



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Educar a la secundària. Vies i focus d'educació en valors

Melania Muñoz Castillo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Educar a la secundària.

## Vies i focus d'educació en valors

Programa de doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Doctoranda: Melania Muñoz Castillo

Directora: Maria Rosa Buxarrais Estrada

Tutora: Maria Rosa Buxarrais Estrada

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC  
Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus



Al Samuel, l'Aarón, l'Elsa, la Chloe i la Mia; el futur.



## Agraïments

Abans d'introduir-nos en l'informe de recerca vull dedicar unes paraules d'agraïment a totes les persones que directament o indirectament l'han fet possible. En primer lloc, vull expressar la meua total gratitud a les tres escoles que han participat a la recerca, que ens han obert les portes de casa seva i ens han tractat sempre amb respecte i amabilitat. Gràcies a tots els professors i professores, alumnat i personal d'administració i serveis de les escoles Projecte, Sadako i Nou Patufet, per mostrar-se naturals, acceptar la nostra presència i fer-nos la feina tan fàcil. I, molt especialment, gràcies a l'Albert Ruiz i la Gemma Martín de l'Escola Projecte, el Jordi Nomen de l'Escola Sadako, i el Cesc Granada, el Xavi Pijoan i la Laura Soria de l'Escola Nou Patufet per acollir-nos i acompanyar-nos amb generositat i, per suposat, per l'extraordinària feina que fan dia rere dia amb tant d'encert i passió. Sou molt més que els referents d'aquesta tesi.

També he d'agrair a la Universitat de Barcelona la concessió de l'Ajut APIF; el qual m'ha permès centrar-me en la tasca d'investigar i m'ha ofert la possibilitat de fer docència en algunes de les assignatures que més vaig gaudir com a estudiant a la facultat: Axiologia i Educació en Valors i Educació Moral. Tornar-les a viure des de l'altra perspectiva ha estat una experiència reptadora i enriquidora a parts iguals.

En tercer lloc, no puc sinó dedicar i agrair aquesta tesi al Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Des que arribés a la universitat, les seves ensenyances m'han acompanyat fins convertir-se en la base de la meua formació i la mirada amb la que dirigir-me al camp educatiu. Gràcies a la seva obra, i sobretot als seus integrants, aquesta tesi ha estat possible. Encara que la llista seria interminable, no puc estar-me d'agrair especialment al Miquel Martínez i el Josep Maria Puig un Grau de Pedagogia ple de noves inspiracions i inquietuds; a la Montserrat Payà la comprensió i la qualitat humana que ha mostrat sempre amb mi, i amb la que mai m'ha faltat una abraçada o un gest d'apreci; a la Maria López-Dóriga, companya d'aventures pedagògiques des de fa molts anys i, sobretot, amiga; i, finalment, a la Maria Rosa Buxarrais, directora d'aquesta tesi i de molts altres treballs anteriors, qui sempre ha apostat per mi i m'ha animat a fer un pas més en la meua trajectòria acadèmica i professional. Sense les oportunitats que m'ha brindat no acabaria aquest procés amb l'experiència i els aprenentatges que m'enduc.

En darrer lloc, vull agrair a tots els meus éssers estimats, família i amics, el seu recolzament, suport i estima. Especialment al Gabi i a la meua mare, els quals m'han animat incondicionalment i han confiat en mi, en diverses ocasions, més que jo mateixa. Gràcies, gràcies de tot cor.



## SUMARI

<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>7</b>
<b>1. FINALITATS I OBJECTIUS DE LA RECERCA .....</b>	<b>13</b>
1.1. Finalitat de la investigació .....	13
1.2. Objectius de la recerca .....	14
<b>2. METODOLOGIA DE RECERCA.....</b>	<b>17</b>
2.1. El plantejament qualitatiu .....	17
2.2. La metodologia etnogràfica .....	20
2.3. Fases de la investigació.....	25
<b>3. APROXIMACIÓ TEÒRICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS .....</b>	<b>67</b>
3.1. Marc conceptual bàsic: paradigma de la Construcció de la Personalitat Moral	67
3.2. La pràctica de l'educació en valors: fer i viure els valors.....	101
3.3. Les vies i els focus d'educació en valors a la secundària .....	131
3.4. Sumari general .....	358
<b>4. APROXIMACIÓ PRÀCTICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS .....</b>	<b>361</b>
4.1. Escoles participants.....	361
4.2. La via acadèmica de l'educació en valors a la pràctica .....	372
4.3. La via interpersonal de l'educació en valors a la pràctica .....	421
4.4. La via convencional de l'educació en valors a la pràctica.....	464
4.5. La via espai-temporal de l'educació en valors a la pràctica .....	494
<b>5. CONCLUSIONS FINALS.....</b>	<b>525</b>
5.1. Futures línies de recerca.....	532
<b>6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....</b>	<b>537</b>
<b>ÍNDEX.....</b>	<b>579</b>





# INTRODUCCIÓ

## Presentació de la temàtica de recerca

El treball “Educar a la secundària. Vies i focus de l’educació en valors” és una recerca centrada en l’educació en valors a l’etapa educativa de secundària i, més específicament, en les vies i les estratègies de què gaudeixen les escoles per educar la moral dels seus estudiants. El seu inici es remunta a l’any 2014 i coincideix amb dues circumstàncies d’especial rellevància per a l’autora: la finalització del Màster Oficial d’Educació en Valors i Ciutadania, i la vinculació amb el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM), pertanyent al Departament de Teoria i Història de l’Educació. Amb aquestes dues sorts confluïrien un interès i sensibilitat permanent per la qüestió educativa i ètica i les primeres experiències a nivell de recerca que vam tenir en aquest àmbit; les quals ens van animar a seguir investigant i aprenent.

De les múltiples finalitats que s’atribueixen a l’escola vam decidir centrar-nos en la més bàsica i fonamental: educar. La paraula educació és àmpliament utilitzada si bé no sempre amb els mateixos matisos. Nosaltres ens recolzem en Esteve (2010) i Peters (1969) per definir-la i distingir-la d’altres conceptes com ensenyament, aprenentatge, formació o instrucció. L’educació no es limita al fet de transmetre una informació i que algú altre la rebí; tampoc inclús al fet que algú elabori nous esquemes conceptuals en base a allò après; l’educació comporta un pas més. Planerament diríem que l’educació afegeix a la formació un component “humà”, la qual cosa no és més -ni menys- que un criteri moral. Com ens exemplifica el mateix Esteve, un professor que explica als seus alumnes com atracar un quiosc de premsa potser els està instruint o fins i tot formant, però mai diríem que els està educant. L’educació comporta la voluntat d’ajudar als altres a ser i actuar d’una manera socialment acceptada, considerada com a desitjable i positiva. En altres paraules, parlem d’educació quan el que es transmet és quelcom que la comunitat considera valuós, èticament encomiable i que contribueix a que les persones es desenvolupin personalment i s’acostin progressivament a un ideal de perfecció moral. L’educació és, per tant, educació en valors.

Les escoles són ambients privilegiats i pedagògicament ideals per dur a terme aquesta funció: esdevenen espais de trobada entre nens, nenes i joves de diferents edats, característiques i cultures que conviuen diàriament durant anys en un context d'intrínsec caràcter formatiu. Això representa una oportunitat única de poder dissenyar de manera educativa el medi en que es dona aquesta convivència per a que es puguin transmetre els valors apreciats com a positius tant per a la construcció de la personalitat moral de cada individu, com per al manteniment d'una societat democràtica més justa, oberta a la diversitat i al diàleg.

Això resulta especialment significatiu considerant que, en sortir de primària, els nens i nenes comencen a esdevenir adolescents. L'adolescència és, segurament, l'etapa més intensa de la vida de les persones. Aquest període del cicle vital que s'estén des dels 11 fins als 18 anys aproximadament, es caracteritza pels múltiples i successius canvis que es donen en diferents àmbits -físic, cognitiu, social i emocional-, la qual cosa la converteix en una etapa particularment rellevant en la construcció de la identitat personal. És important que els adults, en aquest cas el professorat, faci costat als nois i noies en aquest moment de contínues incerteses, contradiccions i inseguretats. Com resa el títol del darrer llibre de Funes (2018), cal estimar als adolescents quan menys ho mereixen perquè potser és quan més ho necessiten.

L'adolescència pot prendre múltiples formes que ens poden fer enyorar el record de nens i nenes innocents, tendres, afectuosos i agraïts; la qual cosa xoca amb una imatge actual d'aparent independència, apatia i, a vegades, fins i tot de rebuig. Que l'anhel del nostre acompanyament no sigui tan evident als nostres ulls no vol dir, però, que no existeixi. Els joves requereixen igualment referents que els estimin, que els acompanyin i els guiïn en aquest camí ple de noves experiències i desafiaments. Educar en valors a la secundària és un repte i, alhora, un deure; és un compromís que ha d'assumir la comunitat educativa i que les facultats d'educació han de recolzar amb la seva activitat investigadora.

Aquesta és justament la voluntat del nostre treball. Al llarg d'aquestes pàgines llegirem com s'han identificat i categoritzat les eines de què gaudeixen els professors i professores de secundària per aconseguir oferir una educació integral i fer dels joves persones autònomes, crítiques, sensibles i dialogants, amb capacitat per prendre decisions de manera responsable considerant la perspectiva i els sentiments propis i els dels altres; persones que

avancin cap a l'ideal ètic del que parlaven i que facin d'aquest un món millor. Aquestes eines, anomenades "focus d'educació en valors", seran definides i extensament treballades tant des d'una perspectiva teòrica com a través de la descripció de pràctiques que les materialitzen a la realitat educativa. D'aquesta manera pretenem contribuir a un coneixement més sòlid i específic de com es dona l'educació en valors als centres educatius de secundària i, per tant, a la seva millora.

### Estructura de l'informe

A l'informe es distingeixen sis apartats principals amb els que es va explicitant successivament com es va concebre la recerca, com es va desenvolupar i, finalment, quins resultats hem obtingut. Aquests apartats són: *Finalitats i objectius de la recerca*, *Metodologia de recerca*, *Aproximació teòrica als Focus d'Educació en Valors*, *Aproximació pràctica als Focus d'Educació en Valors*, *Conclusions finals* i *Referències bibliogràfiques*.

El primer apartat, *Finalitats i objectius de la recerca*, va dirigit a plantejar detingudament la voluntat general de la investigació -contribuir a la millora de l'educació en valors als centres de secundària-; i a l'explicació dels tres objectius principals que guien aquest treball i els resultats que s'esperen obtenir. A grans trets, podem avançar que aquesta recerca es va iniciar amb el supòsit que gran part dels aspectes de la vida quotidiana als centres educatius exerceixen un efecte en la construcció de la personalitat moral dels seus estudiants, malgrat professors i professores no en siguin sempre conscients. Aquest pensament, juntament amb d'altres que es presentaran en les properes pàgines, ens va conduir a la formulació dels següents objectius:

- 1) Identificar i categoritzar les diferents influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 2) Definir i desenvolupar de manera teòrica els diferents tipus d'influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 3) Seleccionar i descriure pràctiques de valor representatives de cadascun dels tipus d'influències morals que rep l'alumnat a la realitat educativa

La manera en què se'ls ha donat resposta s'explica al següent apartat, titulat *Metodologia de recerca*. A nivell metodològic ens hem situat en el paradigma qualitatiu i més

concretament en el mètode etnogràfic. Hem pogut ser presents a les aules de tres escoles amb un sòlid plantejament d'educació en valors: l'Escola Projecte, l'Escola Sadako i l'Escola Nou Patufet, totes elles de la ciutat de Barcelona. Al llarg d'un curs i mig en total hem observat tot tipus de classes, moments i vivències els quals, juntament amb la realització de quatre entrevistes amb informants clau, l'anàlisi de documentació específica dels centres i una àmplia revisió bibliogràfica, ens han permès donar resposta als objectius. Tota aquesta informació es troba degudament explicada en tres apartats diferenciats. Amb els dos primers recollim les característiques generals del disseny de la investigació tot aproximant-nos als conceptes “investigació qualitativa”, “etnografia” i “observació no participant” i les seves característiques més destacades. En el tercer apartat, més extens, relatem detalladament com es van portar a terme les diferents fases d'investigació: el disseny i la planificació, el treball de camp i l'anàlisi i la presentació de les dades.

El tercer capítol, *Aproximació teòrica als Focus d'Educació en Valors*, és un dels més essencials. En aquest, a banda d'explicitar la fonamentació teòrica en la que es recolza l'estudi -el paradigma de la Construcció de la Personalitat Moral (CPM) del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) i altres qüestions significatives respecte la pràctica de l'educació moral als centres educatius-, presentem i desenvolupem els vuit tipus d'influències morals que s'han identificat, els quals hem anomenat “focus de l'educació en valors”. Per cadascun d'ells es presenta una selecció de dades i informacions que ens ajuden a comprendre en què consisteixen, quines són les seves característiques fonamentals i com han estat concebuts per altres autors i recerques anteriors. Aquest darrer apartat resulta clau per entendre el sentit i l'aportació del nostre treball.

Seguidament, en l'apartat *Aproximació pràctica als Focus d'Educació en Valors*, s'exposen els principals resultats de la recerca etnogràfica -el treball de camp i la seva anàlisi-. En aquesta hi distingim dues parts. La primera d'elles va adreçada a presentar les tres escoles on hem realitzat les observacions, atenent la seva història, el context on s'ubiquen i les seves característiques bàsiques -etapes educatives, nombre d'alumnat i professorat, trets d'identitat principals, entre d'altres-. La segona part recull l'altra aportació principal de la investigació: una exhaustiva descripció d'algunes de les pràctiques que vam poder observar amb la finalitat de mostrar com es materialitza a la realitat l'educació moral en general i els focus d'educació en valors en particular. Es descriuen aproximadament cinc pràctiques per cada focus sumant un total de trenta-vuit. De cadascuna especificuem els objectius i el seu

plantejament general i incloem un relat de com es van realitzar i una reflexió al voltant de les seves implicacions per al focus en qüestió.

El penúltim apartat és el de *Conclusions finals*, on es fa una valoració del grau d'assoliment de cadascun dels objectius plantejats i es recullen diferents reflexions que han emergit durant el procés de recerca; així com algunes qüestions i interrogants finals sobre els que continuar reflexionant, investigant i aprenent; els quals hem recollit en un sub-apartat titulat *Futures línies de recerca*.

Finalment, com a tota tesi doctoral, es finalitza l'informe amb l'apartat de *Referències bibliogràfiques*. En aquest es recull tot un seguit de referències bibliogràfiques referents a obres, estudis i reflexions d'altres autors i autores que han estat valuoses especialment en la conceptualització i l'elaboració de la fonamentació teòrica d'aquesta recerca.



# 1. FINALITATS I OBJECTIUS DE LA RECERCA

## 1.1. Finalitat de la investigació

La finalitat principal d'aquesta recerca és contribuir a la millora de l'educació en valors als centres d'educació secundària. L'educació en valors és una responsabilitat pròpia de l'escola i, de fet, inherent al propi concepte d'educació. Com un dels principals agents educatius de nens, nenes i joves, és primordial que l'escola assumeixi aquesta tasca i la dugui a terme de manera activa, assenyada i reflexiva.

La majoria de centres assumeixen aquesta comesa i la porten a terme amb voluntat i constància. No obstant això, sembla que a causa de la distinció de l'escolaritat obligatòria en educació primària (dels 6 als 12 anys) i educació secundària (que comprèn dels 12 fins als 16 anys), aquesta segona etapa és considerada amb una visió més formativa, concebuda fonamentalment per al desenvolupament cognitiu de l'alumnat a través de l'ensenyament de coneixements acadèmics, i no tant per al seu desenvolupament moral. A més, les característiques de l'educació secundària són, a priori, menys favorables per dur a terme aquesta funció. Els alumnes que venen de la primària deixen de tenir un tutor referent que realitza la majoria de la docència i es troben amb una realitat més diversa: només una o dues hores de Tutoria per setmana, més matèries curriculars i diferents docents per a cadascuna d'elles, a més d'un ritme frenètic i generalment carregat d'exigències acadèmiques.

A aquest handicap se li suma la sospita que, hores d'ara, els centres educatius gaudeixen d'encara més estratègies per educar en valors de les que utilitzen. Partim de la base, com explicarem més endavant, que no hi ha aspecte de la vida escolar que estigui totalment desproveït de significació moral. Tot el que ocorre a les escoles és susceptible d'estar influïnt moralment en els nois i noies i, especialment a la secundària -la qual representa un moment intens i convuls de canvis a nivell físic, cognitiu, i també social i moral-, convé aprofitar totes les oportunitats que l'escenari educatiu ens proporciona per ajudar-los en la construcció de la seva personalitat moral. Cal conèixer més i millor quins són els mecanismes dels que l'escola disposa per educar en valors, quines són les seves característiques i quina és la manera de dinamitzar-los.



Aquestes reflexions ens obren varis interrogants a nivell pedagògic com: a través de quins mitjans s'educa en valors a la secundària?, quins i quants tipus d'influències morals reben els alumnes?, d'on emanen aquestes influències?, són les escoles conscients de totes les oportunitats que tenen per educar en valors?, les aprofiten?. Per tal de donar resposta a aquests interrogants, i amb una finalitat ja més acotada dirigida a ampliar el coneixement teòric respecte a com es dona l'educació en valors als centres educatius de secundària i contribuir a la sistematització i la presa de consciència dels centres respecte de totes les accions i pràctiques que empren i que contribueixen a educar la personalitat moral dels seus estudiants; els objectius de recerca que guien aquesta tesi són tres:

- 1) Identificar i categoritzar les diferents influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 2) Definir i desenvolupar de manera teòrica els diferents tipus d'influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 3) Seleccionar i descriure pràctiques de valor representatives de cadascun dels tipus d'influències morals que rep l'alumnat a la realitat educativa

## 1.2. Objectius de la recerca

Els tres objectius formulats es concreten de la següent manera:

### **Primer objectiu de recerca**

Identificar i categoritzar les diferents influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària

Per tal de poder contribuir a la millora de l'educació en valors als centres educatius i especialment a l'etapa de secundària, el primer que haurem de fer és copsar quines són les influències morals que reben els estudiants a l'escola. A partir de la seva identificació, podrem estudiar-les i arribar a un coneixement més profund que ens permeti no només definir-les, sinó classificar-les. Ésser conscients de la multiplicitat d'opcions de les que gaudim per educar en valors és el primer pas per poder desenvolupar una proposta completa, activa i òptima.

Per aconseguir-ho, durem a terme tres etnografies que ens permetin observar la realitat escolar i detectar aquestes influències morals *in situ*. Aquesta estància perllongada als

escenaris de recerca ens proporcionarà la informació necessària per conèixer els diferents camins que pren l'educació moral i les diferents estratègies mitjançant les quals el professorat, conscient o inconscientment, educa en valors. A aquest període observacional li seguirà un d'anàlisi que permetrà interpretar les dades recollides i, finalment, establir una classificació. El resultat d'aquest primer objectiu de recerca, doncs, prendrà forma d'una categorització en la que es distingiran els diferents tipus d'influències morals que es donen a la secundària, els quals rebran el nom de "focus d'educació en valors".

### **Segon objectiu de recerca**

Definir i desenvolupar de manera teòrica els diferents tipus d'influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària

Amb aquest segon objectiu la nostra voluntat principal és ampliar el coneixement respecte cada focus, definir-los amb més detall i explorar les seves característiques i possibilitats d'una manera més o menys extensa i minuciosa. Per fer-ho, es realitzarà una revisió d'obres bibliogràfiques que ens permeti relacionar el nostre treball amb el que altres referents de la matèria han explicat prèviament. La revisió ens possibilitarà conèixer de quina manera altres autors i recerques han concebut les categories establertes, com les han treballat anteriorment i quins són els seus antecedents pràctics.

Aquesta lectura ens possibilitarà ampliar l'abast de les dades recollides al camp de recerca i nodrir les categories establertes de tal manera que el resultat que doni resposta a aquest segon objectiu sigui l'elaboració teòrica del concepte "focus d'educació en valors", una definició de cadascun dels focus identificats i un recull de les seves característiques més rellevants tant a nivell conceptual com pràctic.

### **Tercer objectiu de recerca**

Seleccionar i descriure pràctiques de valor representatives de cadascun dels tipus d'influències morals que rep l'alumnat a la realitat educativa

Superada la fase de reflexió i elaboració teòrica de la tesi, en la que haurem identificat, categoritzat, definit i desenvolupat conceptualment les diferents influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària, ens centrarem en la vessant més experiencial.

Amb aquest tercer i últim objectiu tenim la voluntat de seleccionar algunes de les pràctiques que haguem observat durant el treball de camp i descriure-les per tal de conèixer amb més deteniment com es concreten les influències morals a la realitat educativa, a través de quines estratègies i en quines situacions.

El resultat d'aquest darrer objectiu prendrà forma de descripcions de pràctiques significatives en les que es determinin els seus objectius, els principals dinamismes i valors que es posen en joc en cadascuna d'elles, així com una petita narració de com van transcórrer. Aquestes descripcions seran d'ajuda per comprendre millor com es materialitzen les influències morals en la quotidianitat del dia a dia escolar, podran servir d'exemple i inspiració a d'altres centres que vulguin implementar noves estratègies per educar en valors i, en darrer lloc, seran útils per augmentar la consciència de les escoles respecte tot el conjunt d'accions que porten a terme i que eduquen en valors als seus estudiants.

## 2. METODOLOGIA DE RECERCA

“El terme metodologia designa el mode en què enfoquem els problemes i busquem les respostes” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 15). En qualsevol recerca els investigadors hem d’escollir una metodologia d’investigació, és a dir, un conjunt de procediments i tècniques que ens serveixin per donar resposta als objectius que ens hem plantejat, tot vetllant per la validesa i el rigor científic del nostre treball. Aquesta elecció suposa un moment clau que determinarà la manera de procedir i la utilitat i el sentit últims de la recerca, pel que ha d’efectuar-se de manera reflexiva i responsable. Tot i així, és ben cert que l’elecció d’una o altra metodologia respon en gran mesura a la concepció de l’investigador respecte al fenomen o tema estudiat (Sabirón, 2006) i que, depenent del tema i la realitat que vulguem estudiar i la mirada amb la que ens hi acostem, ens inclinarem inevitablement cap a un o altre estil metodològic.

### 2.1. El plantejament qualitatiu

Al llarg de la història s’han distingit de manera fonamental dues tendències o perspectives d’investigació: la quantitativa (o positivista) i la qualitativa (Bruyn, 1966; Deutscher, 1973; Taylor & Bodgan, 1987). La nostra recerca s’emmarca en una línia clarament qualitativa, pel que, a continuació, presentem les característiques fonamentals d’aquest tipus de plantejament. Ho farem, però, recolzant-nos en els aspectes que diferencien un i altre tipus d’investigació, entenent que la comparació ens pot ser útil de cara a identificar i definir millor aquesta manera de fer. Abans, però, remarquem que si bé les diferències entre les investigacions de tall quantitatiu i qualitatiu són evidents, en l’actualitat cada vegada són més els autors i els estudis que fugen d’aquesta dicotomia i polarització i opten per trobar punts d’encontre i confluència arribant, fins i tot, a emprar ambdós paradigmes de manera combinada; pel que aquesta distinció pot resultar, hores d’ara, quelcom reduccionista i simplista.

La metodologia qualitativa va aparèixer a principis del segle XX i es va desenvolupar al llarg del mateix trobant les seves arrels a les escoles de sociologia i antropologia de Chicago, Columbia, Harvard i Berkeley principalment, i també de Gran Bretanya i França (Denzin & Lincoln, 1998; Sandín, 2003). Segons Taylor & Bodgan (1987) aquesta

comporta una manera d'enfrontar-se al món empíric que va més enllà de l'ús d'un conjunt de tècniques de recollida de dades. És una filosofia que porta implícita una determinada manera de pensar i acostar-se a la realitat i a les persones que la conformen. En termes generals, són deu els trets que la caracteritzen:

La investigació qualitativa és inductiva; la teoria i el coneixement es formulen i es creen a partir d'una o vàries experiències viscudes i estudiades a la realitat. Una realitat específica, escollida amb cura i en la que l'investigador hi viu o s'hi relaciona durant un període de temps determinat. La voluntat no és recollir dades i evidències que serveixin per corroborar o refutar hipòtesis i teories preconcebudes com en el cas deductiu; sinó que la recerca s'inicia al camp i és allà on es van identificant, classificant i categoritzant aquells elements rellevants per l'estudi. Per suposat, quan un comença una investigació mai no ho fa "en blanc". El bagatge i el coneixement previ, els treballs realitzats, les lectures, fins i tot la preparació de la pròpia recerca, poden donar-nos idees i certes expectatives en relació al que pot succeir; l'important és que no dominin ni mal formin la lectura que es faci de la realitat durant el treball de camp.

En aquest sentit, podem dir que la finalitat de les investigacions qualitatives, a grans trets, és la de comprendre, interpretar i explicar la realitat, tot cercant un tipus de coneixement intersubjectiu, comunicatiu i profund extret de la pràctica a la teoria. La qual cosa dista molt de les investigacions de tall positivista, la finalitat de les quals és la descripció, la generalització i la normativització a través de la creació de coneixement objectiu i instrumental, partint sempre de la teoria a la pràctica. Per això és que les investigacions quantitatives solen comptar amb mostres àmplies, mentre que en les qualitatives els participants conformen una mostra petita i no representativa.

Aquesta voluntat de conèixer la realitat tal i com és requereix d'una actitud oberta i l'adopció d'una perspectiva holística (Miles & Huberman, 1994). Els subjectes que conformen la realitat a la que acudim –en el nostre cas professorat i alumnat principalment– no poden estudiar-se individualment ni extraure's del seu context natural. Cal parar atenció al conjunt global de la situació sense fraccionar-la. L'investigador qualitatiu ha de considerar la totalitat dels elements que conformen cada escenari –les persones, el context, les instal·lacions i els materials, entre d'altres– i ser sensible i empàtic amb les

interrelacions que es succeeixen entre aquests; ha de ser conscient de la complexitat de la realitat educativa i estudiar-la com un tot integrat i indivisible.

Alhora, en una investigació qualitativa cal tractar de comprendre a les persones dins del seu propi marc de referència. És important apropar-se als participants de la recerca i identificar-se amb ells per poder així copsar la vida quotidiana tal i com ells ho fan. En cas contrari podem caure en el parany d'omplir amb pròpies conjectures els buits que trobem a l'hora d'interpretar les dades. La realitat és qui ha de parlar i actuar, mentre que l'investigador ha de limitar-se a escoltar i observar. Igualment d'important és també ser sensibles als efectes que els mateixos investigadors podem causar en l'escenari que s'estudia. Les relacions amb les persones de l'àmbit estudiat s'han de mantenir de manera natural i no intrusiva. S'ha d'intentar controlar i reduir al mínim aquesta interferència sobre la quotidianitat i tenir-la en compte a l'hora d'interpretar les dades (Emerson, 1983).

Tots aquests punts són especialment rellevants considerant que en un estudi qualitatiu l'investigador és el principal instrument de recerca. Mentre que els positivistes fan ús d'instruments estandarditzats, molt pautats i amb poc o nul marge per a la improvisació en contextos artificials, els quals suposen un contacte molt puntual i distant amb els subjectes; en la investigació qualitativa la responsabilitat de la recollida i anàlisi de dades recau en l'investigador i es produeix, com hem assenyalat, al seu àmbit natural i en una interacció propera i constant amb els participants. L'investigador pot fer ús d'algunes estratègies com l'enregistrament d'àudio i vídeo, fotografies o un petit guió en cas de fer entrevistes o grups de discussió, però sempre serà ell mateix qui hagi de recollir les dades en el món real on es donin i interpretar-les posteriorment.

Això assenyala altres dues característiques diferencials entre ambdós models com, per exemple, el tipus de dades que es recullen i la manera en què es presenten. Mentre que en un estudi quantitatiu les dades solen ser numèriques o susceptibles d'analitzar-se mitjançant procediments estadístics, la major part -per no dir la totalitat- de les dades recollides en una recerca qualitativa són descriptives; paraules i conceptes que fan referència a com viuen, es comporten i s'interrelacionen els subjectes en un determinat context que, en comptes d'oferir-se en format d'informe amb taules i gràfics explicatius, es presenten a través de documents narratius, interpretatius i reflexius.

Atès que els positivistes i els fenomenòlegs aborden diferents tipus de problemes i busquen diferents classes de respostes, les seves investigacions exigeixen diferents metodologies. Adoptant el model d'investigació de les ciències naturals, el positivista busca les causes mitjançant mètodes tals com qüestionaris, inventaris i estudis demogràfics, que produeixen dades susceptibles d'anàlisi estadística. El fenomenòleg busca comprensió per mitja de mètodes qualitatis tals com la observació participant, l'entrevista en profunditat i altres, que generen dades descriptives (Taylor & Bodgan, 1987, p. 16).

Per últim, una darrera diferència recau al disseny d'investigació. En el primer cas ens trobem davant recerques planificades i estructurades amb molt de detall, amb fases perfectament delimitades temporalment i instruments dissenyats a consciència; mentre que les recerques qualitatives gaudeixen d'un disseny molt més flexible. Això no vol dir que aquestes no es preparin o sorgeixin de l'espontaneïtat del moment; sinó que, precisament per les seves característiques, el tipus de dades que recull i la relació més o menys prolongada i intensa que es manté amb els participants, cal comptar amb un marge temporal més ampli i amb unes directrius més dúctils i no tant restrictives. La recerca es va adaptant i reconstruint a mesura que avança.

## 2.2. La metodologia etnogràfica

Acabem de veure els aspectes essencials que perfilen l'enfocament de la investigació qualitativa; no obstant això, aquesta acull una gran varietat de metodologies diverses que poden arribar a distar molt les unes de les altres en la seva aplicació pràctica. Seguint a Sandín (2003), les metodologies d'investigació qualitativa es poden dividir en dos grans grups segons si s'orienten a la comprensió o bé al canvi i la presa de decisions. Dins del primer grup es troben set metodologies qualitatives diferents: a) la investigació etnogràfica, b) l'estudi de casos, c) la teoria fonamentada, d) els estudis fenomenològics, e) la fenomenografia, f) els estudis biogràfics i g) l'etnometodologia; mentre que en el segon s'encabeixen a) la investigació-acció i b) la investigació avaluativa.

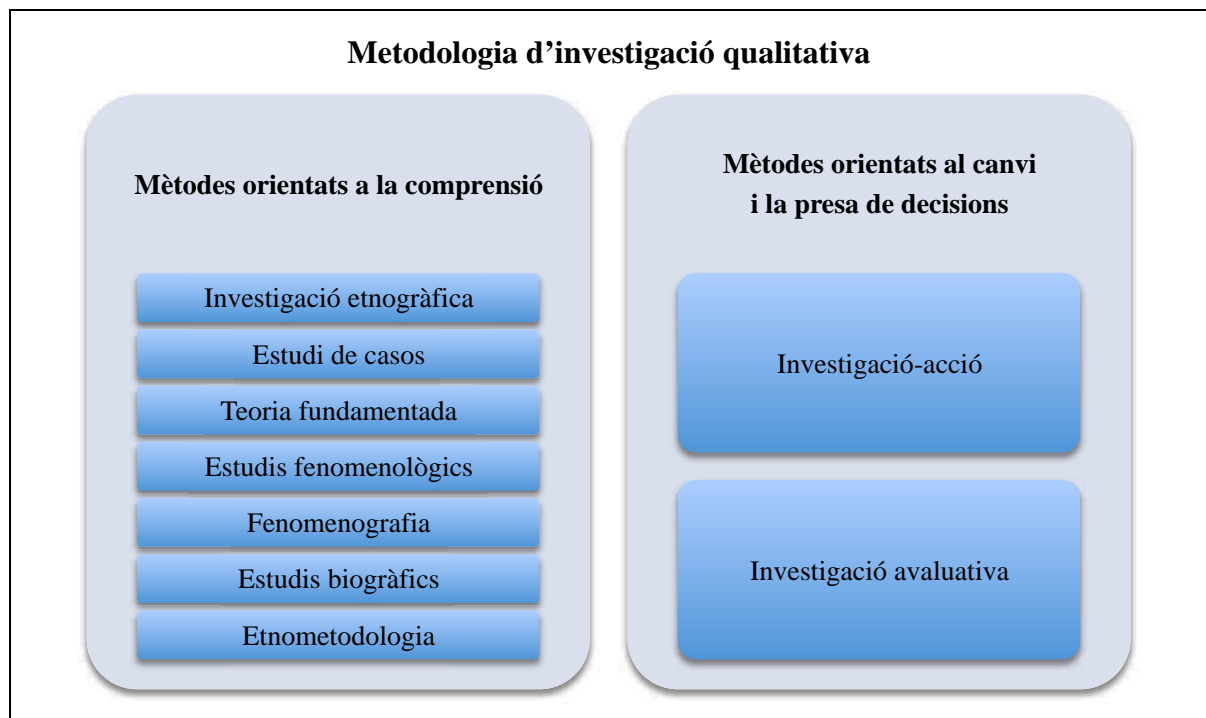


Figura 1: Metodologia en la investigació qualitativa. Sandin, 2003, p. 128.

Com hem assenyalat, la pròpia investigació és moltes vegades la que es presta a seguir una determinada metodologia. Alhora de concebre aquesta tesi vam veure clar que l'havíem de situar dins el paradigma qualitatiu i, de manera més específica, que hauríem de fer servir la metodologia etnogràfica. Volíem esbrinar quines són les influències morals que reben els estudiants al seu dia a dia a l'escola i, per fer-lo, no podíem emprar una altra metodologia que no fos sent allà constantment i copsant aquestes influències en el mateix àmbit en què es produeixen.

El terme "etnografia" prové de l'antropologia i significa literalment "descripció del mode de vida d'una raça o d'un grup d'individus". S'interessa pel que la gent fa, com es comporta, com interactua. Es proposa descobrir les seves creences, valors, perspectives, motivacions i el mode en què tot això es desenvolupa o canvia amb el temps o d'una situació a una altra. Tracta de fer tot això des de dins del grup i des de dins de les perspectives dels membres del grup (Woods, 1987, p. 18).

L'etnografia troba els seus orígens a finals del segle XIX i principis del segle XX en els treballs d'antropòlegs interessats per conèixer com era el món i la cultura no occidental. Davant la ineficàcia d'altres mètodes provats amb anterioritat, un conjunt d'investigadors



van decidir realitzar estudis de camp en grups concrets de població primitiva, anant a viure entre ells, per estudiar les seves societats des de dins. Allà es van adonar que per conèixer realment la seva cultura havien de parar atenció al seu comportament i les seves creences, el que suposava descriure-ho tot: el seu llenguatge, la manera d'interrelacionar-se, les etapes de la vida que s'hi distingien i la manera de criar als infants, la tecnologia que empraven i fins i tot l'art del que gaudien.

Així, podem definir l'etnografia com "l'estudi descriptiu de la cultura d'una comunitat, o d'alguns dels seus aspectes fonamentals, sota la perspectiva de la comprensió global de la mateixa" (Aguirre, 1995, p. 3), la qual comporta "una manera d'investigar naturalista, basada en l'observació, descriptiva, contextual, oberta i en profunditat" (Wilcox, 1993, p. 95).

La metodologia etnogràfica, que s'originaria a l'àmbit de l'antropologia cultural, aviat s'aniria utilitzant i nodrint d'altres disciplines -especialment la sociologia qualitativa-, fins que va començar a emprar-se al camp educatiu. En aquest és particularment eficaç ja que ens permet comprendre i interpretar la realitat educativa des de dins, de manera molt més detallada, i contemplant per igual les diferents perspectives i opinions dels agents que hi intervenen: professorat, alumnat, direcció, famílies, entre d'altres.

L'etnografia, classificada com una de les metodologies pròpies de la recerca qualitativa, compta amb totes les característiques que hem atribuït a aquest tipus de recerca: el seu objectiu primordial és comprendre, empra dades descriptives, disposa d'un disseny flexible... encara que si hem de destacar trets especialment característics d'aquesta metodologia n'escollim els següents:

El primer d'ells és la seva condició naturalista. L'etnografia no entén la creació de teoria si no és a través de la pràctica; per això les recerques etnogràfiques sempre s'inicien a l'hàbitat natural d'aquells a qui es vol conèixer. L'investigador acut a la realitat i ho fa per observar, escoltar i parlar amb els integrants en el seu context habitual, modificant el mínim possible les seves condicions. Per tant, les dades que serviran per construir la teoria neixen del propi terreny, són reals, naturals, i s'enregistren considerant el context de manera global sense fragmentar-lo ni simplificar-lo.

Una segona característica que defineix l'etnografia, molt relacionada amb la primera, és la relació que es manté amb els subjectes de la realitat estudiada. Donat que l'investigador recull les dades a partir de l'observació de l'escenari real on viuen els participants, aquest ha de ser-hi present durant un període de temps prolongat. L'etnògraf no acut de manera puntual al camp, sinó que hi és present constantment i s'hi implica. Aquest intercanvi constant i aquesta relació propera amb els participants i l'entorn es considera natural, enriquidora i, de fet, fonamental per entendre i interpretar correctament el que allà succeeix. Integrar-se i guanyar la confiança de les persones amb les que es conviu és un requisit imprescindible per a que la investigació es doni de manera veraç i productiva.

La investigació qualitativa pren a la comunicació de l'investigador amb el camp i els seus membres com una part explícita de la producció de coneixement. Les subjectivitats de l'investigador i dels actors implicats són part del procés d'investigació. Les reflexions de l'investigador sobre les seves accions, observacions, sentiments, impressions en el camp es transformen en dades, formen part de la interpretació i són documentades en diaris d'investigació o protocols de context (Vasilachis, 2006, p. 27).

Per últim, el darrer tret distintiu de l'etnografia és el seu caràcter reflexiu. Abans hem dit que les recerques qualitatives es diferencien de les quantitatives en la manera com s'enregistren les dades i en com s'analitzen. Les dades qualitatives, més encara en una etnografia, són paraules, descripcions, relats de com es manifesta el dia a dia a una realitat concreta; no són nombres que puguin ser analitzats estadísticament. Aquestes dades s'analitzen a través d'un llarg procés reflexiu que comença quan encara s'està al camp i que es perllonga mesos després. L'investigador ha d'educar la mirada i considerar tots i tot el que allà hi intervé per després interpretar-ho i dotar-ho de sentit; aquest component reflexiu amb el que s'és capaç d'assolir una comprensió profunda de la realitat, endreçar els seus elements i presentar-los de manera clara és la raó de ser de la investigació etnogràfica.

### *2.2.1. Els mètodes etnogràfics*

Dins el que entenem per metodologia etnogràfica s'hi distingeixen dues maneres de procedir durant el treball de camp: l'observació participant i l'observació no participant.

La observació participant és el mètode més important de l'etnografia i molts el categoritzen com el més pur. Aquest consisteix en l'adopció per part de l'investigador d'un paper real i actiu dins el grup o institució de manera que participa personalment en totes les vivències i experiències de la comunitat a la que estudia. L'observació participant suposa l'accés a totes les activitats del grup i permet una observació el màxim propera possible a través de la pròpia experiència. Compartir les activitats quotidianes implica necessàriament l'aprenentatge progressiu del llenguatge, les regles i els modes de comportament de la societat a la que s'estudia (Woods, 1987), possibilitant un coneixement i una comprensió interna molt intensa i profunda.

Aquesta “experiència profundament humana” (Ameigeiras, 2014, p. 107), però, també comporta alguns reptes. Com explica Woods (1987), “en participar s'actua sobre el medi i al mateix temps es rep l'actuació del medi” (p. 50). L'investigador participant ha de saber combinar aquesta implicació personal amb una actitud reflexiva que eviti que es torni “natiu”, és a dir, que s'identifiqui amb la comunitat estudiada fins a tal punt que els valors i la perspectiva social adoptades prevalguin per sobre de l'estudi real i el seu rol d'investigador.

En el cas de l'observació no participant l'investigador acut al camp que vol estudiar però es manté al marge i, com a espectador passiu, registra la informació que creu oportuna sense interaccionar o interaccionant poc amb la realitat. En no haver un contacte tan intens amb els participants, el vincle que es crea no és tan proper; pel que el coneixement de la realitat no resulta tan profund ni holístic. Tot i així, aquest mètode gaudeix d'altres avantatges tals com: l'etnògraf està centrat en la tasca d'observar contínuament, pel que pot prendre tantes notes com cregui oportú; a més, en no modificar l'escenari habitual sol influir poc en el desenvolupament quotidià de les activitats. De fet, és comú que la presència de l'investigador passi inadvertida als pocs dies del treball de camp, pel que es garanteix l'espontaneïtat de les persones que el conformen. I, donat que les oportunitats per empatitzar no són tan evidents, s'evita en gran part el risc de tornar-se natiu; hi ha fins i tot qui parla de la possibilitat de ser més neutral amb aquest plantejament.

En el nostre cas vam optar per dur a terme una observació presencial de tipus no participant. En plantejar la recerca vam acordar que, pel tipus de context que visitàvem -educació formal a l'etapa secundària- i l'objectiu de la nostra recerca –identificar tantes influències

morals com fos possible-, el més natural per la comunitat educativa i també per nosaltres mateixos seria assistir a les classes limitant la nostra tasca a observar. D'aquesta manera no interrompríem l'activitat quotidiana del centre -la qual variava segons cada professor o professora-, i gaudiríem del temps necessari per prendre notes de camp de manera ininterrompuda. Encara que, tal com explicarem més endavant, hem pogut alternar aquestes observacions amb converses espontànies i entrevistes més estructurades que ens han permès d'igual manera establir una relació de confiança i proximitat amb els participants dels escenaris que hem visitat.

### 2.3. Fases de la investigació

Un gran nombre d'autors han procurat al llarg dels anys sistematitzar el procés d'investigació de les recerques qualitatives identificant fases i sub-fases adients pel seu correcte desenvolupament (Aguirre, 1995; Goetz & LeCompte, 1984; Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996; Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996; Ruíz Olabuénaga & Ispizua, 1989; Sandín, 2003). Tanmateix, tots coincideixen en apuntar una necessària flexibilitat en el disseny d'aquest tipus de recerques. Pel seu caràcter contextual i humanístic, resulta primordial que els estudis restin oberts a canvis i re-definicions que permetin adaptar-se progressivament a la realitat estudiada. Al llarg d'aquest capítol anirem veient les modificacions que hem anat efectuant durant l'elaboració de la nostra recerca, en la qual s'han distingit, *grosso modo*, les següents fases:

<b>Fases de la recerca</b>	
<b>Disseny i planificació</b>	Elecció del tema i revisió documental inicial
	Plantejament de la investigació
	Definició de l'escenari d'investigació
<b>Treball de camp</b>	Entrada a l'escenari
	Recollida de dades
	Abandonament de l'escenari
<b>Anàlisi i presentació de les dades</b>	Interpretació de les dades
	Elaboració de l'informe

### *2.3.1. Disseny i planificació*

Aquesta primera és una fase exploratòria i de reflexió en què els investigadors hem d'acotar el nostre àmbit d'interès i centrar-nos en un tema en concret per decidir com i on l'estudiarem. La durada d'aquesta etapa, encara que inicial, pot variar molt d'un cas a un altre. Dependrà, per exemple, de l'experiència de l'investigador en el camp, de si existeix o no una línia de recerca focalitzada en l'estudi de la qüestió escollida o de si es gaudeix d'un equip creat a tal efecte, entre d'altres. Hi distingim tres moments: a) Elecció del tema i revisió documental inicial, b) Plantejament de la investigació, i c) Definició de l'escenari d'investigació

#### *2.3.1.1. Elecció del tema i revisió documental inicial*

“La tasca, primera i substantiva per al benestar de l'investigador, la qualitat del procés d'investigació i el compromís per amb la praxis educativa, és la decisió sobre l'elecció del tema” (Sabirón, 2006, p. 174). Qualsevol investigació, també aquesta, comença reflexionant en torn al tema en el qual es vol centrar. Quan a l'estiu de l'any 2014, després de cursar el Màster d'Educació en Valors i Ciutadania, vam decidir continuar el nostre recorregut acadèmic duent a terme el treball de la tesi doctoral, teníem clar que el tema que escollíem havia de conjugar els grans interessos que havíem mantingut al llarg dels darrers anys: l'educació en valors d'infants i adolescents i la realitat escolar. Per sort, l'experiència prèvia com a alumna de la Universitat de Barcelona i, específicament, com a membre col·laboradora del GREM, m'aportava un bagatge especial: tot el meu recorregut universitari havia estat acompanyada per professores i professors, membres del grup, que m'havien transmès part dels seus coneixements, inquietuds i interessos a través de diferents assignatures i projectes de recerca.

Escollir el tema, però, no va ser del tot fàcil. Juntament amb la meua directora volíem trobar un tema interessant, d'actualitat, en el que hi identifiquéssim una necessitat real i poguéssim contribuir a donar-hi resposta. Sempre al voltant de l'educació en valors, la infància i l'adolescència, i l'àmbit educatiu formal i informal, vaig revisar referents bibliogràfics que em suggerien temes i recerques molt interessants però que no s'acabaven d'ajustar cent per cent al que jo pretenia amb el meu estudi. Després d'alguns mesos llegint a autors i investigadors reconeguts i relacionats amb el que abans hem descrit com a paradigmes de l'educació en valors, em vaig adonar que la resposta la tenia més a prop del que pensava: a les obres resultants de les recerques del GREM.

Des de la seva constitució l'any 1989 i abans que el Grup de Recerca en Educació Moral diversifiqués les seves línies d'investigació, aquest havia mantingut un interès i una línia de recerca molt focalitzada en l'educació en valors a l'escola, identificant les vies per les quals s'educa i els materials i estratègies que s'empren. Obres com *Educación moral y democracia* (1989) de Puig & Martínez; *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència* (1990) de Buxarrais et al.; *La educació moral en primària y en secundaria* (1995) de Buxarrais, Martínez, Puig & Trilla; *La construcción de la personalidad moral* (1996) de Puig; *La formación del profesorado en educación en valores* (1997) de Buxarrais; *Educación en valores para una Sociedad abierta y plural: aproximación conceptual* (1997) de Payà; *El profesor y los valores controvertidos* (1997) de Trilla; o *El contrato moral del profesorado* (1998) de Martínez entre d'altres, van esdevenir un referent en la temàtica a nivell nacional i internacional.

Una vegada escollit el tema d'investigació ens vam haver de plantejar quins interrogants i problemes volíem resoldre. A aquest respecte, donada la extraordinària quantitat de teoria, reflexions i materials didàctics que el grup havia elaborat, vam advertir tan sols dues qüestions que ens van empènyer a reprendre aquesta línia de recerca. La primera és la longevitat de les dades. Els estudis i les obres a les hem fet referència tenen una història de més de 20 anys, quasi 30 en algunes ocasions. L'àmbit educatiu, encara que criticat moltes vegades per la lentitud en la seva reforma, està en constant procés de reflexió i innovació. Per això és que després d'algunes dècades, més encara considerant l'acceleració dels canvis socials, tecnològics i educatius, ens resultava interessant actualitzar les premisses en les que es recolza l'educació en valors a les escoles.

La segona té a veure amb l'àmbit més concret d'actuació. Els estudis en relació a l'educació en valors a l'escola, tant nacionals com internacionals, es centren de manera preferent en l'etapa d'educació primària. Entenent que l'educació en valors és un objectiu molt més present en aquesta etapa que en la secundària, o que probablement les troballes a un àmbit servirien per l'altre, el cert és que la secundària queda relegada en moltes ocasions a un plànol, valga la redundància, secundari i residual. Nosaltres partim del supòsit que a l'hora d'educar en valors a ambdues etapes, malgrat hi puguin haver similituds, també hi ha diferències. Parlem d'alumnat de més edat, més madur, amb inquietuds i capacitats cognitives diferents, travessant un moment convuls i singular de la seva història vital:

l'adolescència; pel que ens va semblar adient centrar els nostres esforços en esbrinar de quina manera professors i professores treballen per educar-los en valors.

Identificat el tema, el problema i la finalitat principal de la recerca donem pas a la segona part d'aquesta primera fase de disseny i planificació: el plantejament de la investigació.

#### 2.3.1.2. Plantejament de la investigació

El programa de doctorat en què s'inscriu aquesta tesi -Educació i Societat-, contempla que la tasca principal del primer any de treball -en el nostre cas el corresponent al curs 2014-2015- sigui elaborar el que s'anomena "Pla d'Investigació". Aquest document ha d'explicar els eixos fonamentals que guiaran el procés de recerca de la tesi i que, de manera general, es corresponen amb els elements que qualsevol disseny i planificació d'una investigació ha de considerar: 1) el tema i una justificació de la rellevància per la comunitat a la que afecta; 2) la finalitat i els objectius generals de la recerca; 3) una recopilació de les qüestions més rellevants en relació a la revisió bibliogràfica inicial; i 4) la determinació del mètode i les tècniques d'investigació. Els primers punts ja han quedat explicats en els primers capítols, pel que a continuació ens centrem en els dos darrers.

La revisió documental que vam efectuar a l'inici de la recerca no només va servir per escollir el tema d'investigació i conèixer-ne els referents i antecedents teòrics que l'havien explicat fins el moment, sinó que també ens va ser útils a l'hora de plantejar el mètode amb el que l'estudiaríem. En aquesta recerca bibliogràfica vam llegir obres que ens van inspirar realment; com per exemple *La vida moral en la escuela* (2003) de Jackson, Boostrom & Hansen i *Feina d'educar* (1999) de Puig, les quals seguien un objectiu molt similar al nostre i coincidien en una metodologia específica per aconseguir-lo: l'etnografia. Malgrat la nostra experiència investigadora mai havia confluït amb aquesta metodologia, el cert és que després de fer algunes indagacions vam concloure que l'etnografia era, sens dubte, la manera més adequada d'acostar-se i estudiar la realitat desitjada. Amb aquestes darreres reflexions vam elaborar el "Pla d'investigació" en un intent d'aterrar les idees que teníem i precisar què volíem aconseguir i com pensàvem fer-ho.

El disseny d'una investigació etnogràfica ha de ser minimalista i flexible, és a dir, ha de partir d'un pla d'acció el suficientment essencial que sigui capaç de recollir per complet el fenomen, comunitat, o situació a estudiar; i el

suficientment flexible per atendre a l'inesperat i recol·lectar la informació necessària que ajudi a donar resposta a la pregunta d'investigació i als objectius formulats (Murillo & Martínez-Garrido, 2010, p. 6).

