de la seva voluntat, sinó de les característiques biològiques.

Nicholson (1987) hi afegeix uns altres passos que realitza l'infant. L'autor opina que els infants als deu anys ja no són com els de vuit, que són liberals i accepten el sexe amb independència del seu aspecte o del que es fa, sinó que pateixen un determinisme social que els fa creure que home i dona tenen diferències no per la seva biologia, sinó perquè el funcionament del sistema social així ho demana. Els amoïna què pensen les altres persones d'ells i es volen adaptar al que està establert. Dos anys més tard, per Nicholson, els nens tornen a avançar en la seva evolució i arriben a la conclusió que el més important és la personalitat de l'individu i no tant el seu sexe. Aquests estadis proposats per Nicholson demanen, però, una evolució moral de l'infant que de vegades no concorda amb els estudis d'altres investigadors i investigadores. Creiem que els passos que cita l'autor poden ser més aviat fruit d'evolucions que realitza l'infant a partir dels contactes socials que té, la influència familiar i social, l'evolució intel·lectual o les experiències que ha viscut, fluctuant unes amb altres, que el poden fer retrocedir i avançar en direccions diferents.

---

<sup>106</sup> En alguns autors i autores aquesta etapa no està clara i postulen que els infants van discriminant de forma paral·lela entre sexe i gènere.

Malgrat que els infants adquireixin la capacitat d'identificar-se amb un sexe per les seves característiques físiques i no pas per les establertes socialment, és de destacar que nenes i nens de les edats de les quals es parla tenen totament assumides les característiques de gènere. Per exemple, investigacions realitzades per l'ICE de la UAB (Bonal i Tomé, 1995) en nens i nenes de segon a cinquè d'EGB (de set a deu anys) afirmen que tant els uns com les altres interioritzen les possibilitats i els límits que comporta cada sexe i reforcen i mantenen la construcció social dels gèneres masculí i femení. Els infants, de forma inconscient, construeixen la seva visió del món fonamentalment a partir del model de referència masculí, que és el dominant.

L'evolució del rol sexual continua al llarg de la vida d'una persona. Així, a l'adolescència, a causa dels canvis corporals, de les capacitats pròpies o del contacte amb l'entorn social, l'adolescent va redefinint-se per adaptar-se als canvis corporals que pateix i als papers atribuïts al seu sexe. El mateix passa quan les persones són adultes, ja que els rols sexuals (conductes, autoconcepte, actituds...) poden fluctuar durant tota la vida. Relacions personals, situacions socials, experiències determinades..., provoquen aquest replantejament.

Les conclusions a les quals va arribar Félix López l'any 1984 en realitzar una investigació sobre els factors que determinaven el desenvolupament de la identitat sexual i del rol sexual, la permanència de gènere i les relacions existents entre rol sexual i identitat sexual, són interessants, ja que aporten matisacions sobre l'evolució apuntada, així com remarquen la importància d'alguns factors. Entre les seves conclusions apuntava que l'edat de desenvolupament condiona la identitat sexual, que les circumstàncies ambientals tenen un paper decisiu en aquest procés, que el procés de diferenciació sexual o de conservació va des d'allò que és cultural (característiques externes) a allò que és biològic (diferències anatòmiques), però que aquest procés pot ser que no sigui universal sinó que es degui a influències culturals i que la conservació de la identitat sexual pot produir-se abans —per egocentrisme de l'infant—, malgrat que falti el raonament lògic.

## **7.2. EL SEXISME EN EDUCACIÓ**



Si a partir del que s'ha exposat en els apartats anteriors es constata que les diferències de personalitat entre sexes són de natura cultural més que no pas d'origen biològic, podem afirmar doncs que l'educació té una gran importància com a eina de conformació o canvi de les característiques atorgades a cada sexe. Però, fins a quin punt l'escola pot trencar les influències socials que condicionen la manera de ser, de pensar, de sentir i d'actuar un individu? I més encara si, com es veurà, l'escola encara tracta de manera diferent nens i nenes.

Centrant-nos en la educació al nostre país, trobem que fets com la generalització de l'escola mixta, la declaració dels estaments educatius envers la no diferenciació d'ensenyament per sexes, l'accés de la dona a estudis superiors... o la conscienciació de grups socials diversos envers aquests temes, poden donar peu a creure que l'escola proporciona una igualtat real entre sexes. Però precisament la necessitat d'establir en el currículum escolar un eix transversal sobre igualtat d'oportunitats per als dos sexes o haver d'incloure explícitament dins dels dissenys curriculars, dels objectius d'etapa o dins del Projecte educatiu de moltes escoles, la noció que no hi ha d'haver discriminació entre nois i noies, nenes i nens, és una evidència clara que, encara, hi ha quelcom que no funciona.

És enganyós pensar que el nostre sistema educatiu pel fet d'optar en els seus principis per una escola coeducativa on nois i noies tinguin els mateixos drets i possibilitats, hagi canviat totalment les expectatives i les actituds educatives (ja no parlem pas de socials) envers el sexe femení generades al llarg de molts segles. Les lleis hi ajuden, la bona voluntat dels educadors i de les educadores, també, però les pressions històriques o la pràctica professional quotidiana inclouen actituds sexistes i formes d'interpretar i actuar que no qüestionen allò que es considera normal i que comporta discriminació sexual.

Cal deixar constància que no es rebutja tot el que s'ha aconseguit, al contrari, els esforços emprats han tingut la seva compensació, de fet, comparar l'escola actual amb la de fa un segle o, per no anar tan lluny, algunes dècades, ens proporciona motius per alegrar-nos, hem avançat i això ha de reforçar la tasca duta a terme, però l'aparent normalitat, la declarada igualtat, si l'analitzem ens adonarem que no és real. Si bé és cert que la llei estableix igualtat d'ensenyament, també ho és que les lleis no són suficients per canviar costums i actituds històriques. Encara ens falta camí per recórrer.

A l'escola continua havent-hi sexisme, encara que és més subtil i es manifesta en aspectes menys evidents. Fets com el foment per part del professorat de rols sexistes en els jocs dels infants, distribució de

càrrecs a l'aula segons el sexe de l'alumnat, llibres de consulta on la dona assumeix un paper secundari..., o uns altres de més subtils que fan referència al pensament del professorat pel que té a veure amb les capacitats innates dels dos sexes, per exemple, informen del fet que la tan demanada igualtat de sexes a l'escola, malgrat que estigui en els objectius generals del centre educatiu, realment encara falta camí per aconseguir-la. A l'escola es continua diferenciant, subtilment de vegades, nenes i nens, i s'hi promouen formes de socialització diferents per a cada un dels col·lectius.

Malgrat aquesta situació, l'escola és la institució on, per les finalitats explícites que declara, es pot treballar amb més facilitat (podríem dir amb no tanta dificultat) la no diferenciació entre sexes. Les pròpies intencions educatives que com a institució proclama, la capacitat que té de realitzar un treball conscient, explícit i sistemàtic, l'interès que pot demostrar el col·lectiu d'ensenyants envers aquest tema..., possibiliten uns resultats més reeixits que en altres contextos on no existeix ni la intenció, ni un treball coherent ni sistemàtic. Des de l'educació i mitjançant aquesta s'ha de treballar per la igualtat real dels sexes. Analitzar què passa a l'escola, tenir clar el que es vol, cercar les estratègies més adients per aconseguir resultats positius, són tasques imprescindibles per dur a terme l'educació en la igualtat dels sexes.

### **7.2.1. El camí cap a l'escola mixta**

La intenció i els objectius fixats envers la igualtat entre els sexes i el foment d'actituds no sexistes, no fa pas gaire que s'han incorporat a l'escola. La manca de tradició històrica és també la causa que no es dominin prou els mecanismes més adients per treballar les estratègies que cal utilitzar.

Des de les èpoques més remotes<sup>107</sup> les nenes no han estat educades si no era per ser mares i esposes, o algunes, les més privilegiades de classe noble, per tenir coneixements musicals o artístics elementals que els servissin de distracció. S'han donat algunes excepcions a aquesta norma, com el cas de les nenes romanes que rebien, entre els set i els dotze anys, la mateixa formació que els nens. La tònica, però, ha estat la de no considerar necessari que tinguessin cap educació.

---

<sup>107</sup> Diferents autors i autores han estudiat la història de l'ensenyament en allò que fa referència a les dones. Alguns dels que s'han consultat per realitzar aquest treball són R. M. Capel Martínez (1982), E. Cortada (1988), *Historia de la educación en España*. 5 Vol. (1982-1991), M. Subirats (1988) i Y. Turin (1967).

Al llarg dels segles han aparegut algunes veus que reclamaven educació per les dones. Per exemple, Christiane de Pizan, a la seva obra *La ciutat de les dames*, del 1405, ja demanava una formació similar per a nens i nenes, però de res no va servir. Tampoc François Poullain de la Barre va tenir gaire èxit en aquest sentit amb les obres que va publicar entre 1673 i 1675, on intentava demostrar la igualtat entre homes i dones. Demanava igualtat d'educació, ja que la desigualtat produïda entre els sexes l'atribuïa a la desigualtat cultural.

La incorporació de les nenes a l'escola primària (no a la secundària), es va iniciar de forma no majoritària al segle XVIII. Anaven a escoles distintes de les dels nens i s'hi impartien continguts d'aprenentatge diferents. Subirats i Brullet (1988) exposen les raons que van dur a aquesta incorporació: la necessitat de les noies pobres de tenir alguna mena de coneixements que els permetés guanyar-se la vida i l'avantatge que suposa pels fills que la mare sigui educada, raó fonamental i que continua mantenint la dona en el seu paper de mare.

Pel que fa a aquest aspecte, què s'aportava des de les inquietuds pedagògiques sorgides a partir de la Revolució Francesa? Si és ben cert que l'aparició de pensadors i moviments pedagògics que es plantejaven una educació diferent van iniciar canvis educatius, també ho és que les nenes van endur-se'n el pitjor paper, ja que van continuar amb la seva manca d'importància social. Per exemple, l'escola moderna es va plantejar l'educació dels dos sexes però de forma diferenciada: mentre es discutia com s'havien d'educar els nens, la discussió sobre les nenes era si havien de rebre educació escolar o si no n'havien de rebre. Un altre exemple el tenim en Rousseau (considerat per moltes persones innovador del pensament pedagògic), que demanava, en el seu *Emili* (1762), educació per als dos sexes, però manifestava que havia de ser diferent per a les nenes que per als nens (aquelles continuaven assumint el paper atorgat històricament). Les nenes no van ocupar gaire temps en el seu discurs: al llibre sols surten en un capítol. Cal destacar, però, una contemporània de Rousseau, Mary Wollstonecraft (1759-1797), que, malgrat les concepcions socials de l'època, al seu llibre *Vindicació dels drets de la dona* va refusar les concepcions educatives de Rousseau sobre les dones. Wollstonecraft critica l'autor que parteix de la dona social i no de la real: segons l'autora, Rousseau estableix primer els deures de cada sexe i després sobre aquests deures construeix les inclinacions naturals. Analitza els costums i els hàbits de les dones com si fossin trets innats o facultats naturals (Cobo, 1993).

Altres reconeguts innovadors pedagògics del segle XIX, com ara Pestalozzi o Froebel, continuaven amb la mateixa concepció: creien que l'educació de les nenes havia d'estar al servei de la maternitat.

Al llarg del segle XIX, i com a herència de la legislació de les Corts de Cadis (1810), a l'Estat espanyol s'anava afermant la idea que l'Estat havia de fer-se càrrec de la instrucció pública. Aquesta instrucció, però, continuava pensant-se bàsicament per a nens, no sols pels continguts que incloïa, sinó també pels esforços dedicats a cada sexe: l'any 1855 a Catalunya la matriculació en escoles de primària la conformava un 73% de nens i un 27% de nenes, l'any 1860 el percentatge era de 62 i 38 respectivament<sup>108</sup>. El 1857 la Llei Moyano confirma l'ensenyament primari obligatori per a nens i nenes espanyols entre els sis i els nou anys, continuant, però, amb els models d'ensenyament diferenciats per sexes: l'educació dels nens és la més important, la de les nenes tracta continguts diferents dels donats als nens i considerats pertinents pel seu sexe (se'ls suprimeixen totes les matèries amb aparença científica, fan tasques pròpies del seu sexe i reben doctrines cristianes). Les normes de comportament també són diferents per als dos sexes: les nenes s'han de preparar per tenir cura de la casa i de les criatures. Les mestres també patien discriminació, no sols en allò que podien ensenyar, sinó també en el fet que cobraven una tercera part menys que els mestres.

Tendències innovadores de final del segle XIX promouen canvis que demanen educació per a la dona (dins, però, del model domèstic) i que fan sorgir, per exemple, l'Escuela de Institutrices (1869), la Institución Libre de Enseñanza (1870) o l'Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1876) a Madrid; l'Escola d'Institutrius (1893) o l'Institut de Cultura Popular de la Dona (1909) a Barcelona. No obstant això, l'analfabetisme femení a l'Estat espanyol l'any 1900 era del 71,4%<sup>109</sup>.

Dins, però, d'aquesta promoció de la igualtat formal de la dona en l'ensenyament, és de destacar la interpretació que en fan Subirats i Brullet (1988). Partint de la concepció d'escola capitalista de Bowlby i Gintis (1976), les autores manifesten que la societat capitalista no pot admetre diferències formals entre els seus individus i, per tant, ha de donar les mateixes oportunitats d'accés a la cultura i al saber. Si aquestes es produeixen, es justifica després que les diferències en els resultats acadèmics i en la posició social que se'n deriven, no es deguin al sistema educatiu, sinó a les capacitats individuals de caràcter natural. Així, s'utilitza l'educació formal per legitimar la desigualtat entre sexes

---

<sup>108</sup> A l'Estat espanyol, l'any 1860, el 85,9% de dones no sabien llegir ni escriure, enfront d'un 64,9% d'homes.

<sup>109</sup> Aquestes dades fan referència a les dones que no sabien llegir ni escriure. El tant per cent d'homes que es trobaven en la mateixa situació era del 55,8. Quaranta anys abans, el 1860, les dades que es tenen sobre analfabetisme femení eren del 86%, mentre que el dels homes es fixava en el 64%.

que va produir-se. Les normes patriarcals que predominen i que diferencien els sexes conviuen amb les necessitats d'una societat capitalista. Per les autores, el tractament que el sistema escolar dóna a les diferències de sexe es deu a les «complexes relacions que s'estableixen entre l'ordre patriarcal i l'ordre dominant en cada època».

A principi del segle actual, l'evolució social i les innovacions educatives que l'acompanyen, impliquen la incorporació progressiva de la nena a l'escolarització elemental (l'any 1909 es legisla el sistema coeducatiu a nivell primari)<sup>110</sup>. Així, durant el primer terç del segle, s'arriba quasi a equiparar les taxes d'escolarització elemental de nens i nenes (en el curs 1932-33, durant la Segona República, la taxa d'escolarització dels nens era del 39,11% i la de les nenes, del 35,9%. Per aquestes dates s'arriba a un 29% d'escoles graduades estatals mixtes). També és en aquestes dècades quan les dones poden accedir als nivells educatius mitjans i superiors.

Malgrat que les aportacions educatives de les primeres dècades van significar un pas important per a la renovació pedagògica i per a la incorporació de les nenes a l'escola, es continuaven mantenint les diferències entre nens i nenes, fins i tot en les escoles més innovadores. L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia a Barcelona (1901-1906), per exemple, va adoptar la coeducació, però en realitat feia escola mixta, l'Escola del Bosc (amb Rosa Sensat a la seva direcció a partir de l'any 1914) va millorar i dignificar el paper de la dona racionalitzant les matèries que rebia com a dona i intentant que estigués capacitada per assolir independència econòmica. En l'època de la Segona República (1931-1939), on es potenciava que la dona s'incorporés a la societat i a la política, i on es va dictar un decret de la Generalitat (1936) en què s'implantava la coeducació, les nenes continuaven rebent formació domèstica i havien d'adaptar-se als models masculins amb la realització d'unes matèries específiques. Així, l'Institut Escola de la Generalitat de Catalunya (1932), d'ensenyament secundari, era mixt, però continuava impartint tasques domèstiques a les noies, o l'Escola Nova Unificada de l'any 36, de primària, feia el mateix.

---

<sup>110</sup> A l'Estat espanyol, el curs 1900-01 les nenes que estudiaven ensenyament mitjà eren de 5.557 enfront de 51.111 nens, i les que havien arribat al superior era 1 enfront de 17.286 nois. En el curs 1929-30 les dades ja eren diferents: en l'ensenyament mitjà trobem 37.642 nenes enfront de 92.041 nens i 1.724 noies enfront dels 38.149 nois en l'ensenyament superior. La incorporació de les nenes i de les noies als estudis va anar augmentant en progressió aritmètica en l'ensenyament mitjà (de 5.557 nenes en el curs 1900-1901 van passar a ser de 10.146 en el curs 1909-10, 22.920 en el curs 1919-20 i 37.642 en el curs 1929-30). La incorporació als estudis superiors, encara que més minsa en nombre de noies, proporcionalment va augmentant molt més (va passar de ser una en el curs 1900-01 a 50 en el curs 1909-10, 420 en el curs 1919-20 i 1.724 en el 1929-30).

El tractament que es donava a la dona en aquells moments corresponia, seguint Subirats (1988), a un model basat en la proclamació de la igualtat d'oportunitats educatives, però que continuava centrat en una educació pensada per als nens.

Les conquestes aconseguides en aquest segle es van perdre a l'època del franquisme. En el transcurs d'aquesta dictadura el model d'educació torna a partir de la idea que home i dona tenen destins socials diferents, la qual cosa comporta educacions també diferents (Subirats, 1988). Un ordre ministerial de maig del 39 aboleix la coeducació perquè la considera contrària als principis religiosos del Movimiento Nacional, antipedagògica i antieducativa. Els mestres sols poden fer classe a alumnat del mateix sexe. La dona és instruïda per criar fills i filles, educar-los, administrar la llar i vetllar pels valors morals, i assoleix conductes de dependència i submissió. No cal estimular-ne la intel·ligència ni la incorporació a la vida pública. S'imparteix una educació femenina amb fortes connotacions religioses que comporten repressió de la sexualitat i ideologies a favor del règim dictatorial. Les assignatures d'*hogar* i *formación de l'espíritu nacional*, per exemple, són impartides per la Sección Femenina de la Falange.

La Ley General de Educación de 1970 obre la llum a l'educació de la dona, ja que torna a establir la necessitat de coeducar. Fins al 1984, però, no es va dur a terme aquesta llei, ja que és en aquest any quan (també per llei) es van eliminar les matèries específiques per a les nenes, i tots els centres privats i públics es van veure obligats a transformar-se en mixtos. No s'ha de creure, però, que aquesta llei impliqués igualtat entre sexes: el model generalitzat era el masculí i les noies s'hi van veure abocades.

La LOGSE de 1990, que regeix actualment, recull alguns aspectes del desenvolupament de la llei anterior i torna a declarar, aquesta vegada amb més èmfasi, que l'educació ha de ser igualitària per a tothom i no ha de discriminar per raó de sexe.

### **7.2.2. L'escola ara. Les lleis**

L'aprovació de la LOGSE, el mes de setembre de 1990, va establir en els seus principis la no discriminació per raó de sexe.

*Referències en les disposicions legals a la no discriminació per raó de sexe*

## OBJECTIUS DE LA LOGSE

### *Preàmbul*

- L'objectiu primer i fonamental de l'educació és el de proporcionar als nens i a les nenes, als joves d'un i altre sexe una formació plena que els permeti conformar la seva identitat pròpia i essencial, així com construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la seva valoració ètica i moral.
- L'educació permet [...] avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat, ja sigui per raons de naixement, raça, sexe, religió o opinió.
- Al llarg de l'educació bàsica [...] els joves espanyols, sense discriminació de sexe, desenvoluparan una autonomia personal que els permetrà operar en el seu propi mitjà, adquiriran els aprenentatges de caràcter bàsic i es prepararan per incorporar-se a la vida activa o per accedir a una educació posterior en la formació professional de grau mitjà o en el batxillerat.

### *Títol preliminar. Article 2. Punt 3c*

- [L'activitat educativa es desenvoluparà atenent els principis] L'efectiva igualtat de drets entre els sexes, i el rebuig a tot tipus de discriminació, i el respecte a totes les cultures.

### *Títol quart. Article 57. Punt 3*

- En l'elaboració d'aquests materials didàctics [materials que atenguin les distintes necessitats dels alumnes i del professorat] es propiciarà la superació de tot tipus d'estereotips discriminatoris, subratllant-se la igualtat de drets entre els sexes.

CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. TERRITORI MEC (Decret 1344/1991 de 6 de setembre)

### *Article 4. Punt G. Objectius d'educació primària*

- Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes, comportar-se de manera solidària reconeixent i valorant críticament les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de sexe, classe social, creences, raça i altres característiques individuals i socials.

ORDENACIÓ GENERAL DELS ENSENYAMENTS DE L'EDUCACIÓ INFANTIL, L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (Decret 75/1992 de 9 de març)

### *Capítol 1. Article 2. Punt 2.1 c). Finalitat dels ensenyaments de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria*

- Crear actituds solidàries i de tolerància rebutjant discriminacions a causa de l'edat, la raça, la religió, el sexe i altres diferències de caràcter físic, psíquic o social.

Aquests principis es van veure recollits en els dissenys curriculars base pel que fa als objectius generals d'etapa i dins les àrees curriculars. Posteriorment, el MEC va introduir aquesta temàtica com a objectiu que calia aconseguir a través d'un eix transversal que ha de fer valer la seva presència en qualsevol activitat escolar.

*Objectius del II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1993-1995, del Ministeri d'Afers Socials*

1. Aplicar i desenvolupar la legislació igualitària.
2. Promoure la participació equitativa de les dones en els processos d'elaboració i transmissió del coneixement.
3. Equilibrar qualitativament i quantitativament la participació de les dones en el món laboral.
4. Difondre una imatge social de les dones ajustada a la seva realitat social.
5. Promoure un repartiment equitatiu de responsabilitats domèstiques.
6. Incrementar la participació social i política de les dones.
7. Propiciar l'accés de les dones a llocs de decisió.
8. Millorar els aspectes sanitaris que afecten específicament les dones.
9. Inserir socialment col·lectius de dones afectats per processos de marginació.
10. Integrar polítiques d'igualtat en el marc internacional.

Legalment, a més de la Constitució espanyola, hi ha més lleis o programes d'acció que emparen l'eliminació de qualsevol desigualtat entre els sexes<sup>111</sup>. Així, l'Assemblea General de les Nacions Unides, el mes de desembre de l'any 1979, va aprovar la *Convenció sobre l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació contra la Dona*. El 1985 el Consell de Ministres d'Educació de la Comunitat Econòmica Europea va decidir dur a terme programes d'acció per fomentar en els joves dels dos sexes elecció de treballs no tradicionals, o l'accés a tot tipus de formació, que continuarà els anys 1987 i 1988 amb la formació professional de les dones. L'Institut de la Mujer del Ministeri d'Afers Socials també va treballar en aquest tema, plantejant ja al Consell de Ministres del mes de setembre de 1987 objectius que feien referència a combatre estereotips sexistes, fomentar canvis d'actituds en el professorat, garantir igualtat d'oportunitat a l'accés de totes les formes d'ensenyament o fomentar imatges no discriminatòries per a les dones en els mitjans de comunicació, per exemple. L'Institut de la Dona també aporta un pla per a la igualtat d'oportunitats que estableix, entre d'altres, actuacions envers la supressió de continguts sexistes en l'ensenyament, orientació en la supressió d'actituds sexistes en el professorat o introduir aprenentatges referits a la llar.

---

<sup>111</sup> Les dades que s'aporten sobre el marc legal han estat extretes de M. Subirats i A. Tomé, 1992.



En l'actualitat, l'escola coeducativa, la que intenta deixar enrere el concepte d'escola mixta i vol educar per igual nenes i nens, ha aterrat als centres docents. Altra cosa és si aconseguix els seus objectius.

### **7.2.3. Reflexions i anàlisi de la realitat escolar**

La curta visió que s'ha donat de com ha estat tractat el sexe femení dins l'ensenyament al llarg de la història, ens reafirma en la idea de la gran dificultat que comporta establir a l'escola la igualtat entre sexes.

Si ens fixem en els resultats acadèmics de les nenes o l'accés del cos femení als estudis superiors al nostre país, pot semblar que nenes i noies ja no pateixen discriminació. L'observació, però, de quines opcions acadèmiques de grau superior trien ens dona peu a pensar que encara no s'ha arribat allà on es vol: les noies no accedeixen massivament a les opcions considerades tradicionalment com a masculines i, en canvi, escullen aquelles que no els comporta poder. A més, si l'accés a l'educació superior fos garantia d'una igualtat entre sexes, la societat actual s'hauria de veure beneficiada per aquest fet i tenir dones i homes d'incorporació recent que no es diferenciessin gaire en les seves actuacions o en les possibilitats laborals a les quals tenen accés i, en canvi, aquest fet no es produeix.

Aquesta situació es dona no sols perquè la societat no tracta per igual homes i dones per manca de tradició i intencionalitat, sinó perquè *l'escola reproduïx els valors, les actituds i les expectatives que existeixen a la societat*. I les reproduïx a partir d'elements ben diversos, uns d'escolars i uns altres de lligats a les relacions socials que s'estableixen en tot col·lectiu humà: els infants duen de casa seva estereotips sexistes, el professorat expectatives diferents envers les nenes o els nens, el currículum denota orientació masculina, l'organització dels centres inclou distribucions de responsabilitats i càrrecs que no es corresponen amb la proporció d'homes i dones que formen el claustre, el mateix passa amb la participació de les famílies, l'ocupació dels espais escolars no és neutre, sinó que s'hi denota jerarquització entre els sexes, el llenguatge continua demanant la identificació del sexe femení amb el masculí i no a l'inrevés, en les interrelacions de l'alumnat continuen sorgint estereotips sexistes, el material escolar (concretament els llibres de text) tampoc no és neutre...

Diversos autors han realitzat darrerament investigacions sobre el sexisme dins l'ensenyament. Aquestes ajuden a reflexionar sobre el que es fa o es deixa de fer i donen peu a cercar les estratègies més adients

per intentar atacar, compensar o minimitzar allò que perpetua o afavoreix el sexisme escolar. Walker i Barton (1983, citats a Subirats i Brullet, 1988) resumeixen els camps que abracen aquestes investigacions:

- Els treballs sobre ideologia i patriarcat, que tracten de determinar, de forma teòrica, l'impacte del patriarcat sobre el sistema educatiu.
- Els treballs sobre inculcació del gènere de les escoles, treballs que, al seu torn, han seguit tres línies d'investigació: l'anàlisi de les expectatives del professorat respecte de nenes i nens; l'anàlisi de la pràctica a les aules, i la dels rituals escolars.
- Els estudis sobre diferenciació del currículum entre nens i nenes.
- La posició i les característiques de les dones ensenyants.

Els autors comenten, però, que no hi ha una perspectiva única d'investigació i que es pateix de la manca de teories consolidades en aquest camp perquè s'està en els seus inicis.

Si ens aturem en les investigacions a l'Estat espanyol, Caselles (1990) indica que aquestes s'han centrat en els aspectes següents:

- Anàlisi de les característiques sexistes del currículum explícit.
- Formació professional de les dones.
- Discurs històric de la discriminació sexista als llibres de text.
- Models masculins i femenins al llibre de text.
- Actituds i comportaments del professorat envers l'alumnat.
- Infants i adolescents davant el treball domèstic.

#### ■ *La construcció de la personalitat femenina*

De les investigacions realitzades a Catalunya, la duta a terme per Subirats i Brullet (1988) en escoles amb parvulari i EGB s'ha convertit en punt de referència obligada quan es tracta de sexisme a l'ensenyament. Les autores intentaven conèixer si les interrelacions establertes entre ensenyant i infants eren diferents segons el sexe. Després de la investigació, van arribar a la conclusió que en el comportament verbal les mestres i els mestres paraven més atenció als nens i, com a conseqüència d'això, les nenes participaven menys a les aules.

A partir d'aquí, les autores afirmen que nens i nenes no són tractats per igual a l'escola. Malgrat que es pot generalitzar que no hi ha intencionalitat explícita, les mestres i els mestres s'esforcen perquè els nens interioritzin el model escolar i no s'amoinen tant perquè les nenes hi accedeixin. Aquestes són tractades com a ciutadanes de segona

categoria, que poden participar en la vida col·lectiva però que han de deixar el protagonisme per als nens.

Les autores utilitzen els resultats de les seves investigacions per argumentar com afecta el sexisme en l'educació de les nenes. El rendiment escolar en l'actualitat no és diferent entre nenes i nens, fins i tot les primeres obtenen resultats globals més bons que no pas els segons. No és, per tant, aquest el camp que diferencia a l'escola els dos sexes, sinó la permanència de les característiques atribuïdes socialment al gènere femení i que l'escola les continua reproduint o, si més no, no aconsegueix anul·lar-les. Més concretament, es fa referència a *la construcció de la personalitat i a la seguretat personal*. Les noies no creuen en si mateixes, ni en els seus criteris, ni en les seves capacitats, per afrontar tota mena de responsabilitats, fet que es relaciona clarament amb l'elecció que fan d'estudis i professions considerades menys valuoses socialment, menys retribuïdes econòmicament i amb menys prestigi. La societat —i l'escola com la seva transmissora— fa una infravaloració de les possibilitats i capacitats femenines, i arriba a configurar en les noies una personalitat d'acord amb les expectatives que hi ha sobre elles. Aquesta personalitat les duu a renunciar a un protagonisme més gran, sobretot en l'àmbit públic. Caldria veure si aquest fet, ara (l'estudi comentat es va publicar l'any 1988), es reproduïx de la mateixa manera. La feina actual desenvolupada va en la línia de no fer diferenciació en l'autoestima personal dels dos sexes. El professorat treballa en aquest sentit (en realitat poc, però alguna cosa s'ha fet i cal valorar-la) i, malgrat que no se'n coneixen els resultats, fins i tot hi ha alguna experiència escolar (E. Quesada i R. Riu, 1994) que s'ha plantejat el treball de l'autoestima femenina com un punt de referència important dins el currículum escolar.

Hi afegirem que dins d'aquesta personalitat femenina que es va crear hi tenen un paper important els interessos que es van adquirint. L'escola coeducativa no ha aconseguit canviar els interessos de noies i nois. Encara que a l'escola infantil els interessos de nens i nenes no són tan diferents (per exemple, les nenes demostren interès envers les matemàtiques), aquesta situació no impedeix que a l'adolescència noies i nois es reafirmin en els estereotips dels rols sexuals assignats per la societat, i que els interessos d'unes i d'altres estiguin adaptats a aquests estereotips.

#### ■ *La supremacia del model social masculí*

Hi ha, però, un altre problema que es relaciona amb l'anterior i que influeix dins l'àmbit escolar. Ens referim a la supremacia del model masculí enfront del model femení. En la nostra cultura es valora, per sobre d'altres aspectes, el protagonisme i el desenvolupament

intel·lectual (aspectes inclosos en el model cultural masculí) i, en canvi, es deixa de banda l'atenció a l'altra persona, la vida privada o l'emotivitat, ja que es consideren aspectes femenins i, per tant, poc valorats. Aquesta situació no sols es constata socialment, sinó també dins del currículum escolar, on el model cultural escollit és el masculí.

Les nenes han d'accedir al model masculí, ja que és el que es considera correcte, mentre que el femení continua menyspreat. Això porta al fet que les nenes i les noies es trobin amb missatges contradictoris o conflictius; per exemple: se'ls demana que siguin com l'estereotip masculí quant a protagonisme, però en canvi són relegades a restar en segon lloc, o han de renunciar a la manera femenina d'entendre la vida si volen aconseguir èxit social.

#### ■ *L'exigència social envers el sexe femení*

Quan es parla dels problemes de les noies per accedir a llocs de poder, rellevància i prestigi social<sup>112</sup>, apareix en el discurs anterior no sols la manca de seguretat personal, sinó també altres situacions socials determinades. Una d'aquestes situacions és l'exigència social que pateixen les dones quan volen accedir a una professió de prestigi o de poder. Les expectatives socials negatives que es tenen envers les qualitats de les dones pel que fa a les professions socialment reconegudes i amb incidència social, i la infravaloració de les seves aptituds fa que, en les mateixes condicions, s'exigeixi més a les dones que als homes, al mateix temps que s'està més pendent dels errors que elles puguin realitzar. A igualtat de coneixements entre els dos sexes, s'escull l'home. Aquesta situació facilita que les condicions de treball no siguin les mateixes per a dones i homes<sup>113</sup>, la qual cosa provoca en les

---

<sup>112</sup> Malgrat que hi ha un augment progressiu d'incorporació de la dona al treball al llarg dels darrers anys (a Catalunya l'any 1995 la població activa femenina era del 39%), la proporció de dones que treballen en professions considerades prestigioses és escassa: segons dades de l'EPA (enquesta de població activa citada al *País semanal*, núm. 121, 13 de juny de 1993), els anys 91-92 les dones arquitectes, enginyeres o directores d'empreses eren un 9% del total de persones actives, les d'alts càrrecs de l'Administració, un 13% i les advocadesses o juristes, un 30%. El 1995-96 les dones que hi havia al Parlament espanyol eren el 14,8% del total i al Congrés, el 22% (*La Vanguardia*, 8 de març de 1996).

<sup>113</sup> La situació discriminatòria de la dona en l'àmbit laboral no se centra sols en l'accés a les professions prestigioses. Dades del mes de març del 96 (*El Periódico*, 8 de març de 1996) indicaven que les dones cobren un 27% menys que els homes (20% segons les dades de l'Organització Internacional del Treball) i la seva taxa d'atur dobla la masculina.

En la forma de contractació també hi ha diferències: entre el 75% i el 79% (*La Vanguardia*, 8 de març de 1996) dels contractes temporals són de dones.

primeres un accés i una permanència en aquestes professions encara menor del que es deriva de l'interès femení per accedir-hi, a part que s'han d'adaptar al model masculí.

■ *L'escala de valors socials*

Un altre problema, encara més arrelat, se centra en l'escala de valors que tenen la societat i els individus. Per tractar aquesta problemàtica ens aturarem, en primer lloc, en la cèl·lula familiar i en les tasques que comporta el seu manteniment. En l'actualitat és un fet comú que les tasques familiars no estiguin repartides de manera igual entre homes i dones, ja que són les dones les que assumeixen, majoritàriament, la cura i el manteniment quotidià de la casa i la família, i els homes, l'aportació econòmica. Si la dona també hi fa aportacions econòmiques perquè treballa fora de la llar, aquesta situació no es veu compensada, en la majoria d'ocasions, per la dedicació de l'home a les tasques familiars, la qual cosa suposa que les dones incloses en el món laboral tenen una doble càrrega laboral (dins i fora de casa). En aquesta situació, és difícil que les dones —encara que vulguin— puguin dedicar-se àmpliament a una feina retribuïda si aquesta representa moltes hores o no tenir un horari fix que permeti programar el temps dedicat a la família (la cura dels fills i de les filles, per exemple). A aquesta ocupació real del temps femení s'afegeix l'escala de valors que moltes dones tenen (i que la majoria d'homes no comparteixen), que posa per davant de tot el benestar familiar i no pas la realització professional. Aquests valors (amb d'altres que tenen homes i dones) són motiu de la diferenciació existent en el protagonisme públic o en l'assumpció de poder que es distribueix asimètricament entre els sexes. No es tracta només de la manca de confiança que tenen les dones en si mateixes el que els fa escollir uns camins professionals o uns altres, sinó el que els interessa i el que valoren. En aquest sentit, si es canvien els valors socials dominants no sols en les dones sinó també en els homes (valorant la cura dels infants, per exemple), es veurà un canvi de distribució de forces i d'assignació de poder. Si el més important socialment no s'identifica amb un model masculí d'assumpció de poder, ni l'única realització personal per part de l'home és la de destacar-se socialment, tenir poder o prestigi, o la de la dona, encarregar-se de la seva família i la seva llar, i els dos sexes poden sentir-se realitzats personalment i professionalment de maneres diverses, hi haurà homes que deixaran d'accedir al poder, mentre que hi haurà dones que hi accediran si els seus interessos van en aquest sentit.

S'està posant sobre la taula la consideració que el problema de la participació de la dona a la societat no s'arregla solament dotant-la d'habilitats i capacitats (necessàries però no suficients) perquè pugui

competir amb els homes, sinó que cal canviar de paràmetres i replantejar-se el que és valorat i rellevant socialment, i no sols considerar que el més important, per exemple, és que la persona tingui poder. Cal, doncs, replantejar-se la validesa de creences, valors, accions..., tant socialment com individualment, tant dones com homes. Si això és així, potser anirem cap a la no diferenciació social entre homes i dones, nenes i nens.

#### ■ *La reflexió sobre el context escolar*

Com es veu, el problema del sexisme abraça àmbits molt amplis. Les normes patriarcals que han predominat al llarg dels segles continuen existint, malgrat que es manifestin d'altres maneres, i s'introdueixen a l'escola avalant models culturals masculins. A l'escola el sexisme es manifesta de formes diverses i la majoria d'aquestes formes passen desapercebudes pel propi professorat.

Cal, per tant, replantejar-se què és el que no funciona a l'escola en aquest sentit o quins objectius o estratègies s'han de canviar, sobretot si tenim present que el sistema educatiu no sols intenta no reproduir els estereotips sexuals socials, sinó que les seves intencions van més enllà en manifestar-se envers la garantia de la igualtat d'oportunitats per als dos sexes. Els plantejaments actuals de la reforma educativa han intentat fugir de crear o mantenir desigualtats entre l'alumnat en optar per l'ensenyament obligatori fins als setze anys, en contemplar la diversitat de l'alumnat o en potenciar la igualtat d'oportunitats. Dins el currículum es recull el principi de la no discriminació per raó de sexe i s'hi ha inclòs un tema transversal d'educació per a la igualtat dels sexes que implica fer-ne un tractament global en la vida quotidiana escolar, d'aquesta manera s'evita que no quedi parcialitzat com a objecte d'estudi d'una àrea determinada. No obstant això, els principis no es reflecteixen tan clarament en el desenvolupament curricular, en la posada en pràctica de la reforma o en els mitjans que s'han dedicat a la seva implantació. S'arrossegueuen càrregues socials i professionals que no s'han vist desplaçades i que difícilment es podran no sols no perdre de vista, sinó compensar-les ni atacar-les correctament.

Potser les estratègies han de passar per plantejar-se objectius més parcials però accessibles, així com obrir fronts de treball en les famílies i els mitjans de comunicació. Amb tot, l'escola actual ha de treballar per aconseguir els seus objectius, encara que sigui conscient que no té la influència que voldria.

#### ■ *Educació separada per sexes?*

Davant la situació real escolar que s'acaba d'exposar, veus feministes s'alcen per reclamar una escola diferent si es volen aconseguir dones diferents: advoquen per escoles separades per sexe com a estratègia que cal seguir per aconseguir que les dones tinguin seguretat, poder i aprenguin a enfrontar-se en lloc de sotmetre's (Deem, 1978; Sarat, Scott i Spender, 1993; Ballarín, 1992, 1993):

A la societat patriarcal, les dones són «programades» de mil maneres per sotmetre's als homes, a la versió masculina de la realitat, i una forma d'evitar-ho és excloure els homes, potser com una estratègia temporal fins que les dones hagin construït les seves pròpies teories i estiguin preparades per enfrontar-se als homes i no sotmetre-s'hi. (Sarat, Scott i Spender, 1993, p. 80)

La superioritat masculina es pot apreciar dins del sistema coeducatiu: pel fet de ser-hi presents les nenes, els nens tenen, des d'edats primerenques, algú respecte a qui han de ser superiors. (Sarat, Scott i Spender, 1993, p. 82)

Es parla de crear un espai i una força propis on les noies accedeixin als aprenentatges amb expectatives de triomf i sense catalogacions i actituds negatives per part dels companys. En aquestes escoles es crearien models alternatius de dona, ja que a les escoles mixtes sols es reproduïen les desigualtats entre sexes i es legitimitzen.

Estudis anglosaxons recents també afirmen que les nenes rendeixen més acadèmicament si estan soles que no pas si van a l'escola amb nens. Aquestes afirmacions han tornat a fer alçar la veu de les persones que diuen que aquest és un altre exponent que denota la necessitat de separar a l'escola nenes i nens si volem aconseguir amb elles més bons resultats acadèmics i així fer-les més competitives socialment. Els estudis citats, però, ja han rebutjats per diversos sectors de l'ensenyament. Concretament, un estudi aparegut el mes de setembre de 1995 al Regne Unit<sup>114</sup>, conclou que les diferències detectades en els resultats acadèmics entre els centres mixtos i els centres unisexuals britànics es deu fonamentalment a la preselecció que fan aquests centres de l'alumnat en funció de la seva classe social i de la seva capacitat intel·lectual.

L'opinió que aquí es defensa no va en la línia de fer escoles separades. La normalitat social i privada entre els dos sexes no s'aconseguirà mai separant-los, ni encara que aquesta estratègia es consideri passatgera per aconseguir l'objectiu final de la igualtat. La convivència, les relacions socials, el fet de cedir i de donar, sols s'aconsegueix quan les persones estan juntes i no pas separades. Separar nens i nenes contribueix a la permanència de models de gènere i s'oblida que, més

---

<sup>114</sup> *L'ensenyament mixt i l'ensenyament unisexual*, dut a terme per Alan Smithers i Pamela Robinson (Universitat de Manchester)

tard o més d'hora, dins la societat nenes i nens han de conviure. Quines capacitats de convivència s'hauran creat, doncs, en col·lectius que estan separats?

Malgrat que sigui cert que les nenes accedeixen a l'escola amb inferioritat de condicions sols pel fet de ser nenes o que les interrelacions a l'aula reproduïen les jerarquies entre sexes establertes socialment, el problema que es planteja no se soluciona anul·lant-lo, sinó enfrontant-s'hi pedagògicament amb els mitjans que siguin més necessaris i convenients. La nena, com s'ha comentat anteriorment, no sols és una persona d'un sexe determinat, sinó que és una globalitat individual amb característiques socials, culturals, familiars, experiencials... que la defineixen, i no es pot tractar exclusivament un sol aspecte de la seva personalitat sense tenir en compte els altres. A més, el nostre interès no és fer un model de nena que s'oposi al de nen. No es vol que les noies juguin al mateix joc que el col·lectiu masculí per sotmetre precisament qui té el poder. No podem caure en el fet de crear dones que, malgrat que puguin sentir-se molt segures o ostentin poder, no vegin l'altra meitat de la humanitat com a individus que cal tractar, comprendre, estimar, amb qui és important treballar conjuntament... Perquè si ho fem, ¿no estarem potser validant un model educatiu basat en els valors atribuïts a la cultura masculina i oblidant i menyspreant els que s'atorguen a la femenina? Sols amb la interrelació entre sexes, amb el contacte permanent que implica observació, coneixement, tolerància, solidaritat... aconseguirem que els dos sexes tinguin els mateixos drets i deures i accedeixin a papers no estereotipats sexualment.

A partir d'aquestes consideracions, a continuació s'amplien alguns elements comentats que dins l'escola ajuden a fomentar o, si més no, a continuar amb la desigualtat entre els dos sexes.

### 7.2.3.1. L'escola com a comunitat

L'escola vista com a comunitat on es conviu, on s'interrelaciona amb altres persones, dotada d'una estructura, d'una organització, d'unes normes i rutines que regeixen explícitament o tàcitament i que condicionen i modulen la dinàmica que hi ha, és, com s'ha vist, marc configurador d'actituds i valors i creadora d'una cultura escolar que ajuda a legitimar uns aspectes o contribueix a la inexistència d'uns altres. El foment d'actituds no sexistes i el suport a la igualtat entre



sexes té, en la comunitat escolar com a tal, el seu gran camp d'actuació.

Si, com s'ha vist, el currículum escolar absorbeix gran part de la responsabilitat en el tractament de les actituds no sexistes, la comunitat escolar és la que li ha de donar validesa, suport i l'ha de legitimar.

Recordem que el funcionament d'aquesta comunitat i els valors que hi ha al seu darrere depenen tant de les intencionalitats, de les concepcions individuals del personal que la conforma, com de les concepcions socials que es traspassen a la comunitat de formes diverses.

Conductes que es potencien, opcions que s'ofereixen, maneres d'interpretar situacions determinades, formes de resoldre els problemes, relacions que s'estableixen, jerarquies entre elles, models evidents... van conformant una manera determinada d'entendre la relació entre els dos sexes, una visió del que pot o no pot dur a terme cadascun, així com expectatives determinades sobre capacitats, habilitats, interessos i possibilitats de nens i nenes, nois i noies, homes i dones; al mateix temps que ajuda a catalogar les persones com a individus o com a membres del col·lectiu femení o masculí. I no es queda aquí: estableix normalment una jerarquia entre cultures i valors masculins i femenins, que, reproduint el model social, dóna prioritat als primers.

L'organigrama mateix de l'escola, la distribució de tasques entre homes i dones, l'assumpció de càrrecs de decisió..., van conformant idees i maneres d'entendre els papers que ha d'assumir cada persona (o dones i homes) a partir dels models oferts i de la interpretació, justificació i manera d'evidenciar el lloc que cadascú assumeix. Les normes escolars establertes són en aquesta línia en marcar què es permet fer i què no.

Les estratègies escollides com a col·lectiu educador envers l'actuació que cal dur a terme també hi tenen quelcom a veure: compensen o no les desigualtats socials que pateix el sexe femení potenciant-lo en tot allò que pugui ser protagonista, es fomenta o s'ignora que hi hagi representants femenines entre l'alumnat, es valoren o es rebutgen els suggeriments del sexe femení pel que fa a la vida d'aula o d'escola...

L'espai és també un aspecte en el qual cal parar atenció. I no ens referim solament a la distribució dels espais establerta per l'escola o per una mestra o un mestre en concret (els vestuaris per fer-hi gimnàstica, els serveis, la distribució de nenes i nens dins l'aula...), sinó també a la utilització dels espais per part de cada col·lectiu i, més concretament, del pati. Sovint les nenes queden relegades a un racó del pati, on

realitzen jocs quietes o parlen, mentre que els nens ocupen gairebé tot l'espai amb jocs moguts que demanen grans desplaçaments (jocs de pilota, d'empaitar...). Elles, a més, difícilment poden ocupar més lloc del que tenen assignat, tret que vulguin optar a ser recriminades verbalment o físicament pels nens, que veuen envaït el seu espai de joc autoatorgat. Els nens, en canvi, amb els seus jocs de grans moviments, sí que envaeixen l'espai reduït de les nenes, les quals, malgrat que protestin, no impedeixen aquesta invasió. En aquesta situació, cada col·lectiu va desenvolupant estratègies determinades. Les nenes s'adapten al poc espai que tenen, estan contentes de tenir-lo i cerquen estratègies que els evitin conflictes; els nens, en canvi, consideren la invasió com a normal, l'espai com a propi i la protesta de les nenes, infundada. Les activitats dels dos col·lectius es tornen excloents: els membres d'un col·lectiu no poden accedir al que fan els membres de l'altre (Tomé i Ruiz, 1996).

En la distribució i ús que es fa de l'espai de joc es pot veure un paral·lelisme amb la jerarquia establerta entre els gèneres. El que és clar és que s'hi reproduïxen els rols atribuïts socialment a cada sexe.

Davant d'aquesta situació, usual a tota escola sobretot a partir del cicle inicial de primària, cal que l'equip docent es plantegi la problemàtica, vegi la necessitat d'establir una intervenció educativa en aquest espai i cerqui les estratègies més adients per aconseguir els objectius fixats. També caldria contemplar la importància que té en els jocs de nenes i nens no sols amoïnar-se per usar racionalment l'espai, sinó també valorar, per part del professorat, els diferents tipus de joc que realitzen els dos sexes. En aquest sentit, no només cal que les nenes tinguin més espais per jugar al que vulguin, sinó que els nens accedeixin i estiguin motivats pels jocs considerats «femenins».

Un cas semblant el trobaríem al menjador, espai del qual la majoria d'equips docents es desenten sense adonar-se que la col·laboració entre el personal encarregat d'aquest temps no lectiu (però que transcorre a l'edifici escolar i amb companys i companyes d'escola), l'equip docent i la família no sols és necessària, sinó fonamental per aconseguir coherència educativa.

### 7.2.3.2. L'androcentrisme en el currículum escolar

Malgrat les declaracions generals i les intencions manifestades per les institucions educatives en referència a la no discriminació per raó de sexe, el desenvolupament curricular de la coeducació no s'escapa dels problemes que arrossega com a temàtica social. La cultura que es

traspassa no s'allibera de les estructures patriarcals, i això es nota tant en l'elecció dels continguts que cal treballar en el currículum com en la seva estructuració. És ben cert que la cultura que aporta el professorat contribueix a aquest fet, però potser una cura més especial en els continguts que cal tractar en el disseny curricular, per exemple, podria ajudar-hi més. Un altre problema es deriva, com ja s'ha comentat en apartats anteriors, de la complexitat de la programació transversal d'actituds, que, en el cas de les que ara es tracten, s'uneix el llast de les expectatives socials que les acompanyen. Quasi no hi ha indicacions sobre com s'ha de desenvolupar un tractament transversal d'actituds no sexistes, i la cultura històrica sobre aquest desenvolupament és inexistent.

Tot plegat duu al fet que dins el currículum del nostre país, malgrat que s'hi hagin introduït continguts com «l'estudi i el reconeixement del valor i la funció col·lectiva del treball domèstic» o el «domini de les habilitats i dels recursos per realitzar amb autonomia les tasques domèstiques», hi continuïn apareixent com a importants les aportacions fetes pels homes, tant a la història com al moment present, *oblidant la participació femenina*. Les dones sembla que no hagin participat de cap manera en l'esfera pública, en el desenvolupament científic ni tampoc en el social. Continuen sense sortir significativament a les ciències socials (dins la història de les civilitzacions, per exemple, trobem allò que expliquen els homes sobre ells mateixos, i la dona hi adopta un paper secundari), les matemàtiques (quantes dones matemàtiques apareixen dins la història?, o si hi apareixen, com en la literatura, ho fan amb el paper d'esposa, mare o objecte sexual). El nombre d'autores literàries és minso i poden, fins i tot, signar amb un pseudònim masculí (recordem, per exemple, qui eren Víctor Català o Fernán Caballero). No cal tampoc esmentar el fet que en la filosofia no hi figura cap dona i, en canvi, sí que hi ha teories que li neguen explícitament qualsevol paper predominant. Dins el currículum, i malgrat els esforços emprats, el món sembla fet solament per homes, ja que el paper que les dones hi han assumit o que hi assumeixen no té cap importància i ni tan sols hi surten aquelles que han transgredit el paper social que tenien assignat i que han contribuït així al desenvolupament de la ciència, la tècnica, l'art, la literatura... de la mateixa manera que els homes<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Aquí cal fer referència al fet que, gràcies als estudis que s'han realitzat (i que darrerament estan proliferant) sobre l'absència de la dona dins de qualsevol història (social, científica, matemàtica, artística...), així com de la pressió de col·lectius feministes per reivindicar la importància que el sexe femení ha tingut al llarg del seu transcurs, s'està canviant lentament la visió històrica de les dones. No obstant això, el discurs científic que es realitza a les aules continua partint d'una perspectiva masculina.

Com diu Fernández Enguita (1990) en fer referència a l'oblit que pateixen les dones dins del currículum, la dimensió ideològica del contingut de l'ensenyament no es deu sols a allò que hi diu, sinó també, i potser encara més, a allò que hi deixa de dir. El problema, però, no se centra solament en el fet que dins del currículum hi hagi absència de dones, sinó que *tampoc no s'hi contempla la cultura femenina*. Hi ha una *manca d'atenció* als aspectes culturals que poden ser especialment interessants per elles. El currículum escolar escull uns continguts que considera importants i, dins d'aquests, hi figuren minsament els relacionats amb la vida privada o familiar, el treball domèstic, la cura i l'atenció dels fills, la sensibilitat o l'afecte, aspectes relegats normalment a la dona. Ens trobem una altra vegada que el desenvolupament curricular fa més patent la distància existent entre els pocs objectius i continguts que fan referència al món considerat femení i el desplegament que se'n realitza o la realitat de la programació. Els exemples utilitzats en els treballs de matèries diverses, per citar un dels molts casos, no els recull: no es proposen problemes aritmètics sobre receptes de cuina o estudis de física sobre olles a pressió. *Els sabers femenins estan poc valorats* i es tracten, en el cas excepcional que es faci per part de l'escola, com quelcom secundari. Aquesta situació du a incoherències, com el fet que el currículum opti per una educació integral de l'individu, però que en el seu desenvolupament no es contempli com a fonamental que cada persona (més concretament els nois) sàpiga resoldre's les seves pròpies necessitats dins l'àmbit domèstic per poder ser autònoma, o que s'advoqui per persones solidàries però s'accepti que la meitat de l'alumnat (els nois) ho siguin de cara a la societat però no pas envers el nucli familiar propi.

El desequilibri entre tot allò que pertany a la cultura masculina i tot allò que pertany a la femenina és ampli. La valoració excessiva del món masculí (àmbits d'incidència, vida pública, pensaments, actuacions, interessos, etc.) es contraposa a la infravaloració dels camps estipulats com a femenins. Tanmateix, al fet que la cultura estipulada com a femenina estigui oblidada i que el que s'inclogui d'aquesta tingui poc valor social, s'hi afegeix que tampoc es parli de la realitat social, laboral ni familiar actual de les dones. Estructures familiars diferents de les tradicionals, l'esforç femení per incidir en la vida pública, la sobrecàrrega d'activitats que implica la incorporació de les dones al món laboral, etc., no apareixen en el currículum.

Les conseqüències d'aquests fets queden reflectides en dues postures a les quals es veuen abocades les noies: *autoexcloure's* d'una cultura masculina en què no es veuen representades ni dona models femenins rellevants amb els quals poden identificar-se, o intentar *identificar-se*

*amb models masculins* per poder accedir així a una posició més reconeguda.

Les dues opcions que s'exposen no estan exemptes de problemàtiques: en la primera les noies perden l'interès per la cultura dominant, no tenen cap mena de model que puguin assumir per potenciar-se socialment i, en canvi, sí que en tenen dins de la seva cultura (i potenciats per la cultura masculina) que els fa assumir papers no protagonistes o no els demana decisions importants. La identificació de nenes amb els rols que se'ls estipula culturalment, la trobem reflectida, per exemple, en el poc interès que demostren envers matèries, opcions curriculars o professionals assignades culturalment al sexe masculí.

En la segona opció comentada, les noies han de perdre la seva identitat com a membres del col·lectiu femení, a més de trobar-se amb les dificultats que imposa la societat a qui, volent adoptar papers predominants i protagonistes, no és del sexe masculí.

Apareixen, en totes dues opcions, problemàtiques relacionades amb interessos, pensaments, sentiments i actuacions femenines o, més directament, repercussions en l'autoestima de les dones.

Davant de la situació exposada, cal replantejar-se quina orientació té el currículum, què s'hi inclou i què s'hi obvia, què s'hi valora, en què es fa més incidència. Abolir jerarquies entre cultures, entre sabers dels dos sexes, és un primer pas necessari per aconseguir un currículum escolar que sigui respectuós amb tots els col·lectius.

#### ■ *Els llibres de text*

Si parlem de currículum escolar, no podem obviar el material que s'utilitza per treballar-lo. D'aquest material ens centrarem en els llibres de text, ja que aquests han estat (i continuen sent-ho) un canal primordial que té l'alumnat per accedir als continguts del currículum.

Els llibres de text o llibres de consulta utilitzats a l'aula vehiculen a través dels seus continguts, il·lustracions, llenguatge o tipus d'activitats proposades, una determinada manera d'entendre la cultura, les relacions socials..., així com els valors que sustenten les decisions preses. Reflecteixen un determinat discurs social i pedagògic. Si el currículum no s'escapa totalment de l'androcentrisme cultural que l'envolta, el llibre de text encara ho fa menys. A les publicacions escolars, pel fet d'haver d'escollir opcions i formes concretes de desenvolupament curricular, es torna a reproduir la visió masculina de la cultura i s'hi combina, com indica Heras (1992), el que anomenem

«coneixement científicoacadèmic» i les orientacions ideològiques, totes dues dins d'un model de pensament i d'acció de caràcter androcèntric.

Garreta i Careaga (1987), en un treball sobre els llibres de text d'EGB de l'àrea de llengua i ciències socials a l'Estat espanyol, van analitzar els personatges que apareixien al text i a les il·lustracions per conèixer quins models masculins i femenins s'hi transmetien<sup>116</sup>. Malgrat que l'estudi no és recent, ens dóna informació del que arrossega l'alumnat. Algunes de les seves conclusions van ser les següents:

- L'omnipresència de l'aspecte masculí no és tan fàcil d'apreciar a simple vista i els seus efectes van penetrant subtilment en els educands i les educandes, que incorporen el missatge permanent de la valoració primordial del que és masculí.
- Els personatges que hi apareixen són femenins en un 25,6% i masculins en un 74,6%. El protagonisme principal masculí en les il·lustracions és del 78%, enfront del 22% femení.
- Discrimina més el sexe que l'edat. No sols la presència femenina és inferior, sinó que els personatges femenins adults són inferiors en nombre als dels nens mascles. Dins les il·lustracions, la dona adulta hi té únicament un protagonisme d'un 9,5%, mentre que el del nen és d'un 25,7% i el de la nena un 12,1%.

Actualment el llibre de text per a primària té més cura de les imatges i de l'assignació de papers per no caure en estereotips sexistes<sup>117</sup>, però les concepcions socials sobre el gènere s'hi continuen introduint de maneres subtils i poc conscienciades, exclouent les dones de papers protagonistes o, simplement, de qualsevol paper en segons quins àmbits (les finances o la tecnologia són exclusius del sexe masculí, per exemple), o oblidant la cultura femenina. Hi apareixen il·lustracions amb dones advocadesses, metgesses..., els homes (majoritàriament en els llibres de cycle inicial) s'ocupen de la llar o dels infants, però s'hi continua valorant el protagonisme o el poder i, en canvi, no es presta gaire atenció als aspectes quotidians, la dedicació a les altres persones, la sensibilitat o l'afecte, o la problemàtica en la qual es troba el sexe

---

<sup>116</sup> Hi ha altres estudis sobre l'androcentrisme en els llibres de text: A. Bardavio, P. González i M. Ruiz (1991); N. Blanco (1994, 2000); Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (1995); M. García, H. Troiano i M. Zaldivar (1993); N. Garreta i P. Careaga (1987); P. Heras (1987); A. Michel (1987); A. Moreno (ed.) (1992), i M. Subirats (1993).