Val a dir que el disseny havia de ser prou definit i explícit i, alhora, flexible. A l'inici, a causa de la nostra experiència investigadora més aviat vinculada amb els mètodes quantitius, ens va costar acceptar que el que acordéssim en aquest informe serien només unes directrius generals que podrien anar variant al llarg del temps. Aviat, però, ja en contacte amb la realitat, ens vam adonar que tot allò que havíem llegit en relació a la flexibilitat d'un estudi etnogràfic es donava de manera natural i sense més complicacions que un reajustament temporal.

La primera de les qüestions que vam deixar més o menys oberta va ser la dels mètodes d'investigació que emprariem. En un inici es va plantejar una recerca etnogràfica en la que es fessin servir els següents mètodes: la observació no participant –i les notes de camp–, les entrevistes i l'anàlisi de documents oficials dels centres educatius; encara que, seguint la filosofia de Martínez (2007), érem conscients que “tota investigació està buscant quelcom desconegut i no es pot assenyalar un camí segur i cert per anar a un punt que encara es desconeix” (p. 45), pel que no rebutjàvem la possibilitat de fer ús d'altres estratègies i/o instruments de recollida d'informació, tals com grups de discussió i qüestionaris oberts.

La segona qüestió que va variar una vegada ens vam introduir al camp va ser el nombre de centres que observariem. En primera instància vam pensar que seria necessari visitar un total de sis escoles amb l'objectiu últim d'identificar aquelles vies amb les que feien arribar aquests valors al seu alumnat. Com veurem més endavant, però, a mesura que avançava el treball de camp vam considerar que seria més significatiu i profitós, per assegurar la validesa interna de la recerca, seguir la vida de menys escoles però de manera més continua, profunda i perdurable en el temps, essent finalment tres els centres escollits.

### 2.3.1.3. Definició de l'escenari d'investigació

Aquesta tercera part dins la fase de Disseny i planificació va significar un dels primers acords directament relacionats amb el que després seria el nostre treball de camp, i va consistir en repensar i decidir els criteris que faríem servir per seleccionar els participants - les escoles- que formarien part de la recerca. Fixar aquest grup de criteris ens havia de



donar una imatge global del grup al que es desitja estudiar. A aquest respecte, els dos primers criteris els teníem clars: donat que volíem esbrinar els mètodes a través dels quals els centres de secundària eduquen en valors, havíem d'escollir 1) escoles on s'impartís l'etapa educativa de secundària que 2) fossin conegudes i reconegudes per la seva línia activa de treball en valors amb els alumnes.

Per realitzar aquests propòsits no pot servir-nos qualsevol realitat educativa [...] Ens fa falta observar una aula inserta en una escola amb una tradició educativa preocupada per l'educació moral i per descomptat hem d'observar una aula conduïda per un educador també preocupat per l'educació moral. Un educador preocupat i amb experiència, de manera que hagi tingut temps d'adoptar i elaborar aquelles practiques educatives que consideri adients als seus propòsits de formació moral. Per últim, es tracta de buscar una aula que el sentit comú ens digui que funciona correctament. No es tracta de buscar una aula model, ni un professor perfecte. Ni una cosa ni l'altra no sabem ben bé el que són i potser no existeixen. Es tracta d'observar una aula eficaç i correcta. En síntesi, no podem mirar qualsevol classe, sinó una que mostri la feina de persones preocupades per l'educació moral, que hagin tingut temps per quallar formes educatives contrastades i que el seu funcionament sigui eficaç i correcte. És a dir, una aula que ens mostri com plasmar educativament la cultura moral que respirem (Puig, 1999, p. 15).

Pel que fa al 3) context, vam decidir centrar-nos en Catalunya i preferentment en la província de Barcelona. Atès el gran nombre de centres que existeixen amb un bon plantejament d'educació en valors dins d'aquest radi ens va semblar innecessari ampliar-lo. Tot i així, com veurem, vam intentar comptar amb alguns centres fora de Barcelona que, per les seves característiques, ens semblaven especialment valuosos per l'estudi.

Pel que fa a la resta de criteris vam pensar que seria interessant comptar, dins els criteris generals del grup, amb certa heterogeneïtat. Per això és que ens plantejàvem comptar amb centres de 4) diferent titularitat (pública, concertada i privada), amb 5) una mida diferent (considerant que 1-2 línies són centres petits-mitjans i més de tres línies centres grans) i, per últim, amb 6) diferent vinculació a la primària (és a dir, centres educatius que

comptessin amb primària i secundària i IES específicament de secundària o que impartissin també batxillerat i cicles formatius).

En relació a altres criteris, però, vam optar per l'homogeneïtat. Parlem per exemple de 7) l'estil pedagògic o de 8) la opció confessional. Es va decidir que, per garantir mínimament un cert ajustament de les vies i focus d'educació en valors que trobéssim a les escoles, havíem d'estudiar-les en centres amb una pedagogia, encara que innovadora i adaptada a l'actualitat, sense grans restriccions. Descartàvem així centres que s'adscribissin a una metodologia d'autor molt tancada i pautaada. El mateix vam acordar amb la opció religiosa. Enteníem que als centres confessionals tenen cabuda diferents vies i/o agents educatius que eduquen en valors d'una manera substancialment diferent als centres aconfessionals, la qual cosa podria dificultar l'anàlisi i la posterior categorització de les vies i els focus, pel que es va resoldre centrar la investigació únicament en escoles de secundària aconfessionals i/o laiques.

Centre	Context	Titularitat			Mida		Etapa primària	
		Pública	Concertada	Privada	Centre petit	Centre gran	Amb	Sense
1	Barcelona		x		x		x	
2	Barcelona		x		x		x	
3	Barcelona		x		x		x	
4	L'Hospitalet de Llobregat	x				x		x
5	L'Hospitalet de Llobregat	x				x		x
6	Barcelona		x			x	x	
7	Barcelona	x			x			x
8	Mediona			x	x		x	
9	Castellbisbal		x		x		x	
10	Barcelona			x		x	x	

Aquesta és la taula que vam fer servir per categoritzar les escoles susceptibles de formar part del nostre estudi una vegada havíem fet una primera recerca pel que fa al seu plantejament d'educació en valors. Com veurem, es tracta d'una llista de 10 possibles participants<sup>1</sup> de la que només tres van formar part finalment de la nostra recerca. Els set restants es van anar descartant per diferents motius. Alguns es van descartar abans d'iniciar la ronda de contactes en prioritzar altres opcions; d'altres dos centres no es trobaven en un moment idoni per formar part de la investigació, doncs malgrat estaven interessants en la col·laboració van haver de declinar-la; i, per últim, també es van donar una ocasió d'un

<sup>1</sup> Es decideix mantenir l'anònim dels centres candidats en aquesta fase inicial de l'estudi.

centre en el qual, després de valorar la possible col·laboració en una reunió inicial, no es va considerar del tot oportú per a la recerca i el vam descartar.

Els centres que finalment han format part de la nostra recerca són l'Escola Projecte, l'Escola Sadako i l'Escola Nou Patufet. El procés de selecció i de negociació de l'accés l'expliquem a l'apartat següent.

#### 2.3.1.4. Cronograma de la Fase de Disseny i planificació

	2014				2015					
	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN
Revisió documental inicial										
Elecció del tema										
Plantejament de la investigació										
Descripció del tema i justificació de la seva rellevància										
Descripció finalitat i objectius generals de la recerca										
Recopilació qüestions teòriques rellevants										
Determinació del mètode i les tècniques d'investigació										
Lliurament Pla d'Investigació a la Comissió Acadèmica										
Definició de l'escenari d'investigació										

#### 2.3.2. Treball de Camp

El Treball de Camp és el moment clau de qualsevol investigació etnogràfica. Abans hem dit que l'etnografia és una manera de fer investigació inductiva on el coneixement es formula a partir de les experiències viscudes i estudiades a la mateixa realitat. Aquest és l'objectiu d'aquesta fase: acostar-nos al context, viure-hi o relacionar-nos durant un període de temps suficient com per comprendre'l i interpretar-lo posteriorment. Durant aquesta fase es distingeixen tres moments importants: a) l'entrada a l'escenari; és a dir, el primer contacte amb els diferents contextos on farem la nostra investigació; b) la recollida de dades; on es fa us de diferents mètodes i estratègies que ens ajudin a recol·lectar tota aquella informació rellevant per resoldre les nostres preguntes d'investigació; i finalment c) l'abandonament del camp; el moment en què l'investigador dona per finalitzada la recollida de dades i s'allunya de l'escenari per continuar de manera exclusiva amb la fase d'anàlisi i interpretació. A continuació descrivim com vam viure aquestes fases als tres escenaris que formen part de la tesi, fent especial èmfasi en els mètodes que vam emprar per recollir les dades: la observació no participant, la revisió documental i les entrevistes amb informants clau.

### 2.3.2.1. Entrada a l'escenari

La fase de selecció dels centres que acabem d'explicar va estretament lligada a la que ens ocupa a continuació: l'entrada a l'escenari. Introduir-se a l'escenari escollit és un procés més costós del que pot semblar. Encara que un centre ens sembli des de fora molt bona opció per a una investigació, no podem valorar realment la seva idoneïtat fins que mantinguem un primer contacte i el coneguem més d'a prop. De la mateixa manera, els diferents escenaris també han d'acceptar voluntàriament la nostra presència; pel que, una vegada identificats els criteris de selecció dels participants i escollits aquests mateixos, cal posar-se en contacte amb ells per conèixer-los i tractar de que acceptin col·laborar amb nosaltres. Aquesta fase s'anomena comunament "negociació de l'accés".

S'anomena "porter" a la persona responsable de l'escenari amb la que s'ha de parlar per sol·licitar la nostra entrada com a investigadors (Becker, 1970; Taylor & Bodgan, 1987). El contingut de la negociació és singular a cada cas, però en tots ells s'ha de presentar a cada porter -o porters- un panorama general de la investigació que es vol dur a terme; tot explicitant quina és la finalitat o l'objectiu general de la investigació, què es necessita de l'escenari al que acudim i quina és la demanda que se'ls fa, quin tipus de presència hem pensat que s'adequa millor als nostres objectius i quin tipus d'informació es busca. Si és el cas, caldrà determinar igualment les aportacions de l'estudi i el tipus de retorn que se'n farà una vegada finalitzi.

A banda d'explicar aquests aspectes de la manera més clara i endreçada possible, advertim alguns elements particularment útils en aquesta fase inicial del treball de camp. El primer és garantir-los la confidencialitat i la privacitat de les persones que estudiem i les dades que recollim. En el nostre cas ens vam comprometre a no revelar el nom de cap estudiant i de demanar permís per escriure sobre qualsevol tema que els centres poguessin considerar sensible. Per aquesta qüestió, i com detallarem més endavant, es va limitar molt l'ús de instruments d'enregistrament d'imatge, àudio i vídeo.

També els vam exposar que era la nostra intenció no afectar o pertorbar tan poc com fos possible el ritme natural de l'escola. La idea era arribar a ser quasi invisibles pels seus membres, al menys en hores de classe, pel que sempre ocuparíem un lloc discret i no intrusiu que dissimulés tant com poguéssim la nostra presència. Així mateix, els vam assegurar que estaríem presents només allà on se'ns permetés. No forçaríem l'entrada a cap escenari

que els pogués fer sentir incòmodes per una qüestió evident d'ètica professional, però també vetllant per la validesa de la investigació: si els participants no s'hi senten a gust no actuen de manera natural i, per tant, les dades que recollim no reflecteixen la realitat.

La negociació de l'accés no rau solament en entrar en una institució o grup en el mer sentit de travessar el llindar que separa el món exterior de l'intern, sinó en el de travessar diversos llindars que indiquen el camí al cor d'una cultura (Woods, 1987, p. 39).

D'altra banda, una altra qüestió que vam tenir present a l'hora d'entrar als diferents escenaris va ser la creació d'un cert clima de confiança. Per suposat, amb unes primeres reunions no és possible generar lligams fermes, però sí que és viable mostrar una imatge de persona propera i amb ganes d'aprendre que elimini tant com pugui la possible sensació d'amenaça, hostilitat o estranyesa de la comunitat que es visita. Aquesta va ser la nostra voluntat en aquests primers encontres i durant tota l'estància a tots tres centres: mostrar una postura oberta, honesta i gens jutjadora. Vam insistir molt que el nostre objectiu era sempre aprendre d'allò que fan i que fan tan bé, en cap cas avaluar-los.

Per últim, tot i que ja ho hem esmentat, vam insistir que la seva col·laboració es veuria reconeguda, si més no, a partir d'un retorn de la informació recopilada, organitzada i analitzada de tot allò que s'ha aprenut a l'interior de les seves aules; amb l'esperança que no només es veiessin reconeguts i reflectits, sinó que aquestes dades els poguessin inspirar i ser útils de cara al futur.

A continuació expliquem breument com es van acabar de seleccionar les tres escoles que finalment han format part d'aquesta recerca, com va ser aquesta negociació d'accés i com van transcórrer els primers dies allà.

### ***L'Escola Projecte***

#### ***Per què l'Escola Projecte?***

La voluntat de comptar amb l'Escola Projecte com a escenari d'aquesta tesi doctoral era una obvietat. Sabíem que Projecte tenia un plantejament sòlid i de llarg recorregut pel que fa a l'educació en valors dels seus estudiants i que era un escenari més que idoni per la recerca. Aquesta bona reputació la teníem especialment assumida en arribar-nos per

diferents vies: coneguts i companys de feina que havien estudiat allà i que actualment hi porten als seus fills, membres investigadors del propi GREM que ja l'havien seleccionat anteriorment per investigacions amb temàtiques afins a la nostra i, sobretot, el fet que el catedràtic Miquel Martínez, membre del GREM i, com veurem més endavant, un dels fundadors de l'escola, encara continués al seu patronat. Aquest fet no significava només una garantia de la qualitat pedagògica del centre sinó que també ens hi facilitava l'accés.

### L'accés a l'Escola Projecte

És per això que el primer moviment per accedir a l'escola va ser parlar amb ell. El Miquel es va mostrar accessible en tot moment i ens va facilitar el contacte amb el professorat de secundària. De fet, va ser ell mateix qui va organitzar una primera trobada a l'escola amb l'Albert i la Gemma. A títol personal i en un exercici d'honestedat identifico en els nervis i la incertesa les emocions principals que van regir aquest primer contacte. Era la primera vegada que m'acostava a un centre per demanar-los col·laboració en una recerca de tal envergadura i, malgrat l'acompanyament del Miquel va ser d'una ajuda inestimable, aquestes emocions eren inevitables.

Aquesta va servir sobretot per mantenir un primer contacte, presentar-nos i conèixer l'escola. La reunió es va efectuar el 15 de juny de 2015 a un despatx de la primera planta, pel que en aquesta primera visita a l'escola vam caminar per alguns dels seus passadissos i vam veure algunes de les estàncies com la recepció, les escales principals o la biblioteca. La trobada va començar amb una ronda de presentacions que aviat ens conduiria a parlar de la recerca. Vaig explicar-los, amb més o menys precisió, quina era la voluntat de la meua tesi i quin tipus d'ajut necessitava d'ells. L'Albert i la Gemma em van escoltar respectuosament i em van anar demanant aquelles qüestions que no acabaven de comprendre. El Miquel puntualitzava alguns aspectes dels que parlàvem i de les possibilitats de la investigació. Aparentment, aquesta reunió havia de servir només per establir un primer contacte i donar el vist i plau a la col·laboració. No obstant això, per a nosaltres va resultar particularment important.

Sense saber-ho, el Miquel ens havia posat en contacte directe amb les dues persones que esdevindrien més rellevants per a l'etnografia a l'escola. En investigació qualitativa s'anomena "informants clau" a aquelles persones que millor ens poden guiar a l'hora de comprendre la cultura i la realitat dels escenaris en qüestió. Ells dos, per les matèries que

impartien (Ètica, Alternativa, Filosofia, Cinema a l'Aula, Socials...), la seva condició de tutors de diferents grups -1r d'ESO la Gemma i 4t d'ESO l'Albert- i, les seves excel·lents habilitats docents i socials, semblava que serien els dos informants clau d'aquesta primera part del treball de camp; i així va ser.

Passat l'estiu, el 9 de setembre vam tenir una segona trobada; aquesta vegada amb un objectiu més concret. Hi assistiria també la directora de la tesi, la Maria Rosa Buxarrais, i tractaríem els temes de manera més acotada. Per quan la reunió va finalitzar, ens emportàvem un bon gruix d'informació pel que fa a l'educació en valors a l'escola: la seva voluntat principal i el seu plantejament general, un mapa prou específic de les accions més importants que es duen a terme i els horaris d'ambdós professors, a partir dels quals es faria una proposta per anar a fer les observacions de manera combinada amb l'altre centre.

### *Els primers dies a l'Escola Projecte*

Després d'aquestes reunions inicials i l'intercanvi d'alguns correus organitzant els primers dies, per fi van començar les observacions. Va ser el 14 de setembre, el primer dia de curs, a l'aula de 4t d'ESO amb l'Albert i la Carme -els tutors del grup-, donant-los la benvinguda i explicant-los les qüestions més rellevants d'aquest darrer any acadèmic que els esperava a l'escola. Aquests dies els recordem amb especial tendresa. Tot tenia aires de novetat: un curs començava, els alumnes venien contents, morens i expectants; nosaltres també ho estàvem. Tot era nou, inclús aquesta manera de fer investigació.

A l'inici ens va costar trobar el nostre lloc. No perquè no ens sentíssim aollits -tot el contrari-, sinó perquè el nostre rol era desconcertant: no parlàvem amb els estudiants a les classes per no causar cap biaix, però estant allà a dins tampoc podíem passar inadvertits. Entre hores, als passadissos, s'hi donaven tot tipus de situacions. Des d'alumnes que no s'adonaven de la nostra presència, a d'altres que ens miraven estranyats, o que s'acostaven per preguntar-nos qui érem. Va ser qüestió de pocs dies. Aviat la Gemma i l'Albert ens anirien presentant als diferents grups i els estudiants anirien acostumant-se a la nostra presència. També coneixeríem successivament a la resta del claustre i seriem una cara familiar per tothom, pel que cada vegada ens sentiríem més còmodes.

A nivell etnogràfic, tal com havíem acordat, les primeres setmanes ens vam cenyir a observar sessions de l'Albert o la Gemma exclusivament relacionades amb l'educació en

valors: Ètica, Filosofia, Alternativa, Tutoria i Cinema. Amb el temps ampliaríem el ventall tant d'assignatures com de professors als que observar i aniríem nodrint les nostres notes de camp.

<b>Entrada a l'Escenari de recerca 1</b>	
<b>Centre</b>	Escola Projecte
<b>Porter</b>	Miquel Martínez
<b>Primer contacte</b>	Dues reunions inicials al juny i setembre de 2015
<b>Informants clau</b>	Gemma Martín i Albert Ruiz
<b>Entrada a l'escenari</b>	14 de setembre de 2015
<b>Primers dies</b>	Observació de les classes explícitament relacionades amb l'Educació en Valors

### ***L'Escola Sadako***

#### *Per què l'Escola Sadako?*

L'Escola Sadako va ser escollida com a escenari d'aquesta tesi a través d'un procediment diferent. En aquest cas va ser la Maria Rosa qui es posaria en contacte amb un conegut expert en la gestió del canvi educatiu comentant-li l'objectiu de la nostra recerca i demanant-li suggeriments de centres als que poder assistir. En un breu marge de temps ens faria tres recomanacions; Sadako era una d'elles. Quant vam fer un repàs de les opcions que ens havia proporcionat, tot investigant les pàgines web, el contingut que hi ha a les seves xarxes i les recomanacions que altres professionals de l'educació ens feien al respecte, ho vam tenir clar. Ens van explicar que Sadako era una escola viva, activa i preocupada per l'educació emocional i en valors del seu alumnat que portava a terme un gran nombre d'iniciatives per desenvolupar-la; pel que vam decidir-nos a demanar el contacte i valorar-ne la col·laboració.

#### *L'accés a l'Escola Sadako*

Quan el nostre contacte ens va donar l'adreça del director de l'escola, el Jordi Musons, li vam escriure comentant la nostra voluntat de comptar amb ells per la investigació. Ho vam fer al mes de juny de 2015; tanmateix, no va ser fins el setembre que vam poder concertar una reunió presencial amb ell. A aquesta vam assistir tant la directora com jo mateixa i, com en el cas anterior, va servir per explicar amb més detall en què consistia la tesi. El



director, que es mostrava obert a col·laborar, ens va explicar la filosofia general del centre respecte l'educació en valors i alguns detalls de com la porten a terme. Tanmateix, ens va recomanar parlar amb el Cap d'estudis de l'ESO i el professor d'Ètica per acabar de concretar com ho faríem.

Dues setmanes després, el 5 d'octubre, es va portar a terme aquesta reunió. En primer lloc vam quedar amb el Josep Maria Vives, Cap d'Estudis, i seguidament amb el Jordi Nomen, professor d'Ètica, Socials i Lògica, entre d'altres. Com en el cas anterior, ens vam trobar amb l'informant clau abans del previst. El centre, amb un coneixement força estructurat de les seves possibilitats i la seva oferta pel que fa a l'educació en valors, va posar-nos en contacte directe amb la persona que pren un rol més essencial en aquest aspecte: el Jordi Nomen. A partir d'aquestes dues breus reunions consecutives, especialment amb la segona, vam poder confirmar la multitud d'iniciatives que el centre manté actives i que impliquen en major o menor mesura l'educació en valors dels seus estudiants. Vam conèixer de primera mà les majors inquietuds de l'escola respecte aquest i altres temes i vam poder acordar el procediment a seguir per iniciar les observacions.

#### *Els primers dies a l'Escola Sadako*

Pocs dies després vam iniciar les etnografies al centre. Aquesta vegada ho fèiem quelcom més tranquil·les, atès que portàvem aproximadament un mes fent observacions a l'Escola Projecte. Tot i així, la il·lusió i les ganes d'aprendre eren totals. Tal com havíem quedat amb el professor, durant el primer trimestre seguiríem un horari estipulat; la primera classe a la que vam assistir va ser de Lògica, amb 1r d'ESO. El procediment a seguir era molt similar al que fèiem servir a l'altra escola: esperàvem al professor a la porta i entràvem amb ell; seiem a un lloc de la classe prou discret per no interrompre el desenvolupament natural, però suficientment a prop com per poder seguir el que allà succeïa i veure tots els seus membres i les dinàmiques que s'establien.

A nivell de sensacions, aquesta vegada també ens va resultar més senzill. A la curta experiència que ja teníem es sumava el fet que el Jordi s'afanyés en presentar-nos en totes les seves classes –amb molta cura i tacte, hem d'afegir-, que els alumnes de l'escola estiguessin certament acostumats a rebre visites d'aquest tipus i que, en general, l'escola era més gran que l'anterior i, per tant, era més fàcil passar desapercibuda entre la multitud.

Tot i així, recordem anècdotes entranyables com la vegada que un nen de 1r se'ns va acostar abans que comencés la classe i es va presentar oferint-nos una encaixada de mans.

<b>Entrada a l'Escenari de recerca 2</b>	
<b>Centre</b>	Escola Sadako
<b>Porter</b>	Jordi Musons
<b>Primer contacte</b>	Reunió inicial a l'octubre de 2015
<b>Informants clau</b>	Jordi Nomen
<b>Entrada a l'escenari</b>	20 d'octubre de 2015
<b>Primers dies</b>	Observació de les classes explícitament relacionades amb l'Educació en Valors

### *L'Escola Nou Patufet*

#### *Per què l'Escola Nou Patufet?*

Després de quasi tot un curs fent etnografies a Projecte i Sadako, al mes de maig de 2015 havíem de plantejar-nos on aniríem a observar el curs vinent. De nou, vam optar per demanar referències a coneguts vinculats amb el món educatiu. La proposta del Nou Patufet va venir de la mà d'una companya d'universitat, mestra de secundària durant molts anys, que el coneixia de ben a prop ja que hi col·laborava des de feia algun temps. Quan vam fer una primera ronda per les seves xarxes socials, vam conèixer millor el que la nostra companya ens havia comentat: l'escola acabava de passar per un moment complex. Com explicarem més endavant, feia pocs mesos havia estat a punt de tancar per ser venuda, i els seus mestres, per tal d'evitar-ho, es van constituir com a cooperativa. A més, estaven en ple procés de renovació pedagògica, instaurant el treball per projectes a l'etapa de l'ESO. Tot i que segurament el centre no gaudia d'un panorama ideal, quelcom ens deia que aquest seria una molt bona opció per incloure a la nostra tesi. La comunitat educativa que el composava –mestres, personal i no docent, però també alumnat i famílies- havien lluitat per mantenir-se junts com a escola, defensant els seus valors i la seva identitat pròpia. Tothom parlava amb afecte d'una escola “familiar”, “compromesa”, on “s'aprèn a ser persona”; pel que vam apostar-hi.

### L'accés a l'Escola Nou Patufet

La nostra companya va ser l'encarregada d'introduir-nos. Aprofitant l'estreta relació que la uneix amb l'escola va parlar amb el director, el Cesc, comentant-li la nostra voluntat de comptar amb ells. Per quan vam haver d'escriure un primer correu de presentació al mes de juliol de 2016, ja sabíem que comptàvem amb el seu interès per col·laborar, la qual cosa ens esperonava. No va ser fins el 8 de setembre, però, que vam mantenir la primera trobada en persona. Aquesta vegada teníem una visió molt més clara de del que anàvem a fer, de com ho faríem i de com transmetre-ho a la reunió. En principi aquesta trobada havia de ser molt similar a les anteriors, però quan vam arribar a l'escola ens vam sorprendre.

La trobada amb el director es va produir asseguts a un banc del pati de l'escola. Nosaltres teníem en ment seguir un esquema similar al que havíem seguit en ocasions anteriors; no obstant això, l'explicació de la recerca es va convertir ràpidament en una conversa en torn la necessitat de l'educació en valors i els reptes que planteja. La inquietud de l'escola pel tema es va fer evident quasi tan ràpid com el seu caràcter obert, lliure i acollidor. El Cesc ens va explicar algunes dades rellevants del centre i de la seva identitat; i ens va convidar a que anéssim a totes les classes i amb tots els professors possibles. De fet, vam ser nosaltres els que vam insistir en proporcionar-los un calendari per a que poguessin estar al cas de les nostres visites sense suposar un inconvenient.

Després d'aquesta conversa, certament equivalent a la que havíem mantingut altres vegades, encara quedava molt matí per endavant. El Cesc ens va presentar el Josep, coordinador de l'ESO, amb qui vam tenir l'oportunitat de seguir conversant i coneixent l'escola durant aproximadament uns vint minuts. Seguidament, havien de fer la reunió inicial de curs amb els professors d'anglès a la qual seguiria una altra reunió de coordinació de tots els professors d'ESO. Ens van convidar amablement a assistir-hi a ambdues i, naturalment, vam acceptar. Així, el que havia de ser una reunió breu per establir un primer contacte va convertir-se en quatre intenses hores al centre, coneixent els seus espais i, sobretot, els seus professors. Aquesta va ser una magnífica ocasió per familiaritzar-se amb les cares dels mestres i les seves funcions i obtenir informació de primera mà de com funcionen internament.

### Els primers dies a l'Escola Nou Patufet

Considerant aquesta experiència ben podem dir que el primer dia d'observacions a l'Escola Nou Patufet va produir-se abans d'iniciar-se el curs. Per això, quan vam arribar el 12 de setembre a les 8:30h del matí ho vam fer amb seguretat; havíem superat en certa mesura aquest sentiment d'incomoditat i tensió de les primeres vegades. Els mestres ja ens coneixien i no els sobtava la nostra presència, pel que havíem de centrar-nos, sobretot, en conèixer els alumnes i observar les classes. Altrament, tampoc no ens sentíem tant maldestres respecte l'etnografia. Sabíem on posicionar-nos, quin havia de ser el nostre rol i gaudíem de més capacitats per dur-lo a terme. També havíem començat l'anàlisi de dades, pel que sabíem molt millor en què havíem de fixar-nos. Així, recordem els primers dies al Nou Patufet amb sensacions positives; vam gaudir de l'experiència. Encara que no coneixíem els nois i noies, aviat resultariem una cara familiar per a ells. En veure'ns contínuament pels seus passadissos i a diferents classes es van habituar molt ràpidament a la nostra presència.

<b>Entrada a l'Escenari de recerca 3</b>	
<b>Centre</b>	Escola Nou Patufet
<b>Porter</b>	Cesc Granada
<b>Primer contacte</b>	Reunió inicial al setembre de 2016
<b>Informants clau</b>	Identificats a posteriori
<b>Entrada a l'escenari</b>	12 de setembre de 2016
<b>Primers dies</b>	Observació de tot tipus de classes

#### 2.3.2.2. Recollida de dades

La recollida de dades va durar un total d'un curs i mig escolar i per dur-la a terme vam fer servir tres mètodes qualitius diferents. El primer i principal va ser la observació no participant. Les etnografies es van estendre durant un curs escolar sencer en els dos primers centres (l'Escola Projecte i l'Escola Sadako) i mig curs al tercer (l'Escola Nou Patufet). En acabar, es va fer ús de la revisió documental d'informes i xarxes socials dels centres i, per últim, vam efectuar entrevistes amb informants clau. A continuació especificuem com vam desenvolupar cadascuna d'elles.

Abans d'entrar en detall en relació a la recollida de dades, ens agradaria puntualitzar una qüestió respecte del que significa “observació no participant”. Al llarg de la revisió de diferents fonts bibliogràfiques que ens ajudessin a comprendre què és una etnografia i de quins mètodes consta, vam advertir que alguns autors fan servir aquesta expressió per referir-se a la tècnica en la qual un investigador observa una realitat mitjançant vídeos i imatges que han estat filmades en un context real però sense la presència del propi investigador (Goetz & LeCompte, 1988). Alhora, aquests consideren que qualsevol situació en què l'etnògraf sigui present al camp, independentment de si comparteix les tasques dels seus integrants o es limita a observar, és observació participant. Entenem aquest matís amb el que volen destacar el fet que qualsevol nou membre que entri en una comunitat la modifica en certa mesura i hi participa existint a la seva realitat. Tanmateix, nosaltres el que remarquem amb “observació no participant” és el rol restringit que hem pres com a observadores, presents a l'escenari, però sense intervenir en cap cas de les activitats, dinàmiques i lliçons que hem observat al llarg d'aquest temps.

### ***La observació no participant***

El setembre de l'any 2015 va significar per a nosaltres l'inici d'un treball de camp que mai havíem fet abans. Era la nostra primera vegada com a etnògrafes i un gran nombre de preguntes ens assaltaven: com es fan les observacions?, com es recullen les notes?, cap on hem de mirar?, hem de parlar amb els estudiants?, ho sabrem fer bé?. Teníem clar que havíem escollit el camí correcte, però començar a caminar-lo no era del tot fàcil. Tot i així, ja havíem llegit sobre aquestes inseguretats inicials i vam decidir fer cas al consell de Woods (1998) davant aquesta situació: “començar, llençar-se i fer-ho” (p. 70).

Curiosament, l'etnografia s'aprèn a fer a mesura que es fa, fins convertir-la en una cerca personal, tant pel mètode com pel tema, encara que tot el que es faci, en realitat, contribueixi al refinament de l'instrument principal d'investigació. Així com es treballa en el perfeccionament d'un qüestionari, ha de treballar-se en el desenvolupament de les qualitats personals de curiositat, penetració intuïtiva, discreció, paciència, decisió, vigor, memòria i l'art d'escoltar i observar (Woods, 1987, p. 22).

Seleccionar què és el vertaderament rellevant és una tasca gens instantània. Seguint a Jackson et al. (2003), la pregunta que havia de guiar la nostra investigació era: ¿què

succeeix al camp que valgui la pena recordar i després analitzar des d'una perspectiva moral?; i a l'inici, evidentment, tot semblava poder ser rellevant. Ens costava discernir què podia estar exercint una influència moral sobre els estudiants i què no; més encara havent adquirit una postura teòrica amb la que creiem que l'educació moral es dona en qualsevol moment i a través de qualsevol mitjà. Per això els primers dies ho apuntàvem absolutament tot. A mesura que avançava la investigació el nostre problema es transformaria i no era tant seleccionar què observar al camp, sinó com categoritzar tot el que observàvem.

Per enregistrar tota la informació vam fer servir les comunament anomenades “notes de camp”. El primer any d'etnografia vam fer servir un quadern mida DIN A4 amb les tapes dures, la qual cosa ens permetia prendre notes en qualsevol indret, independentment de si gaudíem o no d'una taula en la que recolzar-nos. Aquests apunts es recollien de manera immediata i feien referència a totes aquelles situacions, diàlegs o qüestions que consideréssim rellevants pel que fa a l'educació en valors dels i les adolescents. Els recordatoris es preniën en el moment que cada acció succeïa, pel que eren necessàriament breus. En tant que la realitat d'un centre escolar és ràpida i dinàmica, apuntàvem les paraules claus d'allò més essencial per no deixar de parar atenció en cap moment.

Passàvem a net les notes de camp de cada classe observada en un període no superior a una setmana per poder així endreçar-les, nodrir-les i presentar-les de forma més extensa sense oblidar detalls ni informacions rellevants. D'aquesta manera ens asseguràvem no només una reconstrucció fidel i no distorsionada de les accions, sinó que teníem present constantment el que havíem vist i podíem seguir més i millor el fil de les classes i de la vida de les escoles.

Des d'un inici vam considerar important identificar i contextualitzar cadascuna de les classes que vèiem, pel que cada dia omplíem una petita fitxa en la que constava la següent informació: Data, espai físic, curs i professor/a. Al cap d'uns mesos, a l'hora d'escriure i analitzar el diari de camp, vam decidir afegir dues dades més que ens facilitaríen la feina: l'hora i el dia de la setmana. L'escola on es realitzava l'etnografia no calia especificar-la ja que les notes de cadascuna es preniën en parts diferenciades de la llibreta. A continuació un breu exemple d'un d'aquests encapçalaments:

**Data:** Dj, 29/09/16

**Lloc:** Classe. Tecnologia

**Curs:** 2n ESO

**Professor/a:** Marta

**Hora:** 16:30-17:30 h

1. La Marta comença la classe dient: “A veure, carinyos. Com sé que m’ho preguntareu més d’un... no hi ha aigua, l’han tallat per arreglar una cosa”.
2. Els nois estan distrets, la professora queda en silenci davant la classe. Com no hi ha canvis, els avisa: estic esperant, el que no puguem fer avui, anirà per deures.
  - a. Els avisa però amb humor; tot i que els reprovï la seva actitud, els alumnes s’ho prenen bé.
3. [...]

Les descripcions es prenen cronològicament i s’endrecaven seguint el mateix criteri. Aquesta petita fitxa ens facilitava després poder consultar-les prioritzant algun altre ítem com el curs, la matèria o el professor. Pel que fa al tipus de notes que preniem, en destaquem tres tipus (Schatzman & Strauss, 1979): les notes descriptives, les notes metodològiques i les notes teòriques.

Les notes descriptives ocupen el gran gruix del nostre treball de camp i fan referència als fets, accions i situacions concretes que s’observen. Aquestes serveixen per informar i descriure-les exhaustivament i des d’una posició el màxim objectiva possible, evitant interpretacions.

Les notes metodològiques són les que es prenen quan l’investigador vol enregistrar la seva posició o algun tipus d’interacció d’ell mateix amb l’entorn observat i/o els seus membres, o vol fer un recordatori sobre les estratègies que ha utilitzat en un moment donat. Aquestes són les notes menys presents al nostre diari.

Per últim, les notes teòriques són breus pinzellades interpretatives que es fan durant el treball de camp en què l’investigador fa alguna conjectura, infereix alguna conclusió, pensa en un concepte concret que pot ser útil per a la posterior fase d’anàlisi de les dades o enllaça quelcom del que ha vist amb alguna de les teories que ha llegit en la fase de recerca bibliogràfica anterior.

Des d'una vessant més personal, les observacions es van intentar dur a terme sempre amb una actitud de respecte absolut cap a les comunitats educatives que visitàvem, mantenint una relació cordial i, alhora, de certa confiança. La nostra intenció va ser sempre que la gent es sentís còmoda amb la nostra presència, evitant en tot moment la possible sensació d'intrusió. Aquesta voluntat es va concretar en l'adopció de certes mesures com: enviar-los sempre voluntàriament el nostre calendari d'observacions i no anar-hi per sorpresa, ser sensibles i adoptar certes tradicions i normes tàcites característiques de cada centre i emprar elements del llenguatge comuns en tota la comunitat, mostrar-se prudent i no qüestionar ni interrogar-los mai sobre les seves accions, i mantenir una comunicació constant i fluida a través de varis mitjans de comunicació: el correu electrònic, *whatsapp* i, sobretot, breus converses als passadissos que ens acostessin als professors, però també als alumnes i al personal no docent dels diferents centres. Aquestes converses a vegades feien referència a l'activitat que s'havia fet o que es faria a l'aula i a d'altres aspectes alternatius i certament fora de la recerca, com la nostra trajectòria acadèmica, lectures que havíem completat recentment, notícies d'actualitat o fins i tot pel·lícules que havíem vist.

En aquest sentit cal recordar que, advertits per múltiples lectures que havíem fet anteriorment a la fase de treball de camp, vam decidir limitar pràcticament del tot l'ús d'altres mètodes d'enregistrament com són el vídeo o les fotografies. La tranquil·litat dels centres educatius respecte la seva participació en una recerca d'aquestes característiques passa moltes vegades per assegurar-se que res del que hi ha dins els seus murs, especialment els seus alumnes, surten fotografiats o gravats en medis no autoritzats; pel que vam eliminar la opció de filmar les classes i fer fotografies de manera assídua des d'un primer moment. Tot i així, hem pogut fer-nos amb una bona col·lecció d'imatges, algunes proporcionades directament pels centres o rescatades de les seves publicacions a les xarxes socials, i altres fetes per nosaltres mateixos en ocasions especials en què demanàvem permís per fer-les.

Abans de seguir amb la resta de mètodes que hem fet servir, creiem que val la pena introduir aquí una reflexió sobre un darrer aspecte en relació a les observacions. Sovint aquest tipus de recerca rep crítiques relacionades amb la parcialitat de la mirada de l'investigador i una certa tendència a idealitzar la realitat i presentar-la com a perfecta. En cap cas és aquesta la nostra intenció. No obstant això, pel plantejament de la nostra investigació, si és necessari fer ús del que Jackson et al. (2003) anomenen "inclinació



favorable”. Aquesta fa referència a la voluntat de mantenir una mirada positiva i amable cap a la realitat. Això no significa amagar els conflictes o els errors que es cometin, sinó parar molta més atenció en els punts forts i les virtuts que en els defectes o punts dèbils. Mirar l’escenari amb aquesta inclinació favorable permet mitigar la tendència habitual a formar-se judicis del que ocorre a les aules i, encara més important, permet captar qualitats, dinàmiques i detalls que es donen de manera subtil i que poden arribar a ser molt valuosos.

La cordialitat, la paciència, la sol·licitud, el respecte i altres virtuts socials tenen expressió en les reaccions recíproques d’alumnes i docents, i les mirades i gestos que intercanvien, la forma d’aturar-se i moure’s en presència de l’altre. Molts d’aquests fets fugaços transcorren en un tancar i obrir d’ulls, i hem d’estar molt atents per captar-los. Una mirada predisposada pren nota d’aquestes coses amb molta més promptitud que altra fredament clínica (Jackson et al., 2003, pp. 280-281).

Per suposat, aquesta mirada positiva no ens ha de portar a adquirir una perspectiva massa ingènua i restar cecs a les imperfeccions que es donen. És necessari –i quasi inevitable– contemplar els aspectes que no funcionen tan bé, i els moments en què tant mestres com alumnes cometen errades; l’important és que la nostra recerca no giri entorn d’aquestes casuístiques i si ho faci, en canvi, en allò que representa la vertadera finalitat de la recerca: observar aquelles influències positives que arriben als estudiants mitjançant encontres personals i bones pràctiques.

#### *Temporització de les observacions*

El període d’observacions va iniciar-se el setembre de l’any 2015 i va concloure el febrer del 2017, estenent-se un total d’un curs i mig. Explicitem com vam distribuir aquest temps en els tres centres que vam observar.

<b>Observacions a l’Escola Projecte</b>	
<b>Entrada a l’escenari</b>	Setembre de 2015
<b>Sortida de l’escenari</b>	Juny de 2016
<b>Durada total de l’etnografia</b>	Un curs escolar
<b>Periodicitat</b>	3-4 dies a la setmana

<b>Total d'assignatures</b>	16 assignatures
<b>Total de professors</b>	9 professors i professores
<b>Altres observats</b>	7 activitats i esdeveniments

L'etnografia a l'Escola Projecte va iniciar-se al setembre de 2015 i va finalitzar-se al juny de 2016, pel que va durar tot un curs escolar. Vam acudir al centre amb una freqüència d'uns tres o quatre dies a la setmana, depenent de l'etapa. En aquest centre vam decidir fer uns horaris trimestrals, de manera que durant tres mesos havíem de mantenir un mateix horari fins acabar els diferents períodes de vacances (Nadal i Setmana Santa). Tot i així, l'ús de l'horari proposat va anar variant amb el temps. Si bé a l'inici va suposar una eina d'organització fantàstica, el seu ús esdevindria més flexible amb les setmanes. A causa de les múltiples activitats que es duïen a terme en relació a l'educació en valors dels estudiants, de gran interès per la nostre tesi, el calendari s'anava modificant i adequant per poder ser-hi present. En total vam poder observar un total de 16 assignatures en els quatre cursos d'ESO, distribuïdes de la següent manera:

<b>Assignatures observades a l'Escola Projecte</b>	
<b>1r d'ESO</b>	Ètica Tutoria Matemàtiques
<b>2n d'ESO</b>	Ètica Castellà Socials Matemàtiques
<b>3r d'ESO</b>	Ètica Cinema a l'aula Tutoria Matemàtiques
<b>4t d'ESO</b>	Ètica Alternativa Filosofia Tutoria Biologia

Com veiem, hi ha dues assignatures que vam observar en absolutament tots els cursos, la d'Ètica i la de Tutoria. Aquestes ens eren particularment rellevants per motius obvis. En el cas de 3r i 4t d'ESO, les assignatures de Cinema a l'aula, Filosofia i Alternativa també tenen objectius directament enfocats en l'educació en valors, pel que les vam seguir amb un destacable interès. A més, quan l'etnografia ja estava força avançada ens va semblar molt

interessant observar altres classes que a priori no tinguessin tant a veure amb l'educació en valors, per acabar d'identificar aquelles influències que els estudiants rebien més enllà dels continguts. Per això és que vam sol·licitar permís per presenciar altres classes tals com Matemàtiques, Socials, Castellà i Biologia; si bé aquestes observacions no van tenir un pes tan notori en aquest primer treball de camp. En total, vam comptar amb la col·laboració directa de 9 professors i professores que ens van deixar entrar a les seves aules.

Alhora, també vam poder ser partícips d'altres activitats, esdeveniments i reunions que es van produir durant el curs. Al llarg d'aquest primer any vam ser-hi presents a les Jornades de Valors –dos dies dedicats al treball exclusiu sobre un valor moral-, i el Túnel del Terror, organitzat pels alumnes, de les quals en parlarem més endavant; una reunió de coordinació del professorat d'ESO i altres activitats en les que van participar les famílies dels alumnes com són les presentacions de dos treballs – els corresponents a l'assignatura d'Alternativa i de Cinema a l'aula- i dues reunions inicials de curs amb les famílies de 1r i 4t d'ESO respectivament. Tot plegat va comportar l'elaboració d'un diari de camp de 80 pàgines a ordinador.

<b>Observacions a l'Escola Sadako</b>	
<b>Entrada a l'escenari</b>	Octubre de 2015
<b>Sortida de l'escenari</b>	Juny de 2016
<b>Durada total de l'etnografia</b>	Un curs escolar
<b>Periodicitat</b>	3-4 dies a la setmana
<b>Total d'assignatures</b>	15 assignatures
<b>Total de professors</b>	8 professors i professores
<b>Altres observats</b>	11 activitats i esdeveniments

A causa del petit endarreriment que vam patir per contactar amb el centre, l'etnografia a l'Escola Sadako va començar a l'octubre de 2015 i es va estendre fins el juny del 2016; pel que podem parlar de pràcticament tot un curs escolar. Com en l'anterior, vam anar al centre amb una freqüència setmanal de tres o quatre dies. En aquest cas també vam iniciar les observacions amb la idea de seguir un horari trimestralment, encara que a les poques setmanes canviaríem el sistema i aniríem adequant el nostre horari amb una freqüència setmanal, segons les activitats que es duguessin a terme. L'horari el pactàvem amb el Jordi

Nomen, doncs era la persona que ens avisava d'aquelles activitats de caràcter més especial que eren d'interès per nosaltres. Al llarg d'aquests mesos vam poder observar un total de 15 assignatures als quatre cursos d'ESO, distribuïdes de la següent manera:

<b>Assignatures observades a l'Escola Sadako</b>	
<b>1r d'ESO</b>	Lògica Socials
<b>2n d'ESO</b>	Tutoria Educació emocional Socials Matemàtiques Laboratori
<b>3r d'ESO</b>	Ètica Tutoria (a les dues línies) Català
<b>4t d'ESO</b>	Tutoria APS Castellà Català

De totes aquestes, la que va ocupar la major part del nostre treball de camp va ser Ètica, del tercer curs. Tant pels continguts com per la metodologia que feia servir era una assignatura clau per al nostre estudi. Seguidament, vam ocupar el nostre temps amb les assignatures de Lògica a 1r d'ESO, Socials i Educació emocional a 2n i les diferents Tutories. La nostra presència a la resta d'assignatures -Castellà, Català, Matemàtiques, Laboratori, etc.- va ser secundària i es va donar, com en el cas de l'Escola Projecte, quan ja havíem fet un seguiment força extens de les matèries ja esmentades. En total vam poder observar les classes de vuit professors i professores.

Pel que fa a altres esdeveniments i activitats, vam tenir l'oportunitat d'observar espais i situacions que ens han resultat especialment rellevants, com per exemple: alguna estona d'esbarjo al pati, activitats inusuals dels cursos com el Debat polític –del que en parlarem més endavant-, la participació en la iniciativa “Nadal per tothom”, una sortida al teatre i dues sessions d'orientació acadèmica i professional a l'alumnat de 4t –una d'elles amb la col·laboració de les seves famílies i altra amb l'actor Quim Gutiérrez-, actes més institucionals com els Jocs Florals, el Matí de Nadal o el Dia de la No Violència; i, finalment, reunions internes del professorat com les de la Comissió de solidaritat, la de

preparació del Dia de la No Violència, o una reunió convencional dels tutors de 4t d'ESO. En conjunt, el diari de camp d'aquesta escola consta de 95 pàgines a ordinador.

<b>Observacions a l'Escola Nou Patufet</b>	
<b>Entrada a l'escenari</b>	Setembre de 2016
<b>Sortida de l'escenari</b>	Febrer de 2017
<b>Durada total de l'etnografia</b>	6 mesos
<b>Periodicitat</b>	2-3 dies a la setmana
<b>Total d'assignatures</b>	26 assignatures
<b>Total de professors</b>	9 professors i professores
<b>Altres observats</b>	5 activitats i esdeveniments

Al Nou Patufet, com a Projecte, vam tenir l'oportunitat d'iniciar l'etnografia des del primer dia de curs, al setembre de l'any 2016, i vam marxar al febrer de 2017; la qual cosa suposa un període etnogràfic de 6 mesos. Assistíem amb una freqüència menor (2-3 dies a la setmana) tot i que de manera més extensa (normalment observant dues o tres classes seguides). A nivell de calendari gaudíem de molta més llibertat. Els mestres es van mostrar totalment oberts a que assistíssim a les classes que desitgèssim, sense haver d'avisar prèviament. Tot i així, setmanalment els enviàvem un correu amb l'horari que teníem pensat fer la setmana següent, per a que ens poguessin avisar de si hi havia algun canvi o activitat especial. Precisament per aquesta actitud oberta, en aquesta escola vam veure un total de 26 assignatures als quatre cursos d'ESO, distribuïdes de la següent manera:

<b>Assignatures observades a l'Escola Nou Patufet</b>	
<b>1r d'ESO</b>	Tutoria Català Castellà Música Biologia i geologia Taller de comunicació
<b>2n d'ESO</b>	Castellà Matemàtiques Anglès Educació visual Tecnologia Física Taller experimental

<b>3r d'ESO</b>	Tutoria Català Anglès Matemàtiques Música Biologia Física i Química
<b>4t d'ESO</b>	Tutoria Català Socials Anglès Matemàtiques Informàtica

Atès que en aquest centre no existia cap assignatura especialment destinada a l'educació en valors, i aprofitant que ja teníem avançada la categorització, vam aprofitar per assistir a un nombre molt major d'assignatures i centrar-nos en bones pràctiques d'educació en valors que provinguessin de vies i focus d'educació moral més alternatius com són la participació de l'alumnat en la gestió del centre o les relacions entre iguals. Val a dir que amb el temps ens aniríem concentrant en les assignatures de Tutoria -particularment al curs de 3r d'ESO- ja que tant per les seves característiques com pel moment vital del grup, es van portar a terme pràctiques i activitats que ens resultaven de gran interès.

En total vam ser-hi presents a les classes de 9 professors i professores diferents i a altres esdeveniments com són reunions internes de professorat i esdeveniments festius de l'escola com la Festa de Santa Cecília, la Festa del Dia de la Pau o un taller de música realitzat per dos familiars als alumnes de 1r i 2n d'ESO. Tot plegat va comportar l'elaboració d'un diari de camp de 93 pàgines a ordinador.

### ***La revisió documental***

Una vegada finalitzades les etnografies als tres centres vam iniciar, al març de 2018, una breu fase de lectura d'alguns documents de cada escola. Aquesta revisió documental es va fer amb l'objectiu fonamental d'acabar de conèixer els centres i la informació que fan pública, per després poder contrastar-la amb les dades que nosaltres ja havíem recollit i interpretat.

El primer document que vam llegir i analitzar va ser les pàgines webs de tots tres centres. Aquestes representen per a l'escola un recurs per donar-se a conèixer entre les famílies

susceptibles de formar-ne part en un futur i també per mantenir actualitzades de les activitats que se'n fan a les famílies que ja en són membres. Per tant, són una eina perfecte per copsar com es conceben i defineixen a si mateixes, veure quins punts consideren claus tant de la seva cultura com de la metodologia que fan servir, i poder comparar aquesta informació amb la que nosaltres mateixos hem recollit. Val a dir que en tots tres centres allò que apareix a les seves pàgines web coincideix força amb allò que es respira i es viu des de dins, la qual cosa demostra un bon autoconeixement.

Seguidament, de cadascun dels tres centres vam llegir algun document especialment significatiu. En el cas de l'Escola Projecte vam rellegir el llibre que van editar l'any 2006 amb motiu del seu 25è aniversari, titulat *Educació i escola*, en el que es recullen diferents testimonis i reflexions de professorat, personal d'administració i altres professionals que hi van treballar, ex-alumnes i famílies d'alumnes i altres persones que han mantingut algun tipus de vincle amb el centre. El llibre fa un preciós recorregut pel que ha estat la història de l'escola i els seus criteris pedagògics fonamentals, entre els que destaca l'educació en valors.

Pel que fa a l'Escola Sadako vam apostar igualment per un llibre, en aquest cas el del seu professor Jordi Nomen. *De Sòcrates a l'IPod: una experiència de l'aprenentatge de valors a secundària* (2009), el qual va guanyar el tercer premi d'Educació EDU 21, comprèn tot un seguit de recursos que van des del cinema a la música, els jocs d'ordinador o el teatre, amb l'objectiu de treballar el diàleg filosòfic, la capacitat crítica i, en definitiva, l'educació en valors, democràtica i ciutadana amb petits i joves, que el professor posa o ha posat en joc alguna vegada a les seves aules i que, en conseqüència, són un bon reflex de la seva activitat pedagògica.

Finalment, vam tenir la sort de poder comptar amb el *Projecte Educatiu de Centre* (PEC) de l'Escola Nou Patufet. Un document en què especifiquen els seus trets d'identitat principal i les seves línies d'acció prioritàries; la qual cosa, conjuntament amb el seu *Reglament de Règim Intern* (ara anomenat *Normes d'Organització i Funcionament*), ens va permetre acostar-nos a l'escola amb una perspectiva més institucional.

En darrer lloc vam tornar a visitar les xarxes socials més conegudes de tots tres centres. Val a dir que des de l'inici de la recerca hem estat fent un seguiment d'aquestes, en ser una

bona manera d'estar al corrent del que succeïa quan no podíem ser-hi. Les tres escoles fan servir les seves xarxes socials, especialment Twitter, per informar a la comunitat educativa de la seva quotidianitat, i mostrar el desenvolupament i els resultats d'aquelles activitats més originals (tallers, jornades, xerrades, etc.). Mentre les pàgines web són un espai on s'explica la identitat del centre de manera més tècnica i amb un enfocament més pedagògic i professional, les xarxes socials mostren la seva realitat d'una manera molt més viva, senzilla i propera. Són aquestes:

	<b>Escola Projecte</b>	<b>Escola Sadako</b>	<b>Escola Nou Patufet</b>
	<a href="http://www.escolaprojecte.org/">http://www.escolaprojecte.org/</a>	<a href="https://escolasadako.cat/">https://escolasadako.cat/</a>	<a href="http://www.escolapatufet.cat/">http://www.escolapatufet.cat/</a>
	Escola Projecte @EscolaProjecte	Escola Sadako @escolasadako	Nou Patufet @NouPatufet
	Escola Projecte @EscolaProjecte	Escola Sadako @SadakoEscola	Nou Patufet @noupatufet
	-	Escola Sadako @escolasadako	Nou Patufet @noupatufet
	Escolaprojectebcn	EscolaSadako Barcelona	Nou Patufet SCCL

Com dèiem, la nostra voluntat era conèixer millor com es concebia cada centre a si mateix, l'“ethos” escolar (Scarth, 1985) i poder observar quins trets de la seva activitat i vida diària eren els que consideraven prou importants com per ensenyar-los a la resta del món a través de la finestra que proporciona internet. Per això és que vam seleccionar aquells documents que les escoles ofereixen de manera lliure i pública amb la finalitat de donar-se a conèixer, i no vam considerar necessari demanar cap altre tipus de documentació més relacionada amb la organització interna de l'escola, la planificació o els resultats i el rendiment dels seus estudiants.

### ***Les entrevistes a informants clau***

El darrer mètode per recollir informació que vam fer servir són les entrevistes amb informants clau. Després de seleccionar les pràctiques que empraríem per descriure com les diferents vies i focus d'educació en valors es materialitzen a la realitat, ens vam trobar amb què ens mancàvem alguns detalls als que no havíem tingut accés durant les observacions. Per descobrir-los era necessari tornar a posar-nos en contacte amb les escoles.



Paral·lelament a la interpretació de les dades recollides mitjançant l'etnografia i la revisió documental que acabem de descriure, vam anar elaborant un guió per dur a terme les entrevistes. El guió era similar per cadascun dels tres centres: unes preguntes inicials referents a qüestions generals del centre: algunes més quantitatives *-nombre d'alumnes en general, nombre d'alumnes a la ESO, nombre de professors, etc.-*, i d'altres més obertes – *“Com definiu l'escola?; quins són els vostres valors principals com a centre?, o En general, si haguéssiu de dir què és el que educa en valors a l'escola, què diríeu?”*. I, a continuació, tot un seguit de qüestions molt més concretes referents a les pràctiques que havien estat seleccionades per descriure's. Qüestions, la majoria d'elles, que no podíem haver resolt només amb observar-les, i que havien de servir-nos per acabar de completar tota la informació que havíem recollit mitjançant les etnografies. Alguns exemples de preguntes són: *“quin era l'objectiu específic d'aquesta pràctica?, quants anys porteu fent-la?”*, o algun detall de la seva dinamització.

Conscients de la realitat tan dinàmica que es viu en aquestes escoles i de les múltiples ocupacions que tenen els professors, encara més quan s'acosta el final curs, vam decidir posar-nos en contacte amb els centres al mes de març per així poder fixar amb temps una data en la que poder efectuar les entrevistes amb tranquil·litat i sense destorbar massa el seu ritme de treball. Els vam explicar per correu electrònic el motiu de la trobada i tots ells van acceptar concedir-nos aquest espai. Les dates les vam escollir segons la seva disponibilitat. Val a dir que totes les entrevistes es van fer als centres de referència, per una raó d'organització –els era més fàcil-, però també amb la voluntat de garantir, una vegada més, que es sentíssim a gust i dins la seva zona de confort.

El primer amb qui ens vam poder trobar va ser el Cesc, director del Nou Patufet. L'entrevista es va fer el dia 12 d'abril de 2018 a un dels despatxos de l'escola. Considerant que havia passat poc més d'un any des del nostre període etnogràfic a l'escola, que havíem coincidit en la Jornada PREM Docent 2018<sup>2</sup> i el caràcter obert i amable del director, l'entrevista es va realitzar en un ambient agradable i de confiança. Un ambient que, ara si, ens permetia demanar-li de manera natural enregistrar l'àudio de l'entrevista per poder-la revisar posteriorment. Una petició a la que va accedir immediatament. Aquesta seria una

---

<sup>2</sup> El PREM Docent 2018 són unes jornades organitzades per l'Escola Nou Patufet que tenen l'objectiu de generar un espai de formació i debat en torn a temes d'interès educatiu i en la que hi participen diferents professionals del món educatiu.

entrevista curta, basada sobretot en les primeres preguntes de caràcter general del centre que hem descrit, i algunes -les menys- referents a pràctiques concretes d'educació en valors.

El Nou Patufet va ser l'únic centre en el que vam haver de fer dues entrevistes, ja que la majoria de les activitats que havien seleccionat d'aquesta escola per descriure a la tesi havien estat portades a terme pel Xavi –tutor de 3r- i, per tant, havíem de fer una segona entrevista amb ell. L'entrevista amb el professor es va dur a terme el 23 de maig al mateix despatx i en unes condicions molt similars. Aquesta vegada, però, ens centràrem de manera exclusiva en esbrinar els detalls de les pràctiques que ens mancaven.

Pel que fa a l'Escola Sadako, l'entrevista amb el Jordi Nomen es va efectuar el 24 d'abril. Ens vam reunir al mateix despatx en el que quasi dos anys enrere havíem pactat la col·laboració de l'escola a la nostra recerca. En aquest cas, atès el gran volum de pràctiques que havíem seleccionat, totes elles desenvolupades pel mateix professor, l'entrevista va durar més que la resta. Els primers instants van servir per posar-nos al dia tant pel que fa a l'estat de la tesi com pel que fa a les novetats de l'escola. Considerant, però, que teníem un nombre considerable de preguntes per fer i el temps del que gaudíem era limitat, el ritme de la conversa es va veure forçadament accelerat. Val a dir que el Jordi es va oferir a ampliar tota la informació que calgués via correu i que, efectivament, vam acabar d'especificar algunes dades per aquest mitjà.

Finalment, la darrera entrevista que vam desenvolupar va ser amb la Gemma i l'Albert de l'Escola Projecte. En aquest cas havia transcorregut igualment un gran període de temps des que havíem marxat del centre, pel que va ser un retrobament amb un cert toc de nostàlgia. L'entrevista es va fer el 30 de maig a la biblioteca del centre. Com en la resta, els entrevistats van accedir a ser gravats, la qual cosa ens facilitaria moltíssim la posterior revisió. En aquest cas amb més temps, la Gemma i l'Albert contestaven alternativament a les qüestions formulades, sense cap ordre preestablert. A banda d'aquesta entrevista, dies més tard també intercanviaríem alguns correus amb la Gemma en els quals ens va aportar algunes dades extra i algunes fotografies que s'adjunten més endavant amb les pràctiques corresponents.

En general, podem dir que les quatre entrevistes van dur-se a terme d'una manera fluida, amb un estil proper a la conversa en què vam intentar formular les preguntes de la manera

més natural possible, evitant tant com vam poder el format de qüestionari o interrogatori, malgrat en alguns moments fos inevitable. A nivell personal destaquem que en tots els casos vam percebre un component de confiança i certa familiaritat que ens unia amb els entrevistats. Malgrat el nostre rol es limités sempre a observar, el pas de les setmanes i dels mesos essent presents a les seves aules va comportar la creació d'una relació professional però alhora propera que va facilitar aquest segon contacte posterior, i per la qual ens sentim contents i agraïts.

### 2.3.2.3. Abandonament del camp

Els observadors participants quasi mai arriben a un punt en què sentin que han completat els seus estudis. Sempre queda una persona més per entrevistar, un bri per lligar, una àrea més per abordar. Però la major part dels investigadors arriben a una etapa en què les moltes hores passades al camp els procuren resultats decreixents. Glaser & Strauss (1967) utilitzen l'expressió *saturació teòrica* per referir-se a aquest punt de la investigació del camp en el qual les dades comencen a ser repetitives i no s'aconsegueixen aprehensions noves importants. Aquest és el moment de deixar el camp (Taylor & Bodgan, 1987, p. 90).

Entenem per “abandonament del camp” el moment en què l'investigador finalitza la recollida d'informació i marxa del camp de recerca. Per a nosaltres l'abandonament del camp es va produir quan va finalitzar el període etnogràfic en cadascun dels centres, malgrat haguem reprès el contacte puntualment per dur a terme les entrevistes. Aquest moment pot ser complex. Arriba un moment on les dades recollides comencen a ser cada vegada menys significatives, inclús repetitives, la qual cosa significa que la nostra presència al camp comença a ser innecessària (Taylor & Bodgan, 1987). Tot i així, un mai no té la sensació d'haver finalitzat i sempre es mira la realitat amb l'esperança de trobar-hi aspectes inèdits. A més, centrar-se de manera exclusiva en la interpretació de les dades implica tornar a emprendre un treball reflexiu i solitari que, en contrast amb l'estança a escoles plenes de vida, no resulta especialment estimulant.

En el nostre cas, la data en la qual abandonariem el camp de recerca estava establerta i negociada prèviament a l'entrada en cada escenari. En el cas de les escoles Projecte i Sadako els havíem informat de la nostra voluntat de ser-hi presents durant tot un curs escolar. Això va comportar una certa avantatge, ja que tant l'inici com el final de les observacions van coincidir de manera natural amb l'inici i el final de les classes, la qual cosa no suposava un acomiadament exclusiu de nosaltres respecte al camp, sinó que tots els membres de l'escenari completàvem un cicle de manera conjunta.

Tot i així, en haver de marxar alguns dies abans del final de curs vam fer ús d'algunes estratègies per a que la nostra retirada no fos tan abrupta. La primera d'elles va ser retirar-nos progressivament, disminuint la freqüència de les visites setmana rere setmana. Endemés, ens anàvem acomiadant sempre que veiem algun professor o professora que per horaris era improbable que ens tornéssim a trobar.

En el cas del Nou Patufet, atès el gran volum d'informació que havíem recollit el curs anterior i el fet que algunes dades començaven a ser repetitives, vam decidir escurçar el període etnogràfic i finalitzar-lo al febrer. Aquesta va ser una decisió presa abans de l'entrada a l'escenari, pel que els membres de l'escola estaven informats. Tot i així, és ben cert que la retirada del camp va ser quelcom més artificial i difícil. Artificial perquè marxàvem tot just en un moment en què professors i alumnes estaven ben enfeinats amb el segon trimestre i els diferents projectes que portaven a terme; i difícil perquè per a nosaltres significava el final d'un treball de camp que ens havia enriquit moltíssim a nivell investigador, però també professional i personal.

La retirada, com en els casos anteriors, va ser progressiva. Vam anar disminuït la freqüència de les visites, i vam anar acomiadant-nos dels professors a mesura que sabíem que seria la nostra última classe amb ells. Aquesta vegada, però, el darrer dia d'observacions va coincidir amb l'absència de dues de les persones que havíem resultat més rellevants pel nostre estudi, pel que vam escriure'ls un correu agraint-los la seva col·laboració i desitjant-los un bon tercer trimestre.

Val destacar que en cap cas el comiat va ser definitiu. Cada setembre, després de les vacances d'estiu, hem enviat un correu a tots els centres desitjant un bon inici i un bon curs; a la qual cosa ens han contestat amb l'amabilitat i la gentilesa que sempre els ha

caracteritzat. Com dèiem, hem estat pendent de les seves xarxes socials, la qual cosa ens ha permès estar al tant d'algunes novetats i intercanviar alguna notícia rellevant; i, en el cas del Nou Patufet, inclús hem pogut assistir a les jornades formatives que han organitzat enguany. Tot plegat fa que el contacte, encara que de manera més tènue i esporàdica, encara es mantingui.

#### 2.3.2.4. Cronograma de la Fase de Treball de camp

	2015							2016							2017							
	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR
<b>ESCOLA PROJECTE</b>																						
Primer contacte																						
Període etnogràfic																						
Revisió documental																						
Entrevista amb informants clau																						
<b>ESCOLA SADAÑO</b>																						
Primer contacte																						
Període etnogràfic																						
Revisió documental																						
Entrevista amb informants clau																						
<b>ESCOLA NOU PATUFET</b>																						
Primer contacte																						
Període etnogràfic																						
Revisió documental																						
Entrevista amb informants clau																						

	2017							2018										
	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET
<b>ESCOLA PROJECTE</b>																		
Primer contacte																		
Període etnogràfic																		
Revisió documental																		
Entrevista amb informants clau																		
<b>ESCOLA SADAÑO</b>																		
Primer contacte																		
Període etnogràfic																		
Revisió documental																		
Entrevista amb informants clau																		
<b>ESCOLA NOU PATUFET</b>																		
Primer contacte																		
Període etnogràfic																		
Revisió documental																		
Entrevista amb informants clau																		

#### 2.3.3. Anàlisi i presentació de les dades

La darrera fase de la recerca consta de dos moments clarament diferenciats: a) la interpretació de les dades i b) l'elaboració de l'informe. L'anàlisi de les dades és el moment en què la informació recollida és processada, analitzada i interpretada amb l'objectiu d'aconseguir un nivell d'abstracció tal que permeti una comprensió més profunda del que s'ha vist, passant dels fets observats a la creació d'idees i teoria. L'elaboració de l'informe, en canvi, és la última fase d'aquest procés en què l'investigador ha de vetllar per posar ordre i coherència a tot el seu treball i plasmar-lo per escrit en un informe ben estructurat per difondre els seus resultats i conclusions a la resta de la comunitat científica i, en el

nostre cas, també l'educativa. A continuació descrivim com s'han portat a terme ambdues fases.

### *2.3.3.1. Interpretació de les dades*

Potser sigui enganyós dedicar un capítol separat al treball amb les dades, ja que l'anàlisi de les dades és un procés en continu progrés en la investigació qualitativa. La recollida i l'anàlisi de les dades van de la mà (Taylor & Bodgan, 1987, p. 158).

El primer que hem d'advertir d'aquesta fase d'interpretació és que no s'inicia quan finalitza la recollida de dades, sinó que s'hi dona de manera simultània (Goetz & LeCompte, 1984; Taylor & Bodgan, 1987; Woods, 1987). El caràcter reflexiu de les investigacions etnogràfiques és present des que s'inicia el treball de camp, pel que, una vegada l'investigador s'ha introduït a l'escenari, el coneix i s'ha fet amb un cert volum de dades, comença a analitzar-les. Com en la resta del procés, però, no hi ha cap ordre preestablert ni sistemàtic per dur a terme aquesta anàlisi. De fet, molts autors coincideixen en assenyalar que, considerant el caràcter qualitatiu de les dades que es recullen i la voluntat comprensiva i descriptiva d'aquest tipus de recerques, cada investigació etnogràfica necessita el seu propi model singular d'anàlisi i interpretació d'informació. En el nostre cas identifiquem quatre fases fonamentals: a) l'anàlisi preliminar, b) classificació i categorització, c) elaboració del marc teòric i d) triangulació de dades i elaboració de conclusions.

#### ***Anàlisi preliminar***

L'anàlisi preliminar correspon a les tasques analítiques que es realitzen durant el treball de camp. A l'inici, la mirada de l'investigador és molt oberta: tot és susceptible de ser important. A mesura que el treball de camp avança la observació es torna més selectiva. Això és degut a un procés natural d'anàlisi en què l'investigador va seleccionant allò que creu més significatiu. Aquesta és una fase de reflexió temptativa en què l'etnògraf comença a identificar temes primordials que cal observar amb més deteniment. Woods (1987) anomena aquesta fase "anàlisi especulativa", destacant el component intuïtiu que produeix les aprehensions bàsiques i primeres en relació a les dades recollides a l'escenari.

En el nostre cas particular, els primers mesos a les escoles Projecte i Sadako ens van servir per començar a distingir diferents tipus d'influències morals: partíem de la base que tot pot educar en valors, però començàvem a albirar diferències evidents entre, per exemple, una classe sobre els Drets Humans i una abraçada sincera entre professor i alumne. Això ens suggeria diferents línies d'anàlisi a les que calia atendre amb especial dedicació. També ens va ser d'ajuda el fet de passar les dades a net. L'escriptura del diari de camp necessitava d'una re-llegida de totes les dades que havíem recaptat i, a l'hora d'efectuar-la, podíem identificar quines situacions es repetien sovint i quins temes havien cridat més la nostra atenció. Per tant, aquesta primera fase d'anàlisi ens va ajudar a acotar la recerca, focalitzar les nostres observacions i prendre notes molt més específiques, concretes i significatives.

### *Classificació i categorització*

Amb el temps, l'anàlisi preliminar es transformaria en una anàlisi molt més intensa i concreta en què començàvem a distingir categories. La fase de classificació i categorització ha estat per a nosaltres la més rellevant i la més complexa. Dins aquesta podem distingir moments diversos amb els que les dades s'han anat treballant, polint i interpretant progressivament. La fase de classificació i categorització va iniciar-se quan quedaven poques setmanes d'observacions a les escoles Projecte i Sadako. De manera natural, la successiva re-llegida de tot el material que estàvem recopilant i la seva passada a net ens ajudava a endreçar-lo, donar-li forma i fer-lo més manejable.

Així, els primers mesos d'aquesta fase van anar destinats a llegir i re-llegir les nostres dades, examinar-les amb més cura i deteniment i anar identificant categories. Per cada nota, situació o diàleg que haguéssim recollit, anotàvem als marges els temes principals als que feia referència i la font d'influència de la que crèiem que emanaven (codificació). Aquest exercici ens va ajudar també a conèixer molt millor el nostre material de recerca.

Durant el procés analític l'investigador posa l'èmfasi en la construcció o generació inductiva de categories que permetin classificar les dades recollides d'acord amb unitats de contingut bàsiques o temàtiques comunes. Les dades es separen, es conceptualitzen i s'agrupen en categories, mitjançant un procés de manipulació i organització dels mateixos per connectar els resultats obtinguts a un cos més gran de coneixement, interpretar-los i donar-los sentit (Murillo & Martínez-Garrido, 2010, p. 10).

Quan vam abandonar els primers escenaris de recerca, la tasca d'interpretació de les dades es va intensificar passant a ser la nostra ocupació principal. Vam elaborar un llistat amb tots els codis que havíem identificat al respecte de les possibles influències morals que rebien els joves a les escoles. Naturalment, aquesta llista era interminable i calia anar-la simplificant. En aquest sentit, no podem parlar d'una única anàlisi, sinó de varies. El procés de categorització va ser progressiu. Vam optar per anar unint categories amb un significat similar o que ens semblessin d'un mateix àmbit. Aquest procediment es repetiria en cinc ocasions fins que, finalment, i seguint el pensament de Woods (1987), vam aconseguir que pràcticament tots els aspectes del material poguessin ser acomodats sense esforç en una única categoria de les que componien la classificació.

Arribar a aquest punt de depuració i refinament va resultar complex. A l'inici disposàvem de categories molt concretes i d'altres molt més àmplies. Gaudíem de qüestions que feien referència a un tema molt similar però que en la pràctica oferien característiques molt distintives; i també de qüestions molt concretes, lleugerament similars a d'altres, on no acabàvem d'identificar prou bé la idea o el terme que els unificava. La creació de la distinció entre "via d'educació en valors" i "focus d'educació en valors" va ser clau en aquest punt. Aquesta ens permetia assenyalar els quatre grans àmbits d'influència moral que havíem identificat i, alhora, dividir-los en grups molt més detallats sense que es superposessin els uns als altres.

Una vegada feta aquesta distinció, vam entrar al tercer i últim escenari d'investigació, l'Escola Nou Patufet. Una experiència més a un nou escenari ens va servir per comprovar i reafirmar l'existència de les vies i els focus d'educació moral que havíem identificat i la conformació de la pròpia classificació. Com si d'un motllo es tractés, miràvem la realitat amb la voluntat d'esbrinar si tot el que allà succeïa podia ser classificat en la nostra proposta. També ens va servir per acabar de definir el significat de cada categoria i escollir-ne una nomenclatura adient. Volíem escollir noms que donessin una idea clara de l'origen i el significat de cadascuna de les vies i focus. Quan els vam escollir, vam acabar de confirmar la seva adequació conjuntament amb la directora de la tesi. La classificació final consta de quatre vies i vuit focus d'educació moral:



## Vies i focus d'educació moral als centres educatius de secundària

1. Via acadèmica de l'educació en valors
  - Primer focus: El contingut
  - Segon focus: La metodologia didàctica
2. Via interpersonal de l'educació en valors
  - Tercer focus: La relació professor-alumne
  - Quart focus: Les relacions entre iguals
3. Via convencional de l'educació en valors
  - Cinquè focus: Les normes escolars
  - Sisè focus: La participació de l'alumnat en la gestió de l'escola
4. Via espai-temporal de l'educació en valors
  - Setè focus: L'espai escolar
  - Vuitè focus: El temps escolar

### *Elaboració del marc teòric*

“Els investigadors qualitius comencen els seus estudis compromentent-se mínimament amb teories i supòsits a priori” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 165), en una investigació de caràcter inductiu la matèria prima per elaborar la teoria són les dades obtingudes als diferents escenaris. No obstant això, en aquest punt de la recerca, la revisió i la lectura d'altres referents bibliogràfics anteriors al nostre treball possibilita prendre una certa perspectiva de les nostres dades i, alhora, ampliar el seu abast. El nostre objectiu en haver efectuat finalment una classificació de les vies i els focus d'educació moral era definir-los i conèixer-los amb un major detall del que havíem pogut observar a la realitat, pel que necessitàvem acudir a teories, recerques, i experiències anteriors que s'haguessin familiaritzat amb el nostre objecte d'estudi.

Vam decidir lligar aquesta ampliació de coneixement mitjançant les diverses lectures amb la redacció del marc teòric de la tesi i, per tant, amb l'inici de l'elaboració de l'informe. Contemplant que seria necessari incloure una definició i descripció més o menys extensa de tots els focus d'educació en valors que havíem identificat, vam creure que aquest era un bon moment per començar a elaborar-lo. Aquesta decisió ens ajudaria a efectuar una recerca bibliogràfica molt més estructurada.

Essent sempre conscients del nostre bagatge acadèmic, especialment lligat al GREM, i considerant que la manera en què un interpreta les seves dades depèn en gran mesura dels supòsits teòrics que ha assumit (Taylor & Bodgan, 1987), vam considerar oportú iniciar el cos teòric explicitant la nostra posició de partida: el paradigma de l'educació moral com a Construcció de la Personalitat Moral. Això va suposar una tasca de revisió dels referents

fonamentals del grup, els quals ja s'han especificat amb anterioritat. Vam fer una lectura extensa i curosa a partir de la qual oferir una visió general dels orígens del paradigma i també de les seves característiques i preceptes principals. Aquest primer capítol aniria seguit d'un segon en què reflexionàriem al voltant de què és l'educació en valors i com s'eduquen, parant especial atenció en la idea de fer i viure els valors i, per extensió, als termes d'atmosfera i clima moral. Ambdós capítols ofereixen una visió prou acotada dels supòsits teòrics des dels que partim i ajuden a entendre la perspectiva pedagògica des de la que s'ha desenvolupat la recerca.

Finalment el tercer capítol, dedicat a les vies i els focus d'educació moral, és el més rellevant. Per explorar teòricament les característiques i possibilitats de cada focus, al març del 2017 –coincidint amb l'abandonament del tercer escenari-, vam emprendre una llarga etapa de lectura i revisió bibliogràfica. La idea era relacionar el nostre propi treball amb el que havien fet d'altres; conèixer altres autors i recerques nacionals i internacionals que ens ajudessin a definir cada focus, els seus elements més importants i, en cas que fos possible, consideracions rellevants per a la seva aplicació pràctica. Per seleccionar fonts d'informació adients vam utilitzar diferents criteris i estratègies: des de consultar les referències d'alguna obra que ens hagués resultat particularment interessant, a la cerca directa a la biblioteca o a internet; passant, per suposat, per la consulta a especialistes, on la nostra directora va tenir un paper important proporcionant-nos diferents fonts d'informació que ens han estat de gran utilitat.

Pel que fa al sistema d'elaboració d'aquest marc teòric, vam seguir un procediment en el qual el primer pas era sempre fer-nos amb un nombre considerable d'obres rellevants per després llegir-les tot anotant nocions, conceptes i definicions que consideréssim importants. Seguidament, elaboràvem un índex amb el que presentar aquestes idees de manera lògica i endreçada i, tot seguit, procedíem a l'escriptura del capítol. Aquest procediment es va repetir una i altra vegada amb els vuit focus d'educació moral, donant com a resultat un cos teòric de més de 290 pàgines que trobarem al següent capítol.

### ***Triangulació de dades i elaboració de conclusions***

Finalment, aquesta darrera fase d'interpretació de dades va anar destinada a un diàleg entre les informacions assolides a través dels diferents mètodes -la observació, les entrevistes, la revisió documental i també la revisió bibliogràfica-, el qual tenia una triple funció. La

primera d'elles efectuar una descripció del caràcter de cada escola que inclogués la història, el context i les característiques més essencials que les defineixen, tot considerant la imatge que ells mateixos projecten a través de la seva pàgina web i les seves xarxes socials, les idees que ens van transmetre els informants clau a les entrevistes i la pròpia concepció que nosaltres mateixos vam confeccionar a partir de les observacions.

En segon lloc, aquesta triangulació ens havia de possibilitar la selecció, la descripció i la reflexió sobre algunes de les pràctiques que havíem observat a les diferents escoles i que ens servien per presentar possibles maneres de dinamitzar els focus d'educació en valors a la realitat. Aquest treball és un dels més valuosos en tant que ofereix una visió aterrada de la classificació amb exemples recollits directament de la pràctica educativa i on s'ha fet tota una feina de descripció que inclou els objectius i finalitats generals de cada activitat, un relat on s'explica de manera vivencial com es va produir i en quin context i, finalment, una reflexió al voltant de la seva rellevància respecte el focus en què s'insereix.

Per últim, l'anàlisi finalitza amb l'elaboració d'algunes conclusions de caire més global al respecte de la dinamització de l'educació en valors a la secundària, fruit precisament de les coincidències i concordances entre el que hem vist, llegit i escoltat però també de les incongruències i inconsistències. Al llarg d'aquest procés de recerca ens hem adonat que les escoles tenen una visió prou clara d'allò que fan per educar en valors, però que hi ha elements i circumstàncies que desconeixen o sobre les que no reparen tanta atenció, les quals juguen un paper rellevant. Aquests pensaments són els que ocupen l'apartat final de l'informe i els que conclouen la tesi.

#### 2.3.3.2. Elaboració de l'informe

La darrera fase de la investigació ha consistit en l'elaboració de l'informe final. Aquesta és una fase en la que l'investigador desvia la mirada del camp d'investigació i s'ocupa en donar a conèixer tot el que ha realitzat de manera escrita. Els informes de recerca de tipus qualitatiu han d'incloure suficients detalls descriptius per a que el lector o potencial usuari conegui el que va passar, com va passar i es senti traslladat a la situació social observada (Del Rincón, 1997), tot explicant la fonamentació teòrica i empírica que recolza el treball i reflectint la seva utilitat pràctica (Murillo & Martínez-Garrido, 2010).

En el moment d'elaborar l'informe s'han de considerar bàsicament dos aspectes: les parts de les que constarà i el llenguatge i el tipus de redacció que s'emprarà. Pel que fa a la primera qüestió, Taylor & Bodgan (1987) suggereixen incloure els següents continguts:

- a) Metodologia. L'informe ha de contenir una descripció dels mètodes i procediments que s'han emprat per a obtenir i analitzar la informació. Aquesta informació ha de ser el màxim detallada possible per evitar confusions respecte el significat d'algunes expressions (com per exemple, el cas de la “observació no participant” que hem comentat anteriorment); i també per a que els lectors puguin comprendre amb prou detall el context en el que s'ha donat (Deutscher, 1973).
- b) El temps i l'extensió de l'estudi, especialment pel que fa al treball de camp. Cal determinar el temps que ens ha ocupat la investigació i de quina manera s'ha distribuït. En aquest cas, a banda de la descripció escrita hem optat per adjuntar cronogrames en els quals s'especifiquen les tasques que s'han fet amb una periodicitat mensual.
- c) Naturalesa i número d'escenaris i informants. Segons les autores cal contestar les següents preguntes: quin tipus d'escenari s'han estudiat?, quants han estat?, qui eren els informants?, a quants es va entrevistar?.
- d) Disseny de la investigació. Amb això fan referència al procediment que s'ha seguit per identificar i seleccionar els escenaris, els informants i els documents.
- e) L'enquadrament mental de l'investigador, és a dir, el marc conceptual teòric i pràctic des del que parteix la recerca.
- f) Les relacions amb els informants, a través de la qual examinar com van ser les interaccions amb els participants i quin tipus de lligams es van establir.
- g) Control de les dades. Finalment, cal especificar com s'han analitzat i interpretat les dades recollides a cada escenari.

La gran majoria d'aquests aspectes han estat descrits en el present capítol; altres, com l'enquadrament mental, seran definits a continuació. A més, en aquest informe s'afegeixen altres apartats fonamentals d'incloure en una tesi doctoral, com són els resultats i les conclusions finals i les limitacions de la recerca i les perspectives de continuació en un futur.

Pel que fa a la redacció, cal tenir present l'audiència a la qual anirà destinat el nostre treball i, depenent de les seves característiques, caldrà definir més o menys els detalls pràctics, la densitat conceptual i l'extensió (Murillo & Martínez-Garrido, 2010). Nosaltres hem escollit fer ús del “plural majestàtic” o “plural d'autoria” per dues raons: perquè creiem que atorga un punt de formalitat extra a la redacció i perquè, d'alguna manera, tot i que una tesi doctoral és un procés majoritàriament solitari, el cert és que acaba sent el resultat de l'activitat de moltes persones. Amb aquest estil de redacció volíem reconèixer la seva tasca. Malgrat això, hem hagut d'utilitzar la primera persona del singular en algunes ocasions puntuals per concretar el transcórrer d'alguna pràctica o situació al camp de recerca sense portar a equivocacions. Alhora, hem optat per l'ús d'un llenguatge específic, necessari en aquest tipus d'informe, però seguint un estil d'escriptura senzill. El nostre treball té una clara voluntat de contribuir a la pedagogia i la teoria de l'educació però també, i de manera fonamental, a la realitat educativa que viuen els centres de secundària. Per això hem mantingut un estil d'escriptura fluid i hem utilitzat termes i expressions properes a la seva realitat.

### 2.3.3.3. Cronograma de la Fase d'Anàlisi i presentació de les dades

	2015	2016											2017				
	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR
Anàlisi preliminar																	
Classificació i categorització																	
Elaboració del marc teòric																	
Triangulació i elaboració de conclusions																	
Elaboració de l'informe																	

	2017								2018							
	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
Anàlisi preliminar																
Classificació i categorització																
Elaboració del marc teòric																
Triangulació i elaboració de conclusions																
Elaboració de l'informe																

### 2.3.4. Cronograma general del procés de recerca

		2014				2015											2016								
		SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
Disseny i planificació	Revisió documental inicial																								
	Elecció del tema																								
	Plantejament de la investigació																								
	Definició de l'escenari d'investigació																								
Treball de camp	Període etnogràfic																								
	Revisió documental dels centres																								
	Entrevistes amb informants clau																								
Anàlisi i presentació	Interpretació de les dades																								
	Elaboració de l'informe																								

		2016				2017											2018								
		SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
Disseny i planificació	Revisió documental inicial																								
	Elecció del tema																								
	Plantejament de la investigació																								
	Definició de l'escenari d'investigació																								
Treball de camp	Període etnogràfic																								
	Revisió documental dels centres																								
	Entrevistes amb informants clau																								
Anàlisi i presentació	Interpretació de les dades																								
	Elaboració de l'informe																								

### **3. APROXIMACIÓ TEÒRICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS**

El present apartat aborda la fonamentació teòrica de la recerca i s'estructura en tres capítols. Per una banda, en el primer capítol ens centrem en el paradigma de la Construcció de la Personalitat Moral (CPM) del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM); el qual resulta fonamental per comprendre la nostra posició de partida vers l'educació en valors. Començarem fent una breu revisió dels paradigmes existents respecte l'educació en valors i les aportacions més rellevants de cadascun d'ells i, posteriorment, ens centrarem en el concepte de personalitat moral i els seus àmbits i dimensions. En el segon capítol tractarem altres qüestions significatives respecte la pràctica de l'educació moral als centres educatius, parant especial atenció a la necessitat de fer a l'alumnat viure, experimentar i posar en pràctica els valors -la qual cosa concretarem amb l'ús de termes com atmosfera i cultura moral-. Amb el tercer capítol ja ens centrarem exclusivament en els vuit focus d'educació en valors que hem identificat. Sempre des d'una perspectiva més teòrica, els definirem i els descriurem, tot considerant com han estat concebuts per altres autors i recerques anteriors. Val a dir que per cada subcapítol hem inclòs un sumari que ens serà útil per recordar de manera visual i sintètica els conceptes més importants que s'han tractat. Al final d'aquesta tercera part també trobarem un darrer sumari general que inclourà, a mode de resum, les qüestions més significatives de la fonamentació teòrica al complet.

#### **3.1. Marc conceptual bàsic: paradigma de la Construcció de la Personalitat Moral**

A continuació es presenta el paradigma de l'educació moral des d'on partim, el qual conforma la base del nostre coneixement sobre la temàtica. Parlem del paradigma de l'educació moral com a Construcció de la personalitat moral (CPM), elaborat pel Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Com ja hem comentat anteriorment, la influència de les idees i el cos de coneixements elaborat pel GREM sobre el pensament de l'autora d'aquesta tesi és inestimable, per la qual cosa les referències a les seves aportacions es trobaran al llarg de tot el treball si bé, en el capítol que ara comença, de manera més evident i específica. En les següents línies presentem una selecció de les idees fonamentals per entendre el nostre punt de partida. Fem una síntesi dels conceptes

més rellevants, ja que recollir la totalitat de l'aportació del Grup seria, a banda d'una tasca inviable, probablement innecessària. Volem centrar-nos només en aquelles nocions que ens ajudin a apropar-nos de forma efectiva a la nostra realitat d'estudi: l'educació en valors a l'escola.

### *3.1.1. Models de l'educació moral*

En la mesura que els homes sempre han hagut de conduir la seva pròpia existència entre situacions de conflicte de valors, i com sempre s'han preparat per fer-ho de la manera que els ha semblat millor, l'educació moral [...] ha estat una faceta ineludible de la formació humana (Puig & Martínez, 1989, p. 26).

Les persones som, irremeiablement, subjectes morals. Ho sabem perquè, des que naixem, ens trobem constantment amb situacions de controvèrsia moral davant les quals hem de respondre. Al llarg de la història, cada civilització ha ideat la que creia que era la millor manera de fer front a aquests conflictes i l'ha anat transmetent de generació en generació. L'educació moral és, per tant, inherent a la societat. Això no vol dir, però, que sigui homogènia. Cada societat, gran o petita, té la seva pròpia moral i aquesta va modificant-se a mesura que la societat avança. Tampoc es transmet mitjançant un patró establert i únic; sabem que l'educació moral es produeix inexorablement, però no de la mateixa manera ni amb el mateix nivell de dedicació i consciència. Aquest és el primer punt que cal considerar: la nostra mirada sobre l'educació en valors és només una d'entre les moltes existents. L'educació moral a la societat en general, i a les aules en particular, ha esdevingut de maneres molt diferents. A grans trets, es distingeixen tres models d'educació moral: els models basats en criteris externs i/o defensa d'uns valors absoluts, els models basats en valors relatius derivats d'opcions personals i els models basats en la construcció racional i autònoma de valors (Buxarrais, 1997, 2015; Buxarrais, Martínez, Puig & Trilla, 1995; Martínez, 1998; Payà, 1997; Puig & Martínez, 1989).

#### ***Models basats en criteris externs i/o defensa d'uns valors absoluts***

Aquests models representen una resposta clara i global a l'educació moral. Sorgeixen de la creença que existeix un conjunt de valors i normes universals i absoluts, per la qual cosa l'objectiu de l'educació moral consisteix en transmetre'ls voluntàriament d'una generació a

una altra, per tal que aquests guiïn tots els aspectes de la vida personal i social de la comunitat.

Des d'aquests models es considera que un alumne està essent educat a mesura que es va aproximant a l'ideal social prèviament establert i va adoptant les seves normes i costums. Per tant, es parteix de l'existència d'una autoritat moral superior que dicta de manera heterònoma com ha de ser la conducta dels individus. A l'escola, aquesta figura és el professor. El professorat és qui té l'autoritat i el poder absolut per regular les relacions entre iguals a la classe i, per suposat, les relacions entre alumnes i professors. Es considera que gaudeix de "la veritat" i aquesta és indiscutible.

A nivell pedagògic això suposa la posada en marxa d'un conjunt de pràctiques educatives destinades a inculcar el sistema de valors determinat, tals com la supressió de qualsevol tipus de conflicte moral intern, i la utilització de mecanismes com la instrucció, el convenciment i, en el pitjor dels casos, la imposició, l'adoctrinament i la dependència afectiva i emocional dels alumnes enfront el professor.

De fet, precisament en relació a això, s'extrau una de les principals crítiques que es fan a aquest model: el plànol secundari al que queda renegat l'educand, el qual actua únicament com a dipositari dels ensenyaments del professor, quedant inutilitzada la seva capacitat crítica i les seves decisions personals.

### ***Models basats en valors relatius derivats d'opcions personals***

Aquests models es situen en un plànol antagònic als anteriors. S'entén que l'acord en un tema com els valors morals és una qüestió casual, ja que no hi ha cap opció de valor, en si mateixa, preferible a les altres. Els valors són una decisió basada en criteris totalment subjectius: no hi ha valors bons o dolents, ja que tot depèn de les circumstàncies, condicions o moments que cadascú ha d'avaluar individualment.

Per tant, l'ideal d'un alumne educat des d'aquest enfocament aniria lligat a un subjecte que ha fet un procés d'introspecció i ha escollit autònomament els valors pels quals guiar la seva conducta, sense cap tipus de condicionament social. Pedagògicament, aquest model limita el paper de l'educació moral i les possibilitats del professor d'ensenyar a l'aula. El professor no pot imposar un determinat sistema de valors ni tampoc promocionar



determinades formes de vida considerades com a bones; sinó que la seva intervenció ha de consistir en recolzar el desenvolupament d'habilitats que permetin als educands construir la seva pròpia manera d'entendre el món i la seva matriu de valors, sobretot a partir d'exercicis d'autoconeixement i autoanàlisi. L'actitud del professor ha de ser de respecte i tolerància davant qualsevol opció de valor, sense prioritzar-ne cap.

Aquest model supera els desavantatges del model anterior i ofereix als alumnes un marge de llibertat molt més ampli. No obstant això, ho fa de manera tan radical que, en ometre la preocupació per la interacció entre iguals i l'establiment d'uns mínims comuns, pot provocar una sensació d'indefensió i inseguretat dels alumnes que podria acabar amb la seva capacitat convivencial.

### ***Models basats en la construcció racional i autònoma de valors***

Aquests models, entre els quals es troba el nostre, defensen un paper protagonista de l'alumnat en la construcció autònoma i racional dels seus valors en situacions d'interacció social. Aquest model s'allunya de les posicions autoritàries que estableixen el que està bé i el que està malament, igual que de les posicions que defensen que tot depèn de criteris subjectius i personals.

Es parteix de la base que no tot és igualment bo, i que existeixen criteris bàsics que han de servir per guiar la nostra conducta. Per la qual cosa, el professor ha d'ensenyar uns principis de valor universals alhora que oferir i potenciar coneixements, procediments i actituds que facin possible als alumnes la construcció de criteris morals propis, mitjançant els quals puguin considerar críticament les normes morals imperants i construir normes i projectes contextualitzats. Volen educar-se persones autònomes, coherents i dialogants disposades a implicar-se i comprometre's en situacions de relacions interpersonals i de participació social basades en l'ús crític de la raó, l'apertura als altres i el respecte als Drets Humans (Buxarrais et al., 1995). Més endavant s'explicarà com, per aconseguir-ho, caldrà que els professors atenguin i recolzin el desenvolupament del conjunt de dimensions de la personalitat moral dels estudiants.

Una vegada situats en el conjunt de propostes que s'han realitzat al llarg del temps per estudiar i entendre l'educació moral, presentem les idees i els conceptes més rellevants per a comprendre de què tracta el paradigma de la Construcció de la personalitat moral.

Repassarem quins són els seus principis generals, quins són els elements i els dinamismes que hi formen part, i quines són les dimensions i els àmbits de la personalitat moral que s'han d'educar.

### *3.1.2. Principis generals del paradigma*

#### *3.1.2.1. Què és un paradigma?*

El primer que farem, però, és especificar a què ens referim quan parlem de paradigma. La concepció actual que tenim d'aquest mot prové del filòsof de la ciència americà Thomas S. Kuhn (1922-1996) i, en especial, de la seva obra *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) i la seva posterior edició l'any 1970. Kuhn (1971) defineix els paradigmes com “una constel·lació de creences, valors, tècniques i de més, compartits pels membres d'una comunitat donada” (p. 303). Per a l'autor, els paradigmes representen una determinada manera de concebre les diferents disciplines científiques, reconeguda, acceptada i compartida per cada comunitat científica. Són la perspectiva sota la qual s'analitzen els problemes i es tracta de resoldre'ls.

Els paradigmes, independentment de la disciplina científica de la que formen part, tenen vigència caduca. Són útils en tant que capaciten per resoldre els problemes que es van plantejant, i serveixen per donar una resposta creativa als interrogants que es consideraven confusos amb l'anterior paradigma. Kuhn anomena “Revolució científica” a aquest procés en el que es produeix un canvi de paradigma, és a dir, a l'adopció d'un nou enfocament, el qual comporta l'adquisició de noves tècniques i instruments que superen els anteriors.

Si bé Kuhn va basar la seva teoria en ciències que avui anomenem “pures”, aquesta revolució científica també es pot aplicar a l'àmbit de les ciències socials i de l'educació. No són pocs els paradigmes que fins ara s'han desenvolupat per conceptualitzar l'educació moral. L'educació moral, o en valors, ha estat definida de diferents maneres i moltes d'elles han gaudit de gran representativitat durant un llarg període de temps. Segurament no els són desconeguts els paradigmes de l'educació moral com a Socialització, com a Clarificació de valors, com a Desenvolupament, com a Formació del caràcter i adquisició d'hàbits virtuoses o com a Ètica de la cura.

Des de la Construcció de la personalitat moral, les aportacions d'aquests paradigmes i dels reconeguts autors i autores que els plantegen, tals com Kohlberg, Durkheim o Gilligan entre d'altres, no són ignorades. Ben al contrari, els elements més significatius de totes aquestes postures conflueixen en l'elaboració d'aquest paradigma, el qual reconeix i recull aquells aspectes que considera clau i els adapta a la pròpia proposta. Abans d'assenyalar les aportacions més rellevants de cadascun d'ells, recollim els principis generals de la nostra perspectiva.

### *3.1.2.2. La Construcció de la Personalitat Moral: principis generals*

Només analitzant el nom del paradigma ja podem fer-nos una idea de quins són els seus ciments. El primer de tots, i més elemental, fa referència a que l'educació moral és, essencialment, un procés de construcció d'un mateix. Entenem que la moral no ve donada des del naixement, no és imposada de manera heterònoma, no sorgeix casualment, ni tampoc s'escull de manera espontània. La identitat moral és fruit d'un procés d'elaboració personal i col·lectiva de formes de vida i valors que es consideren estimables, els quals es van formant mitjançant un treball de reflexió i acció, prenent com a base les circumstàncies que el subjecte va afrontant en el seu dia a dia. La personalitat moral, doncs, es va adquirint i modelant al llarg del temps. La idea d'educació moral suposa una tasca constructiva (Nino, 1989; Puig, 1996; Puig & Martínez, 1989; Rubio Carracedo, 1987, 1992).

Aquest camí, però, no es fa en solitari. Si bé cada subjecte està necessàriament implicat en el procés de desenvolupament de la seva personalitat moral i n'és el principal protagonista, la construcció de la seva moral està sempre influenciada socialment i es veu repercutida pel context històric i sociocultural de cada moment. L'educació moral és una tasca complexa que porten a terme els éssers humans amb l'ajuda dels altres; per tant, "la moral és un producte sociocultural, la creació de la qual depèn de cada subjecte i del conjunt de tots ells" (Puig, 1996, p. 66).

Aquest segon fonament ens evoca una idea que cal tenir molt present en educació i, concretament, en educació moral: donat que la formació de la personalitat moral és una tasca constructiva en la que es veuen implicats tant el subjecte com la comunitat de la que en forma part, aquesta comunitat també pot veure's modificada. L'educació moral contribueix a fer millors les relacions entre els homes i les dones i els grups humans; de

manera que quan s'educa en valors a una persona s'està contribuint, alhora, a la reconstrucció de les formes de vida social.

Per últim, rescatem també del propi nom del paradigma l'evidència que parlem de construir la personalitat moral. Això significa situar-nos davant una tasca formativa que incideix sobre una realitat complexa: la personalitat. L'educació moral no pot limitar-se només a potenciar algunes habilitats o destreses. "Cal construir una persona global i no preparar tan sols alguna de les seves qualitats" (Puig, 1996, p. 11). Al llarg d'aquest capítol veurem a què ens referim quan parlem de personalitat i de quines dimensions es conforma.

### *3.1.2.3. Antecedents del paradigma*

Tornem ara als antecedents del paradigma com a Construcció de la personalitat moral. Hem vist que al llarg de la història, especialment durant la segona meitat del segle XX, es van elaborar diferents paradigmes per entendre què és l'educació moral i com s'ha de portar a terme. Malgrat algunes d'aquestes perspectives són molt diferents, o fins i tot contraries, hi ha un punt comú en totes elles: entenen l'educació moral com una tasca que té com a finalitat ensenyar a viure a les persones en relació als altres. Podem afirmar, doncs, que l'educació moral tracta, en el seu nivell més bàsic, d'ensenyar a viure i conviure amb els altres i amb un mateix.

Per aconseguir-ho, la Construcció de la personalitat moral és elaborada amb la voluntat de superar els inconvenients dels anteriors paradigmes i, alhora, de recollir les aportacions que es consideren positives. A continuació es presenten els paradigmes de l'educació moral més representatius i s'assenyalen els elements més rellevants que s'han rescatat des de la perspectiva on ens situem.

### ***L'educació moral com a Socialització***

El gran impulsor d'aquest paradigma és el filòsof i sociòleg francès Émile Durkheim (1858-1917). En la seva obra més representativa, *La Educación Moral* (1902), l'autor concep l'educació moral com un procediment mitjançant el qual els individus s'insereixen i s'ajusten a la col·lectivitat a la que pertanyen. Es descriu l'educació moral com un procés d'adaptació social en el qual els subjectes reben de la societat el sistema de valoracions i normes vigent.

La societat es concebuda com una autoritat externa, una entitat general superior a tots els individus que la conformen. Les persones s'hi han de sotmetre i l'han de reconèixer com a un poder digne de ser obeït i respectat. Per tant, els models i normes de conducta que la societat dicta són inqüestionables i han de ser transmesos d'una generació a una altra. Es tracta d'una transmissió heterònoma de les normes socials imperants.