<sup>117</sup> No obstant aquestes afirmacions, un estudi recent (Parcerisa, 1995) posa de manifest com encara es reproduïen estereotips sexistes en alguns llibres de text de primària per utilitzar dins la reforma i aprovats per la Generalitat de Catalunya. Si ens fixem en les il·lustracions, malgrat que hi hagi, per exemple, metgesses o guàrdies urbanes, encara no hi apareixen significativament mecàniques, mineres o astronautes, per exemple, professions identificades amb el sexe masculí.

femení, o, com indica Bonal (1993), no es tenen en compte les formes específiques d'organització familiar i de la comunitat, i encara menys la història dels conflictes entre els diferents grups socials.

A més, a mesura que avança l'edat dels infants als quals van destinats els textos, es va perdent l'aparent igualtat: sembla que el protagonisme femení o la cultura femenina sols es pugui fomentar en els infants petits. No s'acut canviar, per exemple, el cos anatòmic de l'home pel de la dona als llibres de ciències naturals (fins i tot, aquesta decisió la trobem, tots plegats, normal), ni s'hi inclouen qüestions o apartats (tan informatius com investigadors) sobre la discriminació sistemàtica que ha patit i pateix encara la dona i la seva cultura<sup>118</sup>. El problema no és sols la potenciació del sexe masculí, sinó l'absència del femení, del qual no es dóna informació ni es realça.

Amb tot, s'ha de dir que hi ha avançament en la lluita contra el sexisme en els llibres de text i que els esforços que han fet algunes editorials per intentar normalitzar la situació, s'han d'agrair. Les dones (la seva experiència, aportacions, interessos...) van incorporant-se a poc a poc als llibres de text. Manca encara que el tractament d'unes i altres no sigui desequilibrat i que la meitat de la població no estigui considerada per sobre de l'altra meitat.

#### ■ *Lectures infantils i juvenils*

Uns altres llibres, els de literatura infantil i juvenil, també entren a les aules. L'anàlisi d'aquests llibres també ens dóna peu a trobar, de manera clara, components sexistes en el seu conjunt.

La literatura ofereix interpretacions concretes del món malgrat que els seus autors en vulguin fugir. Conscientment o inconscientment es traspassen, a través del món representat (entre d'altres elements), valors, creences, actituds, models de conducta o pautes d'actuació davant dels conflictes. La identificació dels lectors i de les lectores amb els protagonistes, per exemple, és un dels elements clars d'aprenentatge que fan infants i adolescents.

A la literatura existeixen visions diferents dels papers que han d'assumir dones i homes, però la interpretació és majoritàriament sexista. Com

---

<sup>118</sup> Si ens atenem als estudis sobre els llibres de secundària, la situació encara és pitjor. Subirats (1994), en un estudi en què va col·laborar sobre l'anàlisi dels llibres de text de ciències socials editats en castellà per a 7è d'EGB, 1r i 3r de BUP, va trobar que la menció al col·lectiu femení era d'un 1%.

indica Barragán (1989), la literatura infantil i juvenil ha presentat predominantment models tancats, conclusos i inamovibles, i ha pretès consolidar un model social sexista, discriminatori, que, en definitiva, perpetua la divisió social, no només en classes, sinó també en sexes. Per l'autor, les característiques fonamentals del sexisme dins la literatura infantil es fan evidents a partir de la utilització d'un llenguatge masculí que engloba i anul·la tot el que és femení, i s'adjudiquen rols socials diferents i discriminatoris per a nenes i nens amb el foment de les funcions socials, elements externs del vestit, ornaments i actituds, la presència o absència de les quals defineixen l'ésser humà.

Adela Turín (1989, 1995)), creadora d'una col·lecció infantil de llibres feministes, inclou com un dels elements transmissors del missatge sexista el protagonisme dels dos sexes, concretament el representat a les il·lustracions. Les dones rarament hi apareixen, els protagonistes, no ja sols del text sinó també de les il·lustracions, són mascles. Turín cita també un altre element on es pot analitzar aquest protagonisme: els títols dels llibres infantils recullen protagonistes masculins en una proporció de vuit a una en relació amb les protagonistes femenines (segons estudis del Golden Books).

Els contes, com a elements de transmissió cultural, són —bàsicament els tradicionals, però també alguns dels que es publiquen actualment— una gran font de transmissió d'estereotips sexistes. Els papers atribuïts a dones i homes hi estan clarament diferenciats. El paper actiu i protagonista, de persona emprenedora s'atribueix al món masculí i les característiques del món femení són la passivitat, la dependència, la incapacitat per resoldre situacions, i la realització personal passa per ser esposa i mare (Colomer, 1994, Turín, 1995).

Més optimista es mostra Dolores Juliano (1992) quan afirma que, malgrat que els contes reproduïxen de manera global els valors de la societat en la qual han estat generats i propagats, introdueixen modificacions subtils envers el paper assignat a les dones. El folklore, segons l'autora, permet recuperar contes amb protagonisme femení, però en l'actualitat aquests estan molt allunyats dels interessos actuals, i això porta al fet que s'utilitzin «pseudocontes» amb temàtiques actuals però que tenen valors i protagonisme masculins.

Un estudi sobre els llibres il·lustrats per a infants de 0 a 9 anys realitzat per l'Association Européenne du Côté dels Filles (1998), dut a terme a Itàlia, França i Espanya, indica que, malgrat que es comenci a integrar en els àlbums nenes i nens que no segueixen els estereotips culturals, el món que mostren és sexualment discriminatori i majoritàriament masculí, i en poques ocasions es donen situacions on nenes i nens



cohabitin i es comuniquin. Són rellevants algunes de les conclusions a les quals arriba l'estudi. Per exemple (p. 8), indica que:

- Els àlbums descriuen amb més freqüència relacions entre pares/fill que no pas entre pares/filla.
- Des de molt petit el nen rep més atencions, tant per part del pare com de la mare (alimentar, vestir, rentar, dur al llit...).
- El nen és recompensat amb més freqüència i més animat pels pares que la nena. Ella, en canvi, rep més exigències: li donen més ordres, li imposen més prohibicions, la castiguen més...

Les conseqüències d'aquests plantejaments les trobarem en els trets adjudicats a cada sexe: els nens i els homes representats a la literatura infantil i juvenil són predominantment actius, emprenedors i capaços de resoldre conflictes socials i personals per si mateixos. En contraposició, les nenes i les dones depenen sempre de la capacitat d'ajut dels anteriors, amb la consegüent pèrdua de la identitat personal i de l'autoestima, són dòcils i es realitzen personalment mitjançant el matrimoni i la maternitat. Fins i tot, en l'intent d'humanitzar els animals, els que són mascles tenen més protagonisme que les femelles.

No deixarem de citar, però, intents i iniciatives (a partir de la segona meitat de segle i més concretament en les dues últimes dècades) de literatura no sexista per a infants i adolescents que lluita per una transformació del rol masculí i femení, donant visions del món no solament masculines, que intenta fer també protagonista la nena i la dona, que replanteja papers i models de resolució de conflictes tradicionals, que dóna alternatives per a les relacions personals i socials..., en fi, que té una funció crítica envers la societat en la qual s'insereix i que en l'actualitat és a l'abast dels educadors i de les educadores mitjançant llistes de títols.

### 7.2.3.3. La interacció

Les relacions establertes entre professorat i alumnat són una altra font de sexisme dins de l'ensenyament, i resulta més difícil de solucionar que les comentades anteriorment, perquè, la majoria de vegades, es realitza de manera inconscient. El currículum ocult existent a l'escola, les teories implícites del professorat, les seves actituds i expectatives..., es transmeten bàsicament a través d'aquesta interacció.

En capítols anteriors ja s'ha comentat la importància de la interacció establerta entre alumnat i professorat per facilitar l'adquisició dels aprenentatges en el primer —i, en el cas que ens ocupa, tot allò relacionat amb actituds i valors sobre la igualtat de sexes—, així com en la construcció de l'autoconcepte i l'autoestima personal de cada escolar. Si recordem el que en aquells capítols s'indicava, podrem entendre algunes de les consideracions que ara s'exposen.

El paper dut a terme en la interacció per part del professorat pot ser analitzat des d'àmbits diferents. Per exemple, quan s'ha parlat d'actituds hem vist que els *models* adults són fonamentals en el foment d'aquestes. Aquests models es desprenen de les *manifestacions verbals o conductuals* del professorat. En el primer cas, si hi ha mestres que manifesten conscientment que existeix diferenciació entre infants segons quin sigui el seu sexe i que aquesta s'ha de continuar mantenint, el model que ofereixen a l'alumnat i la possible influència de les seves manifestacions, difícilment pot fomentar la igualtat entre sexes. Així, actualment encara es troba algun mestre o alguna mestra que defensa la diferència entre sexes quant a capacitats o a habilitats intel·lectuals innates (les noies són «punyeteres», menys llestes, «menys àgils» en els esports i s'han d'esforçar en matemàtiques perquè les seves capacitats són minses en aquesta matèria) o en allò que fa referència al paper que ha d'assumir cada sexe des del punt de vista privat o públic. S'ha de dir, però, que malgrat que en els nostres dies encara hi ha professorat d'aquest tipus, el seu nombre és molt reduït i pocs professionals defensen explícitament aquesta opció.

Les manifestacions conductuals (que inclouen més referències que les verbals i que amaguen al seu darrere un seguit d'actituds, hàbits o creences implícites) són també imitables. I aquí és on trobarem una de les fonts del sexisme escolar. Si es pregunta a professores o professors si són sexistes, tant les unes com els altres contesten que no, però, en canvi, creuen que les actituds del professorat en general sí que ho són. Ells o elles s'exclouen d'un col·lectiu que classifiquen com a sexista en les seves actituds. Veuen el problema en els altres, però no en si mateixos, ja que tenen el convenciment que si objectivament són a

favor de la igualtat entre sexes, aquesta postura és coherent amb la seva actuació o amb les creences que tenen envers cada sexe.

El problema rau en el fet que en la conducta o, fins i tot, en les manifestacions verbals, en la manera de jutjar, en com se solucionen els problemes o en les opcions que s'escullen, el professorat està condicionat per tot allò que té interioritzat conscientment, però també per la interiorització inconscient, i que tots dos aspectes es deuen tant a la seva cultura professional com a la personal d'individu social, i aquesta darrera moltes vegades inclou sexisme sense que ell mateix o ella mateixa se'n adoni. Tot un seguit de pensaments, expectatives, actituds o conductes pel fet que semblen normals no són qüestionades ni catalogades de sexistes, però, un cop analitzades, veurem que sí que ho poden ser. Les *expectatives*, per exemple, que un professor o una professora té sobre cada sexe condiona en gran manera la pròpia conducta professional envers nenes i nens. Aquestes són en gran part sexistes, perquè es basen més en el gènere que no pas en les característiques personals de cada infant: s'espera, per exemple, que les nenes siguin més dòcils i tranquil·les i, en canvi, que els nens siguin més moguts i agressius, la qual cosa fa que es reforcin, sense voler, les conductes que responen a aquestes expectatives i provoquin desconcert, i per tant siguin poc reforçades, les que no s'adaptin a les expectatives inicials.

Les idees que encara existeixen en molts professors i professores sobre les *capacitats innates* de cada sexe pel que fa referència tant a aspectes físics, com intel·lectuals, com afectius, no són qüestionades i fins i tot són catalogades de no sexistes. Aquestes idees són les que, per exemple, fan que les nenes en els jocs de força o més violents siguin col·locades en llocs secundaris o de poc risc, o que es facin afirmacions del tipus que si un nen treu bones notes en matemàtiques és perquè és intel·ligent, però si es tracta d'una nena, la seva virtut és que s'esforça i estudia molt (aquí hi veiem reflectit un típic pensament sexista: els nens entenen les matemàtiques més bé que les nenes).

Tampoc no es qüestionen, per exemple, l'origen dels interessos dels dos sexes o les maneres diferents que tenen d'actuar, i es dóna per suposat que són intrínsecs de cada col·lectiu, no hi veuen l'atribució de gènere que hi fa la societat. L'afirmació, per exemple, que als nens els interessen molt més els esports que a les nenes o que aquestes són més embolicaires i crítiques que els nens, la realitzen sovint les mestres i els mestres sense que al seu darrere hi hagi un convenciment que això respon a condicionaments socials més que no pas a tendències naturals.

Les actituds, les idees prèvies, les expectatives... del professorat recordem que, a més de condicionar la manera pròpia d'actuar, tenen conseqüències en l'autoconcepte i en l'autoestima que cada infant té de si mateix: el que creu que pot fer o que no pot fer, les capacitats que considera que té o que no té, com se sent valorat per les altres persones... L'atenció que dedica el professorat, per exemple, a nenes o a nens és diferent, no sols en quantitat sinó també en qualitat o contingut, i aquest fet, a poc a poc, va ensenyant a cada sexe com ha d'actuar, què ha de pensar, què se li permet o què li està prohibit i quina valoració dóna el professorat de cadascú. Cal recordar aquí com n'és d'important per al rendiment escolar que l'infant concret cregui en les seves possibilitats davant les tasques que ha de realitzar.

Les conseqüències que té el sexisme del professorat en l'alumnat apunten envers el reforçament dels gèneres a partir del model d'actuació que dóna el professorat o del model de tracte envers cada sexe, i el reforçament que realitza de les característiques que desenvoluparà (autoimatge determinada, actuacions concretes, capacitats que ha d'adquirir, seguretat personal...) en cadascú.

Com veiem, el professorat reproduïx envers els dos sexes tota mena de conductes extretes de la societat en la qual es troba: hi ha aquella professora o aquell professor que assumeix i explicita conscientment papers i funcions diferenciats per sexes (malgrat que els dissenys curriculars de tot l'Estat manifestin el contrari); el professor o la professora que no dóna cap importància a aquesta temàtica i actua reproduint l'assignació de gèneres sense recapacitar gaire en el que transmet; el que és incoherent amb els seus pensaments i accions, ja que, d'una banda, manifesta que no és sexista, però les seves accions, algunes de les quals són força evidents, no responen a aquest principi, o aquell altre que, manifestant-se explícitament contrari a qualsevol sexisme, recull en el seu tracte amb els infants conductes d'interrelació on apareixen components de discriminació sexual difícils d'apreciar a primera vista, perquè són reflex de normalitats sempre acceptades i mai qüestionades, i que cauen moltes vegades en el terreny de la no consciència.

Investigacions sobre aquesta temàtica il·lustren i corroboren el que diem ara, sobretot pel que fa al caire d'inconsciència en l'actuació del professorat envers discriminacions sexistes. Per exemple, Subirats i Brullet (1988) van centrar-se en la interacció dins de l'aula, més concretament, intentaven saber si el mestre i la mestra es relacionaven

de manera diferent amb nens que amb nenes<sup>119</sup>. S'interessaven també per:

[...] la valoració mateixa que es fa dels gèneres, és a dir, l'estatus del gènere femení i del gènere masculí dins la cultura escolar, el grau de similitud o de diferenciació que presenten en les seves pautes concretes, la permissivitat o sancionament negatiu de l'adopció de cada un d'ells per part de l'individu de cada sexe i de l'oposat, i la manera com tota aquesta estructura subjacent queda reflectida en la pràctica educativa. (p. 24)

Els resultats obtinguts van deixar palès, en primer lloc, que no existeixen pautes de diferenciació institucionalitzades, tret de l'àmbit més corporal de pràctica d'esports, lavabos i vestuaris. Es va constatar que en el comportament verbal (nombre de paraules i interpel·lacions que es dirigeixen) continuen establint-se diferències notables: es para més atenció als nens. Els resultats indicaven, per exemple, que per cada 100 paraules que es dirigien als nens, a les nenes només se'n dirigien 74, i que això s'accentuava quan es feia referència a la regulació del comportament, als verbs de moviment i a l'organització del treball. El tipus de llenguatge utilitzat també era diferent: quan el professorat es dirigia a les noies utilitzava més adjectius, més diminutius i més superlatius que amb els nois. Estudis recents realitzats als Estats Units, al Regne Unit, a Escandinàvia i a Alemanya<sup>120</sup> també confirmen aquests resultats. S'ha constatat que a les classes mixtes els nois reben més atenció per part del professorat i que s'imposen a les seves companyes, sobretot en les assignatures de ciències.

Finalment, es va trobar que, com a conseqüència del discurs docent, les nenes participen menys a les aules (verbalment i amb accions voluntàries). Aquest fet ajuda a la construcció d'unes pautes de conducta específiques per a cada gènere. Per exemple, els nens, a partir de l'atenció rebuda pel professorat, es convertien en els protagonistes de l'aula, tant en aspectes positius (ja que el seu treball era més important) com negatius (les seves conductes eren més qüestionades).

---

<sup>119</sup> La mostra de la seva investigació incloïa onze escoles mixtes públiques i privades catalanes, d'àmbit social i d'entorn cultural diferents i de plantejament pedagògic distint. S'hi van analitzar:

- Les relacions verbals establertes pels docents i les docents amb nens i nenes.
- Els parers dels docents i de les docents sobre les possibles diferències de comportament i actitud de nens i nenes.
- Els comportaments verbals de nens i nenes.

<sup>120</sup> Estudis citats a *Comunitat Escolar* del 4 d'octubre de 1995, p. 19.

Les troballes de les seves investigacions fan que les autores afirmen que a l'escola es tracta de manera diferent els nens que les nenes (estudis diferents —Pratt, 1985; Stanworth, 1981— també confirmen el mateix)

Uns i altres [nens i nenes] capten les expectatives contingudes en el tractament que reben, i les reflecteixen mitjançant les seves formes de participació. Els nens utilitzen més sovint la paraula com a forma d'imposició a l'entorn, participant en l'àmbit de la classe, exposant les seves experiències, ocupant els espais centrals, movent-se i cridant si és precís; les nenes participen menys, transgredeixen menys les normes, es mouen en els espais laterals, utilitzen la paraula per negociar les seves situacions. Dues formes d'actuació que, en si mateixes, podrien considerar-se igualment vàlides, si no fos perquè n'hi ha una que confereix poder social i l'altra, no. (p. 147)

A més, les autores recorden com n'és d'important l'actitud activa de l'alumnat (preguntant, donant informació, qüestionant...) per a l'aprenentatge, i aquesta es fomenta en els nens i no tant en les nenes: als primers se'ls estimula més a fer-ho, mentre que les nenes, en no prestar-los tanta atenció, no se'ls dóna tantes oportunitats. A partir d'aquí es formula la hipòtesi que aquesta manca d'atenció porta a una tendència d'infravaloració personal en les noies i, per tant, a actituds passives que no estimulen la seva intervenció.

Torres (1990) estudia la interacció a l'aula des del punt de vista aquí comentat. En el seu discurs afirma que l'ensenyant actua de manera diferent davant l'alumnat segons si aquest és visible o invisible. La primera categoria correspon a aquells infants la conducta dels quals (a l'aula, al menjador, al pati...) no podem deixar de notar, que es pot manifestar tant físicament com verbalment (o totes dues alhora) i que es tradueix en comportaments de desobediència més o menys conflictius (conductes agressives, amb crits, criatures que no paren de moure's...) o conductes d'aplicació i/o èxit en el treball i el joc (formulació de preguntes, demandes o oferiments d'ajut...). L'autor defineix tres models d'alumnat visible: problemàtic o conflictiu, immadur i aplicat. En contraposició, l'alumnat invisible és aquell que passa desapercebut, que no demana atenció ni provoca conflictes, i que podria incloure's en alguna d'aquestes característiques: tímid, supervivent marginal o ansiós. Observacions realitzades a l'aula confirmen que el professorat interactua més amb l'alumnat visible, ja que li demana més atenció o li provoca més preocupacions, i recordem que a més interacció entre professorat i alumnat corresponen resultats més satisfactoris. Això no treu, com diu l'autor, que els infants visibles que tenen conductes molt conflictives acaparin no sols l'atenció del professorat, sinó també conductes per part d'aquest que els consoliden com a alumnes conflictius. Si tenim present que la majoria de les nenes

desenvolupen conductes d'adaptació a l'escola diferents de les dels nens i que responen a allò que la societat els estipula i que és en la línia de l'invisible, podrem trobar aquí una altra font de discriminació sexista escolar.

Amb aquestes aportacions es torna a confirmar l'atenció més gran, per part del professorat, cap als nens que no pas cap a les nenes. A aquest fet s'ajunta un altre element que reforça el tracte discriminatori: com dèiem abans, els valors que emfasitza l'escola corresponen als que sempre s'han denominat *masculins* i que, a més, moltes vegades no estan explícitament reconeguts, fins i tot es cau en la contradicció de valorar el contrari del que s'ha demanat. L'infant que triomfa, el que és més competitiu (característiques típicament masculines) és elogiat enfront del que és dependent (que està catalogat com a més femení), encara que l'escola opti explícitament per la col·laboració i per tenir presents les altres persones. El professorat, malgrat que estipuli unes normes per complir, valora l'alumnat que s'hi rebel·la, i no estimula aquells altres nens i nenes conformistes o complidors, tot i que és això mateix el que se'ls demana explícitament. Expressions com «és una nena que mai protesta, és un xic bleda; és un nen trapella, divertit, que no para; és un nen rebel que té criteri propi; és una nena que fa sempre el que li diuen, no té criteri...» són comunes entre el professorat i amaguen al seu darrere satisfacció o rebuig envers unes conductes determinades. La contradicció existeix perquè l'escola mateixa entra en contradicció entre el que declara com a objectius i el que realment demana i espera de cada estudiant. Això du al fet que allò que fan els nens tingui més valor que no pas el que fan les nenes, encara que en molts casos els comportaments d'aquestes s'acostin més al compliment de les normes demanades per l'escola. Trobem, doncs, que els infants visibles, en aquest cas perquè no s'ajusten al compliment passiu de les normes, són els nens i no les nenes. Aquestes són invisibles perquè actuen segons el que la societat espera d'elles i aquesta invisibilitat suposa menys atenció per part del professorat, menys interacció i menys possibilitats d'aprenentatge reeixit.

Cal afegir a aquest discurs que el protagonisme masculí a l'aula no es deu sols al foment que en realitza el professorat. Com indica Bonal (1993), el propi comportament de nenes i nens, i la seva participació a l'aula contribueix a la seva permanència. Per exemple, malgrat que les nenes tenen uns recursos lèxics reeixits en el llenguatge escrit, l'expressió oral en situacions col·lectives és menor que la dels nens. També resolen els seus conflictes amb l'ajut del professorat, mentre que els nens ho fan autònomament. De fet, la seva socialització les condueix a inhibir-se en l'expressió de les seves pròpies opinions i a ser incapaces de transgredir les normes establertes.

Finalment, cal afegir que no tot és pessimisme en la interacció a l'aula. Hi ha resultats escolars que avalen el canvi conductual del professorat, si aquest s'adona de les discriminacions reals que realitza i està d'acord que no hauria de realitzar-les. En aquest sentit, Subirats (1989) exposa que experiències dutes a terme per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona a les escoles han donat resultats molt satisfactoris. Els mestres, sensibilitzats davant la problemàtica, han copsat les discriminacions que s'establien tot analitzant formes de treball, interrelacions, expressions..., i a partir d'aquí han intentat canviar hàbits i interrelacions. Així, es fa palès com és d'important posar sobre la taula les actuacions, les postures o les manifestacions concretes que denoten sexisme, per poder ser-ne conscient i canviar-les. Els discursos i les definicions de principis no són suficients si no es concreten en qüestions específiques, si no es tenen instruments adequats d'anàlisi i si no se cerquen les accions determinades (no generalitzacions) que cada dia van assentant la discriminació sexual.

#### 7.2.3.4. El llenguatge

El llenguatge no és només un instrument de pensament, comunicació o expressió d'informació, idees, sentiments..., sinó també un instrument de comprensió, interpretació i classificació de la realitat. S'ha arribat a dir-ne que és un dels vehicles més poderosos per difondre i imposar ideologia (Fuentes i Marchena, 1992). En el cas que ens ocupa, i citant Bartolome i Montsacopa (1989), podem dir que a través del llenguatge conservem (sovint de manera inconscient) residus d'una cultura androcèntrica mil·lenària que ha subsistit al llarg dels segles.

Aquesta cultura condiona el llenguatge i, més concretament, discrimina el sexe femení, tant en la manera com la llengua comuna i els usos lingüístics quotidians el tracten com la manera d'ensenyar-li el llenguatge i d'aprendre a utilitzar-lo (Martín, 1995)<sup>121</sup>. El llenguatge s'utilitza per legitimar la posició social de les dones i contribueix a fomentar les característiques de gènere.

Partint d'aquí, citarem diferents aspectes del llenguatge que ajuden a fomentar el sexisme.

---

<sup>121</sup> Luisa Martín Rojo (1995) ha fet una anàlisi de les darreres investigacions en el camp de la lingüística sobre la discriminació que pateix la dona en aquest camp. Aquesta anàlisi, així com les aportacions de l'autora, s'han recollit en l'exposició d'aquest apartat.



### 7.2.3.4.1. El tracte que rep el sexe femení

#### ■ El gènere masculí com a referent

El sexe femení normalment queda exclòs del llenguatge en establir un ús del gènere masculí com a referencial per als dos sexes (es diu, per exemple, «Els alumnes de primer baixaran al pati» per referir-se a la totalitat de nens i nenes de la classe). Les nenes, les noies, han de veure's representades pel sexe masculí. Els defensors del genèric masculí argumenten arrels lingüístiques històriques i que el masculí inclou el femení sense cap mena de discriminació. El masculí, hi afegeixen alguns filòlegs<sup>122</sup>, és genèricament el terme no marcat, per la qual cosa pot servir per als dos gèneres. Aquesta decisió respon al principi d'economia que regeix el funcionament de l'idioma. S'obliden, però, que el llenguatge no sols pertany als lingüistes, sinó també a la gent, que en fa un ús determinat, que l'utilitza per interpretar fets, per comunicar... i que necessita uns referents per veure-s'hi identificada... A més, queda sense resoldre el dubte de per què s'ha escollit el masculí com a terme «no marcat» o perquè no hi ha genèrics femenins que incloguin els mascles (perquè no hi ha «dones» que incloguin «homes»)<sup>123</sup>. Si és cert que l'ús que es fa del llenguatge no ha de contenir pas intenció de fer discriminació per part de qui l'utilitza, també ho és que el llenguatge no és neutre (si ho fos tindríem exemples de paraules femenines que inclourien el sexe masculí, malgrat que aquest tingués una paraula per designar-lo) i que el col·lectiu femení sempre s'ha de veure identificat amb el masculí i no a l'inrevés.

A més, la utilització del masculí com a genèric *provoca ambigüitats*, ja que no sempre ho és i les integrants del sexe femení han d'aprendre a distingir quan una paraula masculina fa referència a elles i quan no. Això es dona, per exemple, quan s'utilitza el plural masculí per designar sols el sexe masculí («Els nois que vagin a la part dreta del pati... i les noies, a l'esquerra» o «Els treballadors de la fàbrica creen força problemes, les dones, no tants»). Encara crea més dificultats la

<sup>122</sup> Miguel García Posada, doctor en Filologia Hispànica, per exemple, defensa que el llenguatge no és sexista i cataloga de ridícul i de «ñoñeces» suprimir el gènere masculí o utilitzar expressions com «humanitat» en lloc d'«home» (*Muy interesante*, núm. 176, gener de 1996, p. 91).

<sup>123</sup> En aquest cas no ens referim als genèrics als quals manca un oposat de sexe contrari (masculí o femení), com pot ser, per exemple, «ovelles», paraula femenina que inclou animals mascles i femelles però que no té un paral·lel masculí com «ovells», o «estruços» que és masculí però que no té un paral·lel femení com «estruces».

utilització del singular masculí com a genèric: «L'home prehistòric», per exemple, ha d'integrar home i dona, però en el discurs que acompanya aquest terme quan apareix la dona ja no se sap si abans *home* era extensiu a *dona* o no. Es pot arribar a creure que un genèric plural inclou individus dels dos sexes, ja que fa referència a més d'una persona, però quan el genèric és singular i, a més, existeix una paraula determinada per indicar el mateix en femení, la identificació de si es refereix al sexe masculí o als dos sexes és difícil.

El llenguatge que utilitza el masculí com a genèric *ni tan sols respecta el dret a la majoria* en el cas que aquesta correspongui al sexe femení; per exemple: hi ha més mestres femelles que mascles a primària, però quan es parla del col·lectiu d'ensenyants continua essent «dels mestres» i no «de les mestres», o si en un grup hi ha cinc noies i un noi, el col·lectiu és de nois, malgrat que la majoria sigui del sexe contrari.

Agafant paraules de Garcia Meseguer (1984), el llenguatge propicia la masculinització del pensament, que, a més, oculta la dona fent-la inexistent. Com es deia abans, el *sexe femení és invisible* i en el llenguatge aquesta característica és d'una evidència aclaparadora.

### ■ *La desqualificació del sexe femení*

*Termes lingüístics concrets o l'ús que es fa de la llengua* propicien una *imatge desqualificadora de la dona* i mantenen la predominància de l'home. En aquest sentit trobem elements diversos. Per exemple, molts del *termes que designen les dones són definits amb caràcter negatiu*, per contra, les qualitats atribuïdes als homes són positives. Fixem-nos, si no, en les diferents connotacions atribuïdes a «home públic» o «dona pública», «fulano» o «fulana», o com és definit el terme «afemellat» pel *Diccionari de la llengua catalana*, de Pompeu Fabra<sup>124</sup>. El mateix passa amb paraules que inclouen un estatus determinat: és significatiu que les professions de «ministre, metge o jutge» normalment s'indiquin en masculí, però les de «perruquera, infermera o secretària» es faci en femení. Si ens hi fixem, en el llenguatge més popular també tenim força exemples de l'associació del que és femení amb aspectes negatius i, en canvi, del que és masculí amb aspectes positius. Expressions com «collonut», «està de collons» s'usen per manifestar quelcom bo, o

---

<sup>124</sup> Fabra l'explica així: «Dit d'un home, d'un mascle, que per la feblesa, la delicadesa, les maneres, sembla una dona, una femella». El *Diccionari de la llengua catalana*, de l'Institut d'Estudis Catalans, publicat recentment, ja n'introdueix una definició diferent «Dit d'un home, d'un mascle, que sembla pel seu aspecte, per les seves maneres, etc., una dona, una femella».

«conyàs», «això és una braga» per referir-se a situacions dolentes; insults com «*maricón!*» o refranys com «No hi ha animal més traïdor que una dona i una mula», en són una mostra<sup>125</sup>.

Fixem-nos també que els noms de determinats *oficis o professions* pressuposen que les persones que els exerceixen són sempre o bé dones o bé homes (hostessa, notari), i que es relaciona sempre la professió amb més prestigi social amb l'home i la de menys prestigi social amb la dona. Fins i tot trobem que no hi ha versions masculines o femenines de certes professions, com si no existís la possibilitat que homes o dones les poguessin dur a terme («peó de camins», «mestressa de casa» en són exemples).

Hi ha termes que s'utilitzen per *desacreditar* el col·lectiu femení pel que fa a l'*estatus* que pot tenir o les seves *capacitats* intel·lectuals o de qualsevol altra mena. Utilitzar, per exemple, «noietes» o «nenes» per denominar dones adultes que exerceixen una professió, comporta darrere de la seva utilització la desacreditació de la tasca professional i de l'estatus que aquestes dones poden tenir (Martín, 1995). Expressions com «T'atreveixes a fer-ho», «Ja ho faré jo», «Dóna-m'ho que ho espatllaràs», «Entre les dues encara ho embolicareu més»... les sentim sovint per part d'homes que s'adrecen a dones. Un cas clar es dona quan per desacreditar algú del sexe masculí se'l compara amb el femení, un exemple el tindriem en l'expressió «No siguis neneta», que s'usa per indicar feblesa o manca de traça. I tenim una mostra de dependència femenina i poder masculí en la forma de tracte comú: «la senyora de» i no «el senyor de» o en l'assignació del cognom del marit per identificar l'esposa (i no parlem ja de l'ordre dels cognoms que hereten les filles i els fills). Com veiem, formes de tracte desiguals, comparacions desacreditatives, termes que impliquen immaduresa, dependència, manca de seguretat..., s'utilitzen per identificar el sexe femení.

També cal remarcar l'*ús de diminutius* envers el sexe femení, la qual cosa reforça el paper tradicional de les dones en accentuar el concepte de menudència o insignificança: «Nena bonicoia, petitona». Sovint, a més, quan es parla amb les nenes s'utilitzen molts més diminutius que amb els nens: «Menja la sopeta i el caldet», «Els guantets i la bufandeta perquè la meva nena estigui calentona», «Quines sabatetes i quin vestidet més bonic que portes»..., són expressions que s'adrecen molt més a nenes que no pas a nens. El *to de veu* utilitzat també es converteix en recurs: canvia segons si l'emissor s'adreça a un nen o a

<sup>125</sup> Garcia Meseguer (1984) fa una anàlisi d'aquesta problemàtica i aporta més exemples d'aquesta mena al seu llibre *Lenguaje y discriminación sexual*.

una nena (amb aquesta darrera s'utilitza normalment un to de veu més dolç que amb el nen).

En els mateixos paràmetres trobem que hi ha discursos lingüístics que identifiquen un sexe o un altre a partir de les *caracteritzacions socials* del gènere. N'hi ha exemples molt il·lustratius. Si diem «Amb el pastís al forn, la rentadora en marxa i la nena a la dutxa, m'encanta anar de botigues» (exemple extret de Fuentes i Marchena, 1992), pensem ràpidament en una dona. Si la frase fa referència a «Un alt càrrec de l'empresa, intel·ligent, agressiu i amb poca consideració envers els seus subordinats», es pensa en un home.

Tot plegat ens fa veure que *el discurs lingüístic*, a partir de les estratègies i dels recursos que utilitza i basant-se en el paper social de segon grau atorgat a la dona, *estableix categories de gènere* que es converteixen en *veritats inqüestionades*.

Es podria dir que el sexisme no és en el llenguatge sinó en la codificació i en l'ús que se'n fa a partir dels estereotips que es tenen d'home i de dona i del que s'espera que faci cada un d'ells. Però també és cert que el llenguatge no ajuda gaire a desterrar estereotips, sinó que més aviat els dóna suport, *per la qual cosa es converteix en un instrument validador del discurs androcèntric*. L'exemple clàssic de les connotacions que s'associen a «dona» (mare, esposa, dependent...) i a «dona treballadora» (adjectiu que la defineix sols en un espai determinat i ocasional), en comparació amb les d'«home» o «home treballador», és clar en aquest sentit.

#### 7.2.3.4.2. La forma de parlar

Si ens centrem en un altre aspecte, concretament en la forma de parlar, en els trets lingüístics i els comportaments comunicatius que s'utilitzen, trobarem més indicadors de discriminació envers les dones.

S'afirma que existeixen maneres diferents d'utilització de la llengua per part d'homes i de dones (McConell-Ginet, 1992). Per Martín (1995) l'existència d'aquestes diferències implica tant l'existència de diferències socials (especialment, diferències de poder) com de diferències culturals (una visió distinta de la realitat, distints valors i distints comportaments socials). De fet, i a partir d'aquí, es pot dir que les diferències es deuen a la manera com a cada sexe se li ensenya i aprèn a utilitzar el llenguatge. Una altra vegada, però, trobarem que els aspectes que socialment es consideren menys positius estan associats a la forma de parlar femenina.

A continuació, veurem algunes de les diferències que es donen entre la forma de parlar masculina i la femenina<sup>126</sup>. Cal aclarir, però, que el context cultural on es moguin dones i homes, així com les característiques personals de cadascun, fan que les afirmacions que es donen s'hagin de relativitzar, mai generalitzar i sí, en canvi, contemplar-les en cada situació comunicativa, com a tendències possibles o probables segons el cas. La parla no és la mateixa en tots els contextos socials i culturals i, fins i tot, hi ha diferències dins les subcultures específiques. A més, el gènere no és l'únic factor que influeix en el llenguatge, sinó que aquest interacciona amb altres variables.

#### ■ *El protagonisme en l'acció*

En la utilització del llenguatge, un dels procediments discursius més freqüents és la *classificació de la dona com a objecte de les accions masculines i no pas com a agent de l'acció*. Aquest paper és atribuït a l'home i és així com aquest es veu en l'acció, fins i tot en aquella on la dona seria la protagonista més habitual. Martín (1995) fa una anàlisi d'aquesta situació a partir d'estudis recents sobre el tema i exposa que l'apropiació del paper d'agent per part de l'home és conseqüència del seu discurs egocèntric, que utilitza el llenguatge per preservar la seva independència i negociar el seu estatus. No obstant això, darrerament, i a causa de la pressió dels col·lectius de dones i de la seva presència dins la societat, apareixen canvis en aquest sentit, i el sexe masculí incorpora discursos on les dones es contemplen com a grups compactes amb força social que tenen protagonisme com a agents d'acció en allò que fa referència a canvis socials. Martín (1995) posa exemples en aquest sentit: «les dones han començat a exigir», «són elles les que es divorcien»... El llenguatge, en aquest cas, és una mostra de com la dona, si adopta posicions socials rellevants i valorades, influeix en l'esquerdament del discurs i de la cultura androcèntrica i, en conseqüència, dels elements que l'incorporen i el legitimen.

#### ■ *Les expectatives*

Les *expectatives* que es tenen sobre com s'han de *comportar homes i dones* en la conversa, quin tipus de paraules han d'utilitzar o quina gramàtica, són diferents. S'espera que les dones estiguin més callades que els homes en converses públiques, que no utilitzin renecs ni facin

---

<sup>126</sup> Les afirmacions que es fan a continuació estan basades en investigacions diferents. Les realitzades per Martín (1995) o Maltz i Borker (1995) s'han recollit en gran part.

al·lusions sexuals, que se centrin en temes determinats tractats també d'una certa forma... També hi ha expectatives sobre com ha de ser la relació entre homes i dones en una conversa: la cortesia per part de l'home, no parlar de certs temes, l'exposició d'un assumpte a partir de l'elecció d'aspectes determinats...

### ■ *Trets lingüístics*

Existeixen uns trets lingüístics que apareixen més sovint en la parla de les dones, sobretot en les converses mixtes i que provoquen un *estereotip de la parla femenina*. Per exemple, les dones fan servir *diferents entonacions i tons* que els homes. Així, les dones utilitzen més varietat de patrons d'entonació i aquesta darrera poden utilitzar-la de maneres diferents; per exemple: les oracions afirmatives les entonen com a preguntes. És el que s'ha denominat *oracions interrogatives formals*, que inclouen aspectes de les oracions afirmatives i de les asseveratives (per exemple: «Podríem anar al cine, oi?») (Plaza, 1997). Aquest tret s'interpreta com una inseguretats i una consciència de la falta de legitimitat i de desqualificació social (Lakoff, 1981), encara que estudis posteriors (Coates i Cameron, 1994) l'associen a la intenció de cooperar amb les altres persones a partir d'animar-les a intervenir.

La cadència, el timbre o l'agudesa de la veu (trets paralingüístics) també es diferencien entre homes i dones, i alguns d'aquests elements responen no tant a característiques individuals com a patrons culturals (recordem com riuen les dones o com ho fan els homes). Les veus femenines són considerades (pel seu to agut i pel seu timbre) menys creïbles i serioses que les dels homes (veus estridents o molt agudes són considerades desagradables i ridícules) (M. Yagüello, 1987).

També s'ha de considerar que en el vocabulari femení s'utilitzen *certs termes amb més freqüència*: colors, adjectius valoratius positius, elements per marcar èmfasis (diminutius i superlatius).

Així mateix, s'utilitzen girs i *fórmules de cortesia* en lloc de formes imperants, *elements que expressen dubte* o mitiguen les afirmacions i *preguntes que cerquen l'aprovació de l'interlocutor*. També se cita amb freqüència el *parer d'altri* per legitimar les pròpies afirmacions. Aquests recursos s'incrementen en situacions on la dona es troba amb inferioritat de poder.

Aquests trets, com s'ha comentat, es deuen a una interiorització de l'aprenentatge lingüístic adreçat a les dones, que malgrat que cadascuna individualment pot dur a terme o no, tot plegat provoca la tendència que no es valori el llenguatge femení pels trets que inclou, o

que el sexe femení s'expressi amb manca de criteri propi o denoti poca rotunditat i força a l'hora de dir el que pensa. Aquest estereotip de la parla femenina aboca a una exclusió de la dona de l'esfera de poder.

A partir d'aquí cal replantejar-se quins models lingüístics es donen a les nenes o què és el que se'ls demana o se'ls ensenya, al mateix temps que s'ha de revaloritzar el que calgui del model femení. En aquest sentit, cal també analitzar l'estereotip femení per separar el que ens és vàlid del que no. No interessa que la dona sigui dependent, que li manqui criteri propi o que s'hagi de basar en les idees d'altri perquè no té seguretat en si mateixa, però això no s'ha de col·locar en el mateix cabàs que el fet que una persona respecti l'altra i no vulgui imposar el seu criteri o que tracti cortesament l'interlocutor i, per tant, no utilitzi fórmules imperatives. La consideració més gran envers l'altra persona o valorar la solidaritat grupal, no s'ha de prendre com a manca de decisió i parer personal, sinó com un objectiu que cal aconseguir, tant en dones com en homes i, en conseqüència, que s'ha d'integrar en el discurs lingüístic dels dos col·lectius.

#### ■ *Els comportaments comunicatius*

Els comportaments comunicatius de dones i homes són distints: les estructures, les estratègies i els objectius de tots dos es diferencien. S'ha comprovat com en converses mixtes es reproduïxen les diferències de poder entre gèneres: l'ordre social establert i, concretament, els papers socials atorgats a homes i dones.

Les explicacions sobre per què es produeixen aquestes diferències en els comportaments comunicatius dels dos col·lectius s'expliquen des de dues perspectives (Maltz i Borker, 1995). Una fa referència a les *diferències respecte al poder social*. En aquesta interpretació s'inclou el fet que els homes *dominen* la conversa com dominen la societat. El domini masculí és degut a la designació del paper sexual i, per tant, els homes no han de ser pas conscients de l'ostentació del seu poder, solament interpreten el paper atorgat. S'hi inclou també una explicació psicològica, en la qual s'afirma que les dones han estat educades per parlar i actuar com a tals: insegures, per exemple. Arriben a ser així perquè la seva personalitat s'ha adequat a les exigències del seu paper sexual. La segona interpretació se centra en l'*existència de subcultures sociolingüístiques*. Entre homes i dones existeixen *diferències* culturals sobre la concepció del que és una conversa amistosa, quines són les regles per participar-hi o quines són les regles per interpretar-les. La parla és aquí un instrument per fer front a situacions socials i psicològiques, i cada subcultura desenvolupa diferents parles i habilitats per utilitzar les paraules de manera eficaç.

En aquestes pàgines s'advoca per creure que l'origen és en l'aprenentatge social que realitza cada col·lectiu, que és el que indica el que s'ha de fer, com s'ha de fer, els interessos que cal tenir, la dependència o seguretat personal que s'ha d'assumir, les estratègies que s'han d'utilitzar..., i que conforma una cultura sociolingüística determinada diferent en cada col·lectiu. Les subcultures sociolingüístiques tenen la seva base en l'estructura social androcèntrica que fa assumir —per mitjà dels grups i subgrups socials on s'inclou l'individu— uns papers determinats a cada sexe des del naixement de cada persona. Per exemple, en l'aprenentatge de l'adquisició dels patrons de parla i dels comportaments específics de gènere envers nens i nenes, influeix en gran manera el grup d'iguals (Maltz i Borker, 1995). Aquest, distribuït homogèniament per sexes (nens o nenes) i a partir de jocs i converses amistoses, desenvolupa un estereotip de parla i de relació basat en les versions adultes. Una de les conseqüències que l'estructura social sigui a la base de les dues subcultures és la valoració més elevada de la masculina enfront de la femenina.

El que s'acaba d'indicar seria en la línia de les recerques actuals sobre sexe i llenguatge que tenen en compte tant les diferents subcultures a les quals pertanyen dones i homes com la subordinació entre les relacions de sexe (Plaza, 1997).

Un aspecte que cal contemplar en els comportaments comunicatius és una tendència existent en els homes d'eliminar les dones en el camp conversacional. Quan aquestes intenten desenvolupar temes, argumentacions..., els mascles no responen, interrompen o porten el control del tema cap al seu camp. Les dones, en canvi, sí que presten atenció al desenvolupament que l'home fa del tema. En aquest sentit, queda clara la diferència d'objectius i estratègies que es plantegen uns i altres a causa de l'aprenentatge realitzat sobre la posició social que ocupa cadascun:

[...] els mascles podrien i haurien de competir, mentre que les dones, relegades a posicions secundàries, queden al marge de la competició i desenvolupen una subcultura defensiva presidida per la solidaritat, que combat a més el seu proverbial aïllament social. (Martín, 1995, p. 14)

Les dones, en les converses, són més cooperatives i solidàries. Intenten establir connexions i negociacions, i es basen en la intimitat i en experiències personals comparables. No s'expressen en públic tan sovint com els homes, sinó que ho fan en grups més petits. Per contra, els homes posen el seu èmfasi en la independència i tendeixen a marcar el seu estatus i a deixar clares les diferències jeràrquiques. Utilitzen com a recursos l'exhibició dels seus coneixements i habilitats. Aquestes diferències conversacionals provoquen, segons Tanner (1990), que hi



hagi un estil de conversa informatiu propi de l'home i un altre relacional propi de la dona. Homes i dones tenen regles culturals diferents per a la conversa. Maltz i Borker (1995), a partir d'estudis en societats americanes sobre converses intersexuals, apunten més característiques d'homes i dones:

- Les dones tendeixen a fer més preguntes (el homes responen), animen a mantenir la conversa i la interacció, utilitzen respostes mínimes, adopten estratègies de «protesta silenciosa» davant una interrupció i utilitzen pronoms que reconeixen l'existència de l'interlocutor (*nosaltres, tu...*).
- Els homes tendeixen a interrompre les dones, discuteixen o posen en dubte el que afirma l'interlocutor, tendeixen a no incorporar el que diuen les altres persones (responen mínimament i amb retard o sense entusiasme), controlen el tema en el seu desenvolupament o en la introducció de nous temes i inclouen declaracions de fet o de parlar (suggeriments, orientacions...).

Els mateixos autors indiquen una sèrie d'estratègies verbals que utilitzen les dones: tendeixen a usar pronoms personals i inclusivament (*nosaltres, vosaltres...*), proporcionen i cerquen signes d'implicació com ara assentiments amb el cap o respostes mínimes, demostren interès i atenció per mitjà d'exclamacions, preguntes, interrupcions..., en començar els seus enunciats es refereixen o responen explícitament al que han dit altres persones abans, tracten, a més, d'ajuntar el seu enunciat al precedent partint d'aquest o parlant de quelcom que hi està relacionat.

El fet que hi hagi subcultures sociolingüístiques distintes en homes i dones amb diferències en els objectius i les estratègies utilitzades, provoca concepcions diferents del que ha de ser una conversa, que el significat de les formes lingüístiques no sigui el mateix per als dos sexes o que sorgeixin conflictes o malentesos en converses mixtes. Maltz i Borker (1995) assenyalen cinc aspectes que provoquen problemes comunicatius en la interacció intersexual:

- Les preguntes sembla que són percebudes per les dones com a part del manteniment de la conversa, els homes ho fan com a demandes d'informació.
- Les dones, davant d'un inici de conversa, tendeixen a fer referència a allò que s'ha dit abans, els homes sembla que ignorin els comentaris anteriors.
- Davant l'agressivitat verbal, les dones solen interpretar-la com quelcom personal, negatiu i destructiu, els homes sembla que la veuen com una estructura convencional per organitzar el flux conversacional.

- La progressió temàtica i el seu manteniment es realitza de maneres diferents. Les dones fan progressar el tema i el canvien gradualment, els homes defineixen el tema de forma precisa, no paren fins esgotar-lo i els canvis els realitza de manera abrupta.
- Davant els problemes, les dones tendeixen a discutir-los i compartir experiències i oferir seguretat. Els homes, davant d'algú que planteja problemes, tendeixen a interpretar aquest fet com a demanda de solucions i actuen donant consells i fent d'experts.

En l'actualitat, les diferències entre una parla típicament femenina i una altra de masculina s'estan reduint a poc a poc. Torna a ser el protagonisme social femení i l'assumpció de poder i valoració que l'acompanya, el que permet aquest canvi. La consciència, per part de la dona, del paper històric social atorgat i el rebuig d'aquest l'ha portada també a canviar els discursos lingüístics estereotipats per gènere i ha provocat que el sexe masculí es vegi obligat a modificar també el seu. Les dones, paulatinament, adquireixen el paper d'agent en el llenguatge i deixen de cercar el suport d'altres persones per expressar parers. Les modificacions en els hàbits lingüístics obren expectatives positives a l'escola, i no sols en allò que fa referència a la utilització dels dos gèneres gramaticals o a la presència femenina en el llenguatge, sinó també en la participació de nenes i noies en debats públics escolars o en el fet que nens i nois siguin més cooperatius en les seves converses.

### 7.3. PROPOSTA SOBRE EL TRACTAMENT D'ACTITUDS NO SEXISTES A L'ESCOLA

En l'apartat anterior s'acaba de veure com a l'estament escolar encara es produeix discriminació sexual, malgrat que aquesta no sigui tan evident i no abrasi tants camps com en dècades anteriors. Aquesta discriminació hem vist que es produeix tant perquè l'escola com a institució social que és no es pot escapar de les influències de la societat sobre el paper que ha d'assumir cada sexe, com pel que aporten les persones i els propis elements que conflueixen dins l'escola: l'organització escolar en les seves diferents vessants, les normes o pautes de convivència, les expectatives i les concepcions que aporten tant el professorat com l'alumnat sobre les capacitats, els sentiments i les actuacions que han d'assumir cada sexe, el currículum oficial que no recull significativament el món femení, el propi llenguatge, que amb el seu ús o els seus recursos fomenta diferències entre el món masculí i el món femení...

La proposta que es presenta a continuació sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola dins l'etapa de primària intenta partir de la realitat escolar que s'ha exposat. Forma part de la tasca sobre la igualtat d'oportunitats per als dos sexes, però no l'abraça en la seva totalitat. Malgrat que les actituds constitueixen gran part d'aquesta i el seu treball demana aspectes estretament relacionats amb les actituds, si es vol dur a terme un treball coherent sobre aquesta igualtat d'oportunitats, s'haurien de plantejar altres aspectes que aquí no es toquen.

Treballar actituds no sexistes a l'escola demana contemplar-les com un *eix transversal* que ha d'estar present en tot el currículum, en qualsevol element pertanyent a l'estructura, organització o gestió escolar, així com en les interaccions que s'estableixen entre els membres de la comunitat escolar. Demana, per tant, ser un principi que presideixi la comunitat escolar i que estigui acceptat i assumit per la totalitat dels educadors i de les educadores.

La proposta sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola es basa en el que s'ha exposat anteriorment sobre el tractament de les actituds, la qual cosa motiva que moltes de les justificacions del que ara s'exposa s'obviïn, perquè ja es van fer en el seu moment.

El que es presenta s'ha de prendre com un exemple possible de treball d'actituds no sexistes i, com a exemple que és, no exclou altres maneres de tractament. La proposta, però, pretén ser àmplia i abraçar els camps d'acció que s'han establert amb anterioritat quan es parlava d'actituds.

L'amplitud de la proposta no implica que aquí s'advoqui perquè tota la responsabilitat en l'educació no sexista recaigui en l'escola. Si bé és cert que aquesta té un paper fonamental en el tractament de la igualtat entre sexes, també ho és que *ha de conèixer les seves limitacions* i acceptar que un tracte correcte d'aquest tema implica canvis socials importants. També cal aclarir que si una escola no pot abraçar tots els camps o no compleix les condicions demanades, la proposta es decanta perquè s'intenti dur a terme una part de la tasca, plantejar-se-la de manera parcial o treballar en aquesta línia una part del professorat. És ben cert que un treball coherent ha de tenir repercussió no sols a l'aula o al cicle, sinó també en tot l'àmbit escolar i, més encara, demana que el centre es connecti amb la família i amb altres centres per fer més àmplies les reflexions, les estratègies que cal seguir o la recerca dels recursos més adients per a cada situació. Però és una realitat que el treball d'actituds no sexistes és complex, i més si es té present que demana col·laboració entre totes les persones que tracten amb l'infant (incloses les externes a l'escola) i arrossega una gran càrrega

d'influència social difícil de suprimir. Aquesta complexitat du al fet que si no s'arriba fins on individualment o com a grup es voldria, s'opti per *abraçar quelcom accessible i més a l'abast*. De vegades, la impossibilitat d'arribar al lloc on es vol, voler fer el treball tocant tots els aspectes, o l'excés de responsabilitat que es pot autoatorgar un equip o un professional de l'ensenyament en concret, porta a abandonar la línia establerta i no cercar-ne d'altres que, encara que siguin més modestes, també ajuden a la seva manera a fomentar i aconseguir actituds no sexistes amb l'alumnat.

Tanmateix, un altre aspecte que cal tenir present és que aquestes actituds normalment no es treballen isolades, encara que això no implica, com es veurà, que no tinguin espais propis de treball. Actituds envers el respecte a les altres persones, la no violència o la no discriminació per raó d'aspectes que no siguin el sexe, per exemple, estan estretament relacionades.

Finalment, cal tenir present que la proposta, com tot el treball que es presenta, es realitza per a *primària*. En aquesta etapa els infants ja duen arrelats els estereotips sexistes, no tant perquè els hagin objectivitzat i racionalitzat o puguin argumentar la seva necessitat social, sinó perquè el seu procés de socialització els ha implicat una assumpció poc conscient i irreflexiva de les característiques de gènere. Les capacitats cognitives i relacionals que s'obren en aquesta etapa possibiliten, però —i a partir d'accions per part del professorat—, replantejaments de les característiques de gènere, canvis de rol estipulats o adquisicions d'habilitats no contemplades en els models de gènere. Tot això provoca que l'enfocament de la proposta se centri a viure l'escola com un espai de relacions entre individus i no entre gèneres, a crear atmosferes de convivència i treball que fomentin un tracte no discriminatori per a cap sexe, al mateix temps que es proposa el trencament de conductes sexistes que pugui aparèixer a l'aula o al centre i, a partir de l'anàlisi o l'acció de l'infant, es compensin les possibles mancances que socialment s'atribueixen a un sexe o a l'altre.

### **7.3.1. Principis generals que emmarquen la proposta**

Com s'acaba de comentar, la manera de treballar les actituds no sexistes o el fet de combatre les que ho són, pot partir de diferents criteris i dur aquests a la pràctica de maneres diferents. La nostra proposta es basa en uns principis generals que emmarquen i que donen suport a qualsevol decisió en aquest camp. Un d'aquests principis és el fet que la *societat en la qual es viu i la cultura dominant* d'aquesta *van conformant unes característiques determinades en l'individu*, potenciant

unes capacitats concretes i tancant la porta a unes altres. Cada individu, doncs, està condicionat per l'entorn cultural i social en què viu. Cal que l'escola tingui això present, no sols per assumir la responsabilitat que com a institució escolar li pertoca i compensar les situacions i les injustícies en el que calgui, sinó també per demanar i exigir que la societat, les seves institucions i els seus agents (familiars, de comunicació, d'educació informal...) assumeixin també la seva part de responsabilitat en l'educació i conformació de les característiques dels seus individus.

El segon principi que es manté és que *el model cultural i social imperant és el masculí*, la qual cosa comporta que es valori i tingui reconeixement social tot el que hi té a veure i, en canvi, no es consideri amb els mateixos paràmetres tot allò que s'atorga al model cultural femení. Cal una conscienciació i una anàlisi d'aquesta situació per arribar a *superar aquest model* i cercar-ne un altre que no estigui identificat amb cap sexe i que reculli les característiques necessàries per arribar a ser un ésser humà personalment equilibrat i socialment actiu. Això implica trencar els papers atorgats als dos sexes i valorar els aspectes que calguin del model femení i del masculí.

A partir d'aquí, es parteix del fet que les *diferències* existents entre dones i homes *són de caràcter cultural, i no tant per les seves capacitats innates*. Les capacitats d'una persona depenen més de les seves característiques individuals i de la seva història personal que no pas del sexe amb què ha nascut. Són les pressions socials envers el gènere (a partir de les experiències i de les vivències pròpies) les que configuren el desenvolupament d'unes capacitats, d'uns interessos, unes expectatives i d'una manera d'entendre la vida, determinats. Es fa necessari trencar amb la concepció que considera les capacitats o els interessos de cada grup factors genètics.

Aquests principis demanen *l'anàlisi i la crítica del discurs patriarcal dominant per superar-lo*. Darrere d'aquests principis i donant-los forma hi ha una concepció concreta sobre el *tipus de persona que es vol educar i els valors que conformen el marc educatiu del qual es parteix*. Tots dos aspectes duen a potenciar una persona que tingui uns valors i unes característiques que no estiguin en funció del seu sexe, sinó de com es creu que ha de ser un individu, fet que du a considerar tant valors i característiques contemplades dins del model masculí com del femení, ja que en tots dos hi ha maneres de fer, de pensar i de sentir que interessa potenciar. Aquest plantejament implica, per exemple, introduir components de la cultura masculina i femenina en el currículum, revaloritzar aquesta darrera, acceptar el repartiment del poder o el protagonisme entre els dos sexes, anul·lar les expectatives de gènere...

Volem ressaltar un dels aspectes que, per nosaltres, es desprèn d'aquests principis generals perquè de vegades s'obvia. En les propostes sobre com cal arribar a una escola coeducativa, en el tractament de la igualtat entre sexes o en el foment d'actituds no sexistes..., quan es fa referència al gènere masculí es parla del que té que no és vàlid i, per tant, s'ha de treure del model, mentre que del femení es remarca el que no té i ha d'aconseguir o el que té de positiu. Si aquestes reflexions són necessàries, també és cert que en la recerca d'un nou model alliberat dels components socials de gènere, si s'analitzen els models masculins i femenins existents, cal fer esment també del que *manca al model masculí* (autonomia personal dins la llar, valoració de l'afecte o de la sensibilitat, atenció als altres...) o de les *qualitats que té positives* (seguretat personal, iniciativa...). Així mateix, cal també parlar dels *aspectes que inclou la cultura femenina que tampoc no interessen* (excessiva dependència, per exemple). L'equilibri entre allò que es considera positiu per a un model de persona —tant si prové del model masculí com del femení— sense condicionants de gènere, hauria de ser la tònica dominant. La valoració de totes les característiques de la cultura femenina que darrerament es fa en alguns àmbits té certa lògica si tenim en compte que apareix com a resposta a la poca consideració que la societat ha fet de les característiques atribuïdes al sexe femení. Però també s'ha de tenir present que aquesta reacció porta a postures on es valora la cultura femenina per si mateixa, simplement pel fet de ser-ne, sense qüestionar-se'n cap aspecte, quan, en realitat, es fa necessari analitzar si tot el que hi està inclòs és vàlid per al tipus de persona a la qual es vol arribar. Tinguem present que moltes de les característiques atribuïdes a la cultura femenina han estat configurades pel món masculí i no fer una anàlisi de la seva validesa implica no qüestionar plantejaments que arriben precisament d'aquest àmbit.

Això du també a una altra consideració: interessa *trencar* no sols amb l'estereotip femení, sinó també amb *el rol atorgat al sexe masculí*. Malgrat que sigui el sexe femení qui s'emporta la pitjor part en l'establiment d'accions, sentiments, conductes i pensaments que se li atribueixen, els mascles han de desprendre's també d'un rol que indica el que poden fer i el que no poden fer i que no els permet accedir a característiques i opcions personals i socials que considerem enriquidores per a tot ésser humà amb independència del seu sexe. Per tant, tant necessari és canviar els rols estereotipats de les dones com els dels homes, els de les nenes com els dels nens; que tant les primeres com els segons s'han de desprendre dels papers estipulats i que els canvis no han de consistir en el fet que les noies accedeixin a una cultura masculina per adquirir un estatus millor o que els nois es quedin tal com estan. Cal cercar allò de cada cultura de gènere que sigui positiu per a l'ésser humà i revaloritzar-lo si és necessari, o

mantenir-lo si ja es posseeix. Rebutjar el que no es creu correcte i que condiona o va en contra dels objectius establerts per a tothom, també es fa necessari, així com compartir fites i característiques atorgades socialment a qualsevol dels dos sexes.

Els principis comentats tenen unes implicacions didàctiques que s'indiquen a continuació.

#### ■ *L'infant com a individu*

*L'eix de l'ensenyament/aprenentatge és l'infant.* Això implica, dins l'àmbit educatiu, com ja s'ha comentat, adaptar els objectius que es volen aconseguir, les programacions, les estratègies didàctiques o les interaccions, a les característiques i necessitats personals de cada criatura. Dins del camp que ens ocupa en aquests moments, d'educació no sexista, l'adaptació del procés educatiu a l'infant demana diferenciar entre les característiques personals de l'individu i aquelles que pertanyen al model de gènere. Per treballar les primeres cal desvincular-les del model de gènere per resituar en el que calgui el coneixement, les actituds o les capacitats que té l'infant, les seves necessitats concretes..., així com per fomentar el que sigui necessari. Això pot demanar acceptar aspectes individuals que poden correspondre o no al model de gènere. Per fer un tractament de les segones, caldrà veure fins a quin punt es tenen incorporades característiques del model de gènere que impedeixen posar en acció habilitats, estratègies, actituds o qualsevol altre aspecte que es cregui necessari adquirir com a individu independentment del seu sexe. Si hi són, les estratègies educatives han d'intentar compensar<sup>127</sup> les limitacions generades pel model de gènere.

Som conscients que és difícil poder destriar en un infant aquelles característiques que responen a un model de gènere determinat i altres que pertanyen a les seves característiques personals, i més encara si, com ja s'ha comentat anteriorment, els trets atribuïts a cada sexe van incorporant-se a la personalitat de l'individu des que neix. No obstant

---

<sup>127</sup> El terme *compensar* s'utilitza en aquest treball sovint i de forma conscient. Darrerament el terme és criticat, ja que s'ha utilitzat dins la institució escolar per definir aquelles accions que intenten solucionar mancances que la pròpia institució provoca, o que parteixen d'un concepte de normalitat de l'alumnat al qual s'ha d'ajustar tothom a partir de rebre els ajuts necessaris. La intenció en la nostra proposta és diferent. Quan l'apliquem als col·lectius masculins i femenins fem referència al fet que la seva situació de partença social és clarament desigual, per la qual cosa és necessari que l'escola hagi de compensar, amb els instruments que consideri necessaris, la influència externa.

això, aquesta diferenciació ens pot servir per no caure a intentar establir objectius massa allunyats de les característiques personals de l'individu o no aprofitar allò que té en el que calgui.

#### ■ *Els mateixos objectius generals per als dos sexes*

Cal que els objectius generals que es vulguin aconseguir amb l'alumnat s'apliquin a cada persona individualment sense distinció de sexe. No es pot caure en l'error de crear nous estereotips de dona i d'home, encara que la finalitat contempli trencar amb els existents a la societat. *Nens i nenes s'han de veure inclosos en les mateixes finalitats que es volen aconseguir* i han de tenir la porta oberta perquè, de les opcions existents individuals i socials —després d'haver treballat les habilitats que els permeten accedir-hi—, puguin escollir, sense cap mena de pressió per raons de sexe, les que més els agradin o les que més els interessin (més o menys actiu, creatiu, sensible o qualsevol característica individual, social o opció professional). Això implica que, una vegada establerts els objectius que es volen aconseguir, s'ofereixi allò que necessita cada persona per arribar a assolir-los: mostrar possibilitats o interessos no contemplats, crear habilitats, estratègies, reorganitzar coneixements, ampliar capacitats... Pot ser, per exemple, que el col·lectiu de nens necessiti un tractament determinat d'alguns aspectes, diferent del que demana el col·lectiu de nenes, però també és cert que hi ha nenes a les quals no cal potenciar certes característiques perquè ja les tenen assumides i, en canvi, aquestes mateixes caldrà treballar-les amb nens determinats.

#### ■ *La motivació i l'interès*

El punt anterior porta a considerar que *la simple imposició de determinades formes d'actuació no assolirà uns resultats positius si no es promou prèviament l'interès de l'infant*. Per exemple, no serà menys sexista un nen perquè jugui a jocs tradicionalment femenins si se l'obliga a fer-ho amb la intenció que adquireixi sensibilitat envers valors femenins. *La tasca professional passa per crear interessos, motivar, mostrar injustícies, fer reflexionar sobre característiques i possibilitats d'unes i altres i fer del tracte igualitari l'actitud quotidiana*.

#### ■ *La necessitat del respecte*

Si promoure interessos, trencar esquemes... és millor que forçar una persona a ser d'una manera determinada (erroni no sols perquè trenca la filosofia de l'autonomia individual, sinó també perquè no aconsegueix



la seva interiorització i assumpció), també ha de quedar clar que, com en qualsevol interrelació que s'estableix dins dels col·lectius, el *respecte entre individus no és qüestionable*. L'obligació individual d'assumir-ho (o de fer-ho assumir), no entra en contradicció amb el que s'ha exposat en el punt anterior, sinó al contrari, totes dues condicions han de ser complementàries. S'ha de respectar l'altra persona, sigui del sexe que sigui, i això ha de formar part de les obligacions individuals i col·lectives del grup i, al mateix temps, cada individu s'ha de veure respectat en els seus interessos i en les seves necessitats.

#### ■ *Les necessitats de cada col·lectiu*

El fet que es tracti i es pensi en cada persona com a individu tampoc no entra en contradicció amb *tenir en compte les necessitats determinades de cada col·lectiu* de nenes o de nens. Les nenes, com a col·lectiu, porten un bagatge d'experiències, coneixements i característiques adquirides diferents dels nens, i viceversa, i aquest aspecte no s'ha d'obviar, ans al contrari, se n'ha de partir per aprofitar-ne el que calgui, compensar el que sigui necessari i canviar el que es pugui. No es pot obviar que els rols, els interessos, les experiències anteriors, les habilitats adquirides... són diferents en cada col·lectiu, fet que provoca que uns valors, una manera determinada d'actuar, d'interpretar, de sentir... siguin més accessibles a uns que a unes altres. Contemplar els bagatges col·lectius i cercar estratègies flexibles, adients per a cada situació, es converteix en necessari.

Negar la realitat en la qual es troba cada sexe com a col·lectiu o desconsiderar-la, apel·lant al principi d'igualtat d'oportunitats per a tothom, porta a una legitimació de la desigualtat. Si es posen els mitjans amb la intenció d'afavorir la superació del sexisme sense tenir presents els factors externs que els contraresten, poden ser ineficaços o, fins i tot, ajudar a perpetuar el sexisme existent. Així, si en un context escolar es potencia en tothom, nenes i nens, els mateixos aprenentatges perquè es creu que són necessaris i coherents dins dels principis educatius establerts, però no es té en compte la situació de pertinença de cada col·lectiu ni de cada persona, s'estan perpetuant interessos, maneres de fer, de pensar i de sentir basats en el gènere (per exemple, es pot perpetuar l'interès envers la tècnica en nens i envers la llengua en les nenes, ja que els primers tenen, com a col·lectiu, interès en l'àrea tècnica a causa de l'assignació social que se'ls ha fet, mentre que les nenes parteixen d'una situació de desinterès envers aquesta). Si els esforços són els mateixos per als dos col·lectius, en ser la situació de pertinença diferent, es continuaran reproduint les

diferències entre tots dos<sup>128</sup>. Calen, doncs, *accions positives envers el col·lectiu femení* que contrarestin el model de gènere que té estipulat, al mateix temps que es fa necessari reforçar conductes, accions o parers de cada sexe que trenquin amb l'estereotip de gènere.

Demandar càrrecs de responsabilitat a les nenes, parar especial atenció en l'educació de sentiments determinats en els nens, fomentar el protagonisme en les primeres, treballar activitats de cura personal en els segons... són exemples del que implica tenir present la incidència dels factors externs.

### ■ *L'atmosfera escolar*

La formació no sexista passa tant per la seva introducció en el Projecte educatiu, en la inclusió en el currículum d'escola i en la seva posada en pràctica, com per *crear una atmosfera d'escola i d'aula que potencii els principis* dels quals es parteix. En aquest sentit, es considera fonamental el paper de la comunitat escolar concretada en l'estructura que té, en l'organització que la fa funcionar, en les normes que la regeixen i en les interrelacions que s'hi estableixen. La importància que es dóna a la comunitat escolar té encara més sentit si recordem que l'escola com a institució social recull la càrrega sexista de la societat, que l'alumnat és condicionat per les concepcions sexistes o que el professorat tampoc no es lliura del tot de les influències socials. Crear ambient d'escola i d'aula que posi de manifest les accions sexistes, les faci entrar en contradicció, compensi el que calgui o converteixi les accions no sexistes en quotidianes, esdevé una necessitat tant ideològica com didàctica.

### ■ *Com a conclusions*

Els punts que s'acaben d'exposar *podrien resumir-se* dient que en aquest treball s'opta per la necessitat d'educar tant en nenes com en nens les habilitats, els interessos..., o altres parcel·les de la seva personalitat que els possibilitin estar contents amb si mateixos i integrar-se a la societat sense condicionants en allò que vulguin i tinguin capacitat per realitzar. Això passa per reafirmar la igualtat de

---

<sup>128</sup> De fet, s'està parlant de tenir presents les característiques concretes dels col·lectius igual que s'han de tenir presents les característiques concretes de cada individu. Si en l'alumnat, com a col·lectiu d'individus, respectar la seva diversitat implica aplicar a cada membre que en forma part objectius, estratègies, recursos... adequats a les seves característiques i necessitats, amb els col·lectius s'ha de fer el mateix procés.

capacitats entre sexes, per crear estructures escolars que parteixin d'aquests principis, però també per compensar tot allò que sigui necessari per minimitzar tant com sigui possible els condicionaments socials que es donen, tot proposant-se eliminar les desigualtats entre els col·lectius i els individus. En les nenes, com a col·lectiu, comporta, per exemple, treballar capacitats, fomentar interessos, obrir expectatives, afirmar autoestimes envers camps determinats que compensin les mancances que aporten les expectatives socials. En el col·lectiu de nens demana enfocar aquestes accions envers les mancances que tenen estipulades com a gènere masculí (educació sentimental, interès envers la família, la llar, la vida privada...). Tot, però, en uns paràmetres que han de fugir del model masculí com a hegemònic i basats, en canvi, en un model de persona no determinat per condicionaments de gènere.

Finalment, i com ja s'ha apuntat, el treball d'actituds no sexistes a l'escola no pot centrar-se solament en el currículum escolar de les àrees. Si dèiem que s'ha de veure com un principi que ha de presidir la comunitat escolar, això implica que ha *d'abraçar*:

- El currículum escolar amb un tractament transversal, amb espais concrets de reflexió i treball específics.
- La comunitat escolar com a tal i, per tant, tot allò que fa referència a l'estructura escollida, l'organització, la gestió, les normes i les pautes que regeixen..., sense oblidar les relacions establertes amb la família o amb el personal no docent.
- La interacció entre tots els membres de la comunitat, tant dins l'aula com en qualsevol espai escolar.

I si, com vèiem, els camps d'acció són amplis, el treball actitudinal no sexista s'ha de centrar consegüentment en tots els membres de la comunitat escolar, és a dir, l'alumnat, el professorat i la resta de persones que en formen part (personal no docent i família).

### **7.3.2. La tasca del professorat**

El paper que hauria d'assumir el professorat, la tasca que hauria de realitzar, les relacions que hauria d'establir..., com s'ha vist, són aspectes bàsics en tot treball d'actituds. A continuació ens centrem en els aspectes més globals que el professorat hauria de dur a terme.

Les finalitats i els objectius que caldria establir en l'educació d'actituds no sexistes recordem que, en la nostra proposta, es basen en els

principis generals que s'han exposat anteriorment. A partir d'aquí, un treball coherent d'actituds no sexistes ha d'abraçar *dos fronts d'acció*:

- *Fomentar en cada individu* unes característiques personals determinades que possibilitin actituds no sexistes. Aquest treball es proposa dur-lo a terme a partir bàsicament del currículum escolar i de les interrelacions.
- *Oferir possibilitats i accions* determinades per a cada sexe a partir principalment del context escolar i d'aula.

En el primer cas ens estem referint als factors interns que caldria aconseguir en cada individu, i en el segon cas, als factors externs que envolten aquest i que possibiliten i faciliten l'assumpció i l'expressió d'actituds no sexistes.

Amb aquesta idea, caldria que l'equip de mestres es marqués uns objectius amb els quals pogués treballar, objectius que haurien de referir-se tant a allò que s'ha d'aconseguir amb l'alumnat com a allò que ha de guiar la pràctica professional. Dels objectius que tenen a veure amb l'alumnat se'n parlarà més endavant, dels que se centren en el professorat se'n fa referència ara.

### **7.3.2.1. Objectius per al professorat**

A grans trets, es poden anunciar uns *objectius generals adreçats al professorat* i que s'haurien de veure reflectits tant en la confecció, el desenvolupament i l'aplicació curricular com en les tasques d'organització o en les interaccions que s'estableixen en el context de la comunitat escolar. Cal tenir present, tal com ja s'ha insistit en altres ocasions, que la realitat concreta de cada centre, així com les característiques de cada equip docent, ha de caracteritzar, prioritzar i canviar els objectius generals que es proposen.

En primer lloc, caldria *analitzar* les expectatives, les accions, les possibilitats i les limitacions que socialment s'atribueixen a cada sexe. Això comporta, per exemple, treure a la llum concepcions prèvies errònies sobre cada sexe, tant personals com socials, observar les accions i les conductes pròpies i d'altres persones envers nenes i nens, dones i homes...

Fóra necessari *compensar*, en tot allò que calgués, la càrrega social que du cada sexe com a col·lectiu i com a persona individual: *situar en el seu lloc* les possibilitats, les habilitats..., *fomentar* capacitats determinades en nens i en nenes, *facilitar* papers que caldria assumir, responsabilitats que s'haurien d'exercir, *replantejar la correcció*

d'accions, conductes... concretes, *discriminar positivament* les nenes quan calgui... Així mateix, caldria incidir en els factors que permetessin *canviar en l'alumnat*, si fos necessari, els valors i les actituds que es contradiguin amb la igualtat entre els sexes.

S'haurien d'establir també objectius que fessin referència al *col·lectiu d'ensenyants* com a tal o a cada *professor i professora* com a professional. Dins d'aquests trobem la necessitat de *reflexionar sobre la pròpia pràctica individual i col·lectiva*, les pròpies concepcions, expectatives, prejudicis, hàbits incorrectes (d'acció, d'interrelació, de judici...) per analitzar el que es fa i el que es deixa de fer, per veure si s'estan perpetuant les característiques de gènere de manera inconscient, si s'obvien problemàtiques o influències soterrades. Aquesta anàlisi s'hauria d'estendre també a l'escola en general: qui ocupa els càrrecs de gestió o de responsabilitat dins l'escola, quines organitzacions escolars fomenten o anul·len les conductes sexistes, quines opcions es donen a nenes i nens... L'autoanàlisi de creences, sentiments, expectatives..., l'observació de situacions, d'actuacions o reaccions, poden ser un bon camí.

Fóra necessari *adequar la conducta i l'actitud personals* com a ensenyants als objectius que es volen aconseguir dins d'aquest camp. No n'hi ha prou que es pensi en el que s'ha de fer, que es posin els elements necessaris per assolir els objectius fixats per a l'alumnat, sinó també que l'actitud general de cada professora i de cada professor, així com les seves actuacions i la seva expressió de parers estiguin en consonància amb el que es vol aconseguir. Un camp on això es manifesta clarament és en la interacció que s'estableix amb els companys i companyes i amb l'alumnat. Així, relacions on individualment es valori cada criatura sense condicionants de gènere, on no es projectin expectatives sexistes, on es fomentin accions determinades en nens i nenes, on es manifesti desacord amb accions o pensaments sexistes que puguin fer-se presents a l'aula, a l'escola..., són línies d'acció que comporten actituds no sexistes i que, a més, ofereixen models de persona en consonància amb la igualtat entre els sexes.

Caldria també que tot l'equip docent assumís els objectius establerts. Algunes vegades, i davant la poca implicació del professorat en aquests temes, caldrà plantejar-se la necessitat d'utilitzar estratègies per *sensibilitzar el professorat* que no demostrí interès envers aquest aspecte. Informació, qüestionament de resultats aparentment normals, projectes concrets d'investigació sobre la temàtica..., poden ser maneres d'arribar-hi. Així mateix, caldria *cercar instruments de treball* que permetessin dur a terme les accions comentades: sensibilització envers la temàtica o presa de consciència del que s'està transmetent o

no a l'aula i a l'escola o les teories implícites que suporten les interpretacions, les decisions i les accions del personal escolar; confecció d'estratègies d'actuació que contrarestin, fomentin o facin replantejar aspectes determinats... Aquesta recerca hauria de centrar-se també en els coneixements psicopedagògics necessaris per poder treballar correctament la temàtica (com funciona el currículum ocult respecte al gènere, com s'aprenen les actituds sexistes, repercussions que tenen en la personalitat, en la vida pública i privada, com s'ensenyen les actituds...) o, si més no, en l'actualització pedagògica sobre la temàtica.

### *Objectius generals per al professorat*

- Analitzar el discurs patriarcal social i de quina manera s'ha fet present a la pròpia escola.
- Construir, a partir de l'anàlisi anterior, objectius educatius que no parteixin de visions ni models androcèntrics.
- Fomentar l'adquisició de conceptes, sentiments, accions... no sexistes a partir del desplegament curricular, de les interaccions o dels models oferts.
- Oferir igualtat d'oportunitats educatives tant a nens com a nenes. Parar especial atenció —tant en nenes com en nens— en les característiques estipulades pels models de gènere per canviar-ne, anul·lar-ne o conservar-ne el que sigui necessari sense distinció de sexes.
- Ampliar en l'alumnat interessos i motivacions sense respondre a models de gènere.
- Compensar, en el que calgui, les limitacions imposades als infants pels models de gènere masculí i femení.
- Canviar, en el que calgui, concepcions i actuacions sexistes en l'alumnat per altres que no ho siguin.
- Reflexionar sobre les pròpies concepcions i pràctiques individuals i col·lectives.
- Cercar els instruments i els recursos necessaris per dur a terme una educació no sexista.
- Canviar, en l'organització i en l'estructura escolars, tot allò que fomenti la discriminació sexual.
- Canviar les pròpies conductes i les interaccions amb l'alumnat que no estiguin en la línia del que es vol aconseguir.
- Crear ambients i espais escolars i d'aula on les actituds no sexistes siguin la norma d'acció.
- Seleccionar àmbits específics on es pugui centrar la intervenció.
- Sensibilitzar les famílies envers la problemàtica sexista i proporcionar elements comuns de treball.
- Oferir models de pensament i conducta que no reflecteixin actituds sexistes.

A partir dels objectius establerts, caldria *delimitar camps d'acció i establir en quins s'hauria de centrar més l'atenció* i els esforços, davant la impossibilitat d'abraçar-ho tot. Delimitar camps o establir prioritats no ha d'implacar, però, una laxitud d'esforços ni l'abandonament dels

objectius marcats, sinó que s'ha d'entendre com una acció adequada a la realitat de cada escola.

Finalment, fóra necessari contemplar que els *models* que les persones adultes més properes ofereixen als infants són especialment importants perquè aquests qüestionin les característiques de gènere atorgades a cada sexe. Això demana ser especialment curós en les imatges donades pel professorat que, sense caure en artificialitats, haurien de posar en evidència habilitats, interessos i maneres de ser i d'actuar que abracessin possibilitats diverses tant en dones com en homes, la qual cosa implica plantejar la necessitat d'aquests models, acceptar canvis en els càrrecs o en les funcions establertes o que cada sexe s'impliqui en activitats que sempre s'han deixat en mans del sexe contrari (la psicomotricitat està bàsicament en mans femenines, mentre que l'educació física ho està en mans masculines, per exemple). Amb tot, fer tracte quotidià i normalitzat de la multiplicitat d'interessos, actuacions, exterioritzacions de sentiments o posada en pràctica d'habilitats de tota mena, tant en professorat masculí com femení, és el que hauria de servir com a model per oferir.

### 7.3.2.2. Procés de treball

Els objectius generals que hauria d'assumir el professorat que s'acaben d'exposar són la base del procés de treball general d'actituds no sexistes que s'exposa a continuació. Amb el procés que es proposa — que no n'exclou d'altres— es pretén aportar elements de reflexió, anàlisi i posada en pràctica del treball d'actituds no sexistes a l'escola. Els passos que caldria realitzar s'indiquen en un ordre concret, però això no implica que aquest no es pugui canviar, que es pugui realitzar un treball conjunt d'alguns o que es vegi la necessitat de recapitular cap a algun d'anterior. Amb tot, perquè el procés sigui coherent, esdevé fonamental un treball compartit, consensuat, pactat i assumit per tot l'equip de professorat.

El procés té incidència tant en el Projecte educatiu, en el Projecte curricular o en la programació d'aula com en l'estructura, l'organització o la gestió escolars. Així mateix, abraça la totalitat de col·lectius que conformen la comunitat escolar.

1. Reflexionar sobre *el que es vol aconseguir*. Establir un marc bàsic d'objectius que es volen treballar dins la comunitat escolar. Tenir present, en aquest inici, les limitacions que té l'escola com a entitat social. En aquesta reflexió s'han de veure implicats els col·lectius que conformen la comunitat escolar.

2. Analitzar la *realitat escolar* per conèixer els problemes reals i les necessitats existents. Aquesta realitat hauria de fer referència a:
  - El treball realitzat dins la comunitat escolar fins eal moment present. Reflexió sobre l'acció docent, el que s'ha fet i el que no s'ha fet, el que ha funcionat i el que no. Aquesta reflexió ha d'abraçar tots aquells camps on s'ha fet incidència (organització, metodologia, currículum...) així com els col·lectius que s'hi han vist implicats (professorat, família, alumnat, etc.).
  - La situació social de la comunitat escolar. Quines influències socials són les més remarcables, com es concreten...
  - La situació de l'alumnat. Les seves actituds i els seus comportaments, les diferències existents entre els escolars (les experiències, els interessos, les necessitats que tenen com a col·lectiu i com a individus...).
  - La situació del professorat. Caldria no ignorar la cultura que s'aporta com a col·lectiu, les inquietuds, les preferències, les motivacions, els coneixements sobre el tema... Caldria també fer una reflexió grupal i individual sobre l'equip com a grup i del professorat com a individus.
  - Situació de les famílies. Coneixements, interessos, expectatives, actituds determinades envers els fills...
  - Situació del personal no docent. Relació amb l'alumnat, el professorat i les famílies. Actituds manifestades. Possibilitats, disposicions i limitacions envers un treball conjunt amb l'equip docent.
  - Recursos humans, organitzatius, materials i tècnics de què es disposa al centre.
3. A partir de l'anàlisi anterior, *adequar* i/o canviar els *objectius establerts* d'acord amb les necessitats i les situacions aparegudes.
4. Explicitar el *que s'entén per cada objectiu* que es vol aconseguir: què implica, què no abraça, com es concreta en les accions i en les actituds quotidianes de l'alumnat i del professorat, quins límits té... Aquí és on poden sorgir problemes derivats de l'amplitud d'interpretacions que comporta un objectiu i que caldria aclarir, delimitar i especificar perquè els significats fossin compartits.
5. Establir el que es vol fer i el que no es vol fer, marcant la *priorització d'objectius* i delimitant-ne d'intervenció immediata, a curt o a mitjà termini. Caldria cercar com a prioritaris uns *objectius accessibles* a l'escola que possibilitessin un treball real amb l'alumnat, el professorat o qualsevol dels col·lectius de la comunitat escolar.
6. Establir un pla d'actuació envers els col·lectius implicats, concretant els *campes d'acció* que s'utilitzaran per aconseguir allò que s'ha establert i què és el que es treballarà en cadascun: què es treballarà per mitjà de l'estructura i l'organització escolars, què es treballarà amb les famílies, què en el currículum i de quina manera es farà (com



es relacionarà el treball amb les àrees de coneixement, per exemple), què es treballarà amb les interrelacions, etc.

7. Marcar les *responsabilitats* que caldria assumir i qui o quins (personals i/o compartides) les tindran així com cercar les *estratègies* més adients en els camps d'acció establerts. Aquesta tasca demana, però, que, paral·lelament, es *reflexioni* sobre si *l'organització establerta* a l'escola permet o no la consecució de les fites o si es tenen els *recursos* materials, humans, de temps... necessaris, ja que aquesta anàlisi hauria de propiciar la legitimació del que s'ha proposat o fer un replantejament, tant de les estratègies que caldria utilitzar com del que caldria canviar, d'allò que manca o del que obstaculitza dur a terme dins l'escola (organització, recursos, mecanismes participatius...) les intencions establertes.
8. Establir *mecanismes de reflexió, anàlisi i control de la feina* que es realitza per anar-la adequant i resituant en el que calgui a partir de les situacions que es produeixen, els nous aspectes apareguts o les dificultats trobades que poden fer canviar tant les estratègies utilitzades com els objectius marcats com a prioritaris.
9. *Avaluar* els objectius aconseguits (grau, caracterització...), les estratègies utilitzades, el procés seguit i la implicació del personal docent, del personal no docent i de les famílies.
10. A partir de l'avaluació, és important *plantejar la conveniència, l'eficàcia, l'adequació... de tot el que s'ha realitzat*, dels objectius plantejats, dels recursos utilitzats..., amb la finalitat que *l'experiència serveixi per canviar el que no ha funcionat*, per adequar-se millor a la realitat escolar, per utilitzar més satisfactòriament els recursos disponibles, o per insistir en allò que calgui o repetir el que ha funcionat, tot obrint-ne noves vies d'acció si la situació escolar ho permet.

Paral·lelament a aquest procés, i essent coherents amb els objectius proposats pel professorat, caldria motivar, si és necessari i des dels primers passos, el personal escolar (professorat i personal no docent) envers la temàtica tractada amb les estratègies més adequades, cercar els recursos i els instruments que permetin atendre les necessitats aparegudes i establir mecanismes per intercanviar informació i coneixements amb les famílies. S'ha de tenir present que en moltes escoles aquest procés pot esdevenir prioritari si el professorat no està motivat envers la temàtica o manifesta resistència als canvis proposats. En aquesta situació hi poden ajudar les estratègies enfocades cap al fet que el professorat prengui consciència de quins són els agents de transmissió sexistes, de com es manifesten aquests a l'escola, de quins són els pensaments individuals i col·lectius envers la temàtica, de les contradiccions existents entre les concepcions i les pràctiques professionals, etc. Les aportacions de Bonal i Tomé (1996) poden ser útils per assolir aquesta fita. Els autors, amb la intencionalitat

d'aconseguir una metodologia de renovació que permeti passar d'escola mixta a coeducativa, proposen com a punt fonamental trencar la resistència envers el canvi que manifesta el professorat i, en aquesta direcció, apunten com a necessari:

- Conscienciar el professorat dels agents de transmissió cultural.
- Reflexionar col·lectivament com a equip per no caure en la inseguretat i resistència al canvi que provoca la reflexió individual.
- Acceptar i reconèixer la diferència de gènere.
- Cercar, a partir de la investigació acció crítica, les contradiccions entre els valors educatius i les pràctiques institucionals.
- Incorporar un agent extern a l'escola que faciliti les condicions de canvi, l'assessorament metodològic i ofereixi estratègies que posin de relleu les contradiccions existents a l'escola.

### **7.3.3. Proposta curricular**

#### **7.3.3.1. Objectius i continguts generals**

En la justificació de la nostra proposta de treball actitudinal es feia referència a la necessitat de crear un bloc d'actituds generals que servís com a referent del treball posterior i que ajudés a aclarir i delimitar el que es volia treballar en l'alumnat. Per ser coherents amb aquella proposta, en el treball d'actituds no sexistes s'hauria d'establir clarament què es vol aconseguir en aquest camp i confeccionar, per tant, uns objectius i uns continguts generals que fossin els referents del desplegament curricular posterior, tant pel que fa referència al Projecte curricular com a tot allò que es du a terme dins la comunitat escolar per mitjà de l'organització, l'estructura, la gestió o les interrelacions.

Recordem que el Projecte educatiu, en ser l'instrument que marca les intencions educatives de la comunitat escolar, és el punt de partença en l'establiment d'objectius i el que legitima la inclusió d'uns objectius generals determinats. També cal tenir present el Disseny curricular establert per l'Administració educativa, ja que s'hi veuen inclosos els objectius generals d'etapa que recullen aspectes actitudinals que cal contemplar.

A continuació, i a partir del que s'acaba de dir, s'apunten uns objectius i uns continguts generals que poden servir de punt de partença del tractament actitudinal no sexista. Aquí, i seguint la proposta indicada en pàgines anteriors, s'inclouen objectius que fan referència als tres

components de treball o camps d'acció individual i grupal en el tractament actitudinal que es van especificar en el punt 5.3:

- *Coneixement i consciència de la problemàtica* existent en referència al sexisme. En aquest cas és imprescindible evidenciar allò que és tractat com a normal però que comporta sexisme, és a dir, fer visible i conscient allò que està amagat i que no és qüestionat per la seva normalitat o que és poc evident. L'anàlisi i la reflexió sobre els aspectes positius i negatius trobats hauria de dur a poder establir un *judici* sobre ell.
- *Presa de posició* envers el tema a partir del judici realitzat i la *implicació afectiva*.
- *Actuació coherent* amb la presa de posició.

*Promoció d'actituds no sexistes en l'alumnat de primària: àmbits i objectius generals*

*Acceptació d'un mateix. Habilitats personals*

- Acceptar el propi sexe i la pròpia identitat. Valorar-los tots dos.
- Adquirir un autoconcepte i una autoestima positius adequats a les característiques, capacitats i habilitats personals sense intervenció del gènere.
- Valorar les capacitats i les habilitats personals, així com el propi judici. Tenir-hi confiança.
- Aprendre a afrontar els sentiments negatius i analitzar-ne les causes.
- Adquirir les habilitats necessàries per tenir autonomia individual, tant en el món públic com en el privat, independentment del sexe de cadascú. Parar especial atenció en l'ordre, la neteja i la sistematicitat en l'àmbit personal. Posar-les en acció.
- Adquirir estratègies comunicatives i discursives que no depenguin del model de gènere i que serveixin per introduir-se en la societat i per relacionar-se correctament amb les altres persones. Posar-les en acció.
- Reflexionar sobre les pròpies creences, expectatives i conductes envers el propi sexe i el contrari i analitzar-les sota paràmetres no sexistes.
- Aplicar el judici de valors personals a la pròpia conducta. Esforçar-se per ser coherent.

*Relacions amb les altres persones*

- Conèixer que les capacitats, les habilitats i els interessos no depenen del sexe, sinó de cada persona com a individu i de l'assignació social de gènere.
- Relacionar-se respectuosament amb l'altre sexe acceptant les diferències individuals de cada persona.
- Interessar-se per dur a terme actituds de col·laboració i d'ajut envers les companyes i els companys sense distinció de sexe.

- Mostrar-se solidari amb les persones, sense distinció de sexe, amb les quals s'ha pres posicionament.
- No generar expectatives ni judicis sexistes envers les altres persones.
- Analitzar i afrontar els conflictes apareguts entre els col·lectius de nenes i nens tot cercant solucions satisfactòries per a tots dos.
- Analitzar expectatives i judicis del/s grup/s escolar/s al/s qual/s s'està vinculat en funció del gènere.
- Rebutjar manifestacions verbals i accions que agredeixin o ridiculitzin les altres persones, parant especial atenció en les adreçades al sexe femení.

#### *Paper social de la dona. Cultura femenina*

- Conèixer la transmissió cultural que s'ha realitzat històricament i la que es realitza en l'actualitat en relació amb els models de gènere.
- Valorar els trets positius de la cultura masculina i de la femenina parant especial atenció en aquesta darrera. Adquirir aquells que estiguin més en consonància amb les característiques i les necessitats personals.
- Analitzar el context social proper pel que fa a la discriminació sexual. Iniciar-se en la consciència crítica envers els models culturals de gènere. Prendre postures personals.
- Valorar aspectes personals relacionats amb l'autonomia, la responsabilitat, l'ordre i la sensibilitat. Adquirir habilitats i hàbits que possibilitin la seva posada en pràctica.
- Valorar el treball domèstic. Adquirir habilitats i hàbits que possibilitin autonomia en aquest camp. Adquirir una actitud positiva envers la participació en les tasques domèstiques.
- Valorar la cura i l'atenció —material i psicològica— d'infants, malalts i persones grans. Adquirir habilitats que possibilitin aquesta atenció.

Els objectius s'haurien d'aplicar tant a nenes com a nens, fent una incidència especial a aconseguir en cada sexe aquells que el model de gènere al qual pertanyen els obviï o els minimitzi.

Els objectius citats poden dur-se a terme amb *continguts diversos*. A continuació es fa una proposta de continguts que es poden treballar.

#### *Promoció d'actituds no sexistes en l'alumnat de primària: àmbits i continguts*

##### *Acceptació d'un mateix. Habilitats personals*

- Característiques, habilitats i necessitats personals.
- Seguretat en un mateix. Autoconcepte i autoestima positius.
- Autoreflexió i autoanàlisi.
- Autonomia personal.
- Ordre, neteja i sistematicitat personal.
- Estratègies comunicatives i discursives possibilitadores de participació social i relació amb les altres persones.
- Creences, expectatives i conductes personals envers el propi sexe i l'altre sexe.
- Coherència entre judici personal i accions.

*Relacions amb les altres persones*

- Diferències i semblances entre sexes.
- Diferències entre gènere i sexe.
- Respecte envers les característiques individuals.
- Relació i comunicació positives amb les companyes i els companys sense distinció de sexe.
- Col·laboració amb les altres persones sense distinció de sexe. Ajudar-les.
- Expectatives, judicis, conductes i actituds pròpies i del/s grup/s d'aula envers el sexe masculí i el femení en el grup de classe.
- Rebuig de discriminacions sexistes. Compromís personal.

*Paper social de la dona. Cultura femenina*

- Característiques socials i personals atorgades a homes i dones en la història.
- El paper de la dona en la història. Experiències i contribucions.
- Característiques de la cultura femenina i masculina. Valors implícits, habilitats i camps d'acció de totes dues.
- Professions i activitats socials: distribucions per estereotips de sexe.
- Característiques de l'entorn social més proper en relació amb els rols masculins i femenins. Creences i conductes dutes a terme.
- Treball domèstic: valors implícits i tasques que comporta.
- Ajuts a infants, malalts i persones grans.
- Recursos, habilitats i hàbits per adquirir l'autonomia personal en les tasques domèstiques i familiars.

En l'àmbit *cognitiu* els objectius apuntats impliquen, per exemple, qüestionar les capacitats innates de cada sexe, observar, analitzar, prendre postura... del paper que s'ha assignat i que s'assigna a la dona, a la nena, tant des del punt de vista del que ha de fer, del que ha de sentir com del que ha de pensar. Així, caldria replantejar-se les característiques considerades típicament femenines o masculines, els treballs professionals, les funcions socials i familiars..., o vèncer la tendència d'identificar promoció o emancipació femenina amb assumpció dels trets culturals masculins.

En l'àmbit *afectiu* implica sentir-se atret, «veure amb bons ulls», predisposar-se positivament envers els valors, les actuacions i les característiques personals que es consideren positives per a l'ésser humà sense tenir present el sexe al qual es pertany: tendresa, independència personal, autonomia, dedicació a les altres persones..., així com habilitats socials i domèstiques necessàries per a una correcta implicació en la societat i en el grup familiar. També demana tenir vivències i experiències positives i agradables en aspectes que tradicionalment s'han adreçat al sexe contrari.

En l'àmbit *comportamental*, bàsic en aquesta edat, caldria cercar actuacions i adquisicions d'hàbits que fossin coherents amb actituds no sexistes: participació de nens i nenes en la cura i l'ordre personal, cura

dels espais, feines considerades tradicionalment femenines o masculines (cura dels infants més petits de l'escola, bricolatge escolar...). També caldria acceptar de forma progressiva la pèrdua de poder del col·lectiu masculí, la qual cosa demana cedir espais, perdre protagonisme en un col·lectiu i assumir tasques en un altre...

### 7.3.3.2. La seqüenciació

La seqüenciació és el moment on el professorat caldria que prioritzés, matisés i organitzés els objectius establerts i les intencions consensuades.

En el treball d'actituds no sexistes les decisions que caldria prendre en aquest moment estaran condicionades per la realitat concreta amb què es trobi el professorat (situació de l'alumnat, del context immediat, de la família, dels recursos disponibles...) i també per *l'evolució de la identitat de sexe i de gènere* que aporta l'infant. El primer aspecte depèn de cada comunitat escolar, el segon hauria d'orientar la temporització de les fites i la seva seqüenciació per cicles.

En relació amb aquest darrer aspecte, recordem que l'infant entra a primària sabent ja si és nen o nena. En els primers cursos té clara la seva identitat sexual, és a dir, sap que aquest tret no el pot canviar. Aquesta identitat, però, es basa tant en el rol sexual i en les atribucions socials de gènere com en la seva morfologia, per la qual cosa en el cicle inicial i mitjà caldria fer qüestionar la classificació de sexes a partir de les seves característiques de gènere: conductes (estipulades tant per als nens com per a les nenes), característiques externes arbitràries (vestits, pentinats..), trets caracterials (agressivitat, conformitat...), capacitats o habilitats (ordre, motricitat...), interessos (jocs...), tot fent observar models d'individus que no segueixen el rol estipulat, així com respectar cada infant per les seves característiques personals sense distinció de sexe i potenciar en els dos sexes aquelles característiques marcades com a fites, parant especial atenció a fomentar canvis en els rols establerts per als dos col·lectius (per exemple, fomentant en les nenes la implicació física en els jocs o en els nens l'ordre i la cura envers les seves pertinences).

Caldria també anar *trencant els esquemes de gènere* que els infants ja duen incorporats i oferir esquemes alternatius que ajudin a filtrar, interpretar, codificar i recuperar la informació amb paràmetres no sexistes. En aquesta mateixa línia caldria, des del començament de l'etapa, programar l'anàlisi de coneixements previs que aporta cada sexe per anar traient a la llum les seves concepcions sexistes: què els

agrada i què no, què poden fer nens i nenes, quines capacitats tenen homes i dones...

Així mateix, caldria, en els primers cursos, que nenes i nens duguessin a terme junts activitats adreçades normalment a un sexe (dansa, escacs, esports determinats...) o ajuntar-los en activitats on és habitual separar-los (vestuaris, competicions esportives entre escolars...), parant atenció de tractar el respecte a la diversitat i el foment de trets no relacionats amb el model de gènere atorgat a cada sexe, per establir normalitat de vivències i participació dels dos col·lectius.

En el cicle superior es pot incidir més en les actuacions socials que fomenten o que estableixen les atribucions de gènere, o el paper que es dóna a home i dona socialment. Tinguem present que en aquest cicle la nena o el nen, normalment, ja pot diferenciar entre les característiques biològiques i les de gènere en tots dos sexes, malgrat que sigui cert que l'infant ja té adquirides les característiques associades al gènere. Això implica que de vegades, malgrat que els infants puguin fer aquesta diferenciació, la normalitat social que s'atorga als models de gènere faci que no se'ls replantegin ni se'ls qüestionin. Per tant, una de les fites que caldria establir per al cicle superior hauria de ser *qüestionar aquesta normalitat*, tant a nivell social com individual. Amb aquesta intenció es pot dur a terme l'anàlisi de les actuacions quotidianes, de les que s'ofereixen en els mitjans de comunicació, del que passa al carrer, del que es fa a casa..., es pot fer una anàlisi també dels continguts dels materials curriculars en tot allò que fa referència al sexe femení, propostes de canvi de rol en nens i nenes mitjançant la identificació amb el sexe contrari, observació i anàlisi de capacitats i interessos en persones que en la seva actuació no evidencien el model de gènere atorgat...

Fóra també important en aquest cicle parar atenció en *l'autoestima* i en les *expectatives d'èxit* de cada nena i de cada nen. Encara que aquestes ja s'han hagut de treballar en els cicles anteriors, en aquest és especialment important a causa de la incorporació més conscient que ja pot realitzar cada sexe de les seves habilitats i mancances, així com de la capacitat que té d'anar-les qüestionant tot obrint portes a uns altres interessos o a un desenvolupament d'habilitats que estiguin desvinculades del model de gènere.

Amb tot, caldria tenir clar que la feina de primària s'ha de continuar a l'etapa següent, ja que l'evolució personal i social de cada nen i de cada nena continua al llarg dels anys següents.

### 7.3.3.3. La transversalitat. Les àrees

El treball d'actituds no sexistes passa per una proposta transversal dins del currículum. Això implica, com ja s'ha assenyalat quan es feia la proposta de la transversalitat de les actituds, partir dels objectius generals sobre actituds no sexistes amb un desplegament d'aquests que permeti, d'una banda, la introducció d'objectius i continguts en totes les àrees i la vida quotidiana en el centre escolar, i, de l'altra, ser el fil conductor que possibiliti conèixer si s'està duent a terme coherentment el treball proposat (per tant, informa del que es vol aconseguir, dels aspectes concrets que cal observar o de la relació que s'estableix amb els altres objectius, per exemple).

Si ens centrem en les àrees, cadascuna, pel tipus de continguts que inclou, facilita el tractament (sense ser exclusiu) d'uns aspectes determinats del treball d'actituds no sexistes. Aquesta situació no implica, però, que no s'hagin de cercar elements comuns a més d'una àrea per realitzar tractaments globals, sinó al contrari, s'hauria de buscar tot allò que possibilités interrelacions entre diferents elements, incloent les relacions interàrees i la d'aquestes amb la vida del centre. *Globalitzar* el tractament de les actituds no sexistes facilita que aquestes gaudeixin d'una àmplia presència en tots els camps i que parteixin de la realitat de l'infant, al mateix temps que possibilita que es vegin i s'entenguin les actituds com quelcom inherent a la persona en ser presents en qualsevol actuació i pensament humà. A més, la globalitat del tractament és la que permet que el foment d'actituds no sexistes entri dins la normalitat i es visqui com quelcom quotidià, al mateix temps que potencia que l'actuació del professorat vagi en aquesta direcció.

Tenint present el que s'acaba d'indicar, a continuació s'apunten aspectes que es poden contemplar en cada àrea<sup>129</sup> i que es poden aprofitar per interrelacionar-los amb l'actuació i la interacció entre tots els membres de la comunitat escolar.

El fet que es faci una reflexió sobre el que cal contemplar a cada àrea no implica que l'opció de treball que es proposa es basi en un desplegament curricular on l'organització dels continguts sigui per àrees. Els continguts poden organitzar-se de maneres diverses i les reflexions següents han de servir per tenir orientacions o aportar punts d'alerta quan els continguts i objectius d'àrea es posin en joc.

---

<sup>129</sup> En el llibre del *Feminario de Alicante* (1987) s'indiquen diferents aspectes que caldria tenir presents i mesures d'acció positives que s'haurien de realitzar dins de les àrees, que poden aportar més informació.



## ■ Medi social

Aquesta àrea és especialment indicada per conèixer quin és el *tracte social, històric i actual* que s'ha donat i que es dona encara a les dones, tant en l'àmbit públic com en el privat. Caldria partir, però, d'una història no androcèntrica per poder conèixer les contribucions històriques de les dones dins la cultura, l'art, l'economia, l'educació..., o en àmbits més privats, com són el manteniment de la llar, dels fills i les filles..., i la importància que han tingut totes dues aportacions; al mateix temps que es fa una anàlisi de les condicions econòmiques, socials i familiars en les quals s'han trobat les dones al llarg de la història i del perquè de la seva invisibilitat (per què sempre es parla d'homes, per què les dones no participaven en les decisions, la manca de possibilitats reals d'aquestes per destacar en una cultura masculina...). Es pot parar especial atenció en les característiques de personalitat que s'apliquen a les dones que han sobresortit històricament: dependents de l'home o perverses, entabanadores...

També caldria *revaloritzar la vida quotidiana* en la història: els costums, els hàbits, com se solucionaven les necessitats més elementals..., aspectes que aportaran informació no sols d'una part de la història desconeguda però més humana que la que s'estudia, sinó també de la importància que hi tenia la dona o d'aspectes considerats pertanyents a la cultura femenina poc valorats socialment.

En el treball de les activitats socials actuals (laborals, lúdiques...), caldria introduir tant homes com dones en els *exemples que es vulguin analitzar* o els *models que es vulguin observar* i parar especial atenció a aquelles activitats que tradicionalment s'han considerat masculines o femenines, per oferir models que trenquin amb els estereotips socials (programar visites de professionals que trenquin estereotips de gènere, per exemple). Així mateix, caldria contemplar la *importància de l'àmbit privat* de les persones —aquell que fa referència a l'organització familiar, la cura de la casa i dels fills i de les filles, les relacions familiars— i incloure dins del currículum elements que possibilitin l'autonomia personal dins l'àmbit domèstic, la criança correcta dels infants petits, les actituds que fomentin escoltar, ajudar, estar a disposició dels membres familiars que necessiten ajut o atenció, la cura de les amistats de la família, que revaloritzin tots aquests aspectes i que es vegin reflectits tant en les tasques escolars que es vulguin assumir com en activitats específiques que es vulguin treballar. Caldria replantejar, per exemple, la necessitat que tot l'alumnat participi activament en la cura de l'espai on es troba (escombrant, arreglant desperfectes...), així com en l'alimentació que es du a terme a l'escola (ajudar a la cuina, parar taula, rentar plats, comprar el menjar...). També caldria aprofitar ocasions determinades o cercar espais concrets

per treballar habilitats necessàries dins l'àmbit domèstic: cosir, tenir cura de la roba..., dels objectes de la llar, o dels infants més petits (ajudar els nens i les nenes de parvulari, per exemple). La introducció d'aquests continguts de treball demana que se'ls doni la mateixa importància que als altres, tant per resituar-los en el lloc corresponent com perquè siguin tractats per l'alumnat com a coneixements necessaris que cal adquirir sense distinció de sexe.

Dins d'aquesta àrea també s'hauria de tenir una cura especial a treballar el *coneixement i el domini de l'espai en les nenes*, ja que tradicionalment ha estat un aspecte poc potenciat en elles.

Les *expectatives socials i professionals* de nenes i nens també caldria que sortissin per, si és necessari, oferir més possibilitats i trencar esquemes de gènere en referència a aquest aspecte.

#### ■ Medi natural i matemàtiques

En aquesta àrea es pot fer incidència a posar de manifest la *participació històrica i actual* de les dones dins les ciències i les matemàtiques. I no sols pel que fa referència al que tradicionalment s'ha considerat com a ciència, sinó també a posar de manifest i valorar les solucions als problemes quotidians que al llarg del temps han anat donant les dones inventant tècnica: conservar els aliments, confeccionar tints o productes sanitaris, etc.

També caldria potenciar i incitar més especialment en el col·lectiu femení *l'interès* envers allò que s'ha estipulat socialment com a pertanyent al món masculí: actituds d'investigació (manipular, provar, experimentar, mesurar...), coneixements científics i matemàtics, interès per continguts relacionats amb física, química, electrònica, tecnologia..., i els nens, posar-los en contacte amb continguts més reservats a la cultura femenina: cura dels animals, ordre i sistematicitat en el treball... També són àrees adients per introduir-hi treballs (observació de materials, plantejaments d'hipòtesis, resolució de problemes...) que tinguin (com a mitjà, continguts de treball o exemples que caldria utilitzar) *aspectes pertanyents a la vida quotidiana i a l'àmbit domèstic*. Així, per exemple, es poden proposar problemes relacionats amb el cistell de la compra, amb l'economia familiar o, més concretament al final de primària, amb qüestions relacionades amb la cocció dels aliments, la resistència dels teixits, els microorganismes a la llar, els rebuts d'àmbit familiar i domèstic (aigua, llum, telèfon, escola...)...

Quan s'estudiïn animals o la persona en el seu aspecte físic, fisiològic o anatòmic, caldria també parar atenció a no fer referència tan sols als

mascles: estudi dels cossos masculins i femenins (làmines anatòmiques de tots dos, per exemple), imatges d'animals femelles (i no sols quan es parla de la reproducció) i d'animals mascles...

Amb tot, el *trencament de creences i expectatives* en els propis infants que fan referència a les poques capacitats de les nenes, de les noies i de les dones en matemàtiques o ciències, o al propi autoconcepte i expectatives d'èxit que té aquest col·lectiu en àmbits tècnics, és un aspecte que caldria treballar dins d'aquestes àrees.

### ■ Educació física

En aquesta àrea normalment ens trobem divergències entre el currículum prescrit per les administracions educatives i el currículum realitzat a l'aula, ja que, malgrat que les disposicions oficials curriculars demanen un tractament del cos i del moviment sense discriminació de sexes i enfocat envers l'educació integral de l'infant, les expectatives i els hàbits adquirits, tant pel professorat com per l'alumnat envers l'àmbit corporal, fan que es produeixin diferències de tractament envers nens i nenes. Caldria, per tant, reflexionar sobre les expectatives professionals pel que fa a les capacitats físiques de nenes i nens o les habilitats per potenciar, al mateix temps que replantejar el que comporta un tractament acurat de l'educació física (psicomotricitat, ritme, expressió corporal, flexibilitat, domini i control del cos, etc.). Així, dins les programacions, caldria plantejar un *model d'activitat física que recollís diferents aspectes del treball del cos*, necessaris tots per arribar a un coneixement, a un domini i a una salut corporal i que no es basés sols en la cultura masculina a la qual s'han d'adaptar les nenes, sinó també a un reconeixement d'elements de cultura femenina que caldria treballar en tots dos sexes. Aquesta feina caldria ajuntar-la amb una atenció especial pel que fa a l'*actitud* de nens i nenes envers l'àrea, així com la *motivació* envers unes activitats físiques determinades per part de nenes i nens. S'haurien de programar treballs que motivessin especialment les nenes per realitzar les pràctiques esportives i els nens per adquirir domini del seu cos per exemple, i que compensin, en cada col·lectiu, les mancances que duen acumulades. Caldria que els dos sexes fessin pràctiques d'activitats físiques que es considerin necessàries per a tothom, tant siguin de resistència, de gran motricitat, de control de moviments, de ritme, d'expressió corporal... El rebuig de la competència com un estímul metodològic és un pas necessari per anar resituant, acceptant i respectant les característiques individuals i col·lectives de cada sexe.

Caldria treure els prejudicis que ja duen interioritzats els infants (sobretot els nens) quant a *possibilitats físiques dels dos sexes*, per

exemple, la imatge de la debilitat física femenina o la manca de ritme en els nens. Els infants haurien de conèixer que a primària no hi ha grans diferències de capacitats, força o resistència física entre nens i nenes (ja que aquestes es produiran més tard). Caldria fomentar habilitats en els infants que ajudessin a eradicar aquests prejudicis en nenes o nens i mostrar models femenins i masculins que hi ajudessin.

Seria important també fer valorar entre els dos col·lectius la salut corporal, la qual cosa no ha d'implicar, però, i sobretot en les nenes, un excés al culte personal basat en els canons estètics establerts socialment, sobretot pels mitjans de comunicació.

En totes aquelles activitats esportives que es realitzin a l'escola *fora d'horari escolar*, caldria també tenir clar el que es vol aconseguir i no impedir, per exemple, que les nenes accedeixin a esports considerats masculins o els nens als considerats femenins.

Professores i professors, especialment en aquesta àrea, són *models a imitar* en la seva conducta, en els seus parers i en les seves manifestacions verbals. El model de professor d'educació física associat a esportista i el de professora vinculat a expressió corporal, malgrat que pugui recollir interessos i habilitats individuals del professorat, no ajuden gaire en el tractament ni en l'anul·lació d'estereotips socials.

Amb tot, s'està parlant de potencialitats del col·lectiu masculí i del femení, no de persones determinades. Aquestes han de veure respectades les seves característiques personals en relació amb aquesta temàtica.

#### ■ Artística: plàstica i música

Aquesta àrea permet no sols treballar el respecte a les característiques individuals de cada persona, sinó també *fomentar en el col·lectiu masculí* actituds, inquietuds i habilitats envers aspectes que es relacionen sovint amb la cultura femenina. Ordre, neteja, sensibilitat, etc. són potser els elements més clars, però també escoltar, mirar, tocar..., els objectes.

Caldria també fer *replantejar les referències culturals* en aquest àmbit, que normalment associen els homes amb creativitat i les dones amb treball i esforç.

L'àrea també possibilita revaloritzar el paper de la dona com a mantenidora de la memòria col·lectiva i els referents comuns pel que fa a cants, objectes i tècniques artesanals, etc., o als coneixements

adquirits i traspassats històricament sobre pigments, tints, barreges de materials, etc.

La dansa, com a activitat que es comparteix amb l'àrea d'educació física, també és un element que cal contemplar i utilitzar amb el dos sexes per treballar la musicalitat, el ritme, l'expressió, la coordinació motriu, el plaer, etc., tots necessaris per als dos col·lectius, però més especialment per al masculí.

El fet d'oferir models de dones artistes, tant en l'àmbit plàstic com en el musical, és una necessitat que apareix perquè les nenes puguin veure's reflectides en camps on sols destaquen els homes.

#### ■ Llengua i literatura

Aquesta àrea, transversal en si mateixa, possibilita també un treball ampli d'actituds no sexistes en l'alumnat. Aquí fem referència sols a l'àmbit d'història en llengua i literatura o recursos literaris que es poden fer servir, ja que el llenguatge i les estratègies comunicatives i discursives que caldria potenciar en els dos sexes es tractaran més endavant. Caldria, doncs, insistir en la *participació de la dona* en la literatura, en l'ensenyament del llenguatge als infants per exemple, o en l'anàlisi de la cultura popular escrita, per observar com és plena d'estereotips masculins i femenins. En aquest sentit, contes, narracions, llegendes... són especialment indicats per analitzar els papers adoptats pels dos sexes.

Com a exemplificació del que s'acaba d'indicar sobre la relació entre àrees i actituds no sexistes, s'inclou a continuació un quadre amb indicacions sobre el que es pot treballar dins les àrees del currículum del MEC de primària pel que fa a aquesta mena d'actituds.

La igualtat d'oportunitats dels dos sexes en el currículum de primària del MEC

<i>Coneixement del medi</i>
<i>Continguts</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilitat davant la necessitat que nenes i nens participin de forma igualitària en la realització de diverses experiències, rebutjant la divisió del treball en funció del sexe.</li> <li>• La incorporació de la dona al món laboral. El treball domèstic. La tecnologia de la llar.</li> <li>• Sensibilitat i rebuig davant les desigualtats socials associades a l'edat, al sexe [...].</li> </ul>

- Valoració de les habilitats manuals implicades en la utilització d'eines, aparells i màquines, superant estereotips sexistes.
- La comunitat domèstica: noves formes d'organitzar el treball, la relació d'igualtat entre els sexes i la cura de les persones en situació de dependència.
- Rebuig de discriminacions en l'organització d'activitats grupals per raons ètniques, de sexe, d'estatus, etc.
- Sensibilitat davant la influència que exerceixen els mitjans de comunicació en la formació d'opinions, amb especial atenció a la publicitat, als estereotips sexistes, racistes i al consum.
- Aspectes de la vida quotidiana en el darrer segle i alguns fets rellevants (canvis socials i polítics, avançaments tecnològics, evolució de la situació de les dones, etc.) que hi estan associats.
- Domini de les habilitats i dels recursos per realitzar amb autonomia les tasques domèstiques.
- Anàlisi de les causes que provoquen les situacions de marginació i injustícies socials per raó de sexe, raça o altres.
- Anàlisi crítica de les diferències en funció del sexe, en l'assignació de tasques i responsabilitats en la família, la comunitat escolar i altres instàncies.
- Anàlisi crítica de la utilització de la imatge de l'home i de la dona en la publicitat.