En conseqüència, la responsabilitat del subjecte que s'està formant queda molt limitada, ja que no és lliure per prendre decisions segons la seva consciència. Aquest només ha d'ajustar-se a les normes que se l'imposen des de l'exterior i no té la competència de rebutjar-les o modificar-les. De fet, es considera que el punt àlgid de l'educació moral es dona quan el subjecte accepta la necessitat de les normes i comprèn la seva raó de ser; de manera que el conformisme adaptatiu es transforma en un reconeixement de la necessitat de la norma social.

Pel que fa a l'escola, Durkheim entén que l'aula constitueix una petita societat on el nen ha d'aprendre a respectar les regles i adquirir els hàbits necessaris per ser un bon ciutadà. L'autonomia de la societat a la classe queda reduïda a la figura del professor, el qual ha de mantenir una disciplina ferma i a la vegada equilibrada. L'autor és conscient de les negatives conseqüències que podria tenir la imposició abusiva de les normes en els educands: amb una disciplina severa i intransigent seria pràcticament impossible despertar en els alumnes l'estima per les normes i la funció que aquestes exerceixen. És per això que proposa una disciplina equilibrada que generi en els alumnes el gust per l'ordre i els permeti comprendre el sentit del mateix.

Les principals desavantatges d'aquest paradigma són fàcilment detectables. Tal com hem comentat anteriorment, els paradigmes que es basen en criteris externs i/o defensa d'uns valors absoluts, com és el cas, anul·len el paper del subjecte en la seva pròpia educació. L'educand aprèn a gestionar les seves relacions socials, però no mitjançant criteris propis, ja que la seva autonomia es veu excessivament reduïda i menystinguda. En un plànol de pensament més ampli, aquest paradigma de l'educació moral com a socialització i el que s'explicarà a continuació, que l'entén com una clarificació de valors, ens evoquen al debat establert per comunitaristes (MacIntyre, 1981; Sandel, 1982; Taylor, 1979, 1997) i liberals (Dworkin, 1985; Rawls, 1971, 1993). Tanmateix, recollir els arguments i la conveniència o la inconveniència d'ambdues postures no té lloc en una tesi com aquesta.

Tot i així, existeixen punts de confluència entre aquest paradigma i el nostre. Durkheim defensa que el subjecte ha d'arribar a comprendre la utilitat de les normes socials. Des de la Construcció de la personalitat moral es comparteix la idea que les persones hem de ser conscients que vivim en societat i que, per tant, cal disposar d'uns criteris que guiïn aquesta convivència. S'admet que la moral té a veure amb el compliment de les normes socials, tot i que aquestes han de ser necessàriament avaluable i modificable. També es recull el reconeixement de la vinculació a la col·lectivitat. El sentiment de pertinença ens fa conscients de formar part d'una mateixa comunitat i cultura, i ens motiva per integrar les pautes de convivència més elementals i gestionar de la millor manera possible les relacions interpersonals.

### *L'educació moral com a Clarificació de Valors*

Louis Edward Raths (1900-1978), Merrill Harmin i Sidney B. Simon (1927) són els representats del paradigma que entén l'educació moral com a clarificació de valors. En la seva obra cabdal, *Values and teaching, working with values in the classroom* (1966), aquests autors parteixen de la base que els valors són una realitat estrictament personal, producte de les nostres experiències. Per la qual cosa, l'educació moral ha de consistir en ajudar als subjectes a descobrir i reconèixer els valors que, conscient o inconscientment, tenen com a seus.

Aquest paradigma concep la idea de valor com a procés. Això vol dir que els valors no s'entenen com un resultat, ni com una realitat estàtica que ha d'adquirir-se per posteriorment conservar-se. Els valors perduren o es transformen en funció de les experiències que viu cada individu, són de naturalesa canviant.

Des de la Clarificació de valors s'insisteix en la responsabilitat de cada persona en la construcció de la seva pròpia vida. Per aconseguir un subjecte educat moralment, però, cal quelcom més que un simple procés de selecció. A banda d'escollir els valors que consideri com a adequats, el subjecte ha d'estimar aquests valors, de manera que pugui pensar-los com una part de la seva pròpia existència per, finalment, defensar-los públicament i aconseguir una conducta coherent que els reflecteixi. Així doncs, es considerarà que un subjecte és educat moralment quan reflexiona, reconeix i pren consciència dels seus valors

íntims i guia la seva pròpia conducta de manera coherent en situacions i circumstàncies diferents.

Des d'un punt de vista pedagògic, aquest paradigma limita molt les possibilitats del professorat. En entendre que tots els valors són igualment respectables, no hi ha res a ensenyar. És més, el fet d'imposar algun valor en concret pot considerar-se com un impediment pel correcte desenvolupament dels individus a la societat. Davant aquesta premissa, el professor ha de renunciar a qualsevol intent de convèncer als joves per a que adoptin un conjunt predeterminat de valors. La seva actuació ha de limitar-se a estimular conscientment els processos de valoració en els alumnes. I, per fer-ho, és fonamental que promogui experiències i activitats d'autoconeixement i autoanàlisi que sensibilitzin als educands sobre els seus propis valors.

La principal crítica que es pot fer a l'educació moral com a Clarificació de valors ja l'hem avançat quan hem parlat dels Models basats en valors relatius derivats d'opcions personals, del qual en forma part. Quan es té una visió tan individualista i subjectiva dels valors, queda poc marge per a l'intercanvi i el diàleg. Aquest perd el seu sentit, en considerar-se que totes les opcions de vida són igualment assumibles. No hi ha una moral generalitzable a la societat, si bé existeixen dos valors clau: la tolerància i el respecte. Però fins i tot aquests, portats a l'extrem, poden transformar-se en indiferència: quan tot es respecta, ningú es considera legitimat per criticar les opcions de vida dels altres, ni tampoc es sent al·ludit per allò que pot passar-li a una altra persona (Puig, 1996). Per tant, es cau en risc de perdre la perspectiva social i, en darrer terme, la convivència.

D'aquest paradigma, malgrat tot, també s'accepten conceptes. Es reconeix el paper cabdal que l'autonomia moral del subjecte té en el procés de construcció de la seva personalitat. S'afirma que, a mesura que l'individu creix, el component subjectiu i personal de la moralitat pren més rellevància. I és precisament aquesta subjectivitat la que contribuirà a que la persona pugui construir la seva pròpia matriu de valors mitjançant un procés d'autoconeixement i autoanàlisi; si bé, des de la nostra perspectiva, amb la necessitat de mantenir sempre uns mínims morals.

### ***L'educació moral com a Desenvolupament***

De l'obra de destacables psicòlegs i pedagogs tals com John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980) i Lawrence Kohlberg (1927-1987), neix la concepció cognitiva i evolutiva de l'educació moral. Aquesta es basa en el desenvolupament del judici moral, entès com la capacitat cognitiva de l'individu que el permet distingir entre el que està bé i el que està malament en referència a un criteri de justícia. Aquest paradigma dóna una importància primordial al component mental de la moral, entenent que l'objectiu de l'educació ha de ser el progressiu domini de les formes de pensament moral. Dit d'una altra manera: les persones seran més morals en tant que els seus raonaments siguin més equilibrats, correctes i justos.

Si bé els autors que han contribuït de manera més notòria a l'elaboració d'aquest paradigma ho han fet en diferents moments i amb diversos nivells de concreció, en tots ells podem identificar els següents principis comuns: el primer, és considerar l'educació moral com un procés de desenvolupament basat en l'estimulació del pensament sobre qüestions morals. El segon, és la formulació de fases en el desenvolupament d'aquest judici moral, les quals possibiliten l'anàlisi i la categorització dels pensaments i judicis morals. I el tercer i últim, és la determinació que les fases superiors són, des del punt de vista moral, millors i més desitjables que les anteriors. Així, es parteix d'una visió de la moral basada en la reflexió i no en l'elecció; la moralitat es correspon a una progressió de les formes de raonament moral de caràcter universal i no està condicionada als valors i les creences concretes de cada cultura o individu, tal com havien dit paradigmes anteriors.

Són diverses les obres que configuren les bases i els preceptes d'aquesta perspectiva. De Dewey són especialment representatives *Moral Principles in Education* (1909) i *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916) i de Piaget en destaquem *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). Tot i que va ser Kohlberg qui va culminar la teoria del paradigma, recollint i ampliant els conceptes que havien desenvolupat els seus antecessors en la seva tesi *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16* (1958), i en obres com *Essays on Moral Development*, la qual consta de dos volums, el Volum 1 "The Philosophy of Moral Development" (1981) i Volum 2 "The Psychology of Moral Development" (1984).



Kohlberg va establir que el desenvolupament del judici moral es dona de manera natural a través de sis estadis seqüencials i universals, els quals s'agrupen en tres nivells distints. Aquests nivells recullen els estadis amb una forma de raonament similar, tot i que amb diferents graus de perfecció. La determinació d'aquests estadis no és especialment rellevant per a la comprensió de la nostra perspectiva; consegüentment, només anomenarem les característiques més importants de cada nivell.

El primer nivell definit per Kohlberg és el Preconvencional i concentra els estadis 1 i 2. En aquest, el subjecte encara no comprèn ni aprecia les regles socials i de l'autoritat, de manera que les qüestions morals són plantejades considerant únicament els seus propis interessos. És el nivell de la majoria dels infants menors de nou anys.

El segon nivell és el Convencional, el qual agrupa els estadis 3 i 4. Aquest és el nivell on els individus emeten judicis ja considerant com a única referència les regles i les expectatives que l'altre, l'autoritat, té sobre ell. Els temes, doncs, es plantegen des de la perspectiva que atorga el sentiment de pertinença a un grup social i la necessitat de defensar-lo. És el nivell on es troben els adolescents i la majoria dels adults.

Finalment, el tercer nivell és el Postconvencional i aplega els darrers estadis 5 i 6. En aquest nivell l'individu entén les regles de la societat però no queda limitat a elles. Aquestes seran acceptades en la mesura que es fonamentin en principis i valors generals. Per tant, els temes es plantegen des d'una perspectiva que supera a la societat, basant-se en principis de consciència. Segons Kohlberg, a aquest estadi arriba només una minoria d'adults.

L'autor va oferir moltes pistes sobre el paper que el professorat hauria d'adoptar per contribuir al desenvolupament del judici moral dels seus alumnes. Per a Kohlberg era fonamental que en els centres educatius es proporcionessin condicions i experiències que estimulessin el pensament sobre qüestions morals. Aquest va trobar en la discussió dels dilemes morals una valuosa oportunitat per aconseguir l'evolució d'un estadi al següent. Mitjançant el plantejament d'aquests problemes, generalment hipotètics, els alumnes entren en un conflicte cognitiu d'ordre moral que els obliga a reflexionar i a discutir; i és precisament en aquest debat que els alumnes situats en un estadi superior serveixen d'impuls a aquells que es troben en un d'inferior.

L'autor també va parlar d'organitzar l'ambient escolar de manera que permeti una participació activa dels alumnes en el govern de l'escola; una mesura que ell mateix va experimentar amb la creació de la reconeguda "Comunitat Justa". De la mateixa manera, va assenyalar la importància de les interrelacions educador-educand, afirmant que hi ha uns models de relació interpersonal que faciliten el desenvolupament moral mentre que hi ha altres que el retarden o fins i tot l'impedeixen. Per últim, cal puntualitzar que, en afirmar que la moralitat de les persones està estretament lligada al seu desenvolupament intel·lectual, s'entén que totes les estratègies que potenciïn la cognició dels estudiants esdevindran un element facilitador per al seu desenvolupament moral.

Una de les principals crítiques que es fan a aquest paradigma és l'excessiu èmfasis que es dona als factors cognitius en detriment dels factors emocionals i conductuals. Des de la nostra perspectiva, és fonamental considerar també aquests atributs de la personalitat per aconseguir una educació moral global i complerta. De la mateixa manera, és criticat el poc reconeixement del paper educatiu que tenen les formes socials i la cultura de les civilitzacions en la moralitat, així com de l'ensenyament explícit de valors a l'aula. En darrer terme, el desinterès per considerar problemes morals contextualitzats i concretats en la realitat del moment és una altra de les grans objeccions a aquest paradigma.

Malgrat aquestes limitacions, l'educació moral entesa com a desenvolupament ha deixat una gran petjada en el nostre model. De tots els autors es reconeix la influència que el desenvolupament cognitiu exerceix sobre la moral, així com la necessitat d'un moment de moral convencional i heterònoma en els primers anys d'existència, abans d'avançar cap a l'autonomia moral. Especialment de Kohlberg, es continua tenint present tot el seu estudi del raonament i el judici moral. De fet, com veurem seguidament, aquest juga un paper fonamental en la nostra manera d'entendre la personalitat moral i la seva educació. Així mateix, també es conserven les estratègies que l'autor va emprar per potenciar el desenvolupament dels estudiants, particularment els dilemes morals.

### ***L'educació moral com a Formació d'Hàbits Virtuosos***

El paradigma de l'educació moral entesa com a Formació d'hàbits virtuosos està representat per Thomas Lickona (1943), Richard Stanley Peters (1919-2011) i Marvin W. Berkowitz (1950) i té una marcada influència aristotèlica. A grans trets, aquest paradigma parteix de l'acció moral en tant que objectiu educatiu. La principal convicció d'aquest

enfocament és que una persona no és moral si coneix el bé únicament intel·lectualment. Per aconseguir el desenvolupament moral d'una persona no és suficient amb que aquesta sàpiga distingir el que està bé del que està malament, sinó que ha de ser capaç d'adquirir hàbits virtuoses. El que significa, d'una banda, que ha de mantenir una línia de conducta habitual i estable (hàbits) i, d'altra banda, que aquesta haurà d'apuntar en direcció a la idea de "bé" i de "felicitat" (virtuosos).

Aquesta és una altra de les característiques fonamentals del paradigma: la seva orientació finalista o teleològica. La Formació d'hàbits virtuoses rebutja les propostes ètiques buides de continguts valoratius. Per actuar moralment, diuen els autors, és necessari conèixer quina finalitat s'ha de perseguir. L'ètica ha de plantejar una finalitat, un contingut moral que serveixi d'horitzó i que orienti la conducta humana. En aquest punt ens tornem a trobar amb Aristòtil i la seva obra *Ética a Nicómaco* (s.IV a.C.), i és que el filòsof entenia que el fi de l'educació, com ja hem avançat, havia de ser la felicitat i la vida bona. Així, es considera que només la persona que és i es comporta de manera virtuosa pot arribar a la felicitat.

Peters també va fer grans aportacions a aquest paradigma, especialment amb la seva obra *Moral Development and Moral Education* (1981). L'autor va establir que, si bé la dimensió comportamental de la personalitat és fonamental, l'ús del raonament també ho és. Peters creu que l'educand ha d'observar les regles d'una forma racional, és a dir, no només conèixer el que és just i injust, sinó també entendre les raons i els arguments, el perquè les regles són correctes o incorrectes. No obstant això, considera que la capacitat per raonar en els primers anys de vida és molt limitada, i troba en la creació i la transmissió d'hàbits un dels elements que ajuden a aquest desenvolupament.

Recapitulant, l'ideal de persona moral d'aquest paradigma va en relació a aquella que s'ha adherit a les tradicions i valors socials, i els ha convertit en un conjunt d'hàbits i virtuts personals que guien la seva conducta de manera honrada. Caldrà ara que expliquem de quina manera pot aconseguir-se. En aquest sentit, són especialment significatives les obres de Lickona *Raising good children* (1983), *Educating for character* (1992) i *Character Matters* (2004), entre d'altres. L'educació per a les virtuts i la formació del caràcter, diu, ha de ser directiva i ha de constar de dues fases. En la primera, el professor ha d'explicar de la manera més clara i explícita possible els principis morals essencials. És una primera etapa centrada en el contingut i el coneixement: cal ensenyar minuciosament què és una conducta

moral i, per tant, allò que està bé i allò que està malament. En canvi, la segona fase ha de destinar-se a l'acció. Els alumnes han d'activar aquests principis realitzant repetidament accions que els ajudin a construir hàbits i virtuts morals i un caràcter personal en concordança.

En tot aquest procés el docent ocupa un paper central. Aquest ha d'ensenyar als alumnes els trets del caràcter admirables per la societat a través, per exemple, de relats de personatges que han tingut un lloc a la pròpia comunitat i que són una mostra de l'ideal a aconseguir. També a través de la seva mateixa figura, essent una autoritat reconeguda i mantenint una conducta que serveixi com un model digne de ser imitat. De fet, Lickona (1943) explica que si l'entorn institucional és dens en pràctiques virtuoses, de manera que impregnin a totes les persones de la comunitat escolar, el resultat serà molt més efectiu. Pel que fa a la segona fase, el docent ha de crear moltes i variades oportunitats per a l'acció moral. S'ha d'incitar als alumnes a exercir constantment i repetitiva conductes virtuoses que afavoreixin en ells una manera de fer correcta i bona; per exemple, mitjançant l'aprenentatge cooperatiu, relacions de cura o pràctiques de coresponsabilitat.

De nou, i com succeeix amb el paradigma de l'educació moral com a socialització, la principal crítica que podem fer a aquest model és que la moral (o l'adquisició de la virtut) no resulta ser un producte de l'autonomia moral i si, en canvi, de cert sotmetiment. La virtut suposa acceptar criteris que no han estat creats i decidits per un mateix i actuar en conseqüència. De la mateixa manera, també es qüestiona la seva viabilitat: res permet assegurar que l'establiment d'un conjunt determinat d'hàbits i virtuts siguin suficients per orientar el present i el futur de l'alumnat en una societat tan plural i en la que conviuen projectes de vida tan diferents.

Tanmateix, aquest paradigma assenyalà aspectes essencials que ha recuperat la Construcció de la personalitat moral, tals com la importància dels hàbits, i el manteniment d'una conducta coherent que apunti a horitzons normatius desitjables; és a dir, als valors reconeguts com a universalment estimables. I també el reconeixement de la tasca del professor i de l'escola en general com un engranatge indispensable per a l'educació moral dels i les joves.

### *L'educació moral com a Ètica de la Cura*

El paradigma de l'Ètica de la cura està representat per la psicòloga Carol Gilligan (1936) i la pedagoga Nel Noddings (1929), i va sorgir amb la voluntat de superar algunes de les interpretacions que Kohlberg va fer arrel de la seva recerca sobre el desenvolupament moral. Gilligan, deixeble de Kohlberg, va advertir que els estudis d'aquest no consideraven la perspectiva femenina, la qual cosa implicava la formulació de falses apreciacions pel que fa al desenvolupament moral de les nenes. Aquí és on neix l'ètica de la cura, explicitada en la seva obra cabdal *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982). En aquesta, l'autora demostra que existeixen altres camins de desenvolupament moral a banda de l'ètica de la justícia proposada anteriorment. Es va adonar que, alhora d'emetre judicis morals, les dones prenen més atenció als detalls de les situacions i tendien a adoptar una postura més empàtica, considerant el punt de vista de l'altre; i que, per tant, la manera de prendre decisions d'homes i dones divergia. Aquesta divergència de perspectives era resultat d'un procés de socialització diferent, en el que les dones, al menys fins el moment, estaven supeditades al món domèstic i a la cura de la família.

Aquesta reivindicació de Gilligan per incloure l'experiència femenina a la teoria de la moral té com a resultat la formulació d'una ètica basada en els principis de la responsabilitat i la cura. Aquesta ètica destaca l'aspecte interrelacional de la moralitat, és a dir, emfatitza el paper que les relacions interpersonals tenen en la construcció de la pròpia moral. Parteix de la base que, per ser millors persones, cal aprendre a atendre a l'altre, que ens responsabilitzem de la seva cura i actuem tenint en compte, no només les nostres metes personals i individuals, sinó les necessitats i els sentiments dels que ens envolten.

Per tant, des d'aquest enfocament, un subjecte educat moralment és aquell que desenvolupa la capacitat de cura cap als altres i també cap a un mateix; que considera a les altres persones tan valuoses com a si i s'esforça per empatitzar-hi, configurant un model de relacions interpersonals basades en la coresponsabilitat i la col·laboració i no en la individualitat i/o la competitivitat.

El model d'educació moral que emana d'aquesta perspectiva es fonamenta, doncs, en la creació d'interaccions afectives positives i de confiança entre els alumnes, que promocionin la seva sensibilitat i la seva capacitat d'empatia i de cura, independentment del seu gènere. Va ser Noddings qui introduiria la perspectiva de l'ètica de la cura al món educatiu,

especialment amb la seva obra *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (1984), i altres posteriors com l'article *An ethic of caring and its implications for instructional* (1988). L'autora estableix quatre procediments a través dels quals promoure el desenvolupament moral dels alumnes a l'escola. Aquests són:

- 1) El Modelatge, que consisteix en el propi exercici de la pràctica de la cura per part del professor. D'aquesta manera, els alumnes veuran un exemple natural de com tenir cura pels altres, viuran en primera persona l'experiència de ser cuidat i apreciaran de manera inconscient les implicacions positives que comporta.
- 2) El Diàleg. Aquesta és una pràctica implícita en l'acte de cuidar i no es limita només al simple intercanvi d'informació. Quan es té cura d'algú, es presta atenció a aquesta persona i s'intenten comprendre els seus valors, creences i opinions, de manera que s'aconsegueix un millor enteniment i s'estableix una relació d'estima i empatia.
- 3) La Pràctica, potser l'element més essencial. Per aprendre a cuidar s'ha de practicar la cura. Per desenvolupar aquesta capacitat caldrà introduir l'alumnat en situacions i activitats en les que hagin d'oferir cura als altres; tals com experiències d'aprenentatge cooperatiu i Aprenentatge Servei.
- 4) La Confirmació: aquest darrer procediment consisteix en reiterar allò bo dels alumnes, inclús en els moments en els que porten a terme actes poc ètics. Fer-los veure que una acció errònia no és el reflex de la seva personalitat total, i oferir-los una imatge més positiva de si que pugui impulsar-los i motivar-los a avançar cap a la millor versió de si mateixos.

En darrer terme, recollim les limitacions d'aquest model. A banda de les crítiques assenyalades per alguns autors respecte la metodologia seguida per Gilligan i la impossibilitat de generalitzar els seus resultats, no sembla haver-hi grans contres respecte aquest model. De fet, si ens imaginem un món utòpic que seguís les directrius de l'ètica de la cura, probablement s'establirien millors relacions entre els éssers humans i els nostres vincles serien més forts i positius. No obstant, malgrat no haver-hi una crítica excessiva al que es promulga des d'aquesta perspectiva, si que és veritat que resulta insuficient a l'hora

de formular una teoria que pugui contribuir de manera global a l'educació moral de la societat. Hi manquen elements, especialment pel que fa al desenvolupament del judici moral i les capacitats crítiques. És per això que, en el seu moment, molts autors van considerar que una proposta d'educació òptima seria la formada en l'equilibri entre l'ètica de la justícia i l'ètica de la cura.

Pel que fa als elements més positius, l'educació moral com a construcció rescata d'aquest paradigma la preocupació pels lligams basats en la cura recíproca, la responsabilitat mútua i la confiança a les aules, especialment entre educador i educand i també entre iguals; així com la necessitat de crear un clima d'escola que acompanyi i recolzi els objectius de l'educació moral i la posada en pràctica d'estratègies pedagògiques que, a través de la metodologia, eduquin en els valors del diàleg i la cooperació.

### *3.1.3. Elements i dinatismes en la construcció de la personalitat moral*

#### *3.1.3.1. Els medis d'experiència moral*

El paradigma de la Construcció de la personalitat moral es presenta com una perspectiva ecològica de l'educació moral, en tant que el subjecte és concebut com el resultat de les relacions mantingudes amb el seu context de creixement i desenvolupament. La construcció de la personalitat moral es produeix sempre en un context determinat, el qual proporciona experiències vitals a partir de les quals els subjectes van desenvolupant la seva moralitat. No obstant això, no podem entendre aquest context com únic i homogeni. Les persones es desenvolupen en quantitat d'espais diferents (família, escola, relacions socials, entre d'altres); pel que cada medi és considerat un element actiu amb característiques socials, culturals i històriques determinades que influeixen de manera específica i diferencial en el procés de construcció de la personalitat moral.

Aquests medis són espais constituïts per una "cultura moral" que s'expressa en elements de naturalesa molt variada. En l'obra *La Construcción de la personalidad moral* (Puig, 1996) es presenten els cinc elements que els conformen i que, per tant, permeten diferenciar-los:

- 1) Metes o fins: aquestes metes pauten les funcions que es compleixen o haurien de complir-se en cada medi. Fan referència al motiu que guia l'entitat social, el seu

“per a què”. En el cas de l’escola podria dir-se que la seva meta passa per educar i formar als estudiants.

- 2) Possibilitats de comportament: fan referència al tipus de conductes que es porten a terme o s’espera que es portin a terme a cada medi, depenent de quins siguin els seus fins. En el cas de l’escola, per exemple, s’espera que els alumnes es relacionin entre si i també amb el professor per poder dur el procés d’ensenyament-aprenentatge.
- 3) Formes de regulació i relació: es tracta de la manera en com s’organitzen els intercanvis personals, la forma en la que es relacionen els subjectes implicats en cada medi. Dins d’aquest element es troben: a) Les normes, que delimiten conductes puntuals o games molt àmplies de comportament; b) Els rols, que són les actituds, comportaments i relacions que s’esperen d’una persona que ocupa una posició determinada en l’interior d’un medi; i c) les interrelacions socials, que fan referència als lligams d’acció, afecte o altres formes possibles de vinculació que s’estableixen entre dues o més persones en un medi d’experiència moral.
- 4) Les guies de valor: parlem de la cultura moral del medi; és a dir, els instruments normatius que donen forma al comportament humà i guien formes de convivència, tals com els valors o les tradicions.
- 5) Els dispositius: fan referència als recursos materials i organitzatius que pauten l’activitat a l’interior del medi.

No podem acabar aquest capítol sense esmentar dues qüestions importants: la primera d’elles és tornar a insistir en el fet que el subjecte construeix la seva moral en relació a un conjunt de medis que l’influeixen sincrònicament. “Ningú queda mai limitat a un sol medi d’experiència moral. En qualsevol moment del procés vital, els individus es troben en relació amb més d’un medi alhora, i estan influïts per altres medis als que no pertanyen directament” (Puig, 1996, p. 166). Pel que caldrà prendre en consideració les relacions entre tots els medis als que simultàniament pertany un subjecte, i la influència que rep de medis als que no pertany.



Per últim, cal comentar que, tot i que molts medis tals com la família, l'escola o els *mass media* estan presents a la vida de la majoria de persones, la influència que aquests exerciran sobre els individus dependrà de cada individu en concret. Els medis, tot i existir objectivament, són descodificats per cadascun dels subjectes. De fet, els individus, a més de fer una lectura personal de cada medi, hi juguen un rol actiu i canviant. Cada individu viu certes transicions o canvis de posició en el seu ambient ecològic-moral; canvia la seva pertinència a certs medis, modifica la seva posició en ells i en rep diferents influències. “A aquest conjunt de transicions que experimenta el subjecte al llarg de la seva vida s’anomena recorregut ecològic-biogràfic” (Puig, 1996, p. 168).

### *3.1.3.2. Els conflictes socio-morals*

Com s’avançava, la construcció de la personalitat moral es dona en el si dels diferents medis als que els individus pertanyen. Aquest entorn sociocultural subministra a cada subjecte uns continguts que, de manera informal i pràcticament inconscient, van donant forma a la seva personalitat. A aquests continguts creats per les formes de vida, els hàbits socials i els valors morals d’una societat, en diem elements d’adaptació social, i configuren la capa més bàsica de la socialització de les persones.

No obstant això, per a que la personalitat moral es construeixi de manera global i completa es requereix més que la simple pertinença dels individus als diferents medis d’experiència moral i l’adaptació a les seves formes de viure. Cal que les persones es trobin amb situacions de controvèrsia o de conflicte moral. Per iniciar un canvi personal és fonamental haver estat pressionat per un conflicte socio-moral, o haver-se pressionat un mateix problematitzant la realitat o la relació amb aquesta. Aquests problemes són una condició necessària per a que es produeixi un desenvolupament en la personalitat moral; ja que només quan es trenca l’adaptació al medi social és possible i a la vegada necessari iniciar un procés per reconstruir la personalitat moral. Sense conflicte no hi ha necessitat de reestructuració.

Els medis d’experiència moral que hem descrit abans són els marcs contextuais on es produeixen les situacions que plantegen experiències de problematització moral; per la qual cosa els problemes socio-morals estaran sempre singularment vinculats amb el medi sociocultural en el que es produeixen. La persona es troba en una experiència que problematitza algun aspecte adquirit per socialització en un determinat medi, la qual cosa fa

que es trenqui l'equilibri assolit i hagi d'elaborar o re-elaborar una solució de manera conscient.

Ara bé, per a que aquests conflictes puguin afectar al subjecte, aquest ha de disposar de certa sensibilitat moral per percebre'ls i analitzar-los. Puig (1996) anomena "capacitats crítiques" al conjunt de destreses que permeten a les persones percebre, reconèixer i analitzar els problemes socio-morals per després reelaborar criteris, valors i actituds amb els que enfrontar-s'hi. Aquesta capacitat crítica dependrà de tres factors:

- 1) Experiència: qualsevol persona podrà identificar i analitzar un problema de manera més òptima si el viu directament i personalment. Quan la persona participa del conflicte, està en millor disposició per poder copsar-lo el i comprendre tot el que l'envolta. Es tracta de "viure" el problema.
- 2) Sensibilitat: resulta evident que l'obertura emotiva i el sentiment de sentir-se afectat són claus per detectar nous problemes al nostre voltant. Parlem de "sentir" el problema.
- 3) Diàleg: per últim, als conflictes solen veure's implicats més punts de vista a banda del propi. Tenir la capacitat d'establir un diàleg de qualitat amb les diferents postures implicades possibilita conèixer la veritat dels altres i dubtar de les raons i perspectives pròpies. Parlem, doncs, "d'analitzar" el problema.

Quan el subjecte és capaç de reconèixer un problema s'inicia un procés formatiu doble. D'una banda, es tracta el conflicte amb la voluntat de resoldre'l i, d'altra banda, s'inicia un procés de transformació d'alguns dels elements de la seva personalitat moral. És a dir, que simultàniament a l'enfrontament del problema es va produint la construcció de la personalitat moral.

### *3.1.3.3. El Model dels quatre components de Rest*

Fem un petit parèntesi per recollir l'aportació d'un important autor al respecte de la sensibilitat moral. Rest (1941-1999) és un psicòleg que va dedicar gran part de la seva vida acadèmica i professional a l'estudi de la moralitat. Aquest neo-Kohlberian, com ell mateix es va definir, assoliria el màxim reconeixement amb l'elaboració d'un instrument per avaluar

el desenvolupament del judici moral, el *The Defining Issues Test (DIT)* (1974), si bé a nosaltres el que ens sembla especialment significatiu és el seu “Model dels quatre components”.

Amb aquest model, desenvolupat tant teòrica com empíricament a les obres *Development in Judging Moral Issues* (1979), *Moral Development: Advances in Research and Theory* (1986) i *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach* (1999), el psicòleg aporta una visió integradora dels models d'educació moral que s'havien desenvolupat fins el moment, i posa de manifest la relació existent entre el judici i la conducta moral.

Rest va considerar que, per a que una persona sigui moralment madura, ha de desenvolupar quatre components psicològics. El primer d'ells, com hem avançat, és la Sensibilitat moral. Aquest component és fonamental per identificar i discernir les situacions problemàtiques des d'un punt de vista moral. Aquesta capacitat ens serveix per “llegir” i interpretar adequadament les situacions amb les que ens trobem, i inclou el factor de l'empatia amb les persones que es veuen afectades i la valoració de com les pròpies accions poden afectar a aquestes.

El segon component és el Raonament moral; el més lligat amb el treball de Kohlberg i amb la trajectòria professional del propi Rest. Aquest component capacitarà a la persona per reflexionar sobre les diferents línies d'acció disponibles en cada situació, i discernir quina d'aquestes és la més moralment justificable, considerant el seu codi ètic i el conjunt de normes socials imperants.

El tercer component és la Motivació moral. És el component que porta a la persona a prioritzar els seus valors morals per sobre d'altres valors, altres interessos o altres preocupacions personalment significatives; la qual cosa possibilita que la persona vagi conformant un sentit de la responsabilitat moral i prioritzi l'acció ètica.

En darrer terme, ens trobem el component del Caràcter moral. Amb aquest quart component es recullen i es resumeixen els altres tres. El caràcter moral és la “força del jo”, la perseverança, la convicció, l'autonomia i l'autoregulació; en definitiva, és la força de

voluntat moral i psicològica que condueix a la persona a actuar moralment de manera quotidiana.

En definitiva, amb aquest model Rest ens ofereix una guia del que ha de ser ensenyat; el conjunt de capacitats cognitives, emocionals i volitives que els subjectes han de disposar per ser capaços de reconèixer els problemes, fer judicis correctes i intel·ligents, tenir la motivació per actuar moralment i mantenir aquesta línia de conducta moral en el temps. Com es veurà a continuació, el model de l'educació moral com a construcció, elaborat pel GREM, parteix de principis molt semblants a aquest, si bé conforma una proposta més completa i especificada.

#### *1.1.4. La Personalitat Moral: àmbits i dimensions*

Malgrat tot l'explicat fins el moment, encara no hem donat resposta a una pregunta fonamental: Què és el que ha de construir l'educació moral?. El mateix nom del paradigma ens ho diu: la personalitat moral. La personalitat és un concepte molt present en el nostre dia a dia però no especialment fàcil de definir. La psicologia és la disciplina que més l'ha estudiat i més definicions n'ha generat, si bé cap d'elles s'ha imposat a les altres. Aquí en recollim algunes de les més representatives. La primera d'elles correspon a Eysenck, un dels psicòlegs més especialitzats en l'estudi de la personalitat. Aquest, a la seva obra *The Structure of Human Personality* (1970), defineix la personalitat com:

Una organització més o menys estable i duradora del caràcter, temperament, intel·lecte i físic d'una persona, que determina la seva adaptació única a l'ambient. El caràcter denota el sistema d'una persona més o menys estable i durador del comportament conatiu (voluntat); el temperament, el sistema més o menys estable i durador del sistema del comportament afectiu (emoció); l'intel·lecte, el sistema més o menys estable i durador del comportament cognitiu (intel·ligència); i el físic, el sistema més o menys estable i durador de la configuració corporal i de la dotació neuroendocrina (Eysenck & Eysenck, 1986, pp. 24-25).

Setze anys després, a l'obra *The Science of Personality* (1996) de Pervin, el psicòleg definiria la personalitat com:

Una organització complexa de cognicions, emocions i conductes que dona orientacions i pautes (coherència) a la vida d'una persona. Com el cos, la personalitat està integrada tant per estructures com per processos i reflexa tant la naturalesa (gens) com l'aprenentatge (experiència). A més, la personalitat engloba els efectes del passat, incloent els records del passat, així com construccions del present i del futur (Pervin, 1998, p. 444).

També cal destacar la senzilla però esclaridora definició que en fan els psicòlegs Brody i Ehrlichman al seu llibre *Personality Psychology. The science of individuality* (1998), que dicta: “La personalitat és la suma total dels pensaments, sentiments, desitjos, intencions i tendències a l'acció d'una persona, que contribueixen als aspectes importants de la seva individualitat” (p. 3). A més, incideixen en que la personalitat no és només una descripció del comportament de l'individu, sinó que inclou els processos en la persona que són responsables d'aquest comportament.

A través d'aquestes definicions queda clar que, en general, la personalitat és un conjunt de trets, cognitius, afectius i volitius, relativament estables al llarg del temps, els quals determinen la manera de pensar i de comportar-se del subjecte. És quelcom distintiu i propi de cada persona, que li dona individualitat i li permet diferenciar-se dels altres. De fet, això no varia si ens focalitzem en la vessant moral de la personalitat. Per al GREM, l'educació equilibrada i el desenvolupament integral dels alumnes passa per promoure l'aprenentatge i la promoció de diferents “trets” de la personalitat moral, els quals anomenen dimensions (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997; Puig & Martínez, 1989). El grup distingeix tres àmbits que engloben les vuit dimensions que configuren la personalitat moral. Aquestes dimensions fan referència a un conjunt de capacitats, habilitats i destreses gràcies a les quals és possible enfrontar-se a conflictes de valor, deliberar i dirigir-se moralment en situacions controvertides. A continuació es defineixen.

La Construcció del Jo és el primer àmbit de la personalitat moral i se'n considera el més íntim i personal. El subjecte ha de fer una tasca que exigeix sinceritat i autenticitat per definir-se tal com és (el “jo real”), i visualitzar com l'agradaria ser (el “jo ideal”) per, posteriorment, cercar mecanismes que puguin apropar les dues postures. Així, és un àmbit encaminat a l'anàlisi i la valoració de les experiències biogràfiques passades, alhora que

perfila la projecció cap al futur. Parteix del passat, per centrar-se en el present i dibuixar el futur (Payà, Buxarrais & Martínez, 2000). Les dues dimensions que formen part d'aquest àmbit són l'autoconeixement i l'autoregulació.

- a) Autoconeixement. És la capacitat que té l'individu per representar-se mentalment a si mateix de manera fidel i realista. L'autoconeixement, és a dir, el coneixement d'un mateix, segueix un procés evolutiu que ens fa progressivament més capaços d'entendre el sentit de les pròpies reaccions. Per tant, es tracta d'integrar la pròpia experiència biogràfica i ser conscients de la nostra manera de ser, pensar i sentir, així com dels punts de vista i valors personals; per poder assumir el passat i, alhora, construir un horitzó de futur (Beck & Beck-Gernsheim, 2003; Foucault, 1991; Kihlstrom & Klein, 1997; Martín, 1992; Morin, 2000; Payà, 1992; Puig, 1995a; Puig & Martín, 2007).
  
- b) Autoregulació. L'autoregulació permet a l'individu dirigir la seva conducta segons la pròpia voluntat. Està en estreta relació amb l'autonomia, ja que permet a la persona regir-se a si mateixa segons els seus propis valors, sense la influència o la coacció de criteris externs; però alhora fent-la actuar de manera diferent, potser, a com reaccionaria de manera espontània. L'objectiu últim de l'autoregulació és que el subjecte pugui controlar les variables tant internes com externes que l'influeixen, per poder aconseguir una major coherència de l'acció personal; és a dir, la coherència entre el que pensa i el que fa (Bandura, 1986, 1991; Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli & Regalia, 2001; Capafons, 1985; Goldfried, 1973; Kanfer, Shifter & Morris, 1981; López, 1992; Paula-Pérez, 2000; Pantoja, 1986).

Per tant, el procés d'autoconeixement ha de conduir a la persona a veure la possibilitat de modificar allò que no és coherent amb el seu propi ideal i a la vegada, dotar-la de mecanismes i recursos que faran possible aquest canvi a partir de processos d'autoregulació i autocontrol.

La Convivencialitat és el segon àmbit de la personalitat moral. Aquesta es dona en el punt d'unió entre la individualització i la socialització. Així, aquest àmbit fa referència a les capacitats que tenen les persones per poder compartir un mateix espai amb persones

diferents a elles. És l'àmbit a partir del qual es coneixen i es reconeixen als altres, partint de la igualtat entre individus, la pluralitat i la diferència (Payà et al., 2000). Aquest àmbit recull quatre dimensions: les habilitats dialògiques, les habilitats socials, la perspectiva social i l'empatia i les capacitats per transformar l'entorn.

- a) Habilitats dialògiques. Les habilitats dialògiques estan directament lligades al terme conflicte, entenent-lo no com un element pertorbador, sinó com un element positiu i generador del desenvolupament de les persones. Aquestes capacitats permeten fugir de l'individualisme i parlar dels conflictes de valor que preocupen a nivell personal i també a nivell social. Parlem d'un conjunt de destreses conversacionals, d'actituds personals i de valors que, davant un problema, impulsa a les persones a un intercanvi constructiu de raons i opinions que pugui apropar-los a la mútua comprensió i a la consecució d'acords justos i racionalment motivats (Puig, 1995a). S'entén el diàleg com un valor, un instrument i a l'hora una finalitat (Àguila, 2001; Habermas, 1981, 1983; Martín, 1991; Portillo, 1991; Puig, 1995a, 1995b; Puig & Martín, 1992; Puig & Salinas, 1991, 1993).
  
- b) Habilitats socials i per a la convivència. Parlem del conjunt de comportaments interpersonals (verbals i no verbals) que va aprenent la persona i que configuren la seva competència social en els diferents àmbits de relació. Les habilitats socials es fan evidents en els comportaments que mostren les persones a través dels quals aconseguen interaccionar amb els altres de manera més eficaç; establint relacions amb major facilitat, amb major quantitat de persones i amb característiques més diverses. A més a més, les persones amb habilitats socials tenen més facilitat per comportar-se mantenint una coherència entre els seus criteris personals i les seves accions (Carrillo & López, 1992; Gismero, 2000; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1989; Goleman, 1996; Kelly, 1987; Meichenbaum, Butler & Gruson, 1981; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987; Paula-Pérez, 2000; Pérez-Santamarina, 1999; Portillo, 2001; Sánchez, 2001; Sanz, Sanz & Iriarte, 2000; Vallés & Vallès, 1996).
  
- c) Perspectiva social i empatia. Aquesta dimensió va molt lligada a l'anterior, ja que és improbable que una persona mostri habilitats socials si no és capaç d'adoptar una perspectiva social de les situacions que experimenta. És a dir, si no es capaç de

percebre que en els conflictes la seva no és la única opció, i reconeix a l'altre com un interlocutor amb una visió del tema igual de vàlida a la pròpia. La diferència, per tant, no només es percep, si no que s'accepta; tant pel que fa als raonaments com als sentiments dels altres.

Així, la presa de perspectiva social permet a la persona entendre i comprendre postures diferents; i adoptar la perspectiva de l'altre significa també començar a comprendre els seus sentiments i emocions. És quan parlem d'empatia. L'empatia suposa la capacitat de poder "posar-se en el lloc de l'altre", d'experimentar en un mateix els sentiments aliens i de conèixer les raons i els valors dels altres sense confondre's amb aquests. D'aquesta manera s'interioritzen valors com el respecte, la solidaritat i la cooperació. En general, doncs, parlem d'una dimensió en la que es dona un procés de progressiva descentralització en la que s'incrementa la consideració pels altres a mesura que es van coneixent i comprnent les raons, els sentiments, els valors i les accions alienes (Bisquerra, 2009, 2012; Goleman, 1996, 1999; Hoffman, 1987, 2000; Iglesias, Couce, Bisquerra & Hué, 2004; Martín, 1992; Rifkin, 2010).

- d) Capacitats per transformar l'entorn. Aquesta és la dimensió projectiva de la personalitat moral. Quan projectem, estem transmetent cap a l'exterior quelcom generat a l'interior. En aquest cas, parlem de la capacitat que fa a les persones mobilitzar-se per modificar aquells aspectes de la realitat que consideren com a millorables, després d'haver construït la seva pròpia representació mental de la societat. En ser una capacitat que empeny als individus a formular projectes contextualitzats per modificar els elements que considera susceptibles de millora, va estretament lligada a la presa de consciència i l'assumpció de la responsabilitat personal en problemàtiques que afecten a la comunitat de la que se'n forma part, i a valors com el compromís i la implicació (Beaumont et al., 2006; Colby & Damon, 1992; Colby et al., 2007; Crocetti, Jahromi & Meeus, 2012; Davila & Mora, 2007; Hardy et al., 2010; Tenelle, 2013).

Es defineix la Reflexió Sòcio-Moral, el tercer àmbit de la personalitat moral, com el procés mental superior a partir del qual les persones capten, interpreten i valoren la realitat i els conflictes que s'hi donen. Generalment la reflexió sòcio-moral acaba en un presa de



decisiones; malgrat en aquest àmbit no es considera tan important la decisió que es pren com el conjunt de raonaments que l'han propiciat. En general, doncs, fem referència al conjunt de capacitats de la persona que li permeten manifestar-se progressivament més competent des d'un punt de vista argumental (Payà et al., 2000). Les dimensions que el conformen són dues: la comprensió crítica i el raonament i judici moral.

- a) Comprensió crítica. Aquesta dimensió fa referència al conjunt de capacitats orientades a l'adquisició d'informació moralment rellevant, l'anàlisi crítica de la realitat i l'actitud de compromís i enteniment per millorar-la. Parlem de l'adquisició d'un coneixement real, que fugi d'argumentacions i judicis abstractes e ideals. La comprensió crítica busca que la persona sigui capaç de contextualitzar el judici moral, pensant sobre situacions complexes però reals. Pretén potenciar la capacitat d'anàlisi profunda, estudiant les variables de cada situació i generant una capacitat crítica que contrasti els diversos punts de vista existents. És, en definitiva, la dimensió que permet la construcció del coneixement social (Brown & Yule, 1983; Freire, 1970; León, 2003; Martín, 1992; Meyers, 1986; Puig, 1991).
- b) Raonament i judici moral. El raonament moral és la capacitat cognitiva que ens permet percebre, reconèixer i reflexionar en torn a situacions en les que es presenta un conflicte de valors, per acabar prenent una decisió i/o postura determinada -l'emissió del judici moral-. El judici moral és, llavors, el medi per expressar opinions raonades sobre el que "ha de ser". Permet aportar raons per justificar la correcció o la incorrecció d'opinions i conductes morals relacionades amb situacions de conflicte (el que està bé i el que està malament). Fem referència a situacions en les que no existeix una única solució vàlida, clara i concreta, i que el subjecte valora segons el criteri general de justícia. Aquesta dimensió representa l'anàlisi última dels valors pels que opta la persona i els principis que defensa (Dewey, 1909; Díaz-Aguado & Medrano, 1994; Kohlberg, 1958, 1981, 1984, 1992; Kohlberg, Power & Higgins, 1997; Piaget, 1932; Rest, 1979; Rest, Thoma & Edwards, 1997).

### 1.1.5. Àrees de la moralitat

Hem vist que la personalitat moral es conforma de vuit dimensions diferents, del desenvolupament de les quals depèn la capacitat de les persones per fer front als conflictes de valor. Malgrat tot, hi ha una classificació més que cal considerar de cara a procurar un desenvolupament integral de la persona, aquesta és la de les àrees de la moralitat. Les àrees de la moralitat neixen de l'adaptació de l'obra de Zubiri *Sobre el sentimiento y la volición* (1992) a l'àmbit de l'educació moral. S'entén que les persones copsem i afrontem els successos de caire moral que es donen al nostre voltant des d'una triple perspectiva. Aquestes tres perspectives, la cognitiva, l'afectiva i la volitiva, són diferents però necessàriament complementàries i el seu desenvolupament ha de ser un dels principals objectius de l'educació moral. Com veurem, aquestes àrees estan estretament lligades amb les dimensions de la personalitat moral, inclús podríem considerar-les com una aproximació simplificada. No obstant, trobem molt positiva la seva recuperació en aquest capítol, ja que representen una idea fonamental: per a educar en valors hem d'entrenar la ment, el cor i les mans (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997; Pestalozzi, 1986; Puig, 1996).

De l'Àrea cognitiva-racional ja hem anat parlant al llarg de les pàgines anteriors. Fem referència a les capacitats que permeten als individus adquirir informació valuosa des del punt de vista moral, per després analitzar-la, reflexionar críticament i crear-ne coneixement. Podríem dir que fa referència a la via intel·lectual mitjançant la qual captem, classifiquem i valorem els esdeveniments morals que es donen a la nostra vida. És el “pensar” i “saber” moral. Tot i que en les properes pàgines en parlarem detingudament, al nivell més real de l'educació moral, a peu d'aula, el foment d'aquesta àrea es dona a partir de la posada en pràctica d'activitats basades en el contingut; les quals fomenten, per exemple, la comprensió crítica o el judici moral.

L'Àrea afectiva-emocional fa referència a la importància que els sentiments tenen a l'hora d'avaluar la vida quotidiana. Anteriorment, quan s'han explicat els problemes socio-morals, ja ho hem esmentat: la sensibilitat i les emocions permeten detectar conflictes morals, sentir-se afectat per ells. És el “sentir” moral. La interpretació que fem les persones dels conflictes morals amb els que ens trobem en la nostra vida sempre es veu influenciada pels nostres sentiments. No es tracta de veure els sentiments i les emocions com quelcom que anul·la o perverteix “la veritat” que ens ofereix la raó, sinó de ser-ne conscients que l'àrea

afectiva-emocional coexisteix amb l'anterior; sempre està present en la nostra manera de veure i relacionar-nos amb el món i amb els altres i, per tant, cal considerar-la i educar-la des de l'inici. Pel que fa a les dimensions de la personalitat moral, podríem relacionar-la fàcilment amb el desenvolupament de la perspectiva social i l'empatia i les habilitats socials.

Finalment, quan parlem de l'Àrea volitiva-conductual fem referència a l'acció i el comportament moral. Tot judici i sentiment moral queda desproveït de sentit si no empeny al subjecte a repensar la seva conducta. D'alguna manera, el sentit d'aquesta àrea va en conjunció amb paradigma de la Formació d'hàbits virtuoses, considerant que la persona no és moral si només coneix la virtut intel·lectualment; és a dir, si el pensament moral no motiva una decisió d'acció conseqüent i coherent que el cristal·litzi en la pràctica. La voluntat és la intenció, el motor que porta a la persona a esforçar-se per comportar-se d'una determinada manera. És el "voler" i "fer" moral. En relació a les dimensions de la personalitat moral, podríem dir que és l'àrea més significativa en dimensions com l'autoregulació i les capacitats per transformar l'entorn.

#### *1.1.6. Ètica de mínims*

Per últim, cal donar resposta a una pregunta més per acabar d'entendre des de quina perspectiva partim en aquesta tesi: Quins valors s'han d'educar?. Com hem explicat anteriorment, l'educació en valors o, si més no, les influències de caire moral que rebem les persones, no provenen només de l'escola. Diferents agents educatius, tals com la família, les xarxes socials i els mitjans de comunicació, l'església, les organitzacions polítiques i el món laboral, entre d'altres, també incideixen de manera natural sobre els alumnes. De fet, moltes vegades aquests procuren la reproducció i la conservació de les seves matrius de valors de manera voluntària. És per això que, des de la nostra perspectiva pedagògica, es considera que el paper de l'escola ha de consistir en educar uns valors mínims que, d'una banda, possibilitin als educands construir autònomament la seva personalitat moral i escollir la forma de vida que considerin millor i més apropiada, en base també a les influències morals que reben d'altres medis d'experiència moral; i, d'altra banda, garanteixin la convivència entre persones amb diferents estils de vida i opcions valoratives divergents.