#### *Educació física*

En la introducció es diu que «s'ha d'evitar qualsevol discriminació per raó de sexe, en contra dels estereotips socials vigents que associen moviments expressius i rítmics en l'educació de les nenes i els elements de força, agressivitat i competitivitat en la dels nens».

#### *Objectius*

- Participar en jocs i activitats establint relacions equilibrades i constructives amb les altres persones, evitant la discriminació per característiques personals, sexuals i socials, així com els comportaments agressius i les actituds de rivalitat en les activitats competitives.

#### *Llengua castellana i literatura*

#### *Objectius*

- Reflexionar sobre l'ús de la llengua com a vehicle de valors i prejudicis classistes, racistes, sexistes, etc., amb la finalitat d'introduir-hi les autocorreccions pertinents.

#### *Continguts*

- Sensibilitat i actitud crítica davant el tractament de certs temes i usos de la llengua que suposen una discriminació social, sexual, racial o de qualsevol tipus.
- Actitud crítica davant els missatges tramesos pels textos escrits, [...], els missatges que transmeten els mitjans de comunicació, [...] usos de la llengua que suposen una discriminació social, sexual, racial, etc.

#### *Avaluació*

- Identificar, en els textos orals i escrits d'ús habitual, plantejaments de determinats temes i usos de la llengua que suposen una discriminació social, sexual o d'altra mena, i tendir a l'autocorrecció.

Font: Mañero i Rubio, 1992

## ■ Tractament isolat

En el cas de dur a terme el desplegament curricular a partir d'organitzar els continguts per àrees, s'hauria de tenir present que el fet que es treballin les actituds no sexistes dins les àrees no implica que no s'hagin de dur a terme accions específiques fora del seu context. Com ja s'ha indicat en la proposta de tractament de les actituds, el desplegament curricular del treball d'actituds, en el cas d'organitzar els continguts per àrees, pot demanar, per ser coherents amb els objectius i amb la seqüència de treball establerta, *espais concrets per a tasques determinades*, en aquest cas d'educació no sexista no relacionades amb les àrees i que difícilment es poden dur a terme dins del seu context si sols ens fixem en els continguts curriculars d'àrea. Per exemple, pot ser necessari programar una sessió per tractar conflictes generats per actituds sexistes (agressions físiques o verbals de nens envers nenes en el cicle superior, comentaris prejeratius sobre capacitats femenines, rebuig o isolament del sexe femení en activitats determinades, etc.), pel no compliment de responsabilitats adquirides per un sexe o per un altre, per dissenyar formes d'organització grupal que no discriminin ningú..., per analitzar fets i situacions properes que afectin el col·lectiu, per treballar i potenciar habilitats determinades en cada col·lectiu de forma conjunta (ajuts als infants més petits per part dels més grans, sessions de bricolatge dedicats especialment al manteniment i a la cura de l'espai escolar i familiar, etc.). La immediatesa o la continuïtat que demanen alguns continguts d'actituds no sexistes (resolució de conflictes, hàbits determinats, etc.) també demanen espais que no passen per continguts curriculars d'àrea. Aquesta situació implica, com s'ha comentat, espais concrets determinats que, d'acord amb l'opció escolar escollida sobre l'organització dels continguts, passa per incloure'ls en temps d'àrees, fora d'aquestes o ser un eix articulador del treball escolar.

Així mateix, cal també contemplar que en aquells espais i temps on l'alumnat no està pautat pel professorat (pati, celebracions, eleccions de tallers o activitats, activitats de migdia...) és on es poden donar fàcilment manifestacions sexistes o reproducció d'estereotips de sexe i que, per tant, han d'entrar dins els processos educatius del treball no sexista.

### **7.3.3.4. Criteris per a les estratègies d'ensenyament/aprenentatge i l'avaluació**

Els enfocaments metodològics que es podrien utilitzar per al treball d'actituds no sexistes tenen la seva base en el que s'ha exposat en la proposta del treball actitudinal a l'escola. Partint d'aquesta, aquí

remarquem aquells aspectes que poden tenir més rellevància o d'altres que es desprenen del que en aquell moment es va dir.

Recordem que els enfocaments metodològics escollits haurien de possibilitar el treball dels components del tractament actitudinal, és a dir —segons el moment del procés en què es troben els infants—, l'exploració i el coneixement del tema plantejat, l'anàlisi de les dades i de les situacions, la implicació afectiva, la reflexió i la presa de posició o l'actuació coherent amb aquesta darrera.

Partint del que s'ha dit, en l'elecció dels enfocaments metodològics es poden utilitzar els criteris que s'indiquen a continuació.

En primer lloc, caldria contemplar que *les experiències, els coneixements, les habilitats o els interessos que aporten cada col·lectiu* de nens i nenes són *diferents*, per la qual cosa a l'hora de fer distribucions de grups, recerca de materials, etc., caldria tenir present la realitat de l'aula en aquest sentit i *compensar la manca o els excessos apareguts* en el que calgui, així com aprofitar aquesta diferència perquè nens i nenes descobreixin els *aspectes positius que tenen trets concrets* aportats per la cultura de l'altre col·lectiu.

Fóra necessari utilitzar enfocaments metodològics que possibilitessin conèixer les *concepcions prèvies i expectatives que tenen els infants* envers les persones del mateix sexe o de l'altre sexe. Caldria *replantejar els coneixements primers* de què parteix cada nen i cada nena, per veure si, una vegada analitzats, s'haurien de canviar o fer-los evolucionar per aconseguir trencar possibles concepcions sexistes. Així, enfocaments que permetin conèixer «el que sé», «el que penso», «el que espero que passi», «el que m'agradaria que passés»... envers si mateix o l'altre sexe en tasques determinades, o converses entre l'alumnat sobre les concepcions de partida, s'han de posar en pràctica.

Així mateix caldria treballar amb activitats relacionades amb *experiències personals* per analitzar-les, cercar-ne causes i efectes o simplement comunicar-les. Això possibilita relacionar allò que es considera extern a un mateix i que és tractat en un pla racional, amb les vivències personals que són en un pla més intern i subjectiu. Conèixer les experiències i les vivències d'altra gent i relacionar-les o cercar similituds amb les pròpies és una manera no sols d'entendre més les altres persones, de poder-se situar en el seu lloc o d'obrir possibilitats per entendre's millor un mateix, sinó també de valorar el camp privat de l'experiència personal, relegat normalment a la cultura femenina.



Relacionat amb el punt anterior, caldria fomentar en l'infant *que s'imagini en el lloc de les altres persones*, més concretament en els membres del sexe contrari, per intentar entendre els seus interessos, les seves inquietuds, els seus parers o les seves problemàtiques. Si s'estableix aquesta relació es pot prendre com a punt d'inici per potenciar, amb les activitats escollides i la manera de dur-les a terme, *corrents afectius positius* envers les persones amb les quals l'infant treballa.

També, i dins la mateixa línia, caldria utilitzar metodologies que *connectessin la cultura acadèmica amb la quotidiana*, ja que aquesta relació permet no sols qüestionar, analitzar i comparar els coneixements infantils en els dos camps, sinó també prendre opcions i possibilitar actuacions d'incidència real en la vida privada i pública.

Així mateix, s'haurien d'*utilitzar els conflictes* sorgits a l'aula o a l'escola entre els col·lectius de nenes i nens. Els conflictes, més que ser situacions que s'haurien de tapar o ignorar, caldria aprofitar-los (i permetre que es produeixin) perquè els dos col·lectius puguin exposar les seves raons, se cerquin les causes i les conseqüències de les seves accions i entre tots es pactin les opcions que es considerin més adequades, deixant obertes les portes a la revisió de les solucions si amb aquestes, en dur-les a la pràctica, no s'obtenen resultats satisfactoris.

Caldria també cercar *mètodes de treball i activitats alternatives* a les quals els infants estiguin acostumats per trencar possibles encasellaments de distribucions de papers i oferir *nous models* on nens i nenes es puguin veure atrets per treballar-hi sense esquemes anteriors que ja els predisposin a actuar de maneres determinades.

En quan a la distribució de l'alumnat, fóra necessari treballar amb *grups cooperatius de nens i nenes*. Si el treball conjunt d'infants té característiques que possibiliten aconseguir no sols objectius relacionats amb una àrea determinada, sinó també pertanyents a l'educació integral de la persona, en el cas que ens ocupa, possibilita la relació entre infants dels dos sexes, relació que s'hauria d'aprofitar no per reproduir la jerarquia establerta entre els sexes, sinó per trencar-la. Així, seria important parar atenció, reconeixent i respectant les característiques personals de cada nena i de cada nen, al fet que els càrrecs de coordinació, representació o responsabilitat dins del grup es reparteixin entre els dos sexes, evitant que els nens siguin sempre els representants i les nenes les que fan la feina, per exemple. El treball conjunt, el coneixement de possibilitats i característiques de les persones que componen el grup s'haurien d'aprofitar no sols per

fomentar el respecte a la diversitat, sinó també per veure o per treure a la llum possibilitats dels dos sexes que poden ser menys visibles.

Dins de cada grup, caldria *promoure que l'infant responsable o coordinador no sigui sempre el que més sap* de la matèria que es treballa, ja que això podria donar lloc no sols al fet que nenes i nens que tenen possibilitats de coordinar o d'ajudar els companys i les companyes no ho facin mai perquè hi ha una persona amb més habilitats que acapara les accions en aquest sentit, sinó que, en certes matèries o continguts, es reproduís la separació per sexes donada per la societat i que es manifesta en el domini de coneixements o habilitats de cada sexe en uns continguts determinats a causa de les seves vivències i exercitacions anteriors. Acceptar la responsabilitat d'altres en aspectes que un domina és també una manera de reconèixer i acceptar diferents nivells de coneixements i habilitats, de donar possibilitats a uns altres nois i noies perquè exterioritzin i millorin les seves habilitats, al mateix temps que permet donar ajut sense ser protagonista. Caldria, a partir d'aquí, *possibilitar que cada infant assumís papers diferents* que impliquessin tant donar ajut com rebre'l, ser responsable com deixar la responsabilitat a uns altres companys i companyes, ser protagonista com no ser-ne. El que es proposa demana que, paral·lelament, es treballi el fet de no tenir por d'equivocar-se i l'acceptació dels errors de les altres persones.

L'opció que en algunes propostes d'educació no sexista justifica *fer grups únicament de nenes*, s'hauria de contemplar com a possible, però tenint present que és un arma de doble tall, ja que el que pot aportar de bo d'una banda, pot espatllar-se d'una altra en fomentar aspectes que no interessin. Així en algunes escoles s'han establert activitats on no es permet la participació masculina amb la intenció de demostrar que el col·lectiu femení també sap fer quelcom sense ajut dels nens, però que la majoria de vegades du a una competència entre col·lectius que de res no serveix per fomentar les interrelacions entre els seus membres (i no parlem d'aquelles activitats on el que es fa és reproduir un estereotip femení que no ajuda gaire a trencar el model de gènere femení) i que acaba reforçant la imatge de l'existència de dos col·lectius diferents. Aquesta opció s'ha justificat com a estratègia per pujar l'autoestima de les nenes en veure que poden fer feina productiva i de qualitat sense comptar amb la participació dels nens i sense haver de lluitar contra ells per aconseguir un lloc predominant en el grup. No obstant això, les nenes no poden aïllar-se en un món que és mixt, ni adquirir autoestima a costa d'evitar l'altre sexe. Els nens, per part seva, amb aquesta opció no estan aprenent a adaptar-se a l'altre sexe, a conèixer les seves habilitats i capacitats, a respectar les individualitats i a acceptar el fet de perdre poder. Com ja s'ha comentat altres vegades, sentir-se valorat individualment o com a grup, assumir orgull de

pertànyer a un col·lectiu determinat, no s'ha de viure com a oposició a unes altres persones, en aquest cas, al col·lectiu masculí. Estratègies que demanin explícitament grups de nenes, caldria contemplar-les amb molta cura per no caure en contradiccions amb els objectius que es volen aconseguir.

Finalment, a partir del que s'acaba de comentar, caldria cercar agrupaments d'alumnat, enfocaments metodològics, activitats determinades... que possibilitessin resultats positius com a col·lectiu i individualment, amb la intenció que *l'autoconcepte i l'autoestima positius* de cada nen i de cada nena s'hi vegin reconeguts o ampliat. Al mateix temps, caldria establir *vivències agradables i positives* entre nens i nenes perquè tots plegats se sentissin relacionats afectivament en haver-les compartit.

*criteris generals que cal tenir en compte en l'elecció dels enfocaments metodològics*

- Les aportacions de cada col·lectiu de nens i de nenes són diferents. Cal compensar les mancances o els excessos de cada col·lectiu, així com fomentar el desenvolupament dels seus aspectes positius.
- Cal conèixer les concepcions prèvies de cada infant envers el propi sexe i l'altre.
- S'han d'aprofitar les experiències personals.
- Cal treballar l'empatia per afavorir corrents afectius positius envers les altres persones.
- Cal connectar la cultura acadèmica amb la quotidiana.
- Cal utilitzar els conflictes apareguts a l'aula i a l'escola.
- Cal oferir nous models de distribució de papers a partir de mètodes i d'activitats alternatives.
- Cal treballar amb grups cooperatius.
- L'infant responsable o coordinador de tasques no cal que sigui sempre el que més sap.
- Cal afavorir resultats positius per reforçar autoconceptes i autoestimes positives de grup i individuals.
- Cal establir vivències agradables i positives entre nenes i nens.

#### 7.3.3.4.1. Materials i recursos

Pel que fa referència als materials i als recursos docents, s'hauria de tenir present *l'ús que en fa* el professorat, com és utilitzat per l'alumnat, així com les informacions inherents que comporten alguns sobre els dos sexes, tant pel que fa a les qualitats i els parers que els atorguen com per la presència que hi té cadascun. Així, caldria parar atenció a no

establir diferències d'ús dels materials per sexes (per exemple, tenir cura que no es fomenti l'ús dels materials més tècnics sols en els nens i els més delicats o d'ús domèstic sols en les nenes). Tanmateix, fóra necessari *fomentar* en cada col·lectiu de nenes i nens l'ús de materials que normalment no utilitzen: ordinadors en les nenes, espatlleres en els nens, elements esportius en general en tots dos sexes...

També caldria *suprimir* materials (llibres, diapositives...) que no donin imatges positives d'algun sexe, i també s'hauria de *fer analitzar* els que hi ha a l'escola i que atribueixin a cada sexe unes característiques determinades o que obviïn el sexe femení en alguna parcel·la social, laboral, domèstica o d'oci. Es pot realitzar aquesta tasca en la majoria de materials, més específicament, caldria centrar-se en literatura infantil i juvenil, llibres de consulta i material audiovisual i informàtic.

Una atenció especial mereix el llibre de text, per la seva rellevància dins l'aprenentatge escolar, en el cas que l'escola opti pel seu ús. Cal fer una anàlisi del llibre de text que utilitza l'alumnat en els seus aspectes de *contingut, il·lustració, llenguatge, estructuració* o qualsevol altre element que transmeti de manera subtil uns valors androcèntrics que de poc serveixen per assolir la igualtat entre els sexes. S'hauria d'analitzar, per exemple, la presència o l'absència de dones en les il·lustracions o en el text, els rols i les activitats assumits pels dos sexes (el sexe femení, tant si és representat per dones o per nenes, ¿es contempla en segon pla i amb tasques considerades poc importants socialment?), el mateix s'hauria de fer amb els trets humanitzadors que s'atribueixen a objectes o animals de sexe determinat, la caracterització donada als dos sexes (més forts i decidits els homes, més dependents i dèbils les dones?), els continguts que hi ha i els que hi falten, quins són principals i quins són secundaris, els models de vida social i privada que s'hi ofereixen, el tipus d'activitats que inclouen els llibres (demaneu reflexió sobre aquesta situació?, s'amoïnen a introduir-hi activitats que revaloritzin les elements considerats femenins?) o el llenguatge que s'hi utilitza (continua havent-se d'identificar el col·lectiu femení amb el masculí?).

D'altra banda, caldria cercar al mercat (o confeccionar-lo si és possible) i proveir l'escola de material imprès o visual on *el sexe femení aparegués en les mateixes condicions que el masculí*: importància social, capacitats, habilitats. Així, caldria aportar materials on la presència femenina en els continguts, en les il·lustracions i en el llenguatge utilitzat sigui equitativa amb la dels homes; on el poder, el prestigi i la importància social i laboral estiguin repartits per igual, així com les tasques domèstiques i familiars (cura de la casa i de les criatures...), incloses les emocions que aquestes poden comportar (necessitat d'ordre, tendresa, cura de les altres persones...), on la dona

no sigui dependent de l'home (atenció a les noies salvades per nois, assessorades per ells, substituïdes per mascles en moments conflictius...), ni estiguin catalogades amb els estereotips caracterials (porugues, indecises, dependents, sense recursos...), on nenes i nens, dones i homes no se separin ni per interessos (jocs, joguines, activitats esportives...) ni per habilitats o capacitats (conduir, arranjar desperfectes, tenir cura de la casa...). Aquest material caldria, també, que analitzés i qüestionés el paper atorgat socialment a homes i dones, tant en la història com en l'actualitat. En aquest sentit, fóra necessari que en els llibres històrics apareguessin les aportacions que ha fet la dona en tots els camps, així com la situació social a la qual ha estat relegada. Per últim, caldria que aquests materials incorporessin aspectes de la cultura femenina que es podria potenciar dins les àrees (matemàtiques, llengua...), a partir no sols dels continguts que es vulguin treballar, sinó també dels exemples que calgui utilitzar.

#### 7.3.3.4.2. L'avaluació

Parlar d'avaluació d'actituds no sexistes és endinsar-nos en la problemàtica general de l'avaluació actitudinal, a més de contemplar la valoració concreta que arrossega el treball d'aquestes actituds. Així, és difícil avaluar en l'alumnat quelcom que no està assumit per la societat en què vivim, on el que envolta l'infant no està d'acord amb el que es pretén a l'escola i on les actuacions de les persones que tracten amb ell —la família, però també pot ser el professorat— poden ser contràries a la tasca que es vol realitzar. Això demana ser caut en les possibilitats que té l'infant d'aconseguir els objectius establerts, i més si personalment viu en un ambient sexista. Aquí es torna a fer evident la necessitat de marcar adequadament els objectius per a cada infant —i la metodologia més adient per aconseguir-los— perquè l'avaluació es pugui dur a terme amb uns paràmetres d'adequació correctes.

Contemplant la problemàtica comentada, l'avaluació d'actituds no sexistes hauria de tenir presents els criteris que s'han especificat per a les avaluacions d'actituds en general i, més concretament, fer incidència en *l'avaluació contínua* per anar resituant en cada moment el procés d'ensenyament i l'ajut que necessita cada escolar. Caldria també parar atenció en l'avaluació contínua del petit grup, ja que aquest es conforma com un dels instruments amb més incidència en el tractament d'actituds no sexistes.

*L'observació de les actituds* que mostra l'infant en situacions quotidianes escolars, sobretot aquelles que són més lúdiques o que demanen la col·laboració o l'ajut de persones de l'altre sexe, així com aquelles que es desenvolupen en les activitats on socialment es

reproduïen més els estereotips de gènere (activitats esportives, per exemple), és un dels instruments d'avaluació que més informació pot aportar. Recordem, però, que l'observació hauria d'abraçar camps diferents on es mogui l'alumnat, ja que aquest pot no manifestar actituds sexistes en una tasca determinada però sí en una altra si aquesta incorpora més estereotips de gènere socials (per exemple, un nen pot no ser sexista en les activitats escolars que es realitzen dins l'aula i en canvi ser-ne en els jocs de pati).

*L'autoavaluació*, tant individual com grupal, es conforma en el cicle superior com una de les maneres més adients per realitzar la valoració d'actituds no sexistes, i més si es té present que en l'autoavaluació grupal és on poden sorgir, si existeixen, més discrepàncies per posar-se d'acord entre nenes i nens, situació que permet l'exteriorització dels aprenentatges aconseguits i dels que encara manca assolir, del resituament de les accions tant col·lectives com individuals de cada sexe, així com cercar estratègies de resolució de problemes i propostes d'acció en els conflictes apareguts, objectiu de tota avaluació actitudinal. En referència a aquest darrer aspecte, és obligat que si s'utilitza el grup per a l'autoavaluació, es proposin situacions o punts de diàleg que, encara que puguin dur controvèrsia, també incloguin camins per cercar solucions amb la intencionalitat de no crear trencament entre els col·lectius en aquells casos on la problemàtica sigui més acusada. Facilitar guions de reflexió per a l'autoavaluació en grup, adaptats si cal a cada grup, esdevé necessari.

Finalment, cal apuntar que fins ara hem parlat de l'avaluació de l'alumnat. Tal com s'indicava en la proposta sobre el tractament de les actituds, també s'hauria de dur a terme una *avaluació del procés didàctic, del professorat i del centre*, agents importants en la temàtica tractada, sobretot pel caire de normalitat que adquireixen determinats aspectes sexistes. En aquest sentit, l'avaluació s'hauria de centrar en les expectatives del professorat, en les interrelacions d'aquest amb l'alumnat, en l'organització i gestió del centre, així com en els instruments que s'han utilitzat per desvetllar trets sexistes a l'escola o per motivar el professorat envers la temàtica, i en les estratègies utilitzades o en les accions concretes dutes a terme, amb la intencionalitat de conèixer la seva eficàcia i veure si han servit per a la funció assignada.

#### **7.3.4. L'organització i la gestió escolars**

La comunitat escolar, com ja s'ha vist, configura una manera concreta d'entendre la persona i la col·lectivitat, al mateix temps que traspassa

unes finalitats educatives determinades, per la qual cosa té un paper important en l'educació no sexista.

A continuació ens centrarem en la comunitat escolar i, més concretament, en el que s'ha indicat anteriorment en referència al fet que la comunitat escolar hauria d'oferir possibilitats i accions als dos sexes, donés models o establís un estil de convivència i de comunicació en què la normalitat fóra la no discriminació sexual, i on la valoració i el tracte individual de cada membre escolar es realitzés segons les seves característiques i necessitats, i no pel seu sexe.

#### 7.3.4.1. L'organització de l'escola

Quan es duu a terme l'organització d'una escola pel que fa referència a l'estructura que s'adopta o al tipus de gestió que s'escull, es parteix de les possibilitats reals i dels recursos materials i humans que hi ha en aquest centre docent. S'hauria, però, de parar atenció en si el repartiment de responsabilitats entre els membres de la comunitat escolar (professorat, alumnat, família...), els càrrecs ocupats o el tipus de participació escollida..., possibiliten o no la igualtat d'oportunitats als dos sexes i si estan representats equitativament<sup>130</sup>.

Els *models* que ofereixen els càrrecs de responsabilitat, per exemple, són importants pels infants, per la qual cosa no sols s'hauria de tenir present quines accions duen a terme les persones que els ostenten i de quina manera ho fan, sinó també de quin sexe és cadascuna. El mateix passa amb la distribució de tasques, i un cas clar el trobem en el repartiment entre el professorat dels nivells educatius i de les àrees. Caldria aportar models masculins i femenins que trenquessin amb la imatge que el professorat masculí es dedica als cursos més alts i a les àrees més científiques i tecnològiques, i el femení, als infants més petits i a les àrees humanístiques i de llenguatge. Tenir-ho en compte pot implicar que el professorat masculí s'encarregui del cicle inicial i el femení, de l'àrea de matemàtiques, per exemple. Això demana, però, replantejaments d'interessos en el professorat, coherència d'acció amb les decisions col·lectives acceptades, així com trencar amb la idea que la responsabilitat d'un curs o d'una àrea l'ha d'adoptar qui tingui més aptituds per al càrrec, ja que, massa vegades, amb aquesta postura

<sup>130</sup> No tractarem aquí les preconcepcions o expectatives que poden tenir tant professores com professors sobre l'assumpció de càrrecs de poder dins l'escola, ja que en aquest apartat ens centrem en les respostes que dona la institució escolar a partir de la seva organització de cara a l'educació d'actituds no sexistes en l'alumnat. No obstant això, trobem una aportació important sobre aquesta temàtica en Santos Guerra (2000).

s'estan reproduint els interessos i les aptituds de gènere fomentats per la societat. Caldria acceptar, per part del professorat, la necessitat d'un reciclatge en aquelles matèries per les quals no es tingui habilitat o interès, però que són necessàries per donar models coherents amb l'educació que es vol dur a terme. És usual, per exemple, que les tasques relacionades amb la tecnologia o la informàtica les dugui a terme un professor i no una professora, perquè, normalment, es troba més professorat d'aquest sexe amb interessos i habilitats dins d'aquestes especialitats. Si, en aquesta situació, el professorat femení no fa un esforç per introduir-se en aquestes temàtiques, s'estan reforçant els models masculins en especialitats destinades socialment als nois. Amb tot, aquí es planteja la difícil postura —que ha d'assumir tant cada professor i cada professora com l'equip docent— de prendre en cada cas les decisions més correctes que contemplin la viabilitat de l'assumpció de responsabilitats (interès, possibilitats personals...), el model i la imatge que s'ofereix com a persona, o el que s'ofereix com a representant d'un col·lectiu, masculí o femení. S'ha de tenir present que, malgrat que sigui necessari oferir models masculins i femenins en les diferents tasques i responsabilitats escolars, si aquests models (per les habilitats o els interessos de qui els ostenta, per exemple) en lloc de ser positius transmeten incoherències, mancances greus d'eficàcia o de coneixements, de res no servirà per reforçar imatges no estereotipades de dona i d'home, sinó que produirà efectes contraris als que es pretenien, en evidenciar que una persona de un sexe determinat no compleix correctament la funció assignada normalment al sexe contrari.

No n'hi ha prou, però, d'oferir igualtat d'oportunitats a l'alumnat o de donar models determinats, sinó que també fóra necessari *establir mecanismes compensatoris* per a l'alumnat femení que potenciessin la seva participació com a responsables de grup, delegades de curs o qualsevol altra representació escolar amb rellevància.

L'atenció en l'organització no ha de quedar sols relegada a l'àmbit general d'escola, sinó que també s'hauria de centrar en les *aules*: com estan organitzades, quins nivells de decisió, participació i representació hi té l'alumnat, quins papers assumeixen les nenes en aquesta organització (representativitat assumida, tipologia d'aquesta, manera com es duen a terme les responsabilitats, visió que té el grup de l'assumpció dels càrrecs...). Caldria parar atenció en l'organització grupal infantil dins l'aula i potenciar aquella que impliqui el treball conjunt dels dos sexes, que, sempre i quan aquest sigui possible i viable, no ha de rebutjar pas l'aflorament de conflictes entre persones de sexe diferent. Establir unes normes mínimes de convivència i pactar maneres de confeccionar els grups on es barrejin nens i nenes és una condició necessària.



#### 7.3.4.2. L'espai escolar

La *distribució de l'espai escolar*, així com *l'ús que se'n fa*, hauria de ser punt d'atenció i reflexió en el professorat. Recordem com l'espai escolar s'hauria de contemplar, a través de la seva distribució i del seu ús, com a instrument de relació, comunicació i interacció entre els dos sexes. Cenyint-nos a aspectes més concrets, caldria plantejar-se i decidir què cal fer, per exemple, amb els serveis de nenes i nens o amb els vestuaris d'esports. Segons la situació en la qual es troba l'alumnat, el millor fóra unificar serveis i vestuaris conjunts per a nens i nenes. Aquesta opció, però, demana un treball inicial des d'etapes anteriors (parvulari) que hauria de continuar durant tota l'etapa i que comporta implícitament la normalitat d'accions conjuntes com a pauta tàcita, quotidiana i no obligada. Si al col·lectiu de nens i nenes els comporta més problemes que beneficis —per la seva història escolar i familiar— compartir aquests espais, caldria que l'escola es plantegés estratègies més apropiades amb les necessitats i les situacions de l'alumnat, que poden implicar vestuaris separats per a nens i nenes. No obstant això, cal tenir present que molts infants de les primeres edats no tindrien cap problema a compartir espais si no fos perquè les expectatives i les pors de les persones adultes (en aquest cas el professorat) de no saber com podrien actuar o com podrien solucionar els petits conflictes que puguin aparèixer, reforcen en els dos col·lectius les «necessitats» de separar-se.

Un altre aspecte que cal tractar és *l'espai de joc* a l'escola, més concretament del *pati*. En aquest lloc, i com ja s'ha apuntat en apartats anteriors, les relacions que s'estableixen normalment entre nens i nenes són jeràrquiques i reproduïxen els vincles de poder establerts socialment entre els sexes. D'acord amb aquesta situació, el primer que s'hauria de realitzar seria trencar amb la idea que el pati, en ser un espai on els nens s'expressen i decideixen lliurement què volen fer, no ha de ser un lloc d'atenció ni d'intervenció del professorat. És un espai escolar, en horari escolar i amb els infants que conformen l'escola, per tant, d'intervenció educativa, encara que aquesta (com en tota intervenció) s'ha d'adequar a les condicions en què es troba l'alumnat, i no ha de tenir el mateix caire que a l'aula. A partir d'aquí, caldria observar com es concreten les relacions entre nenes i nens que s'estableixen en el pati i quin ús i quina distribució se'n fa. Parlar amb nens i nenes dels conflictes que es produeixen en el pati, ensenyar jocs nous que no possibilitin la separació de nens i nenes, proposar-ne d'altres en què la seva dinàmica dugui a barrejar-se nenes amb nens, apostar per jocs col·lectius, introduir jocs no competitius on les habilitats personals o dels dos grups no siguin determinants per poder-hi participar i divertir-se, jugar les persones adultes amb els infants per anar introduint estratègies de joc diferents, pactar distribució i ús de

l'espai amb els infants una vegada s'han dut a terme accions com les que s'acaben de citar..., poden ser recursos que caldria utilitzar. Seria important plantejar-se si accions com les de repartir equitativament els espais de pati entre nenes i nens són les més adequades en la situació concreta en què es troba cada escola o si —si no s'han treballat amb anterioritat alternatives als jocs usuals en els dos col·lectius i revaloritzat i provocat l'interès en cada col·lectiu envers jocs pocs valorats pertanyents al col·lectiu contrari— sols contribueixen a remarcar les diferències ja existents entre nens i nenes. Tinguem present que la distribució equitativa de l'espai de joc entre els dos col·lectius pot no ser una bona opció d'entrada. Si les nenes tenen més espai assignat però no l'utilitzen i, en canvi, els nens veuen reduït el seu però continuen amb les mateixes activitats, quedaran encara més en evidència les diferències entre els dos col·lectius i s'incrementaran les incriminacions del grup masculí envers el femení en veure que aquest darrer disposa d'un espai que desaprofita, mentre que els nens el necessiten. Caldria, abans de prendre una decisió d'aquesta mena, treballar per la integració dels dos col·lectius o, si més no, d'elements individuals de cadascun en l'altre, proposar jocs alternatius on la distribució dels espais sigui més equitativa i, com ja s'ha indicat, treballar per la valoració de jocs que normalment du a terme l'altre col·lectiu.

Amb tot, caldria que el professorat manifestés amb la seva *actitud* que tan valuós és el joc realitzat per les nenes que el dut a terme pels nens, i que intercanviar jocs entre col·lectius és una forma més de divertir-se tots plegats i no pas que les nenes adquireixin més estatus o que els nens perdin el seu.

### **7.3.5. La interacció. El llenguatge**

Les interaccions que s'estableixen a l'escola es duen a terme entre els diferents col·lectius que componen la comunitat escolar (professorat-alumnat, personal no docent-alumnat, professorat-família...), així com entre els membres d'un mateix col·lectiu. Aquí farem referència a la interacció que s'estableix entre el professorat i l'alumnat, ja que aquesta és un puntal bàsic per a l'educació d'actituds no sexistes a l'escola. En aquesta interacció és on es traspassen actituds, creences, valoracions dels uns cap als altres i on, si la interacció és positiva, es poden fomentar, canviar o minimitzar accions o conductes que interessin especialment, fomentar interessos, motivacions, habilitats i seguretat personal als infants, parant especial atenció en les nenes, a fi de compensar les possibles atribucions socials estereotipades que

puguin dur adquirides, i presentar com a normal la no discriminació de cap sexe en cap àmbit.

En la interacció entre el professorat i l'alumnat es posa en joc tot allò que conscientment vol aconseguir el primer del segon, però també els prejudicis, les expectatives o les creences més inconscients que pot tenir cada col·lectiu envers l'altre. És, per tant, necessari que el professorat es plantegi no sols el que vol aconseguir de l'alumnat, sinó també *la manera com pot conèixer la part més invisible de la interrelació que estableixi*. Així, caldria que cada ensenyant, individualment, reflexionés sobre la pròpia conducta i actuació per adonar-se de tot allò que soterradament transllueix sexisme, tant en la pròpia actuació com en les situacions provocades en la interacció amb les altres persones.

Tenint present el que s'acaba de comentar, es poden definir un seguit de consideracions que caldria contemplar per part del *professorat en la interacció amb l'alumnat* i que, de fet, són concrecions dels objectius generals anteriorment establerts pel professorat.

No s'haurien de mantenir *expectatives sexistes* quant a capacitats, habilitats o característiques inherents a cada sexe. L'atenció pot anar enfocada a observar si en nenes i nens com a col·lectius (no com a persones determinades):

- es demana el mateix (en educació física, per exemple, si a les nenes se'ls exigeix igual que als nens, si es té més cura d'elles quan fan esforços, si no s'espera el mateix dels nens en aspectes rítmics...);
- es dona el mateix tracte (s'és més delicat amb les nenes...) i les mateixes oportunitats (es deixa repetir la feina mal feta igualment a un col·lectiu que a un altre...);
- es fan les mateixes valoracions del treball («Les nenes s'hi esforcen», «Els nens són intel·ligents»...) i s'atorguen expectatives d'èxit semblants en matèries que socialment estan atribuïdes, en la seva major part, a un sexe determinat (matemàtiques, ciències naturals en els nens, llengua en les nenes...);
- s'atorguen les mateixes responsabilitats i tasques;
- es fomenten els mateixos interessos;
- es motiva igual;
- es renya o es felicita de la mateixa manera;
- s'ajuda de forma similar;
- es para la mateixa atenció (se'ls dedica el mateix temps i interès, per exemple);
- es fomenten participacions semblants en quan a temàtica d'intervenció, assiduitat, durada...

Així mateix, caldria *manifestar-se* críticament envers la ridiculització del sexe femení expressada amb accions o amb expressions verbals («Ets una neneta», «Les nenes són tontes»...).

A més, s'haurien de tenir presents els *coneixements previs i les experiències anteriors* de cada col·lectiu i *complementar-les*, provocar el seu replantejament o fomentar-les, segons sigui el cas, en els aspectes que interessin: motivar per allò que nenes i nens no tenen cap interès a causa de l'assumpció del gènere establert, repartir càrrecs que es poden assumir que compensin les deficiències detectades... També caldria fer un èmfasi especial a fomentar interessos, capacitats i habilitats socialment poc contemplades envers el col·lectiu femení.

D'altra banda, caldria promoure la *seguretat personal* en nenes i nens, i parar especial atenció en els factors que dificulten l'adquisició d'una autoestima correcta en les nenes.

Fóra necessari reforçar l'autonomia, la responsabilitat, les expectatives d'èxit i la pròpia confiança en tots dos sexes, *parant una atenció especial*, tant en nenes com en nens, en aquelles *parcel·les atribuïdes socialment a un sexe concret* (ciències i matemàtiques en nenes; ordre, treballs domèstics... en nens). En la mateixa línia, caldria reforçar comportaments, parers i accions de nenes i nens quan aquests siguin adequats als objectius establerts.

S'hauria de tenir present que *no sempre han d'actuar* els infants que gaudeixin de qualitats o de competències més bones en un camp determinat. Sols cal demanar aptituds suficients per desenvolupar la tasca. Amb aquesta acció s'intenta —entre altres motivacions— no caure a perpetuar unes habilitats o uns interessos determinats en cada sexe potenciats per una societat sexista (interessos de les nenes per llegir i dels nens per les capacitats espacials, per exemple), i donar possibilitats d'aprenentatge i d'acció a uns altres infants.

Fóra necessari també *fomentar* en els nens elements considerats femenins que es creguin necessaris per a la seva formació. S'hauria de fer el mateix amb les nenes pel que fa a aquells aspectes masculins que compleixin la mateixa funció. A més, caldria fomentar la participació femenina en actes públics d'aula i d'escola.

Finalment, s'hauria de donar preferència a la consideració de les característiques i *necessitats personals de cada nen i de cada nena* davant de qualsevol estereotip, per adaptar-s'hi professionalment i cercar els objectius més adequats en cada cas.

Preguntes que caldria fer en referència a la interacció de l'ensenyant amb cada nen i nena

Atenent aspectes

- acadèmics,
  - físics,
  - intel·lectuals,
  - afectius,
  - sociorelacionals,
  - comportamentals en general,
- i tenint present la variable sexe, en nenes i nens:

- Té les mateixes expectatives (comportament, parla, respostes, solució de problemes, iniciativa, responsabilitat, capacitats, habilitats, interessos, emocions, afectes...)?
- Fomenta i motiva els mateixos aspectes (rutines, comportaments, interessos, autoestima, resolució de conflictes, estratègies discursives...)?
- Tracta de la mateixa manera:
  - **comportament en la interacció (llenguatge utilitzat, expressions corporals, contacte físic, actitud general manifesta...);**
  - dedicació, atenció i interès (donant informació, fent aclariments..., solucionant problemes, demanant autonomia...);
  - ajuts donats, recriminacions...
  - retorn d'imatges positives a cada infant.
- Canvia el tracte segons la tasca que realitza l'infant o la situació que es dona?
- Atribueix les mateixes tasques i responsabilitats?
- Valora de la mateixa manera (capacitats, habilitats, interessos, esforços...)?
- Exigeix el mateix (matèries escolars determinades, comportament, cura personal, aspecte físic, esforç, capacitats físiques i intel·lectuals, responsabilitats, atenció a les altres persones...)?

### 7.3.5.1. El llenguatge

Com hem vist en apartats anteriors, el llenguatge adquireix un pes predominant en la interacció que s'estableix entre professorat i alumnat. Si a més de ser el vehicle que permet la comunicació entre les persones citades, influeix sobre el pensament i fomenta, en el cas que ens ocupa, les característiques de gènere, caldrà parar atenció en quin ús se'n fa, tant per part de la comunitat escolar com per part de cada ensenyant, en la seva interacció amb les altres persones.

L'apartat més visible (i en què en els darrers anys s'està incidint més) és el que fa referència al rebuig de l'ús del masculí com a genèric. Això implica que l'escola, en les seves informacions, comunicacions, publicacions... escrites, tingui cura d'utilitzar un llenguatge en el qual el sexe femení s'hi vegi representat o, si més no, s'eviti l'ús exclusiu del

gènere gramatical masculí. L'opció no és senzilla, ja que es pot caure, com ja ha passat en algunes escoles, a fer de la comunicació una declaració de principis confusa i poc àgil, que no compleix el seu objectiu comunicatiu, ja que la importància donada a la presència constant del femení/masculí, per exemple, fa centrar l'atenció més en aquests aspectes que no pas en els que són objecte de la seva finalitat. No obstant això, la recerca d'alternatives en aquest aspecte es fa necessària si es vol ser coherent amb l'opció presa i fer palesa tant la presència masculina com la femenina.

Com dèiem, en aquest aspecte és en el que, tant en el llenguatge escrit com en l'oral, s'ha fet més incidència, però, i sense treure-li la importància que té, aquesta insistència ha impedit en ocasions fixar-se en altres aspectes lingüístics que tenen una importància rellevant en l'educació no sexista. Així, la utilització del masculí com a genèric s'ha convertit en l'exponent més clar del sexisme en el llenguatge, fins al punt que ha assumit el paper protagonista en la lluita feminista en alguns indrets. Malgrat que, com s'ha vist, aquest aspecte és important, la seva rellevància ha fet eclipsar uns altres elements tan importants o més que aquest. No hem de perdre de vista, per exemple, que si és vàlid el qüestionament del gènere gramatical masculí com a representant dels dos sexes, encara ho és més el fet de lluitar en contra del pensament androcèntric, la cultura masculina imperant, la infravaloració del sexe femení..., que, de fet, és el que porta a la utilització sexista del llenguatge, a confinar les nenes, les noies o les dones a una manera determinada d'actuar, de sentir, de pensar o de parlar, a marcar les habilitats i les capacitats que poden tenir, les estratègies que cal utilitzar... La lluita lingüística a l'escola és important de dur-la a terme, però cal fer-ho amb una visió més àmplia que la que es redueix a la incorporació del gènere gramatical femení dins del llenguatge, no fos cas que el convertíssim en l'element que justificaria no fer res més per aconseguir la igualtat entre els sexes.

A partir d'aquí, caldria que cada ensenyant i l'equip de professorat parés atenció en els aspectes que se citen a continuació deduïts de les anotacions donades anteriorment sobre la relació entre llenguatge i sexisme.

Primerament, caldria cercar el model lingüístic (paraules utilitzades, entonació, girs, recursos, estratègies, maneres d'intervenir...) que es voldrà fomentar en l'alumnat i analitzar el que usen nens i nenes per *esbrinar en tots dos el que és vàlid i el que no ho és*. A partir d'aquí, caldria parar atenció a no fomentar que la parla femenina i la masculina es diferenciessin per trets lingüístics propis. Per exemple: el riure descontrolat i estrident de les noies, la inseguretats d'aquestes en l'argumentació, les fórmules imperatives dels nois, l'exclusió de les

nenes de les converses o la valoració de temes masculins enfront dels femenins.

També caldria *fomentar*, especialment en les nenes, *estratègies discursives* que els permetessin expressar-se amb claredat, ordre i seguretat, i que possibilitessin habilitats d'intervenció pública; així com *comportaments comunicatius* en els dos sexes que duguessin al respecte i a la comprensió entre els dos col·lectius, parant atenció en els nens, perquè respectin la participació de les altres persones, l'exposició dels seus parers... i incorporin, en el que calgui, les aportacions d'altri al discurs propi.

Així mateix, caldria analitzar, conjuntament amb l'alumnat, les *concepcions prèvies de cada col·lectiu sobre la conversa*: qui parla, qui escolta, per què es parla, com es parla, quines regles existeixen per intervenir-hi... També seria important fer analitzar a l'alumnat converses realitzades per veure si es confirmen les concepcions prèvies i per cercar com és la dinàmica establerta en la conversa: qui parla, qui no ho fa, qui incorpora parers d'altri al seu discurs, qui fa monòlegs, qui talla els altres nens i nenes, qui no escolta...

D'altra banda, no s'haurien d'utilitzar frases ni paraules que comportessin una desqualificació del sexe femení («Sou uns nenetes», per evidenciar covardia), ni utilitzar diminutius sense raó envers el col·lectiu femení. En aquesta línia es troba també el fet de no utilitzar paraules que comportin fragilitat o menudència quan es parla del sexe femení, controlar el to de veu per no fer diferenciacions de tracte entre els dos col·lectius o, en l'articulació del discurs oral, no classificar sistemàticament el sexe femení com a objecte de les accions masculines.

Finalment, caldria reflexionar i plantejar-se quina valoració es fa del llenguatge dels dos col·lectius per prendre consciència de si aquests tenen connotacions sexistes i, a partir d'aquí, cercar les estratègies més correctes per evitar valoracions discriminatòries.

### **7.3.6. Relacions amb la comunitat i la família**

Un plantejament coherent de l'acció envers el treball d'actituds no sexistes demana, tal com ja es va plantejar en la proposta general sobre el tractament d'actituds a l'escola, implicar la comunitat educativa i, més concretament, les famílies dins el projecte global.

Les relacions amb les entitats educatives i socials amb les quals entra en contacte l'escola esdevenen necessàries en el moment que la proposta parteix de contemplar el centre escolar com una institució en interacció constant amb el medi social i cultural en el qual està immersa. Recordem que les accions educatives realitzades conjuntament amb els diferents agents educatius que influeixen en els infants són més eficaces que les dutes a terme isoladament. Cal, doncs, plantejar-se la interacció amb altres col·lectius (altres centres escolars, municipis, entitats diverses, etc.), treballar conjuntament amb ells, coordinar-se, etc., per dur a terme reflexions conjuntes, analitzar realitats socials i recursos disponibles, repartir responsabilitats, establir criteris i cercar línies d'acció compartides.

La relació de l'escola amb la família es conforma no sols com a necessària, sinó també, com a imprescindible. La diversitat existent entre les famílies i la diversitat de cada col·lectiu escolar provoca, però, que les relacions i les interaccions que es vulguin establir s'hagin de contemplar de manera particular i contextualitzada en cada ocasió. No totes les famílies, per exemple, combreguen amb els postulats no sexistes escolars, o les resistències als canvis dels papers de gènere poden assolir graus molt diversos. No obstant això, en les relacions conjuntes poden seguir-se uns criteris generals que denotin tant la intencionalitat de *compartir coneixements i informacions*, com de trobar *accions de treball conjuntes*. Amb aquestes idees caldria:

- Adreçar-se tant a pares com a mares sense expectatives sexistes sobre els rols que cada col·lectiu ha d'assumir.
- Incloure a mares i pares en la reflexió inicial sobre el què vol aconseguir el centre escolar en relació al treball d'actituds no sexistes.
- Informar els pares i les mares de quines són les intencions de l'escola envers la temàtica.
- Conèixer quins són els valors compartits per família i escola.
- Conèixer quines expectatives familiars existeixen envers els propis fills i filles en referència a aquest tema.
- Cercar camps d'acció compartits i estratègies conjuntes que siguin realistes.

Un treball ampli en la relació que caldria establir demana confeccionar un pla d'actuació on escola i família, per mitjà de *l'AMPA o a instàncies de la pròpia escola*, pogués *fer grups de discussió i anàlisi* sobre les influències sexistes de la societat, els agents d'influència, les concepcions prèvies de pares i mares, les expectatives tant de la família com de l'escola..., i que en les seves fites es trobés la implicació progressiva de les famílies que conformen la comunitat escolar. També, el treball en grups de mares i pares es pot enfocar envers la recerca



d'incoherències familiars entre el que es diu i el que es fa, o a canviar postures, actituds o comportaments familiars concrets. Caldria, però, parar atenció a no culpabilitzar la família de les seves incoherències en aquest camp. És necessari que aquestes surtin a la llum, que se cerquin estratègies de canvi des de la pròpia llar, però tant l'escola com la família haurien de ser conscients que la problemàtica va més enllà de l'àmbit domèstic. Unes altres vies de relació poden ser la incorporació de pares i mares a activitats escolars determinades que ajudin a oferir models de persona d'acord amb les finalitats proposades.

La relació entre l'ensenyant i la família basada en *cada nen o nena* s'hauria de veure abordada des d'un intercanvi d'informació de valors, expectatives, intencions, comportaments... per part de totes dues bandes. Aquesta relació, en tots els casos, hauria de cercar punts de treball conjunt entre l'escola i la família, els quals podrien començar amb tasques curtes que s'anirien ampliant a mesura que anés avançant el temps, sempre que les dues parts tinguessin clar què és el que s'hauria de fer i estiguessin d'acord amb els pactes establerts. La relació pot oferir altres possibilitats segons cada situació familiar. Així, en aquelles mares i en aquells pares amb pensaments i valoracions que apunten envers una diferenciació clara entre nens i nenes, caldria que l'ensenyant anés presentant possibilitats que pot tenir el fill o la filla que no entraven en les concepcions familiars (per exemple, pares i mares que no entenen que els seus fills hagin de fer psicomotricitat, o que la seva filla hagi de jugar a futbol) i que poden obrir portes a l'infant envers un millorament personal. En altres casos la comunicació pot servir per desangoixar la família sobre possibles desviaments socials del seu fill o de la seva filla, si aquest o aquesta està assumint atribucions que no corresponen al model de gènere estipulat (per exemple, nenes esportistes, nens sensibles...). Una altra situació pot demanar trencar expectatives sexistes de la família envers el propi fill o filla i que limiten la seva actuació en camps determinats. Aquí caldria mostrar les qualitats i les habilitats que té l'infant en altres camps no contemplats per les mares i pels pares i revaloritzar el camp d'acció on té rellevància l'infant en qüestió (per exemple, quan a una nena se li impedeix que s'apunti a fer escacs o té habilitats per la informàtica i no es volen potenciar, o quan un nen vol apuntar-se a dansa i no el deixen).

Finalment, caldria tenir present que la informació aportada per la família és també necessària per analitzar si les estratègies utilitzades a l'aula amb alumnes determinats són les més adients o, fins i tot, si cal adequar els objectius plantejats a la nova informació.

## **7.4. LA VALIDACIÓ DE LA PROPOSTA PER A PERSONES EXPERTES EN EL CAMP DE LA DIDÀCTICA DE LES ACTITUDS O DE LES ACTITUDS NO SEXISTES**

La proposta realitzada sobre el treball d'actituds a l'escola inclou, en aquest apartat, el final de la seva recerca. Així, aquí es recullen els resultats de la consulta que es va dur a terme a persones expertes en l'àmbit de les actituds perquè donessin el seu parer sobre una part del treball, concretament el que feia referència a l'exemplificació de la proposta de tractament de les actituds a l'escola.

La intencionalitat de la consulta és la de donar obertura al treball presentat amb la incorporació del parer d'expertes i experts en la matèria, al mateix temps que els seus comentaris i suggeriments ens serveixen per validar el treball presentat a partir de la constatació de la seva pertinència.

La validació s'ha fet sobre una part del treball, ja que l'amplitud d'aquest demanava acotar-lo per poder fer la consulta. L'elecció de la part escollida ha estat feta amb la intenció de cercar quelcom que tingués coherència en ell mateix i que reflectís els pressupòsits dels quals es partia. Amb aquesta intencionalitat, la part escollida ha estat la de l'exemplificació de la proposta del tractament actitudinal en les actituds no sexistes. En ser una exemplificació d'unes actituds determinades, té continuïtat i coherència interna i, al mateix temps, inclou en la seva base els plantejaments i models aportats en la proposta. De cara a qui l'ha d'analitzar té, precisament, l'inconvenient de la no-inclusió explícita dels models proposats i dels principis en els quals es basen, ja que aquests s'han d'inferir. No obstant això, la part escollida també permet veure la capacitat que té la proposta d'aplicació a actituds concretes. Amb aquests condicionaments és com s'han de contemplar els resultats de la consulta.

### **7.4.1. Professionals a qui s'ha consultat**

Els experts i les expertes a qui es va demanar el seu parer es van escollir en funció dels seus coneixements dins l'àmbit que es tractava —les actituds o les actituds no sexistes— i, dins d'aquest, es van cercar grups de persones que aportessin visions des de camps diversos. Així, i assumint les problemàtiques que comporten les classificacions, es va escollir un primer bloc de professionals (tres persones) relacionats amb el camp del sexisme, un segon bloc (cinc persones) que contemplava professionals relacionats amb el sexisme però des de les àrees de coneixement, un tercer bloc (sis persones) centrat en la didàctica dels

valors i un darrer bloc (quatre persones) on s'inclouen professionals interessats en la temàtica que són mestres en actiu. S'intentava, amb aquesta elecció, mostrar el punt de vista tant de professionals amb fonamentació bàsicament teòrica, com el d'uns altres que tenien experiència d'aplicació didàctica, com el de persones expertes en l'educació no sexista, com el d'unes altres que ho fossin en la didàctica, i també el d'homes i dones professionals especialitzats en àrees de coneixement o el d'uns altres de més generalistes.

Els professionals i les professionals consultats han estat els que s'indiquen a continuació:

#### *Educació no sexista*

1. *Xavier Rambla i Marigot*. Professor de les facultats d'Educació i de Ciències Jurídiques i Econòmiques de la Universitat de Vic. Investigador del Programa de Coeducació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
2. *Xavier Bonal i Sarró*. Professor Titular del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.
3. *Amparo Tomé i González*. Professora de Sociologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Directora del Projecte d'Educació en Valors de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB).

#### *Educació no sexista i àrees de coneixement*

4. *Cristina Gatell i Arimont*. Catedràtica de geografia i història d'ensenyament secundari.
5. *Pilar Heras i Trias*. Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
6. *Fidela Velázquez Manuel*. Professora de matemàtiques de secundària. Professora tutora de la UNED. Cap del Servicio de Renovación y Calidad de las Enseñanzas de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación del Gobierno de Canarias).
7. *Núria Solsona i Pairó*. Química. Doctora en Ciències de l'Educació. Professora de l'IES Josep Pla de Barcelona.
7. *Núria Solsona i Pairó*. Química. Doctora en Ciències de l'Educació. Professora de l'IES Josep Pla de Barcelona.
8. *Marta Carranza i Gil-Dolz*. Llicenciada en Educació Física i Psicologia. Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona. Cap del Programa de Promoció de la Salut de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB).

### *Didàctica de valors*

9. *Isabel Carrillo i Flores*. Professora titular del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Vic.
10. *Isabel Gómez i Alemany*. Llicenciada en Pedagogia i Psicologia. Mestra. Doctora en Psicologia. Catedràtica d'Escola Universitària de la Universitat de Barcelona. Àrea: Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
11. *Teresa Mauri i Majós*. Professora del Departament de Psicologia Evolutiva de la Universitat de Barcelona.
12. *Josep Maria Puig i Rovira*. Professor titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM).
13. *Rafael Yus Ramos*. Doctor en Ciències. Catedràtic de ciències naturals de l'IES Reyes Católicos, de Màlaga. Membre del Colectivo Pedagógico de la Axarquía i de l'Equipo de Investigación de Ángel Pérez Gómez (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga).
14. *Maria Rosa Buxarrals i Estrada*. Professora de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Responsable del Programa d'Educació en Valors de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM).

### *Pràctica educativa*

15. *Joan Domènech i Francesch*. Mestre del CEIP Lluís Millet de Santa Coloma de Gramenet. Membre de la Federació de MRP de Catalunya.
16. *Jaume Cela i Ollé*. Mestre i director del CEIP Bellaterra. Membre de la Federació de MRP de Catalunya.
17. *Gemma Heras i Fortuny*. Mestra de l'escola Andersen de Vic. Membre de la Federació de MRP de Catalunya.
18. *Ricard Aymerich i Balagueró*. Psicòleg clínic i mestre. Vint-i-dos anys de docent a l'escola primària i, actualment, professor de secundària. President del Moviment Educatiu del Maresme de la Federació de MRP de Catalunya.

## 7.4.2. Qüestionari

### ANÀLISI DE LA PROPOSTA SOBRE EL TRACTAMENT D'ACTITUDS NO SEXISTES A L'ESCOLA

1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?
2. Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o quins creus que s'haurien de tractar de manera diferent?
3. Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?
4. És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.
5. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.
6. En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que en destacaries com a més febles i els que en consideres més ben resolts?

Comentaris addicionals

Nom

Referència professional

Publicacions relacionades amb l'educació no sexista i/o activitats desenvolupades dins d'aquest àmbit.

El qüestionari adjunt és el que es va utilitzar per fer la consulta. Si ens fixem en les qüestions plantejades veurem que tenen intencionalitats diverses que intenten, en el seu conjunt, arribar a una idea global de la pertinència de l'exemplificació posada en anàlisi.

En primer lloc, es demana que analitzin els principis generals dels quals parteix la proposta del treball sobre actituds no sexistes, ja que d'aquests depèn l'orientació del desplegament realitzat.

La segona qüestió va enfocada a constatar l'adequació de la proposta al context social actual, element que ens informa de l'adaptació de la proposta a la realitat social.

La tercera qüestió se centra directament en l'àmbit escolar i incideix en la realitat educativa, ja que s'hi demana si la proposta contempla suficientment la situació educativa actual.

La quarta qüestió demana si la proposta és prou flexible per poder ser adaptada a realitats educatives diferents i a contextos diversos.

La cinquena qüestió pretén conèixer la capacitat d'aplicació pràctica que té la proposta.

La darrera qüestió intenta recollir les opinions globals sobre la proposta, per la qual cosa demana el parer sobre els seus aspectes més rellevants, els més febles i els més ben resoltos.

### 7.4.3. Resultats de la consulta

## A continuació s'inclouen, en forma de quadre resum, les respostes aportades pels professionals consultats.

*Experts consultats: 18*

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 1. Xavier Rambla    | 9. Isabel Carrillo    |
| 2. Xavier Bonal     | 10. Isabel Gómez      |
| 3. Empar Tomé       | 11. Teresa Mauri      |
| ----                | 12. Josep M. Puig     |
| 4. Cristina Gatell  | 13. Rafael Yus        |
| 5. Pilar Heras      | 14. Rosa M. Buxarrais |
| 6. Fidela Velázquez | ----                  |
| 7. Núria Solsona    | 15. Joan Domènech     |
| 8. Marta Carranza   | 16. Jaume Cela        |
| ----                | 17. Gemma Heras       |
|                     | 18. Ricard Aymeric    |

<p>1. Principis generals <i>Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?</i></p>	<p>1. → Afegir-hi: intervenció del professorat basada en la recerca/acció.</p>	<p>10. Res.</p>
---	--	-----------------

	2. → Afegir-hi: desigualtats socials en diferents institucions.	11. → Ampliar el respecte. → Afegir-hi: relació entre respecte i interès.
	3. Res.	12. ...
	4. Res.	13. → Afegir-hi: àmbit afectiu.
	5. Res. → Matisar-ne: model cultural i social és androcèntric més que masculí.	14. → Afegir-hi: interacció entre iguals.
	6. Res.	15. → Afegir-hi: incidir en totes les situacions de desigualtats i contemplar-les dins un tractament general de valors. → Insistir-hi: importància de treballar actituds a primària. → Afegir-hi: anàlisi del canvi actual dels rols de nens i nenes.
	7. → Aclarir-ne: relació entre objectius generals i objectius per a cada col·lectiu.	16. ...
	8. → Remarcar-ne: l'escola no ha d'assumir tota la responsabilitat educativa. → Reformular-hi: diferències entre sexes de capacitats motrius a cycle superior.	17. Res.
	9. → Afegir-hi: anàlisi d'informes de diferents institucions. → Remarcar-ne: importància de la presa de consciència, motivació i interès,	18. → Afegir-hi: creació d'una atmosfera d'igualtat d'oportunitats i d'expectatives de tots els col·lectius envers persones i no sexes.

	<p>paper de la comunitat escolar. → Delimitar ètica de mínims i màxims.</p>	
<p>2. La realitat social com a experiència de base <i>Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o quins creus que s'haurien de tractar de manera diferent?</i></p>	<p>1. → Insistir-hi: • caràcter contradictori de les accions socials; • contradicció entre discurs i pràctica.</p>	10. Cap.
	<p>2. → Insistir-hi: canvis produïts en les relacions de gènere.</p>	11. Contestada amb 3.
	3. Cap.	12. ...
	<p>4. → Insistir-hi: relacions de l'escola amb la comunitat escolar i la família.</p>	13. → Insistir-hi: formació del professorat per canviar la seva actitud.
	<p>5. → Insistir-hi: trencar resistències envers • la convicció que ja es fa educació sexista; • el tractament del tema en les famílies.</p>	14. → Incidir-hi: fer conscient el professorat de les seves actituds.
	<p>6. → Insistir-hi: • compartir projecte amb context social; • relacions amb educació informal (família, grup d'iguals). → Afegir-hi: anàlisi dels mitjans de comunicació.</p>	15. ...
	<p>7. → Insistir-hi: currículum ocult. → Afegir-hi: coneixements generals per tractar a l'escola.</p>	16. ...
	<p>8. → Insistir-hi: prejudicis</p>	17. → Afegir-hi: integració



	de l'entorn envers capacitats i interessos dels nens i nenes.	dels col·lectius d'immigració.
	9. Contestada amb 3.	18. → Insistir-hi: • incloure nens i nenes en les mateixes finalitats educatives; • fomentar autoconeixement i autoestima. → Ampliar el propòsit de la proposta a tota l'escolarització (d'infantil a postobligatòria).
3. Adequació a la realitat educativa <i>Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?</i>	1. → Insistir-hi: explicitar les relacions conceptuals entre coeducació i altres aspectes educatius.	10. En consonància. Proposta vàlida per a tot ensenyament obligatori.
	2. En consonància.	11. → Ampliar-ne: • continguts determinats a bloc general; • continguts determinats d'àrees. → Afegir-hi: • criteris d'avaluació; • tractament de la vivència del temps.
	3. En consonància → Insistir-hi: resistències professorat.	12. ...
	4. En consonància.	13. En consonància. → Insistir-hi: formació del professorat.
	5. En consonància. → Hi ha incoherència familiar entre acció i pensament.	14. En consonància. → Ajustar la proposta als diferents contextos.
	6. En consonància.	15. ...
	7. En consonància.	16. ...

	→ Insistir-hi: interaccions entre professorat i alumnat.	
	8. En consonància. → Replantejar el tracte de l'àrea d'educació física: poc fonamentada i no contempla la reforma educativa.	17. En consonància. → Replantejar-ne: objectius i continguts actuals de les àrees que ja contemplen educació no sexista. → Afegir-hi: integració d'altres cultures.
	9. En consonància. → Afegir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• propostes per a personal no docent;</li> <li>• diferenciar-ne objectius envers alumnat i envers professorat;</li> <li>• treball previ amb infantil i continuïtat amb ESO.</li> </ul>	18. → Algunes realitats educatives no corresponen amb el que presenta la proposta: la distribució de responsabilitats entre col·lectius és la mateixa.
4. Flexibilitat de la proposta <i>És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers?</i>	1. Sí.	10. Sí.
	2. Enfocada a centres sensibilitzats per la temàtica. Menys adient per a centres amb relacions de gènere desiguals o professorat resistent al canvi.	11. Sí. Problemes amb professorat no motivat. → Ampliar-ne: formació permanent i avaluació continuada del professorat.
	3. Sí.	12. ...
	4. Sí.	13. Sí. → Completar amb programa d'educació intercultural.
	5. Sí.	14. Sí. → Contemplar característiques de l'equip de professorat. → Insistir en interacció entre iguals.
	6. Sí.	15.

	→ Afegir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• concrecions pràctiques;</li> <li>• vèncer resistències als canvis.</li> </ul>	→ Contemprar la diversitat d'equips de professorat.
	7. És més reflexió que proposta. → Mancança d'aspectes més concrets d'aplicació. → Establir-ne objectius intermedis.	16. ...
	8. Sí.	17. Sí. → Díficil control d'actituds de les persones adultes. → Replantejar àrees artístiques: estan més avançades en la temàtica.
	9. No amb el què i el com del treball actitudinal (més incidència en el tractament isolat).	18. Sí.
5. Aplicació didàctica <i>La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica?</i>	1. ...	10. Sí. → Necessitat de concreció dels paràmetres en cada context.
	2. → No traducció pràctica immediata, encara que dóna línies per desenvolupar instruments d'anàlisi, d'intervenció i d'avaluació.	11. Sí. → Ampliar-ne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• materials i recursos;</li> <li>• avaluació;</li> <li>• centre com a context de cultura.</li> </ul>
	3. Sí. Preferentment amb professorat sensibilitzat.	12. ...
	4. Sí.	13. Sí. → Afegir-hi: àrea d'idiomes. → Inadequat: tractament isolat.
	5. Sí.	14.

	→ Contemplar les resistències de les persones adultes.	→ Afegir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mètodes de treball;</li> <li>• activitats concretes.</li> </ul>
	6. Sí. → Insistir en aspectes puntuals o ampliar-los.	15. → Afegir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• més exemples per a l'aula d'integració d'actituds no sexistes en valors;</li> <li>• estratègies per convèncer el professorat que treballi les actituds;</li> <li>• tecnologies de la informació i la comunicació;</li> <li>• interculturalitat.</li> </ul> → Insistir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• treball amb contes;</li> <li>• tractament isolat.</li> </ul> → Ampliar-en: anàlisi de la col·laboració entre escola i família.
	7. Sí. → Insistir en coneixements científics. → Afegir-hi agressions entre nens i nenes.	16. → Insistir-hi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflexió conjunta a partir de la realitat de cada escola;</li> <li>• importància d'incorporar-hi factors externs al centre.</li> </ul>
	8. Sí en l'àmbit general. No en l'àrea d'educació física.	17. Sí. → Ampliar-ne: treball cooperatiu.
	9. Sí. → Necessitat de concretar a partir de l'anàlisi de la realitat escolar.	18. Sí. Necessita ampli acord del professorat per dur-la a la pràctica.
6. Aspectes rellevants, punts forts, punts febles	<i>a) Aspectes rellevants</i>	

<p>punts forts, punts febles  <i>En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?</i></p>	<p>1.                  → Transversalitat de la proposta.                  → Relació entre coeducació i actitud.</p>	<p>10.                  → Promoció de reflexió i autoanàlisi.                  → Conscienciació crítica en l'alumnat.</p>
	<p>2.                  → Plantejament teòric de base.                  → Caràcter comprensiu.                  → Totalitat d'agents implicats.</p>	<p>11.                  → La pròpia proposta.                  → Necessitat de formació del professorat.</p>
	<p>3. ...</p>	<p>12. Bona síntesi del que es pot fer en els diferents àmbits.</p>
	<p>4. Necessitat de presa de consciència de la problemàtica per part del professorat.</p>	<p>13. Proposta completa.</p>
	<p>5.                  → Treball complet.                  → Referència institucional.                  → Avaluació.</p>	<p>14. Treball elaborat i amb coherència interna.</p>
	<p>6.                  → Proposta global i transversal.                  → Inclusió a la vida de centre.</p>	<p>15. ...</p>
	<p>7. La pròpia temàtica.</p>	<p>16.                  → Introducció                  • treball i vida quotidiana escolar;                  • reflexió sobre el que hi està implícit.                  → Caràcter transversal temàtica.</p>
	<p>8. L'escola no és l'únic agent educatiu.</p>	<p>17.                  → Avaluació.                  → Espai.                  → Interacció/llenguatge.</p>
	<p>9.</p>	<p>18.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dóna significat a una realitat ignorada.</li> <li>→ Enriqueix el pensament i les actuacions curriculars.</li> <li>→ Procés de treball proposat.</li> <li>→ Consideració global de la realitat.</li> <li>→ Oferta d'opcions de diàleg constant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Connexió entre cultura escolar i vida quotidiana.</li> <li>→ Mateixos objectius per a nens i nenes.</li> <li>→ Necessitat d'autoestima positiva en l'infant i vivències agradables.</li> </ul>
<i>b) Punts forts</i>	
1. Contestada amb 6a).	10. Contestada amb 6a).
2. Contestada amb 6a).	11. Objectius i continguts generals.
3. <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dimensions que comporta la proposta.</li> <li>→ Facilitat de treball per part del professorat conscienciat.</li> <li>→ Cohesió de grup de professorat que demana la proposta.</li> </ul>	12. ...
4. <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Estat de la qüestió.</li> <li>→ Proposta d'actuació a l'aula.</li> <li>→ Concreció i rigor dels passos del projecte.</li> </ul>	13. Contestada amb 6a).
5. Contestada amb 6a).	14. ...
6. <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tractament del professorat.</li> <li>→ Paper de les àrees.</li> <li>→ Exhaustivitat de la proposta.</li> </ul>	15. ...
7. Contestada amb 6a).	16. ...
8. Contestada amb 6a).	17. Contestada amb 6a).
9. Contestada amb 6a).	18. <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Paper assignat a l'escola.</li> <li>→ Foment en individu de respecte de la pròpia realitat i la dels altres.</li> <li>→ Atmosfera d'aula i</li> </ul>

		<p>d'escola.</p> <p>→ Espai de pati com a àmbit d'intervenció educativa.</p> <p>→ Autoavaluació, avaluació del procés, del professorat i de l'atmosfera de centre.</p> <p>→ Grups i jocs cooperatius com a recurs metodològic.</p>
<i>c) Punts febles</i>		
	1. Manca de fase d'intervenció.	10. Alguns aspectes relacionats amb la consciència crítica en l'alumnat són més apropiats per a secundària.
	2. → Manca especificar-hi la relació entre canvi d'actituds i canvi de pràctiques. → Seqüenciació del canvi. → Incorporació de pocs elements de la cultura professional del professorat.	11. → Aspectes organitzatius i de gestió escolar. → Materials curriculars. → Avaluació. → Tractament del temps.
	3. → Desenvolupament de l'inici del procés de sensibilització. → Avaluació dels canvis en les persones i les institucions.	12. → Poca globalització com a tema transversal. → Poca concreció en exemples.
	4. → Poca implicació de la família i de l'entorn social proper. → Escassa contemplació de l'entorn intercultural. → Poques propostes de tractament des d'àrees que no són llengua ni socials.	13. → Manca de concreció en accions concretes. → Poc èmfasi en l'àmbit emocional.
	5. Partir de la predisposició de la comunitat educativa.	14. → Poca concreció dels objectius en cada

		apartat. → Manca d'instruments i pautes d'avaluació o autoavaluació.
6. → Conversió del projecte col·lectiu a la pràctica. → Avaluació. → Família, altres membres de la comunitat escolar.		15. ...
7. → Poc aclariment de l'aplicació dels objectius generals a l'aula. → Manca d'objectius més assequibles a la realitat d'aula.		16. ...
8. Contestada amb 6a).		17. ...
9. Globalització poc explícita.		18. Replantejar-se que les característiques dels individus depenen de molts factors, no sols del gènere.

Primerament, cal aclarir que els resultats de la consulta no s'han quantificat, ja que la seva intencionalitat no era pas la d'arribar a conclusions numèriques (per altra banda difícils d'assolir amb el nombre de professionals consultats), sinó la de cercar opinions sobre la proposta, suggeriments o propostes de canvi, ampliacions o rectificacions... que servissin, per un cantó, per validar el treball realitzat i, per un altre, per posar de manifest aspectes que cal matisar o reconsiderar. El parer de cada un dels experts, a més, serveix per ell mateix, malgrat que no s'identifiqui exactament amb els comentaris dels altres professionals consultats.

Dels resultats de la consulta, se'n poden treure unes aportacions més o menys generalitzades en la majoria de les persones consultades i unes altres de més centrades en grups de professionals concrets. Així, malgrat que es fan aportacions en totes les qüestions consultades, el *primer bloc* de professionals (educació no sexista) centra els seus comentaris prioritàriament en l'àmbit dels principis de l'educació no sexista i de la realitat social, i coincideixen, a partir de les diverses qüestions plantejades, en la consideració que la proposta és adient per desenvolupar-la en centres que tinguin un cert nivell de sensibilització en



l'àmbit de la coeducació, o en la necessitat d'incidir en la contradicció existent entre les pròpies accions i els discursos.

El *segon bloc* de professionals (educació no sexista/àrees de coneixement) incideix en aspectes determinats de les àrees, i introdueix aspectes ben diversos que cal contemplar, ampliar o en els quals s'ha d'insistir. Així, s'indiquen aspectes com ara la introducció de la interculturalitat dins la proposta, el fet de contemplar més tots els col·lectius que conformen la comunitat educativa o de vèncer resistències al canvi, tant per part del professorat com de la família.

El *tercer bloc* de professionals (didàctica dels valors) fa suggeriments molt diversos. Alguns se centren a incloure o a insistir en elements determinats relacionats amb el què ensenyar, com pot ser l'àmbit afectiu, l'interès, el respecte entre iguals..., mentre que n'hi ha que fan referència a aspectes relacionats amb el com ensenyar o avaluar, o a l'àmbit institucional com ara l'atmosfera general del centre. S'hi inclouen, però, interessos pel que fa a la necessitat de motivació envers aquests temes per part del professorat, la necessària adaptació al context que demana la proposta o s'insisteix en una globalització més explícita. Demanen també més concreció de la proposta amb l'exemplificació d'activitats determinades.

El *darrer bloc* de professionals (mestres en actiu) inclou, en els seus comentaris, reflexions en veu alta que s'adrecen tant a àmbits educatius generals com més específics de la vida quotidiana. S'hi valora el fet de contemplar la quotidianitat com a àmbit de treball, s'hi demanen més exemples o la introducció de l'educació intercultural i s'hi indica que, de vegades, la realitat docent d'algunes escoles no coincideix amb el plantejament que es fa de les àrees de coneixement.

Si analitzem les *aportacions* dutes a terme a cada pregunta, ens trobem amb les opinions següents:

1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?

Els principis sobre l'educació no sexista en els quals es basa la proposta s'han considerat correctes. Això no obstant, des de visions professionals diverses, s'han afegit ampliacions dins d'alguns d'aquests principis que els matisaven o els dotaven d'un grau més ampli d'incidència, com és el fet de contemplar les desigualtats socials en institucions diferents, els canvis en els papers i models androcèntrics que es van produint en l'actualitat o incloure aspectes metodològics com la recerca/acció per part del professorat. S'hi proposa específicament de remarcar o fer més incidència

en la motivació i l'interès envers el treball d'actituds no sexistes o en la importància que té treballar les actituds en l'etapa de primària. S'hi inclou també algun àmbit per tractar, com ara l'afectiu, o s'hi proposa una matisació en la conceptualització del model cultural i social predominant, en el sentit que està més ben definit com a androcèntric que no pas com a masculí.

2. Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o quins creus que s'haurien de tractar de manera diferent?

En la consulta que fa referència a les característiques socials, hi ha professionals que han considerat que la qüestió ja estava contestada en altres preguntes (en la 3, per exemple). Tenint present això, els suggeriments donats van en la línia d'insistir a trencar resistències de les famílies o del propi professorat envers les seves actituds en el camp tractat, amb la petició de formació del professorat, de relacionar més l'escola amb la comunitat educativa o d'ampliar la proposta del tractament d'actituds a tota l'escolarització.

3. Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?

En relació amb la consideració de si la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual, els parers generalitzats es decanten vers la constatació que sí que ho està, malgrat que es torna a insistir en les resistències del professorat en alguns centres, o s'apunta la necessitat que es realitzi el treball actitudinal previ a infantil o la continuïtat a l'ESO. S'introdueixen, en aquesta qüestió, alguns parers crítics a com s'ha enfocat el tractament de les actituds no sexistes des d'alguna àrea, per considerar que no es contemplava prou la seva potencialitat o que la visió que se'n tenia no era l'adequada. S'hi fan propostes en el sentit d'afegir relacions del professorat amb el personal no docent o en la necessitat d'integrar altres cultures.

4. És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.

Quant a la versatilitat de la proposta, la majoria de les persones consultades contesten que és flexible, malgrat que algú manifesti que no ho és en el què ni en el com del treball actitudinal. Alguns i algunes professionals, però, remarquen les problemàtiques que pot tenir l'aplicació de la proposta en centres o en ensenyants que no estiguin

sensibilitzats envers la temàtica. S'hi fan propostes per afegir més concrecions pràctiques, establir objectius més concrets que possibilitin arribar als generals o replantejar alguna àrea.

5. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.

En aquesta pregunta les respostes han estat majoritàriament afirmatives, malgrat que algú manifesta que la proposta no té traducció pràctica immediata i que hi ha alguna àrea en la qual el plantejament no és correcte. Es torna a insistir, però, en la necessitat de trencar resistències al canvi, d'establir acords entre el professorat o de la facilitat que proporciona a la proposta trobar-se amb professorat sensibilitzat per la temàtica. S'hi apunta la necessitat de contextualitzar la proposta i s'hi afegeixen aspectes determinats que es considera necessari incloure o insistir-hi: materials i recursos, avaluació, mètodes de treball, tecnologies de la informació, interculturalitat, treball cooperatiu... Dues persones coincideixen en la necessitat d'incloure-hi exemples d'activitats concretes.

6. En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?

En aquesta pregunta s'han barrejat les respostes que feien referència als aspectes rellevants i els punts forts de la proposta, ja que moltes vegades s'han inclòs les dues qüestions en les mateixes respostes. No obstant això, els *aspectes rellevants* són ben diversos: hi ha algunes coincidències a assenyalar que el més rellevant és la pròpia proposta amb l'amplitud que abraça els seus camps de treball. En aquest sentit, també s'ha remarcat la transversalitat o la globalitat que comporta. Aspectes concrets rellevants que s'han proposat han estat la relació entre coeducació i actitud, el plantejament teòric de base, el caràcter comprensiu de la proposta, les referències a elements institucionals, la importància de la vida quotidiana escolar o la relació entre cultura escolar i vida quotidiana. Els *punts forts*, com s'ha comentat, es relacionen amb els rellevants, però es fa referència en alguns d'específics, com ara l'estat de la qüestió, la proposta d'actuació a l'aula, la proposta de passos que cal realitzar, la incorporació de l'espai de pati com a espai educatiu o la proposta de recursos metodològics determinats, com ara els jocs i els grups cooperatius. Els *punts febles* s'han diversificat força. Així, han aparegut l'avaluació, la manca d'incorporació de la interculturalitat, els pocs exemples aportats, la poca globalització (que contrasta amb les valoracions contràries que, sobre el mateix element, han fet altres

professionals), la poca incidència en la relació de l'escola amb la família i altres col·lectius de la comunitat escolar...

Finalment, amb la intencionalitat d'obtenir uns paràmetres que ens possibilitin conèixer els aspectes que cal mantenir i consolidar en la proposta, així com els que tenen necessitat de ser revisats, s'inclou una *anàlisi global* dels resultats de la consulta.

### Guia per a l'acció

	<i>Punts forts: aspectes que cal mantenir i consolidar</i>	<i>Punts febles: aspectes que cal reforçar</i>
<i>Principis generals</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejament teòric de base.</li> <li>• Caràcter transversal de la proposta.</li> <li>• Amplitud dels camps de treball.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insistir en la contradicció existent entre les pròpies accions i els discursos.</li> <li>• Ampliar l'àmbit emocional.</li> </ul>
<i>La realitat social com a experiència de base</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideració global de la realitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure-hi la interculturalitat.</li> <li>• Insistir en la implicació a l'escola de l'entorn social proper.</li> </ul>
<i>Adequació a la realitat educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalitat dels agents implicats.</li> <li>• Transversalitat i globalitat de la proposta: inclusió de la vida de centre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insistir en el treball amb tots els col·lectius de la comunitat educativa.</li> <li>• Insistir a motivar el professorat i vèncer la resistència al canvi.</li> </ul>
<i>Flexibilitat de la proposta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilitat bona en professorat conscienciat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insistir a contemplar el context concret de la institució escolar.</li> </ul>
<i>Aplicació didàctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caràcter comprensiu de la proposta.</li> <li>• Promoció de la reflexió i l'autoanàlisi del professorat.</li> <li>• Procés de treball proposat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Més exemplificacions d'activitats.</li> <li>• Incloure-hi fase d'intervenció.</li> <li>• Incloure-hi instruments d'avaluació.</li> <li>• Explicitar-hi més la globalització de la proposta.</li> </ul>

Hi ha un ampli consens a considerar la proposta com a positiva i a manifestar que aporta els elements necessaris per veure-la adequada, tant a la realitat social com a l'educativa, fent algunes excepcions i

matísacions. S'insisteix, però, des de professionals d'àmbits diversos, a contemplar les resistències als canvis del professorat i de la família, per la qual cosa es comenta que la proposta és adient per dur-la a terme en centres que tinguin un cert nivell de sensibilització en l'àmbit de la coeducació, i es demana d'insistir en la formació del professorat per motivar-lo envers la temàtica. S'hi apunten també àmbits que s'hi han d'incloure que s'haurien de relacionar amb l'educació no sexista, especialment el de la interculturalitat. Es demana també, per part de certs professionals, exemples més pràctics de la proposta.

Per part d'algunes professionals i d'alguns professionals, es demanen aspectes que es poden incloure en el tractament de les actituds no sexistes que ja hi ha, malgrat que la majoria no ho són explícitament. Així, es comenta la necessària relació que s'ha d'establir entre els valors i les actituds o els principis de la proposta i un model d'educació civicomoral, relacions que s'han dut a terme quan s'ha especificat el model d'educació civicomoral que sustentava la proposta general de treball actitudinal. També es fa referència a establir relació entre canvi d'actituds i canvi de pràctiques, fet que queda recollit quan s'especifiquen els components del treball actitudinal en la proposta general i s'insisteix en la necessitat d'establir coherència entre pensament, afecte i acció. Algun professional es preguntava també sobre el que s'entenia per «model masculí predominant», concepte que es tocava en el capítol de «Sexisme a la societat». Algunes persones consultades feien incidència en la no-explicitació del currículum ocult, aspecte que també sortia en la proposta general d'actituds, sobretot quan es feia referència als principis generals. Es demanava també continuïtat a secundària i, malgrat que no s'han ofert línies de treball en aquest sentit, en els principis generals de la proposta ja s'ha apuntat la necessitat de continuar en el treball actitudinal.

Algunes idees donades en la proposta han patit una interpretació errònia per part dels lectors i les lectores, potser a causa d'una manca d'explicitació clara. Aquest fet s'ha donat, per exemple, amb la idea de «tractament isolat» de les actituds. Així, s'ha pogut interpretar que s'intentava assignar-li la qualificació d'àrea o àmbit de treball sense connexió amb altres matèries, quan la proposta d'un tractament isolat d'actitud no sexista anava enfocada a la possibilitat de contemplar temps i espais adreçats a tractar aspectes d'aquestes actituds que, per les seves característiques contextuais, circumstancials..., demanen temps concret i específic que no cal que es contempli dins de cap àrea. També s'han produït interpretacions sobre les possibilitats i el tractament d'algunes àrees que no responien a les intencionalitats amb les quals s'ha configurat el treball. Així, en alguna àrea, concretament en la d'educació física, s'han atribuït al seu currículum aspectes que tenien relació amb els hàbits i les expectatives que normalment porten

associats el professorat i l'alumnat quan tracten amb continguts d'aquesta àrea.

En termes generals, la consulta ens ha servit per constatar l'adequació didàctica de la proposta de treball d'actituds no sexistes i per obtenir suggeriments d'ampliació i millora. No ens ha aportat, però, gaires suggeriments que es poguessin traslladar a la proposta general de tractament de les actituds. No obstant això, el fet que l'exemplificació que s'ha passat a consulta estigués basada en la proposta general i que aquesta servís de marc i de model de base, ens facilita poder considerar que la proposta general de tractament actitudinal és pertinent.

Finalment, cal indicar que algunes de les aportacions i alguns dels suggeriments concrets de les professionals i els professionals consultats ja s'han introduït en la proposta del treball sobre actituds no sexistes que acompanya aquesta valoració, uns altres s'ha considerat que ja estaven contemplats en altres apartats als quals no han accedit els lectors, i alguns no s'hi han introduït per la dificultat d'ampliació o de reestructuració general que comportaven. Així, per exemple, s'han inclòs algunes matisacions a les àrees, però no s'hi ha introduït la relació d'actituds no sexistes amb la interculturalitat.

## **CONCLUSIONS DEL TREBALL**





En aquest apartat presentem, de manera sintètica, les conclusions a les quals hem arribat mitjançant el desenvolupament del treball de la tesi. En primer lloc es fa referència a les idees clau que han sustentat la fonamentació teòrica de la tesi, a continuació ens centrem en la proposta que es formula sobre l'ensenyament actitudinal per, finalment, acabar amb les característiques i les intencionalitats del treball presentat. En cada un dels apartats s'han inclòs tant les aportacions realitzades com les problemàtiques aparegudes, així com els possibles camps d'investigació que encara queden per treballar.

## **Idees clau de la fonamentació del treball**

Al llarg del present treball s'ha incidit especialment en els aspectes que assenyallem tot seguit.

En primer lloc, ens vam trobar en la necessitat d'especificar el *concepte d'actitud* del qual es partiria, ja que era el que emmarcaria el desenvolupament posterior de la proposta de treball. El concepte d'actitud adoptat és el definit per Eagly i Chaiken (1993) com *una tendència psicològica que s'expressa en l'avaluació d'un objecte o d'una activitat particular amb algun grau a favor o en contra*. En aquesta definició, la tendència avaluativa de l'actitud és la que es considera definitòria del terme, i els aspectes cognitius, afectius i comportamentals s'entenen com a respostes que expressen l'avaluació. En la concepció adoptada, actituds i valors estan relacionats, de manera que les primeres són expressions i concrecions dels segons en objectes actitudinals determinats contextualitzats. Es considera que tots dos termes formen part de la moralitat de l'individu.

Un aspecte rellevant del treball és la concepció de l'*aprenentatge actitudinal* que s'ha adoptat, ja que ha condicionat la planificació i les estratègies que es proposen a la seva segona part. Aquesta concepció es basa en la consideració que l'aprenentatge actitudinal es produeix a partir de la interacció de l'infant amb les altres persones i que es fa de maneres diverses. Es pot aprendre tant per associació del que és exterior a un mateix amb el que ja es té, com per construcció del coneixement anterior a partir del desequilibri que comporta una informació nova. La majoria de vegades, però, l'infant *no és conscient* d'aquest aprenentatge ni del procés que ha seguit per assolir-lo.

Entroncant amb aquesta concepció, s'ha partit de la consideració que l'*ensenyament* actitudinal es du a terme tant per les accions explícites i intencionades de tractament del contingut actitudinal dins l'aula, com mitjançant la metodologia escollida o les interaccions establertes amb

l'alumnat, i que també s'ensenya a partir dels models que s'ofereixen, les rutines docents que es demanen o l'ambient escolar que impregna el centre. El professorat, aquí, és una peça clau en el procés d'ensenyament/aprenentatge, ja que la seva funció s'entén com a mediatora entre l'escolar i les actituds que ha d'aprendre. La interrelació entre professorat i alumnat es conforma, doncs, com a bàsica.

La concepció adoptada d'actitud, d'aprenentatge i d'ensenyament actitudinal condiona, com ja s'ha comentat, l'opció presentada, tant de recerca de fonamentació i d'informació sobre les actituds i el seu aprenentatge, com d'aplicació a l'àmbit escolar. En tots dos camps ens hem trobat *limitacions*, ja que en l'opció presa no existeixen gaires investigacions ni propostes d'aplicació a l'escola. Això ha obligat a cercar altres aportacions des de la psicologia social i a analitzar les possibles conseqüències que tenien en l'àmbit escolar. El resultat ha estat que la majoria de les aportacions teòriques sobre les actituds provenen de la psicologia social. Ha quedat palès, per tant, que hi ha un camp que cal omplir amb investigacions i estudis des d'altres marcs psicològics, com també que aquestes recerques no sols han de ser teòriques, sinó que caldria inserir-les en els centres educatius.

En la primera part del treball hem topat amb algun problema a l'hora de cercar investigacions i estudis sobre elements que intervenen en les actituds. Per exemple, hem trobat a faltar investigacions més àmplies i clares sobre el paper de l'*afectivitat* dins de tot el procés actitudinal o la relació d'aquesta amb aspectes cognitius o conductuals. Un altre aspecte al qual caldria dedicar-hi més investigacions és l'*avaluació* de l'aprenentatge de les actituds. L'avaluació és ja de per si conflictiva, però augmenta la seva conflictivitat en adreçar-se a les actituds i en tractar amb continguts relacionats amb àmbits morals que repercuteixen en la totalitat de la persona, amb elements morals i personals del professorat, així com amb elements institucionals. Un darrer aspecte que també caldria investigar és com es poden contemplar, tant per part de l'ensenyant com de l'aprenent, els *aspectes més inconscients* de l'ensenyament/aprenentatge d'actituds, com conèixer-los i com abordar-los.

Les mancances que s'han exposat posen de manifest l'ampli camp d'estudi que queda encara per investigar dins de l'ensenyament i l'aprenentatge actitudinal escolar.

## Proposta sobre l'ensenyament de les actituds

La *segona part* del treball, dedicada a la proposta de com es poden treballar les actituds en l'àmbit escolar, s'ha basat en les concepcions adoptades, tant del concepte d'actitud com del d'aprenentatge i ensenyament actitudinal, concepcions que han provocat el posicionament envers la tasca de dur a terme un ensenyament actitudinal que possibiliti la *intervenció conscient de l'infant en el seu aprenentatge*. Aquesta posició està relacionada directament amb el *model d'educació civicomoral* en què se sustenta la proposta, la qual, explicitada àmpliament en pàgines anteriors, propugna un *individu social i democràtic* que, partint d'una ètica de mínims compartits universalment i basats en els drets humans, esdevingui *autònom, equilibrat i responsable dels seus actes personals i socials*. A partir d'aquí, en la proposta es considera necessari treballar en l'alumnat el coneixement, el judici, la implicació afectiva, la presa de decisions i l'acció de l'infant envers l'actitud que cal aprendre (*el pensament, l'acció i els sentiments morals* de la persona) o la revisió d'aquests elements en les actituds que ja té incorporades. Per dur a terme aquesta tasca, s'utilitzen factors mediadors personals de l'infant, interrelacions establertes amb els membres de la comunitat escolar, especialment el professorat i els companys i les companyes, així com l'ambient escolar a l'aula i al centre.

Es veu com a bàsica la relació entre l'alumnat, el professorat i el context escolar partint de la interrelació entre els dos primers i de la idea que el conjunt de concepcions, normes, hàbits socials, culturals i educatius del context escolar intervenen en l'ensenyament i en l'aprenentatge actitudinal, de forma explícita, a través de les intencionalitats educatives sobre actituds plantejades i desenvolupades curricularment, així com de forma implícita mitjançant el currículum ocult de l'organització escolar, les interrelacions, el pensament del professorat o la vida quotidiana d'escola, per exemple. Per aquest motiu, la proposta incideix tant en el propi alumnat com en el seu entorn. Així, els *campes de treball* abordats per tractar les actituds a l'escola són tant el *curricular com l'institucional*, tots dos interrelacionats i amb la necessitat de compartir els mateixos principis i les mateixes finalitats. La proposta, per tant, aborda tant el Projecte curricular com l'estructura i l'organització escolars, la vida quotidiana o les normes i rutines escolars.

El model apuntat és el que guia i dona les bases de la proposta que, centrada en l'*educació primària*, no es planteja aconseguir la totalitat de les seves finalitats ni el grau més alt de consecució d'aquestes en l'esmentada etapa, sinó aportar elements perquè el professorat treballi

en l'alumnat les capacitats, les estratègies i els recursos que permetin a cada infant ser cada vegada més autònom i responsable i arribar, en etapes posteriors, a un grau més elevat de les fites educatives establertes.

La proposta, per tractar-la globalment, demana un *equip docent* a l'escola amb una estructura organitzativa de treball en equip i on cada membre hi participi activament. Un equip que vegi la necessitat de treballar actituds en l'infant i que es plantegi un projecte actitudinal comú, on els seus membres es posin d'acord sobre els objectius actitudinals que cal treballar, així com sobre les estratègies que ha d'utilitzar, tant a l'aula com en la vida quotidiana de l'escola, amb la intencionalitat de mantenir coherència en el procés educatiu. Es veu necessària, també, l'existència en l'equip docent d'un *grup reduït de persones especialistes en la matèria o que hi estiguin motivades*, que aportin informació i coneixements, que motivin i ajudin la comunitat educativa en la tasca actitudinal o que coordinin les accions. *La resta de persones* que conviuen amb l'infant a l'escola, els seus companys i companyes, el personal no docent, així com la família, es consideren agents necessaris en la tasca actitudinal i en els quals s'han d'abocar esforços per aconseguir que duguin a terme accions consensuades amb el professorat, per tal que tothom actuï amb finalitats semblants. La idea de *comunitat educativa àmplia* (que abasti el centre escolar, la família, el barri, les administracions educatives locals...), amb interrelacions entre els seus col·lectius i membres, i amb intencionalitats i accions educatives consensuades i comunes, es veu cada vegada més necessària per aconseguir una educació integral coherent en l'infant.

La proposta demana també que les actituds es *programin, se n'executi la programació i s'avaluin*. Amb aquesta intencionalitat, el tractament actitudinal dins del projecte curricular proposa crear un *bloc d'actituds i de valors generals* que sigui el primer referent de qualsevol desplegament en l'àmbit escolar, un bloc que no ha de pertànyer a cap àrea i que els objectius i els continguts actitudinals generals que s'hi incloguin s'han d'introduir *transversalment* en tot el currículum escolar, així com en totes les accions que es duen a terme a l'escola. A partir d'aquest, es demana un tractament de les actituds que, amb la flexibilitat i l'adaptació contextual que demana cada situació, sigui conscient, intencionat, explícit, planificat i globalitzat, la qual cosa vol dir que cal, per part del professorat, fer una reflexió sobre tot allò que es fa i tot el que es deixa de fer per poder tenir consciència de si les accions educatives que es porten a terme o les que es volen realitzar responen realment als objectius i a les finalitats actitudinals fixats o si vehiculen actituds i valors implícits que no es desitgen.

La intencionalitat de la proposta també ha estat la d'aportar instruments, tant de reflexió com d'aplicació pràctica, que siguin amplis i flexibles perquè el professorat pugui escollir i adaptar el que ha seleccionat a la situació en la qual es troba l'equip de mestres, l'alumnat, el context cultural i social del centre educatiu o la situació concreta de cada professora o de cada professor dins la seva aula.

*L'amplitud de la proposta*, tant de camps on pot incidir com d'aspectes que ha de tractar, pot provocar que es deixi quelcom en el tinter o que no incideixi prou en alguns aspectes. Aquesta amplitud també pot induir a pensar en la impossibilitat de dur a terme tots els aspectes que s'hi inclouen. La intencionalitat del treball ha estat que, malgrat que no es pugui dur a terme tot el que la proposta exposa, les limitacions reals d'aplicació no han de fer perdre de vista el que encara manca per aconseguir a l'escola. S'intenta que el professorat conegui quines són les parcel·les en les quals pot intervenir i, a partir d'aquí, cerqui les que són més fàcilment assumibles i que s'adaptin millor a les necessitats i a les característiques de l'alumnat, del professorat i del centre, tenint clar, però, quines són encara les que li resten per aconseguir. Les característiques de cada professional, les de l'equip docent, les de l'alumnat i les del centre escolar en general, són les que han d'indicar a què cal dedicar-se i com s'ha de fer.

La proposta, això no obstant, és acompanyada d'algunes *problemàtiques* que poden dificultar, en algun sentit, la seva aplicació. Així, la *complexitat dels mateixos continguts morals i la implicació de la pròpia moralitat del professor i de la professora* en el tractament actitudinal són aspectes que, en certs moments, poden complicar la reflexió i l'aplicació, i que provoquen que puguin aparèixer dubtes, per exemple, sobre quin és el punt on comença l'adoctrinament i acaba la llibertat i l'autonomia de cada escolar. Fins on s'està adoctrinant, fins on es donen sols eines i es potencien capacitats, fins a quin punt es poden avaluar uns continguts que l'alumnat aprèn també en contextos no escolars... són preguntes que s'obren i que, encara que tinguin resposta, aquesta sempre té a veure amb la complexitat de saber cercar el punt de confluència adequat.

Així mateix, *la formació del professorat* en aquest àmbit (amb llacunes i concepcions errònies), els hàbits professionals adquirits, el propi pensament del professorat, tant el que és pedagògic com ideològic, les expectatives del professorat... poden, com a substrat que manté unes opcions o unes decisions determinades, distorsionar la posada en acció de la proposta donada, ser mal interpretada, desvirtuada, o també és possible que els criteris escollits per a l'aplicació de les decisions no siguin els correctes (malgrat que s'indica reiteradament que els aspectes que es vulguin treballar i la manera com cal fer-ho han d'estar

organitzats i adequats a la realitat, tant de l'alumnat com del context social i escolar). De fet, un dels problemes que existeixen —i no sols en l'àmbit actitudinal— és com es pot fer explícit allò que és implícit, com es pot controlar o, almenys, conèixer el *currículum ocult escolar*.

Si ens fixem en les *característiques de l'ensenyament en general*, aquesta proposta s'enfronta amb una situació complexa: la manca de prioritats pedagògiques, l'excés de continguts que cal impartir, la manca de comunicació i la posada en comú dels principis educatius que s'han de treballar conjuntament amb altres estaments (familiar i mitjans de comunicació, principalment) amb els quals es comparteix l'educació, l'estatus en què es troben les actituds en relació amb altres continguts, el curt suport que aporten les administracions educatives, la manca de poder en aspectes professionals, administratius o fins i tot pedagògics que tenen les escoles i les limitacions que això comporta... Aquests fets són només una mostra del que conflueix a l'escola i que no ajuda gaire a prendre postures ni a emprendre accions que siguin conseqüents envers temàtiques educatives que impliquin replantejament del que es fa, comunicació amb les altres persones, recerca de formació...; feina, a la fi, que no se sap com és possible assumir o que no pot fer-se i que, en el cas de les actituds, és més evident que s'obvia.

A partir de la proposta que es realitza apareixen *qüestions* que podrien ampliar-se, investigar-se o a les quals s'hi podrien cercar vies d'acció. N'hi ha algunes que estan relacionades amb la pròpia proposta i unes altres, amb la situació educativa en la qual es troba el nostre país. Referint-nos a la primera, es podria incidir més àmpliament en *la relació que cal mantenir amb les institucions educatives de l'entorn escolar*, com poden ser el barri, el consell d'ajuntament, o amb les administracions educatives, la inspecció o els equips de suport psicopedagògic. Es podria, també, fer una proposta centrada en un *currículum totalment obert* en el qual les accions se centressin més en el procés de decisió i negociació del que es vol aconseguir, el que es vol fer i com es vol fer. En l'opció presa s'ha insistit en el fet que el procés d'elaboració curricular ha de ser escollit pel professorat, així com que els objectius que es pretenen assolir han d'estar centrats en la realitat escolar, utilitzant exemples o aportant propostes basades, de vegades, en un desplegament curricular que segueix, a grans trets, l'estructura que hi ha al nostre país, amb la intencionalitat d'aportar eines que es poguessin adequar al sistema educatiu actual. Altres vegades, les propostes que es duen a terme poden inserir-se en qualsevol model o desplegament curricular escollit pel professorat.

En referència a la *situació educativa* en què ens movem, queden pendents diversos aspectes, en la majoria dels quals s'hi veuen incloses

les actituds. Així, hi trobem a faltar una formació permanent del professorat més coherent i amb més mitjans, centrada en les necessitats concretes de cada equip de mestres i de cada escola, una estabilitat de claustre que permetés la formació d'equips compactes i amb possibilitats de dur a terme projectes educatius consensuats i compartits amb temps per desenvolupar-los correctament, més llibertat de decisió i gestió de l'equip de mestres, disposicions que afavorissin el treball professional i que recollissin el tractament de les actituds com els altres tipus de continguts (avaluació inclosa), replantejament de la feina dels professionals i de les professionals que ofereixen suport i assessorament als centres, xarxes de comunicació i intercanvi de problemàtiques, suggeriments i experiències entre escoles... i, més concretament, una real convicció per part de l'Administració de la implantació dels valors i de les actituds com a continguts que cal treballar dins l'àmbit escolar.

## El treball presentat

Finalment, i centrant-nos en el *tipus de treball realitzat* i presentat en aquestes pàgines, la intencionalitat ha estat la d'ajudar a aconseguir que el professorat reflexioni sobre la importància que tenen les actituds en la formació de les persones i la seva repercussió social, així com la d'aportar plantejaments, instruments i recursos que l'ajudin en la seva tasca docent envers el seu ensenyament. Aquesta intenció és la que ha provocat l'elecció d'un treball de teoria aplicada amb instruments de reflexió i intervenció en la realitat escolar i la pràctica quotidiana. En el treball s'ha optat per *exemplificar* el que s'indicava en la proposta a unes actituds determinades amb la intencionalitat d'aclarir i especificar les diferents maneres de concretar les opcions proposades. Les actituds escollides han estat les *no sexistes*, fet que ha obligat a justificar el plantejament de l'educació no sexista del qual es partia. Creiem que, tal com ja s'ha indicat en pàgines anteriors, és necessari que aquesta mena d'actituds es vegin incloses realment en el currículum, en l'organització i en la gestió escolars de forma intencionada, explícita i planificada. S'ha intentat, com en el tractament general de les actituds, fer una proposta que, malgrat que partís d'uns principis determinats, fos oberta i flexible, a fi de possibilitar la seva adequació a característiques escolars diverses.

El treball com a tal té, però, *condicionants*. L'un és el propi *marc ideològic, sociològic i psicopedagògic* que el sustenta i que el justifica. És obvi que el fet de centrar un treball en un marc determinat, encara que resti obert a unes altres opcions, el limita en la mesura que no hi entren altres opcions possibles.

En el treball no s'ha inclòs una *vessant empírica* que aportés més dades a la proposta. En la presentació del treball ja se n'ha justificat l'absència. S'ha optat per fer una validació de l'exemplificació de la proposta en el camp de les actituds no sexistes. Aquesta validació ha servit per constatar l'adequació didàctica de la proposta així com per obtenir suggeriments d'ampliació i millora. No obstant això, un estudi de camp d'algun dels aspectes de la proposta hauria donat més informació que caldria considerar.

També s'hi podria haver inclòs, dins del desplegament curricular, un apartat d'aplicació de la *proposta a l'aula*, però no s'ha realitzat perquè s'ha considerat que l'orientació donada pels criteris que s'han establert servia per realitzar el treball concret a l'aula i que aquest, a més, està molt condicionat per la situació concreta amb què es troba el professorat en cada moment.

A partir del que s'ha fet, s'obren *possibilitats de continuació i complementació*. Una, que es pot recollir en treballs posteriors, és dur a terme una proposta de tractament actitudinal dins l'*etapa d'infantil* i dins la *secundària obligatòria*. Una altra fóra una proposta sobre el *treball conjunt* del centre escolar amb els altres estaments socials i educatius que incideixen en l'educació actitudinal. I una altra, que demana la coordinació entre diferents professionals del camp psicològic, pedagògic i escolar, fóra *confeccionar un cos teòric* coherent de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les actituds dins l'àmbit educatiu des de perspectives sistèmiques que partissin i relacionessin la psicologia cognitiva, la psicologia emocional i la psicologia social.

No volem concloure el treball presentat sense parlar de la maduració personal i de l'educació científica que aquest ha proporcionat a la persona que el presenta, tant en l'aprofundiment de la temàtica, el replantejament de conceptes i aplicacions pràctiques com en l'obertura a dubtes, camps nous d'exploració o nous reptes que cal incorporar-hi.

Finalment, volem reafirmar-nos en una de les idees inicials, concretament la que fa referència al fet que els problemes actuals, tant els socials com els individuals, tenen molt a veure amb actituds i valors, amb les relacions interpersonals i amb la satisfacció i l'equilibri personal. A partir d'aquí, cal plantejar quins objectius té l'educació escolar, què s'està educant realment i si és això el que necessita la societat actual i les persones que la conformen. Necessitem educar per l'harmonia i la justícia social, i la felicitat i l'equilibri personal? És això el que pretén l'escola actualment? Si l'escola es planteja objectius d'aquesta mena, té els instruments necessaris per dotar de capacitats, recursos i actituds les persones que hi passen? Els continguts del



currículum actual, la seva estructuració i el seu desenvolupament, les jerarquies que hi ha establertes... possibiliten una educació en aquest sentit? Què fan les altres institucions socials en referència a l'educació en valors i actituds?... De fet, s'està plantejant *què eduquem, per a què ho fem, com ho fem i qui educa*.



## **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**



- AA.DD. (1992): *Educación y valores en España. Actas del seminario (1991 Cádiz)*. Madrid, CIDE.
- AJZEN, I. (1985): «From intentions to actions: a theory of planned behavior», a J. KUHL, J. BECKMAN (ed.): *Action-Control: From Cognition to Behavior*. Heidelberg, Springer, p. 11-39.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- AJZEN, I.; MADDEN, T.J. (1986): «Prediction of goad-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control». *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 22, p. 453-474.
- ALBACETE, C. i altres (1993): *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Madrid, Akal.
- ALBERICIO, J.J. (1993): «Els agrupaments flexibles i la diversitat». *Guix*, núm. 187, p. 11-14.
- ALMARCHA, A.; MARTÍN, J.; DE MIGUEL, A. (1974): «El sistema educativo español en los próximos 30 años». *Revista española de opinión pública*, núm. 36, p. 7-19.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana.
- ALONSO TAPIA, J.; MONTERO, I. (1990): «Motivación y aprendizaje escolar», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid. Alianza editorial, p. 183-198.
- ALTHUSSER, L. (1974): «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», a *Escritos*. Barcelona, Laia, p. 104-170.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993): «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, p. 28-32.
- ALLPORT, G.W. (1935): «Attitudes», a C. MURCHISON (ed.): *Handbook of social psychology*. Worcester, MA, Clark University Press, p. 798-844.
- ALLPORT, G.W. (1968): «The historical background of modern social psychology», a G. LINDZEY, E. ARONSON (eds.): *The handbook of social psychology*. III. 2a ed. Reading, Mass., Addison-Wesley, p. 1-80.
- ALLPORT, G.W. (1970): *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós.

ANDERSON, B.S.; ZINSSER, J.P. (1991): *Historia de las mujeres: una historia propia*. 2 volums. Barcelona, Crítica.

ANDERSON, C.A.; KELLAM, K.L. (1992): «Belief preserverance, biased assimilation, and covariation detection: the effects of hypothetical social theories and new data». *Journal of Personality and Social Psychology*.

ANDERSON, R.C.; KULHAVY, R.W.: (1972): «Learning concepts from definitions». *American Educational Research Journal*, núm. 9, p. 385-390.

ANDRÉS PUEYO, A. (1996): *Manual de psicología diferencial*. Madrid, McGraw-Hill.

ANGULO, F.; CONTRERAS, J.; SANTOS, M.A. (1991): «Evaluación cualitativa y participación democrática». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 195, p. 74-79.

ANKNEY, C.D. (1995): «Sex differences in brain size and mental abilities: comments on R. Lynn and D. Kimura». *Personaly and individual differences*, núm. 18 (3), p. 423-424.

ANTÚNEZ, S. (1991): «El Projecte Educatiu de centre, l'instrument bàsic de gestió», a S. ANTÚNEZ i altres: *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona, Graó (Guix, 14), p. 13-30.

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1988): *Organització de centres. Experiències, propostes i reflexions*. Barcelona, Graó (Guix, 11).

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó (104).

APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid, Paidós/MEC (Temas de educación).

APPLE, M.W. (1996): *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1987): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic, Trillas.

BAGOZZI, R.P.; YI, Y. (1989): «The degree of intention formation as a moderator of the attitude-behavior relationship». *Social Psychology Quarterly*, núm. 52, p. 266-279.

BALLARÍN, P. (1993): «El mito de la coeducación», a J. RAMOS (coop.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla, MCEP, p. 119-126.

- BALLARÍN, P. (ed.) (1992): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada, Feminae, Universidad de Granada.
- BANDURA, A. (1978): «El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad», a J. DELVAL (ed.): *Lecturas de psicología del niño*. Madrid, Alianza, p. 243-255.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1974): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P.; RUIZ, M. (1991): «El model androcèntric als llibres d'història d'EGB. Anàlisi i propostes», a *Actes del II simposi sobre l'ensenyament de les ciències socials*. Vic, Eumo, p. 425-442.
- BARDWICK, J.M. (1976): *Psicología de la mujer*. Madrid, Alianza.
- BARRAGÁN, F. (1989): «Conocimiento social, sexismo y literatura infantil». *CLIJ*, núm. 11, p. 8-12.
- BARRY, H.; BACON, M.K.; CHILD, I.L. (1974): «Un estudio intercultural sobre algunas diferencias de sexo a la socialización», a J.R. TORREGROSA: *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Madrid, Instituto de la Opinión Pública, p. 599-609.
- BARTOLOMÉ, J.L.; MONTSACOPA, I.B. (1989): «El sexisme lingüístic com a motiu de treball a l'escola (I)». *Escola Catalana*, núm. 257, p. 2-4.
- BELTRÁN, J. (1985): *Psicología educacional I*. Madrid, UNED.
- BEM, S. (1981): «Gender schema Theory: A cognitive account of sex-typing». *Psychological Review*, núm. 88, p. 354-364.
- BENTLER, P.M.; SPECKART, G. (1979): «Models of attitude-behavior relation». *Psychological Review*, núm. 86, p. 452-464.
- BENTLER, P.M.; SPECKART, G. (1981): «Attitudes 'cause' behaviors: A structural equation analysis». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 40, p. 226-238.

BERKOWITZ, L. (1972): *Social Psychology*. Blenviews, Illinois, Scott Foresman.

BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. París, Les Éditions de Minuit.

BLANCO, N. (1994): «Materiales curriculares: Los libros de texto» a J.F. ANGULO, N. BLANCO (coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, p. 263-279.

BLANCO, N. (2000): «Mujeres y hombres en el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto» a M.A. SANTOS GUERRA (coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, p. 119-147.

BLASI, A. (1989): «Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura», a E. TURIEL, I. ENESCO, J. LINAZA (comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial, p. 389-408.

BODENHAUSEN, G.V. (1990): «Stereotypes as judgmental heuristics: evidence of circadian variations in discrimination». *Psychol. Sci.*, núm. 1, p. 319-322.

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda (Hacer Reforma).

BONAL, X. (1993): «La discriminación sexista en la escuela primaria». *Signos*, núm. 8-9, p. 140-147.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1995): «Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria». *Signos*, núm. 16, p. 42-48.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1996): «Metodologías y recursos de intervención». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 245, p. 56-69.

BROFEMBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.

BROVERMAN, D.M. i altres (1980): «Gonadal hormones and cognitive functioning», a J.E. PARSONS (ed.): *The psychobiology of sex differences and sex roles*. Nova York, Hemisphere Publishing Corporation.



- BROVERMAN, I. i altres (1968): «Roles of activation and inhibition in sex differences in cognitive abilities». *Psychological Review*, núm. 75, p. 23-50.
- BROVERMAN, I. i altres (1972): «Sex role stereotypes: A current appraisal». *Journal of Social Issues*, núm. 28, p. 59-79.
- BROWN, D.W. (1974): «Adolescent attitudes and lawful behavior». *Publ. Op. Qrt.*, núm. 38, p. 98-106.
- BRUNER, J. (1972a): *Hacia una teoría de la instrucción*. Mèxic, UTEHA.
- BRUNER, J. (1972b): *El proceso de la educación*. Mèxic, UTEHA.
- BUFFERY, A.W.; GRAY, J.A. (1972): «Sex differences in the development of spatial and linguistic skills», a C. OUNSTED, D.C. TAYLOR (ed.): *Gender differences: their ontogeny and significance*. Baltimore, Williams \* Wilkins.
- BULL, N. (1976): *La educación moral*. Estella, Verbo Divino.
- BURNS, R.B. (1979): *The Self Concept: Theory, measurement, development and behaviour*. Londres, Longman.
- BUXARRAIS, M.R. (1993) «Procedimientos y métodos en la educación moral». *Aula*, núm. 16-17, p. 35-40.
- BUXARRAIS, M.R. i altres (1991): *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid/Zaragoza. MEC/Edelvives.
- CABA, M.A. (1993): «Razonamiento y construcción de valores en el aula». *Infancia y aprendizaje*, núm. 64, p. 73-94.
- CAMPILLO, E. i altres (1997a): «L'autoconeixement de l'estudiant». *MAG. Guixtories*. Suplement revista *Guix*, núm. 233.
- CAMPILLO, E. i altres (1997b): «Habilitats socials. Afavoriment de la confiança i de la comunicació. Educació primària». *MAG. Guixtories*. Suplement revista *Guix*, núm. 235.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa-Calpe.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda. Centro de apoyo para el desarrollo de la reforma educativa (Hacer Reforma).
- CAPEL MARTÍNEZ, R.M. (1982): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, Ministerio de Cultura.

CAPLAN, J.; MACPHERSON, G.M.; TOBIN, P. (1985): «Do sex-related differences in spatial abilities exist? A multilevel critique with new data». *American Psychologist*, núm. 40, p. 786-799.

CARLIER, M.; GOTTESDIENER, H. (1975): «Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion?». *Enfance*, núm. 2, p. 219-241.

CARMEN, L.M. DEL (1990a): «Secuenciación de los contenidos educativos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, p. 20-23.

CARMEN, L.M. DEL (1992): *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula*. Barcelona, Graó/ICE UB (MIE/Materials curriculars, 1).

CARMEN, L.M. DEL; ZABALA, A. (1991): «El Projecte curricular de centre, el currículum en mans del professional», a S. ANTÚNEZ i altres: *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona, Graó (Guix, 14), p. 51-77.

CARRILLO, I. (1991): «Habilidades sociales», a M. MARTÍNEZ; J.M. PUIG (coord.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE UAB (MIE, 4), p. 131-142.

CASAMAYOR, G. (1988): *La disciplina a l'escola. L'important és prevenir*. Barcelona, Graó (Biblioteca del Mestre).

CASELLES (1990): «Sexismo y educación: Aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma Educativa». *Anales de pedagogía*, núm. 8, p. 53-75.

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA; INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer (Estudios, 18).

CISCART, C. i altres (1999): *Projecte televisió: de casa a l'escola: família i televisió*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (Els Audiovisuals a l'Aula).

CLARK, C. (1978): *Choice of a model for research on teacher thinking*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University (Research Series, 20).

CLARK, C.; PETERSON, P. (1986): «Teachers' Thought Proces», a M. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nova York, Macmillan Publishing, p. 255-296.

COATES, J.; CAMERON, D. (1994): *Women in their speech communities*. Londres/Nova York, Longman.

COBO, R. (1993): «Análisis del género y educación: raíces de una desigualdad», a J. RAMOS (coop.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla, MCEP, p. 31-36.

COLEMAN, J.S. i altres (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U. S. Office of Education, Government Printing Office.

COLL, C. (1983): «Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica». *Estudios de Psicología*, núm. 14-15, p. 168-191.

COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y aprendizaje*, núm. 41, p. 131-142.

COLL, C. (1990a): «Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza Editorial, p. 435-453.

COLL, C. (coord.) (1997): *La psicología de la instrucció i les pràctiques educatives escolars*. Barcelona, Edicions de la UOC.

COLL, C.; COLOMINA, R. (1990): «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza Editorial, p. 335-352.

COLL, C.; MIRAS, M. (1990): «La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza Editorial, p. 297-313.

COLL, C.; SOLÉ, I. (1990): «La interacción profesor/alumno en su proceso de enseñanza/aprendizaje», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza Editorial, p. 315-333.

COLOMER, T. (1994): «A favor de las niñas. El sexismo en la literatura». *CLIJ*, núm. 57, p. 7-24.

COOPERSMITH, S. (1967): *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, W.H. Freeman.

COOPERSMITH, S.; FELDMAN, R. (1980): «Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula», a R. COOP, K. WHILE: *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid, Anaya, p. 195-226.

CORNEJO, M.; GONZÁLEZ, M.P. (1990): *També els presos parlen. Un missatge des de l'interior de les presons de Catalunya*. Memòria d'investigació, Departament de Psicologia Social, Divisió Ciències de la Salut, Universitat de Barcelona.

COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó/ICE UB (MIE, 9).

CORTADA, E. (1995): «Coeducació, currículum i nous textos escolars». *Escola Catalana*, núm. 318, p. 12-15.

DAMON, W.; PHELPS, E. (1989): «Critical distinctions among three approaches to peer education». *International Journal of Educational Research*, núm. 13, p. 9-19.

DARDER, P. i altres (1994): *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona, ICE/Horsori.

DARDER, P.; GUASCH, L. (1986): «La influència de la TV sobre els nens», a *Ponències de les Primeres Jornades sobre Lleure Infantil i Municipi*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Servei de Joventut, p.105-127.

DARWIN, CH. (1871): *The descent of man and selection in relation to sex*. Nova York, Appleton.

DEEM, R. (1978): *Women and schooling*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

DELVAL, J.; ENESCO, I. (1985): «Prólogo», a P. MARKS GREENFIELD: *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata (Bruner, 16), p. 11-16.

DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Anaya/Alauda (Hacer Reforma).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992a): *Educació infantil i educació primària. Ordenació curricular*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992b): *El projecte curricular i la programació*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994): *Educació primària. Currículum*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DEWEY, J. (1978): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1985): «Percepción del profesor por el alumno: expectativas y actitudes», a J. BELTRÁN: *Psicología educacional I*. Madrid, UNED, p. 214-228.

DÍEZ DE ULZURRUN, A.; MARTÍ, J. (1998): «Les habilitats socials: la presa de decisions i la resolució de conflictes 2». *Guixdos*, núm. 48, suplement *Guix*, núm. 242.

DOCHY, F.J.R.C.; ALEXANDER, P.A. (1995): «Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion among Researchers». *European Journal of Psychology of Education*, X, núm. 3, p. 22-242.

DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. (1991): «Democràcia a l'educació?». *Guix*, núm. 164, p. 69-71.

DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó (Biblioteca de Aula, 123).

DOOB, L.W. (1947): «The behavior of attitudes». *Psychological Review*, núm. 54, p. 135-156.