En una societat tan plural com la nostra no és realista ni desitjable pretendre educar a les persones en base a un model únic; però si intentar que totes comparteixin uns valors mínims que els ajudin a ser respectuoses amb les diferents formes de vida i visions del món. Aquesta educació de mínims no ho és perquè vulgui educar en valors poc importants, sinó perquè escull educar en pocs valors però amb la voluntat que aquests siguin prou sòlids com per conformar els principis bàsics que guiïn als individus i les seves relacions interpersonals (Buxarrais et al., 1995; Cortina, 1986, 1996; Cortina, Pérez-Delgado & Escámez, 1996; Martínez, 1998; Payà, 1997; Román, 2008).

Quins són aquests mínims morals? Es considera que aquests han de ser els “principis, valors, actituds i hàbits que la mateixa història els ha descobert com a indispensables, als quals no podem renunciar sense renunciar alhora a la pròpia humanitat” (Cortina, 2000, p. 17); i els podem identificar amb els valors morals reconeguts com a universalment acceptables, tals com els recollits per la *Declaració Universal dels Drets Humans* (1948), els *Drets de la Infància* (1959) o els que contempen les constitucions dels països democràtics.

#### *1.1.6.1. Criteris essencials per educar en valors*

Apropant-nos encara més al plànol explícit de l'educació en valors, el primer que hem de considerar és la necessitat de crear unes condicions per a l'acció i la pràctica pedagògica del professorat. Si bé a les escoles, d'una manera o d'una altra, sempre s'educa en valors, per fer-ho conscientment i correctament cal determinar alguns principis o criteris que guiïn aquesta pràctica.

Per al GREM són tres els criteris fonamentals: l'autonomia, el diàleg i el respecte cap a la diferència. Aquests vectors pedagògics es consideren les condicions mínimes necessàries per oferir a l'alumnat una educació en valors que garanteixi el manteniment d'una societat pluralista i democràtica, en el millor dels sentits.

#### ***Autonomia***

L'autonomia ha de ser necessàriament un dels criteris que guiïn l'educació en valors dels estudiants. Ho ha de ser perquè, per a construir-se com a persones morals, amb capacitat per auto conèixer-se, comprendre críticament la realitat i autoregular la pròpia conducta i les relacions interpersonals, és imprescindible haver cultivat la consciència individual.

Sense una consciència autònoma no podríem classificar de morals o immorals els fets i les decisions humanes. Per a que l'educació sigui moral, cal que els alumnes puguin desenvolupar-se personalment, saber discernir per ells mateixos els que els sembla correcte o incorrecte i actuar en conseqüència, resistint i fent front a les pressions externes que puguin patir. Es tracta que l'autonomia ajudi als joves a convertir-se en protagonistes i senyors de les seves vides, a decidir el tipus de vida que volen viure, si bé aquesta mateixa consciència ha d'evitar l'individualisme i ha de fer als alumnes capaços de considerar als altres i valorar les repercussions de les seves accions (Buxarrais, 1997; Escámez, et al., 1998; Puig, 1996; Puig & Martín, 2007). Els mestres i professors han de facilitar recursos i instruments que ajudin a l'alumnat a rebutjar tot allò que pugui anul·lar la seva consciència i alienar la seva conducta; els han d'ajudar a reconèixer-se com a éssers específics i diferencials i han de posar al seu abast eines per a adquireixin "la capacitat de valorar, pensar i decidir per ells mateixos sobre els seus propis valors, pensaments i decisions" (Puig, 1996, p. 78).

### ***Diàleg***

El segon criteri és el diàleg, i ja n'hem parlat més extensament quan hem anomenat les dimensions de la personalitat moral. Els alumnes han d'aprendre a considerar el diàleg com la única forma legítima de tractar els conflictes i la divergència d'opinions. Aquest suposa l'habilitat de parlar amb ànims de trobar un punt de connexió i d'acord sobre tot allò que separa dues o més postures diferents. El diàleg representa el punt real d'unió entre la perspectiva personal, és a dir, l'exercici de l'autonomia, i el respecte per la diversitat, el tercer criteri del que parlarem a continuació. La pràctica del diàleg assumeix que els alumnes seran capaços de tractar els conflictes morals des de la seva especificitat, mitjançant l'argumentació, i alhora, que reconeixeran els altres punts de vistes sobre una mateixa realitat i intentaran apropiarse a ells mitjançant l'enteniment i la comprensió (Cortina, 2000; Habermas, 1987).

### ***Respecte a la diferència***

En darrer terme trobem el criteri del respecte a la diferència. Amb aquest s'assenyala la voluntat d'aconseguir que els alumnes no només respectin la diferència, sinó que la valorin positivament. Parlem de diferències en el sentit més ampli, en la concepció d'un món divers, amb persones amb un estil de vida i uns punts de vista divergents del propi. Per tant, amb el respecte a la diferència es fa conscient als alumnes de la pluralitat real de la societat,

i se'ls ajuda a acceptar i tolerar activament la diversitat. Això suposa ajudar-los a desenvolupar la seva capacitat empàtica, a preocupar-se per la comunitat i els individus que la conformen, així com dels interessos i béns conjunts; la qual cosa implica el compromís personal per aconseguir un objectiu conjunt, a vegades fins i tot passant per sobre dels interessos individuals (Buxarraís, et al., 1989; Martínez, 1998).

En resum, l'autonomia, el diàleg i el respecte a la diferència són considerats com els criteris bàsics per possibilitar la construcció d'una vida personal i col·lectiva justa, acceptant alhora la multiplicitat de punts de vista, creences i maneres d'entendre el que és una vida bona i feliç.

### 1.1.7. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

<b>Models d'Educació en Valors</b>
1. Models basats en criteris externs i/o defensa d'uns valors absoluts
2. Models basats en valors relatius derivats d'opcions personals
3. Models basats en la construcció racional i autònoma de valors

<b>Paradigma</b>	<b>Representants</b>	<b>Obres més rellevants</b>
Socialització	Émile Durkheim	La Educación Moral (1902)
Clarificació de Valors	Louis E. Raths Merrill Harmin Sidney B. Simon	Values and teaching, working with values in the classroom (1966)
Desenvolupament	John Dewey Jean Piaget Lawrence Kohlberg	Moral Principles in Education (1909) Le jugement moral chez l'enfant (1932) Essays on Moral Development (1981, 1984)
Formació d'Hàbits Virtuosos	Richard Stanley Peters Thomas Lickona Marvin Berkowitz	Moral Development and Moral Education (1981) Raising good children (1983) Educating for character (1992)
Ètica de la Cura	Carol Gilligan Nel Noddings	In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development (1982) Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education (1984)

<b>Àmbits de la Personalitat Moral</b>	<b>Dimensions de la Personalitat Moral</b>
Construcció del Jo	Autoconeixement
	Autoregulació
Convivencialitat	Habilitats dialògiques
	Habilitats socials i per a la convivència
	Perspectiva social i empatia
	Capacitats per transformar l'entorn
Reflexió Sòcio-moral	Comprensió crítica
	Raonament i Judici moral

<b>Àrees de la Moralitat</b>
1. Àrea cognitiva-racional
2. Àrea afectiva-emocional
3. Àrea volitiva-conductual

<b>Ètica de mínims: criteris essencials per educar en valors</b>
1. Autonomia
2. Diàleg
3. Respecte a la diferència

### 3.2. La pràctica de l'educació en valors: fer i viure els valors

Les escoles es van concebre com a institucions amb la finalitat bàsica d'educar, i ja hem vist que educar passa per contribuir a l'enriquiment, no només de les disposicions mentals dels alumnes, sinó també morals. La pedagogia no pot defugir aquesta realitat. És un deure dels pedagogs i pedagogues considerar i remarcar la responsabilitat que les escoles tenen davant l'educació en valors del seu alumnat; així com intentar donar les claus per a que aquesta pugui esdevenir de la manera més eficaç possible.

“Cada detall de la vida escolar [...] pot examinar-se amb el fi de detectar la seva significació moral” (Jackson, Boostrom & Hansen, 2003, p. 19). En aquest petit fragment de l'obra *La vida moral en la escuela* (2003), trobem una idea molt valuosa: no hi ha aspecte de la vida de les escoles que estigui totalment desproveït de significació moral. Des de la continua relació entre els estudiants a l'aula, fins a les interaccions puntuals que aquests poden tenir amb el conserge o el personal de neteja, tot està travessat per un component moral que pot influir, i de fet influeix en major o menor mesura, en la construcció de la personalitat moral dels i les joves.

Dewey (1971), algunes dècades abans, ja havia explicat que a l'escola “mai eduquem directament, sinó indirectament mitjançant el medi ambient” (p. 28). Per a l'autor, el medi ambient és el mitjà pel qual els alumnes enforteixen algunes creences i en debiliten d'altres, estructuren les normes més profundes del seu judici moral i, en definitiva, construeixen les disposicions mentals i emocionals que produiran, gradualment, un determinat sistema de conducta i disposicions per a l'acció. És per això que defineix l'ambient com “la suma total de condicions que intervenen en l'execució de l'activitat característica d'un ésser viu” (Dewey, 1971, p. 31).

Però no seria ell l'únic pedagog que posaria de rellevància la influència educativa de l'ambient. Un gran nombre d'autors i autores que s'han dedicat a l'estudi de la transmissió de valors a les aules han al·ludit a aquesta idea. Per exemple, Noddings (2009) exposa que “els teòrics de la cura desconfien de tot intent d'inculcar virtuts en forma directa. Com a docents, és molt més probable que ens concentrem en crear condicions que estimulin als alumnes a donar el millor de si mateixos, que els facin pensar que ser bo és possible i



desitjable” (p. 21) i, sense anar més lluny, el propi GREM considera que la construcció de la personalitat moral dels alumnes passa per crear les condicions necessàries per a que les institucions educatives siguin un escenari òptim en el que es puguin apreciar els valors morals (Buxarrais, 1997; Buxarrais et al., 1995; Martínez, 1998; Puig, 1995a, 1996; Puig & Martín, 2000; Puig & Martínez, 1989).

Educar en valors és, sobretot, proveir de condicions, generar climes i ajudar, com la bastida ho fa al que treballa i construeix, a recrear valors, generar formes noves en les que s’encarnin valors ja existents, crear noves formes d’estar i valorar la seva vida i orientar per a que el que aprèn sigui capaç no només de trobar el seu lloc en el món sinó a més ser autor i, sobretot, amo dels seus actes (Martínez, 1998, p. 49).

Per a nosaltres, el medi ambient de l’escola és fonamental, en tant que ha de complir una doble condició: d’una banda, permetre als alumnes posar en pràctica els valors, experimentar amb ells; i d’altra, ser espais guiats pels mateixos valors que es volen educar, de manera que ofereixin als alumnes la possibilitat de “viure’ls” en el seu dia a dia.

### *3.2.1. Aprendre fent: l’experiència moral*

El moviment de l’Escola Nova, incloent els seus precursors, representants i primers hereus, tals com Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Andrés Manjón, John Dewey, Maria Montessori, William Heart Kilpatrick i Célestin Freinet, entre molts d’altres, va suposar una revolució per a l’educació i, per extensió, per a l’educació en valors. Molts dels seus preceptes, malgrat es materialitzessin de maneres molt heterogènies al llarg del segle XX, han suposat una gran inspiració per a l’àmbit de l’educació moral, al menys tal i com aquí l’entenem. Parlem de la reivindicació de la dignitat de la infància, del refús a considerar l’alumnat com un element passiu i exigir un rol més actiu a l’escola i, en definitiva, d’assumir el paper que juguen l’acció i l’experiència directa dels infants i joves en el seu procés d’aprenentatge.

La màxima de Dewey “learning by doing” o “aprendre fent” esdevé essencial també en educació moral. Per al pedagog, els valors, les creences i les actituds no poden ser incrustades ni modelades materialment, així com tampoc poden ser comunicades amb el fi

que s'integrin com per art de màgia. L'autor explica la limitada eficàcia dels discursos o sermons morals, els quals no deixen de ser un conjunt de lliçons sobre el que altres pensen en relació a les virtuts i els deures que, en el millor dels escenaris, tindran algun valor "només en la mesura en que els i les alumnes estan ja animats per una consideració simpàtica i dignificada cap als sentiments dels altres" (Dewey, 1971, p. 372). Sense aquesta consideració, diu, les lliçons sobre la moral no tenen més influència en la personalitat dels estudiants que tota la resta d'informació de caire més acadèmic que es transmet a les aules.

Dewey considera, com molts dels autors i autores anteriorment anomenats, que per iniciar l'aprenentatge es necessita una situació empírica real. És imprescindible que els nens s'activin, actuïn, que puguin aprendre en base a la pràctica i el contacte amb el món, ja que "és el coneixement obtingut de primera mà mitjançant les exigències de la experiència el que afecta a la conducta d'una manera significativa" (Dewey, 1971, p. 374). Això ens porta a una conclusió evident però primordial en el nostre camp d'estudi, la qual recolliren Kohlberg, et al. al seu llibre *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg* (1997): "Si acceptem el principi de Dewey d'aprendre fent, llavors la manera més eficaç d'ensenyar als estudiants els valors democràtics de la nostra societat és donar-los l'oportunitat de practicar-los" (p. 41).

És relativament comú sentir a professors i professores excusar-se per no fer activitats a l'aula com són debats o assemblees, perquè els alumnes "no respecten el torn de paraula" o "no són capaços d'escoltar-se els uns als altres". En canvi, ens semblaria del tot inusual que un professor de matemàtiques deixés d'ensenyar equacions només perquè els alumnes no les resolguessin correctament. Què és el que varia d'una situació a una altra?. Sovint es creu que la conducta dels nostres alumnes i els seus valors són quelcom natural que ve "de sèrie", i no ens adonem que aquests, com les equacions, necessiten ser educats i practicats. El valor del diàleg, com tots els valors, serà assumit en tant que pugui ser posat en pràctica. De res ens servirà dir als nostres alumnes que han de respectar el torn de paraula si no creem situacions en les que hagin de fer-ho realment.

Com poden aprendre els estudiants a ser autònoms si no se'ls permet fer eleccions significatives sobre les regles i pràctiques que regeixen una bona part de la seva vida diària? Com es fomenta el judici moral racional si el director governa unilateralment i és l'únic tribunal d'apel·lacions? Com poden descobrir

els estudiants el valor intrínsec de la conducta virtuosa si la disciplina es basa en recompenses i càstigs imposats pels adults? El que es suggereix aquí és que els nens i adolescents no poden desenvolupar-se com a persones moralment autònomes sense oportunitats per participar en la presa de decisions. Com va expressar Piaget: “Donat que la cooperació és un mètode, és difícil veure com podria cobrar existència si no fos mitjançant el seu propi exercici” (Kolhberg et al., 1997, p. 46).

De la mateixa manera, preparar una activitat puntual de debat no serà suficient per a que els alumnes aprenguin a intercanviar opinions. Amb una vegada que els alumnes posin en pràctica els valors no hi haurà prou per a que els integrin. Els valors, com les equacions, es perfeccionaran a mesura que s'experimentin, i en aquest procés és natural que cometin errors. Els professors han d'oferir quantitat d'oportunitats per a que els alumnes “assagin” els valors, la qual cosa implicarà moments d'encert però també d'error. Per això és tan important que el professorat no cessi en la seva voluntat d'educar en valors i continui creant aquestes oportunitats, assumint el paper de guia, i esforçant-se per reconduir la situació sempre que sigui necessari.

### *3.2.2. El medi com a exemple: viure els valors*

“Per a aprendre a “entendre i sentir justícia”, els estudiants han de ser tractats amb justícia i també exhortats a actuar amb justícia” (Kolhberg et al, 1997, pp. 39-40). Com s'ha avançat, el medi ambient escolar ha de complir dues premisses per a que la seva influència educativa esdevingui eficaç. La primera d'elles l'acabem de tractar: els alumnes han de tenir oportunitats per practicar els valors. La segona, ens l'ofereixen Kolhberg et al. en la cita que acabem de llegir: “...han de ser tractats amb justícia”. Els alumnes han de ser tractats en base als valors que es pretén que apreciïn; ja sigui la justícia, com en el cas de Kolhberg, la cura en el cas de Noddings, o qualsevol altre. Que els alumnes es desenvolupin en contacte directe amb aquests valors a través de la seva pròpia experiència vital al centre és fonamental en tant que tot el que conforma el medi ambient escolar, com per exemple les relacions entre els professors o la metodologia didàctica, suposa per a l'alumnat un exemple de conducta constant que el va influïnt de manera pràcticament inconscient en la configuració de la seva personalitat moral.

“Les institucions educatives [...] són medis complexes que ens abracen i influeixen, de vegades d’una manera molt evident i d’altres de manera subtil i quasi invisible” (Puig, 2012, p. 7). De fet, conscient o inconscientment, el medi educatiu sempre està guiat per una sèrie de valors que van calant en la personalitat moral dels seus estudiants; per això és tan important que les escoles assumeixin la responsabilitat d’organitzar el seu medi ambient i el seu model de gestió en base als criteris morals desitjats (Abrami et al., 1994; Fraser, 1994; Krajewski & Bailey, 1999; Noddings, 2009; Palmar, 2006; Solomon et al., 1992). “Hem tractat d’establir escoles que facin quelcom més que ensenyar sobre la ciutadania democràtica, que siguin en si mateixes societats democràtiques” (Kolhberg et al., 1997, p. 15). De poc serviria posar de manifest el valor del diàleg a la classe, si una vegada finalitzada aquesta, als passadissos i a la vida escolar en general, els professors es mostren tancats a escoltar la veu dels estudiants i a compartir diferents punts de vista.

“Com s’aconsegueix que hi hagin millors persones? Segons teòrics de la cura, el medi més fiable per aconseguir-lo consisteix en crear condicions que fomentin la bondat, i no en tractar d’ensenyar en forma directa les virtuts” (Noddings, 2009, p. 19). En suma, els centres educatius no només han d’ensenyar moral, si no que han de ser llocs amb un clima i funcionament moral. Els alumnes han de poder practicar els valors al centre, i també ser tractats segons aquests. El repte, doncs, és aconseguir que siguin els valors desitjats els que impregnin la totalitat de la vida escolar; crear una “atmosfera moral” en la es respirin en cada àmbit d’activitat del centre.

### *3.2.2.1. L’atmosfera moral dels centres educatius*

Segurament coincidim en que serien ben diferents les sensacions que tindríem en el si d’una escola a l’Espanya franquista dels anys 50, de les que tindríem a l’escola anglesa *Summerhill*, fins i tot en la mateixa època. Independentment del moment històric i la seva localització, inclús si ens imaginem simplement als seus passadissos, alguna cosa varia, indiscutiblement, d’un centre a un altre.

Fem referència a “l’atmosfera” d’un centre educatiu precisament quan parlem d’aquestes sensacions, d’això que es respira quan s’entra a una escola que fa que la distingim de la resta. El terme atmosfera moral<sup>3</sup> és difícil de definir, malgrat són molts els investigadors

---

<sup>3</sup> Tractarem indistintament els termes d’atmosfera i atmosfera moral, en considerar que el concepte d’atmosfera aplicat a les institucions està necessàriament vinculat amb la vessant moral d’aquesta.

que l'han emprat en l'àmbit educatiu. Per facilitar la comprensió d'aquest concepte tan eteri i a la vegada tan present a les escoles, considerem oportú recollir en un primer moment les característiques que se l'atribueixen per després poder concretar la seva definició.

### 3.2.2.1.1. *Característiques de l'atmosfera moral*

Donada aquesta ubiqüitat, no és estrany que els educadors hagin emprat termes meteorològics com clima<sup>4</sup> o atmosfera per referir-se a aquesta aura. També nosaltres ho hem fet en aquest llibre, perquè aquestes metàfores són molt aptes per captar el que se sent en estar en llocs com aquests, on l'aura sembla envoltar-nos o embolicar-nos. Les aules desenvolupen sens dubte els seus propis climes, la qual cosa equival a dir que els molts trets expressius de l'ambient es combinen per formar una amalgama d'influències que operen de manera concertada sobre els presents. En tant que ambients, les aules no són úniques en aspecte, per descomptat, ja que el mateix podria dir-se d'esglésies, mercats, sales d'estar i, de fet, qualsevol altre àmbit que se'ns ocorri anomenar. L'ambient de cada lloc li transmet un conjunt distintiu de qualitats a l'observador perspicaç (Jackson et al., 2003, p. 275).

Aquest fragment de *La vida moral en la escuela* (2003) resulta de gran interès ja que recull moltes de les idees subjacents a la noció d'atmosfera moral. A continuació ens servirem d'aquest i d'altres fragments per sintetitzar les característiques essencials d'aquest terme.

- 1) Ubiqua. El primer que ens trobem en la cita anterior és la idea d'ubiqüitat. L'atmosfera moral és present en el conjunt de l'escola; hi és a cada racó, tot el que succeeix en el seu interior està traspasat per aquesta. L'atmosfera és, per tant, una característica global de la institució escolar, quelcom transversal.
- 2) Perceptible. Es parla també d'una espècie d'aura, que ens envolta i ens embolica quan hi entrem. L'atmosfera moral ens fa sentir quelcom especial i diferent, per la qual cosa és perceptible, les persones la copsem. “Una nota característica que ens permet diferenciar el clima d'altres constructes està en que la seva mesura ha de

---

<sup>4</sup> Com els autors Kolhberg et al. (1997) i d'altres, tractarem com a sinònims els termes “clima” i “atmosfera moral”, entenent que fan referència a la mateixa idea, la qual es concreta al llarg del capítol.

basar-se fonamentalment en la percepció del medi” (Asensio Muñoz & Fernández Díaz, 1991, p. 504).

En relació a aquesta característica resulta especialment interessant la lectura de l'article de Martín, *Clima de Trabajo y organizaciones que aprenden* (2000), on hi trobem una extensa revisió de com els diferents autors i autores que han treballat amb el concepte d'atmosfera conceben el tema de la perceptibilitat. L'article recull l'aportació de Weinert (1981), qui proposà una classificació de les definicions d'atmosfera atenent a tres línies de pensament: l'objectiva, la subjectiva i la individual.

Segons l'autor, des de la primera posició, el clima de les institucions és quelcom objectiu, tangible i mesurable. “El clima és el conjunt de característiques objectives de l'organització, perdurables i en certa manera mesurables que distingeixen una entitat d'una altra” (Martín, 2000, p. 107). La segona visió del clima és subjectiva i col·lectiva. És a dir, es correspon amb la percepció i/o visió global que comparteixen els membres de la organització a la qual pertanyen. I la darrera línia de pensament destaca el sentit subjectiu i individual del clima. Defensant així que el clima és un constructe individual i no col·lectiu i que, per tant, cada persona elabora la seva pròpia visió de l'organització i dels fets que allà ocorren.

Anys més tard, Zabalza (1996) integraria encertadament aquestes tres orientacions determinant que el clima o l'atmosfera d'una organització parteix i es veu afectat pels seus components objectius (estructurals, personals i funcionals); es construeix subjectivament (són les persones les que interpreten la naturalesa de les condicions objectives); i que aquesta construcció subjectiva pot analitzar-se tant a títol individual (com a una visió personal i diferent de les coses) com a títol col·lectiu (com a visió compartida de les circumstàncies organitzatives).

- 3) Condicionant. Aquesta tercera idea també apareix al fragment de Jackson et al. (2003) comentat anteriorment: “...que operen de manera concertada sobre els presents” (p. 275). L'atmosfera no només és captada pel subjecte, sinó que el condiona, l'influeix. Com hem anat comentant al llarg del capítol, el medi ambient

de l'escola, la seva atmosfera, suposa no només un context d'aprenentatge sinó un influx d'aprenentatge moral en si mateix.

Aquest efecte de l'atmosfera sobre els integrants de la comunitat educativa, especialment l'alumnat, és recollit per gran quantitat d'autors i autores a banda dels ja esmentats. Així per exemple, Hoy & Clover (1986) exposaren que el clima "influeix en la conducta dels membres de la organització" (p. 94); idea també recollida per Zabalza (1996) anys després, el qual afirmà que el clima d'una organització "acaba afectant tant a les conductes i actituds individuals com a les col·lectives" (p. 273). Més àmplia seria la conclusió a la que es va arribar amb l'informe espanyol per a la OCDE: *Calidad de la Educación y Eficacia de la escuela* (1995) el qual va assenyalar que "cada centre educatiu posseeix un clima propi, i aquest exerceix algun tipus d'influència en els resultats, tant acadèmics com no acadèmic dels alumnes, i en les característiques organitzatives del centre" (p. 21).

De fet, gran quantitat d'estudis posen de relleu la influència que el clima dels centres tenen no només en el desenvolupament moral dels alumnes (DeVries & Zan, 1994; Gage, 1977; Jackson et al., 1993; Kohlberg et al., 1989; Likert et alii, 1972), sinó en moltes altres qüestions com són: el seu rendiment acadèmic (Fernández Díaz & Asensio Muñoz, 1989b; Lapsley & Serlin, 1984; Najaka, Gottfredson & Wilson, 2002; Osterman, 2000; Thapa et al., 2013; Wang, Haertel & Walberg, 1993), la millora de les seves relacions socials (Dewey, 1971; Durkheim, 2002; Piaget, 1984), la prevenció de riscos i la promoció d'hàbits saludables (Thapa et al., 2013) i fins i tot en la millora de satisfacció de mestres i professors i, per tant, la seva permanència als centres (Hellriegel & Slocum, 1974; Muñoz-Repiso et al., 1995; Pritchard & Karasick, 1973; Thapa et al., 2013; Zeith, 1983).

- 4) Distintiva. Malgrat la noció d'atmosfera no és exclusiva de l'escola (també és aplicable a altres institucions), si els atorga particularitat. És a dir, totes les institucions tenen una atmosfera moral, però cada atmosfera moral és única i concedeix a la seva institució una singularitat que la diferencia de les altres. "El clima dona personalitat a una organització, la fa diferent de les altres (tot i que siguin iguals pel seu organigrama o per la seva funció)" (Zabalza, 1996, p. 286).

- 5) Permanent en el temps. “El clima és una qualitat relativament perdurable de l’ambient escolar” (Hoy & Clover, 1986, p. 94). L’atmosfera moral no sorgeix ni desapareix espontàniament o en un breu període de temps. Requereix d’un temps per conformar-se, ja que és fruit de les relacions i les pràctiques col·lectives que es van duent a terme al centre durant un llarg període; i és precisament aquest manteniment en el temps, aquesta durabilitat, el que ens permet parlar d’atmosfera moral.
- 6) Fràgil. Com ja hem apuntat, l’atmosfera moral d’una escola, o de qualsevol institució, és permanent en el temps. Tanmateix, no és immutable. En tant que depèn dels individus que conformen cada institució, l’atmosfera moral pot ser modificada. En aquest sentit, Martín (2000) ens adverteix: “és summament fràgil, donant-se la circumstància de que és molt més difícil crear un bon clima que destruir-lo” (p.108).
- 7) Multidimensional. Per últim, sabem que l’atmosfera moral de les escoles és el resultat de la suma de varis factors. Els mateixos Jackson et al. (2003) recullen aquesta característica al fragment abans esmentat: “...molts trets expressius de l’ambient es combinen per formar una amalgama d’influències...” (p.275); ens hem d’imaginar, doncs, l’atmosfera dels centres educatius com un conglomerat, el resultat d’una unió de diferents factors que s’ha refermat amb el temps.

Aquests factors s’anomenen dimensions i resulten fonamentals a l’hora de definir què és l’atmosfera moral. De fet, una de les raons per les quals és tan complex definir-la és, precisament, la multiplicitat de concepcions entorn de les dimensions que la conformen. En ser l’atmosfera un concepte multidimensional, es fa necessari abordar el seu estudi des d’una perspectiva integral, considerant tots els seus components; no obstant això, existeix una escassa uniformitat al respecte de quines són aquestes dimensions.

El concepte de clima és tan ampli que a vegades es mesuren variables que poc tenen a veure d’uns estudis a uns altres. Com diu Anderson (1982), “la imatge del clima varia considerablement, d’acord amb les dimensions de l’ambient [...] considerades importants en la creació del



clima. L'èmfasi és principalment una funció de la teoria de l'investigador" (Martín, 2000, p. 105).

Com explica Martín (2000), la determinació de les dimensions que conformen l'atmosfera moral d'un centre és una tasca que depèn del criteri de cada investigador. Davant les múltiples categoritzacions que existeixen (Anderson, 1982; Asensio Muñoz & Fernández Díaz, 1989a, 1991; Buxarraís, Florentino & Martínez, 2001; Brunet, 1987; Gairín, 1996; Lorenzo Delgado, 1995; Lysons, 1990; Martínez, 1994; Medina & Sevillano, 1989; Ojembarrena, 1997; Ramsden, 1979; Stern, 1963; Villa & Villar, 1992; Villar & Marcelo, 1985) nosaltres decidim recollir aquí la reconeguda Taxonomia de Tagiuri, establerta a la seva obra *Organizational Climate: Explorations of a Concept* (1968).

Escollim aquest model ja que és un dels més complets i acceptats per la comunitat científica per explicar el clima de les institucions, donat el seu caràcter general i no tan restrictiu en comparació amb altres models proposats; i també perquè aplega molts dels elements que s'han pogut identificar a la fase del treball de camp com influents en la construcció de la personalitat moral dels estudiants als centres educatius; dels quals parlarem més endavant.

Les dimensions del clima a una organització segons Tagiuri són quatre: l'Ecologia, el Medi, el Sistema Social i la Cultura.

- 1) L'Ecologia fa referència a les característiques físiques i els recursos materials del centre; és a dir, aspectes com la mida de l'escola, l'antiguitat dels edificis i les seves instal·lacions, l'aparença, considerant la decoració i la cura que se'n fa, i l'organització de les classes i de les aules en general, entre d'altres.
- 2) El Medi és la dimensió social relacionada amb els trets personals i les característiques demogràfiques de les persones i els grups dins l'espai escolar. En general són rellevants aspectes com la classe social, el nivell intel·lectual, el sexe o l'edat dels membres. Si fem referència als dos grans grups de la institució escolar, del professorat resulten especialment

interessants les seves característiques agregades (salariis, estabilitat, formació i experiència docent...) i del cos d'estudiants es consideren els antecedents familiars i el seu nivell de rendiment, entre d'altres.

- 3) La tercera dimensió és el Sistema Social, i fa referència al conjunt de regles i patrons que regulen el comportament i les interaccions entre els membres de la institució. Dins d'aquesta dimensió es contempla l'estructura organitzacional i els procediments operatius que segueix el personal (estils de lideratge, procés de comunicació, presa de decisions, grau d'implicació, etc.), així com les interaccions entre els diferents components de la comunitat escolar (grau de cohesió, participació dels estudiants, etc.).
- 4) La darrera dimensió és la Cultura. En un sentit ampli, aquesta dimensió contempla els sistemes de valors, creences i estructures cognitives i de significat que comparteixen els membres de l'escola. Parlem, per exemple, del nivell de confiança i lleialtat en la institució, l'estructura de normes formals i informals i l'aplicació de premis i càstigs, el consens entre professors i equip directiu pel que fa a les metes i els objectius de la institució, les expectatives sobre els individus i sobre la institució en el seu conjunt, o l'èmfasi que es fa en el treball en equip o en la competitivitat individual, entre d'altres.

### *L'atmosfera sòcio-moral*

Progressivament i per extensió, el concepte de "clima" s'ha anat estenent també a les relacions humanes. En aquest sentit es parla de "clima" per referir-se a la forma en que les persones es relacionen entre si i també a les característiques que posseeix un determinat ambient social. Així és habitual escoltar que "es notava un clima tens en la reunió", o que "la relació entre dues persones era càlida" (Zabalza, 1996, p. 267).

En gran part de la bibliografia seleccionada per estudiar aquest tema hem ensopagat amb el terme "moral", aplicat a l'atmosfera de les institucions, substituït per "sòcio-moral". Molts autors i autores vinculen l'atmosfera moral amb les relacions interpersonals que

s'estableixen al centre educatiu i la seva qualitat. Les relacions interpersonals, que fàcilment podríem lligar-les a la dimensió del Sistema Social de la que tracta Tagiuri (1968) i també Anderson (1982), representen per a molts la veritable raó de ser de l'atmosfera moral. Des d'aquesta perspectiva, el clima que es respira en entrar en una institució està estrictament relacionat amb el tipus de lligams que mantenen les persones que hi conviuen.

Per a Coronel, Lindvall & Saupe (1994), els components relacionats amb la dinàmica interpersonal tenen una influència cabdal a l'hora d'estudiar el clima d'una institució. De fet, per a aquests, els aspectes que incideixen en la creació del clima són tres:

- 1) Les interaccions de les persones, és a dir, el tipus de relacions que es mantenen, els canals de comunicació oberts en la institució, el grau de cohesió entre els membres, etc.
- 2) El lideratge, incloent tant el lideratge formal, conformat pels equips directius; com l'informal, que és aquell que exerceixen les persones amb algun tipus d'influència dins la organització.
- 3) Les estructures de participació i presa de decisions que operen en la organització, en el cas escolar, determinades per la normativa vigent (consell escolar, claustre, seminaris...).

“La atmosfera socio-moral és tota la xarxa de relacions interpersonals que componen l'experiència escolar dels nens. Aquesta experiència inclou la relació dels nens amb el professor, amb altres nens, amb els estudis i amb les normes” (DeVries & Zan, 1994, p. 7). Aquestes autores ens donen algunes pistes més al respecte del concepte d'atmosfera socio-moral aplicat a les institucions educatives. Per a elles, aquesta xarxa de la que parlem està composta per dos tipus de relacions principals i fonamentals: les relacions estudiants-professors i les relacions dels alumnes entre iguals. No obstant això, admeten que l'atmosfera socio-moral pot estar influïda també per altre tipus de relacions interpersonals, tals com el vincle dels infants amb les seves famílies, les relacions establertes pels professors i les mateixes famílies dels seus alumnes, o entre els professors i l'equip directiu. Més endavant dedicarem alguns capítols en exclusiva a tractar aquestes qüestions, fent especial èmfasi en la importància fonamental que tenen les relacions entre iguals i les relacions professor-alumne en la construcció de la personalitat moral dels estudiants. Tot i així, en aquest punt ens ha semblat fonamental posar en relleu el paper que les relacions interpersonals tenen en la creació de l'atmosfera moral dels centres educatius.

### 3.2.2.1.2. *Definició d'atmosfera moral*

“Són nombrosos els autors que han intentat precisar el sentit de l'expressió «clima institucional». Tagiuri (1968), per exemple, defineix el clima com el to o atmosfera global de la institució” (Asensio Muñoz & Fernández Díaz, 1991, p. 503). Per a Tagiuri, el clima és el terme més ampli per descriure l'ambient d'una institució; concepció similar a la de Stewart (1979) qui, segons Martín (2000), formula que el clima pot entendre's com “el to o atmosfera general del centre educatiu o de classe, percebut fonamentalment pels estudiants” (p. 107).

També és reveladora la definició feta d'acord al pensament de Bowen & Kilmar (1975), Halpin (1966), Halpin & Croft (1963), Neumann (1979) i Thomas (1976), per als quals “personalitat és a l'individu com el clima és a la organització” (Hoy & Clover, 1986, p. 94); idea recollida per Martín (2000), qui explicita que “el clima representa la personalitat del centre” (p. 108).

Altres definicions inclouen l'element multidimensional de l'atmosfera moral. Kohlberg et al. (1997) escriuen que “l'expressió “atmosfera moral” és global i implica una quantitat d'aspectes distintius de l'ambient de l'escola” (p.120). Encara més complerta és la accepció de Asensio Muñoz & Fernández Díaz (1991), les quals defineixen l'atmosfera com:

L'ambient total d'un centre educatiu determinat per tots els factors físics, elements estructurals, personals, funcionals i culturals de la institució que, integrats interactivament en un procés dinàmic específic, confereixen un peculiar estil o to a la institució, condicionant, a la vegada, de diferents productes educatius (p. 504).

Molt semblant és l'aportació de Martín (2000), per a qui el clima és “el resultat de la interacció entre tots els elements i factors de la organització en un marc pròxim determinat (context intern) i un marc socioeducatiu extern, fonamentat en una estructura i un procés en el que la planificació resulta determinant” (p. 113); entenent, com senyala Martínez (1994), que l'estructura són els elements físics i, per tant, més estables de la organització; i els processos són “la vida interna de la organització”.

Per finalitzar, volem incloure dos fragments de diferents autors. El primer d'ells és de Zabalza (1996) citant a Fox (1973), per al qual:

El clima d'una escola resulta del tipus de programa, dels processos utilitzats, de les condicions ambientals que caracteritzen l'escola com una institució i com un agrupament d'alumnes, dels departaments, del personal, dels membres de la direcció. Cada escola posseeix un clima propi i diferent. El clima determina la qualitat de vida i la productivitat dels professors i dels alumnes. El clima és un factor crític per a la salut i per a l'eficàcia d'una escola. Per als éssers humans, el clima pot convertir-se en un factor de desenvolupament (Zabalza, 1996, p. 265).

I un últim, provinent de l'article d'Asensio Muñoz i Fernández Díaz, *El clima de las Instituciones de Educación Superior* (1991), que reuneix a mode de síntesi les idees més rellevants que s'han tractat al voltant del concepte:

El concepte de clima institucional té un caràcter multidimensional i globalitzador. Són moltes les variables que incideixen i es combinen en un procés interrelacionat per definir un clima dotat de característiques específiques. L'estructura organitzativa, mida, formes d'organització, estil de lideratge, qualitat dels membres (professors, alumnes, etc.), comunitat en la que està integrat el propi centre, constitueixen, entre d'altres, elements decisius en la definició del to o ambient d'un centre (p. 503).

### 3.2.2.2. *La cultura moral dels centres educatius*

Queda clar amb tot l'anterior que l'atmosfera és fonamentalment un concepte subjectiu: depèn de la percepció i les sensacions que les persones senten en un centre educatiu determinat. Però què és el que provoca aquestes sensacions i percepcions?, Quin és el seu contingut?. Recordem que les dimensions del clima moral establertes per Tagiuri (1968) són quatre: l'Ecologia, el Medi, el Sistema Social i la Cultura. A continuació ens centrem en la darrera.

Clima i cultura són dos conceptes molt vinculats; de fet, Gairín (1996) els defineix com "dues cares d'una mateixa realitat" (p. 360). La majoria d'autors consideren la cultura de

les organitzacions com un concepte més ampli en el que apareix el clima com un dels seus elements constitutius, mentre que d'altres assenyalen que és la cultura un dels elements que configuren el clima (Martín, 2000). Aquí ens situem en la segona de les opcions, considerant que l'atmosfera moral és la sensació produïda, entre d'altres coses, per la vivència de la cultura escolar. Entenem que és la cultura allò que dota de sentit a tot el que es fa a l'escola i, per tant, podem definir-la com “el contingut” de la seva atmosfera moral.

#### *3.2.2.2.1. Definició de cultura moral*

El concepte de cultura aplicat a les institucions educatives ha estat definit de diverses maneres. A tall d'exemple, per a Antúnez (1993), la cultura es pot concebre com “un conjunt de significats, principis, valors i creences compartides pels membres de l'organització que donen a aquesta una identitat pròpia i determinen la conducta peculiar dels individus que la formen i la de la pròpia institució” (p. 488). Similar a la d'Antúnez és la definició de Tagiuri (1968) recollida per Kolhberg et al. (1997), la qual dicta que la cultura són “les normes, valors i sistemes de significats compartits pels membres de l'escola” (p. 120) i també la de Levine (1981), qui exposa que “és una organització d'idees compartides que inclou els criteris intel·lectuals, morals i estètics que predominen en una comunitat i el significat de l'acció comunicativa” (p. 67).

Les escoles democràtiques van proporcionar al cos docent i als estudiants l'oportunitat de treballar junts i realitzar objectius i valors comuns. Els nostres mesuraments de la cultura moral ens han confirmat que estudiants i docents desenvolupen normes i un sentiment comunitari compartits al llarg del temps (Kolhberg et al. 1997, p. 329).

Com podem veure, en totes aquestes definicions s'observa una tendència antropològica. La cultura es planteja com un sistema d'orientacions o elements compartits per la seva comunitat (significats, valors, creences, coneixements, normes, tradicions, costums i rituals, etc.) que, amb el temps, els atorga una identitat pròpia i els ofereix una guia de conducta tant a nivell individual com col·lectiu; és a dir, els guia en la manera de procedir dia a dia (Antúnez, 1993; Hargreaves, 1995; Kolhberg et al., 1997; Levine, 1981; Lickona, 1983; Martín, 2000; Puig et al., 2012).

Per a nosaltres és especialment rellevant el fet que en la totalitat d'aquestes definicions hi sigui present el component moral. Com hem vist, malgrat el concepte de cultura aplicat a les institucions educatives se'ns presenta com una realitat complexa, formada per un conjunt d'influències i elements diversos, l'element dels valors hi és sempre present, entenent-se que la seva existència afecta de manera transversal a tots els altres. És per això que, en la present investigació, ens atenem a la part de la cultura més vinculada amb els valors i emprem els conceptes “cultura” i “cultura moral” indistintament.

#### 3.2.2.2.2. *Guies de valor*

Es pot concebre aquesta dimensió [cultural] com una encarnació de les condicions en la mesura en que aquestes són valorades com part de l'estructura normativa de l'ambient. Per exemple, sabem que la participació democràtica en la creació de regles (una variable de sistemes socials) s'ha convertit en una norma cultural quan els estudiants es van queixar espontàniament davant el suggeriment d'un membre nou del personal de passar per alt el procés democràtic amb la finalitat de resoldre una qüestió delicada, i després van explicar com d'important era la democràcia per a la identitat de l'escola (Kolhberg et al. 1997, p. 121).

En aquest fragment de *La educación moral según Lawrence Kolhberg* (1997), trobem com els investigadors es van adonar que un element del Sistema Social, seguint la Taxonomia de Tagiuri (1968), s'havia convertit en part de la cultura moral de l'Escola Cluster<sup>5</sup>. És evident que hi ha elements i factors, els denominem o no “Sistema Social”, que modelen la conducta i la convivència dels individus i les societats. Puig (1996) anomena a aquests factors “guies de valor” i els defineix com elements culturals que pauten les formes de vida d'una col·lectivitat i li donen significat.

Tal com ens explica l'autor, les guies de valor “han estat creades per cada civilització per facilitar l'adopció de formes de vida individual i col·lectiva viables, felices i justes” (Puig, 1996, p. 207). Aquestes guies, que a mesura que la societat avança són criticades i

---

<sup>5</sup> L'escola Cluster de Cambridge (Massachussets), va ser l'escenari del primer i principal estudi empíric de Lawrence Kolhberg (Universitat de Harvard) al voltant de les Comunitats Justes. Aquesta investigació, iniciada el 1974, va durar cinc anys i va ser la precursora de recerques a altres centres de secundària que seguirien el mateix plantejament.

reconstruïdes per les noves generacions, conformen la seva cultura moral. “La cultura moral d’una societat està formada pel conjunt de les seves guies de valor” (Puig, 1996, p. 209).

La cultura moral de cada comunitat suposa certa homogeneïtat i coherència entre els seus components, malgrat no en garanteix una congruència total. És possible l’existència de discrepàncies entre les diferents guies de valor d’una col·lectivitat, especialment donat el seu caràcter fonamentalment invisible. A pesar de que els elements que conformen una cultura moral (sigui a nivell social o institucional) dirigeixen l’existència dels seus membres, moltes vegades els són desconeguts. La seva influència es dona de manera inconscient.

#### *3.2.2.2.3. El currículum ocult*

Els sociòlegs de l’educació, de Durkheim en endavant, han assenyalat que la cultura de l’escola tendeix a ser un currículum “ocult” o “no estudiat”. Donat que el personal escolar es centra en el currículum formal de la institució de l’aula, el currículum cultural ocult no es percep, o sembla més enllà de la direcció o el control del personal. Malgrat el seu caràcter esquiu, sociòlegs tals com Parsons (1968) i Jackson (1968) ens diuen que el currículum ocult és molt eficaç per inculcar actituds i valors en els estudiants (Kolhberg et al. 1997, p. 122).

En aquest fragment trobem com s’associa la idea de cultura moral a la de currículum ocult. Si bé existeix gran quantitat de literatura al respecte d’ambdós conceptes, no és del tot comú trobar-los com a sinònims; l’expressió “currículum ocult” sol anar sempre acompanyada de connotacions negatives que la distancien de la primera. Malgrat tot, val a dir que en aquesta investigació si considerarem ambdós termes com a equivalents, veiem per què.

Els mateixos autors denominen currículum ocult al conjunt de normes i valors que regulen la disciplina i les xarxes socials en les escoles. Acostant-se a aquesta concepció, DeVries & Zan (1994) expliquen que aquest “consisteix en les normes i els valors incrustats en l’estructura social de les escoles” (p. 3) i, si retrocedim uns anys en el temps, veurem com



Torres (1991) ja considerava el currículum ocult de manera similar, i el distingia del concepte clàssic de currículum de la següent manera:

*El currículum explícit* u oficial sembla clarament reflectit en les intencions que, d'una manera directa, indiquen tant les normes legals, els continguts mínims obligatoris o els programes oficials, com els projectes educatius de centre i el currículum que cada docent desenvolupa a l'aula. El *currículum ocult* fa referència a tots aquells coneixements, destreses, actituds i valors que s'adquireixen mitjançant la participació en processos d'ensenyament aprenentatge i, en general, en totes les interaccions que succeeixen dia a dia a les aules i als centres d'ensenyament (Torres, 1991, p. 198).

Com veiem, també aquest autor assimila el currículum ocult a la idea de cultura moral que hem desenvolupat. De fet, si bé és cert que al llarg de les darreres dècades s'han elaborat múltiples significats per a aquesta expressió, el primer autor que va emprar-la, Jackson (1975), la va relacionar directament amb la suma de valors, normes i significats conjunts que guien inconscientment la convivència dels membres de la comunitat escolar.

Queda evidenciada així la equivalència entre ambdós conceptes. I doncs, per què el currículum ocult és considerat quelcom negatiu?. Parem atenció a aquesta cita: “Sovint, l'atmosfera sòcio-moral és un currículum ocult. És ocult per als professors que no són conscients de l'atmosfera sòcio-moral que proporcionen” (DeVries & Zan, 1994, pp. 25-26), i a aquesta altra: “Aquest currículum juga un paper destacat en la configuració d'uns significats i valors dels que el col·lectiu docent i el mateix alumnat no acostumen a ser plenament conscients” (Torres, 1991, p. 10). Probablement sigui aquesta “inconsciència” i aquest “caràcter ocult” el que ha provocat que aquest concepte hagi estat tan castigat en els darrers anys. Jackson et al. (2003) diuen al respecte d'aquesta característica:

Poc a poc, durant les nostres visites a les aules, vam començar a adonar-nos que la situació era molt més complicada del que acabem de descriure. A part d'una sèrie de principis organitzadors com els que hem mencionat, vam detectar altres factors definitoris que romanien ocults gran part del temps però seguien actuant entre bambolines i semblaven ser crucials per entendre minuciosament el que ocorria. [...] Un aspecte curiós d'aquestes condicions, reiterem, és que són quasi

invisibles la major part del temps. Poques vegades els docents o els alumnes les reconeixen de forma explícita, excepte quan estan absents o quan les coses surten malament (pp. 35-36).

Amb això hem de pensar que, de la mateixa manera que el currículum ocult o la cultura moral afecta positivament als estudiants, també ho pot fer de manera negativa. És precisament aquesta invisibilitat el que alerta a pedagogs i experts en educació. El fet que aquestes influències es donin de manera pràcticament inconscient ens adverteix, d'una banda, del possible desconeixement sobre el que estem ensenyant als nens i nenes a través de l'ambient escolar i la nostra manera de fer en general; i, d'altra banda, ens fa qüestionar qui és qui decideix o de quina manera es generen aquests ensenyaments i aquestes influències que podrien resultar perjudicials per als educands.

És evident que aquesta invisibilitat pot ser utilitzada de manera inapropiada. Kolhberg et al. (1997), reconeixent el caràcter ocult de la cultura moral, expliquen dues formes possibles de gestionar-lo i poder evitar així el seu ús il·lícit. Molt sintèticament, el currículum ocult pot tractar-se des d'una perspectiva similar a Alexander Neill a l'escola *Summerhill*, acabant amb ell a través d'una ètica de total llibertat, o bé des d'una posicionament més proper a la socialització de Durkheim, acceptant la seva existència i influència, fent que deixi de ser ocult.

“Les dimensions ocultes del currículum és precís fer-les ostensibles per a que puguin ser analitzades de manera més crítica i contemplades des del que han de ser les vertaderes finalitats del sistema educatiu” (Torres, 1991, p. 210). Nosaltres, d'acord amb Kolhberg et al. (1997) i Torres (1991) creiem que el funcionament democràtic d'un centre educatiu passa per fer visible aquest currículum i/o cultura. Els valors i els principis que guien una comunitat (en aquest cas l'escola) malgrat puguin ser ocults, mai no deixen d'existir; per tant, el més honest i funcional és descobrir-los, fer-los visibles per a que estudiants i professors puguin treballar-los obertament i així promoure'ls i perfeccionar-los voluntàriament.

#### 3.2.2.2.4. *Mesurar la cultura moral*

La intencionalitat de visibilitzar la cultura moral ve donada, sobretot, per la voluntat d'estudiar-la per posteriorment millorar-la; i estudiar la cultura moral vol dir mesurar-la,

veure de quins elements es compona i com aquests interactuen i s'influencien mútuament. A continuació es presenten breument tres dels instruments que ens han semblat més significatius de cara a mesurar la cultura moral dels centres escolars.