DU CÔTÉ DES FILLES (1998): *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. París, Association Européenne Du Côté des Filles.

DUBY, G.; PERROT, M. (dir.) (1991, 1993): *Historia de las mujeres en occidente*. 5 volums. Madrid, Taurus.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Barcelona, Edicions 62.

EAGLY, A.H.; CHAIKEN, SH. (1993): *The psychology of attitudes*. Fort Worth, Florida, Harcourt Brace Jovanovich.

ECO, U. (1978): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

- ECHABE, A.E.; ROVIRA, D.P. (1989): «Social representations and memory: the case of AIDS». *European Journal of Social Psychology*, núm. 19, p. 543-551.
- ECHEVARRÍA, A. (ed.) (1991): *Psicología social cognitiva*. Bilbao, Desclée de Brower.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- EDWARDS, K. (1990): «The interplay of affect and cognition in attitude formation and change». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 59, p. 202-216.
- EISER, J.R. (1989): *Psicología social*. Madrid, Pirámide.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- EQUIPO EDELVIVES (1993a): *Legislación educativa básica: Educación primaria I*. Madrid/Zaragoza, Edelvives.
- EQUIPO EDELVIVES (1993b): *Legislación educativa básica: Educación primaria II*. Madrid/Zaragoza, Edelvives.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. València, Nau Llibres.
- ESPOT, A. (1995): «Organització de l'espai». *MAG. GUIXcentre educatiu*. Suplement *Guix*, núm. 215.
- ESSES, V.M; HADDOCK, G.; ZANNA, M.P. (1992): *Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes*. See mackie, Hamilton.
- EURASQUIN, M.A. (1990): «La batalla de la pantalla». *Clij*, núm. 21, p. 26-30.
- EYSENCK, H.J. (1981): *La desigualdad del hombre*. Madrid, Alianza.
- EYSENCK, H.J. (1989): «El lugar de las diferencias individuales en la psicología científica». *Estudios de psicología*, núm. 39-40, p. 161-206.
- EYSENCK, H.J.; KAMIN, L. (1987): *La confrontación sobre la inteligencia*. Madrid, Pirámide.

- FAZIO, R.H. (1990): «Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework», a M.P. ZANNA (ed.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 23. San Diego, CA, Academic Press, p. 75-109.
- FAZIO, R.H.; WILLIAMS, C.J. (1986): «Attitude accessibility as a moderator of attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 51, p. 505-514.
- FAZIO, R.H.; ZANNA, M.P. (1981): «Direct experience and attitude-behaviour consistency», a L. BERKOWITZ (ed.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 14. Nova York, Academic Press, p. 161-202.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS (1995): *El sexismo en los materiales didácticos*. Madrid, CCOO.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. València, Victor Omega.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ, J. (1987a): «Posible fundamentación biológica de las principales diferencias según el sexo». *Estudios de Psicología*, núm. 32, p. 71-93.
- FERNÁNDEZ, J. (1987b): «Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género». *Estudios de Psicología*, núm. 32, p. 47-69.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1997): «La construcción de los valores en la televisión». *Signos*, núm. 21, p. 38-43.
- FESTINGER, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. California, Standford University Press Standford.
- FIERRO, A. (1990): «Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza Editorial, p. 175-182.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior (An introduction to theory and research)*. Boston, Addison-Wesley.

- FLEMING, D. (1967): «Attitude: the history of a Concept». *Perspectives in American History*, núm. 1, p. 285-365.
- FRAISSE, P.; MEILI, R. (1967): *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires, Proteo.
- FREINET, C. (1960): *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia.
- FREUD, S. (1972-1975): *Obras completas*. 9 vol. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FREY, D. (1986): «Recent research on selective exposure to information», a L. BERKOWITZ (ed.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 19. San Diego, CA, Academic Press, p. 41-80.
- FREY, D.; ROSCH, M. (1984): «Information seeking after decisions: The roles of novelty of information and decision reversibility». *Personality and Social Psychology Bulletin*, núm. 10, p. 91-98.
- FRIEDMAN, W. i col. (1987): «Sex differences in moral judgments? A test of Gilligan theory». *Psychology of women Quarterly*, núm. 11, p. 37-46.
- FUENTES, M.L.; MARCHENA, M.P. (1992): «Propuesta de trabajo sobre el lenguaje», a J. RAMOS (comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla, MCEP, p. 157-162.
- GAIRÍN, J. (1987a): «Una introducción al estudio de las actitudes en educación», a J. GAIRÍN, S. ANTÚNEZ, A. PÉREZ GUEDE (eds.): *Temas actuales en educación*. Barcelona, PPU, p. 325-378.
- GAIRÍN, J. (1987b): *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona, PPU.
- GAIRÍN, J. (1993): «Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización», a P. FERMOSO: *El tiempo educativo y escolar (estudio interdisciplinario)*. Barcelona, PPU (Universitat, 36).
- GAIRÍN, J. (1994a): «Organización de los recursos funcionales», a J. GAIRÍN, P. DARDER: *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis, p. 153-177.
- GAIRÍN, J. (1994b): «Los planteamientos institucionales. El proyecto de centro», a J. GAIRÍN, P. DARDER: *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis, p. 99-126.
- GAIRÍN, J. (1995): «El proyecto educativo y el desarrollo del currículum». *Aula*, núm. 38, p. 19-23.



- GALCERÁN, M.M.; VILAR, J. (1992): «Discussió de dilemes morals». *Guix*, núm. 188, p. 31-36.
- GARANTO, J. (1981): «Las actitudes y su incidencia en el proceso educacional». *Revista de ciencias de la educación*, núm. 107, p. 327-339.
- GARCÍA HOZ, V. (1956): «Concepto y perspectivas pedagógicas de las actitudes». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 53, p. 221-233.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1984): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona, Montesinos.
- GARCÍA, M.; TROIANO, H.; ZALDÍVAR, M. (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GARDNER, R.C. (1994): «Stereotypes as Consensual Beliefs», a M.P. ZANNA, J.M. OLSON (eds.): *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*. Vol. 7. Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 1-31.
- GARGALLO, G.; LLOPIS, J.A. (1993): «Los reforzadores en el proceso educativo». *Acción educativa*, p. 107-137.
- GARRETA, N.; CAREAGA, P. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer (Estudios, 14).
- GARZÓN, A.; GARCÉS, J. (1989): «Hacia una conceptualización del valor», a A. RODRÍGUEZ, J. SEOANE (coord.): *Creencias, actitudes y valores*. Vol. 7, p. 365-407 de J. MAYOR, J.L. PINILLOS (dir.): *Tratado de psicología general*. Madrid, Alhambra Universidad.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Indicacions per evitar la discriminació per raó de sexe en el llenguatge administratiu*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- GERMAINE DE MONTMOLLIN (1984): «El cambio de actitud», a S. MOSCOVICI (dir.): *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, Paidós, p. 117-173.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): «La evaluación en la enseñanza», a J. GIMENO SACRISTÁN, A.I. PÉREZ GÓMEZ, : *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 334-397.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GINÉ, N. (1992): «El PCC i l'atenció a la diversitat». *Guix*, núm. 182, p. 49-54.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos.

GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): «Els valors, les actituds, les normes: què són, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen». *Butlletí dels Mestres*, núm. 206, p. 4-7.

GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1994): «El autoconcepto y el rendimiento académico». *Comunidad educativa*, núm. 217, p. 14-22.

GONZÁLEZ TORRES, M.C.; TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivacion y la autorregulacion del aprendizaje*. Pamplona, Eunsa.

GORDON, R.A. (1989): «Intention and expectation measures as predictors of academic performance». *Journal of Applied Social Psychology*, núm. 19, p. 405-415.

GREENWALD, A.G. (1980): «The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history». *American Psychologist*, núm. 35, p. 603-618.

GREENWALD, A.G. (1982): «Ego-task analysis», a A.H. HASTORF, A.M. ISEN (eds.): *Cognitive social psychology*. Nova York, Elsevier/North Holland, p. 109-147.

GROS SALVAT, B. (1995): *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. EUB.

GUITART, R. (1984): *101 jocs. Jocs no competitius*. Barcelona, Graó.

GUITART, R. (1996): «¿A qué jugamos? Los valores en el juego». *Aula*, núm. 52-53, p. 25-29.

HAMILTON, D.L.; SHERMAN, S.J.; RUVOLO, C.M. (1990): «Stereotype based expectancies: effects on information processing and social behavior». *Journal of Social Issues*, núm. 46 (2), p. 35-60.

HARRIS, L.J. (1978): «Sex differences in spatial ability; possible environmental, genetic, and neurological factors», a M. KINSBOURNE (ed.): *Assymetrical function of the brain*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 405-521.

HEIDER, F. (1946): «Attitudes and cognitive organization». *Journal of Psychology*, núm. 21, p. 107-112.

HEIDER, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nova York, John Wiley & Sons, Inc.

HERAS, P. (1987): «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», a *La investigación en España sobre la mujer y educación*. Madrid, Instituto de la Mujer, p. 41-50.

HERAS, P. (1992): «Canviar el punt de vista i la intenció en fer llibres de text i en fer-ne ús». Ponència presentada a les *II Jornades de coeducació. Noies i nois a l'escola: igualtat i diferència*. ICE UB, novembre de 1992.

HEWSTONE, M. i altres (1990): *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Barcelona, Ariel.

HILTON, J.L.; VON HIPPEL, W. (1990): «The role of consistency in the judgment of stereotype-relevant behaviors». *Personality and Social Psychology*, núm. 16, p. 430-448.

*Historia de la educación en España*. 5 vol. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982-1991.

HOFFMANN, M.L. (1976): «Empathy, Role-Taking, Guilt and Development of Altruistic Motives», a T. LICKONA (comp.): *Moral Development and Behaviour*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston.

HOLLAND, J. (1979): «Diferencias de clase social en la orientación al significado». *Infancia y aprendizaje*, núm. 7, p. 43-59.

HOLLAND, J.H. i altres (1986): *Induction. Processes of inference, learning and discovery*. Cambridge. Mass, The MIT Press.

HOVLAND, C.I.; ROSENBERG, M.J. (1960): «Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes», a C.I. HOVLAND, M.J. ROSENBERG (dirs.): *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, Yale University Press, p. 1-14.

HYDE, J.SH. (1995): *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid, Morata.

HYDE, J.SH. i col. (1990): «Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis». *Psychological Bulletin*, núm. 107, p. 139-155.

IMBERNÓN, F. (1993): «Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje». *Aula*, núm. 20, p. 5-7.

INSTITUTO DE LA MUJER (1987): *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*. Madrid, Instituto de la Mujer.

JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

JAMES, W. (1890): *Principles of Psychology*. Nova York, Holt.

JAYME, M.; SAU, V. (1996): *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona, Icaria.

JIMÉNEZ, F. (1985): *Psicología social I y II*. Buenos Aires, Kapelusz.

JOHNSON, D.W. (1980): «Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Conditions on student's. Problem-Solving Performance». *American Research Journal*, núm. 17, p. 37-89.

JOHNSON, D.W.; STRATTON, R. P. (1966) «Evaluation of live methods of teaching concepts». *Journal of Educational Psychology*, núm. 57, p. 48-53.

JOHNSON, R.T. (1978): «Cooperative, competitive, and individualistic learning». *Journal of Research and Development in Education*, núm. 12, 1, p. 3-15.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993): «La función pedagógica de la evaluación». *Aula*, núm. 20, p. 20-30.

JUDD, C.M.; KULIK, J.A. (1980): «Schematic effects of social attitudes on information processing and recall». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 38, p. 569-578.

JULIANO, D. (1992): *El juego de las astucias. Mujeres y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid, Horas y Horas.

KAMII, K. (1982): «La autonomía como objetivo en la educación: implicaciones de la teoría de Piaget». *Infancia y aprendizaje*, núm. 18, p. 3-32.

KATZ, D. (1960): «The Functional Approach to the Study of Attitudes». *Public Opinion Quarterly*, núm. 24, p. 163-214.

KATZ, D. (1967): *Reading in Attitude Theory & Measurement*. Nova York, Martin Fishbein (ed).

- KATZ, D.; STOTLAND, E. (1959): «A preliminary statement to a theory of attitude structure and change», a S. KOCH: *Psychology: a study of a science. Vol. 3. Formulations of the person and the social context*. Nova York, McGraw-Hill, p. 423-475.
- KEIL, L.J. (1989): «Actitudes, desarrollo de las» (entrada), a T. HUSEN, T. NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. I. Barcelona, Vicens Vives/MEC, p. 29-35.
- KELMAN, H.C. (1958): «Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change». *Journal of Conflict Resolution*, núm. 2, p. 51-60.
- KELMAN, H.C. (1961): «Processes of opinion change». *Public Opinion Quarterly*, núm. 25, p. 57-78.
- KELMAN, H.C. (1974): «Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action». *American Psychologist*, núm. 29, p. 310-324.
- KELMAN, H.C. (1978): *A social interactional theory of emotions*. Nova York, Wiley.
- KELMAN, H.C. (1980): «The role of action in attitude change», a H.E. HOWE Jr.; M.M. PAGE (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation, 1979*. Vol. 27. Lincoln, University of Nebraska Press, p. 117-194.
- KIRBY, J.R. (ed.) (1984): *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Nova York, Academic Press.
- KLAUSMEIER, H.J.; GHATALA, E.S.; FRAYER, D.A. (1974): *Conceptual learning and Development: A Cognitive View*. Nova York, Academic Press.
- KLAUSMEIER, H.J.; RIPPLE, R.E. (1971): *Learning and Human Abilities*. Nova York, Harper and Row.
- KLEIN, V. (1980): *El carácter femenino*. Buenos Aires, Paidós.
- KOHLBERG, L. (1972): «Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo», a E.E. MACCOBY: *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Marova, p. 61-148.
- KOHLBERG, L. (1982): «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». *Infancia y aprendizaje*, núm. 18, p. 33-51.

KOHLBERG, L. (1987): «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», a J.A. JORDAN; F.F. SANTOLARIA (eds.): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPV, p. 85-114.

KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer (Biblioteca de Psicología).

KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1984): «The Relationship of Moral Judgment to Moral Action», a W.M. KURTINES, J.L. GEWIRTZ (eds.): *Morality, moral behavior, and moral development*. Nova York, Wiley, p. 52-73.

KOZLOFF, M.A. (1980): *El aprendizaje y la conducta en la infancia. Problemas y tratamiento*. Barcelona, Martínez Roca.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E.L. (1978): *Psicología social*. Madrid, Biblioteca Nueva.

KUNDA, Z. (1990): «The case for motivated reasoning». *Psychological Bulletin*, núm. 108, p. 480-498.

*La mujer en cifras. 1992*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

LA PIERE, R.T. (1934): «Attitudes versus actions». *Social Forces*, núm. 13, p. 230-237.

LAKOFF, R. (1981): *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona, Ricou.

LAMBERTH, J. (1982): *Psicología social*. Madrid, Pirámide.

LERENA, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.

LEVY, J.; REID, M. (1978): «Variations in cerebral organization as a function of handedness, hand posture in writing, and sex». *Journal of Experimental Psychology General*, núm. 107, p. 119-144.

LINDGREN, H.C. (1973): *Introducción a la Psicología Social*. Mèxic, Trillas.

LINDZEY, G. i altres (1982): *Psicología*. Barcelona, Omega.

LOGSE (1990). Separata revista *Guix*, novembre de 1990.

LÓPEZ, F. (1984): «La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia». *Infancia y aprendizaje*, núm. 26, p. 65-75.

- LÓPEZ, F. (1995): «Necesidades de la infancia: respuesta familiar». *Infancia y sociedad*, núm. 30, p. 7-47.
- LYNN, R. (1994): «Sex differences in intelligence and brain size: a paradox resolved». *Personality and individual differences*, núm. 17 (2), p. 257-271.
- LLUCH, G. (1990): «El nen petit i la televisió». *Infància*, núm. 54, p. 25-27.
- MACCOBY, E.E. (1972): *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Marova.
- MACCOBY, E.E. (1979): «La psicología de los sexos: implicaciones para los roles adultos», a E. SULLEROT (ed.): *El hecho femenino*. Barcelona, Argós/Vergara.
- MACCOBY, E.E.; JACKLIN, C.N. (1974): *The psychology of sex differences*. Stanford, Stanford University Press.
- MALTZ, D.N.; BORKER, R.A. (1995): «Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural». *Signos*, núm. 16, p. 18-30.
- MANN, L. (1979): *Elementos de psicología social*. Mèxic, Limusa.
- MAÑERU, A.; RUBIO, E. (1992): *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARÍN, G. (1979): «Actitudes», a J.O. WHITTAKER: *La psicología social en el mundo de hoy*. Mèxic, Trillas, p. 237-262 (Biblioteca Técnica de Psicología).
- MARKUS, H.; NURIUS, P. (1986): «Possibles selves». *American Psychologist*, núm. 41, p. 954-969.
- MARKUS, H.; WURF, E. (1987): «The dynamic self-concept: A social psychological perspective». *Annual Review of Psychology*, núm. 38, p. 299-337.
- MARSH, H.W. (1990): «Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis». *Journal of Educational Psychology*, núm. 82, p. 646-658.
- MARTÍN, C.-L.; HALVERSON C.F. Jr. (1981): «A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children». *Child Development*, núm. 52, p. 1.119-1.134.

MARTÍN, L. (1995): «Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia». *Signos*, núm. 16, p. 6-17.

MARTÍNEZ, M. (1993) «La evaluación en educación moral». *Aula*, núm. 16-17, p. 41-47.

MARTÍNEZ, M. i altres (1993): «¿Se pueden secuenciar las actitudes?». *Aula*, núm. 10, p. 34-37.

MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R. (1992): «Actituds, valors i normes a la Reforma». *Guix*, núm. 180, p. 4-8.

MARTÍNEZ, M.; PUIG J.M. (1991): *La educación moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE UB (MIE, 4).

MASLOW, A.H. (1970): *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario.

MAURI, T. (1996): «Aplicar Vigotski». *Guix*, núm. 228, p. 17-20.

MAURI, T.; MIRAS, M. (1996): *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona, Graó/ICE UB (MIE, 5).

McCOMBS, B.L.; WHISLER, J.S. (1989): «The Role of Affective Variables in Autonomous Learning». *Educational Psychologist*, núm. 24 (3), p. 277-306.

McCONNELL-GINET, S. (1992): «Lenguaje y género», a F. NEWMAYER *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid, Visor, p. 99-126.

McGUIRE, W.J. (1969): «The nature of attitudes and attitude change», a G. LINDZEY, E. ARONSON (eds.): *Handbook of social psychology*. Vol. 3. Reading, MA, Addison-Wesley, p. 136-314.

MEAD, G.H. (1934): *Mind, Selfand Society*. Chicago, University of Chicago Press.

MEAD, M. (1961): *El hombre y la mujer*. Buenos Aires, Los Libros de la Frontera.

MEAD, M. (1973): *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, Laia.

MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona, LaSal.

MICHELSON, L.; JUGAI, D.P.; RANDY, PW.; KAZDINA, E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación primaria*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma. Primaria: proyecto curricular*. Madrid, MEC.
- MIRAS, M. (1991): «Educación y desarrollo». *Infancia y aprendizaje*, núm. 54, p. 3-17.
- MIRAS, M. (1996): «Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa», a A. BARCA i altres (eds.): *Psicología de la Instrucción. Vol. 3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona, p. 45-75.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1992): «La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (coord.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza editorial, p. 419-431.
- MISCHEL, W. (1972): «Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social», a E.E. MACCOBY (ed.): *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Marova, p. 37-60.
- MONEY, J.; EHRHARDT, A.A. (1972): *Man and Woman, Boy and Girl*. Londres, Johns Hopkins University Press.
- MONJAS, M.I. (1993): *Programa de enseñanza y habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid, María Inés Monjas (ed.).
- MORENO, A. (ed.) (1992): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MORENO, M.C.; PALACIOS, J. (1990): «Implicación de los padres en la educación de los niños», a *Ponencias y comunicaciones del Congreso Internacional de Educación Infantil. Fundamentos psicopedagógicos, metodológicos, intervenciones y recursos*. Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- MURPHY, G.; MURPHY, L.; NEWCOMB, T. (1937): *Experimental Social Psychology*. Nova York, Harper and Row.
- MUSITU, G.; ROMAN, J.M.; GRACIA, E. (1988): *Familia y educación*. Barcelona, Labor.

MYERS, D.G. (1991): *Psicología social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.

NEWCOMB, Th.M.; TURNER, R.H.; CONVERSE, P.E. (1965): *Social Psychology*. Nova York, Holt Rinehart & Winston.

NICHOLSON, J. (1987): *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?* Barcelona, Ariel Psicología.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.

NORMAN, R. (1975): «Affective cognitive consistency, attitudes, conformity, and behavior». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 1, p. 83-91.

OLSON, J.M.; ZANNA, M.P. (1993): «Attitudes and attitude change». *Annual Review of Psychology*, núm. 44, p. 117-154.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (1991): «La comunidad justa como modelo de educación moral», a *PAD'E*, vol. I, 2.

ORTEGA, P. i altres (1996): *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.

PABLO, A. DE (1986): «Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación», a M. FERNÁNDEZ ENGUITA (coord.): *Marxismo y sociología en la educación*. Madrid, Akal, p. 163-186.

PALACIOS, J.; HIDALGO, M.V.; OLIVA, A. (1995): «Cultura familiar y cultura escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 239, p. 10-12.

PARCERISA, A. (1994): «Decisiones sobre evaluación». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 223, p. 45-49.

PARCERISA, A. (1995): *Els materials curriculars a l'ensenyament primari*. Tesi doctoral presentada al Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó (Biblioteca de Aula, 105).

PARSONS, T.; BALES, R.F. (1953): *Family, Socialisation and Interaction Process*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

PASTOR, G. (1978): *Conducta Interpersonal. Ensayo de Psicología Social*. Salamanca, Sistemática, U.P.S.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a): «Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción. Crítica del conocimiento y la experiencia», a J. GIMENO, A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 17-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b): «Enseñanza para la comprensión», a J. GIMENO, A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 78-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.; GIMENO, J. (1988) «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico». *Infancia y aprendizaje*, núm. 42, p. 37-63.
- PÉREZ MILLÁN, J.A. (1990): «La fascinación de las imágenes». *Clij*, núm. 21, p. 18-24.
- PERRENOUD, J. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata/Paideia.
- PERRY, R.W. i altres (1976): «Attitudinal variables as estimates of behavior: A theoretical examination of the attitude-action controversy». *European Journal of Social Psychology*, núm. 6, p. 74-90.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. Méxic, FCE.
- PETERS, R.S. (1987): «Forma y contenido en la educación moral», a J. A. JORDAN, F.F. SANTOLARIA: *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPV, p. 115-134.
- PETERSEN, A.C. (1976): «Physical androgyny and cognitive functioning in adolescence». *Developmental Psychology*, núm. 12, p. 524-533.
- PETERSEN, A.C. (1980): «Biopsychosocial processes in the development of sex-related differences», a J.E. PARSONS (ed.): *The psychobiology of sex differences and sex roles*. Nova York, Hemisphere Publishing Corporation.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- PINILLOS, J.L. (1980): «Responsabilidad de los padres y autonomía de los hijos», a AA.DD.: *Relaciones padres e hijos*. Madrid, Karpos. PLAZA, C. (1997): «Sexe i llenguatge». *Escola Catalana*, núm. 339, p. 11-13.
- POWERS, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989): *Lawience Kohlberg's Approach To Moral Education*. Nova York, Columbia University Press.
- POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

POZO, J.I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza (Psicología Minor, 18).

PRATKANIS, A.R.; GREENWALD, A.G. (1989): «A sociocognitive model of attitude structure and function». *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 22, p. 245-285.

PRATT (1985): «The Attitudes of Teachers», a J. WHITE i altres (ed.): *Girls Friendly*. Londres, Routledge, Schooling.

PRATTO, F.; BARG, J.A. (1991): «Stereotyping based on apparently individuating information: trait and global components of sex stereotypes under attention overload». *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 27, p. 26-47.

PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (1973): *Estudios básicos de Psicología Social*. Madrid, Tecnos (Ciencias Sociales).

PUIG, J.M. (1992): *Educación Moral y Cívica. Transversales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PUIG, J.M. (1995): *La educación moral a la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori/ICE UB (Cuadernos de Educación, 17).

PUIG, J.M. i altres (1997): *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona, Graó (Biblioteca Guix, 107).

PUIG, J.M.; MARTÍN, X. (1992) «El diàleg com a valor i com a procediment». *Guix*, núm. 180, p. 25-30.

PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1985): *Pedagogia de l'oci*. Barcelona, CEAC.

PURKEY, W.W. (1970): *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs. N. Jersey, Prentice Hall.

QUESADA, E.; RIU, R. (1994): «El teatre com a eina per a una actuació no sexista a l'escola», a P. CODINA, E. CORTADA, M. ROSET (coord.): *Educació no sexista. Experiències educatives*. Barcelona, Graó (Guix, 17), p. 57-64.

QUINTANA, J.M. (1984): *Pedagogía social*. Madrid, Dykinson.

QUINTANA, J.M. (1995): *Pedagogía moral. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid, Dykinson.

- ROCA CORTÉS, N. (1995): «El grup d'aprenentatge: implicacions de les investigacions psicosocials aplicades a l'ensenyament». *Guix*, núm. 209, p. 5-10.
- RODRIGO, M.J. (1994): «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?». *Investigación en la Escuela*, núm. 23, p. 7-16.
- RODRIGUES, A. (1979): «Cambio de actitud», a J.O. WHITTAKER: *La psicología social en el mundo de hoy*. Mèxic, Trillas (Biblioteca Técnica de Psicología), p. 265-284.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989): «Interpretación de las actitudes», a A. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, SEOANE (coord.): *Creencias, actitudes y valores*. Vol. 7, p. 199-314 de J. MAYOR, J.L. PINILLOS (dir.): *Tratado de psicología general*. Madrid, Alhambra Universidad.
- RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza.
- ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid, Visor/MEC.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ROKEACH, M. (1968): «A theory of organization and change within value-attitude systems». *Journal of Social Issues*, núm. 24, p. 13-33.
- ROKEACH, M. (1973): *The nature of human values*. Nova York, Free Press.
- ROKEACH, M. (1976): «Naturaleza de las actitudes», a D.L. SILLS (dir.): *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. I. Madrid, Aguilar, p. 15-22.
- ROSALDO, M.Z (1974): «Women, culture, and society: A Theoretical Overview», a M.Z. ROSALDO, L. LAMPHERE (eds.): *Woman, culture, and society*. Stanford, University Press, p. 17-42.
- ROSENBERG, M.J. (1960): «An Analysis of affective-cognitive consistency», a C.I. HOVLAND, M.J. ROSENBERG (dirs.): *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, Yale University Press, p. 15-64.
- ROSENBERG, M.J. (1968): «Discussion: On reducing the inconsistency between consistency theories», a R.P. ABELSON i altres (eds.): *Theories*

*of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago, Rand McNally, p. 827-833.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Morata.

ROSS, M. (1989): «Relation of implicit theories to the construction of personal histories». *Psychological Review*, núm. 96, p. 341-357.

ROTTER, J.B. (1954): *Social Learning and clinical psychology*. N.J. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

ROTTER, J.B. (1966): «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement». *Psychological Monographs*, núm. 80, *Whole*, núm. 609.

ROVIRA, M.; TOMÉ, A. (1993): *L'ensenyament, una professió femenina?* Barcelona. ICE UAB (Quaderns per a la coeducació, 4).

RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona, Barcanova.

RUÉ, J. (1995): «El concepte de diversitat i model d'escola». *Guix*, núm. 217, p. 5-10.

RUMELHART, D.E. (1984): «Schemata and the cognitive system», a R.S. WYER; T.K. SRULL (eds.): *Handbook of social cognition*. Vol 1. New Jersey, Hillsdale.

RYAN i col. (1972): «Estrogen formation in the brain». *American Journal Obstetrics and Gynecology*, núm. 114, p. 454-560.

SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1987): «Les diferències, segons el sexe, en la socialització i l'educació dels nens petits i les seves conseqüències en l'elecció dels estudis i els seus resultats», a *L'educació del rol femení*. Barcelona, Aliorna, p. 41-77.

SALOVEY, P.; MAYER, J.D. (1990): «Emocional Intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, núm. 9, p. 185-211.

SANCHO, J.M. (1994): «Dalton: la escuela del presente-futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221, p. 63-66.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993a): «Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica». *Aula*, núm. 20, p. 14-19.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1993b): «Agrupaments flexibles: un camí vers la investigació». *Guix*, núm. 187, p. 5-9.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó.
- SARABIA, B. (1992): «El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes», a C. COLL, J.I. POZO, B. SARABIA, E. VALLS: *Los contenidos en la reforma*. Madrid, Santillana (Aula XXI, 52), p. 133-198.
- SARAH, E.; SCOTT, M.; SPENDER, D. (1993): «La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas», a D. SPENDER, E. SARAH: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós, p. 79-91.
- SARNOFF, I. (1960): «Reaction formation and cynism». *Journal of Personality Psychology*, núm. 28, p. 129-143.
- SARNOFF, I.; KATZ, D. (1954): «The Motivational Bases of Attitude Change». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 49, p. 115-124.
- SAU, V. (1989): «Sexo, género, educación. Un enfoque teórico». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 171, p. 8-12.
- SCOTT, J.W. (1990): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», a J. AMELANG, M. NASH: *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. València, Alfons el Magnànim, p. 23-56.
- SCHAFFER, H.R.; CROOK Ch.K. (1981): «El papel de la madre en el desarrollo social temprano». *Infancia y aprendizaje*, núm. 15, p. 19-37.
- SCHAFFER, H.R. (1980): «La socialización y el aprendizaje en los primeros años». *Infancia y aprendizaje*, núm. 9, p. 73-83.
- SCHIELELE, V. (1991): «Interest, Learning and Motivation». *Educational Psychologist*, núm. 26 (3, 4), p. 299-323.
- SECORD, P.F.; BACKMAN, C.W. (1976): *Psicología social*. Mèxic, Libros McGraw-Hill.
- SHAW, M.E.; WRIGHT, J. (1967): *Scales for the measurement of attitudes*. Nova York, McGraw-Hill.

SHERIF, C.W. (1980): «Social values, attitudes, and the involvement of the self», a H.E. HOWE Jr., M.M. PAGE (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation, 1979*. Vol. 27. Lincoln, University Nebraska Press, p. 1-64.

SHERIF, M.; HOVLAND, C.I. (1961): *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. New Haven, CT, Yale University Press.

SIERRA, B.; CARRETERO, M. (1990): «Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción», a C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid. Alianza Editorial, p. 141-158.

SMITH, M.B.; BRUNER, J.S.; WHITE, R.W. (1956): *Opinions and personality*. Nova York, Wiley and Sons.

SNYDER, M. (1974): «The self-monitoring of expressive behavior». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 30, p. 526-537.

SOLÉ, I. (1993): «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje», a C. COLL i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó (Biblioteca de Aula, 2), p. 25-46.

STAATS, A.W.; STAATS, C.K. (1958): «Attitudes Established by Classical Conditioning». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 57 (1), p. 37-40.

STANGOR, C.; DUAN, C. (1991): «Effects of multiple task demands upon memory for information about social groups». *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 27, p. 357-378.

STANWORTH (1981): *Gender and Schooling*. Londres, Unwin Hyman.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

SUBIRATS, M. (1988): «L'educació de les dones. Del Franquisme a la transició». *Perspectiva social*, núm. 26, p. 93-102.

SUBIRATS, M. (1990): «Sexe, gènere i educació», a J.M. ROTGER: *Sociologia de l'educació*. Barcelona, EUMO/UAB, p. 217-242.

SUBIRATS, M. (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la Mujer (Serie Estudios).

SUBIRATS, M. (1994): «Género, educación y reforma». *Papers*, núm. 23, p. 27-34.



- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transición de géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura (Serie Estudios, 19).
- SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. (1992): *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Barcelona, ICE UB (Quaderns per a la Coeducació, 1).
- TANNER, D. (1990): *You just don't understand. Women and men in conversation*. Nova York, Ballantine Books.
- TAVRIS, C.; OFFIR, C. (1979): *The longest war. Sex differences in perspective*. Nova York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- THOMAS, W.I.; ZNADIESCKI, F. (1918): *The polish Peasant in Europe and America*. Boston, Badger.
- TOMÉ, A., RUIZ, R.A. (1996): «El espacio de juego: escenario de relaciones de poder». *Aula*, núm. 52-53, p. 37-41.
- TOMLINSON, P. (1984): *Psicología educativa*. Madrid, Pirámide.
- TORMO, P. (1994): «Dotze tesis per a una idea o la participació democràtica». *Espais didàctics*, núm. 8, p. 20-23.
- TORRE, S. DE LA (1993): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española.
- TORRES, J. (1987): «El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias», a A. ÁLVAREZ (comp.): *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid, Visor-MEC, p. 173-188.
- TORRES, J. (1989): «Formas de interiorización del poder en la escuela», a J. PANIAGUA, A. SAN MARTÍN (eds.): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. València, Centre de la UNED d'Alzira i Diputació Provincial de València, p. 151-193.
- TORRES, J. (1990): «Niños visibles y niñas invisibles». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, p. 66-72.
- TRIANDIS, H.C. (1974): *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona, Toray.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía, 6).

TRILLA, J.; PUIG, J.M. (1991): «L'escola com a àmbit d'educació moral». *Perspectiva Escolar*, núm. 157, p. 5-13.

TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, Debate.

TURIEL, E. (1989): «Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social», a E. TURIEL, I. ENESCO, J. LINAZA (comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, p. 37-68.

TURIEL, E.; SMETANA, J.G. (1989): «Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios», a E. TURIEL, I. ENESCO, J. LINAZA (comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, p. 389-408.

TURÍN, A. (1989): «Hermosas, cariñosas y pacientes». *CLIJ*, núm. 11, p. 24-27.

TURÍN, A. (1995): *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid, Instituto de la Mujer.

TURÍN, Y. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid, Aguilar.

ULICH, D. (1985): *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*. Barcelona, Herder.

UNESCO (1992): *Recomanacions per a un ús no sexista del llenguatge*. Barcelona, UNESCO.

VÁZQUEZ, G. (1995): «¿Escuela mixta, o separada?». *Vela Mayor*, núm. 7, p. 37-44.

VENTURA, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid, Escuela Española.

VENTURA, M. (1993) «Fido Dido y los 40 principales arrasan el currículum». *Aula*, núm. 16-17, p. 24-29.

VIGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

VILA, I. (1987): «L'aportació de L. Kohlberg a una teoria sobre el desenvolupament moral». *Perspectiva escolar*, núm. 117, p. 15-21.

VILA, I. (1996): «Lev S. Vigotski: una perspectiva sobre les relacions entre desenvolupament i aprenentatge». *Guix*, núm. 228, p. 13-15.

- VIÑAS, J. (1994): «Organización de los recursos funcionales», a J. GAIRÍN, P. DARDER: *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis, p. 179-204.
- VIÑAS, J.; DOMÈNECH, J. (1994): «El sistema relacional», a J. GAIRÍN, P. DARDER: *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis, p. 205-239.
- WALLER, P.; GAA, J. (1980): «La motivación en el aula», a R. COOP, W. KINNARD: *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid, Anaya, p. 155-194.
- WARSHAW, P.R.; DAVIS, F.D. (1985): «Disentangling behavioral intention and behavioral expectation». *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 21, p. 213-228.
- WEIGEL, R.H.; NEWMAN, L.S. (1976): «Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 33, p. 793-802.
- WEINER, B. (1991): «Metaphors in Motivation and Attribution». *American Psychologist*, núm. 46, 9, p. 921-930.
- WEINER, B. i altres (1972): «Causal Ascriptions and Achievement Behavior: The Conceptual Analysis of Effort». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 21, p. 239-248.
- WEISS, R.F. (1968): «An extension of Hullian learning theory to persuasive communication», a A. GREENWALD, T. BROCK, T. OSTROM (eds.): *Psychological foundations of attitudes*. Nova York, Academic Press, p. 109-146.
- WICKER, A.W. (1969): «Attitude versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects». *Journal of Social Issues*, núm. 25 (4), p. 41-78.
- WIGFIELD, A.; KARPATIAN, M. (1991): «Who Am I and Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations». *Educational Psychologist*, núm. 26 (3&4), p. 233-261.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- YAGÜELLO, M. (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-lingüistique de la condition féminine*. París, Payot.
- YAGÜELLO, M. (1995): «Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción social». *Signos*, núm. 16, p. 32-41.

- YOUNG, K. (1974): *Psicología Social*. Buenos Aires. Paidós.
- YUS RAMOS, R. (1993): «Las transversales: conocimiento y actitudes». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 217, p. 76-79.
- YUS RAMOS, R. (1994): «Las actitudes en el alumnado moralmente autónomo». *Aula*, núm. 26, p. 72-79.
- YUS RAMOS, R. (1995): «L'avaluació en els eixos transversals». *Guix*, núm. 213-214, p. 23-32.
- ZABALA, A. (1992): «El Projecte Curricular de Centre, instrument per a la reflexió». *Guix*, núm. 182, p. 5-10.
- ZABALA, A. (1993a): «Los enfoques didácticos», a C. COLL i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó (Biblioteca de Aula, 2), p. 125-161.
- ZABALA, A. (1993b): «La globalización, una fórmula de aproximación a la realidad». *Signos*, núm. 8/9, p. 110-121.
- ZABALA, A. (1995a): *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona, Graó (Guix, 18).
- ZABALA, A. (1995b): «Projectes, propostes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual». *Articles*, núm. 3, p. 85-98.
- ZAJONC, R.B. (1980): «Feeling and thinking: Preferences need inferences». *American Psychologist*, núm. 35, p. 151-175.
- ZANNA, M.P.; OLSON, J.M.; FAZIO, R.H. (1980): «Attitude-behavior consistency: An individual difference perspective». *Journal of Personality Social Psychology*, núm. 38, p. 432-440.
- ZANNA, M.P.; REMPEL, J.K. (1988): «Attitudes: a new look at an old concept», a D. BAR-TAL, A.W. KRUGLANSKI (ed.): *The Social Psychology of Knowledge*. Nova York, Cambridge University Press, p. 315-334.

**ANNEX**



Benvolguda.....,

Tal i com vàrem quedar per telèfon, et faig arribar la *Proposta sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola* perquè puguis donar el teu parer sobre la seva validesa.

*Aquesta proposta forma part de la meua tesi, concretament de la quarta part dedicada a exemplificar mitjançant la concreció en actituds no sexistes la proposta de treball sobre el tractament de les actituds a l'escola. Com a exemplificació que es, parteix dels supòsits aportats en altres parts de la tesi sobre el tractament actitudinal i és un exponent de l'opció que s'ha pres en la tesi de dur a terme una teoria aplicada. En aquest sentit, has de tenir present que la intencionalitat de les pàgines que t'adjunto es sols la d'oferir pautes d'aplicació del treball d'actituds no sexistes a l'escola, concretament a l'etapa de primària.*

*Els referents en els quals em baso per fer la proposta s'inclouen en altres apartats i estan a la teua disposició si creus que els necessites per interpretar-la millor. Per que puguis situar correctament el que et comento, adjunto un índex de la meua tesi on està ressaltada la part que t'adjunto.*

Agrairia que poguessis llegir la proposta i que, com a persona experta que ets en la temàtica, fessis els comentaris que creguis oportuns. Les teves aportacions serviran per contrastar la proposta i millorar en el que calgui el treball fet. S'inclouran, juntament amb les donades per altres professionals a qui també se'ls ha encarregat la mateixa tasca, en la tesi.

Agrairia poder tenir els teus comentaris la primera setmana de novembre. Pots enviar-los per correu a:

o per correu electrònic a

Si vols, puc també recollir les teves respostes personalment. Així mateix, si tens problemes per contestar les qüestions per escrit, no tinc cap inconvenient en venir a veure't i recollir-les personalment mitjançant una conversa.

Cordialment,

## 1.

### *Xavier Rambla i Marigot*

Professor de les Facultats d'Educació i de Ciències Jurídiques i Econòmiques de la Universitat de Vic. Investigador del Programa de Coeducació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

---

*1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

L'autora proposa un pla estratègic de sensibilització coeducativa a l'escola les principals virtuts del qual són les següents:

- a) Remarca el caràcter social o cultural del gènere, i per tant la possibilitat de modificar les relacions de gènere.
- b) Argumenta que aquesta tasca és transversal a tota l'activitat escolar.

Caldria especificar que el pla de sensibilització s'adreça a escoles primàries, i en tot cas, si s'adrecés a escoles secundàries, seria necessari aprofundir més en el paper de les tutories.

Com a pla de sensibilització, intenta influir sobre la manera amb què el professorat s'apropia d'uns discursos i d'uns valors. En aquest sentit és força exhaustiu. Tanmateix, d'acord amb la metodologia desenvolupada pel Programa de Coeducació de l'ICE/UAB, val la pena precisar dues qüestions:

- a) La sensibilització ajuda el professorat a prendre consciència del problema, però no modifica directament la realitat. La intervenció basada en la recerca-acció conté el potencial de provocar aquest canvi alhora que desenvolupa la lògica de producció autònoma del professorat.
- b) La coeducació ha de tenir en compte la importància educativa de la participació familiar a l'escola. Ara, n'ha d'entendre la doble vessant: d'una banda, cal la participació dels pares i mares perquè assumeixin les consideracions coeducatives en educar la seva prole; d'una altra, cal reconèixer que la distribució familiar de les responsabilitats educatives no és igualitària.

*2. Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Repeteixo l'interès de la proposta com a pla de sensibilització, ja que aquesta primera fase és imprescindible per al treball escolar coeducatiu. Sensibilitzar vol dir prendre consciència d'unes actituds que vulneren principis democràtics inconscientment.

Tot amb tot, si hom volgués endegar una segona fase d'intervenció, caldria insistir més en el caràcter contradictori de les accions socials. Justament les



contradiccions entre els discursos i les pràctiques són el rovell de l'ou de la coeducació.

En aquest punt crec necessari d'apuntar que discrepo del concepte de "compensació" utilitzat per l'autora. La compensació no és una activitat que fa l'escola suavitzant les empremtes socials que duen marcades els nens i nenes; des del meu punt de vista, l'escola compensa i alhora reproduïx ella mateixa les desigualtats socials. Evidentment, la discrepància no implica en absolut cap desvalorització del treball aportat en la tesi.

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

La contínua contradicció entre els discursos i les pràctiques coeducatives manté el problema en les primeres posicions de la llista dels problemes escolars, per dir-ho d'alguna manera. Ara bé, a hores d'ara els termes "coeducació" o "combatre les actituds sexistes" són objecte d'un rebuig solapat per una bona part del professorat, que considera que s'ha abusat en la repetició de les mateixes discussions. És convenient, doncs, d'aprofitar l'avinentsa per reflexionar sobre les possibilitats d'explicitar les relacions conceptuals entre la coeducació i altres aspectes educatius. En aquest sentit, és particularment adequada la proposta de l'autora de cercar aquestes relacions conceptuals entre la coeducació i les actituds.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Certament, es pot aplicar directament en diferents escoles primàries, no tant en escoles secundàries, com he comentat més amunt. Els avantatges de la transversalitat i d'establir una relació entre els conceptes de coeducació i d'actitud facilitarien, a més, aquesta eventual aplicació.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta*

Em costa respondre aquesta pregunta amb seguretat. Em fa l'efecte que contempla aquests paràmetres, però la meua experiència professional al respecte és limitada. Tan sols he treballat en didàctica assessorant equips docents que ells mateixos desenvolupaven les seves estratègies, o tutoritzant estudiants en pràctiques. Per tant, no tinc cap dubte que la proposta segueix les pautes generals adequades però ignoro els problemes concrets que un/a professional podria trobar-se per aplicar-la a l'aula.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Pel que fa als punts forts, com he apuntat abans, crec que són la transversalitat i el fet d'establir una rica relació conceptual entre els conceptes de coeducació i d'actitud.

La qüestió dels punts febles sempre és més complexa. He apuntat que la proposta és un pla estratègic de sensibilització. Des del meu punt de vista, aquesta estratègia és insuficient si no continua amb una fase d'intervenció. Però no m'atreviria a dir que aquest comentari fes referència a un punt feble de la proposta.

Dins de l'estat de la qüestió a Catalunya i a Espanya, crec que aquesta proposta és una bona manera de reprendre una qüestió que ha quedat encallada en els termes amb què s'ha formulat. La coeducació no és un epígraf puntual de l'agenda política escolar sinó un aspecte vertebral que afecta al bell mig dels aspectes que connectem amb l'educació, com ara és la qüestió de les actituds.

---

## **Activitats relacionades amb el tema**

### *Investigador als projectes*

1. "Promoting Equality Awareness: Women as Citizens. Fase: I y II" (contrato NR 93-00-EGA-0146-00), finançat per la Comissió de les Comunitats Europees (DGXXII), i realitzat a l'Institut de Ciències de l'Educació (UAB), 1994-6
2. "Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación. Fase: II", finançat per l'Institut de la Mujer (MTAS), en conveni amb el MEC, i realitzat a l'Institut de Ciències de l'Educació (UAB), 1995-9
3. "Arianne: Broadening male and female horizons through adolescent masculinity: Fase: I i II", finançat per la Comissió de les Comunitats Europees (DG XXII: N°- 95-00EGA125-00), i realitzat a l'Institut de Ciències de l'Educació (UAB), 1996-8
4. "Conocimiento doméstico y currículo escolar", finançat per la convocatòria Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y del Género, de la CICYT y del Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (expediente 48/98), i realitzat a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1999

*Publicacions*

RAMBLA, X. i TOMÉ, A. (1998) *Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas* Cerdanyola: ICE-UAB (Colección Cuadernos de Coeducación, núm. 14), ISBN: 84-89489-37-8, DL: B-42364-98

RAMBLA, X. (1999) "Evolució de l'ensenyament a Catalunya. La classe, el gènere i els règims escolars comarcals", a: Fundació Jaume Bofill (org.) *Informe per a la Catalunya del 2000* Barcelona: Editorial Mediterrània, ISBN: 84-8334-090-9, DL: B-48147-1999

RAMBLA, X. (1998) "¿Por qué las familias no participan en la escuela?", *Cuadernos de Pedagogía*, 274, noviembre, Barcelona, pp. 86-89, ISSN: 0210-0630, DL: B-54081-1974

RAMBLA, X. i ROVIRA, M. (1999) "El sexisme al pati de joc", *Perspectiva Escolar*, Suplements núm. 5, DL: 25574-1998

RAMBLA, X.; ROVIRA, M. i TOMÉ, A. (1999) "Ocho trajes a medida: modelos y resultados en cada país del Proyecto Arianne `Ampliar los horizontes de la masculinidad´", *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, pp. 48-54, ISSN: 0210-0630, DL: B-54081-1974

RAMBLA, X. (2000) "Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y primaria", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 88, Barcelona, p. 34-37, ISSN: 1131-995X, DL: B-9617-1992

RAMBLA, X. (2000) "Domestic Knowledge, Inequalities and Differences", *The European Journal of Women's Studies*, 7/2, pp. 189-207.

## 2.

### **Xavier Bonal i Sarró**

Professor Titular del Departament de Sociologia de la UAB

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Els principis generals de la proposta emmarquen bé el context en el qual aquesta pretén desenvolupar-se. Un comentari marginal és que podrien haver-se introduït algunes dades referents a la situació social actual relativa a les desigualtats sexuals en diferents institucions, és dir, especificar en què s'ha avançat i els àmbits que resten pendents de canvis en profunditat.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Pel que fa a les característiques socials actuals, tot i l'amplitud de la proposta, caldria, segons el meu punt de vista, posar l'accent en els possibles canvis produïts en les relacions de gènere, de manera que els agents educatius poguessin comptar amb una visió global de les transformacions produïdes en aquest àmbit de les relacions socials. En el terreny educatiu, per exemple, podrien introduir-se aspectes relatius al model de l'escola separada per a contraposar-ho al model d'escola mixta.

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

La proposta es presenta adequada a la realitat educativa actual, tant pel que fa al tipus d'actituds que es planteja transformar com pel que fa a les dimensions educatives que abasta (àmbits curriculars, professorat i alumnat, relacions amb les famílies, currículum ocult, etc.)

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Pel que fa a la versatilitat de la proposta, la sensació que dona la lectura és que sembla una proposta especialment adient per a ser desenvolupada en centres que disposin de cert nivell de sensibilització en l'àmbit de la coeducació i amb alguna experiència de treball col·lectiu en aquest terreny. Sembla menys clara, en canvi, la seva adaptabilitat a contextos en els quals les relacions de gènere a la comunitat siguin més desiguals o el professorat sigui

més resistent al canvi. Cal assenyalar, però, que aquests són aspectes irresolubles en un proposta de caràcter tant general, doncs qualsevol plantejament metodològic està subjecte a necessitats d'adaptació a la realitat social i educativa del context. En aquest sentit, les propostes plantejades semblen potencialment adaptables a cadascuna de les diferents situacions.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta*

La diversitat i amplitud de la proposta fa difícil que pugui haver-hi una traducció pràctica immediata, tot i que es pot reconèixer un plantejament de base sòlid per a traduir a la pràctica els objectius que es planteja. Les línies són prou clares per, en una fase posterior, desenvolupar instruments d'anàlisi, intervenció i avaluació útils per a aconseguir un impacte positiu de les iniciatives en cadascun dels àmbits.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

El més rellevant de la proposta és el plantejament teòric de base, el fet que la proposta està construïda sobre un coneixement sòlid del sexisme en l'àmbit educatiu i, especialment, el seu caràcter comprensiu. La proposta té en compte tots els agents educatius implicats directa o indirectament amb l'escola, els àmbits del currículum explícit i ocult, l'organització escolar, el PEC i el PCC, les relacions amb les famílies, etc. Aquest fet posa de relleu que l'autora assumeix que l'efectivitat del canvi implica un treball simultani amb diferents col·lectius i en diferents àmbits i la limitació implícita que es deriva d'un enfocament parcial del canvi.

Pel que fa als punts febles, considero que una millora de la proposta implicaria treballar en tres direccions: en primer lloc, en especificar la relació que s'espera entre el canvi d'actituds i el canvi de pràctiques. Aquest és un aspecte important que no queda resolt en la proposta. Les actituds poden canviar des d'un punt de vista ideològic i cultural, però els canvis de pràctica s'enfronten a altre element que poden obstaculitzar l'èxit de la intervenció. En segon lloc, la proposta podria millorar pel que fa a la seqüenciació del canvi. Tot i que aquesta és una qüestió no ignorada per l'autora, alguns plantejaments d'intervenció presenten simultàniament un treball de reflexió i anàlisi bàsica amb un conjunt de percepcions de la situació que comporten un plantejament molt avançat de la tasca coeducativa. Fora positiva una reflexió sobre aquesta qüestió per a millorar la seqüenciació de la intervenció. Finalment, la proposta també milloraria si s'incorporessin més elements de la cultura professional del professorat, de manera que la metodologia tingués en compte els avantatges i limitacions d'aquesta cultura pel canvi coeducatiu.

### ***Publicacions en aquest àmbit***

BONAL, X. (1993).- "La discriminación sexista en la escuela primaria", en *Signos* núm. 8/9, Enero-Junio 1993, pp. 140-147.

BONAL, X. (1994).- *El professorat com agent de canvi. Una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*. Tesis doctoral. ISBN: 84-490-0213-3. Dpto. de Sociología, UAB.

BONAL, X. (1997).- *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Editorial Graó. ISBN: 84-7827-161-9.

BONAL, X. (1998).- *Cambiar la escuela. La coeducación en el patio de juegos*. Cuadernos para la Coeducación núm. 13. Bellaterra: ICE de la UAB. ISBN: 84-89489-31-9.

BONAL, X. (2000).- "La coeducación como democratización de la enseñanza", en *Aula de innovación educativa*, vol. 88, pp. 28-30.

BONAL, X. i TOMÉ, A. (1993).- "El sexismo como fuente de desigualdades", en *Cuadernos de Cooperación Educativa* núm. 3. Sevilla: Publicaciones MCEP. Diciembre de 1993, pp. 55-62.

BONAL, X. i TOMÉ, A. (1995).- "El procés de transformació dins la dinàmica del claustre", en *Guix*, núm. 209, Marzo 1995, pp. 49-54.

BONAL, X. i TOMÉ, A. (1995).- "Las representaciones de lo masculino y lo femenino en el alumnado de primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado", en *Signos* núm. 16, Octubre-Diciembre 1995, pp. 42-48.

BONAL, X. i TOMÉ, A. (1996).- "Metodologías y recursos de intervención", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 245, Marzo de 1996, pp. 56-69.

BONAL, X. i TOMÉ, A. (1997).- *Construir la escuela coeducativa*. Cuadernos para la Coeducación, núm. 12. Bellaterra: ICE de la UAB. ISBN: 84-89489-23-8.

BONAL, X.; RAMBLA, X. i TOMÉ, A. (1996).- "El género i los discursos de ciudadanía del profesorado", en BRULLET C. i CARRASQUER, P. (ed.) *Sociología de las relaciones de género*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo i AA.SS. pp. 93-103.

**3.****Amparo Tomé i González**

Professora de Sociologia de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Directora del Projecte d'Educació en Valors de l'IMEB

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

No, la proposta és correcta i abraça les dimensions bàsiques educatives d'ensenyament i aprenentatge en l'etapa de primària.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

La metodologia indicada per la professora Guitart incideix en els aspectes de sensibilització del professorat que són bàsics en una proposta de canvi d'actituds respecte al sexisme i androcentrisme del sistema educatiu

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

La realitat educativa actual és molt rígida i el professorat es troba en situacions d'incertesa davant de qualsevol canvi. Els canvis que proposa la professora Guitart són necessaris per tal d'aconseguir una educació per a la ciutadania i una educació en valors. Però el fet d'obrir el debat al voltant de les diferències de gènere o simplement introduir la coeducació, el sexisme, sensibilitzar sobre les desigualtats per raó de sexe o de gènere, etc., produeixen algunes respostes molt negatives i resistències per part del professorat que s'articulen al voltant de discursos sobre la igualtat aconseguida per part de les dones, o sobre que l'escola tracta per igual als nois i a les noies, o que les noies estan traient millors qualificacions que els nois, no es pot educar a gent que no vol estudiar, etc.

En aquests moments es necessiten propostes de treball sobre els valors, les actituds i les normes que facilitin aquesta tasca de conseguir la igualtat, tal i com estan plantejades les intervencions de la Sra. Guitart.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

A partir de conèixer que metodologies semblants a la que tenim al davant han estat experimentades per part del grup de recerca de l'ICE de la Universitat Autònoma en contextos urbans i rurals, amb alumnat de procedència social diversa i amb professorat amb diferents capacitats i sensibilitats, penso que aquesta proposta és prou flexible.

*5. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

La proposta que fa la Sra. Guitart està pensada per ser aplicada a l'aula i al context escolar i des d'aquesta perspectiva el professorat sensibilitzat en el tema de canvi d'actituds sexistes pot aplicar les dimensions de la proposta i intervenir en qualsevol àmbit escolar d'acord a la seva programació acadèmica, temporal... i pot igualment avaluar els canvis que es donen en el procés de canvi.

*6. En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resoltos?*

Crec que els punts més febles són

- El desenvolupament seqüenciat de l'inici del procés de sensibilització
- L'avaluació del canvis en les persones (professorat i alumnat)
- L'avaluació dels canvis en les institucions.

Els punts més forts són:

- La proposta educativa i didàctica
- Les dimensions que comporta la proposta
- La facilitat que comporta aquesta proposta pel professorat que està decidit a treballar valors i canvi d'actituds
- L'adequació dels exercicis que el professorat pot fer dins del currículum i de les activitats escolars per l'alumnat
- La cohesió de grup que pot donar un treball d'aquestes característiques.

---

### ***Activitats relacionades amb la temàtica***

Formadora en cursos de coeducació en totes les Comunitats autònomes.  
Assessora del govern de Panamà en el projecte "Igualtat d'oportunitats"



## Publicacions en aquest àmbit

BONAL, X.; RAMBLA, X. i TOMÉ, A. (1996): "El género i los discursos de ciudadanía del profesorado", a BRULLET C. i CARRASQUER, P. (ed.) *Sociología de las relaciones de género*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo i AA.SS. pp. 93-103.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1995): "El procés de transformació dins la dinàmica del claustre", a *Guix*, núm. 209, pp. 49-54.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1995).- "Las representaciones de lo masculino y lo femenino en el alumnado de primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado", a *Signos*, núm. 16, , pp. 42-48.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1996): "Metodologías y recursos de intervención", a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 245, pp. 56-69.

BONAL, X.; TOMÉ, A. (1997): *Construir l'escola coeducativa. La sensibilització del professorat*. Cerdanyola, ICE-UAB (Quaderns per a la Coeducació, 12 )

RAMBLA, X. TOMÉ, A. (1999): *Una oportunitat per a la coeducació: les relacions entre famílies i escoles*. Cerdanyola, ICE-UAB (Quaderns per a la Coeducació, 14 )

RAMBLA, X.; ROVIRA, M. i TOMÉ, A. (1999): "Ocho trajes a medida: modelos y resultados en cada país del Proyecto Ariane 'Ampliar los horizontes de la masculinidad'" a *Cuadernos de Pedagogía*

ROVIRA, M.; TOMÉ, A. (1993): *L'ensenyament, una professió femenina?* Cerdanyola, ICE-UAB (Quaderns per a la Coeducació, 4)

SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. (1992): *Educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Cerdanyola, ICE-UAB (Quaderns per a la Coeducació, 1)

SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. (1992): *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*. Cerdanyola, ICE-UAB (Quaderns per a la Coeducació, 2)

TOMÉ, A. (1996): "Incidencia del género en las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes y valores" a *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* Bilbao, Instituto vasco de la mujer.

TOMÉ, A. (2000) "Gender, Education and Citizenship" a M. ARNOT, H. ARAUJO, A. TOMÉ, K. DILYIANNI, G. IVINSON *Education, culture anv valves*. Vol. 6. London, Editorial Assistant

TOMÉ, A; RUIZ, R.A (1996): "El espacio de juego: escenario de las relaciones de poder" a *Aula*, núm. 52-53, pp. 37-41

#### 4.

#### **Cristina Gatell i Arimont**

Catedràtica de Geografia i Història d'Ensenyament Secundari

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Tenint en compte que la finalitat de la tesi doctoral és la d'oferir unes pautes d'anàlisi i d'actuació escolar per tal de treballar les actituds no sexistes, penso que els principis generals sobre els que es fonamenta la proposta ofereixen una argumentació del tot sòlida i completa de la temàtica que es desenvolupa. Em sembla força aclaridora la manera d'organització dels continguts que, en anar d'allò més general (les actituds) a allò més específic i objecte d'estudi (una proposta de treball no sexista a l'aula), ens ofereix una visió global del tema i un estat de la qüestió, al mateix temps que justifica teòricament la proposta que formula. Així, un primer capítol tracta sobre què són les actituds tant des del seu vessant més psicològic com des del seu vessant educatiu, un segon analitza les actituds dins els currículums prescriptius i un tercer s'endinsa en el tractament de les actituds en el context escolar. Finalment, el quart ofereix una proposta d'actuació escolar que pretén poder ser aplicada en diferents situacions i contextos.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Atesa la diversitat d'alumnes i contextos familiars i socials que presenten els/les alumnes a les aules, penso que el punt a considerar com a prioritari hauria d'ésser precisament les relacions amb la comunitat escolar i la família, potser un dels menys elaborats en la proposta que presenta la present tesi.

Penso que és en el si de la família i en la transmissió social d'uns estereotips androcèntrics on més clarament es mostren les actituds sexistes que acaben per configurar les actituds que desenvolupen els/les alumnes a l'aula. Així com la tesi presenta un anàlisi molt complet de les actituds sexistes dins la comunitat escolar i de com es pot incidir per tal de modificar-les, és en l'àmbit de les relacions escola-societat, però sobretot família-escola, on la proposta podria millorar-se. Si tenim en compte que un dels problemes rellevants dins el context educatiu actual, és la disminució de la tasca educativa dins l'àmbit familiar i la constatació que l'escola queda mancada si no hi ha una estreta col·laboració escola-família, suggereixo que per tal poder arribar a incidir sobre les actituds sexistes de l'alumnat, és del tot indispensable un projecte d'actuació que aconsegueixi en primer lloc conscienciar a les famílies sobre el tema i en segon lloc implicar-les activament en el procés.

Malgrat que la tesi, ja aborda aquest aspecte en el seu apartat III.6, suggereixo la possibilitat d'aprofundir una mica més sobre el tema, i oferir no tan sols la constatació de la necessitat d'actuació conjunta família-escola, sinó també propostes més desenvolupades i concretes de com es pot dur a terme la interacció família-escola-societat

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Penso que la tesi de manera global és un fidel reflex de la realitat educativa actual i que ofereix un estat de la qüestió força profund sobre quines són les realitats i els problemes que afecten a l'àmbit escolar pel que fa al tema altitudinal. Potser si se'm demana quin és l'aspecte sobre el qual caldria, no dic introduir sinó aprofundir-hi més, donat que és un dels temes que més preocupa al professorat, és el tractament de la diversitat d'alumnes i de com plantejar propostes i activitats concretes susceptibles d'arribar a un espectre diferenciat d'alumnes com el que tenim.

Cal tenir en compte que la interculturalitat de les aules és un fet en augment i que cada cop més estaran presents a les nostres aules noies i nois provinents de cultures diferents, cultures que impliquen moltes vegades actituds ben diferents pel que fa a la igualtat de sexes. La reflexió i el debat escolar sobre com fer compatible el respecte a les diferents tradicions i cultures amb el respecte a la igualtat de sexes i oportunitats és un tema que cal resoldre per poder fer front a un dels grans reptes a què haurà de fer front la comunitat educativa (i també social, per suposat) en els proper anys. És per això que penso que la proposta que ofereix la tesi podria aprofundir més en aquest tipus de qüestions i de com tractar-los metodològicament, tot suggerint el punt III.3.4. com un marc on es podria inserir aquesta qüestió.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta*

Penso que la proposta que ofereix la tesi sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola és prou flexible per tal de poder ser aplicada per professorat divers i en contextos diferents i que pot ser una aportació molt valuosa per al professorat sensible a la temàtica del sexisme en l'àmbit educatiu i disposat a treballar per tal desenvolupar actituds no sexistes entre l'alumnat,. Això és així, perquè la tesi no ofereix "receptes" tancades, sinó objectius a aconseguir en cadascun dels àmbits analitzats i diferents processos de treball mitjançant els quals es poden assolir els objectius. Amb aquest marc com a rerefons d'actuació, cada comunitat educativa pot adequar i concretar la proposta al seu context específic.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Tal com he justificat a les preguntes anteriors, la proposta contempla els diferents paràmetres a considerar. Podem constatar com s'inicia amb una justificació teòrica i continua amb una delimitació dels objectius generals que hauria d'assumir el professorat per tal d'endinsar-se en una proposta curricular concreta. Aquesta proposta curricular ofereix tots els paràmetres indispensables, es adir, objectius, seqüenciació, continguts (tant pel que fa a possibles eixos transversals com en cadascuna de les àrees), criteris d'enfocament metodològic i finalment, alguns criteris per a l'avaluació. Penso que la claredat i ordre amb que es presenta la proposta poden ser de gran utilitat per a facilitar i orientar la tasca dels/les professors/es que vulguin abordar el tractament de les actituds no-sexistes a l'aula.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Una valoració global de la proposta em fa reiterar en alguns dels aspectes que he esmentat en les qüestions anteriors.

1. Com a aspectes rellevants a destacar, esmentaria:

- a) l'encert d'haver plantejat una tesi sobre com tractar les actituds a l'aula, tema de per se poc desenvolupat, i que ha estat abordat amb molta lucidesa i aprofundiment en aquesta tesi
- b) l'encert, encara més gran, d'haver centrat l'anàlisi en el tractament d'actituds no-sexistes, aspecte de gran rellevància avui en dia dins la societat actual i que com a tal ha de tenir el seu reflex i tractament en l'àmbit escolar.
- c) la seva aportació global pel que a la constatació de les diferències sexistes que es produeixen en l'àmbit escolar i de la necessitat que el professorat en prengui consciència per tal de poder actuar sobre els biaixos sexistes que són subjacents en la nostra cultura i que es transmeten, encara que sigui de forma inconscient, en el marc educatiu.

2. Pel que fa a les seves parts més dèbils:

- a) caldria un més gran aprofundiment de com pot implicar-se la família i l'entorn social més proper en el projecte educatiu que es proposa
- b) l'escassa consideració de l'entorn intercultural que reflectiran cada cop més les escoles i de com actuar davant aquesta diversitat de cultures, moltes de les quals presenten unes actituds molt més sexistes i discriminatòries front les dones que la nostra pròpia

- c) així com estan molt ben desenvolupats tots els aspectes referents a la transversalitat dels continguts no sexistes, a com implicar tot el professorat en la concreció del projecte i a com materialitzar la proposta en un projecte educatiu, penso que caldria fer una crida a especialistes en les diferents àrees per tal d'elaborar propostes concretes de tractament no sexista dels diferents continguts específics de cadascuna de les matèries. Així, com hi ha bastants anàlisis i propostes particulars pel que fa a l'Àrea de Llengües i de Ciències Socials, convindria també de tenir anàlisis específiques sobre el sexisme implícit en els continguts d'altres àrees que anessin acompanyats de propostes d'actuació concretes per tal de contrarestar-los.

3. Pel que fa a les parts més ben resoltes:

- a) l'exposició inicial de les actituds i del seu aprenentatge són un molt bon estat de la qüestió sobre el tema de les actituds i el seu tractament escolar, que embolcalla perfectament la proposta concreta d'actuació escolar i li proporciona una molt bona fonamentació teòrica
- b) l'encert d'haver abordat el tema no solament des del seu vessant teòric, sinó d'haver desenvolupat una proposta concreta d'actuació a l'aula, susceptible de ser aplicada en contextos diferents
- c) la concreció i rigor amb que es detallen tots els diferents passos i nivells per tal de poder elaborar una projecte educatiu que tingui en compte la difusió de comportaments i valors no-sexistes i que proposi una educació realment igualitària entre sexes.

### **Comentaris addicionals**

Voldria insistir en la necessitat de desenvolupar models d'anàlisi no sexista dels continguts escolars en les diferents àrees, donat que com he dit anteriorment tan sols les àrees de Llengües, Ciències Socials, i potser també Ciències de la Natura, tenen un bon nombre d'estudis sobre el tema que poden ajudar al professorat a trencar la concepció sexista de les diferents disciplines escolars. Potser també caldria reflexionar sobre el fet que són les àrees més tradicionalment vinculades a un professorat femení, o amb més gran presència de dones, les que més s'han preocupat del tema, essent aquelles més identificades amb el rol masculí, les que han estat menys analitzades i tractades d'una manera sistemàtica.

---

*Publicacions en aquest àmbit*

*Dones d'ahir, dones d'avui.* Editorial Barcanova. Barcelona 1993

*Les dones en l'ensenyament de les Ciències Socials.* Vela Major núm. 5.  
Setembre 1997

## 5.

**Pilar Heras i Trias**

Professora Titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

---

Després de la lectura del text, he de dir que em sembla una proposta molt completa que recull bona part, si no totes, de les aportacions que en el treball per una educació no sexista, coeducació, etc. s'han plantejat des de fa, almenys, un parell de dècades.

Dit això, poca cosa podré afegir al que ja està escrit. Tot i que, en alguns aspectes, potser alguna observació pot aportar un punt de vista no contemplat o no especificat i contribuir al debat sobre el què i el com d'aquesta tasca, aparentment fàcil i però tan difícil de dur a terme.

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Pel que fa als principis generals de partida, expressats en aquest capítol, em sembla que no n'hi falta cap. Només, en el segon principi, potser matisaria que la visió del món, *el model cultural i social imperant*, més que la masculina –que sí que l'és– representa una visió androcèntrica, a la manera que en parla l'Amparo Moreno: no és el model de tots els homes (versus les dones), sinó la generalització d'un "Humà" construïda a partir del domini; un home (l'aner-andrós grec: guerrer o pensador en l'àmbit públic) que representa el dominant des del punt de vista de la classe, l'ètnia, l'edat... És l'abstracció (com a tal model) de la qual també participen moltes dones que han assumit aquest rol. No sé ben bé com es podria posar, això, si no és amb les mateixes argumentacions de l'Amparo Moreno, però em sembla important de cara a després tractar aspectes com la transversalitat, la relació amb d'altres valors i actituds de dominació que fan referència a aspectes que no són només els sexistes.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Em sembla que la mateixa complexitat de la vida social i els avenços, pocs, que hi ha hagut en aquesta matèria, han anat deixant l'anàlisi en el terreny de les resistències i malgrat que el sexisme segueix existint, sembla -per dir-ho col·loquialment- "passat de moda" posar-hi atenció: aquesta és, al meu entendre una de les més grans resistències, tant per la part docent com per la resta de la comunitat educativa. I és el que es transmet, en general a l'alumnat. Una altra resistència, aquesta potser més vinculada a les mares i els pares, és, em sembla, la "normalització" o "naturalització" que torna a haver-hi dels papers tradicionals i, per tant, el deixar-se dur per allò de "és

normal" que els nens facin amics del mateix sexe perquè juguen tots a futbol i "les nenes, no" (encara que hi hagin excepcions).

Això que anomenem la "societat de la informació" tampoc no ajuda gaire l'anàlisi crítica en aquest sentit. No se si perquè torno a tractar amb mainada de primària (feia uns anys que no hi era tan propera), però tinc la impressió que es fa massa cas a tota la informació mediàtica i aquesta porta implícits uns models molt carques pel que fa al sexisme. Ja no és només la TV o la influència dels mitjans, és la poca motivació a trencar la inèrcia dels jocs de les Nintendo o coses per l'estil, les quals als ulls de la mainada són inqüestionables, perquè el sexe dels personatges no és important i en canvi les actituds que manifesten ens donen un feix de feina a analitzar. En definitiva em sembla que ens trobem en la tasca de retornar a "ensenyar a pensar" i costa més que no sembla.

Com fer una feina, en aquest sentit? No sé si hi ha receptes. Em sembla bé el conjunt de la proposta que es presenta, perquè no s'oblida de quasi res. Però dubto, encara, una mica, de la voluntat del propi estament ensenyant de voler-se enfrontar a tot aquest context, per no quedar al marge de la societat, les seves ensenyances.

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Probablement aquesta segona qüestió té a veure amb la tercera. No és pas que la proposta no estigui en consonància amb la realitat educativa actual. Més aviat, em sembla, que aquests aspectes (esmentats més amunt) que influeixen en els processos de socialització, es donen en les famílies –per dir-ho d'alguna manera- com separades de la realitat escolar. Segurament a gairebé la majoria de mares i pares, etc. els semblarà bé treballar la proposta en els termes que es diu, però a casa, fora del compromís institucional amb l'escola i la comunitat educativa, es deixen dur per altres influències i són molt més impermeables al canvi. És com si separessin allò que es fa a l'escola i en relació a l'escola i el que fan a casa. Com una separació de territoris. Els sembla bé que a l'escola i en les activitats en què participen, es tracti el canvi d'actituds, però dubto que estiguin disposats i disposades a canviar les seves actituds al respecte en la resta d'espais.

Potser ara no és el moment (per tard i avançat que està el treball) , però la introducció d'alguna mena de treball sobre les inèrcies aquestes (en la gent adulta) no seria sobrer. Què passa amb el temps que miren TV, amb el que reben en les col·leccions de cromos, en les pel·lícules infantils que fan actualment, els jocs d'ordinador i de les consoles... Perquè, les converses de la mainada van per aquestes històries. I déu n'hi do els models que s'hi transmeten...

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*



Sí. Em sembla que encara que està tot molt ben lligat, permet de fer aplicacions diverses i m'ha agradat que no sigui un receptari. D'altra banda, i es diu en algun moment, cal atendre a les especificitats evolutives de les edats, no mimèticament, i de cada nen-nena.

En la proposta es veu que no s'ha centrat tot en els estereotips sexistes, sinó que hi ha una visió prou ampla de la vida social i una consciència de la diversitat com a realitat.

*5. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Sí. Tot i que s'ha de comptar que no totes les escoles poden tenir la mateixa disposició a fer-ne ús. Tant per la part docent com per part de les AMPAs o altres agrupacions de mares i pares.

Potser en la seva aplicació s'haurà de veure com s'ho fan els i les mestres; per exemple, com explicar el paper de les dones en la història o com fer anàlisis dels rols.. Amb la mainada més gran es pot fer bé, però en els primers nivells caldrà ser força imaginatius i imaginatives per anar-ho normalitzant, en el bon sentit de la paraula. De totes maneres, em sembla que es donen prou elements per, si es vol, fer un treball interessant . Si de cas, tornariem a topar amb les resistències de diversa mena que puguin tenir mestres i famílies i altres persones adultes.

*6. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Ja he dit que la proposta en el seu conjunt, em sembla una bona proposta, completa, realista i ben lligada. He trobat molt interessant –encara que una mica curt- l'apartat dedicat a l'avaluació.

També m'ha semblat important fer la referència institucional, a l'organització i gestió del centre. M'ha fet pensar en allò de les ecoauditories aplicades als centres educatius, que es treballa en educació ambiental i ho trobo un encert, perquè representa un procés d'implicació que va més enllà de l'aplicació curricular.

Potser, com a punts més febles, que no depenen tant de la proposta en ella mateixa com del context d'aplicació, remarcaria el fet que es parteix de la predisposició de la comunitat educativa a fer una tasca d'aquesta mena i s'obvia les desigualtats en les escoles: tot allò de les famílies que no van mai a les tutories, que no s'impliquen mai en les tasques escolars ni en les AMPAs, els barris o pobles on l'activitat de fora de l'escola encara posa pals a les rodes a l'educació no sexista, etc.

De totes maneres, he de dir, una altra vegada que és dels treballs més complets que he llegit sobre la temàtica i francament convida a posar-la en pràctica, malgrat les dificultats que puguin sorgir i el "pessimisme" que pugui haver manifestat en algun apartat del qüestionari.

## **Publicacions en aquest àmbit**

Pilar Heras ha publicat diversos articles sobre la temàtica, parts de la seva Tesi de Doctorat sobre: *Dona i educació a Catalunya. Una mirada al sexisme educatiu des d'una Pedagogia Social no androcèntrica.*

### *Llibres*

He col.laborat en diversos llibres sobre educació moral (J.M.Puig-M.Martínez; Graó), sociologia de l'educació (A.Escofet-J.M. Navarro-P.Heras-J.L.Rodriguez Illera; ICE-Horsori), sobre eixos transversals i valors (X.M.Cid-M.D.Dapía-M.Payà-P.Heras; Síntesis), sobre dona i educació (M.Subirats-A.Moreno i altres; Instituto de la Mujer) ...

6.

*Fidela Velázquez Manuel*

Professora de Matemàtiques de Secundària. Professora-tutora de la UNED Cap de Servei de Renovación y Calidad de las Enseñanzas de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la consejería de Educación del Gobierno de Canarias

---

*1. Teniendo presente la finalidad de la propuesta, ¿cabría cambiar o reformular alguno de sus principios generales?*

Con respecto a la finalidad de la propuesta, la formulación de la misma es, a mi entender, acorde con los principios generales. En efecto, la introducción o fundamentación teórica y el análisis de los aspectos teóricos contenidos en los currículos oficiales dan lugar, como una consecuencia natural, a la propuesta sobre el tratamiento de actitudes y su concreción en el ámbito de las actitudes no sexistas.

No sé si cabría hacer referencia a los cambios curriculares que pretende el MEC. La propuesta de tu tesis es para primaria y los cambios se circunscriben a Secundaria. No obstante, hasta el momento había una coherencia entre los objetivos de etapa de la Primaria y los de la Secundaria y a partir de ahora se apreciará una ruptura. En efecto, son tocar las capacidades, que es lo que se verbaliza en el texto de la LOGSE, sí se tocan los objetivos y en aspectos que tienen que ver con actitudes es especialmente significativo la forma en que se han tocado, porque implica una postura ideológica contraria a la anterior. Por ejemplo, se pasa de un objetivo f) formulado en los siguientes términos: "Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales", a redactarlo (objetivo g) de la nueva propuesta de Real Decreto): "Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático"

El cambio, como verás, ha sido sustancial. Ya no hay referencia a las actividades de grupo, sino a los hábitos de respeto y disciplina (como punto de partida y no de llegada, de construcción de las relaciones en base a la cooperación, la solidaridad etc. Las diferencias de sexo ya no son relevante. Las clases sociales no existen, son sólo diferencias sociales y el respeto es sólo para las religiones, no para las creencias en general. Aparte del matiz lingüístico, que ha cambiado el significado, lo que más nos afecta, a efectos de tu propuesta, es la desaparición del trabajo en grupo y del sexo como elemento diferencial. Aunque no afecta a la primaria, la incoherencia entre los mensajes si va a tener relevancia. Asimismo, más objetivos cambian en una línea ideológica similar ....

2. *En el contexto social actual, ¿en qué aspectos de la propuesta consideras prioritario incidir o crees que habría que tratar de manera diferente?*

Aspectos de la propuesta en los que es necesario incidir en el contexto social actual es en la necesidad de un proyecto lo más compartido y consensuado posible en el centro y en la incidencia que fuese posible hacer en los aspectos de educación informal (familia, grupo de iguales ...). No obstante, en tu propuesta están bien tocados ambos aspectos, aunque

- a) Tal vez en la reflexión habría que buscar algún elemento causa-efecto, no estrictamente educativo, pero que pueda mejorarse mediante el trabajo colectivo y sistemático de aspectos coeducativos. Por ejemplo, en momento de conflictividad escolar creciente en Secundaria, es notorio que las niñas actúan casi siempre como una especie de salvaguarda del orden público, por lo que habría que volver la cabeza a aspectos tradicionalmente considerados como femeninos y que se enmarcan en la denominada ética del cuidado para buscar elementos de consenso convivenciales que resuelvan la situación. Sugerir medidas como esa abriría la puerta a un proyecto más global y con una participación más amplia de un profesorado a veces no concienciado.
- b) El aspecto de educación informal está tocado, pero es un elemento que queda como tangencial (el de los padres y madres) y no se toca el del grupo de iguales. Ya sé que es colateral a la propuesta, pero si no se cuenta con la participación y concienciación de los padres y madres, las resistencias pueden venir de fuera, y el del grupo de iguales se convierte en el referente principal hacia el final de la etapa. No obstante, las propuestas son extremadamente complejas, porque implican uso de tiempo extraescolar que los docentes difícilmente pueden ceder.
- c) Un aspecto importante, y que no aparece explicitado en la propuesta, es el de los medios de comunicación. Analizar, al igual que se hace con los juguetes, las imágenes es un elemento a considerar en una cultura de la imagen como la actual

3. *¿Hasta qué punto la propuesta está en consonancia con la realidad educativa actual? Según tu parecer, ¿cabría introducir, cambiar o actualizar alguno?*

La propuesta es adecuada a la realidad educativa actual, *haciendo las salvedades últimas del primer punto.*

4. *¿Es una propuesta suficientemente flexible para poder ser aplicada a contextos diferentes y equipos de profesorado de procedencia diversa?*

Tiene la suficiente flexibilidad para poder ser trabajado en contextos y con profesorado diferentes. No obstante, una propuesta como ésta exige la existencia de motores que iluminen y conduzcan la propuesta a buen fin. Algunos aspectos de concreción considerando diversas situaciones prácticas sería necesario añadir. No obstante, se salva bien por cuanto se sugiere la

existencia de un asesor externo, que podría ayudar a enfocar, reconducir etc. las acciones que se implementen. Tal vez habría que pensar en añadir (o desarrollar posteriormente) aspectos relacionados con vencer las resistencias a los cambios etc.

*5. La propuesta, desde el punto de vista didáctico, ¿contempla los parámetros necesarios para poder tener una aplicación práctica?*

Están contemplados los parámetros necesarios para una aplicación práctica, si se tiene en cuenta las observaciones anteriores. Además, quisiera hacer las siguientes consideraciones:

- a) El planteamiento transversal, a mi entender, es el adecuado. La coeducación trasciende las áreas (aunque no es ajena a ellas) y se convierte en un fin propio de la educación. Como tal fin ha de configurar los objetivos del centro, de la etapa y de las áreas. Tal planteamiento está en la propuesta
- b) En la introducción del apartado 7.3. "Propuesta sobre...", entre las actitudes relacionadas (ya sé que no es una relación exhaustiva, pero algunas son relevantes en cuanto a presencia...) añadiría la no violencia (por lo de la ética del cuidado).
- c) En el apartado 7.3.1. "Principios generales...", parecería que algunas de las diferencias son innatas, cuando las correspondientes al género son siempre culturales (tercer párrafo *...y no tanto por sus capacidades innatas*). Yo lo pondría más asertivamente (de igual manera, con algunos condicionales del texto, que los transformaría en afirmaciones). En ese mismo párrafo añadiría a las capacidades, intereses y manera de entender la vida las expectativas. Posteriormente se incluyen, pero dada la importancia que tienen (las propias del alumnado y las de sus padre y madres que predeterminan las suyas) yo lo pondría en todas las ocasiones que fuese pertinente.
- d) En el apartado 7.3.1. cuando se hace referencia a los principios, concretamente cuando se habla de lo que falta o sobra en cada modelo, resaltaría la complementariedad de los aspectos "femeninos" y los "masculinos" correspondientes, e introduciría el término de equilibrio.
- e) En el apartado 7.3.2. "La tarea del profesorado" en la introducción, los dos frentes de acción que se ofrecen en realidad son los dos componentes del proceso de reflexión acción. Pero seguramente tendrá un significado denominarlos a ambos acción ...
- f) En el apartado 7.3.3.2. "La secuenciación", yo haría referencia de nuevo al carácter transversal de las actitudes y a la dificultad de secuenciar las mismas. Cuando se habla de la indiferenciación sexual de los niños al comienzo de la etapa, tal vez lo que procedería sería delimitar dos grandes campos de actuación: una primera, preventiva y la segunda, ya avanzada la etapa, de carácter más remedial.
- g) En el apartado 7.3.3.3., las propuestas de naturales y matemáticas, si se quiere hacer una enseñanza a través de la acción y la manipulación, están más cerca de las experiencias domésticas (por el uso de un espacio próximo y controlado y controlable) que de otros modelos. Así, si se quiere

huir de la cultura "libresca" hay que recurrir a ejemplos más cercanos a la cultura de género femenino. Lo malo es que no se hace nunca....

- h) En el apartado 7.3.3.3. de Educación física, yo enfatizaría el uso del espacio escolar, como fuente futura de diferencias notorias en aspectos que tienen que ver con el manejo espacial. Asimismo, la desaparición de otros espacios en las construcciones escolares (teatros, salón de actos...) impiden actividades conjuntas que desarrollan más elementos comunicativos que las actualmente posibles (casi siempre deportivas o realizadas en entornos deportivos)
- i) En el apartado 7.3.3.3. en la propuesta artística, yo abundaría en algunos objetivos primordiales de la cultura "femenina" que cultivan estas áreas, aparte de los de la ética del cuidado, suficientemente mencionados. Me refiero a escuchar, mirar, tocar, ...
- j) En el apartado 7.3.3.3. "Tratamiento aislado", cuando se habla del tratamiento de los conflictos, yo abundaría en la verbalización de la situación, valoración de la misma e, incluso, posibilidades de rehacer la conducta. Reconocer errores, pedir perdón, y también felicitar los logros están lamentablemente ausentes de nuestra cultura (no sólo la escolar)
- k) En el apartado 7.3.3.4. "Criterios para los enfoques metodológicos", se habla de experiencias de enseñanza segregada. En algunos países se usa para compensar diferencias ya existentes, como forma remedial ... La salvedad que planteas (su evidente riesgo) es preciso enfatizarla.
- l) En el apartado 7.3.4.2., yo abundaría en la distribución del espacio escolar y el uso del mismo por niños y por niñas ... esto sigue siendo un problema no suficientemente explicitado en la primaria ....

6. *En una valoración global de la propuesta, ¿cuáles son, según tu parecer, los aspectos más relevantes, los que destacarías como más débiles y los que consideres más bien resueltos?*

*Aspectos más relevantes*

- Es una propuesta global y transversal
- Pretende impregnar la vida del centro, en todos los ámbitos (global, de área, de investigación, reflexión y cambio de la práctica ...)
- Tiene potencialidades mayores que las explicitadas en la propuesta (por ejemplo, mejora de la convivencia como se ha apuntado)

*Aspectos más débiles*

- Cómo convertirlo en la realidad en un proyecto colectivo
- El apartado dedicado a la evaluación
- El apartado dedicado a padres y madres (otros miembros de la Comunidad Escolar)

*Aspectos mejor resueltos*

- Una vez conseguida la motivación, los aspectos de reflexión de la práctica a considerar que has desarrollado
- El apartado de profesorado
- El papel de las áreas
- La exhaustividad de la propuesta

## *Publicacions en aquest àmbit*

### *Articles*

"La autoestima de las alumnas y su rendimiento en Matemáticas: cómo mejorarla" a *Actas de las III Jornadas Internacionales de Coeducación. Valencia. 1991*

"Y la escuela ... ¿Qué hace? ¿Cómo podemos fomentar futuras profesionales de base matemática?" a *Actas de las I Jornadas sobre Matemáticas y Coeducación. Madrid. 1994*

"La relación entre la cultura escolar y la personalidad: delimitando la diversidad de género" a *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 6 (octubre de 1995)

"¿Qué Matemáticas? ¿Qué actitudes matemáticas?" a *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 19 (Enero de 1999)

### *Llibres*

*Cuadernos para la Coeducación. Matemáticas. Materiales curriculares INNOVA.* Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1994

*Who Counts? Assessing Mathematics in Europe.* Trentham Books. Staffordshire. England, 1994

*20 años de investigación Cooperativa en Género y Matemáticas.* IOWME. Gobierno de Canarias y Fondo Social Europeo. 1996

*Ideas Coeducativas para la clase de Matemáticas.* Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y Fondo Social Europeo. 2000 (en prensa)

7.

### **Núria Solsona i Pairó**

Química. Dra. Ciències de l'Educació. Professora de l'IES Josep Pla de Barcelona

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Caldria clarificar què s'entén per model masculí dominant i deixar clar la relació que té aquest amb el model de persona que es propugna. A partir d'aquí s'obren qüestions sobre la conveniència de plantejar un nou model femení i un nou model masculí, o un model de persona que trenqués amb la dicotomia masculí/femení.

També caldria clarificar si el marcar uns objectius generals per tothom comporta plantejar objectius iguals per ambdós col·lectius

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Caldria referenciar la incidència del currículum ocult en la comunitat educativa. Així mateix potser fora necessari plantejar globalment quins són els coneixements que s'han de donar a l'escola per no perdre de vista el que es vol aconseguir amb els infants i adolescents

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

En relació a aquest punt, i partir de que si que es considera que la proposta està en consonància amb la realitat escolar d'avui, pot ser fora necessari fer més incidència en les interaccions entre professorat i alumnat sobre tot en allò que fa referència a com es traspassen expectatives, predisposicions, concepcions... a través de les relacions personals. La visibilitat o invisibilitat d'alumnes determinats fora un dels aspectes a comentar.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Des del meu punt de vista interpreto que el que s'exposa és més una reflexió que una proposta concreta. Mancarien aspectes més concrets d'aplicació a l'aula i al centre. Caldria en aquest sentit clarificar els instruments que es poden utilitzar per aconseguir els objectius proposats.



En referència a la flexibilitat d'aplicació, caldria especificar la necessitat d'establir objectius intermitjos que possibilitessin arribar amb més facilitat a uns objectius finals difícils d'assumir en certes situacions

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Si. Pot ser caldria fer més incidència en la necessitat de contemplat el tractament dels coneixements científics amb nenes i nens. També fora necessari fer incidència en les agressions verbals, físiques i/o psicològiques que es produeixen a l'escola entre nens i nenes

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Els aspectes més rellevants els relaciono amb la temàtica de la mateixa proposta: és atrevit i lloable el tractar la temàtica de les actituds i més concretament el de les actituds no sexistes.

Els punts febles els centraria en que no està suficientment clarificada la distinció entre la realitat d'aula i la reflexió teòrica pel que fa referència als objectius generals proposats. Pot ser caldria deixar clar i especificar la necessitat de cercar objectius més assequibles a la realitat de l'escola i dels dos col·lectius d'infants així com plantejar clarament la necessitat d'establir passos intermitjos per aconseguir els objectius finals plantejats.

## **Publicacions en aquest àmbit**

SOLSONA, N (1991): *¿Qué modelo de ciencia puede favorecer la coeducación?* València. Ed Univ Valencia

SOLSONA, N. Et al (1992): "El sexisme a l'escola" a *Perspectiva Escolar*

SOLSONA, N. (1992): *La contribució de les dones a la història de la ciència.* Sta. Coloma. Ed. Casal del Mestre.

COSCOJUELA, R. SOLSONA, N. et al. (1992): *Estudio sobre la optatividad y la igualdad entre los sexos en la enseñanza secundaria.* Madrid. Ed Min. Asuntos Sociales.

SOLSONA, N. (1995): *Un estrany binomi: dones i científiques.* Barcelona. Secretaria de la Dona de la USTEC

SOLSONA, N. ALEMANY, MC. (1995): *Estudiantes hoy, científicas del futuro*. Granada. Ed Feminae

SOLSONA, N. (coord) (1995): *Una mirada no sexista en las clases de Ciencias Experimentales*. Barcelona, Cuadernos de Coeducación, I.C.E. U. Autònoma Barcelona.

BONAL, X; SOLSONA, N. et al. (1995): *Investigación- Acción en Educación no Sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios ciencia-tecnología en función del género*. Madrid, Instituto de la Mujer/Min Asuntos Sociales.

SOLSONA, N. (1995): "Las científicas de los siglos XVII y XVIII" a *Ingenium*, núm. 4. A Coruña. Ed do Castro.

SOLSONA N. (1996): "A voz das mulleres na ciencia nos seculos XVIII e XIX" a *Ingenium*, vol 5, 125-136.

SOLSONA, N. (1997): *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa.

SOLSONA, N. (1997): "Las científicas de los siglos XVII y XVIII, un modelo de identificación" a X.A. FRAGA (ed.) *Ciencias, educación e historia*. Sada, Ed. do Castro.

SOLSONA, N., ALEMANY, M.C. (1997): "Estudiantes hoy, científicas del futuro" a Teresa ORTIZ y Gloria BECERRA (eds) *Mujeres de Ciencias*. Granada, Feminae

EGEA, R., SOLSONA, N. (1997): *Electricitat domèstica: els electrodomèstics*. Zaragoza, Baula

SOLSONA, N. (1998): "Diferentes experiencias en el laboratorio: la influencia del género" a *Alambique*, núm. 16, pp. 60 - 68

SOLSONA, N. (1998): "Desde la antigüedad a la ciencia moderna, los avatares del binomio mujer y ciencia" a *Mujeres*, núm. 7, pp. 13 -18.

SOLSONA, N (1999): "El trànsit dels sabers científics a la realitat coeducativa, a la classe de Ciències Experimentals" a *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona, Institut de Educació, pp. 49 -54 (Monografies, 4)

SOLSONA, N (1999): "Rosa Sensat: del coneixement domèstic al coneixement científic" a *Recerca e innovació a l'aula de Ciències de la Naturalesa*, Manresa, pp. 561-567

SOLSONA, N. (1999): "Un modelo para la instrumentación didáctica del enfoque Ciencia- Tecnología - Sociedad" a *Pensamiento Educativo*. Vol. 21 (julio 1999), pp. 57 -76.

SOLSONA, N. (1999): "La educación dirigida a las amas de casa. Las aportaciones de Rosa Sensat" a BARRAL y otras (eds.) *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria, pp. 233-258.

SOLSONA, N. (2000): "Valores escolares, coeducación y estereotipos en la enseñanza secundaria" a *Aula para la Innovación Educativa*, núm. 88, pp. 37-39

SOLSONA, N. (2000): Un estudio sobre el aprendizaje científico en el contexto del conocimiento doméstico. *XIX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Madrid, Univ. Complutense.

SOLSONA, N. (en prensa): "El conocimiento doméstico y los cambios químicos. Pasteles, tortillas y sustancias" a *Cuadernos de pedagogía*.

SOLSONA, N. (en prensa): La divulgación científica dirigida a las mujeres: Rosa Sensat. *VI Simposio de Historia e Ensino das Ciências*, Vigo.

SOLSONA, N. (en prensa): *Itinerarios epitemológicos de las científicas a lo largo de la historia*. Castellón, Asparkia

## 8.

### **Marta Carranza i Gil-Dolz**

Llicenciada en Educació física i Psicologia. Professora del departament de didàctica de l'expressió musical i corporal de la Universitat de Barcelona. Cap del Programa de promoció de la salut de l'IMEB

---

- 1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Em sembla molt important remarcar que l'escola no ha d'assumir tota la responsabilitat educativa envers l'educació no sexista. Molt sovint trobem situacions en les quals s'apliquen la major part dels criteris destacats en el present document i els resultats no coincideixen amb el que s'hauria d'esperar de l'intercanvi didàctic generat en el Centre Docent, i és que l'escola cada cop és menys representativa de l'educació emocional i volitiva dels infants. La família, els medis de comunicació, "el fora escola", es situen entre els agents, molts cops, determinants de les actituds incorporades en la temàtica que estem tractant.

Respecte a la existència de diferències entre sexes pel que fa a capacitats, jo sempre ho he volgut creure, però en els darrers cursos de primària, les diferències en algunes capacitats condicionals de la motricitat comencen a evidenciar-se, malgrat sempre existeixin excepcions. Ben segur que aquesta diferència (vull creure, malgrat els estudis no ho corroborin), es deuen a pràctiques diferenciades en els anys anteriors i a pressions culturals. Així i tot, a partir de 13/14 anys les diferències ja són més difícils de justificar amb raons ambientals (els estudis evidencien però no acaben de trobar les raons genètiques determinants).

- 2. Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

En el cas de l'àrea d'educació física, on més interessa incidir és en els prejudicis de l'entorn respecte a les capacitats i interessos dels nens i nenes de primària. La pilota i la nina són els exponents socials de la determinació social a la qual es sotmet a les nenes i als nens. Encara avui en dia un nen que no li agraden les pilotes tindrà, en el seu entorn familiar més d'una mirada de raresa, a l'igual de la nena que rebutja les nines i es mostra motriument molt hàbil i activa. Aquests fets, sumats a l'acció terrorista dels medis de comunicació amb les programacions esportives, fan de l'àrea d'educació física, podríem dir que, la més vulnerable de les àrees educatives per una educació no sexista. (per les influències externes, no per les actuacions des dels centres docents). D'aquí s'extreu la direccionalitat que ha de prendre l'acció des de l'escola. No centrar-se exclusivament en l'àrea d'educació física, si no en el tractament i l'enfocament del cos i el moviment en cadascuna de les situacions

que es generen en una escola: el pati, els vestidors, els corredors, els lavabos, les activitats extraescolars,...

*3. Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Pel que fa a la proposta global em sembla força correcte, sobretot el reconeixement que es fa de la importància dels agents externs. Si ens centrem al comentari que es fa de l'àrea d'educació física, em sembla molt poc fonamentat i demostra un desconeixement dels continguts i objectius de l'àrea i del plantejament que la reforma fa del tractament del cos i el moviment i de la seva importància pels aprenentatges fonamentals de l'educació obligatòria. Evidentment, tota la importància curricular i com a conseqüència horària, es deu al seu reconegut valor educatiu. L'afirmació que es fa de que l'educació física hauria de reduir la seva vessant competitiva, és molt desafortunada i pot ferir la sensibilitat de persones, que com jo mateixa, fa anys que estem treballant per difondre l'activitat física des d'un paradigma de salut, on la participació i la cooperació són els aspectes més destacables, tal com fa va fer, en el seu moment la Reforma educativa.

El ritme forma part de les capacitats perceptiu-motrius que conformen el bloc de continguts més important en el primer i segon cicle de primària. L'expressió corporal té un bloc de continguts específic i té una gran importància en els tres cicles de l'educació primària, el domini i control del cos es troba inclòs en diferents blocs, sobretot en el que fa referència al desenvolupament de les habilitats coordinatives. L'aportació més valuosa que ha fet a l'àrea d'educació física la Reforma educativa sembla ser que es desconeixi. L'esport com a tal no es troba contemplat, a primària, com un bloc de continguts, i això en tots els currículums de les diferents comunitats autònomes de l'Estat Espanyol. Fins i tot, en el del MEC, la iniciació esportiva apareix com un aspecte a treballar en el 3r cicle d'educació primària en el si del Bloc de Continguts anomenat EL JOC. S'afirma també que no totes les activitats esportives són EDUCATIVES, i es remarquen els condicionants per a considerar educatiu l'esport:

- Tenir un caràcter obert, es a dir que la participació no pot determinar-se per raons d'habilitat, sexe o altres criteris de discriminació
- Tenir com a finalitat no tan sols la millora de les habilitats motrius si no també les altres intencions educatives presents els objectius generals de l'educació física.
- Que els plantejaments que s'efectuïn no incideixin fonamentalment sobre el resultat de l'activitat(guanyar o perdre) si no sobre les intencions educatives que es pretenguin.

La proposta que es fa està recollida en molts materials curriculars i queda també expressada en el disseny curricular.

Per altra banda, el que s'expressa en l'apartat d'educació física del document a comentar, és el que encara passa a la societat i en alguns Centres Docents on no s'ha aconseguit la formació adequada del professorat, i encara més, el que es pensa en els claustres malgrat la situació de l'àrea d'educació física tingui un plantejament i unes finalitats radicalment diferents (aquesta és una de les resistències amb les que ha d'avançar l'educació física).

En definitiva crec que l'àrea d'educació física ens obre un espai molt enriquidor i sobretot vivencial per a poder afrontar les grans contradiccions que encara conviuen en el nostre entorn entre el que s'hauria de fer i el que en realitat passa en l'educació no sexista.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

La proposta global crec que sí és flexible i aplicable a diferents contextos.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Des del punt de vista general crec que sí, quan es parla de l'àrea crec que no, que falta molta informació i coneixement de la mateixa, així com el plantejament de gran quantitat de possibilitats d'aplicació pràctica. En aquests moments hi ha diferents grups de treball que estan aprofundint en aquesta temàtica.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Al llarg de les diferents preguntes ja he anat destacant aquests aspectes. Així i tot i com a resum crec que el més rellevant és el plantejament que no més des de l'escola no es pot fer massa cosa, es tracta de canviar actituds més enllà de les aules. Com a part feble destacaria el poc encert en tractar l'àrea d'educació física pel que ja he comentat (és la que jo conec). La proposta curricular presentada, globalment em sembla molt adequada i fonamentada.

---

**Activitats relacionades amb el tema**

- Participació en l'elaboració del llibre blanc d'educació no sexista dut a terme des del Ministerio de Educación y Ciencia (any 1989)
- Presentació d'una ponència al Congrés Internacional *Dona i Esport* celebrat a Roma l'any 1981
- Directora de les *III Jornades per professorat d'educació física* sobre la temàtica "L'educació no sexista en l'educació física" celebrades el maig de 1994

## 9.

### **Isabel Carrillo i Flores**

Professora titular del departament de Ciències de l'educació (Facultat d'Educació de la Universitat de Vic)

---

#### *1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

La proposta sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola es contextualitza en les primeres parts de la tesi, on la fonamentació teòrica que es realitza permet justificar la necessitat d'un treball sistemàtic en el currículum escolar. Podem dir que la finalitat de la proposta, tal i com està explicitada, esdevé del marc teòric i del coneixement del currículum i de la realitat escolar, al mateix temps que vol partir de les característiques de la nostra societat, projectant els seus objectius en relació als reptes educatius que aquesta planteja. No vol, per tant, deslligar-se d'una realitat on els models imperants incideixen en la formació de la personalitat dels infants; s'afirma, en aquest punt, que els models actuals reproduïxen estereotips i cultures que estableixen desequilibris i desigualtats entre dones i homes.

Els tres principis generals que emmarquen la proposta són, necessàriament, formulacions àmplies, però es posicionen clarament respecte a quins són els factors que incideixen en la conformació d'actituds sexistes i, per tant, són aquests els factors que la proposta considera que s'han de tenir en compte per tal d'orientar la intervenció pedagògica a l'escola.

La proposta planteja la necessitat de confrontar els aspectes positius i negatius del model femení i del model masculí, ja que ambdós poden complementar-se en el procés educatiu. Hi ha, en aquest sentit, un principi que hauria d'envoltar o presidir els altres, és a dir, la necessitat de que qualsevol projecte educatiu analitzi críticament la història, el moment i les característiques de la societat actual, així com les visions que s'han anat configurant i formen part de la cultura i de la vida quotidiana. Però al mateix temps, la proposta no pot obviar les anàlisis i informes que diferents organismes i institucions realitzen, ja que aquests permeten tenir una visió global, complementària i amb un discurs actualitzat del tema objecte d'investigació, visió necessària per afavorir els processos i les actuacions més locals i contextualitzades.

Resulta òptima les relacions i confluència dels principis en implicacions didàctiques, ja que aquestes porten a pensar, de forma més concreta, la realitat escolar i les pràctiques educatives. Potser caldria matitzar alguns aspectes d'aquestes implicacions per tal d'orientar més concretament el procés de reflexió docent. En aquest sentit el remarcar la importància de la presa de consciència juntament amb la motivació i l'interès; definir més el paper de la comunitat escolar; o delimitar quina és la ètica de mínims i de màxims de la proposta, serien aspectes que perfilarien els principis que es formulen.



2. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*
3. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

La proposta, si bé té la voluntat d'incidir en tota la comunitat educativa, configura l'eix d'actuació, de forma prioritària, en el professorat i en els infants, encara que també es fan formulacions respecte a la família, però no respecte al personal no docent. És en aquest punt que si bé la proposta és ambiciosa, no concreta aquells aspectes que en un primer moment es planteja com a necessaris per tal d'oferir una via d'actuació global i integradora de tots els participants en la realitat escolar. Es centra molt més en quins han de ser els objectius educatius i en com s'ha de transformar el currículum; es fa en aquest punt una anàlisi dels continguts de les diferents àrees que permeten desenvolupar un treball a l'entorn de les actituds, però cal tenir en compte que aquests continguts no sempre responen a les necessitats del context social. També s'ofereixen a l'equip docent criteris per pensar la seva pràctica, la seva cultura, i les seves actituds, però en alguna ocasió aquestes reflexions acaben derivant en actuacions dirigides a l'alumnat, agafant distància d'una anàlisi necessària que defineixi un perfil docent que ha de ser coherent amb les pràctiques que es volen desenvolupar. En aquest punt potser caldria diferenciar aquells objectius que fan referència a l'alumnat, al seu context de vida i al seu procés de formació, d'aquells que fan referència directa al docent, a la seva cultura, a les seves actituds, i als condicionants que determinen la seva pràctica a l'aula

La proposta té el valor de fer evident un treball que, suposadament, l'escola ha desenvolupat o té present en el dia a dia. Constata com els objectius, continguts i activitats sobre actituds no sexistes no estan presents de forma estructurada i sistemàtica en les aules ignorant, d'aquesta forma, una realitat que genera conflictes en la construcció de la identitat individual i col·lectiva. Planteja la dificultat dels canvis de les pràctiques docents, i intenta fer una proposta que sigui coherent amb la realitat social i educativa, amb les estructures organitzatives i amb el currículum que es defineix en el marc de la LOGSE. És, per tant, una proposta que es fa mirant la realitat educativa per tornar a ella, en un procés que no s'hauria de tancar en si mateix, sinó que hauria de considerar el context i els agents implicats.

Podríem dir, però, que la proposta, encara que es realitza per a l'educació primària, hauria de considerar el treball previ a l'educació infantil (no podem obviar que l'escolarització 3-6 es pràcticament plena en la nostra realitat, encara que no sigui obligatòria); també caldria observar com s'ha de donar continuïtat a l'educació secundària el treball que es fa a primària.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Relacionant aquesta qüestió amb les anteriors, es pot afirmar que la proposta, al partir d'una realitat concreta que defineix un marc legislatiu també específic, està plantejada per una societat amb una història i amb un present particulars, però podríem dir també que les propostes relatives als processos de reflexió docent, als camps d'acció individual i grupal en el tractament actitudinal, podrien ser aplicables a diferents realitats. Els plantejaments sobre la necessitat de contemplar el treball de les actituds no sexistes és aplicable a contextos diversos. Potser no és generalitzable el què i el com. Els objectius i continguts generals i concrets de cada àrea que es delimiten com a idonis per a vehicular el treball sobre les actituds haurien de revisar-se, ja que aquests neixen del nostre context social i cultural, però presentarien diferències en realitats en que la seva trajectòria històrica, les seves experiències respecte aquest tema, i les seves vivències actuals, marquen relacions i actituds que delimiten aspectes diferencials i, per tant, exigeixen concretar els processos educatius en altres aspectes que resultin significatius. Per altra part, el com, és a dir, la proposta d'un treball transversal de les actituds, respon a la trajectòria de la nostra realitat educativa, trajectòria que no necessàriament coincideix o ha de ser coincident amb altres. No s'aprofundeix, de forma suficient, en la referència que es fa a un "tractament isolat", i potser, donades les estructures del sistema educatiu, del currículum i de l'organització escolar, aquesta seria una de les vies que fes possible un treball més interdisciplinari i globalitzador, un espai a partir del qual projectar i interrelacionar actuacions, dinàmiques i projectes.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

La proposta sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola no exclou els elements que li són necessaris per configurar un projecte que vol implicar a tota la comunitat educativa en un treball que parteixi de la pròpia realitat i de la seva dinàmica, per concretar aquelles vies d'acció i aquells objectius i continguts relacionats directament amb el tema objecte d'anàlisi i intervenció pedagògica. En la proposta els principis generals emmarquen els elements que es van pensant i definint, és a dir, la tasca del professorat i la implicació de les famílies, el currículum, els elements relatius a la gestió i organització de la comunitat escolar, i altres elements com el llenguatge que formen part i estan relacionats amb els altres. Està present, per tant, la reflexió docent, ja que sense ella no seria viable un treball sobre actituds. Necessàriament s'ha de buscar una coherència en els perfils professionals i en les pràctiques educatives i, aquesta, no és possible si les mestres i els mestres no desenvolupen un procés d'anàlisi del propi jo, de la seva relació amb l'entorn, de les seves actuacions i, si aquesta anàlisi no es contrastada en un procés de diàleg amb l'equip docent. La transformació i el canvi necessiten de la presa

de consciència i de la comunicació amb els altres. Per altra part, qualsevol actuació educativa necessita d'orientacions que permetin pensar com aquesta s'ha de projectar. La formulació d'objectius i continguts, l'anàlisi de les àrees, els criteris metodològics que possibiliten pensar els materials i recursos, el procés d'ensenyament-aprenentatge i avaluació ofereixen algunes pistes per a la pràctica. La suficiència d'aquests paràmetres vindrà donada si serveixen per estimular el procés de reflexió i treball a l'aula. Serà l'aplicació de la proposta la que definirà la idoneïtat dels criteris que s'ofereixen, criteris genèrics, però que també es concreten en una formulació metodològica que no és neutral. La proposta s'endinsa de forma molt cauta en l'avaluació, actuació, aquesta, sempre polèmica però necessària si contemplem el treball sobre les actituds com a part integrada en la formació dels infants. En relació a l'organització i la gestió, la proposta recull idees que s'hauran d'anar perfilant, és a dir, pensar un treball on es complementin els elements formadors: espai, temps, continguts, relacions, llenguatges, participació... La proposta ofereix orientacions genèriques per a una pràctica que ha de crear el seu propi discurs, que s'ha de concretar a partir de l'anàlisi de la pròpia realitat, d'on es parteix, perquè, on es vol arribar i com. És, en aquest sentit, que els criteris que defineixen la proposta no poden ser formulacions acabades generalitzables de forma idèntica a totes les realitats. L'aplicació pràctica necessitarà de la concreció dels paràmetres, de la seva reformulació i de la introducció d'altres.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

La proposta sobre el tractament de les actituds no sexistes a l'escola té el valor de donar significat a una realitat ignorada per creure que aquest no és un tema que plantegi conflictes en la convivència en una societat democràtica. L'anàlisi de la nostra realitat, demostrar que les relacions amb els altres estan impregnades per actituds que configuren espais de desigualtat, i d'explicitació de models culturals que donen més valor a uns determinats patrons de conducta i rols en la vida quotidiana i professional de dones i homes, es del tot necessari en la realitat escolar.

Podem afirmar que la proposta contribueix a enriquir el pensament i les actuacions curriculars. La seva formulació àmplia possibilitarà pensar en realitats diverses els seus principis generals. Al mateix temps cal valorar positivament el procés de treball que es formula. La concreció de pautes d'actuació permetran seqüenciar la reflexió i la presa de decisions, no oblidant cap aspecte significatiu. Dona també opció al diàleg constant, a un avançar progressiu que busca la participació i la consideració global de la realitat. Cal dir, però, que les actuacions focalitzades en etapes i àrees concretes poden resultar fragmentàries si no s'ofereix una visió global que permeti iniciar i donar continuïtat a l'acció pedagògica. La generalització i aplicabilitats a realitats diverses seria més factible si la proposta incidís en una globalització més explícita, que trenqui amb l'estructura d'etapes i d'àrees curriculars.

Fer explícit com les actituds són components de la personalitat que intervenen en la definició del pensament, els sentiments i les actuacions, es fa necessari per establir models formatius que incorporin un treball sistemàtic i integrat en la dinàmica organitzativa i curricular. Mostrar el que està ocult, donar rellevància i omplir de significat a tot allò que es vol ignorar, és el punt de partida per prendre consciència de la necessitat de la reflexió ètica i del treball d'actituds a l'escola.

---

### **Publicacions en aquest àmbit**

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Els valors de la convivència.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1999

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I.

*TÍTOL:* La convivència necessària i possible . L'aprenentatge de les habilitats socials a l'escola

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Guix, núm. 246-247, 1998

*CLAU:* A

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Diferències i desigualtat.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona : Enciclopèdia Catalana, 1998

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Els drets humans.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona : Enciclopèdia Catalana, 1997

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* El coneixement d'un mateix.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona : Enciclopèdia Catalana, 1997

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Superior 1

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1996

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Superior 2

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1996

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Superior. Guia Didàctica

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1996

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I. ; Buxarrais, M.R. ; Payà, M.

*TÍTOL:* Educación en valores para la innovación educativa. El PEVA.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Escola Crítica, 1995.

*CLAU:* A

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Mitjà 1

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Mitjà 2

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Mitjà. Guia Didàctica

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I.

*TÍTOL:* La educación moral : orientaciones para la evaluación en primaria.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Infancia y Aprendizaje-CLE, 1995

*CLAU:* A

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Inicial 1

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Inicial 2

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* Transversal Educació Moral. Cicle Inicial. Guia didàctica

*REF. REVISTA/LLIBRE:* Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994

*CLAU:* L

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Educación en valores y democracia. Una propuesta pedagógica.

*REF. REVISTA/LLIBRE:* OEI, 1994

*CLAU: L*

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Educació en valors i desenvolupament moral

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Torrent, Dossiers Escolars, CEP de Torrent, 1994

*CLAU: R*

*AUTORS:* Carrillo, I. ; Martínez, M.

*TÍTOL:* Educación en valores y desarrollo moral

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Desarrollo de los valores y educación moral. San Sebastián, Universidad de País Vasco, 1994

*CLAU: CL*

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Materials de formació en educació en valors

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona, ICE de la UB, 1993

*CLAU: L*

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Educación moral para una sociedad democrática.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona : ICE-MEC

*CLAU: Video*

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* ¿Se pueden secuenciar las actitudes ?

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Aula de Innovación Educativa. Núm. 10, 1993.

*CLAU: A*

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Los contenidos

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Cuadernos de Pedagogía. Núm. 201, 1992.

*CLAU: A*

*AUTORS:* Carrillo, I. ; López, S.

*TÍTOL:* Habilitats socials en la infància.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Guix. Núm. 180, 1992.

*CLAU: A*

*AUTORS:* Carrillo, I.

*TÍTOL:* Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Comunicación, lenguaje y educación. Núm. 15, 1992.

*CLAU: A*

*AUTORS:* Carrillo, I.

*TÍTOL:* Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Comunicación, lenguaje y educación. Núm. 15, 1992.

*CLAU: A*

*AUTORS:* Carrillo, I & GREM

*TÍTOL:* El conflicto sociomoral

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Constructivismo y reforma. San Sebastián, Colegio Público Nuestra Señora de la Piedad-Universidad Nacional de Educación a Distancia-Centro de Estudios e Investigación en Psicología y Sociología, 1991

*CLAU:* CL

*AUTORS:* Carrillo, I.

*TÍTOL:* Habilidades sociales

*REF. REVISTA/LLIBRE :* La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó, 1991

*CLAU:* CL

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Hechos, conceptos y sistemas conceptuales en educación sociomoral (6-16 años).

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Líneas actuales en la investigación psicopedagógica. Aprendizaje y contenidos del currículum. Madrid, Universidad Complutense, 1991.

*CLAU:* CL

*AUTORS:* Carrillo, I. & GREM

*TÍTOL:* Ètica i escola : el tractament pedagògic de la diferència.

*REF. REVISTA/LLIBRE :* Barcelona, Edicions 62, 1990

*CLAU:* L

## 10.

### **Isabel Gómez i Alemany**

Llicenciada en Pedagogia i Psicologia. Mestra. Doctora en Psicologia.

Catedràtica d'Escola Universitària. Àrea: Psicologia Evolutiva i de l'Educació

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Els principis estan clarament explicitats, són suficients i operatius. Fonamenten adequadament la proposta.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*
3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Els diferents aspectes i àmbits de la proposta estan equilibrats i són adequats a la situació actual. Són vàlids no tan sols per a l'ensenyament primari sinó per a tot l'ensenyament obligatori.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*
5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Es una proposta flexible i aplicable a contextos diferents. Es tracta d'una proposta oberta, d'un projecte en la línia del respecte a les actuals concepcions de currículum obert i que ha de concretar-se en funció de les característiques dels centres i de les opcions i prioritats dels equips en funció dels projectes de centre.

No és una proposta d'activitats. Informa suficientment per poder enfocar i tractar el tema en totes les situacions, temps i activitats escolars

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resoltos?*

Aspectes més destacables: promou la reflexió i l'autoanàlisi en profunditat, suggereix línies de treball que promouen la consciència crítica en l'alumnat.



En aquest sentit és exigent i fa pensar en que alguns aspectes serien més apropiats per a l'etapa de secundària.

#### *Comentaris addicionals de detall*

Quadre: "Objectius generals. Actituds no sexistes en l'alumnat": no tan sols valorar el treball domèstic. Caldria afegir valorar la cura i atenció -material i psíquica- dels nens, malalts i persones grans. Aquest aspecte està contemplat en l'apartat d'avaluació i no en el d'objectius

Pel que fa al tractament en relació al currículum de les diferents àrees, destacaria la conveniència de revaloritzar continguts de tipus artístic en contraposició als esportius-competitius. Faria esment específic del que pot aportar la dansa (musicalitat, ritme, expressió, coordinació motriu, col·laboració, plaer, etc.) front a altres continguts i activitats de l'àrea d'educació física (esport, competició).,

Igualment ressaltaria el fet de que aquells moments, espais i temps en els quals l'alumnat té la possibilitat d'escollir autònomament o que no estan payoutats pel professorat són precisament els moments en els quals més fàcilment es poden donar manifestacions sexistes o reproduir estereotips de sexe (pati, festes, elecció lliure de disfresses, elecció de taller o d'activitat, de racó, migdia a l'escola, etc.....). Pot donar-se més fàcilment que en les activitats escolars clàssiques.

---

### **Publicacions en aquest àmbit**

Isabel Gómez ha publicat diversos articles en revistes especialitzades. Entre ells es poden citar

GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): «Els valors, les actituds, les normes: què són, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen». *Butlletí dels Mestres*, núm. 206, p. 4-7.

GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): "Valores, actitudes y normas: un contenido curricular de la escolaridad obligatoria". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, p. 44-46

#### *Llibres*

GÓMEZ ALEMANY, I. Tesis doctoral: *Una propuesta curricular para el ciclo medio de la Educación Primaria. Fundamentación psicopedagógica y articulación al "Marco Curricular para la Enseñanza Obligatoria"*, 1990

GÓMEZ ALEMANY, I. (1992): "Actituds, valors i normes" a T. MAURI, E. VALLS i I. GÓMEZ ALEMANY, *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona: Graó/ ICE de la U. Barcelona.