### ***School Culture Triage Survey***

El primer d'ells és la *School Culture Triage Survey*. Aquest instrument, elaborat i millorat per Phillips (1996), Phillips & Wagner (2003) i Wagner & Masden-Copas (2002), té una funció diagnòstica, ja que està pensat per permetre als directors i directores conèixer la salut de la cultura moral dels seus centres educatius. Consisteix en una enquesta composta per 17 ítems, mesurables de l'1 al 5 (mai-sempre), que permeten conèixer en quina mesura hi són presents tres "comportaments culturals" a l'escola, segons els docents i el personal d'administració i serveis (PAS) de cada centre: la col·laboració professional, les relacions personals entre els docents i l'eficàcia i la lliure determinació. Concretament aquests ítems són:

<b>Ítems de la School Culture Triage Survey (Phillips, 1996)</b>
<p><b><i>Col·laboració Professional</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El professorat i el personal discuteix i decideix les estratègies d'ensenyament i les qüestions relacionades amb el currículum</li> <li>2. El professorat i el personal treballen junts per desenvolupar el programa de l'escola</li> <li>3. El professorat i el personal estan involucrats en el procés de presa de decisions pel que fa als materials i recursos</li> <li>4. El codi de conducta dels estudiants és el resultat de la col·laboració i el consens entre el personal</li> <li>5. La planificació i l'organització del temps del professorat i el personal s'utilitza de manera col·lectiva, per equips, més que de manera individual</li> </ol>
<p><b><i>Relacions personals entre docents</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El professorat i el personal expliquen històries que donen suport als valors de l'escola</li> <li>2. El professorat i el personal parla/es reuneix fora de l'escola per gaudir de la companyia dels altres</li> <li>3. La nostra escola reflecteix un veritable sentiment de comunitat</li> <li>4. El nostre horari de l'escola reflecteix les oportunitats de comunicació freqüents entre professors i personal</li> <li>5. La nostra escola dóna suport i aprecia l'intercanvi de noves idees entre els membres de l'escola</li> <li>6. Hi ha una rica i sòlida tradició de rituals i celebracions, incloent vacances, esdeveniments especials i el reconeixement de l'assoliment d'objectius</li> </ol>

### ***Eficàcia i lliure determinació***

1. Quan alguna cosa no funciona a la nostra escola, el personal prediu i preveu en lloc de reaccionar i reparar
2. Els membres de l'escola són interdependents i es valoren mútuament
3. Els membres de la nostra comunitat escolar busquen alternatives als problemes en lloc de repetir el que han fet sempre
4. Els membres de la nostra comunitat escolar busquen definir i estudiar els problemes en lloc de culpar els altres
5. El personal de l'escola pot prendre decisions en lloc d'esperar que els supervisors els diguin què fer
6. La gent treballa aquí perquè els agrada i escullen ser-hi

Val la pena destacar que ha estat un dels instruments més reconeguts i emprats als Estats Units i Canadà per mesurar la cultura moral dels centres educatius, i ha servit per confirmar la relació existent entre la bona cultura moral d'un centre educatiu i la millora del rendiment acadèmic dels seus estudiants (Cunningham, 2003; Melton-Shutt, 2004; Phillips, 1996).

### ***School Culture Scale***

El segon instrument és la *School Culture Scale* (SCS), elaborat per Higgins-D'Alessandro & Sath (1997). Aquest instrument té el seu origen en l'estudi longitudinal de Kohlberg a l'Escola Cluster i altres Comunitats Justes, i va ser elaborat a partir de les dades recollides a través d'entrevistes estructurades en les que s'utilitzaven dilemes hipotètics però realistes sobre la vida de l'escola.

Aquesta escala es va desenvolupar amb una triple finalitat. La primera, ser un instrument generalitzable en l'estudi de la cultura moral que permetés la comparació entre centres educatius. La segona, oferir una eina d'autoavaluació que servís als centres per mesurar l'assoliment dels seus objectius i expectatives com a institució i, en tercer lloc, servir de font d'informació per a que els mateixos centres poguessin millorar la planificació i l'execució dels rols d'estudiants i professors, així com les relacions entre aquests.

L'escala es compon d'un total de 25 ítems dividits en quatre factors presentats de manera aleatòria: la normativa (7), les relacions dels estudiants amb els professors i l'escola (6), les relacions entre els propis estudiants (4) i les oportunitats educatives (8). Els ítems són, per ordre d'aparició a l'enquesta, els següents:

### Ítems de la School Culture Scale (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997)

1. Els estudiants generalment es tracten amb respecte i equitat
1. Els estudiants s'ajuden entre si, encara que no siguin amics
2. Els estudiants que pertanyen a diferents grups són amables entre ells
3. Els estudiants confien entre si
4. Els estudiants i el professorat confien entre si
5. El professorat tracten els estudiants amb respecte i equitat
6. El professorat està realment interessat en els estudiants i vol ajudar-los
7. Els estudiants i professors discuteixen obertament els problemes
8. El professorat dóna veu als estudiants en relació a les decisions sobre les regles de l'escola
9. Algunes regles estan fetes per votacions d'estudiants i professors
10. No es produeixen baralles en aquesta escola
11. No hi ha absentisme escolar
12. No es produeixen robatoris en aquesta escola
13. No es produeixen danys a la propietat escolar
14. Els estudiants d'aquesta escola no consumeixen drogues o alcohol
15. Gairebé no hi ha abús verbal i/o ofenses
16. Gairebé no es produeixen mentides o enganys
17. Els estudiants reben una bona educació i aprendre molt
18. Els estudiants aprenen a ser més responsables i tenir cura d'altres persones
19. Els estudiants aprenen a parlar i expressar les seves opinions
20. Els estudiants tenen l'oportunitat de pensar sobre els problemes reals
21. Els estudiants aprenen a escoltar millor les idees d'altres persones
22. Els estudiants aprenen a prendre els punts de vista d'altres persones
23. Els estudiants aprenen a aturar-se i pensar en les coses abans de parlar / actuar
24. Els estudiants tenen l'oportunitat d'un futur millor

Cal dir que aquesta escala va aplicar-se en dos estudis independents, els quals confirmaren el manteniment dels quatre factors principals en diferents tipus d'escoles i, per tant, la seva generalització intercultural.

### ***Cultura moral com a sistema de pràctiques i món de valors***

El tercer instrument per mesurar la cultura moral dels centres educatius va ser elaborat per Laura Rubio, membre del GREM, en la seva tesi doctoral *La Cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral* (2004), dirigida per Josep Maria Puig. Com ja hem vist anteriorment en el cas de l'atmosfera moral, tot instrument per mesurar una realitat està inevitablement supeditat a la concepció que el seu creador o creadora té en relació a l'àmbit d'estudi. Per aquest motiu, i atès que aquesta tercera metodologia per investigar la cultura moral és la més significativa per a la nostra recerca, ens aturarem a explorar quina és la concepció de cultura moral que hi subjau.

La cultura moral és la suma del que duen a terme educadors i educands a l'escola i del conjunt de valors que expressa el que realitzen. És a dir, la cultura té dues cares indissolubles: el que es fa i els valors que encarna el que es fa (Puig et al., 2012, p. 8).

Aquest petit fragment pertany a *Cultura moral y educación* (2012), una de les obres resultants de la tesi doctoral abans esmentada, en la que els seus autors i autores defineixen detalladament què entenen per cultura moral. Com hem pogut llegir, la cultura moral dels centres educatius està estretament vinculada als fets que allà s'hi donen. Per als autors, la vida dels centres està plena d'acció, d'intercanvis comunicatius, de classes i activitats, de rutines, etc. i són precisament aquestes vivències les que constitueixen i materialitzen la seva cultura moral.

Més específicament, defineixen aquest concepte com “una qualitat global de les institucions complexes que resulta del seu sistema de pràctiques educatives i del món de valors que creen” (Puig et al., 2012, p.33). Seguint als autors, a continuació estudiem amb més aprofundiment què s'entén per cadascun d'aquests termes.

En primer lloc, quan es parla d'una qualitat global es fa en el sentit que, malgrat les accions o els fets escolars que es donen al centre educatiu són heterogènies, aquestes produeixen un efecte sinèrgic que fa que es visquin com quelcom únic i unitari. Totes les pràctiques contribueixen a crear una única cultura moral al centre en qüestió.

En segon lloc, es parla d'institucions complexes entenent que les escoles són medis compostos per nombrosos i variats elements que s'interrelacionen i s'organitzen. Les escoles no són el resultat del treball d'una única persona, sinó que van adquirint estructura i personalitat a mesura que un conjunt de persones treballen, des d'un plantejament similar i una finalitat comuna, en un medi determinat el qual pot anar modificant-se amb el temps.

El tercer element important que ens trobem en la definició és el de sistema de pràctiques. En general, amb “pràctiques” es refereixen a una successió de fets, accions o esdeveniments endreçats, coherents i complexes, amb un inici i un final, en el que actuen diversos participants per tal d'assolir un objectiu comú (Rubio, 2011). De fet, serà uns

capítols més endavant on incidirem de manera especial en aquest concepte; si bé ara plantegem una primera aproximació.

De pràctiques, diuen els autors, n'hi ha de molts tipus i de naturalesa molt variada. Així per exemple, es consideren pràctiques les activitats que organitza el centre, tals com assemblees de classe o celebracions de festes i les sessions de classe de cada assignatura. No obstant això, els propis investigadors accepten que, tot i que les pràctiques de vegades suposen un treball conscient de disseny i aplicació, d'altres es porten a terme d'una forma pràcticament inconscient. Pel que altres fets que es produeixen en el si de la comunitat escolar, tals com els intercanvis entre professors i alumnes o les normes establides per a la convivència escolar, també poden ser considerats pràctiques.

Encara més, malgrat les pràctiques són les unitats de la cultura moral, aquesta no és únicament la llista de les pràctiques que es produeixen a un centre, sinó la organització de totes elles (Puig, 2012). Es parla, doncs, de “sistema de pràctiques” en entendre que les pràctiques interactuen entre elles i s'influencien mutualment creant una entitat nova, un sistema, amb qualitats emergents pròpies del conjunt i diferents a la simple suma de les seves parts (Rubio, 2007).

Puig et al. (2012) finalitzen la seva definició esmentant que les pràctiques creen un món de valors i més endavant afegeixen que: “ho fan mitjançant un doble mecanisme: primer, perquè cadascuna de les pràctiques d'una institució expressa i convida a viure valors i, segon, perquè un sistema de pràctiques defineix un sentit o horitzó de valor” (Puig, 2012, p. 99). Amb això entenem que cada pràctica porta adherits uns valors morals que es manifesten mitjançant la seva realització, la suma dels quals creen un “núvol” o “món” de valors que impregna la quotidianitat de la vida escolar i que va calant en la personalitat moral dels estudiants. I, alhora, que d'aquest conjunt de valors emergeix el sentit de la institució; és a dir, el motiu i el motor que impulsa la vida de cada institució escolar, allò que representa la seva identitat més viva i els valors més rellevants que realment la caracteritzen.

En resum, ens trobem davant una idea de cultura moral que recull la complexitat del que ocorre en el dia a dia de la vida escolar i entén que l'educació dels estudiants depèn de

l'acció conjunta dels equips docents i directius i de les oportunitats que aquests ofereixin per viure diferents experiències educatives en un medi carregat de pràctiques de valor.

Aquesta concepció de cultura moral comporta un conjunt d'estratègies per mesurar-la molt més complex del que hem vist fins ara. La mesura i avaluació de la cultura moral d'un centre, segons Rubio (2004), consta de tres parts: 1) una descripció de totes les pràctiques morals que la configuren, 2) l'aplicació de mesures de diversitat i complexitat i 3) l'elaboració del perfil de valors del centre educatiu. Estudiem-les més profundament.

### *Descripció de la cultura moral*

Puig et al. (2012), seguint a Lickona (1983), consideren que la cultura moral de l'escola es concreta a través dels valors que reflecteixen les pràctiques que allà s'hi donen. Per tant, per poder mesurar la cultura moral d'una escola, el primer que hem de fer és conèixer i descriure les pràctiques que la conformen. Aquesta descripció comporta una tasca doble.

La primera és la identificació del conjunt de pràctiques morals que es porten a terme a un centre al llarg del curs escolar i la seva classificació segons el seu contingut. Aquesta primera tasca finalitza amb la creació d'un mapa de síntesis de la cultura moral del centre, on s'especifiquen, a mode de llistat amb sis categories diferents, totes les pràctiques que configuren la dinàmica del centre i que, "de manera més o menys conscient, influeixen directament en la formació moral dels alumnes" (Rubio, 2012, p. 202).

<b>DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES</b>		
<b>Recursos i serveis del centre</b>	<b>Grup classe i organització de la convivència</b>	<b>Grup classe i organització de la feina</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutories</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Menjador</li> <li>- Pati</li> <li>- Aula de música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primers dies del curs</li> <li>- Darrers dies del curs</li> <li>- Tractament de normes i hàbits</li> <li>- Acció tutorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps d'organització de la feina</li> <li>- Projectes</li> <li>- Tallers</li> <li>- Treballs en grup</li> </ul>
<b>Festes i celebracions</b>	<b>Actes i sortides</b>	<b>Diàleg, participació i valors</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festes d'aniversari</li> <li>- Castanyada</li> <li>- Nadal</li> <li>- Sant Jordi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excursions</li> <li>- Colònies</li> <li>- Recital de poesia</li> <li>- Setmana matemàtica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elecció de delegats</li> <li>- Assemblea de delegats</li> <li>- Assemblea de classe</li> <li>- Temes transversals</li> </ul>

Taula 1: Mapa de síntesi de la cultura moral d'un centre. Inspirat en Puig et al., 2012, p. 203.



La segona és la descripció i representació gràfica de cada una d'aquestes pràctiques a través de mapes conceptuais. L'ús de mapes conceptuais facilita la síntesi, l'organització i la representació analítica dels trets identitaris que doten de sentit les pràctiques, així com aspectes més concrets de la seva posada en marxa. Com es pot veure a la següent figura, els mapes conceptuais ens informen sobre quatre elements: el títol de la pràctica, una breu descripció, els objectius, els processos, els continguts i, finalment, els valors que encarnen.

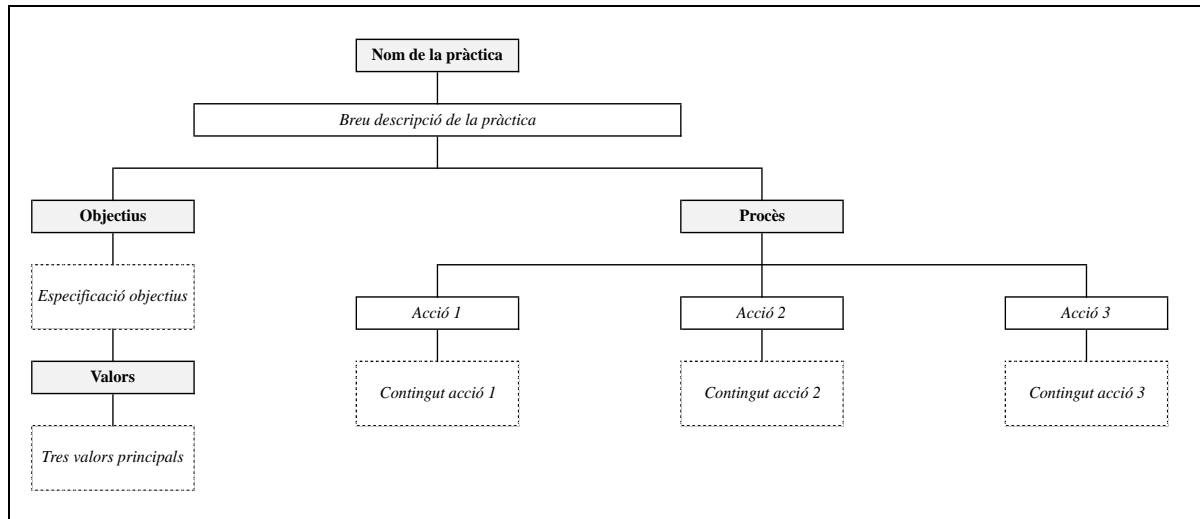


Figura 2: Estructura de mapa conceptual d'una pràctica de valor. Inspirat en Puig et al., 2012, p. 207.

Val a dir que aquesta fase descriptiva, la qual s'elabora mitjançant entrevistes als professionals que hi treballen (professorat, equip directiu...) i la revisió de documents institucionals, serà fonamental per al desenvolupament de les dues següents.

### Mesures de diversitat i complexitat

La segona part del procés sorgeix de la comprensió de la cultura moral com a sistema de pràctiques. Consisteix en realitzar dues mesures, la diversitat i la complexitat, les quals ens aporten informació objectiva sobre la riquesa formativa del medi escolar.

D'una banda, la diversitat fa referència a com es troben distribuïdes el total d'unitats pràctiques de valor a un centre, considerant-se que la seva cultura serà més rica i formativa en quant més diversa resulti. L'Índex de Diversitat s'obté de la divisió de la repetició entre la varietat de les pràctiques de cada centre.

- 1) La varietat és el sumatori de pràctiques que es donen en cadascun dels elements de contingut que apareixen al mapa de síntesi.

- 2) La repetició s'extrau a partir del còmput de la quantitat de vegades que té lloc cada pràctica de valor al llarg del curs escolar.

D'altra banda, la complexitat indica el grau d'elaboració pedagògica que suposa cada pràctica moral, considerant-se que una pràctica moral és més formativa en quant més elaborada i, per tant, més passos o accions implica. Per calcular la complexitat es fan servir el conjunt de mapes conceptuals de totes les pràctiques del centre, essent necessari sumar la totalitat dels passos necessaris per elaborar cada pràctica. Així, l'Índex de Complexitat de la cultura moral d'un centre resultarà de la divisió d'aquest recompte de passos entre el número total de pràctiques detectades.

### Elaboració del perfil de valors

Per últim, la darrera part del procés per mesurar la cultura moral està estretament lligada amb la comprensió d'aquesta com a món de valors. Consisteix en l'elaboració d'un perfil de valors que representi gràficament el conjunt de valors morals predominants del centre. La construcció del perfil es desenvolupa en tres passos: l'atribució dels valors més característics de cada pràctica, la definició d'indicadors de valor i la seva representació gràfica.

L'atribució de valors té lloc en el moment de l'elaboració dels mapes conceptuals, quan s'identifiquen els valors que es dinamitzen a cada pràctica, i es prioritzen els tres principals. És especialment important en aquest pas que s'escollin els valors que veritablement es cristal·litzen en les pràctiques.

La definició d'indicadors de valor consisteix, d'alguna manera, en operativitzar els valors de les pràctiques educatives. Es tracta d'identificar quines són les accions, les conductes o les maneres de procedir concretes a través de les quals les pràctiques posen en joc els valors morals; és a dir, quines són les accions a través de les quals els valors queden concretats de manera pràctica.

Per últim, el darrer pas és la representació gràfica del perfil de valors del centre. El perfil de valors és la imatge del conjunt dels valors predominants en les pràctiques morals d'una institució educativa. Aquest sorgeix del recompte dels valors que es posen en marxa en cada pràctica moral, disposant-los en un gràfic concèntric on es situen, de més a menys

nuclear, els valors prèviament atribuïts a les pràctiques. D'aquesta manera, els valors més presents al centre apareixen en el centre del cercle, i la resta apareixen al voltant segons la seva incidència en el conjunt de la cultura moral del centre educatiu.

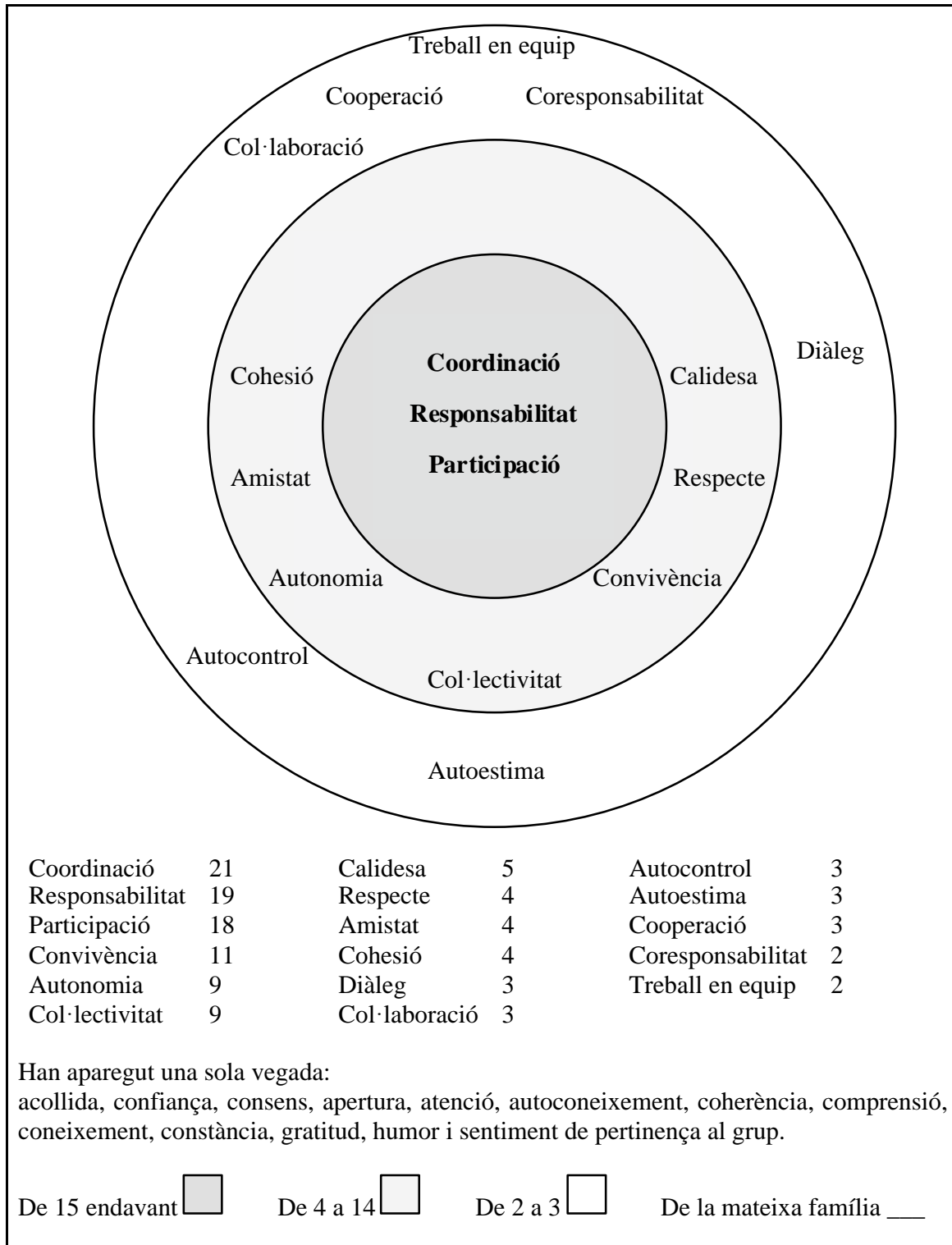


Figura 3: Perfil de valors d'un centre educatiu. Puig et al., 2012, p. 216.

Aquesta estratègia permet als centres, de forma visual, disposar d'una anàlisi dels valors més presents en el seu dia a dia, el qual resulta fonamental de cara a repensar el projecte educatiu del centre. No obstant això, Rubio (2011) afegeix que, per tenir una visió completament realista de la cultura dels centres, “cal emprar altres mesures que complementin i ajudin a interpretar els resultats obtinguts des de la vivència dels seus participants” (p.17).

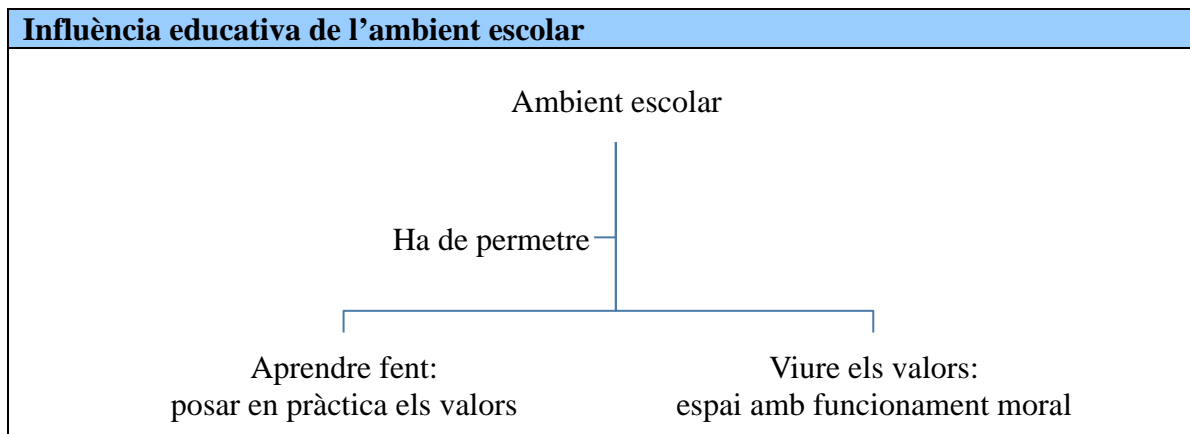
És per això que l'autora proposa un qüestionari per als docents per a que, de manera anònima, puguin opinar sobre les pràctiques que desenvolupen en primera persona als seus centres educatius. Aquest qüestionari recull tres tipus de dades:

- 1) El valor educatiu atribuït a les pràctiques: entenent que, quant més valor educatiu s'atribueixi a les activitats d'un centre, millor serà la motivació per part dels membres i, per tant, s'obtinran millors resultats.
- 2) La satisfacció de la seva aplicació: es parteix de la base que la satisfacció docent amb les pràctiques influirà directament en la seva posada en marxa i, per tant, quant major sigui la satisfacció dels docents amb les pràctiques, major serà el seu potencial educatiu.
- 3) Preferència dels docents: a través de les preferències dels docents es poden detectar les pràctiques clau que es desenvolupen, per tal de seguir realitzant-les, així com les menys interessants, les quals haurien de repensar-se.

A l'inici d'aquest apartat hem comentat que valia la pena endinsar-nos en la concepció de cultura moral que amaguen les estratègies de mesura que acabem de veure; no només pel fet que sigui una de les recerques que més ens han influït a l'hora de plantejar aquesta tesi doctoral, sinó també perquè ens ha ajudat a fer-nos una idea del nivell de dedicació i aprofundiment que es necessita per estudiar un tema com el que estem tractant. A continuació aterrem en el nivell més concret i alhora més important d'aquest marc teòric, i ho volem fer recordant la idea bàsica que ens ha acompanyat al llarg d'aquest capítol: tot el que es fa i succeeix a l'escola deixa petjada en la personalitat moral dels nostres i les nostres alumnes.

### 3.2.3. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:



<b>Atmosfera moral dels centres educatius</b>
Conceptes en relació: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Atmosfera</li><li>2. Clima</li><li>3. Atmosfera socio-moral</li></ol>
Característiques: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ubiqua</li><li>2. Perceptible</li><li>3. Condicionant</li><li>4. Distintiva</li><li>5. Permanent en el temps</li><li>6. Fràgil</li><li>7. Multidimensional</li></ol>

<b>Dimensions de l'atmosfera moral</b>
Taxonomia de Tagiuri (1968): <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ecologia</li><li>2. Medi</li><li>3. Sistema Social</li><li>4. Cultura</li></ol>

<b>Cultura moral dels centres educatius</b>
Conceptes en relació: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Guies de valor</li><li>2. Currículum ocult (sinònim)</li></ol>
Mesurar la cultura moral: <ol style="list-style-type: none"><li>1. School Culture Triage Survey</li><li>2. School Culture Scale</li><li>3. Cultura moral com a sistema de pràctiques i món de valors</li></ol>

### 1.3. Les vies i els focus d'educació en valors a la secundària

“La vida escolar és plena d'espais que fan possible un intens treball quant al tema de l'educació en valors” (Puig & Martín, 2000, p. 101), ja ho hem vist. Al llarg del capítol que ara comença presentarem el conjunt de pràctiques que creen aquesta atmosfera i món de valors tan especial. Per fer-ho, ens recolzarem en una categorització pròpia de les diferents activitats i vivències quotidianes que suposen per l'alumnat un influx moral, fruit d'una extensa revisió bibliogràfica i, alhora, d'una llarga recerca etnogràfica.

Anomenem “focus” a les categories principals que distingeixen els orígens d'aquestes pràctiques. La paraula “focus” és definida per l'enciclopèdia catalana com el “punt on neix o d'on procedeix una cosa expandible de diversos punts”; pel diccionari de llengua catalana Vox com el “Punt on es produeix una cosa i des d'on es va estenent”; així com, des de la Real Acadèmia Espanyola (RAE), es considera que és el “Loc real o imaginari en que està reconcentrada alguna cosa amb tota la seva força i eficàcia i des de el qual es propaga o exerceix influència”. Nosaltres l'hem escollit justament perquè representa aquesta idea de concentració de forces educatives morals que abasten una ampla realitat i, en un sentit més romàntic, perquè aporta llum als diferents camins que l'educació en valors pot prendre a la pràctica.

Com veurem tot seguit, els focus d'educació en valors són els nuclis des d'on emanen les principals influències morals que reben els nois i les noies a l'educació secundària, -i ens atreviríem a dir que de manera generalitzada en l'etapa d'escolaritat obligatòria-, quan viuen i conviuen als centres durant un període prudencial de temps. Aquests focus són vuit i es divideixen en el que hem anomenat “vies”. Les vies de l'educació en valors no són sinó una simplificació dels focus segons les quatre matèries o blocs temàtics essencials als que fan referència. Cadascun d'aquests àmbits d'acció arreplega dos focus diferents.

La primera via que treballarem és l'anomenada via acadèmica, la qual fa referència a l'aspecte més purament formatiu i curricular de l'educació en valors. Aquesta engloba dos focus: el primer són els continguts, és a dir, les assignatures i els temes concrets que es treballen a classe, ja facin referència explícita o no als valors morals. El segon és la metodologia didàctica; el mètode d'ensenyament que les escoles fan servir per transmetre els coneixements acadèmics (de caire moral i també els generals) al seu alumnat.

La segona és la via interpersonal i es centra de manera específica en les relacions i els vincles personals entre els membres de la comunitat escolar, especialment els estudiants. De fet, el tercer focus d'educació moral correspon a la relació professor-alumne, amb el que pararem atenció tant als intercanvis que els educadors tenen amb els seus alumnes de manera individual, com als que tenen en conjunt amb el grup-classe. D'altra banda, el quart focus d'educació en valors l'hem definit com les relacions entre iguals, és a dir, les relacions humanes que tenen els nois i noies amb els seus companys, ja siguin d'edat similar o intergeneracionals.

La tercera via és l'anomenada via convencional de l'educació en valors i es centra en el conjunt d'elements que atorguen una estructura i una solidesa mínima al funcionament del centre i el comportament de les persones que l'habiten. El cinquè focus tracta de les normes escolars, les convencions que regulen explícitament la convivència i les coses que estan permeses i les que no dins la institució; mentre que el focus sisè, corresponent a la participació de l'alumnat en la gestió dels centres educatius, es focalitza en com els joves poden prendre part activa del funcionament del centre des de la seva posició i visió d'estudiants.

En darrer lloc trobem la via espai-temporal que, com ens podem imaginar, tracta de les coordenades existencials on es desenvolupa la vida i l'activitat educativa. El setè focus és l'espai escolar, el marc comprès pels edificis, les instal·lacions i els materials de l'escola que determinen les condicions físiques de treball. D'altra banda, el vuitè i últim focus és el temps escolar, el qual concreta i emmarca temporalment l'acció educativa i permet endreçar-la i prioritzar-la.

Aquests són els punts clau en els que centrarem el present recull bibliogràfic, entenent que són els esdeveniments més significatius per a la construcció de la personalitat moral dels joves a la secundària. Tanmateix, comptarem també amb un darrer sub-capítol en el que explicitem altres agents d'influència moral que, si bé no s'hi relacionen tan directament, també prenen part en la configuració del marc contextual i les condicions bàsiques en les que es desenvolupa. Com veurem, aquests elements es diferencien seguint les quatre dimensions del clima segons taxonomia de Tagiuri (1968): la Cultura, l'Ecologia, el Medi i el Sistema Social.

Per últim, abans de començar una descripció més acurada de cada focus i dels elements que hi intervenen, val assenyalar que aquesta classificació no deixa de ser una separació artificial que hem realitzat amb la voluntat de poder adonar-nos de la multiplicitat d'alternatives i oportunitats que tenen els centres educatius per educar en valors. A la pràctica, però, no resulta tan fàcil discernir les diferents influències morals que existeixen, doncs es donen de manera sincrònica. Què ensenyar, quan, com i on fer-ho són peces d'un mateix trencaclosques que funciona de manera sinèrgica. De fet, és justament la seva unió i posada en marxa simultània el que fa que l'educació en valors esdevingui complerta i es doni, com ja hem comentat, com per osmosi, quasi sense adonar-nos.

### *1.3.1. La via acadèmica de l'educació en valors*

Com hem anat avançant, a banda de la distinció dels focus d'educació moral presents en l'etapa d'educació secundària, hem realitzat una classificació que ens permet distingir-los segons els àmbits on la seva presència resulta més evident. Aquesta classificació correspon a les vies d'educació moral. A continuació ens centrem en la primera d'elles: la via acadèmica.

La via acadèmica de l'educació en valors és la més estretament vinculada a la concepció més bàsica i compartida de la funció de l'escola: la formació de l'alumnat. Els moments dedicats a la formació atorguen sentit a les institucions educatives, pel que són els instants que ocupen la major part del temps escolar. D'una mitjana de sis hores al dia que els alumnes passen a l'escola, com a mínim cinc i mitja són dedicades a la formació; una dada que ens ajuda a fer-nos una idea de la importància que aquesta via, i els focus que la conformen, tenen en la construcció de la personalitat moral dels estudiants.

La formació, independentment del centre i el context on es desenvolupi, inclús dels alumnes que la rebin, sempre està lligada a dos elements que la defineixen. D'una banda, trobem els continguts. No és possible formar en el no res, la formació requereix d'aquells coneixements que volen fer-se arribar als alumnes. Aquest és el primer focus de l'educació moral. I és que, com veurem, indistintament de si es treballen matemàtiques o llengües, també en el cas dels centres que han decidit trencar amb la distinció de matèries, en la formació sempre existeix un "què" que ensenyar i/o aprendre.



D'altra banda, tampoc no és possible formar des de la inactivitat. Sense importar si es treballa per projectes o a partir de lliçons magistrals, per fer arribar als alumnes allò que han d'aprendre -els continguts-, és imprescindible emprar algun mètode. Aquest és el segon focus de l'educació en valors que presentarem: la metodologia didàctica. La línia pedagògica que segueix cada centre també té un impacte en la manera en la que els alumnes aprenen a fer front als reptes que se'ls proposen i, per tant, en la seva educació moral.

A continuació presentem els dos focus separadament; estudiem amb més deteniment a què fan referència, quines són les seves característiques principals i els efectes que derivaran segons com s'emprin.

### *1.3.1.1. Primer focus d'educació en valors: El contingut*

Ens endinsem ara en el coneixement dels focus d'educació en valors als instituts, i ho fem començant pel que hem denominat "Contingut". Hem decidit presentar en primer lloc aquest focus ja que és probablement el més evident i fàcilment comprensible: s'educa en valors a les aules en les que es treballen continguts relacionats amb els valors.

Entenem que el contingut és el conjunt de sabers i formes culturals essencials que l'alumnat ha d'assimilar per tal de completar el seu procés de desenvolupament i socialització (Coll, 1987a). Adaptat el terme al nostre àmbit d'estudi, podríem dir que fem referència a aquelles temàtiques que cal tractar a l'aula explícitament per garantir l'educació en valors dels i les joves. Aquest tracte, però, pot realitzar-se des de diferents enfocaments i aproximacions i dependrà de diversos factors tals com: els temes que es vulguin treballar i la seva forma, l'assignatura en la que s'ubiquin o com de significatius puguin ser per als estudiants. De tots anirem parlant en el present capítol.

#### *1.3.1.1.1. Plantejament curricular de l'educació en valors*

Un dels temes, sens dubte, més debatuts en relació a l'educació moral a les escoles, és el lloc que aquesta ha d'ocupar al currículum. En aquest sentit, existeixen dues opcions per a treballar conscientment els valors a les aules: la primera consisteix en incloure moments pensats per educar en valors a les diferents assignatures i/o espais rutinaris de la vida de l'escola; mentre que la segona alternativa consisteix en la creació d'una assignatura i/o espai específic pensat per tal efecte.

### *El plantejament transversal*

Amb tot el que hem comentat anteriorment, sembla que la primera de les opcions és la ideal, doncs incloure espais d'educació moral a cadascuna de les matèries curriculars contribuiria a dotar la cultura i l'atmosfera de les escoles d'un component moral molt més consistent. No obstant això, i abans d'endinsar-nos en aquesta proposta, advertim el risc que pot comportar decidir-nos per aquesta opció sense dissenyar i planificar el treball amb els valors que es farà a cada assignatura.

La comunitat educativa es troba immersa en un context amb grans obstacles, més encara en l'educació secundària. El panorama social i polític, caracteritzat per retallades econòmiques, manca de recursos personals, materials i temporals, inestabilitat pel que fa a la legislació educativa, entre d'altres; contribueix a que les escoles hagin de prioritzar els seus objectius i destinin la major part dels seus recursos a procurar mantenir la qualitat de l'ensenyament que duen a les seves assignatures pròpies. Amb el que l'educació moral queda, massa sovint, en territori de ningú.

A continuació, però, veurem com és possible evitar que l'educació moral dels estudiants quedi limitada a una "educació accidental" (Carrillo, López & Payà, 1992, p. 21). Per tal d'aconseguir una vertadera presència transversal de l'educació en valors és indispensable creure que "els sabers no estan lliures de valors" (Puig, 1999, p. 171). Amb això fem referència al primer axioma sobre el que es recolza aquesta alternativa, i és que: tot el que es fa a classe, a cada assignatura i a cada unitat didàctica, està (o pot estar) travessat per un component moral.

"L'educació... s'ha esforçat per buidar de valors els sabers que transmet" (Puig, 1999, p. 171). Aquest buidatge és producte de la falsa creença que els coneixements són més útils i eficaços en quant més asèptics, neutrals i absoluts es presenten. Els continguts treballats a les escoles, especialment a la secundària, volen ser científics i determinats, entenent que d'aquesta manera es contribueix a la creació d'una base de sabers sòlida que ajudarà als estudiants a moure's pel món amb més seguretat, però res més lluny de la realitat. Les relacions personals, la vida acadèmica i laboral i, al cap i a la fi, la vida en general, està impregnada de conflictes, dilemes o reflexions morals, pel que aquesta separació resulta del tot artificial.

La llengua no està lliure de valors, ens fem parlant, escoltant i vivint vicàriament les històries que ens expliquen els contes i les novel·les. El coneixement del medi tampoc no està lliure de valors, ni en la manera de treballar-lo a la classe ni en els continguts que presenta. Ni els fets ni els sabers no estan mai lliures de valors. Els valors impregnen el coneixement humà, de manera que no és concebible una educació moral completa sense reconèixer i tenir present la implicació entre sabers i valors (Puig, 1999, p. 171).

Tant els continguts de les assignatures regulars, com la metodologia amb la que es treballen, presenten excel·lents oportunitats per treballar els valors d'una forma natural. Per aconseguir un plantejament transversal de l'educació en valors cal destinar un temps determinat de les àrees curriculars a fer activitats d'educació moral. Aquestes activitats, però, han d'emanar de la pròpia naturalesa dels continguts, és a dir, el professorat ha de ser sensible per detectar els conflictes de valor inherents al conjunt de temàtiques que es treballen a l'aula i, davant els alumnes, relacionar-los d'una forma totalment espontània.

Bons exemples d'aquest plantejament serien, per exemple, el treball que ens proposen Jackson et al. (2003) de relacionar els estudis d'història amb el caràcter de personatges reals i llegendaris per treballar l'empatia, instant a l'alumnat a posar-se en la posició dels personatges, imaginar com es sentirien o com reaccionarien ells mateixos en circumstàncies similars. També el treball a l'àrea de socials que narra Puig (1999), on una mestra relaciona l'estudi de la zona on viuen els seus alumnes amb la conservació de la natura i les transformacions socials i econòmiques; o tants altres com recitar un poema a l'àrea de llengua que pugui comportar el treball de temes com els sentiments o les problemàtiques socials, o l'aprofitament de l'estudi de la guerra civil per fer als alumnes mantenir una conversa amb els seus avis i àvies.

De fet, si bé aquesta manera de procedir pel que fa al plantejament transversal de l'educació moral és la més acceptada en l'actualitat, no és la única. Existeixen al menys quatre maneres diferents d'introduir aquests continguts transversals a l'escola (Puig & Martín, 2000). La primera d'elles és, com hem comentat, la realització d'activitats puntuals relacionades amb els valors dins de cada unitat didàctica. En aquest sentit, es recomana problematitzar el contingut amb el que s'estigui treballant, fent èmfasi en les qüestions controvertides des del punt de vista moral que puguin sorgir. Per exemple, aprofitar el

treball de la riquesa de la vegetació als països del tercer món, per tractar el tema de qui en treu profit i de quin mode s'exploten els territoris i les persones. Incorporar freqüentment activitats d'aquest tipus assegura una certa eficàcia.

Una segona proposta consisteix en la preparació d'unitats didàctiques sobre el contingut dels ensenyaments transversals (els valors a treballar), i vincular-los a alguna àrea en concret. Seguint amb l'exemple anterior, en comptes de fer una activitat puntual dins de la unitat didàctica, es podrien destinar tres dies a treballar de forma intensiva el tema de l'explotació dels recursos naturals als països en vies de desenvolupament, o bé es podria desenvolupar més espaiadament en el temps, dedicant una o dues activitats a la setmana, fins que acabés la unitat en qüestió.

La tercera modalitat és, amb diferència, la més arriscada. Aquesta consisteix en prendre els ensenyaments transversals com els eixos organitzadors del currículum, considerant-los com els centres d'interès a partir dels quals organitzar les àrees curriculars. D'aquesta manera s'aconseguiria posar en el centre de l'aprenentatge els temes que expressen la problemàtica quotidiana actual i, alhora, la seva transversalitat en tota l'activitat curricular del centre. Hores d'ara, podríem dir que aquesta opció s'assimilaria al funcionament del Treball per projectes, prenent com a base el tema dels valors en comptes dels temes escollits per l'alumnat.

La quarta i darrera alternativa consisteix en els comentaris de valor introduïts pels educadors. Aquesta alternativa no pot ser considerada una metodologia com les anteriors, ja que sorgeix espontàniament i no és sistemàtica. Malgrat tot, els autors l'assenyalen en tant que, a través dels comentaris fets pel professorat, encara que informals, s'aconsegueix vincular els continguts que es treballen a l'aula amb conflictes de valor i els diferents punts de vista existents.

### ***El plantejament específic***

A l'inici d'aquest capítol havíem assenyalat que la inclusió de moments pensats per educar en valors a les escoles es podia fer, a nivell curricular, des de dues vies diferents. Fins ara hem tractat el plantejament transversal, veiem en què consisteix el segon, la creació d'assignatures específiques ideades per tal objectiu.

La consideració de l'educació moral des d'una perspectiva transversal pot comportar diverses limitacions. "Entenem que els currículums específics són ja suficientment complexos i condensats per a treballar aquests temes amb la profunditat i serietat que mereixen" (Carrillo, et al., 1992, p. 22). La primera d'elles, com comenten les autores en l'anterior cita, sorgeix del perill que el professorat, sobrepassat per les tasques que comporten les seves matèries concretes, no trobi espais en els que vincular el seu temari amb moments d'educació moral o ho faci de manera supèrflua o poc adequada. De fet, Bolívar (1993) posa de manifest que cal aprendre de la història escolar al nostre país en el que aquest tipus de plantejaments, on l'educació moral no ha tingut un temps i professorat propi i específic, han acabat en fracàs.

Una altra raó per les quals es defensa la viabilitat d'un temps específic per a la formació ètica, especialment a l'educació secundària, és el moment evolutiu i vital en el que es troben els alumnes. A partir dels dotze-tretze anys "es manifesten les capacitats crítiques, d'imparcialitat i empatia, es pren consciència de la diversitat de normes i de la necessitat d'escollir les seves pròpies, etc." (Bolívar, 1993, p. 58), pel que és fonamental fer un treball més explícit que permeti treballar en aprofundiment les diferents dimensions de la personalitat moral, ja no des d'un procés més aviat de socialització, sinó com objecte d'una reflexió explícita.

Per últim, és obvi que l'establiment d'una assignatura específica per treballar l'educació en valors permetrà una feina molt més sistemàtica en aquesta àrea. Mentre que des d'un plantejament transversal la formació ètica queda limitada a la reflexió de certs temes socio-morals, sorgits dels continguts propis de les diverses àrees de coneixement; un espai curricular específic permet un ventall molt més ampli de temàtiques, incloent temes que moltes vegades no poden plantejar-se a propòsit d'altres continguts curriculars, i una dedicació més continuada i amb un nivell d'aprofundiment molt superior.

L'educació moral... pot tenir un espai escolar propi i en exclusiva. Un temps en què la reflexió ètica sigui l'objectiu específic i sistemàtic que es plantegi l'educador. Un temps en el qual no ens trobem amb les reflexions ètiques tot fent una altra cosa, sinó que les reflexions ètiques siguin el nucli i primer objectiu de l'activitat, tot i que probablement tot fent-les es puguin assolir altres metes. Dit ras i curt, es tracta de destinar un temps de classe a la reflexió ètica

juntament al temps dedicat a les matemàtiques, la llengua, les socials o la gimnàstica. Un temps de classe per a tots els alumnes sense excepció. La reflexió ètica és com l'anglès: necessari per a tothom (Puig, 1999, p. 188).

Sembla amb això que val la pena incloure dins del currículum regular un espai amb un contingut i un propòsit explícitament morals. Aquesta mesura, però, també comporta certs requeriments. D'una banda, incloure una assignatura d'educació en valors al currículum regular dels centres comportarà fer certs reajustaments, segurament reduint el temps dedicat a altres àrees o bé, en casos menys probables, afegint hores lectives. D'altra banda, suposarà el seu tractament com a assignatura, pel que serà necessari fer una planificació dels objectius que es volen assolir, els continguts a tractar, la metodologia a emprar i el mètode d'avaluació si escau.

Pel que fa a la forma que pot adoptar aquest espai específic d'educació moral, la més evident resulta la creació d'assignatures com Educació per la Ciutadania o Valors Ètics, les quals s'haurien d'impartir obligatòriament a tot l'alumnat; encara que la oferta de crèdits variables i/o assignatures optatives podria ser una altra alternativa. Aquesta consistiria en una assignatura que, com en el cas anterior, tingués un espai en el calendari escolar i constés d'objectius, continguts i metodologia propis, però l'alumnat la pogués escollir voluntàriament entre d'altres assignatures optatives.

Una tercera manera són els programes específics. Aquests consisteixen en la utilització de materials curriculars amb continguts prefixats i seqüenciats que poden treballar-se aïlladament en el transcurs del període escolar, sense necessitat d'estar vinculats amb les temàtiques que s'estiguin duent a terme a les altres matèries. Aquests programes ofereixen al professorat una guia d'objectius i continguts, propostes d'activitats i suggeriments per dur a terme la seva avaluació, així com alguns materials per l'alumnat. La seva posada en pràctica implica alterar l'activitat regular dels estudiants per incloure espais en els que desenvolupar aquests programes específics, ja sigui substituint temporalment alguna de les matèries escolars o bé redistribuint la seva dedicació horària.

### *Pedagogia moral curricular*

Molt en relació a aquesta tercera opció, presentem el que fins ara s'ha anomenat "Pedagogia moral curricular". Aquest tipus de pedagogia defensa la utilitat dels programes

d'activitats d'aula per intervenir sobre els subjectes i ajudar-los a dominar les diferents capacitats morals que configuren la seva personalitat moral. Les característiques principals dels models més típics d'aquesta pedagogia són (Puig, 2003):

- a) En primer lloc, són propostes amb les que es treballa una capacitat que es creu educable de manera individual, és a dir, aïllant-la de la resta de la personalitat de l'estudiant i, alhora, descontextualitzant-la de la seva vida quotidiana.
- b) En segon lloc, es treballa aplicant un programa d'activitats que, a mesura que s'executa com si es tractés d'un entrenament, ajuden al desenvolupament de la capacitat moral en qüestió.
- c) En tercer lloc, el programa ha d'aplicar-se en una situació curricular: ja sigui a les sessions d'alguna assignatura en particular com pot ser tutoria, o en un espai reservat per tal finalitat.
- d) I, en darrer lloc, es pressuposa que, al final del procés, poden mesurar-se les capacitats adquirides mitjançant instruments específics, amb la qual cosa és possible també fer un balanç de l'èxit del programa.

### ***El treball sistemàtic: la millor alternativa***

En darrera instància, volem remarcar una obvietat que, malgrat la seva evidència, resulta fonamental. És el fet que, davant aquestes dues alternatives per encabir l'educació moral al currículum dels centres educatius, la millor no és cap d'elles per separat, si no el seu conjunt. És cert que, davant els riscos que pot comportar un enfocament només de caire transversal al currículum, afegir un espai escolar destinat íntegrament a tractar qüestions de valor ens ofereix moltes garanties. No obstant això, també es fa evident que l'educació moral dels alumnes no pot quedar reduïda a només dues hores de classe setmanals. Per això, cal que els centres facin “una proposta d'objectius i de continguts referents a fets, procediments i valors suficientment precisa i convenientment seqüenciada” (Buxarrais et al., 1995, p. 25), un plantejament sistemàtic mitjançant el qual s'ofereixi als estudiants una línia regular i conjunta d'aprendre valors a tots els espais de la vida escolar, gaudint alhora d'una matèria per treballar-los de manera particular.

### ***Un recorregut per la legislació espanyola***

Fins aquí hem parlat sempre de la responsabilitat dels centres, malgrat això, el tractament curricular que pugui tenir l'educació en valors a les institucions educatives no és només una qüestió de voluntat, si no també de legalitat. Al llarg de les quatre dècades de democràcia a

l'Estat espanyol, els diferents partits que han governat han proposat lleis educatives que han impedit un tractament de l'educació en valors consistent, homogeni i perdurable al llarg del temps. Com bé sabem, Espanya ha estat, fins el moment, un país amb un panorama polític bipartidista en el que s'ha anat alternant períodes de governança del partit conservador *Partido Popular* (PP) i el partit de centreesquerra *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE). I, si ben és cert que en matèria educativa pràcticament sempre han estat vigents les lleis promulgades pel PSOE, el tractament de l'educació en valors ha resultat irregular al llarg dels anys. A continuació fem un petit recorregut històric pel tractament legislatiu<sup>6</sup> que se li ha donat a aquesta àrea.

Prenent com a punt de partida l'inici de la democràcia espanyola, la primera llei educativa amb la que ens trobem és la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, més coneguda com Ley General de Educación (LGE) o Ley Villar, anomenada així pel seu impulsor, el Ministre d'Educació i Ciència José Luís Villar Palasí. Aquesta llei, encara que va ser promulgada en els darrers temps de la dictadura de Francisco Franco, va suposar l'estructuració del Sistema Educatiu i la voluntat d'adaptar l'educació als canvis que s'estaven succeint tant a nivell social com polític. L'educació moral que emana d'aquesta llei està irremeiablement marcada per un caràcter religiós i patriòtic que es fa palès des de l'Article primer:

#### **Artículo primero**

Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (BOE núm. 187, 1970, p. 12527).

L'Article setze és probablement en el que es fa una referència més explícita a l'educació moral que havien de rebre els estudiants. En aquest podem llegir la voluntat de l'Estat per

---

<sup>6</sup> Els fragments i articles de lleis recollits en aquest apartat s'exposen en el seu idioma original, el castellà, per tal de garantir-ne el seu sentit literal.



oferir una educació amb la que contribuir a l'adquisició d'hàbits religiosos-morals i aptituds positives per a la convivència.

### **Artículo dieciséis**

En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva (BOE núm. 187, 1970, p. 12529).

Com veiem, la orientació de la llei era sobradament religiosa, pel que l'educació en valors que es va determinar anava obertament encaminada a acceptar i integrar els preceptes de la religió catòlica, tal com podem llegir a l'Article sisè i als articles disset i vint-i-quatre, els quals determinaven la obligatorietat de cursar la matèria de religió de manera específica, tant a l'Educació General Bàsica (EGB), dels 6 als 13 anys, com al Batxillerat, de 14 als 16 anys, on s'anomenava "*Formación religiosa*".

Vuit anys després d'entrar en vigor la LGE es va promulgar la Constitució Espanyola, publicada al BOE núm. 311.1, del 29 de desembre de 1978, amb la qual culminaria la Transició espanyola. La Constitució va tenir un impacte inqüestionable en l'organització política i social de l'Estat, també en matèria educativa. L'Article 27 de la Constitució marcaria un abans i un després, fent que les lleis d'educació redactades amb posterioritat el recollissin com a principi fonamental. Aquest Article exposa el següent:

### **Artículo 27**

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (BOE núm. 311, 1978, p. 29318).

Les primeres lleis elaborades després de la promulgació de la Constitució Espanyola van ser la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE), elaborada pel govern de Unió de Centres Democràtics (UCD), la qual no va entrar en vigor; i la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), la qual no afectà a l'estructura del sistema educatiu ni tampoc al seu currículum. Arribem així a l'any 1990 i a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), promulgada pel govern del POSE, la qual va derogar la LGE després de 20 anys de vigència. La LOGSE va introduir importants mesures i canvis en diferents aspectes del sistema educatiu, com l'ampliació de l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als 16 anys, distingint entre Educació Primària Obligatòria (dels 6 als 12 anys) i l'Educació Secundària Obligatòria (dels 12 als 16 anys); o la gestió democràtica dels centres, atorgant a les comunitats autònomes més competències en relació tant a la seva gestió com a la redacció de continguts curriculars. La LOGSE es preocupa i s'ocupa àmpliament de la formació ètica dels estudiants. A mode d'exemple, a la seva introducció podem llegir:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria (BOE núm. 238, 1990, p. 28927).

Són molts els articles on es fa referència a la necessitat d'educar els valors morals dels alumnes i contribuir així al ple desenvolupament de la seva personalitat; si bé no seria fins dos anys després que el propi Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), d'acord amb la LOGSE i els seus dos Reials Decrets, el *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria* i el *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, definiria una sèrie de temes i ensenyaments que haurien de treballar-se a través de les diferents àrees curriculars. Sota la nomenclatura d' "ensenyaments transversals", es van determinar un total de vuit temes considerats d'actualitat que haurien d'educar-se amb l'objectiu final d'aconseguir tant el desenvolupament personal i integral dels alumnes, com una societat més lliure, pacífica i respectuosa amb les persones.

Els temes transversals eren els següents: educació ambiental, educació del consumidor, educació moral i cívica, educació per la igualtat d'oportunitats d'ambdós sexes, educació per la pau, educació per a la salut i educació sexual i, en darrer terme, educació vial. Amb la voluntat de facilitar al professorat el desenvolupament curricular d'aquests ensenyaments,

el MEC va encarregar la realització de documents orientatius sobre cadascun dels diversos temes a persones expertes en cada temàtica. Aquests materials consten d'una presentació general de cada àmbit, la identificació del tema en qüestió en el conjunt de continguts curriculars i criteris d'avaluació de cada àrea i etapa educativa, orientacions didàctiques per a la seva inclusió al projecte educatiu de cada centre, als projectes curriculars d'etapa i a les programacions d'aula i, finalment, una guia documental i recursos bibliogràfics útils per al professorat.

Pel que fa a l'ensenyament religiós, la LOGSE va incloure una gran novetat respecte la LGE. En consonància amb el que dicta la Constitució, la qual reconeix la llibertat de culte i el dret a rebre la formació religiosa i moral d'acord amb les pròpies conviccions, la LOGSE va establir en la disposició addicional segona i, de manera més específica, en el *Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión*, que s'inclouria la religió com a matèria d'oferta obligatòria per als centres i de caràcter voluntari per als alumnes. Segons l'Article 5 del Reial Decret anteriorment esmentat, els alumnes que cursessin aquesta assignatura, tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària Obligatòria, serien avaluats a tots els efectes, d'igual mode que en les altres àrees del currículum. Mentre que els alumnes que no haguessin optat per seguir l'ensenyament religiós, realitzarien activitats d'estudi alternatives en relació a diferents aspectes de la vida social i cultural, les quals no serien objecte d'avaluació i no tindrien constància en els expedients acadèmics de l'alumnat.

Val a dir que, tant la supressió de la obligatorietat de cursar l'assignatura de religió, com la inclusió dels ensenyaments transversals, van suposar una innovació i un gran canvi en la forma d'entendre l'educació en valors, malgrat a la pràctica es donessin alguns problemes i inconvenients que ja s'han apuntat amb anterioritat i d'altres que aquí no tenen cabuda.

A la LOGSE la van seguir altres lleis com la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* (LOPEG), també promulgada pel PSOE, la qual va impulsar un funcionament més democràtic dels centres educatius i una organització molt més participativa; i la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE), la qual seria, a diferència de les altres, la primera llei d'educació promulgada pel PP. Aquesta llei, com el seu propi nom indica, estava orientada a la millora de la qualitat de l'educació i enfocava obertament el sistema

educatiu cap als resultats, intensificant els processos d'avaluació tant d'alumnes, professors com de centres. El discurs que ofereix aquesta llei en relació a l'educació en valors canvia força i sembla apropar-se a una línia pedagògica més tradicional. A la seva introducció podem llegir:

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor (BOE núm. 307, 2002, p. 45189).

A nivell curricular, al seu Article 23 s'exposa que a la ESO s'hauria d'impartir l'assignatura d'Ètica, així com l'àrea de Societat, Cultura i Religió. Com en el cas de la LOGSE, la regulació de l'assignatura de religió s'especificaria en la disposició addicional segona, on s'explicava que existirien dues opcions de desenvolupament: una de caràcter confessional i una altra de caràcter no confessional. Ambdues d'oferta obligatòria per als centres, havent d'escollir els alumnes una d'elles.

Aquesta llei, però, malgrat haver estat promulgada al *Boletín Oficial del Estado* (BOE), no va arribar a aplicar-se. El PSOE va arribar de nou al govern l'any 2004 i va paraitzar el seu calendari d'aplicació, essent derogada finalment l'any 2006, substituïda per una nova llei del PSOE, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). La LOE mantindrà un discurs molt similar a la seva predecessora, la LOGSE, en relació a l'educació en valors de l'alumnat. Les primeres línies de la llei exposen el següent:

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las

máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos (BOE núm. 106, 2006, p. 17158).

Malgrat l'evident similitud ideològica amb la LOGSE, la nova llei recull també el testimoni de la no aplicada LOCE, manifestant la preocupació i la voluntat de millorar la qualitat de l'educació, una vegada assumit l'objectiu d'aconseguir elevar la taxa d'alumnes escolaritzats a l'Estat que s'havia fixat setze anys abans. A nivell curricular, però, s'observen grans canvis respecte ambdues lleis anteriors. La LOE va situar en un lloc privilegiat l'educació en valors, i va introduir assignatures al seu respecte en alguns cursos de l'educació primària, secundària i batxillerat. En el cas que ens ocupa, la ESO, la LOE va establir a l'Article 24 que, al menys en un dels tres primers cursos, tots els alumnes haurien de cursar una nova assignatura anomenada "Educació per la Ciutadania i els Drets humans", alhora que, en l'Article 25, s'especificava que al quart curs també s'hauria de cursar una altra matèria obligatòria, "Educació ètico-cívica". Els continguts d'aquestes assignatures es va recollir al *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, i comprenien temes com les relacions interpersonals i l'educació afectiva-sexual, els drets i deures ciutadans, els conflictes del món actual o el reconeixement de la diversitat com element enriquidor de la convivència.

La finalitat principal d'aquestes assignatures era oferir als estudiants un espai de reflexió i anàlisi en relació a les característiques i el funcionament d'un règim democràtic i els valors comuns de la seva ciutadania, així com la transmissió i la posada en pràctica de valors tals com la llibertat personal, la solidaritat o el respecte. Malgrat tot, també s'especifica en la introducció de la llei que l'educació en valors als centres no podia quedar limitada a aquestes matèries, sinó que havia de plantejar-se també des d'un caràcter transversal a la resta d'àrees curriculars i activitats educatives.

Pel que fa al tractament de l'ensenyament religiós, en el moment de la promulgació de la llei ja s'havia assumit del tot el seu caràcter voluntari, de manera que l'assignatura de religió catòlica, d'acord a les disposicions addicionals segona i tercera, seguia existint com una matèria d'oferta obligatòria per als centres i de caràcter voluntari per als alumnes a l'educació secundària. Existint també una doble alternativa: l'ensenyament de religió catòlica o bé l'ensenyament d'història i cultura de les religions. Diferent va ser el cas de l'educació primària, en que aquesta assignatura va quedar suprimida, desapareixent així del currículum.

Abans de continuar amb la llei d'educació vigent, cal comentar la controvèrsia i el debat social i polític que va suscitar aquesta nova estructuració del currículum. Molts sectors, en la seva majoria conservadors, com la Conferència Episcopal i l'Església catòlica en general, partits polítics com el PP i alguns mitjans de comunicació, plataformes cíviques i associacions de mares i pares; es van posicionar en contra de la nova assignatura d'Educació per la Ciutadania, arribant fins el punt d'iniciar processos judicials tant al Tribunal Suprem, al Tribunal Constitucional i fins i tot el Tribunal Europeu de Drets Humans, els quals van dictar sentències dispars. Entre els arguments més populars en contra de la matèria, es trobaven la intromissió estatal en la formació moral dels nens i nenes, la qual suposadament aniria en contra de l'Article 27.3 de la Constitució, l'adoctrinament laïcista de l'Estat, la promoció del relativisme ètic o el dret a l'ètica privada.

Després de set anys de vigència, la controvèrsia i les objeccions no van desaparèixer amb la nova alternativa. La LOE va ser derogada per, probablement, la llei d'educació més criticada de tota la història nacional. Fem referència a la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), també coneguda com *Llei Wert* pel seu impulsor Ignacio Wert, el *Ministre de Educación, Cultura y Deporte*. Des que es va presentar el primer esborrany de la llei l'any 2012, gran quantitat de sectors socials, especialment d'ideologia progressista tals com els partits d'esquerres i sindicats, i un ampli percentatge del sector educatiu, entre els quals incoem professorat, alumnat i associacions de famílies d'alumnes, entre d'altres, es van mostrar contraries a la seva aprovació, portant a terme concentracions, manifestacions i vagues per aturar-la. De fet, la llei es va aprovar definitivament el 28 de novembre de 2013 únicament amb el recolzament del PP, que gaudia de majoria absoluta al Congrés dels Diputats.

La LOMCE es va promulgar, com la LOCE de 2002, amb la intenció de millorar la qualitat del sistema educatiu basant-se en els baixos resultats de l'alumnat en proves d'avaluació internacionals com el *Programme for International Student Assessment* (PISA), les elevades taxes d'abandonament escolar i el reduït nom d'estudiants que aconseguix l'excel·lència. Malgrat tot, les mesures proposades van ser molt discutides, especialment les que fan referència a les avaluacions externes al final de cada etapa educativa, la possibilitat que els centres que segreguen per sexes puguin subscriure's a concert, el tractament que se li dona a les llengües cooficials i la nova condició de les assignatures d'Educació per a la Ciutadania i Religió.

Pel que fa a l'ESO, segons l'Article 24.4 de la llei, per als cursos 1r, 2n i 3r, i l'Article 25.6, per al 4t i darrer curs; els alumnes han d'escollir cursar l'assignatura de Religió o bé la seva alternativa, Valors Ètics, donant-se la possibilitat de cursar-les ambdues en cas d'escollir una de les dues com a assignatura específica. D'acord a la disposició addicional segona de la llei, s'estableix que l'assignatura de Religió serà d'oferta obligatòria per als centres i de caràcter voluntari per als alumnes, amb la particularitat que, tant la determinació del currículum i els estàndards d'aprenentatge avaluable com la decisió sobre la utilització dels llibres de text i materials didàctics, serà competència de les respectives autoritats religioses.

Pel que fa a l'assignatura d'Educació per la Ciutadania, establida per la LOE, aquesta queda suprimida i substituïda de nou per un plantejament transversal que, segons el PP, elimina les qüestions controvertides i susceptibles de caure en l'adoctrinament ideològic. De fet, la mateixa llei substitueix el terme "educació en valors" per "educació cívica i constitucional". A continuació trobem un fragment de la seva introducció:

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica



cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador (BOE núm. 295, 2013, p. 97866).

Com és usual, el currículum bàsic de cada etapa s'especifica en diferents Decrets Reials. En el cas de l'ESO, és el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, en el que es concreten els temes que conformen aquesta educació cívica i constitucional. A l'Article 6 de l'esmentat decret, trobem que es consideren com a temes transversals la igualtat efectiva entre homes i dones, el desenvolupament de l'esperit emprenedor, l'activitat física i la dieta equilibrada, i l'educació i la seguretat vial. Val a dir també que en cap lloc queda reflectida la proposta de continguts i/o materials que han d'acompanyar el seu tractament. És així com la LOMCE planteja un model d'educació en valors que ens recorda molt més a l'establert per lleis anteriors com la LOGSE (1990) que al mantingut en els darrers anys, motiu pel qual ha rebut crítiques qualificant-la de retrògrada i sectària, entre d'altres.

En resum, el plantejament transversal o específic de l'educació en valors depèn molt de la legislació vigent i, com hem vist, aquesta a Espanya resulta força inestable. Aquest fet, però, ha provocat que cada vegada més centres en general i més professors en particular escollin diferents moments de la vida escolar per tractar de manera més concreta l'educació en valors del seu alumnat, sense guiar-se estrictament pel que pugui dictar la llei del moment.

#### *1.3.1.1.2. Tipologia de continguts segons la seva forma*

Hem dit abans que els continguts són un conjunt de sabers, formes culturals i, en definitiva, temes que cal tractar a la classe; el que no hem vist encara és que aquests temes poden respondre a diferents formes. És per tots conegut el comunament anomenat "Informe Delors" de la UNESCO (1996), en el que s'exposa que l'educació al llarg de la vida ha de basar-se en quatre pilars: aprendre a conèixer, és a dir, aprendre a dominar els instruments i les estratègies que ens poden servir per aprendre i, alhora, adquirir certs coneixements de cultura general, arribant a aprofundir en alguns d'ells; aprendre a fer, no només en el sentit de saber posar en pràctica els diferents coneixements, sinó d'aprendre a fer front a les diferents situacions que es vagin donant al llarg de la vida; i aprendre a viure junts i aprendre a ser, els quals considerem conjuntament, en tant que fan referència a un mateix

treball de desenvolupament i d'introspecció personal que ens capaciti per mantenir una relació sana amb les altres persones, amb el món i amb nosaltres mateixos.

Aquests objectius han de materialitzar-se necessàriament en diferents tipus de continguts. En el context català i espanyol han estat especialment significatives les contribucions de Coll (1986, 1987a, 1987b), a partir de les quals els continguts formatius es van concebre des d'una triple vessant: conceptual, procedimental i actitudinal. Tant és així que, en el context de la reforma educativa de 1991, a l'anteriorment esmentat *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, mitjançant el qual s'establien els continguts bàsics de l'ESO, podem llegir: "La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores" (BOE núm. 152, 1991, p. 21193).

Si bé aquí estem parlant únicament de l'educació en valors, els continguts en aquesta àrea no escapen d'aquesta classificació. Els temes que podem tractar a les aules en relació a la moral també es poden considerar des d'aquesta triple perspectiva (Bolívar, 1995; Buxarrais et al., 1992, 1995; Domènech, 2004; Nomen, 2010; Payà, Buxarrais & Martínez., 2000; Puig, 1995a).

En l'actualitat entenem, almenys, que és possible distingir entre continguts factuais i conceptuals, continguts procedimentals, i continguts referits a valors, normes i actituds. Pel que fa a l'educació moral ens sembla important assenyalar que d'alguna manera els seus continguts no poden reduir-se als valors, actituds i les normes, sinó que molt al contrari l'educació moral suposa continguts de cada un dels tres àmbits que s'han assenyalat. O sigui, que l'educació moral no es refereix només a valors, sinó a fets, conceptes, procediments, actituds, normes i valors (Puig, 1995a, p. 41).

### ***Els continguts factuais i conceptuals***

Comencem a parlar en primer lloc dels continguts generalment anomenats conceptuals. Aquests són la classe de continguts formatius més reconeguts en educació, i conformen les

temàtiques més específiques i pròpies de cada matèria. Amb la finalitat que aquest tipus de contingut pugui ser proper a l'estudiant i la realitat del seu context, les temàtiques que es tractin dependran del moment social, cultural i històric que es visqui. Els continguts conceptuals es divideixen en continguts factuais o referents a fets i continguts referents a conceptes i teories.

En el primer cas, els fets fan referència a situacions o realitats socials i humanes molt importants per a un o varis subjectes, els quals intervenen d'una forma determinant, lliurement i conscientment. En general, aquests continguts comporten la presentació d'un conflicte de valors que estigui en consonància amb alguna temàtica sensible del moment, problemes quotidians o qüestions socials controvertides que s'han de descriure per comprendre-les i, posteriorment, debatre-les.

Els fets morals són, doncs, fets humans vitalment importants en la mesura que es refereixen a assumptes que ocupen un lloc central en les nostres vides i ens preocupen de manera privilegiada. [...] ens afecten perquè estan travessats per valors, o perquè suposen controvèrsies i conflictes de valor que hem d'intentar resoldre. En tal sentit, probablement la nota que millor defineix els fets morals és la seva conflictivitat (Puig, 1995a, p. 68).

El segon tipus de contingut és el referent a conceptes i teories àmpliament acceptades. Sota aquest epígraf s'inclou el reconeixement i la definició de conceptes de valor, teories morals de caire filosòfic i construccions normatives com poden ser la Declaració dels Drets Humans, les Constitucions, o els codis convencionals de conducta. Aquests elements, a mode de guies de valor, aporten un coneixement bàsic en matèria moral en base al qual podem millorar la comprensió dels aspectes conflictius de la realitat.

### ***Els continguts procedimentals***

Si bé generalment els conceptes són considerats el més important en ensenyament, un aprenentatge només basat en aquest tipus de continguts resultaria buit, més encara en el cas de l'educació en valors. És per això que cal parar atenció a les altres dues tipologies de contingut. A continuació en parlem de la segona: els procedimentals.

Podem definir els procediments com un conjunt d'accions ordenades i orientades a l'assoliment d'un objectiu. En aquest sentit, són fàcilment identificables amb el "saber fer" del que parlava Delors (1996), ja que els continguts procedimentals ens proporcionen un saber fer que ens permet enfrontar-nos a les realitats morals que se'ns presenten mitjançant la posada en pràctica de determinades capacitats i/o destreses. Aquestes accions gaudeixen d'un component extern o comportamental però també d'un component intern o cognitiu. El mateix autor ens posa l'exemple del diàleg, on prima l'intern quan el subjecte compara i avalua les seves raons amb les del seu interlocutor, i destaca l'extern quan el subjecte comunica la seva opinió.

"Els procediments en l'àmbit de l'educació moral són habilitats i estratègies que contribueixen a construir el pensament i la conducta moral. Per tant, a la vessant quasi instrumental dels procediments se li afegeix també un component valoratiu" (Buxarrais et al., 1995, p. 62). És a dir, en tant que els continguts procedimentals en l'educació en valors estan guiats per un sentit moral, adquirir i posar en pràctica aquests procediments suposa necessàriament expressar els seus valors inherents i, per tant, adquirir-los en certa mesura. Seguint amb l'exemple d'abans, els procediments vinculats amb les habilitats dialògiques impliquen posar en pràctica valors com la tolerància, el respecte, o l'esperança de l'enteniment mutu.

### ***Els continguts actitudinals, normatius i de valor***

Finalment, els continguts referits a valors, actituds i normes són el tipus de contingut que apunten directament a la "manera de ser" del subjecte, pel que aporten alguns dels elements bàsics que donen personalitat als individus i els confereixen una certa coherència a la seva forma de sentir, jutjar i actuar.

En general, els valors, i amb ells les actituds i les normes, expressen una preferència moral que se'ns imposa com ideal normatiu al qual aproximar-nos. No obstant això, aquests tres conceptes no són del tot sinònims. Els valors, o criteris de judici, ens permeten conèixer la rectitud dels actes, institucions o idees humanes; ens aporten seguretat en la determinació d'allò que és o no correcte.

Les actituds, en canvi, són "aquelles tendències o predisposicions apreses i relativament fixes que orienten la conducta que previsiblement es manifestarà davant una situació o

objecte determinat” (Puig, 1995a, p. 125); és a dir, són inclinacions naturals per actuar d’una determinada manera en situacions similars.

En darrer lloc, les normes són prescripcions comportamentals que regulen la vida col·lectiva, les quals estan sempre condicionades per les circumstàncies històriques del moment. Per tant, ja siguin convencionals o fixades per lleis, serveixen per regular la conducta i fer previsible les relacions humanes.

### 1.3.1.1.3. Índex de continguts segons tipologies

Fer un recull exhaustiu dels continguts d’educació en valors que es poden treballar a les classes, ja sigui des d’un plantejament transversal o específic, és una tasca que queda fora de l’abast d’aquesta tesi doctoral. Tot i així, hem volgut incloure una relació de continguts que ens orientin i ens ajudin a fer-nos una idea del ventall de possibilitats que existeix al respecte. Per fer-ho, com en el capítol anterior, ens servirem fonamentalment de la proposta que fa Puig al seu llibre *La educación moral en la enseñanza obligatoria* (1995), fruit de diferents investigacions realitzades pel GREM, de les quals ja s’havien presentat resultats a publicacions com el Monogràfic *Educación Moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular* (Buxarrais, Martínez, Puig & Trilla, 1992) per a *Revista de Educación*, o articles com *Los Contenidos* (Carrillo et al., 1992) a *Cuadernos de Pedagogía*.

### *Els continguts factuais i conceptuals*

Pel que fa al primer tipus, els factuais i conceptuals, es proposen els següents continguts:

<b>Conceptes i teories àmpliament acceptades</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Significat i sentit de termes que designen valors i de conceptes propis del llenguatge moral</li> <li>2. Principis transversals de la moral: coneixement de si mateix, autonomia i diàleg</li> <li>3. Pensament ètic sistemàtic. Coneixement de les teories, dels temes i dels mètodes reflexius de la ètica</li> <li>4. Declaracions, documents, lleis, personalitats i informacions íntimament relacionades amb valors desitjables</li> <li>5. Convencions socials que regulen la relació entre les persones i comportaments cívics que faciliten la convivència</li> </ol>
<b>Fets morals controvertits</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coneixement i reflexió crítica sobre fets o situacions micro o macro ètiques que impliquen un conflicte de valors</li> </ol>

Tot i que més endavant s'explicarà a què ens referim amb temes "micro" i "macro" ètics, trobem important especificar aquí algunes de les temàtiques que es poden incloure en aquest tipus de conflictes. En el primer cas es fa referència a la interrelació del subjecte amb el seu entorn més proper, essent temes "micro-ètics" els desitjos, sentiments i problemes personals que aquest pugui tenir, ja sigui en relació als iguals o amb els adults en àmbits com el familiar o l'escolar, per exemple. Mentre que quan diem temes "macro-ètics", tractem la relació del subjecte amb l'entorn social i cultural, podent parlar així de problemes polítics, socioeconòmics, d'igualtat de gènere o ecològics, els límits ètics de la ciència i la tecnologia, o el perill de les xarxes socials, entre molts d'altres.

### ***Els continguts procedimentals***

Els continguts procedimentals, per la seva naturalesa, són de caràcter molt més dinàmic. Sota la nostra perspectiva, aquests han d'anar en consonància amb el desenvolupament de les diferents dimensions de la personalitat moral, atenent que aquestes representen el conjunt de destreses que les persones hem de disposar per poder actuar moralment. Per la qual cosa, i modificant mínimament la proposta inicial de l'autor, entenem que els continguts procedimentals en l'àrea de l'educació moral han de comprendre el treball de les següents dimensions:

<b>Procediments</b>	
1.	Autoconeixement <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcció i valoració positiva del jo</li> <li>- Coneixement de si mateix</li> <li>- Integració de l'experiència biogràfica per projectar-se cap al futur</li> </ul>
2.	Autoregulació <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherència entre el judici i l'acció moral</li> <li>- Adquisició d'hàbits desitjables</li> <li>- Construcció voluntària del caràcter moral</li> </ul>
3.	Habilitats dialògiques <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament de la capacitat per intercanviar opinions</li> <li>- Desenvolupament de la capacitat per raonar sobre el punt de vista dels altres amb ànims d'enteniment</li> </ul>
4.	Habilitats socials <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament de comportaments pro-socials</li> <li>- Consideració del tracte amb els altres com una font de riquesa personal i social</li> </ul>
5.	Perspectiva social i empatia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciència de les múltiples perspectives diferents a la pròpia</li> <li>- Desenvolupament de la sensibilitat moral i la capacitat d'experimentar sentiments aliens</li> </ul>
6.	Capacitats per transformar l'entorn <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitació per conscienciar-se, implicar-se i projectar millores respecte</li> </ul>

<p>situacions problemàtiques i controvertides</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament d'elements motivacionals per comprometre's a la seva millora</li> </ul> <p>7. Comprensió crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament de les capacitats per adquirir informació</li> <li>- Desenvolupament de les habilitats per contrastar críticament els diversos punts de vista sobre la realitat</li> </ul> <p>8. Judici moral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament de la capacitat de raonar sobre problemes morals</li> <li>- Apropar-se a una forma de raonament just i solidari (cura dels altres)</li> </ul>
---

### ***Els continguts actitudinals, normatius i de valor***

Per últim, per educar una societat democràtica i pluralista s'han de treballar i intentar transmetre aquells “valors considerats universalment vàlids, suficientment segurs i defensables més allà de les circumstàncies i creences pròpies de cada persona” (Puig, 1995a, p. 127); de la mateixa manera que s'hauran de transmetre actituds i normes coherents amb aquests valors universalment desitjables, per tal de tendir a actuar de certa forma i respectar aquelles prescripcions comportamentals que hi vagin en consonància.

A això, Payà et al. (2000) afegirien anys després un darrer punt a tractar a les aules. Aquest, treballat adequadament, contribueix de manera inqüestionable a una vertadera educació en valors. Fem referència al treball entorn els valors no compartits i no contradictoris amb els valors universalment desitjables.

<b>Valors, actituds i normes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valors o criteris de judici universalment desitjables</li> <li>2. Actituds coherents amb els valors universalment desitjables</li> <li>3. Normes coherents amb els valors universalment desitjables</li> <li>4. Valors no compartits i no contradictoris amb els valors universalment desitjables</li> </ol>

#### *1.3.1.1.4. La significació dels continguts*

No totes les temàtiques anteriorment exposades resulten del mateix interès per l'alumnat. És evident que en matèria educativa, i més encara si parlem d'educació en valors, cal vincular els continguts que es tracten a la classe amb el moment vital, el context i la cultura dels estudiants.

Aquest principi l'han posat de manifest gran quantitat d'autors al llarg de la història. Dewey (1971), per exemple, escrivia sobre la importància que el currículum tingui en

compte les necessitats i els interessos dels estudiants, així com la realitat que es viu més enllà de les parets de l'escola. Rogers (1981) també insistia en la necessitat d'adaptar els continguts de l'educació en valors als interessos, les motivacions intrínseques de l'alumnat i la seva pròpia experiència; així com Nello et al. (1992) van destacar el paper que factors com la geografia, l'estructura i l'estatus familiar, l'estructura social, i la ideologia de l'entorn tenen en el procés de percepció i valoració dels valors dels infants i adolescents. De fet, el mateix Kohlberg (1997) arribaria a aquesta conclusió, motiu pel qual decidiria aportar un component de versemblança als seus dilemes hipotètics, transformant-los així en dilemes realistes, relacionats amb la vida quotidiana de l'escola.

Però d'entre aquests i altres autors que van parlar sobre la conveniència de vincular el procés d'ensenyament-aprenentatge a la realitat que viu l'estudiant (Alonso Tapia, 2005; Aznar et al., 1992; Carretero, 1993; Coll, 1988; Martínez Mut & Garfella, 1992; Vygotsky, 1985), Ausubel és, sens dubte, el més reconegut. Aquest va desenvolupar la Teoria de l'aprenentatge significatiu (1963), la qual seria ampliada anys després per Ausubel, Novak & Hanesian (1976). Els autors parteixen de la distinció de dos tipus d'aprenentatges: el mecànic i el significatiu. El primer, l'aprenentatge mecànic, és aquell en el que les noves informacions s'aprenen o s'emmagatzemen de manera arbitrària i literal, és a dir, automàticament, sense interaccionar amb altres conceptes rellevants ja existents en l'estructura cognitiva de l'estudiant.

L'aprenentatge significatiu, en canvi, és l'aprenentatge assumit i conservat a llarg termini pels estudiants, l'essència del qual resideix en vincular les idees que es volen transmetre amb allò que els estudiants ja saben. Aquesta vinculació, però, ha de ser “no arbitrària i substancial”; en altres paraules, és necessari vincular les noves idees amb “algun aspecte existent específicament rellevant de l'estructura cognoscitiva de l'alumne” (Ausubel et al., 1976, p. 48). Aquest aspecte, que pot ser una imatge, un símbol, un concepte o una proposició preexistent en la seva estructura cognitiva, és anomenat “concepte subsumidor”, i ha de servir d'ancoratge pels nous continguts.

“O sigui, noves idees, conceptes, proposicions poden ser apresos significativament (i retinguts) en la mesura que altres idees, conceptes, proposicions rellevants i inclusius, estiguin adequadament clars i disponibles en



l'estructura cognitiva de l'individu i funcionin, d'aquesta forma, com a punt d'ancoratge dels primers" (Moreira, 2000, p. 11).

Els autors assenyalen altres condicions necessàries per a que es dugui a terme l'aprenentatge significatiu. La primera d'elles és una actitud oberta per part de l'alumne, una disposició per a relacionar substancialment i no arbitrària el nou material amb la seva estructura cognoscitiva. Així, si la intenció de l'alumne consisteix en aprendre memoritzant, malgrat el contingut que es treballi a la classe pugui relacionar-se fàcilment amb els seus coneixements previs, el resultat serà un aprenentatge igualment mecànic i absent de significat.

La segona té a veure amb el material. El material que s'empri ha de ser potencialment significatiu, és a dir, relacionable (o incorporable) a l'estructura cognitiva de l'alumnat. Serà necessari escollir materials amb un significat lògic, amb una certa estructura i consistència interna, que es situïn dins "el domini de la capacitat humana d'aprendre" (Moreira, 2000, p. 15) i, alhora, que incorporin els conceptes subsumidors específics, amb els quals poder relacionar el nou material.

### ***Continguts micro-ètics i macro-ètics***

Conscients de tot l'anteriorment exposat, especialment al fet que "els continguts i les seves formes no poden ser indiferents als contextos en els que es configuren" (Gimeno Sacristán, 1988, p. 23), s'ha realitzat una classificació que val la pena recollir com a punt final d'aquest capítol. Parlem de la classificació dels continguts segons la seva significació per l'alumnat. La realitat ens ofereix un gran ventall de temàtiques relacionades amb l'ètica i la moral que podem tractar amb l'alumnat; malgrat això, no totes gaudiran de la mateixa rebuda per part dels estudiants. L'interès i la implicació que l'alumnat mostri davant les temàtiques tractades dependrà, en gran part, de la vinculació que aquestes puguin tenir amb el seu dia a dia. Així, podem classificar els temes d'educació en valors en base a dos grans categories: els temes micro-ètics i els temes macro-ètics (Domènech, 2004; Puig, 1995a, 2003).

Anomenem micro-ètics a aquells temes que tracten qüestions quotidianes presents a la vida dels estudiants com són la família, els amics o l'escola. En tant que aquests temes permeten connectar situacions i fets viscuts per l'alumnat amb el contingut de la classe, és més fàcil

que siguin percebuts com a significatius. De fet, és la mateixa quotidianitat la que moltes vegades inspira el treball d'aquestes temàtiques a les aules. Aprofitar les relacions interpersonals més immediates, com per exemple els conflictes entre iguals, les controvèrsies en la convivència familiar, o els problemes sorgits de la vida escolar, és un recurs que garanteix l'interès i la participació de l'alumnat en el seu tractament. Així ho constata Domènech (2004) en la seva investigació, la qual observà que els alumnes mostren una actitud molt més activa i participativa quan es tracten temes en els que s'han vist directament involucrats, tals com discussions o malentesos en el pati.

D'altra banda, els temes macro-ètics es refereixen a qüestions socials més àmplies, com són les desigualtats per tema de gènere, el sexisme i la homofòbia, el racisme i la xenofòbia, la contaminació i els problemes ambientals o la violació dels Drets Humans, entre molts altres. Aquestes temàtiques també hi són presents a la vida i la realitat dels estudiants, però la seva presència és molt menys evident. La distància entre els temes macro-ètics i la vida quotidiana dels alumnes pot dificultar la seva introducció i comprensió inicial a la classe, si bé això no significa necessàriament que no puguin resultar d'interès per l'alumnat. En aquest sentit, pot ser útil introduir els temes macro-ètics en base a d'altres criteris com són la seva actualitat i presència als mitjans de comunicació, l'interès social que puguin estar suscitant i la sensibilitat que els estudiants manifestin al respecte.

Finalment, val a dir que aquesta classificació, lluny de d'apuntar als continguts micro-ètics com més adients que els macro-ètics, ens vol ajudar a prendre consciència del possible desnivell d'implicació inicial de l'alumnat en el tractament dels segons respecte dels primers; i la necessitat de dissenyar diferents estratègies amb les que aconseguir motivar i engrescar l'alumnat per tal de dur a terme un aprenentatge igualment significatiu en ambdós casos.

### 1.3.1.1.5. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

<b>Via acadèmica de l'educació en valors</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primer focus de l'educació moral: El contingut</li> <li>2. Segon focus de l'educació moral: La metodologia didàctica</li> </ol>

<b>Plantejament curricular de l'educació en valors</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantejament transversal           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realització d'activitats puntuals en diverses assignatures</li> <li>- Preparació d'unitats didàctiques temporals</li> <li>- Educació en valors com a eix organitzador del currículum</li> <li>- Comentaris de valor dels educadors</li> </ul> </li> <li>2. Plantejament específic           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assignatures obligatòries</li> <li>- Assignatures optatives i/o crèdits variables</li> <li>- Programes específics</li> </ul> </li> <li>3. Treball sistemàtic           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suma d'ambdós plantejaments</li> </ul> </li> </ol>

<b>Legislació espanyola. Implicacions en el currículum pel que fa a l'educació moral</b>			
<b>Llei</b>	<b>Promulgació</b>	<b>Partit polític</b>	<b>Aspectes principals</b>
LGE	1970	Règim Franquista	Plantejament específic: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assignatures de marcat caràcter religiós i patriòtic</li> </ul>
LOGSE	1990	PSOE	Plantejament transversal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusió dels ensenyaments transversals</li> <li>- Ensenyament religiós voluntari</li> </ul>
LOCE	2002 (no aplicada)	PP	Plantejament transversal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyaments relacionats amb els valors com alternativa al de religió</li> </ul>
LOE	2006	PSOE	Plantejament específic: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació per la Ciutadania i els Drets humans</li> <li>- Educació ètico-cívica</li> </ul>
LOMCE	2013	PP	Plantejament transversal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyament de "Valors ètics" com a alternativa al de religió</li> </ul>

<b>Tipologia de continguts</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Factuals i conceptuals</li> <li>2. Procedimentals</li> <li>3. Actitudinals, normatius i de valor</li> </ol>

<b>La significació dels continguts</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Continguts micro-ètics</li> <li>2. Continguts macro-ètics</li> </ol>

### *1.3.1.2. Segon focus d'educació en valors: La metodologia didàctica*

“Amb massa freqüència tot gira al voltant dels continguts, fins l'extrem que es converteixen en finalitats. Si els continguts arriben a ser la única finalitat educativa [...], el currículum s'empobreix reduint-se a la via de transmissió de coneixements i de pautes de comportament” (Duart, 1999, p. 38).

D'acord amb l'anterior, concebre l'educació com la mera transmissió de continguts, malgrat siguin de diferents tipus, és una visió instrumental que ens allunya de la seva vessant ètica i del seu sentit més propi. L'educació, i més encara l'educació en valors, va més enllà del contingut que es transmet; té a veure amb el que es fa, però també amb com es fa.

A això últim és al que ens referim quan parlem de metodologia didàctica. A grans trets, la metodologia pot ser definida com la base reguladora del procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, la pauta d'intervenció decidida pel professorat que defineix i organitza el mode en el que farà arribar als seus alumnes allò que han de saber, saber fer i saber ser. Més específicament es pot descriure com el “conjunt d'estratègies, procediments i accions organitzades i planificades pel professorat, de manera conscient i reflexiva, amb la finalitat de possibilitar l'aprenentatge de l'alumnat i l'assoliment dels objectius plantejats” (BOE núm. 52, 2014, p. 19352) o també com

“el conjunt de criteris i decisions que organitza l'acció didàctica a l'aula -paper que juguen els alumnes i professors, ús de medis i recursos, número i tipus d'activitats, organització de temps i espais, agrupaments, etc.- i que defineixen l'estil educatiu del docent” (Núñez, 2002, p. 114).

Sigui com sigui, ens trobem davant un concepte de gran complexitat que comporta la intersecció dels diferents protagonistes del procés educatiu (alumnat i professorat), amb les finalitats i els objectius d'aprenentatge i els elements clau de l'acció didàctica (activitats, recursos i materials).

“Els criteris metodològics marquen un estil d'intervenció educativa i una manera de treballar els continguts que no són en absolut neutrals” (Domènech, 2004, p. 15). A la

dificultat de conjugar els elements anteriorment esmenats es suma el fet que, depenent de la metodologia emprada, es facilitarà un tipus d'aprenentatge diferent, i es treballarà més o menys intensament el desenvolupament de determinades capacitats i dimensions de la personalitat moral. L'actuació del professorat, la organització de l'activitat i l'agrupament del alumnat, així com la utilització dels diferents materials didàctics o la gestió del temps i l'espai, no són indiferents per al procés de formació moral dels estudiants. Per exemple, els estímuls morals que rebran els estudiants d'una classe que treballa constantment en petits grups seran diferents als d'aquells que treballin majoritàriament de forma individual; de la mateixa manera que un grup que treballa seguint estrictament el guió d'un llibre de text rebrà influències diferents a un que treballi per projectes.

#### *1.3.1.2.1. Principis i criteris metodològics convenients en educació moral*

Com hem vist, la metodologia didàctica ha de ser curosament pensada i decidida, tenint en compte no només els continguts que s'han de transmetre, sinó les capacitats i habilitats personals que es volen fomentar, i el tipus de clima i de relacions que es volen promoure entre els estudiants. L'educació moral sempre ha de sorgir de l'observació i l'atenció a la situació de cada grup-classe i les seves característiques tant col·lectives com individuals; per la qual cosa resulta impossible definir una metodologia infal·libre que esdevingui efectiva independentment de les circumstàncies de cada escola i cada classe en particular. No obstant això, és cert que existeixen certs principis metodològics àmpliament acceptats i reconeguts com a positius i enriquidors per a la formació moral dels estudiants. A continuació en presentem una breu mostra, sense ànim de ser exhaustius, d'alguns d'aquests principis i criteris que, en la gran majoria de casos, ens asseguruen la presència d'alguns valors certament importants per la formació moral dels alumnes.

#### ***Activitat i protagonisme a l'aula: participació***

A l'inici d'aquest recorregut bibliogràfic hem posat de manifest la transcendència que els preceptes de l'Escola Nova i les pedagogies actives van tenir i tenen actualment en la manera de concebre l'educació i l'educació moral. Hem vist que la pràctica, l'experiència, és fonamental per aconseguir un aprenentatge veritablement significatiu i perdurable en el temps; i no només això, sinó que els procediments educatius basats en la participació de l'alumnat impliquen un impacte directe en la construcció de la personalitat moral dels i les joves (Trilla & Novella, 2011).

Entenem la participació com a un principi pedagògic que va més enllà de la presa de decisions. Aquesta implica l'establiment d'una dinàmica educativa basada en el diàleg i no en la imposició, en la que els alumnes són subjectes actius i protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge. Quan els docents deixen de tenir el paper de líders i emissors de coneixements per convertir-se en guies i acompanyants, a l'alumnat se li dóna l'oportunitat d'exercir un rol actiu respecte d'allò que ha d'aprendre, de vincular-se personalment i no actuar com a contenidors d'ensenyaments, sinó com a constructors<sup>7</sup>.

Quan l'alumnat participa, l'alumnat pensa i fa, actua. I aquesta actuació porta implícita la posada en marxa i el conseqüent aprenentatge de valors i habilitats, com l'autonomia i la iniciativa, l'autoregulació, la responsabilitat individual, el pensament crític, les habilitats dialògiques, la perspectiva col·lectiva i el sentiment de pertinença al grup, a més d'una determinada comprensió del món i del seu funcionament; és a dir, una concepció de la societat inherentment vinculada a l'acció i el compromís com a forma de vida.

És mitjançant la implicació en les experiències quotidianes on es defineix el projecte de vida i la pròpia matriu de valors en el marc d'uns principis i referents democràtics compartits culturalment. Donar valor a la participació, incorporar-la com una cosa valuosa entre els nostres referents personals i socials configura el nostre saber "ser" i "estar" (Novella et al., 2014, p. 16).

### ***Organització del treball escolar: cooperació***

"Les metodologies emprades en l'organització del treball escolar impliquen sempre opcions de valor" (Puig & Xus, 2000, p. 102). La manera en que s'organitzen les tasques escolars suposen una inclinació directa cap a uns determinats valors o uns altres i, malgrat no sigui desitjable mantenir una única manera invariable de conduir-les; el cert és que és essencial que en el transcurs de l'activitat escolar es creïn moments i s'estableixin rutines amb les que l'alumnat aprengui a treballar cooperativament.

El treball cooperatiu consisteix en la creació de situacions col·lectives en les que els alumnes han de comunicar-se i actuar conjuntament per assolir metes comunes que serien

---

<sup>7</sup>Alguns exemples de metodologies educatives que prenen la participació de l'alumnat com a criteri fonamental són el Treball per Projectes (Martín, 2006; 2016), l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) (Barrows, 1986; Font, 2004), i models educatius com les Comunitats d'Aprenentatge (Díez & Flecha, 2010; Rodrigues de Mello, 2011), entre d'altres.

impossible d'aconseguir individualment; pel que comporta una oportunitat excepcional per viure valors que difícilment podrien activar-se mitjançant altres vies com el treball individual o el competitiu, de les que en parlarem més endavant (Coll, 1984; Johnson & Johnson, 1989, 1994). Alguns dels valors que es dinamitzen amb aquesta organització del treball escolar, els quals es van integrant a mesura que es practiquen, són: el diàleg com a mitjà fonamental per construir idees, intercanviar opinions, arribar a acords i resoldre conflictes; l'autonomia i l'auto organització, la creativitat, el compromís, la responsabilitat individual i l'autoexigència, així com la responsabilitat col·lectiva i la interdependència positiva.

### ***Agrupament de l'alumnat: heterogeneïtat***

“Pot suposar un problema real el fet de que, actualment, en la mateixa aula conviuen estudiants amb coneixements, capacitats, interessos i motivacions molt dispars” (Bolívar, 2010, p. 49). Són molts els centres que, davant aquesta realitat, prenen la decisió de separar el seu alumnat en diferents grups segons el seu rendiment acadèmic, per tal de possibilitar un ensenyament més efectiu i una millor gestió de l'aula.

L'agrupament de l'alumnat és un altre criteri metodològic que ofereix diverses possibilitats. No és objectiu d'aquesta tesi determinar quina és la millor, entre d'altres coses perquè la conveniència d'usar una o altra dependrà, segurament, del moment i la situació de cada grup-classe; si bé és cert que cadascuna de les possibilitats existents suposen opcions clares a favor de valors diferents.

En l'àmbit de l'educació moral, la heterogeneïtat dels grups comporta moltes més avantatges que desavantatges. L'establiment de grups heterogenis o, si més no, flexibles, evita el perill de segregació que comporten els grups homogenis i promou la idea que, a més d'aprendre junts, es pot “aprendre de tots” (Imbernón, 2010). Amb grups heterogenis és possible establir pràctiques pedagògiques, com l'ajuda entre iguals, que propicien una millor acceptació de les diferències individuals i afavoreixen la integració de valors com l'empatia, la solidaritat, l'altruisme i la cura vers els altres, així com una major autoestima i una millor capacitat tant per saber demanar ajuda com per agrair el suport rebut.

### ***Respecte i atenció a la diversitat: personalització***

El fet, però, que posem de relleu les possibilitats i les avantatges del treball cooperatiu i dels grups heterogenis, no significa que s'hagi d'obviar la diversitat dels estudiants. L'alumnat és divers per naturalesa, tot i que els grups-classe solen tenir la mateixa edat, les singularitats venen donades pel seu nivell intel·lectual, les habilitats personals, les capacitats i l'aparença física, el nivell socio-econòmic, la situació familiar, el bagatge cultural i religions i les seves motivacions i els interessos, entre altres.

El professorat no ha d'intentar minimitzar aquestes diferències, sinó que les ha de considerar i atendre. Aquest ha de vetllar per conèixer les peculiaritats individuals dels seus alumnes i adaptar-ne el procés d'ensenyament-aprenentatge tant com sigui possible (Bernardo Carrasco, 2011; Coll, 2015; Mounier, 2003; Sáez, 1981). Aquesta és la manera d'aconseguir el ple desenvolupament de l'alumnat: recolzar i maximitzar les seves aptituds i treballar per superar les seves limitacions.

Quan l'educador accepta les individualitats de cada alumne i hi treballa amb normalitat, a banda d'una intervenció didàctica més adaptada i eficaç, promou l'autoestima i l'autoacceptació de l'alumnat i facilita la creació de xarxes interpersonals molt més autèntiques i sòlides. Quan la diversitat no només és considerada natural, sinó positiva, l'alumnat desenvolupa actituds socials més saludables, obertes i flexibles, menys egocèntriques; de manera que s'educa en el respecte i en el reconeixement de la pluralitat.

### ***Dotar de sentit a pensaments i actituds: reflexivitat***

“Incorporar espais per valorar, qüestionar, analitzar, criticar i prendre consciència de l'experiència suposa [...] donar la oportunitat als joves de dotar de significat personal i social a l'activitat en la que estan implicats” (Martín, 2009, p. 116). Qualsevol procés escolar no adquireix el seu màxim potencial educatiu si no va acompanyat de moments en els que l'alumnat pugui atorgar sentit a allò que fa i reconèixer el seu valor.

L'alumnat ha de ser guiat en l'adquisició de l'hàbit de reflexionar sobre allò que viu a l'escola. Els continguts i les activitats treballades seran molt més significatives per a ells en tant que hi puguin dialogar i descobrir per si mateixos què és el que els suggereixen i com l'influencien. L'hàbit de la reflexivitat, tant abans, durant, com després de la pràctica, ajuda als joves a adonar-se d'allò que fan, perquè ho fan, com ho fan i què és el que s'emporten



després de fer-ho. Els permet elaborar conclusions respecte a allò que han après i els valors que s'han dinamitzat.

Tanmateix, la reflexivitat no només contribueix a la significació dels continguts que hem parlat en el capítol anterior, sinó que per si mateixa comporta l'enriquiment en la formació moral dels estudiants. Els ajuda a ser més conscient dels seus pensaments i les seves actituds, la qual cosa fomenta l'autoregulació de la conducta, reforça l'autoconeixement i inspira una actitud més responsable i curosa tant amb un mateix com amb la resta.

Com hem vist, aquí hem seleccionat cinc principis metodològics que, essencialment, destaquen la necessitat de dur a terme una metodologia que promogui vincles positius entre els estudiants i, alhora, que respecti i permeti atendre les necessitats i les particularitats de cadascú. Una metodologia didàctica que vulgui afectar positivament a la moral dels estudiants ha de ser capaç de fer-los sentir valorats i atesos individualment, i a la vegada els ha d'impulsar en l'adquisició d'actituds actives, participatives i de cura cap als altres.

#### *1.3.1.2.2. Les pràctiques morals*

Considerem aquest un espai ideal en la revisió bibliogràfica per recuperar el terme "pràctica". Com hem anat comentant, entenem que la realitat educativa està plena de moments amb significació moral que van afectant i influïent en la construcció de la personalitat moral dels estudiants. Aquests moments, esdeveniments, realitzacions o cursos d'acció morals són el que anomenem pràctiques.

Les pràctiques són considerades com la unitat d'acció moral als centres educatius (Puig, 2003) i es defineixen com un curs d'esdeveniments organitzats, rutinitzats i temporalment delimitats que persegueixen objectius funcionals que es produeixen gràcies a l'acció conjunta de varis participants (Puig, 2003; Rubio, 2007a, 2007b, 2011); és a dir, actuacions amb un principi i un final que alumnes i/o professors fan conjuntament amb un sentit educatiu i moral, les quals permeten prendre consciència de com cristal·litzen els valors de les escoles en el seu dia a dia.