GÓMEZ ALEMANY, I. i MAURI, T. (1996): "El currículum de les etapes de l'Educació en Catalunya" a T. MAURI (coord.) *Disseny, desenvolupament i innovació del currículum*. Universitat Oberta de Catalunya.

GÓMEZ ALEMANY, I. i GUITART, R. (1996): "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores" a C. MONEREO i I. SOLÉ (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza psicología.

**11.****Teresa Mauri i Majós**

Catedràtica d'Escola universitària de la Facultat de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Des del meu punt de vista crec que caldria explicar una mica més l'apartat que fa referència al respecte, de manera que puguem diferenciar-lo clarament d'altres sentiments o actituds, com la tolerància. A més a més, seria bo de relacionar el respecte amb altres sentiments o actituds com l'interès.

Diu J. Marias "respeto: la percepción de algo digno de alabanza y/o dotado de poder provoca un sentimiento positivo de sumisión no forzada" (*Diccionario de los sentimientos*. Anagrama..

Se relaciona con el interés y con el aprecio.

Entenc que "algo digno de alabanza" ho pot ser per criteris masculistes o per altres. Darrera del respecte hi ha una escala de valors. S'ha de fer notar que caldrà fonamentar el respecte en valors d'igualtat i equitat com a persones i no en valors "masculistes" sobre el gènere femení (la sumissió, per exemple). Per altra banda s'ha de fer notar que no hi ha respecte possible sense interès, que és justament el principi anterior i que potser jo completaria amb crear l'interès per l'altre company com a persona, el que té al costat, noi o noia, és un pas important per crear respecte.

Canviar "l'ambient" per "cultura" d'escola i d'aula. Crec que el teu plantejament implica molt més que una atmosfera diferent. En aquest cas consultaria el darrer llibre de l'Elena Martín i Marchesi de Alianza. Sobre la qualitat de l'educació en que parla de la cultura de centre.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*
3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual?*

Els meus comentaris van per totes dues preguntes.

A) en relació als continguts del quadre: Continguts. Actituds no sexistes. Per fer-te els comentaris he intentat aplicar els principis a l'anàlisi de la proposta de continguts. En aquest sentit trobo a faltar continguts que es derivin d'aplicar els principis següents:

1. El nou model ha de fer esment del que manca al model masculí i de les qualitats que té positives; i de les qualitats positives del model femení i del que li manca al model femení.
2. Les necessitats de cada col·lectiu

En relació a l'anàlisi dels continguts tenint en compte aquest principi 1, trobo:

- les que li manquen a la dona: seguretat i autoestima positius; autonomia;
- algunes de les que té la dona de positives ordre, neteja i sistematicitat personal; col·laboració i ajuda; compromís personal; treball domèstic.
- les positives dels nois: reflexió i autoanàlisi (o major racionalitat) ...
- però falten les que li manquen al noi: tendresa, mostra dels sentiments, tenir tendència a l'acció i a la paraula...

En fi, jo repensaria la proposta de continguts des d'aquest punt de vista i crec que hi guanyaries

En relació a l'anàlisi de continguts tenint en compte el principi 2 (les necessitats de cada col·lectiu) crec que falten continguts que toquin d'aprop el grup d'alumnes concret i que s'abordin com a grup (per exemple, hi ha un contingut: "creences, expectatives i conductes personals envers el propi sexe i el *contrari*" (canviar contrari, eh!), jo el reformularia d'aquesta altra manera: "creences, expectatives del grup d'alumnes com a col·lectiu femení o masculí respecte de ells mateixos en el grup del centre i en el grup de la classe". En definitiva, les actituds col·lectives s'han de treballar de forma col·lectiva i s'han d'aprendre i ensenyar a un col·lectiu. En general, la proposta d'aprenentatges és molt "individual" i poc "grupal" i també és molt "externa" i poc "implicativa". Això, quan es tracta d'ensenyar creences col·lectives s'ha de tenir en compte.

B) en relació a la proposta de transversalitat. Les àrees

- Medi social:

Quan parles de revaloritzar aspectes de la vida quotidiana en la història: els costums, els hàbits, la solució de necessitats elementals i l'àmbit privat de les persones, crec que et cenyeixes molt a aspectes elementals (cosí, planxar, tenir cura de la roba...) i oblides d'altres molt importants potser per la culturalització dels més joves. M'explicaré. Avui en dia les dones gairebé no cosim, ni planxem, però passem (o hem passat) moltes hores ajudant a fer deures, i portant els fills a passejar a jugar, a fer activitats extraescolars i d'altres (partits, concerts...). Això que és una ximpleria, té un sentit molt més d'introducció a la cultura, de convertir-los en competents, té un sentit de suport a la socialització més enllà de tenir-ne cura. Qui fa això?, els homes o les dones? Principalment l'element dels deures i d'ensenyar altres habilitats que tenir cura de la llar ho fan les dones.

De la mateixa manera opino que tenir-ne cura no implica només planxar o cosir sinó també "estar disponible", "estar", "romandre", "escoltar activament". És a dir, els fills saben que poden comptar amb tu i, aquesta és al meu entendre, una qualitat molt femenina que crea "àmbit privat", aire de família...

En definitiva jo et convidaria a completar el que es pot fer a l'àrea del medi amb aquests aspectes, un d'iniciació i l'altre de recepció, acolliment, suport a l'acció i a les iniciatives de l'altre... Sense oblidar que les festes, les celebracions, la cura de les amistats de família (convidar, rebre, trucar per preguntar...recolzar-se) ...estan sovint a càrrec de la dona i son elements de cohesió, de relació, etc. en definitiva de socialització (Qui en té cura?)

- Medi Natural

Crec que hi ha un contingut de ciències molt femení que és la tècnica. Les dones hem inventat, des de sempre, solucions a problemes quotidians creant tècnica: la ceràmica, la conservació dels aliments, la tintoreria, la sanitat, i tècnica de gestió: l'organització del treball conjunt, l'economia domèstica. Això ho expliques, però jo canviaria el redactat del paràgraf ja que la presentació de la informació hauria de posar de relleu més les qualitats de les dones per a la ciència i la tècnica i els exemples que dones tornen a ser de cura, ordre ... Hi ha dues ratlles al principi del paràgraf i dues al final que jo ampliaria per afavorir la presentació femenina de la informació en aquest apartat.

- Plàstica i música

Els exemples de cultura femenina (ordre, neteja, sensibilitati...) un cop més els canviaria per: facilitat per la tècnica, l'organització i gestió de grups (cants corals, agrupacions musicals...); facilitat pel manteniment i la recuperació dels objectes, per mantenir la memòria col·lectiva i els referents comuns (cants, contes, històries...), facilitat pels pigments, les barreges (a la cuina, al sanejament de la casa, per la pintura...), per la decoració (els tints...), la química en una paraula.

C) en relació al mètode

No em preguntis perquè però sobtadament m'he trobat apuntant que l'home que suma actituds femenines a les masculines que ja té surt guanyant (només cal mirar els anuncis a la televisió de nois forçuts agafant amb tendresa un nadó als braços i mostrant-se capaç de canviar els bolquers i donar-li el menjar) però la dona que suma a les actituds femenines les masculines la creença popular és que no podrà amb tot i que abandona el que no hauria mai d'abandonar. Els homes i dones nous no han d'ésser una suma, sinó quelcom diferent. On està la proposta integral i integradora? Estem segurs que la tesi no peca una mica de "sumar". Bé com que no ho he llegit tot no ho sé, només és una reflexió.

D) Avaluació

Crec que caldria dedicar unes línies a l'elaboració de criteris d'avaluació en aquest camp. No és tant fàcil i d'entrada més que un problema de mètode d'avaluació és un problema sobre la necessitat de compartir amb els alumnes i amb els altres professors indicadors de canvi d'actituds. Com es podrà fer tot això?

E) L'espai escolar

Reflexiones sobre l'espai escolar, creus que la vivència del temps de les dones és la mateixa que la dels homes. El matí, la tarda i la nit; els períodes de les

festes i les celebracions; les etapes de trànsit... marquen molt el temps de les dones, ja que

a) no tenen les mateixes responsabilitats, al matí hi ha nenes que ja han anat a comprar el pa, la llet... han fet i donat l'esmorzar al germà, en fi, algunes han fet una petita jornada. Potser no a Barcelona, més al camp o en zones rurals. Cal saludar igual al matí, cal començar igual la classe? (potser exagero?); unes arriben i fan el sopar, freguen els plats paren la taula, els nois no ho fan ...

b) les dones actuen de memòria col·lectiva i de cohesionador social i de grup. L'arribada de les festes les ocupa diferent que als homes. Marca fites importants.

c) el trànsit no afecta igual a les dones que als homes perquè les expectatives que generen els trànsits canvien les socials envers la dona i l'home (fonamentalment al final de l'etapa de primària cap a la secundària, per exemple). No s'han de tractar igual, segurament a la noia se l'ha de fer reflexionar sobre les demandes que li venen a sobre i ajudar-se a posicionar. Jo afegiria una reflexió sobre el temps, que crec que s'ha de tenir cura igual que l'espai, perquè la vivència entre uns i altres és diferent.

A més a més sobre la distribució del temps a l'escola hi ha molt a dir, ja que també pot ser una de les causes del fracàs escolar en relació al ritme i les condicions d'aprenentatge de nois i noies en algunes assignatures i àrees.

E) La interacció. El llenguatge.

Cal demanar el mateix en educació física? o cal demanar el que els faci iguals en drets i deures...? no ho sé. Allò igual no sempre respecta les diferències.

El quadre de "Les preguntes que caldria fer..." està ple de "mateixes" "mateixa manera" em fa una mica de mal als ulls. Es pot matisar?

*4. És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Creo que és una proposta oberta ja que, igual que el currículum permet diferents nivells de concreció.

En tot cas no sé si es possible d'ésser aplicada amb professorat que no tingui clares les actituds en relació al tema. Per això considero imprescindible l'apartat "La tasca del professorat" que potser desenvoluparia més en relació a propostes de formació permanent i d'avaluació continuada (per exemple seguint les directrius actuals de la formació en centres, pla estratègic de canvi i de resistència al canvi, diferències entre el professorat...).

Creo molt important el punt que aconsella incorporar un agent extern a l'escola que faciliti el canvi.

*5. La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Crec que si que hi ha el que és necessari, però crec que hi han alguns punts insuficients, com ara el de materials i recursos. Fas una proposta del que NO hi ha d'haver, però considero que seria més constructiu enfocar el què SI hi ha d'haver i més útil i més pràctic .

També el punt d'avaluació, ja he dit perquè abans.

Trobo a faltar el desenvolupament de les possibilitats educatives del centre com a "context de cultura".

6. En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolta?

Ben resolta: Objectius i continguts fent les salvetats que ja he expressat.

Més rellevants: l'existència de la proposta en ella mateixa i la de la formació del professorat.

Més febles: aspectes organitzatius i de gestió escolars, materials curriculars i l'avaluació. En particular el tractament del temps.

### **Publicacions en aquest àmbit**

Teresa Mauri ha publicat diversos articles en revistes especialitzades. Entre ells es poden citar

GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): «Els valors, les actituds, les normes: què són, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen». *Butlletí dels Mestres*, núm. 206, p. 4-7.

GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): "Valores, actitudes y normas: un contenido curricular de la escolaridad obligatoria". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, p. 44-46.

### *Llibres*

GÓMEZ ALEMANY, I. i MAURI, T. (1996): "El currículum de les etapes de l'Educació en Catalunya" a T. MAURI (coord.) *Disseny, desenvolupament i innovació del currículum*. Universitat Oberta de Catalunya.

MAURI, T. (1992): "Els continguts escolars" a T. MAURI, E. VALLS i I. GÓMEZ ALEMANY, *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona: Graó/ ICE de la U. Barcelona.

## 12.

### **Josep Maria Puig i Rovira**

Professor titular de Teoria i història de l'educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREM

---

En primer lloc, crec que és un text ben escrit, clar i, sobre tot, un bon mapa dels espais, moments i direccions que ha de prendre una educació no sexista. És una bona síntesi del que es pot fer en els diferents àmbits.

En segon lloc, els dubtes. Els dubtes parlen del teu text i de textos semblants que tots fem i hem fet

- a) crec que el tractament dels transversals –en aquest cas “el tractament de les actituds no sexistes a l’escola”- ens acabarà per atabalar, despistar, desanimar i immobilitzar. Si amb tots els temes transversals es fa el que tu has fet, amb un esperit analític tant fi, ens cau al damunt tanta cosa esmicolada que podem no pair-la. Penso que caldria globalitzar més el tractament dels transversals. No tinc clar com.
- b) Crec també que a la pedagogia li esta fent mal el llenguatge del “caldria fer...” “ens cal...”. Tanta proposta que no es concreta en pràctiques, activitats, models, exemples... acaba desanimant. Penso que seria bo poder fer una proposta i també poder donar alguns exemples, que no receptes, a copiar. Respostes a “com fer allò que cal fer”

En el fons els punts a) i b) potser responen a una mateixa lògica: la idea de globalitzar i concretar. En fi això és el que penso. Però aquest punts de vista parlen més de bona part de la pedagogia que de la teva tesi. Crec que el text en si és bo.

---

### ***Publicacions relacionades amb el tema***

Articles diversos publicats a les revistes *Guix*, *Aula*, *Perspectiva escolar*, *Cuadernos de pedagogia*...

BUXARRAIS, M.R. i altres (1990): *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat

BUXARRAIS, M.R. i altres (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62

BUXARRAIS, M.R. i altres (1994): *Educación en valores y democracia. Una propuesta pedagógica*. Madrid Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.)



BUXARRAIS, M.R. i altres (1995): *La educación moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid, Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.

GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL (1994-1996): *Transversal. Educació moral*

- Cicle inicial 1
- Cicle inicial 2
- Cicle inicial. Guia didàctica
- Cicle mitjà 1
- Cicle mitjà 2
- Cicle mitjà. Guia didàctica
- Cicle superior 1
- Cicle superior 2
- Cicle superior. Guia didàctica

Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Edicions 62.

GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL (1997-1999)

- *Els Drets Humans.*
- *Qüestions ètiques de la ciència i la tecnologia*
- *Diferències i desigualtat*
- *Els valors de la convivència*

*Crèdits variables ESO. Educació en Valors.* Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Edicions 62.

GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL (1997): *El coneixement d'un mateix. Crèdit variable/Crèdit de tutoria.* Educació en valors. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Edicions 62.

MARTIN, X.; PUIG, J. (1966): *Materials d'educació en valors.* Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura Popular.

PUIG, J.M. (1966): *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós

PUIG, J.M. (1992): *Educación Moral y Cívica. Transversales.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PUIG, J.M. (1995): *La educación moral a la enseñanza obligatoria.* Barcelona, Horsori/ICE UB (Cuadernos de Educación, 17).

PUIG, J.M. (1995): *Aprender a dialogar.* Madrid, Aprendizaje, S.L.

PUIG, J.M. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola.* Barcelona, Edicions 62

PUIG, J.M.; MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela.* Barcelona, Edebé

PUIG, J.M.; MARTÍN, X. (1999): *Eixos transversals. Actituds, valors i normes.* Barcelona, Text/La Galera

PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1985): *Pedagogía de l'oci*. Barcelona, CEAC.

**13.****Rafael Yus Ramos**

Doctor en Ciencias. Catedrático de Ciencias Naturales del IES "Reyes Católicos" Málaga. Miembro del Colectivo Pedagógico de la Axarquía y del Equipo de Investigación de Angel Pérez Gómez (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga)

---

1. *Teniendo presente la finalidad de la propuesta, ¿cabría cambiar o reformular alguno de sus principios generales?*

Estimo que estos principios se ajustan a la realidad que determina la aparición de actitudes sexistas en nuestras sociedades y que hay que contar con ellos para poder establecer una estrategia educativa que cuestione y remueva las actitudes aprendidas en dicho contexto social. Sin embargo, me gustaría indicar que la conclusión que se apunta a partir de dicha formulación no puede quedar únicamente en el "análisis y la crítica del discurso patriarcal dominante para superarlo", ya que esto supondría aceptar que en determinados niveles de desarrollo del alumnado (primeros años de escolaridad) sea posible aplicar únicamente un enfoque racional o intelectualista para el cambio de actitudes. En estas etapas y también en las posteriores junto a los aspectos cognoscitivos, creo que es fundamental contemplar el ámbito de los afectos y emociones.

2. *En el contexto social actual, ¿en qué aspectos de la propuesta consideras prioritario incidir o crees que habría que tratar de manera diferente?*

La realidad actual muestra que, por su edad avanzada, la mayor parte de los educadores son personas educadas, en su infancia y adolescencia, en una sociedad mucho menos abierta que la actual. Por ello, creo que la propuesta debe prestar un énfasis especial en los aspectos de formación del profesorado en ejercicio, ya que sin un cambio de actitud por parte del profesorado, difícilmente será aplicable la propuesta, al menos con la intensidad y calidad con que se plantea. Con independencia de ello, es evidente que esta formación debería garantizarse previamente en los centros universitarios de formación inicial del profesorado. En cualquiera de los casos, me parece necesario destacar que el tratamiento de las actitudes en personas adultas, fuertemente culturizadas, exigiría un tratamiento diferente del que se propone aquí.

3. *¿Hasta qué punto la propuesta está en consonancia con la realidad educativa actual? Según tu parecer, ¿cabría introducir, cambiar o actualizar alguno?*

En líneas generales la propuesta está en consonancia con la realidad educativa actual, así como con la estructura y organización del sistema educativo (LOGSE, LODE) si bien volvemos a afirmar el carácter determinante de la formación del profesorado, que creo no se le presta el énfasis suficiente, aunque la cuestión

se apunta. Por otra parte, me parece de primordial importancia la consecución de un *ambiente coeducativo* en el centro, aspecto que se recoge bajo el epígrafe de "La atmósfera escolar", si bien echo en falta alguna alusión genérica a lo que se conoce como "currículum oculto" y "currículum ausente", cuyo análisis y control son claves para estos fines. No obstante, la propuesta desarrolla este aspecto (sin nombrarlo) en numerosos epígrafes, con lo que queda perfectamente cubierto.

4. *¿Es una propuesta poco flexible para poder ser aplicada a contextos diferentes y equipos de profesorado de procedencia diversa? Puedes argumentar tu respuesta*

La propuesta como tal puede calificarse de "ambiciosa", siendo evidente que pretende cubrir todos los aspectos educativos para crear una atmósfera envolvente que provoque o facilite la adquisición de actitudes no sexistas. Posiblemente el problema no sea tanto su flexibilidad, como el mismo hecho de ser omnipresente, aspecto que requiere actitudes muy asentadas en esta cuestión por parte del profesorado, de una parte, y de otros elementos de la comunidad educativa (ej. familias) de otra, especialmente en determinados núcleos sociales donde el dominio de determinadas etnias (ej. gitanos, musulmanes) pueden ser especialmente refractarios a la propuesta coeducativa por ser más tardíos en la evolución cultural del derecho de la igualdad de la mujer. Ello requeriría complementar el programa coeducativo con un programa de educación intercultural, donde se conjugue la igualdad con la tolerancia. En cualquier caso, encuentro la propuesta suficientemente flexible como para poder utilizar de ella los elementos posibles en cada realidad.

5. *La propuesta, desde el punto de vista didáctico, ¿contempla los parámetros necesarios para poder tener una aplicación práctica? Puedes argumentar tu respuesta*

Pienso que sí, que la propuesta contempla todos los aspectos que exige el tratamiento de las actitudes, desde la confección del PEC (proponiendo una necesidad de adecuación al contexto particular de cada centro), el análisis de la organización, funcionamiento y relaciones de comunicación generales del centro (responsables de la "atmósfera coeducativa"), a la actuación en el aula, con todos los elementos (papel del profesorado, objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación) y en relación a las áreas curriculares, así como contemplar la actividad educativa en el marco de una comunidad educativa (que incluye a los padres). No obstante, me gustaría ofrecer un par de puntualizaciones: una relativa al papel de las áreas, donde aprecio que se ha olvidado del área de idiomas, donde evidentemente también cabría una implicación (cosa que sobraría si admitimos el carácter transversal y el tratamiento globalizado); en segundo lugar, nos parece inadecuado el "tratamiento aislado" en el contexto de un currículum coeducativo, donde los aspectos que aquí se indican como propios para un tratamiento aislado deben ser atendidos de manera inmediata y continuada (no es preciso esperar a la "hora de coeducación") con independencia de los contenidos de las áreas. De

hecho, raro es el profesor o profesora que no atienda a problemas extra-académicos (ej. asuntos de orden en el aula) sin esperar a la hora de tutoría, aunque ese día se dé menos materia académica. El tratamiento aislado es contradictorio con la filosofía transversal y refuerza la idea de que "hay cosas que no se deben tratar en la clase de matemáticas".

6. *En una valoración global de la propuesta, ¿cuáles son, según tu parecer, los aspectos más relevantes, los que destacarías como más débiles y los que consideres más bien resueltos?*

Globalmente, la propuesta me parece muy completa, acorde con las tendencias actuales en materia de educación en valores y tratamiento de las actitudes, y de acuerdo con los principios de la coeducación como tema transversal. Quizás el aspecto más débil sea algo que posiblemente se salga de los objetivos de este trabajo, tal cual es su traducción en una propuesta curricular articulada y concretada en acciones concretas. Tal vez por ello, la propuesta sea muy flexible, adaptable a cada realidad socio-cultural, si bien ello exigiría un perfil de profesorado que no es frecuente en nuestros centros educativos, por la exigencia de esa capacidad de traducción de los principios didácticos de la propuesta a la realidad de cada escuela. Pero posiblemente ésta sea una tarea que se sale de los propósitos iniciales de este trabajo.

#### *Comentarios adicionales*

1. Considero que, a pesar de que se trata de una *propuesta*, y que por tanto se supone que es original, no hubiera estado de más establecer una conexión bibliográfica, mediante simples llamadas a los fundamentos teóricos e investigaciones aportadas por autores precedentes, que entiendo pueden estar en capítulos anteriores. De este modo se podría conocer mejor los aspectos novedosos de la propuesta.
  2. Aunque es posible que la meta de esta tesis no lo contemple, creo que hubiera obtenido mucho mayor respaldo empírico si la propuesta hubiera sido puesta en práctica en ámbitos escolares reales, mejor si se hace en contextos socio-económicos diferentes, de cuya investigación seguramente se hubieran obtenido datos muy valiosos para respaldar o mejorar esta propuesta. Pero reconozco que tal vez esta recomendación sea más bien un tema para otra tesis doctoral.
  3. Se echa en falta en la propuesta un mayor énfasis en el ámbito de las emociones, es decir, el componente afectivo de las actitudes, advirtiéndose un mayor peso en las dimensiones conceptuales. La propuesta en su conjunto tiene una orientación intelectualista, si bien se advierten algunas alusiones al ámbito afectivo.
-

## ***Actividades relacionadas con el tema***

### *Comunicaciones a Jornadas y Congresos*

YUS RAMOS et al.(1991), *"Sobre la necesidad de un aprendizaje significativo de conceptos ecológicos en las estrategias de Educación Ambiental"*. I Jornadas de Educación Ambiental en Centros Educativos, Centro de Innovación Educativa "Huerto Alegre", Granada, 5 pp.

YUS RAMOS, R.(1992), *"Concepciones de los alumnos/as sobre la estructura y función de su propio cuerpo: implicaciones para la Educación para la Salud"*. IV Encuentros Europeos de Didáctica de la Biología, Córdoba (1992), p.139-162

YUS RAMOS, R.(1993), *"Sobre la importancia de los enfoques constructivistas en el desarrollo de actitudes positivas en materias transversales del currículum"*. VII Jornadas de Pedagogía Operatoria, "Construir la Transversalidad", Puerto Real (Cádiz)

### *Ponencias/Actividades de formación del profesorado*

YUS RAMOS, R.(1993), *"Materias transversales y construcción de actitudes"* X Jornadas Pedagógicas de la Axarquía, Torre del Mar (ponencia).

YUS RAMOS, R.(1994/1995), *"Temas Transversales y construcción de actitudes. Presentación del Proyecto Axarquía"*. Diploma Universitario de Postgrado de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza. Universidad del País Vasco/Departamento de Universidades e Investigación Gobierno Vasco. Vitoria, 28 de Noviembre de 1994 (ponencia).

YUS RAMOS, R.(1995), *"La inclusión de los temas transversales en el área de Ciencias de la Naturaleza. Implicaciones didácticas"* y *"El tratamiento de los contenidos actitudinales a nivel de aula. La creación de actitudes positivas hacia la Ciencia y su aprendizaje. Las relaciones CTS en el área"*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. CEP de Las Palmas I Módulo 6 del "Curso de Actualización en Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza de Educación Secundaria Obligatoria" (modalidad AD). Las Palmas de Gran Canarias, 25 y 26 de Septiembre de 1995

YUS RAMOS, R.(1996) *"La Educación en Valores y la Educación para la Salud. Estrategias de intervención"*. Curso de "Educación en Valores y temas transversales en el currículum". CEP de Almería, Febrero de 1996 (ponencia)

YUS RAMOS, R.(1996) *"Introducción de los valores en el currículo"*. Curso de Educación en Valores. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 16 y 17 de Abril (ponencia)

YUS RAMOS, R.(1996) *"Incorporación de temas transversales y educación en valores en el Proyecto de Centro"* Tema tratado: *"El centro educativo como*

*lugar para la educación en valores". Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Córdoba, 4 de Diciembre de 1996 (ponencia)*

YUS RAMOS, R.(1997) *"Incorporación de los Temas Transversales y la Educación en Valores en el PCC". Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Granada, 28 de Enero de 1997 (ponencia)*

YUS RAMOS, R.(1997) *"Sistema de valores y organización escolar que sustentan el currículo de la Educación para la Salud". Jornadas "La Promoción de la Salud en la Escuela". Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 24 de Abril (ponencia)*

*"Temas trasversales, valores y ciudadanía". III Jornadas "Descubrir Coruña": Medio ambiente y ciudad. Ayuntamiento de La Coruña, Servicio Municipal de Educación, 18 de Abril (ponencia)*

### **Publicaciones relacionadas con este ámbito**

#### *Artículos en revistas*

YUS RAMOS, R.(1993), "Sobre las implicaciones de las representaciones de los conceptos científicos en la Educación para la Salud". *Puerta Nueva*, nº 18, p.6-15

YUS RAMOS, R.(1993), "Aspectos críticos de la Educación para la Salud en la Escuela". *Aula de Innovación Educativa*, nº 9, p.73-78

YUS RAMOS, R.(1993), "Las transversales: conocimiento y actitudes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, p.76-79

YUS RAMOS, R.(1994), "Las actitudes del alumnado moralmente autónomo". *Aula de Innovación Educativa*, nº 26, p.72-79

YUS RAMOS, R.(1994), "¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales". *Aula de Innovación Educativa*, nº 33, p.71-77

YUS RAMOS, R.(1995), "L'avaluació en els eixos transversals". *Guix*, nº 213/214, p.23-32

YUS RAMOS, R.(1995), "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad?. Por un proyecto social desde la transversalidad". *Aula de Innovación Educativa*, nº 43, p.71-77

YUS RAMOS, R.(1996), *"Concepciones de los alumnos/as sobre la estructura y función de su propio cuerpo: implicaciones para la Educación para la Salud"* (IN: *"Biología y Educación Ambiental"*). Actas IV Encuentros Europeos de Didáctica de la Biología, Córdoba (1992), p.139-162

YUS RAMOS, R.(1999), *"Cara un proxecto social desde a transversalidade"*. Actas I Xornadas da Transversalidade (Santiago de Compostela, 7-9 de Mayo), p.15-25

YUS RAMOS, R.(1999), "Comunidade e escola: o que a transversalidade ofrecer". *Pátio*, nº 10, p.19-22

YUS RAMOS, R.(2000), "Lo que aporta la transversalidad en la integración de la educación para la salud en el currículo escolar". *Aula de Innovación Educativa*, nº 89, p.9-14

#### *Libros/Libros colectivos*

YUS RAMOS, R.(1996), *"Temas transversales: hacia una nueva escuela"*. Graó, Barcelona, 218 pp.

YUS RAMOS, R.(1997), *"Desde la cooperación en la Escuela a la cooperación para el Desarrollo (Una relectura del pensamiento de Freinet en los albores del siglo XXI)"* (en: VARIOS, "Educación, Desarrollo y Participación Democrática"). ACSUR-Las Segovias, Proyecto "Y tú...¿cómo lo ves?", Madrid, pág.111-138.

YUS RAMOS, R.(1997), *"Nosotros somos el problema, nosotros somos la solución. La Educación Ambiental hoy"* (en VARIOS, "Temas transversales y educación en valores en el Proyecto de Centro"). Delegación Provincial de Granada, Granada, pág.115-170

YUS RAMOS, R.(1997), *"La Educación en Valores y la Educación para la Salud. Estrategias de intervención"* (en: VARIOS, "Educación en Valores y temas transversales del currículo" (Actas de Educación en Valores, CEP de Almería, Febrero de 1996). Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Almería, pág.69-100.

YUS RAMOS, R.(2000), *"Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista"* (en: Varios: "Valores y temas transversales en el currículo"). Graó, Barcelona, 166 pp.



## 14.

**Maria Rosa Buxarrais i Estrada**

Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB. Responsable del Programa d'Educació en Valors de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona

---

En primer lloc, **moltes felicitats** pel treball realitzat; en conjunt, em sembla molt elaborat i coherent internament.

- 1. Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

Suposo que en algun lloc de la tesi s'ha tingut en compte que el tractament d'actituds no sexistes a l'escola està relacionada amb "l'educació en valors" a nivell general, concretament en un model d'educació en valors que promou valors com el respecte, la tolerància activa, la solidaritat, la diversitat, la justícia, l'equitat, etc., valors que considerem propis d'una societat pluralista i democràtica (Adela Cortina).

Jo potser afegiria un principi general, que ja contemples d'alguna manera en d'altres principis, però que crec que en aquest àmbit pot ser rellevant: **la interacció entre iguals**. Sovint és gràcies, o per culpa, dels altres que els nens i les nenes adquireixen determinades actituds i, fins i tot, conductes en relació a l'altre gènere. Per exemple: em diu el meu fill (nen de 8 anys): no jugo amb les nenes, encara que m'agradi, perquè els altres nens em diuen que sóc una nena. Aquesta influència dels iguals és capdal a l'educació primària.

- 2. Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Creo que s'hauria d'incidir prioritàriament en **fer conscient al professorat** de les seves actituds no sexistes. Molts cops m'he trobat, en assessoraments a centres sobre el tema de l'educació en valors, que d'entrada al professorat li costa explicitar què pensa, diu i fa en relació en a determinats valors a l'escola, i fins que no se li ofereix la oportunitat d'explicitar-ho no s'adona de la importància que tenen aquests aspectes. Per tant, fer un treball inicial de conscienciació i canvi d'actituds del professorat és fonamental, al meu entendre, més que fer moltes propostes curriculars.

- 3. Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

4. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Em sembla que la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual, però pel fet de ser una proposta general, potser caldria ajustar-la en els diferents contextos de la realitat educativa. No és el mateix treballar en una escola d'un barri que en una altra d'un altra barri on la comunitat és sexista per tradició i costum. Potser en uns llocs s'haurà de fer un èmfasi diferent a uns altres.

Això va relacionat amb la pregunta 4) doncs es tracta d'una proposta prou flexible per a ser aplicable a contextos diferents amb els conseqüents ajustaments, tenint en compte, sobretot, quin equip de professorat portarà a terme la proposta. Insisteixo en que el professorat potser haurà de ser hàbil en la conducció de les interaccions entre iguals, en la detecció de líders i el seu tractament pedagògic.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Des del punt de vista didàctic, crec que a la proposta hi manquen mètodes de treball i activitats concretes ben especificades, tan sols s'anomenen i expliquen breument. Potser caldria detallar-les més, fent propostes d'activitats senceres. De tota manera, una tesi no té perquè tenir-ho tot tant especificat.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Fent una valoració global de la proposta, potser els punts febles serien aquells que concretitzen els objectius que s'especifiquen a cada apartat. Quan es tracti d'accions específiques per aconseguir els objectius, caldria remarcar-los més, en la presentació. Seria convenient, en l'aspecte de l'avaluació, que es fes esment d'algun instrument d'avaluació d'actituds o bé es donessin pautes per a portar a terme l'avaluació o l'autoavaluació. Seria una bona aportació de la tesi.

---

### ***Publicacions en aquest àmbit***

Articles diversos en Revistes especialitzades: *Aula de Innovación Educativa*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Perspectiva Escolar*, etc.

BUXARRAIS, M.R. (1999) 2ª ed: *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

BUXARRAIS, M.R. i altres (1990): *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat

BUXARRAIS, M.R. i altres (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62

BUXARRAIS, M.R. i altres (1994): *Educación en valores y democracia. Una propuesta pedagógica*. Madrid Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.)

BUXARRAIS, M.R. i altres (1995): *La educación moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid, Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.

15.

**Joan Domènech i Francesch**

Mestre del CEIP Lluís Millet. Membre de la Federació de MRP de Catalunya

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*
2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

El meu dubte és, en relació a aquestes dues preguntes, si el tractament d'una perspectiva coeducativa no sexista, està emmarcat en el context d'un treball general sobre els valors i els comportaments que cal fer a l'educació primària. Es clar que s'ha de fer un tractament de vegades específic pels aspectes més relacionats amb les diferències de sexe, però jo crec que en una perspectiva general, hem de poder incidir en totes les situacions de desigualtat, sigui quin sigui el seu origen. Una de les feines més difícils i apassionants a la primària és descobrir les potencialitats de cada alumne, al marge del seu sexe, de les seves habilitats més conegudes, de la seva resposta acadèmica. En aquest sentit, el treball que es pot fer per la igualtat real entre sexes és molt més profund. Hi ha diferències entre sexes que no produeixen desigualtats? Caldria contestar aquesta pregunta perquè aclariria molts dubtes. Si n'hi ha s'han de respectar. Si no n'hi ha no s'han de tenir en compte. Analitza els comportaments estereotipats, generals de nens i nenes? Si ho fas, estaria bé analitzar si són estereotips tots ells, o no. Aquest aspecte jo crec que és molt important perquè lliga amb *la pregunta 4* que és el de la implicació del professorat en actuacions d'aquest tipus.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

El professorat -no se si has analitzat la seva composició, les expectatives i els comportaments que té al respecte, etc.- és un grup molt heterogeni. Igual que les cultures dels propis centres. Ens podem trobar amb grups de professors o professores que assumeixin perfectament aquests objectius, que ho assumeixin en la teoria però que no hagin analitzat en profunditat la seva pràctica, o que, simplement, no ho assumeixin -tant per part dels mestres com de les mestres, indistintament. Tanmateix els que no ho assumeixen pot ser per raons molt diverses com una relativització de la importància del tema, o, simplement, per que mai han considerat que s'hagi de tractar aquest tema (aquesta posició és més freqüent en els mestres de més edat, encara que com en tot sempre hi ha excepcions. Això és el que observo per aquests móns de deu. Crec que també hi ha diferències, cada vegada menys, entre el professorat de zones rurals o de muntanya, i els de la ciutat, però això ja seria filar massa prim.

Per tant, donat que els grups humans que ens podem trobar en cada centre són diferents i depenen de molts factors diferenciats, no podem establir ni pautes de comportament iguals, ni estratègies idèntiques. Jo crec que, en aquest sentit, no fas propostes diferenciades precisament perquè puguin ser assumides tant pels col·lectius que han assumit clarament aquest plantejament en la seva cultura institucional com a col·lectiu i com a escola, i entre els grups que encara no ho han fet o no ho veuen important o rellevant.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*
6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

En la proposta -pregunta 5- crec que caldria posar més exemples de com aquestes actuacions poden estar plenament integrades en el tractament dels valors que es fa a la classe. Això facilitaria la comprensió per part del professorat i la seva implicació. Ja saps que moltes vegades, quan arriba una proposta d'educació específica, hi ha una resistència per part del professorat a assumir-la (no sé si has analitzat aquestes resistències, que de vegades tenen el seu origen en l'acumulació de demandes i expectatives que la societat fa a l'escola). Si les activitats o comportaments que es proposen estan plenament integrats en el treball sistemàtic sobre els valors, jo crec que es facilita la implicació de tothom. Estàs proposant què s'ha de fer, però no he vist cap proposta de com s'ha de fer per convèncer al professorat perquè estigui convençut que cal fer-ho.

Finalment, relacionat amb les preguntes 5 i 6, et vull fer algunes consideracions sobre les diferents àrees.

En primer lloc, hauria de quedar clar que el camp d'actuació a primària és molt important. A la secundària, els rols estan molt més assumits, encara que també les reflexions poden ser més profundes. El treball que es faci a primària -etapa en la qual l'alumnat ja té, com dius, uns estereotips bastants assumits- repeteixo, és bàsic. Crec que ho plantejges bé, però pots insistir-hi més. Per exemple, en relació a les expectatives socials i professionals, en els alumnes d'aquesta edat hi ha encara una percepció molt "idíl·lica": el treball o la incorporació a la societat es viu com una cosa molt llunyana, per tant, pot ser més fàcil aportar elements de reflexió als propis alumnes de les seves expectatives particulars.

En segon lloc, la meua percepció m'indica que els nens -genèric: nens i nenes- estan canviant. No tenen els mateixos comportaments. No hi ha tants problemes de dependència de nenes respecte als nens. Les nenes assumeixen responsabilitats i els nens de vegades no. I això no depèn tant de les escoles com dels propis grups. A la primària observo que cada grup és diferent, suposo per moltes raons i una d'elles la mateixa influència de la seva història

escolar. Però no podem jutjar el comportament d'una escola, perquè en cadascuna, ens podem trobar amb grups i nivells que es comporten de manera diferent. Aquests canvis es donen en els últims anys en els quals apareixen a l'escola, nens i nenes fills de pares i mares que estan vivint en una societat en la qual la dona ja s'ha començat a incorporar de forma massiva al mercat de treball. Repeteixo que aquesta és un canvi que no sé si l'ha analitzat algú però que es nota en els grups que tenim en aquests moments (sempre parlo en relació a la meva pròpia experiència, que no sé si es traslladable o generalitzable).

En relació a *la llengua i la literatura*, un dels treballs més importants és en relació als contes, rondalles, històries populars, etc. A la primària es treballa molt poc la història de la literatura, i per tant no cal insistir -no té molta repercusió- en l'aportació femenina a les lletres. No es treballen autors. En canvi l'anàlisi dels personatges dels contes, de les narracions, de les llegendes sí que permet una reflexió que s'acosta a un plantejament no sexista.

L'apartat "*tractament isolat*" crec que es podria analitzar més d'aprop. Les assemblees, les activitats d'acció tutorial, etc. constitueixen camps d'actuació sistemàtica que moltes vegades no valorem en la seva justa mesura. Així com el comportament o les actituds dels mestres en activitats relacionades amb l'expressió oral, treball col·lectiu a la classe, etc.

Crec molt important insistir en el *treball cooperatiu* en petit grup com a mecanisme per aconseguir superar i treballar tots aquests temes. El petit grup és el que pot assumir responsabilitats compartides, el que pot resoldre en un àmbit abastable conflictes quotidians, etc.

Respecte als *materials i recursos* moltes vegades s'han d'utilitzar els materials i recursos que es tenen, siguin o no sexistes. Aclarir-ho pot ser un bon mètode si no hi ha possibilitat de substituir-ho.

Les *tecnologies de la informació i la comunicació* passen absolutament desapercibudes. I encara que fas referències a les tecnologies en general, la importància que tenen cada vegada més gran, precisarien d'una atenció i un tractament més específic. Són un camp de desigualtat molt important. Per exemple, quan es treballa en parella amb un ordinador -cosa bastant freqüent per que no disposem de tants recursos a l'escola- qui tendeix a fer-ho tot és l'alumne.

Finalment respecte a la *relació amb la comunitat i la família*, trobo a faltar una anàlisi del que passa a la primària en relació a la col·laboració de pares i mares. Les mares són les que majoritàriament assumeixen la relació amb l'escola. Assisteixen a les reunions, a les entrevistes, reben les bronques dels mestres, etc. Quan un alumne té un comportament complicat es mira de fer entrevista amb els dos, perquè el pare intervingui. El comportament estereotipat en aquest cas és que el fill o filla enganya i camela a la mare i en canvi, el pare posa ordre a aquesta qüestió. I ja no diem amb les famílies magrebines o gitanes, en les que això està *corregido y aumentado*. No es crida al pare per treballar la implicació mútua en l'educació dels seus fills i filles,

sinó pel motiu que deia mes amunt. En canvi, tothom observa com aquelles famílies en les quals tant el pare com la mare assisteixen a les reunions, o que venen tant un com l'altre, la implicació i la resposta educativa és molt més interessant.

Ja veus. Al final he introduït el tema de les famílies magrebines o gitanes que crec que tampoc es tracta en tot aquest apartat i que cada vegada més suposen col·lectius en els quals aquesta problemàtica és específica i sobre els quals s'ha de treballar en una nova perspectiva (més complexa encara).

---

### ***Publicacions en aquest àmbit***

Joan Domènech ha publicat diversos articles en revistes especialitzades i ha participat en l'elaboració de documentació de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

#### *Llibres*

ARÀNEGA, S. i DOMÈNECH, J. (en premsa): *Ensenyar a primària. Reptes, dilemes i propostes*. Barcelona, Graó.

DOMÈNECH, J. (1994): "La participación" a P. DARDER i G. GAIRÍN *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis.

DOMÈNECH, J. i VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó

DOMÈNECH, J. i ARÀNEGA, S. (2001): *L'educació primària. Regles, dilemes i propostes*. Barcelona, Graó.

**16.**

**Jaume Cela i Ollé**

Mestre i director del CEIP Bellaterra. Membre de la Federació de MRP de Catalunya

---

He llegit el teu treball i el tema que tractes el conec superficialment i no sé si el que et diré et serà de molta ajuda. Això sí que t'ho puc avançar: he après moltes coses llegint les teves idees i em sembla que és una proposta interessant, que pot ajudar les escoles a treballar millor.

Més que respondre una a una les teves preguntes m'estimo més fer-ho d'una manera general, perquè per respondre el que tu demanes se n'ha de saber més del que jo en sé.

A mida que em vaig fent gran vaig valorant més els petits detalls. Potser per això m'ha interessat molt tot el que té relació amb la quotidianitat. De fet estic convençut que el que queda de la nostra experiència escolar és aquest clima que hem sabut crear i que ens permet aprendre –i agafar aquest “aprendre” de la manera més àmplia possible. O delorsiana, si vols. Per tant remarcaria tota la reflexió que fas sobre el treball que no es veu, tot allò que està implícit. Potser em faré entendre més si recupero allò del currículum ocult.

Em sembla molt apropiat el caràcter transversal del tema, justament perquè la transversalitat s'apropa més a la realitat. El treball a partir de les àrees del saber no es pot abandonar, però potser és més beneficiós partir del caràcter transversal que tenen els treballs que volem incidir en el valors, les normes, les actituds...

Hi ha un problema que et vull esposar: com podem saber el punt on ens trobem quan nosaltres mateixos som observadors i observats? Com podem aprendre a controlar el que diem on fem? Com podem interpretar el valor que tenen els nostres gestos? Només se m'acut una solució: la reflexió conjunta a partir de la realitat de cada escola. Reflexió que haurà de recórrer a factors externs al centre per trobar nous camins per continuar avançant.

Em sembla molt interessant quan comentes que cal revisar el que no és desitjable del model femení i quan crides l'atenció que dins de cada grup no cal un tractament unitari. La diversitat també existeix dins del grup de nois i dins del grup de noies.

No sé si coincideixo en l'afirmació que fas quan dius que “cada individu s'ha de veure respectat en els seus interessos i les seves necessitats”. És un tema que mereix un debat previ que concreti què vol dir interès i què vol dir necessitat.

Hi ha un punt que m'ha semblat molt positiu i que tendim a oblidar: el personal no docent i la importància que té a l'escola la seva presència.



---

Tant de bo hi haguessin agents externs a l'escola que facilitessin tot el que demanes! No s'acostuma a esmentar aquesta necessitat i em sembla molt apropiat que la comentis.

Hi ha dos aspectes que vull remarcar perquè no sé si ho veiem igual. El primer és quan parles de "mestres models". La paraula model no m'agrada perquè connota imitació. Entenc què vols i per això em sembla més apropiat fer servir la paraula testimoni. El mestre com a testimoni del que creu.

La segona és que més que buscar dones científiques o dones literates –que també s'han de buscar, perquè n'hi ha –el que cal és reflexionar sobre la seva aparent desaparició. Per què en sabem tan poc? Aquest és un debat apassionant per treballar amb adolescents.

De la mateixa manera que aprofitar els personatges de la literatura o del cinema per analitzar la seva existència, la seva funció i, en molts casos, la seva escassa presència ens pot ajudar molt més en el compromís que tot educador ha de prendre: mirar de no convertir la diversitat en desigualtat.

I per acabar només dir-te que no sé si comparteixo el que estem fent amb el llenguatge. Això dels nenes i de les nenes, dels nois i de les noies... Estem convertint alguns textos en una mena de proves d'obstacles. Jo m'hauria estimat més fer servir el femení com a genèric durant uns quants segles. He llegit algunes propostes, però no acabo de compartir-ne cap. Tot i això em sembla que és un tema més secundari que té molt relleu perquè és massa visible.

---

### *Publicacions en aquest àmbit*

CELA, J. (1996): *Amb lletra petita*. Barcelona, Edicions 62 (Llibres a l'abast, 298, sèrie Rosa Sensat)

CELA, J. (1996): *Xerraires impenitents*. Barcelona, Empúries

CELA, J. (1997): *L'ofici d'educar: lliçó inaugural pronunciada amb motiu de l'acte d'inaguració del curs acadèmic 1997-98*. Barcelona, UPCatalunya

CELA, J. i PALOU, J. (1993): *Amb veu de mestre*. Barcelona, Edicions 62 (Llibres a l'abast, 292, sèrie Rosa Sensat)

## 17.

### **Gemma Heras i Fortuny**

Mestra de l'escola Andersen de Vic. Membre de la Federació de MRP de Catalunya

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

No cal afegir-hi ni reformar res en general, però sí que faig una observació: en l'apartat III.1. "Principis..." quan parles de les necessitats de cada col·lectiu: "...la tècnica en nens i la llengua en les nenes..." penso que aquest fet ja no es reflecteix a la primària pel propi currículum que tenim assignat. A nivell de les conclusions queda molt ben resumit.

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Crec que s'hauria d'incidir en el tema de l'acceptació de les nenes i noies del Magreb. La seva situació en el marc de l'escola ens porta dificultats que ja s'havien superat fa anys i que ara se'ns tornen a plantejar fortament. Ja no em poso amb el "shador" només en la nul·litat que tenen la majoria de dones (manca d'independència, d'avançament cultural, de relacions...) i el paper masculista dels nens.

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Moltes frases em criden l'atenció, penso que són importants remarcar-les, explicar-les (a les escoles, a nivell de claustres, d'AMPAs..), però quan es concreten i expliciten en objectius i continguts d'àrees, crec que a la meua escola -en concret i és on treballo des que sóc mestra- ja ho fem (majoritàriament). Però cal no descuidar-ho.

La proposta crec que està en consonància, però torno a remetre'm a la immigració que és un punt actual i que comença a descompensar la situació.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

Els objectius, tant del professorat com dels alumnes, estan ben emmarcats i ajuda a qualsevol col·lectiu a incloure-ho dins de la programació.

Ara bé, dins la introducció del capítol 7.3.2. "La tasca del professorat" on diu "...són aspectes bàsics en tot treball d'actituds", remarco les actituds del professorat. Crec que és molt difícil controlar-les, ja que en una escola es pot

fer la proposta general, però les actituds de l'adult dins l'aula són incontrolables. Tot i així no s'ha de deixar de fer res que es cregui bo per avançar en la millora de l'educació positiva dels infants del nostre país.

L'apartat 7.3.3.3. "Artística: plàstica i música", crec que el deixes molt "antiquat", perdona l'expressió. Penso que no estem tant malament a primària i que no plantejem les "maries" com abans. Crec que l'àrea de plàstica, malgrat no està contemplada com una especialitat dins dels estudis de mestra, a l'escola es té en compte i s'intenta donar la millor cobertura possible a tothom per igual sense diferenciar sexes.

De la música no en parlem, encara millor. Continuo pensant, i potser és més a l'escola on jo treballa, que el problema es dona més en el nivell socio-cultural que no en el de sexes.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Penso que sí. Considero molt important el recurs que dones, i que caldria aprofundir més com a nova metodologia el treball.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

En el tema de la tecnologia tens tota la raó.

Els apartats d'avaluació i de l'espai són interessants i ben ideats pel què fa a la proposta.

M'ha agradat i opino el mateix sobre interacció: llenguatges que no podem anar inventant, redactats amb barreres... ja que d'aquesta manera no s'avança en el tema, i cal tenir present que parlem de l'educació integral de les persones de la futura societat.

Proposaria redactar una auditoria prèvia a aplicar la proposta didàctica. Aprofitaria als alumnes de magisteri, per fer un estudi sobre la situació escolar enfront del tema plantejat. Cal que aquests estudiants siguin madurs i sàpiguen que porten entre mans.

---

18.

**Ricard Aymerich i Balagueró**

Psicòleg clínic i mestre. 22 anys de docent a l'escola primària i, actualment, professor de secundària. President del Moviment Educatiu del Maresme, de la Federació de MRP de Catalunya

---

1. *Tenint present la finalitat de la proposta, caldria afegir-hi o reformular-hi quelcom en els seus principis generals?*

L'apartat de principis generals de la proposta em sembla complert i s'adiu del tot amb el què hi ha escrit en la resta de la proposta. En la part referida a l'atmosfera d'escola i d'aula (que em sembla de gran importància per a l'assoliment dels objectius que es planteja un centre) es posa molt d'èmfasi en la institució escolar com a receptora de la càrrega sexista que es dona en la societat i, en canvi, crec que podria ser més interessant destacar els bons resultats que pot donar, en una educació d'actituds com és el tema tractat, el manteniment d'una atmosfera d'igualtat d'oportunitats i -per tant- d'expectatives entre totes les persones d'un mateix sector de la comunitat educativa del centre, tant si pertanyen al col·lectiu masculí com si ho són del femení. I això en cada aula, a cada cicle, en el claustre de professors i professores, entre l'associació de mares i pares d'alumnes, entre el personal no docent, ...

2. *Atès el context social actual, en quins aspectes de la proposta consideres prioritari incidir o creus que s'haurien de tractar de manera diferent?*

Les diferències que es donen entre els alumnes pel que fa a les seves possibilitats i expectatives venen molt marcades per l'entorn i els condicionants socio-familiars que determinen en bona mesura la història personal de cada noi o noia; això condiona molt més que no pas el fet que siguin d'un o altre sexe. En aquest context considero prioritari l'objectiu de procurar al màxim que nens i nenes estiguin inclosos (sense excepció) en les mateixes finalitats educatives, en tots els seus nivells de concreció, perquè així estem treballant per evitar l'exclusió de cap sector d'alumnat (no ja del col·lectiu femení sinó del que té uns condicionants socio-familiars més desfavorables). Lligat a això, és bàsic l'objectiu de fomentar en cada individu la valoració de les pròpies possibilitats i limitacions, obrir interessos i capacitats, cercar la motivació de nois i noies que faci possible que se sentin contents envers ells mateixos i que s'integrin socialment.

També considero important fer extensiu aquest propòsit a tota l'escolarització obligatòria i, si pot ser, a l'educació infantil i a l'ensenyament post-obligatori (ja sé que l'objecte de la proposta és l'educació primària). El cert és que -per a un estudiant- la seva vida escolar és un continuïum i no tenen massa sentit aquestes barreres administratives que posem. En la formació d'uns valors,

unes actituds i unes pautes de comportament com les que es proposen és important la continuïtat, i aquesta no és la característica que predomina quan hi ha canvis de centre, de mètode, de condició acadèmica.

3. *Fins a quin punt la proposta està en consonància amb la realitat educativa actual? Segons el teu parer, caldria introduir-hi, canviar-ne o actualitzar-ne quelcom?*

Pel que conec de la realitat que es dona entre l'alumnat de primària actual, les responsabilitats són assumides indistintament per nois i noies de la mateixa manera que es proposa com a responsable d'un grup aquella persona que (indistintament del seu nivell de coneixements i sexe) inspira més confiança o transmet més responsabilitat o habilitats socials. Crec que passa el mateix pel que fa als càrrecs de responsabilitat o en tasques de representació entre el col·lectiu docent, personal no docent i entre el col·lectiu de mares i pares d'alumnes.

4. *És una proposta prou flexible per poder ser aplicable a contextos diferents i amb equips de professorat de caire divers? Pots argumentar la teva resposta.*

L'aplicació d'una proposta per part d'un equip docent depèn fonamentalment de la voluntat, explicitada en els projectes educatiu i curricular de centre i en les programacions de caràcter anual, d'incloure uns o altres objectius educatius com a prioritaris. Al meu entendre, n'hi hauria prou amb aquesta decisió de l'equip de professors, corroborada i compartida per la resta de sectors de la comunitat educativa (pares i mares d'alumnes, personal no docent i alumnes, en el cas de secundària); només així assoliria l'aprovació del Consell escolar, requisit necessari per esdevenir un compromís ferm. La manera de desenvolupar en forma de programació curricular aquests objectius pot ser diferent, en funció precisament del context de cada centre (aspecte, aquest, que ja acostuma a formar part del PEC) i de les especificitats de la comunitat educativa (no només del professorat). Per tant, com que la proposta estableix els criteris generals referits a objectius, a continguts i a orientacions metodològiques i d'avaluació, al meu entendre ja conté el necessari i suficient per a poder ser aplicada. La proposta és suficientment flexible com perquè cada centre en pugui fer el següent nivell de concreció que li pertoca.

A partir d'aquest punt, és fonamental (sempre ho he cregut i m'ha agradat molt veure-ho esmentat en la proposta) adequar la pràctica professional individual als objectius assumits per l'equip docent. Aquest compromís amb un acord col·lectiu ajudaria a salvar les diferències degudes a la diversitat del professorat.

5. *La proposta, des del punt de vista didàctic, contempla els paràmetres necessaris per dur a terme una aplicació pràctica? Pots argumentar la teva resposta.*

Com ja he citat abans, la proposta dibuixa clarament les línies generals del què serien els objectius, els continguts, les orientacions metodològiques i sobre avaluació. Amb això, un equip docent en té prou. Cal, després, establir per cicles una especificació més detallada i ajustada d'aquests apartats i, en un tercer nivell de concreció, detallar el què el com i el quan s'ha de fer. La consideració d'eix transversal que es proposa (que em sembla plenament encertada) implica sotmetre aquesta proposta a la consideració de la totalitat de l'equip docent. Una decisió presa així té moltes garanties de poder-se dur a la pràctica d'una forma interdisciplinària, continuada i completa.

6. *En una valoració global de la proposta, quins són, segons el teu parer, els aspectes més rellevants, els que destacaries com a més febles i els que consideres més ben resolts?*

Des del meu punt de vista els aspectes més rellevants de la temàtica que s'aborda són la necessitat d'establir una connexió entre la cultura escolar i la vida quotidiana, donat que es tracta de realitats i de propòsits diferents, la conveniència d'incloure nens i nenes per igual en la totalitat de les finalitats educatives que es plantegin i els beneficis que proporciona la voluntat de fer créixer en els infants i a través de totes les àrees l'autoestima positiva i les vivències agradables, pas previ necessari per a una bona acceptació de la realitat pròpia i per a l'acceptació i el respecte de la realitat de l'altri.

En diferents ocasions s'insisteix força en la variabilitat dels individus per la seva condició sexual; com ja he dit abans, crec que els nens i nenes presenten molta més variabilitat deguda a altres factors (història personal, condicionats familiars, socials, econòmics), que són l'objecte de la major part de l'esforç dels equips docents i dels serveis educatius per donar resposta adequada a la diversitat de l'alumnat.

Els grups monosexes crec que no caldria ni citar-los.

I, enlloc de dedicar gaires esforços a preveure com es poden compensar determinades mancances d'un o altre sexe, crec que tractant-se d'uns plantejaments que van adreçats a nens i nenes que tenen molt camí per endavant, potser seria millor deixar clar que tots (indistintament de si són nens o nenes) han d'assolir uns mínims pel que fa a domini de l'espai i del cos, al gust per la feina polida i ben acabada, als hàbits d'ordre i de neteja personal i dels espais comuns.

Considero molt encertats:

- El paper que s'assigna a l'escola en aquesta proposta; si bé té una limitació evident pel que fa a les seves possibilitats en aquest i en tots aquells temes referits a valors i normes, és indiscutible la seva capacitat per organitzar i planificar unes intervencions educatives que tinguin aquests objectius.
- La importància que es dona a la conveniència de fomentar en cada individu una actitud d'acceptació i respecte de la pròpia realitat i de la dels altres.

- La notorietat que es dóna a l'atmosfera d'aula i d'escola com a espais on s'ha de dur a terme la tasca educativa.
- La consideració del pati i de l'estona d'esbarjo com a camps d'intervenció educativa.
- El paper rellevant que es dóna a l'autoavaluació en aquest tema i la importància d'avaluar també el procés, el paper del professorat i l'atmosfera del centre.
- L'esment dels grups cooperatius com a recurs metodològic adient, la proposta dels jocs col·lectius i la introducció de jocs cooperatius com a superadors de les diferències entre sexes.

#### *Comentaris addicionals*

Em sembla una proposta valenta que precisa d'un ampli acord en el si d'un equip docent i d'un centre per a ser aplicada. El sistema educatiu actual fa possible que propostes com aquesta puguin dur-se a la pràctica, no ja puntualment sinó amb idea de continuïtat.

---

#### *Publicacions en aquest àmbit*

Trilogia dedicada als hàbits, normes i valors a l'escola: "Hàbits a l'escola" (Parvulari), "Els hàbits dia a dia" (Primària), "El diari de la Laura" (Secundària), publicats per l'ajuntament de Mataró.