#### *Característiques de les pràctiques morals*

Les característiques bàsiques que permeten diferenciar les pràctiques de la resta d'accions que es duen a terme en l'àmbit escolar són sis. La primera i més fonamental, és que són un

seguit d'accions humanes i col·lectives (Goodnow, Miller & Kessel, 1995). Parlem d'accions en tant que han estat produïdes conscientment per un grup de persones, i col·lectives en tant que es donen en un règim de co-implicació; és a dir, hi intervenen varis subjectes, en aquest cas l'alumnat i/o el professorat.

En segon lloc, diem que les pràctiques són cursos d'esdeveniments organitzats, rutinaris i educatius. Organitzats en tant que les pràctiques es conformen d'un curs d'accions dirigides a un objectiu concret prèviament fixat, les quals presenten un ordre coherent i aporten un camí a seguir, una guia. Rutinaris pel fet que el curs de les accions que conformen la pràctica poden ser notablement previstos i, alhora, tendeixen a repetir-se amb freqüència (Giddens, 1995); i, finalment, educatius en tant que aquestes pràctiques, en ser organitzades i repetides, poden ser apreses amb relativa facilitat de manera tant formal com informal, pel que tenen una gran capacitat educativa.

La tercera característica és que participen de l'acció humana i alhora de la cultura de la comunitat. Si bé és cert que les accions són dutes a terme per persones, aquestes no sorgeixen mai de l'espontaneïtat ni la creativitat momentània; les pràctiques existeixen i es conceben sempre en un context cultural prefigurat que dirigeix el seu curs. És a dir, les pràctiques són un punt de trobada entre l'acció del subjecte i les estructures socials; s'actualitzen mitjançant l'acció humana i a la vegada s'emmotllen a les formes culturalment establertes (Bourdieu, 1997).

Un altre tret identitari de les pràctiques és el fet que persegueixen objectius i, alhora, expressen valors. Les pràctiques sempre tenen uns objectius funcionals als que apunten els participants amb les seves accions però, durant el seu transcurs, cristal·litzen i expressen uns valors que van més enllà d'aquests objectius proposats. Així doncs, l'educació en valors no s'obté al final del procés, com en el cas dels objectius d'aprenentatge, sinó que es dóna constantment durant el temps que dura la pràctica: “els valors s'expressen durant tot el curs de l'acció concertada” (Puig, 2003, p. 142).

És en aquest sentit que podem atribuir a les pràctiques l'adjectiu de “morals”. Parlem de pràctiques morals quan els valors que s'expressen durant la seva realització acaben assolint la mateixa transcendència dels objectius pels quals va ser creada. “Les pràctiques morals o de valors són aquelles pràctiques culturals que no només expressen valors i requereixen

virtuts –totes compleixen aquets dos requisits- sinó que a més ho fan de manera intencional” (Puig, 2003, P. 157).

La cinquena característica de les pràctiques és que conviden al domini de les virtuts. Les pràctiques, en tant que formades per accions, conviden als seus actors a mostrar un comportament cada vegada més virtuós, és a dir, orientat cap a l'excel·lència. Les pràctiques virtuoses exigeixen la correcta realització de cadascuna de les accions que la conformen; per tant, els subjectes aniran adquirint virtuts en funció de la seva voluntat, esforç i pràctica per adquirir un domini progressivament superior.

Molt en relació a l'anterior està la darrera característica de les pràctiques: aquestes es produeixen en situacions d'aprenentatge denominades “taller”. A saber, una situació d'aprenentatge formada per un grup d'iguals, els aprenents, i una persona normalment de major edat que compta amb una major experiència, l'especialista (Rogoff, 1993; Schön, 1992). En les situacions de taller es reproduceix la vida cultural per tal de facilitar als estudiants l'adquisició de les capacitats necessàries per a la vida social, oferint-los l'oportunitat de practicar i aprendre mitjançant múltiples interaccions, l'intercanvi d'afecte, la reflexió i el treball, mentre el professor manté un rol de guia i acompanyament.

### ***Classificació de pràctiques morals: procedimentals i substantives***

Ja hem vist que les pràctiques són considerades la unitat d'acció moral a les escoles, és a dir, el medi mitjançant el qual es materialitza l'educació en valors. En tant que les pràctiques estan conformades per accions visibles, és fa possible la seva observació i el seu estudi. Precisament aquest és el treball que va realitzar Puig a *Feina d'Educar* (1999) en el que, a partir d'un treball etnogràfic, ofereix un panorama general de totes les pràctiques morals dutes a terme en un grup-classe de 4t de primària al llarg d'un curs escolar, el qual sistematitzaria anys després a *Prácticas Morales* (2003).

D'aquesta darrera obra ens són especialment significatives les dues classificacions que fa l'autor sobre aquestes pràctiques. En la primera d'elles s'estableixen els quatre nivells diferents en el que es donen les pràctiques. Aquests nivells, que guarden certa similitud amb el concepte de “Focus d'educació en valors” que estem elaborant en aquesta tesi, són: la organització de la infraestructura, les relacions interpersonals, els moments educatius i la organització de les activitats educatives. De la contribució que l'autor fa amb aquesta

classificació anirem parlant a mesura que treballem els diferents focus amb els que hi guarda relació.

En aquest cas és el darrer nivell, l'organització de les activitats educatives, el que té un significat més similar al del focus de la metodologia didàctica; ja que recull el conjunt de les propostes pedagògiques que els educadors realitzen conscientment per contribuir a la formació dels seus alumnes. Dins d'aquest nivell es tracten qüestions relacionades amb la organització del treball escolar i com les diverses maneres de conduir i organitzar les tasques d'ensenyament-aprenentatge influeixen moralment en els estudiants.

En la segona classificació, Puig (2003) distingeix dos tipus de pràctiques segons la seva intencionalitat educativa: les substantives i les procedimentals. Les pràctiques substantives són de tradició comunitarista i, en paraules de l'autor, consisteixen en oferir als estudiants un "mapa" moral. És a dir, són pràctiques en les que s'estableix un conjunt de comportaments determinats que s'han de realitzar per assolir uns objectius prèviament fixats. Les pràctiques substantives designen les formes de vida valuoses de la comunitat, que han de ser assolides a través de mecanismes com la repetició i/o la imitació; d'aquesta manera es cristal·litzen comportaments correctes i s'adquireixen virtuts. Es subdivideixen en dos tipus: les pràctiques de virtut i les pràctiques normatives.

D'altra banda, les pràctiques procedimentals són de tradició liberal i, més que un mapa moral, proporcionen als alumnes una "brúixola". Aquestes pràctiques consisteixen en establir un determinat curs d'accions que els alumnes han d'anar realitzant a través de la seva reflexió i creativitat. Conseqüentment, els procediments morals són doblement valuosos: ho són en si mateixos, ja que utilitzar correctament les eines que es disposen per anar avançant en les pràctiques requereix virtuts i cristal·litza valors i, en segon lloc, ho són perquè al final del procés es produeix quelcom nou i valuós que s'integra en la personalitat moral en forma de coneixement i aprenentatge. Les pràctiques procedimentals també es subdivideixen en dos tipus: les pràctiques de reflexivitat i les de deliberació.

Val a dir que aquesta distinció sorgeix únicament de la identificació de dos modes d'enfocar i fer l'educació moral, si bé cap d'ells resulta suficient actuant individualment. Les escoles amb un plantejament d'educació moral global i madur han de combinar i complementar ambdues propostes de treball, mapa i brúixola, indistintament. De la mateixa

manera, la diferenciació dels quatre subtipus de pràctiques respon a una anàlisi minuciosa de la intencionalitat i el sentit preeminent en cadascuna d'elles, si bé és cert que a la realitat la seva distinció no resulta tan evident.

### Les pràctiques substantives

Ja hem vist que existeixen dos tipus de pràctiques substantives, les de virtut i les normatives. De les segones en parlarem al focus d'educació corresponent, el focus normatiu, pel que ara centrarem la nostra atenció en les pràctiques de virtut. Les pràctiques de virtut acullen totes aquelles pràctiques o cursos d'accions que cristal·litzen els valors que una determinada tradició cultural considera desitjables. Com hem comentat en diverses ocasions, la virtut té a veure amb el desenvolupament de l'excel·lència, pel que direm que l'alumnat està adquirint virtuts a mesura que la seva conducta s'acosta a l'ideal preestablert. Les pràctiques escolars de virtut que guarden més relació amb la metodologia de classe són les que tenen a veure amb els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, la realització de projectes, la realització i revisió dels càrrecs de la classe o la formació de grups de treball.

En general, aquestes pràctiques reclamen una tasca cooperativa entre diferents persones, la qual té com a objectiu satisfer alguna necessitat relacionada amb el treball escolar, però també amb la convivència i la vida de la col·lectivitat. Aquestes tasques es realitzen a partir de l'esforç intencional dels alumnes per adquirir un hàbit, un comportament o una determinada manera de fer, i s'aconsegueixen per entrenament moral on la clau sol ser la repetició i un conseqüent i progressiu perfeccionament.

Les pràctiques de virtut cobreixen necessitats escolars, cristal·litzen valors i, a més, es despleguen gràcies a la participació de cada subjecte en un curs d'accions conjuntes i intercanvis lingüístics amb els altres implicats. Les pràctiques de virtut suposen "fer i parlar" per complir amb una funció escolar. són un entramat de comportaments actius i comunicatius a través dels quals es viuen els valors inscrits en els diferents moments de la realització de la pràctica (Puig, 2003, p. 216).

### Les pràctiques procedimentals

El primer tipus de pràctiques procedimentals són les de reflexivitat. Aquestes estan orientades al coneixement i la cura d'un mateix, el que inclou l'autenticitat i l'auto-

sinceritat, l'autoregulació per l'excel·lència, l'autorealització i l'autoestima. Són pràctiques on el protagonista és el "jo" personal i individual dels alumnes, malgrat les activitats es facin conjuntament.

Les temàtiques que generalment es tracten en aquest tipus de pràctiques són l'anàlisi dels canvis físics i actitudinals, la imatge corporal o la pròpia conducta en relació amb els altres. No obstant això, l'objectiu principal és que l'alumne pugui anar coneixent-se i essent coherent amb si mateix; de manera que el vertaderament important no són els temes que es tractin, sinó aconseguir que els alumnes facin un procés d'introspecció per reconèixer quina és la seva opinió, els seus sentiments i, en definitiva, la seva postura en relació a cada temàtica. Per tant, la naturalesa d'aquestes pràctiques condueix a una metodologia dominada per moments independents de treball individual; el que ens evidencia que el treball conjunt i col·lectiu no és la única alternativa per educar els valors, sinó que també són necessàries activitats i moments per treballar la individualitat, "la construcció del jo" que hem explicat al primer capítol.

El segon tipus de pràctiques procedimentals són les anomenades pràctiques de deliberació. Aquestes serveixen per millorar la comprensió de l'alumnat vers els diferents temes, és a dir, ajudar-los a que adquireixin informació i reconeixin i entenguin les diferents opinions i punts de vista existents. Com en el cas de les pràctiques de virtut, ens trobem davant activitats on el protagonista és el grup d'alumnes. Habitualment, aquestes consisteixen en generar situacions en les que el grup hagi de considerar conjuntament un mateix tema, a partir del qual s'estableix un debat i es comparteixen els diferents punts de vista. En general s'inicien amb el pretext de tractar problemes relatius a la convivència, pel que són representatives d'aquesta tipologia de pràctiques: les assemblees de classe, la resolució de conflictes i la mediació escolar, les sessions de debat, la discussió de dilemes morals, i també els exercicis de role-playing i comprensió crítica, als que dedicarem un apartat en exclusiva. Així, el punt central de les pràctiques de deliberació és el diàleg. En aquest sentit, en aquestes pràctiques no només és important el seguiment d'un determinat procediment o l'assumpció d'unes destreses determinades, sinó l'assumpció d'una actitud positiva vers el diàleg i l'escolta activa dels arguments i sentiments dels altres.

#### 1.3.1.2.3. *Les tasques escolars*

Les pràctiques però, independentment de la seva intencionalitat educativa, es constitueixen a partir de components menors que també són significatius en relació a influència moral que la metodologia exerceix sobre els alumnes. Aquestes unitats mínimes de treball són les tasques. Les tasques són els elements nuclears que construeixen la pràctica educativa; unitats d'acció que omplen el temps de classe, a partir de les quals el professorat pot traslladar el currículum del pla teòric al pla pràctic (Gimeno Sacristán, 1991). “Anomenem tasca a l'espai temporal en el que es produeix una interacció múltiple [...] encaminada a realitzar conjuntament una pràctica simple i homogènia que pot incorporar-se o no en una altra complexa” (Domènech, 2004, p. 104).

Existeixen tres característiques de les tasques que ens són especialment importants. La primera és que, en tant que elements conformadors de les pràctiques, aquests fragments d'activitat han de tenir certa coherència interna i han de guardar un ordre particular; doncs la seva execució serà clau per a l'assoliment dels objectius proposats. En segon lloc, i derivat del primer, cal saber que les tasques manquen de sentit o no adquireixen el seu sentit total si no és en funció de l'activitat que contribueixen a formar. Per últim, destaquem el seu paper com a descriptors de la metodologia emprada a les classes.

Les tasques, en tant que unitats mínimes d'intervenció educativa, són també les unitats d'anàlisi més petites essencials per conèixer, descriure i analitzar la metodologia que es fa servir a les classes. El conjunt de tasques que es porten a terme a una aula evidencien la manera de gestionar les relacions i les interaccions entre els alumnes i amb els professors i professores, les normes de comportament establides i la manera de tractar els materials, entre d'altres; són, al cap i a la fi, els descriptors del model metodològic seguit.

Domènech (2004), en una investigació focalitzada precisament en l'anàlisi de la via curricular de l'educació moral a un curs d'educació primària, va diferenciar les tasques que es donen a una classe segons cinc categories. Aquestes, que són discernides en base a la seva utilitat principal, són: tasques d'intercanvi, tasques d'explicació, tasques de treball escolar, tasques d'avaluació i tasques d'instruccions.

Les Tasques d'intercanvi són les tasques que utilitzen l'intercanvi dialògic dirigit pel professor/a amb la intenció de dur a terme un procés d'ensenyament-aprenentatge a través

de diferents materials com són textos o fotografies, així com explicacions de la mestra o intercanvi d'experiències i coneixements entre els alumnes. Dins d'aquesta categoria s'inclouen les tasques: Preguntes i respostes i Ronda d'intervencions.

Les Tasques d'explicació són el conjunt de tasques en les que el professor parla al grup per presentar fets i/o conceptes determinats, o per reflexionar sobre algun tema relacionat amb actituds, valors i normes. Aquesta categoria inclou les tasques: Explicar fets i conceptes i Comentari de valors.

Per la seva banda, les Tasques de treball escolar inclouen el següent de tasques en les que l'alumnat realitza feines d'aula encarregades pel professorat, ha d'escoltar al mestre o als propis companys o realitza exercicis de manera conjunta per tal d'aprendre nous conceptes o procediments. Les tasques de treball escolar inclouen: el Treball individual, la Lectura dels alumnes, la Lectura del professorat, l'Exercici oral, el Treball en grup, el Dictat de textos o dades i altres tasques generalment menys freqüents com la Votació, el Recital o el Visionat de vídeos.

Les Tasques d'avaluació són el conjunt de tasques que es desenvolupen quan es valoren i s'avaluen les feines fetes, ja sigui per un alumne en concret, un grup d'alumnes o bé tota la classe. Aquesta categoria inclou: la Prova d'avaluació, la Correcció individual, la Correcció col·lectiva i Sortir a la pissarra.

En darrer lloc, les Tasques d'instruccions comprenen les tasques que utilitza el professorat per fer arribar als alumnes la informació sobre allò que faran a la classe, com i quan ho faran, així com els temes que fan referència a la convivència en el centre escolar. Aquesta última categoria comprèn: les Instruccions de treball i les Instruccions d'organització.

Val a dir que, com s'ha comentat, aquesta distinció de tasques correspon a un treball realitzat a l'àmbit de l'educació primària, de manera que és més que probable que s'hagin anomenat tasques que no es donen a l'educació secundària o que la seva presència és pràcticament insignificant; de la mateixa manera que és possible que a la secundària existeixin tasques aquí que no han quedat recollides.



Sigui com sigui, ens ha semblat important afegir aquesta distinció, sobretot de cara a ser conscients que la metodologia emprada, les pràctiques dutes a terme dins d'una classe, es conformen d'accions més petites que també tenen significació moral. A tall d'exemple, la pràctica de "Formació de grups de treball" pot incloure el desenvolupament de diferents tasques tals com: la formulació d'instruccions d'organització, l'explicació de fets i conceptes, preguntes i respostes o una ronda d'intervencions. Depenent d'aquestes els alumnes rebran uns influxos morals o uns altres.

#### *1.3.1.2.4. Estratègies d'educació en valors*

Com hem vist amb el Focus Contingut, els centres educatius tenen la possibilitat de plantejar l'educació moral de manera transversal o de comptar amb espais concrets ideats específicament per tal objectiu. Quelcom similar succeeix amb la metodologia didàctica ja que, si bé la metodologia emprada sempre influirà moralment a l'alumnat, existeixen estratègies per promoure i entrenar les capacitats morals de manera conscient i específica.

Existeix un conjunt d'estratègies, ampli i variat, propi i específic per al camp de l'educació en valors, que estan destinades a provocar els efectes desitjats en l'estudiantat per a que aquests adquireixin les capacitats i habilitats que implica la construcció de la personalitat moral (Florentino, 2000, p. 169)

Disposem d'una immensa quantitat d'estratègies específiques per educar en valors. A continuació es presentaran dotze d'elles, escollides per la seva reconeguda capacitat educativa en funció dels àmbits de la personalitat moral i les dimensions que ajuden a desenvolupar amb més aprofundiment. Concretament, es presenten quatre estratègies per cadascun dels àmbits de la personalitat moral: la Construcció del Jo, la Convivencialitat i la Reflexió Sòcio-Moral. Cal especificar que no hi ha cap jerarquia ni prioritització entre aquestes, ja que cadascuna facilita un tipus d'aprenentatge i treballa de manera més intensa el desenvolupament de determinades capacitats morals. De fet, és justament l'ús i la combinació de diverses estratègies d'educació moral el que ens ajuda a oferir una educació en valors rica i de qualitat; no només perquè en garantim la varietat, sinó perquè cada dimensió moral necessita de les aportacions funcionals de la resta per poder desenvolupar-se plenament.

### *Estratègies orientades al desenvolupament de la Construcció del Jo*

Recordem que la Construcció del Jo és l'àmbit de la personalitat moral més íntim, dedicat al coneixement de la pròpia identitat a través de l'anàlisi i la valoració de les experiències biogràfiques passades, alhora que a la projecció cap al futur. Com recordarem, aquest àmbit inclou les dimensions de l'autoconeixement i l'autoregulació, i per treballar-lo es fan especialment útils estratègies reflexives i introspectives (Buxarrais, 1997; Payà et al., 2000). L'origen de les estratègies que presentarem a continuació es troba a l'obra de Rathes et al. (1966), la qual postula la necessitat que l'alumnat pugui reflexionar i prendre consciència en relació a la seva personalitat i els seus comportaments i valors, per adquirir més confiança i seguretat en si mateix o iniciar un procés de canvi si es creu oportú. Aquestes estratègies, que sorgeixen de la clarificació de valors, són les frases inacabades i les preguntes clarificadores.

#### *Frases inacabades*

L'estratègia de les frases inacabades consisteix en lliurar a cada estudiant un full amb algunes frases incompletes que hauran d'acabar d'acord amb els seus pensaments, sentiments i preferències. Aquestes frases solen presentar-se de manera senzilla, concreta i en primera persona, amb l'objectiu que l'alumnat es senti directament interpel·lat per l'activitat i el sigui més senzill i natural acabar-les. Tot i que es concep com una activitat força espontània, cal oferir un temps suficient per a que els estudiants puguin respondre de manera mínimament reflexiva.

#### *Preguntes clarificadores*

Aquesta estratègia també s'inclou dins les metodologies proposades pel paradigma de la Clarificació de valors i és molt similar a l'anterior. Consisteix en la presentació als estudiants de diferents preguntes que hauran de respondre a partir de la reflexió sobre la seva pròpia postura personal. Val a dir que tant les frases inacabades i especialment les preguntes clarificadores, han de realitzar-se a propòsit de temes moralment rellevants que puguin resultar d'interès a l'alumnat. A més, per tal d'assegurar-ne una bona comprensió per part dels alumnes, és convenient informar i tractar els temes en qüestió amb el grup-classe prèviament a la realització de l'activitat, si bé mai se'ls ha d'induir a cap resposta determinada.

Encara que nosaltres hem volgut agrupar les estratègies per àmbits de la personalitat moral, el cert és que les dues que acabem de presentar es centren fonamentalment en la dimensió de l'autoconeixement, pel que considerem oportú presentar altres dues específicament orientades al desenvolupament de la dimensió de l'autoregulació i l'autocontrol. Aquestes, com sabem, estan enfocades a ajudar a l'alumnat a dirigir la seva conducta de manera autònoma i responsable segons criteris propis escollits racionalment i conscient. Dins d'aquest grup es troben les estratègies que permeten als estudiants dissenyar la manera de ser desitjada, les que suposen una pràctica real d'autoregulació i autocontrol per part de l'alumnat i les que permeten observar i avaluar la conducta mostrada i reforçar-la si escau (Bornas, 1992).

#### Autodeterminació d'objectius: el contracte conductual

Una vegada el subjecte està convençut de voler modificar un comportament determinat, el primer pas que ha de dur a terme és fixar els objectius que es volen assolir i els criteris per assolir-lo. Per fer-ho, l'estratègia del contracte conductual pot ser molt útil.

Els contractes conductuals serveixen per formalitzar un programa d'intervenció, o el que és el mateix, la pauta de comportament que ha de substituir la conducta considerada errònia o negativa, així com les conseqüències que se'n derivaran en cas de compliment i/o incompliment. La utilitat d'aquests contractes no només resideix en la formalització de la pauta a seguir, sinó que també augmenten el grau de compromís dels alumnes davant el canvi. Per això és fonamental que l'alumne en qüestió participi de la seva elaboració, si bé la presència del professorat és fonamental per tal de garantir la seva adequació i viabilitat.

#### Avaluació per auto observació

Amb l'auto observació es vol que l'alumne pugui analitzar el seu comportament, les seves causes i els seus efectes, ja sigui durant un període de temps relativament llarg o en situacions específiques. "L'auto observació és un doble procediment consistent en atendre deliberadament a la pròpia conducta i en registrar-la mitjançant algun procediment prèviament establert" (Vallés & Vallés, 1996, p. 138). Per a dur a terme un bon procés d'auto observació, tan important és seleccionar una conducta en concret que pugui ser registrada i mesurada, com l'elecció de la tècnica a partir de la qual registrar-la; ja que a partir de l'enregistrament detallat i la seva posterior lectura, l'alumne ha de poder analitzar

el seu comportament i avaluar-lo en funció dels objectius que s'ha proposat anteriorment. El diari o les fitxes de freqüència són dues bones opcions per aquesta tasca.

Com hem dit, aquí hem explicat únicament i de forma breu, quatre de les estratègies que podem fer servir per educar l'àmbit centrat en la persona, si bé les possibilitats educatives en relació a aquest àmbit són molt més àmplies. Així per exemple, ens poden ser d'utilitat altres estratègies tals com: l'escriptura autobiogràfica i els relats biogràfics digitals (Abbs, 1974; Brill, 2008; Fletxher & Cambre, 2009; Bruner & Weisser, 1995; Herreros Navarro, 2012;), els exercicis d'autoestima (Acosta, 2004; Alcántara, 1990; Bornas, 1992; Cledes, Bean & Clark, 1991; Feldman, 2005, Vallés, 1995), els diàlegs clarificadors i la fulla de valors (Kirschenbaum, 1982; Kirschenbaum & Simon, 1980; Pascual, 1988; Raths, et al., 1966; Vilar, 1991) o altres exercicis auto-expressius com els diaris, els portafolis o les cartes personals (Giménez Prado, 2007; Latorre, 1996; Litwin, 2012; Lyons, 1999; Porlán & Martín, 1991; Rey Sánchez & Escalera Gámiz, 2011; Torres, 1986; Yus, 1996); les tècniques d'autocontrol i autoregulació de l'estrès i l'atenció (Capafons et al., 1985; Fàbregas & García, 1995; Pantoja, 1986; Sarabia, 1992;) i les tècniques d'auto verbalització i de verbalització (Caballo, 1993; Caballo & Buela, 1989; Kelley, 1979; Reynolds & Miller, 2003), entre d'altres.

### ***Estratègies orientades al desenvolupament de la Convivencialitat***

Recordem que el segon àmbit de la personalitat moral, la Convivencialitat, és l'encarregat de capacitar-nos per compartir un mateix espai amb persones diferents a nosaltres mateixos. Les estratègies emmarcades en aquest àmbit són molt variades, si bé totes tenen en comú l'objectiu de millorar el vincle i les relacions personals de cada individu amb el seu context social. Recordem que aquest àmbit està conformat per quatre dimensions: la perspectiva social i l'empatia, les habilitats dialògiques, les habilitats socials i per a la convivència i les capacitats per transformar l'entorn. A continuació presentem una estratègia per treballar cadascuna d'aquestes.

#### ***Role-playing***

La primera que presentem, el role-playing, és una de les més emprades als centres, donat que el seu caràcter dramàtic esdevé en moltes ocasions lúdic i entretingut. Aquesta estratègia consisteix fonamentalment en donar als estudiants la possibilitat de posar-se en el

lloc d'altres persones i interpretar de forma creïble diferents personatges que es troben davant una situació controvertida o en la que es planteja un conflicte de valors.

Per aconseguir-ho, s'ha de fer un treball previ en el que s'explori no només els raonaments o arguments dels diferents personatges, sinó també els seus sentiments i les seves emocions. Una vegada superada aquesta fase, els alumnes seleccionats han de dur a terme una dramatització en la que, per mitjà del diàleg i la improvisació, es representin els diferents personatges implicats tractant i analitzant el problema des de les seves corresponents postures i, si és possible, intentant resoldre'l. Mentre, la resta d'alumnes ha d'observar l'escena per després comentar-la entre tots. Aquest comentari final ha de servir per comprendre la posició de cadascun dels personatges, analitzar conscientment les vivències, pensaments, sentiments, actituds i fins i tot prejudicis els han pogut portar a cadascuna de les seves posicions i, en definitiva, fer un treball de perspectiva social i sobretot d'empatia respecte a aquests.

### Assemblees

Podem definir l'assemblea com un espai de participació on la comunitat escolar comparteix i tracta diferents aspectes de la vida escolar a través d'un procediment de diàleg obert i intercanvi d'opinions. Generalment, les assemblees es donen per grups-classe o per cursos, i hi participa l'alumnat en qüestió i el seu professorat, tot i que poden donar-se assemblees més àmplies obertes a la totalitat de l'escola i inclús a les famílies.

Entre els temes més comuns de les assemblees s'hi troben la regulació de la convivència i la resolució de conflictes, la organització i la valoració del treball d'aula i la posada en marxa d'esdeveniments importants al centre com són activitats especials, festes i celebracions. Aquests temes es tracten en forma de reunió informal, on un petit grup d'alumnes s'encarrega de gestionar els torns de paraula i d'anotar els acords que es prenguin; els quals hauran de ser avaluats i/o revisats en les properes assemblees. La periodicitat amb la que es duu a terme aquesta estratègia depèn de cada cas, podent ser trimestral, mensual i, idealment, setmanal.

Per tant, l'assemblea és una estratègia ideal per treballar la convivencialitat i especialment les habilitats dialògiques, ja que la seva pràctica es caracteritza per l'exercici de la paraula oral i l'adequada distribució dels torns de paraula; així com per la posada en marxa

d'habilitats com l'argumentació de la pròpia postura, l'escolta activa i respectuosa, la disposició per resoldre conflictes i acordar accions conjuntes, i valors com la consideració pels altres, la tolerància, la confiança i el compromís.

### Habilitats socials: elogiar a l'altre

Ja hem vist amb anterioritat que les habilitats socials inclouen un gran conjunt de destreses que ens faciliten la connexió i la interacció amb els altres. Aquestes destreses són tant de caràcter verbal com no verbal, pel que van des de saber mantenir una conversa, demanar un favor o fer una crítica constructiva, a simplement dedicar una mirada, un somriure o un gest afectiu.

A continuació recollim una estratègia molt senzilla amb la que ajudar als estudiants a fer quelcom que moltes vegades els resulta difícil, sobretot en l'adolescència: elogiar a l'altre. L'elogi i el reconeixement cap a l'altre no només serveix per reforçar el comportament de la persona amb la que s'interactua i millorar la seva autoestima, sinó que contribueix a enfortir el vincle d'ambdues.

Una manera de treballar l'elogi a l'altre és a través de l'establiment d'un espai a la classe en el que el professor escull un protagonista que ha de seure enfront la resta de companys. Una vegada situat, el professor demana a la resta d'alumnes que pensin en alguna característica bona o en alguna cosa que el protagonista faci bé. Després, aquest anomena cinc companys que han de situar-se en front del protagonista i dir-li allò que hagin pensat.

Una vegada fet, es dedica un moment per a que tant el protagonista com la resta de companys pensin en com s'han sentit expressant i rebent aquests elogis i en les conseqüències positives que esdevenen d'expressar i reconèixer als altres allò que fan bé. Per suposat, l'ideal és que l'estratègia es vagi repetint en diferents moments i amb diferents protagonistes, per tal que tothom del grup pugui viure l'experiència de rebre comentaris positius i, alhora, s'acostumin a formular-los.

### Aprenentatge-Servei

Definir breument l'Aprenentatge-Servei (APS) tal i com hem fet amb les estratègies anteriors és un gran repte, ja que és una proposta educativa molt més complexa. Si bé és cert que, tant la seva posada en marxa com les seves implicacions educatives no poden

comparar-se amb la resta, hem escollit incloure l'APS en aquest apartat perquè és una estratègia d'una vàlua excepcional per treballar l'àmbit de la Convivencialitat i especialment les capacitats per transformar l'entorn;

A grans trets, podem definir l'APS com “una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat, en el qual els participants aprenen alhora que treballen en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo” (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2006, p. 20). Així, el principi fonamental de l'APS és oferir un servei -satisfer una necessitat autèntica de persones reals-, alhora que es duu a terme un aprenentatge sistematitzat.

Aquest aprenentatge es dona en tres fases diferents. En un inici, i abans d'oferir el servei, l'alumnat ha d'estudiar al col·lectiu i analitzar les seves demandes i necessitats per tal de pensar i decidir de quina manera satisfer-les. En la següent etapa, el servei, a través del contacte i l'experiència real amb el col·lectiu, els alumnes tenen l'oportunitat de traduir tot aquest coneixement en forma d'ajuda, adquirint alhora nous aprenentatges molt més informals, vivencials i directes, tant pel que fa a la comprensió i la relació amb el col·lectiu, com a la organització i la realització de tasques cooperatives amb els seus companys. Finalment, en una darrera fase de reflexió, els alumnes fan un procés de valoració i d'interiorització de l'experiència viscuda, fent-se conscients de totes les coses que han après, tant en relació a conceptes, procediments i habilitats com, encara més important, a actituds i valors.

Per tant, ens trobem davant una estratègia complexa amb un alt impacte formatiu i també transformador, amb la que els educands desperten el seu sentit crític alhora que prenen consciència de les possibilitats dels seus actes dins de la comunitat, adquirint un major sentiment de responsabilitat i compromís cívic i de solidaritat i cura cap als altres que transcendeix el pur interès individual.

No fa falta dir que en tota experiència d'APS és necessita un treball de coordinació i gestió, moltes vegades invisible de cara als alumnes, entre els centres educatius que volen dur a terme aquest tipus d'activitats i les entitats i/o associacions dels col·lectius als quals s'ofereix el servei. A través d'aquest treball es fa possible l'especificació de la

intencionalitat pedagògica que es vol assumir amb el projecte i la utilitat social que n'ha de resultar, així com l'avaluació de tot el procediment una vegada finalitzat.

L'àmbit de la Convivencialitat abasta un nombre d'estratègies molt més gran del que nosaltres hem pogut recollir aquí. Altres exemples són: el role-model (Alonso, 2004; Bush, Martin & Clark, 2001; Lockwood, Jordan & Kunda, 2002), els jocs de simulació (Boocock & Schild, 1968; Greenblat, 1988; Saegesser, 1991, Taylor & Walford, 1976), tècniques de resolució de conflictes (Becoña, 1993; D'Zurilla, 1993; D'Zurilla & Goldfried, 1971; Grasa, 1991; Judson, 1986; Nezu & Nezu, 1991; Shure, 1988), exercicis de cohesió de grup (Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1995; La Greca, 1981; Pallarés, 1990), exercicis per a la comunicació i el diàleg (Alvermann, Dillon, O'Brien, 1990; Berkowitz & Oser, 1985; Habermas, 1991; Puig, 1995b; Puig & Martínez, 1989; Tough, 1976, 1979; Wells, 1986) i tota la resta d'estratègies per a l'entrenament de les habilitats socials (Ascher & Hymel, 1977; Beck & Forehand, 1984; Davis, 1976; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987), entre molts altres.

### ***Estratègies orientades al desenvolupament de la Reflexió Sòcio-Moral***

Arribem així al darrer àmbit, la Reflexió Sòcio-Moral, centrat en els processos mentals superiors a partir dels quals captem, interpretem i valorem la realitat i els conflictes que s'hi donen. Aquest inclou les dimensions de la comprensió crítica i el raonament i judici moral i es pot treballar a partir de les estratègies que es presenten a continuació.

#### *Comprensió crítica*

Amb l'estratègia de la comprensió crítica es vol conscienciar als estudiants de la complexitat que comporten moltes situacions i capacitar-los per analitzar-les i entendre-les en la seva globalitat. Aquesta estratègia es basa en l'elecció i presentació d'un problema o conflicte rellevant per al grup-classe en base al qual fer un treball d'anàlisi profund. Una vegada escollit el tema, que pot ser una situació conflictiva tant de l'àmbit domèstic com de caire social-cultural, l'alumnat ha d'adquirir informació i analitzar-la tenint en compte els diferents posicionaments existents. Aquests han de fer un esforç per apropar-se a cadascuna de les postures enfrontades i entendre críticament les seves raons.

Amb la comprensió crítica es vol que l'estudiant faci un procés de valoració i crítica, però també d'autocrítica. De manera que és essencial que en aquest procediment d'anàlisi, el propi alumnat pugui dialogar amb la situació estudiada i detectar i comprendre les opinions,



els sentiments, i fins i tot els prejudicis que aquesta el desperten per acabar prenent, si és precís, la determinació de comprometre's a la seva millora.

Per últim, cal determinar que els temes controvertits poden treballar-se a partir de diferents materials, com per exemple textos literaris, fotografies, dibuixos, poesies, cançons, entre d'altres; si bé sempre es necessitarà presentar-los als estudiants i oferir un moment de reflexió individual per passar finalment al debat col·lectiu.

### Construcció conceptual

Els exercicis de construcció conceptual tenen com a finalitat que l'alumnat compregui i assimili el significat de diferents mots en relació a la moral (com per exemple llibertat, tolerància, igualtat, etc.) i la manera en la que s'utilitzen regularment. No es tracta, però, de que els estudiants aprenguin definicions rígides i tancades, sinó de que es familiaritzin amb certs conceptes que els ajudin posteriorment a orientar-se millor en la reflexió i el tractament de conflictes morals.

Per aconseguir-ho, en aquests exercicis es solen seguir tres fases. La primera suposa una aproximació al significat del terme en qüestió, on generalment el professor aporta una primera definició objectiva i es treballa en base a aquesta. En una segona fase d'identificació, l'alumnat ha de poder aplicar el terme en qüestió a una situació problemàtica concreta; de manera que es vinculi el concepte amb la realitat. Finalment, en la darrera fase, la qual busca la comprensió plena i complexa del concepte, s'analitzen els beneficis que suposa el valor que s'està treballant, les possibles limitacions que comportaria el seu excés, valors o conceptes semblants i valors contradictoris; així com un repàs de la definició del terme i dels exemples de situacions en que es manifesta.

### Dilemes morals

Al primer capítol d'aquest marc teòric posàvem de manifest la importància que els conflictes cognitius tenen en la construcció de la personalitat moral. L'estratègia que presentem ara, derivada dels treballs de Kohlberg (1958, 1981, 1984), parteix precisament d'aquesta premissa: el conflicte cognitiu és essencial per a que les persones trenquem amb la seguretat dels nostres raonaments i ens obliguem a reequilibrar la nostra estructura de pensament.

Els dilemes morals són breus narracions de situacions que presenten un conflicte de valors en les que no hi ha una única solució clara i acceptable, sinó que el protagonista pot optar entre dues línies de valor equiparables i igualment defensables. Aquests dilemes es presenten a l'alumnat amb la intenció que reflexionin sobre ambdues possibles solucions, valorin les conseqüències de cadascuna i els valors que s'hi posen en joc, i finalment tractin de decantar-se per una d'elles.

El més important d'aquests dilemes no és tant la solució per la que opta cadascú, sinó el procés de discussió i deliberació que els alumnes fan, a través del qual comparteixen arguments i punts de vista diferents als propis. Mitjançant aquesta interacció amb els altres, l'alumnat té l'oportunitat, no només de desenvolupar la seva capacitat de raonament i el seu judici moral, sinó d'experimentar un conflicte cognitiu amb el que replantejar-se la seva pròpia postura i en base al qual iniciar un procés de reestructuració cap a un nivell superior de judici moral.

Finalment, val a dir que aquests dilemes, segons el contingut o la situació analitzada, poden ser hipotètics o reals; i cadascun aporta avantatges educatives diferents. Els dilemes hipotètics, és a dir, improbables que ocorrin a la vida d'aquells que els discuteixen, ofereixen la oportunitat de situar el debat en un plànol teòric i pensar exclusivament en base a criteris de justícia. Mentre que els dilemes reals, situats en un plànol molt més proper a la realitat dels alumnes, els obliguen a tenir en compte altres factors i criteris morals de cara a jutjar la correcció o la incorrecció de cadascuna de les opcions possibles.

### *Diagnòstic de situacions*

L'estratègia de diagnòstic de situacions és en certa part molt semblant a l'anterior. Aquesta també consisteix en la presentació d'una situació problemàtica i el seu posterior treball, si bé amb la diferència que aquesta vegada el protagonista de la situació ja ha pres una decisió. En aquest cas, el plantejament del conflicte, que també pot ser real o fictici, ha de comportar un treball d'anàlisi dels valors implicats, tant del conflicte com de la decisió que finalment s'ha pres, així com una reflexió entorn les seves causes i conseqüències i, en darrera instància, la cerca d'altres alternatives possibles.

Aquest diagnòstic, dut a terme a partir d'un diàleg col·lectiu organitzat, ha de servir als estudiants per aprendre a criticar constructivament la realitat. És a dir, a pensar, analitzar i

jutjar els conflictes reals tenint en compte diferents elements d'anàlisi, tals com els diferents plànols en els que ens movem les persones i les diferents perspectives des de les que és possible examinar un mateix esdeveniment.

Com en els casos anteriors, també hi ha d'altres estratègies que ens serveixen per desenvolupar l'àrea de la Reflexió Sòcio-Moral, moltes de les quals són variants dels exercicis de comprensió crítica com el diàleg a partir d'un text i la confrontació de textos i/o diàlegs de veus (Elliot, 1989; Freire, 1973, 1989), la confrontació i anàlisi de valors (Metcalf, 1971), l'escriptura per la comprensió crítica (Giroux, 1990; Martínez & Puig, 1991); i també de diferents com el Projecte Filosofia 3/18 del grup IREF i altres programes de filosofia per a nens, hereus del treball de Lipman & Sharp (1988).

#### *1.3.1.2.5. Els materials i recursos pedagògics*

Els materials i recursos pedagògics són un altre factor molt important a tenir en compte en relació a la metodologia emprada a classe. Ens estem referint a qualsevol dispositiu pedagògic que els educadors fan servir per guiar la seva tasca docent i facilitar l'aprenentatge de l'alumnat, ja sigui un llibre de text o altres materials escrits, novel·les, pel·lícules, vídeos, fotografies i jocs de taula, entre d'altres.

Els materials educatius són especialment rellevants per la doble funció que exerceixen: d'una banda, configuren i condueixen l'acció docent i, per l'altra, vinculen la realitat sociocultural amb el context educatiu. Aquests dos factors els atorguen un gran valor i utilitat a l'aula si bé també comporten certs perills. En les següents línies recollim les dues formes més comunes de perversió de la utilització dels materials pedagògics, així com algunes idees de com evitar-les.

En primer lloc, els materials i recursos pedagògics són molt importants perquè serveixen d'element vehicular de la proposta curricular; és a dir, guien i assisteixen l'acció tant dels educadors com dels educands. Els materials són utilitzats per orientar la planificació, la intervenció i l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Per la qual cosa els podem considerar com els elements estructuradors de l'activitat escolar, la manera en la que la reflexió pedagògica es tradueix en pràctica educativa.

El problema sorgeix quan aquests materials, en comptes de servir de guia i inspiració, determinen totalment la intervenció educativa del docent i les tasques escolars de l'alumnat. Aquest fet pot venir donat per la selecció de materials que fixen unes pautes d'intervenció massa tancades, o bé per la tendència d'alguns docents d'abusar del paper auxiliar dels materials curriculars, fent-los servir com a únics elements vertebradors de l'acció educativa. El fet que els materials curriculars, especialment els llibres de text, siguin els únics determinants de l'activitat escolar, comporta una intervenció educativa deshumanitzada aliena al context i situació de cada centre escolar, a més d'una limitació del paper del mestre i l'anul·lació de la seva capacitat creativa.

Per tant, la clau rau en escollir materials i recursos flexibles, que permetin als docents dur a terme una intervenció creativa, pròpia i ajustada a cada grup-classe i a cada individu. Els materials emprats han de ser suficientment estructurats com per servir de guia i recolzament al professorat, però mai han de substituir la seva feina de planificació i desenvolupament docent.

En segon lloc, hem dit que els materials serveixen de lligam entre l'entorn sociocultural i el context escolar; és a dir, són el mitjà pel qual s'introdueix a l'escola allò que ocorre fora. Això ens porta a una doble reflexió. La primera és que, en tant que filtres dels continguts que es desenvolupen a l'aula, els materials moltes vegades limiten els temes que finalment es treballen amb els alumnes. Pel que és fonamental analitzar les possibilitats que ofereix cada material i conèixer aquelles temàtiques que permetrà ensenyar, així com les que quedaran fora del procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, cal ser conscients que els materials i els recursos són elaborats per un grup de persones amb una determinada cultura i inclinació ideològica. Per aquest motiu, el professorat ha de ser suficientment sensible a les connotacions subjectives dels materials i recursos que esculli per treballar a la classe, ja que amb aquests estarà transmetent al seu estudiantat un seguit de significacions culturals i un determinat sistema de valors.

D'aquesta manera, els llibres de text poden contribuir a mantenir l'estat de diferències socials i econòmiques, endèmiques als països de desenvolupament [...], i a augmentar els vicis de corrupció, i per tant, de deteriorament moral; o per contra, els llibres de text poden propiciar un sistema de valors de

convivència democràtica, de vida digna i justa entre els ciutadans i ciutadanes, defensant valors de justícia, llibertat i igualtat entre tots els éssers humans, i despertant entre d'altres sentiments, el de solidaritat amb aquelles persones que per les seves condicions naturals o socials estan necessitades de cooperació i comprensió. (Florentino, 2000, p. 188).

En definitiva, hem d'utilitzar els diversos materials i recursos pedagògics essent conscients de les seves possibilitats però també dels seus riscos. La seva selecció ha de basar-se en una qüestió de forma, és a dir, del tipus d'activitats que es volen promoure tenint en compte el context escolar singular; però també de fons, a saber, dels continguts i les connotacions ètiques, socials i culturals que aquests transmetran als estudiants.

#### *1.3.1.2.6. L'avaluació*

L'avaluació és un element present en la major part de processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta forma part de la vida curricular del centre i pot ser útil, com ja veurem, tant per iniciar una proposta educativa com per continuar-la i concloure-la. De fet, és justament per la seva rellevància a l'hora de planificar, desenvolupar i finalitzar les activitats d'aprenentatge, que hem decidit incloure-la com un element rellevant dins d'aquest focus (Bloom et al., 1972; Carballo, 1990; Castillo Arredondo, 2002; De Ketele & Rogers, 1995; Garcia Ramos, 1989; Gronlund, 1965; Mager, 1972; Morales, 2001; Popham, 1980; Scriven, 1973).

Així com la metodologia didàctica emprada no és en absolut neutral en la formació moral dels estudiants, l'avaluació tampoc ho és. Existeix un extens treball i un gran coneixement entorn al concepte d'avaluació i les tipologies existents segons diferents criteris. Nosaltres aquí rescatarem només aquelles que considerem rellevants de cara a la influència que aquesta pot tenir en la construcció de la personalitat moral dels estudiants. Abans, però, ens familiaritzem amb aquest concepte a partir d'algunes de les definicions que han elaborat diferents experts al llarg de les últimes dècades. Tyler (1950), considerat el pare de l'avaluació educativa, indica que aquesta serveix “fonamentalment per determinar en quina mesura el currículum i l'ensenyament satisfan realment els objectius de l'educació” (Tyler, 1973, p. 109). En la mateixa línia, Lafourcade (1969), explica que és “l'etapa del procés educacional que té com a finalitat comprovar de manera sistemàtica en què mesura s'han assolit els resultats previstos en els objectius que s'han especificat amb antelació” (p. 17).

Des d'una altra perspectiva, Nevo (1983) considera l'avaluació com “una descripció sistemàtica dels objectes educatius i/o una valoració del seu mèrit o valor” (p. 124); descripció molt semblant a la de Stufflebeam & Shinkfield (1995), els quals la defineixen com “l'enjudiciament sistemàtic de la vàlua o mèrit d'un objecte” (p. 19).

Finalment, les darreres definicions que ens inspiren al voltant del terme avaluació són les de Cronbach (1963), qui considera que és “un procés de recopilació i utilització de la informació per prendre decisions” (p. 672), de Blanco (1994) segons el qual “és l'enjutjament comparatiu, corrector i continu del progrés de l'alumne, a partir d'unes dades recollides” (p. 42) i de Pila Teleña (1980), qui va definir l'avaluació de la següent manera:

És una operació sistemàtica, integrada en l'activitat educativa a fi d'aconseguir la seva millora continua, mitjançant un coneixement el més exacte possible de l'alumne en tots els aspectes de la seva personalitat i una informació ajustada sobre el procés mateix i sobre els factors personals i ambientals que incideixen en aquesta. Assenyala en què mesura el procés educatiu aconsegueix els seus objectius fonamentals i confronta les metes fixades amb les realment assolides (Pila Teleña, 1980, p. 325).

### ***Tipologies d'avaluació***

Es fa obvi que l'existència o no d'avaluació pot condicionar, i de fet condiona, la metodologia que es duu a terme. Tanmateix, com ja hem vist amb les definicions, l'avaluació es pot concebre de diferents formes, existeixen molts tipus i es pot portar a terme de maneres molt diverses. Nosaltres no ens centrarem tant en el debat sobre la idoneïtat i la conveniència de la seva existència, sinó en la influència que aquesta exercirà en els estudiants depenent de la forma que adopti i l'ús que se'n faci.

### ***Segons la funció***

La primera classificació rellevant per al nostre estudi sorgeix segons el tipus de funció que l'avaluació desenvolupa. Se'n distingeixen dos tipus: la formativa i la sumativa. L'avaluació és formativa quan s'utilitza per recollir dades amb la intenció d'estudiar-les i prendre decisions que reverteixin en la millora o perfeccionament del procés que s'avalua quan aquest encara no ha finalitzat. Així, ens trobem amb un tipus d'avaluació que es pot dur a terme en diferents moments del procediment d'ensenyament-aprenentatge, el qual

busca conèixer la situació actual dels alumnes respecte d'aquest, per adaptar-lo i aconseguir a posteriori resultats més satisfactoris.

En canvi, l'avaluació és sumativa quan serveix per determinar la validesa final d'un procediment o producte ja acabat. En el nostre cas, és emprada quan el procediment d'ensenyament-aprenentatge es dona per finalitzat i es vol conèixer el nivell d'èxit assolit pels estudiants.

En educació ambdós tipus d'avaluació poden ser útils, inclús necessaris. Cap d'elles no exerceix un efecte directe en la construcció de la personalitat moral dels i les joves, si ben és cert que, considerades independentment, una té un caràcter més ètic que l'altra. Ens referim a que, per se, l'avaluació formativa parteix d'un ideal noble, el de voler conèixer les circumstàncies de l'alumnat per prendre les mesures necessàries per impulsar-lo en el camí cap a l'èxit; mentre que, en el segon cas, únicament se'l jutja al final del procés. Amb això no condemnem l'avaluació sumativa, sinó que posem de relleu la conveniència que aquesta vagi sempre combinada amb un procés avaluador formatiu; doncs, d'alguna manera, el fet d'haver acompanyat a l'alumnat durant el procés atorga més legitimitat a la seva avaluació final.

### *Segons la temporització*

Depenent del moment en que s'apliqui l'avaluació podem distingir tres tipus: l'avaluació inicial, la processual i la final. L'avaluació inicial és aquella que es fa a l'inici de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. És un tipus d'avaluació diagnòstica que serveix per conèixer la situació de partida del grup i/o de l'individu, en base a la qual adaptar els objectius i la metodologia que es desenvoluparan.

L'avaluació processual, en canvi, es dona de manera paral·lela i simultània al procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta és útil per conèixer si el funcionament d'allò que vol avaluar-se està seguint el ritme i les expectatives establertes, i prendre les decisions oportunes per modificar els aspectes que calguin.

En darrer terme, l'avaluació final és la que es realitza una vegada finalitzat el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas, coincideix amb l'avaluació sumativa ja que la

seva principal funció és recollir dades que serveixin per valorar el resultat final d'allò que s'ha fet prèviament.

Com en el cas anterior, no ens trobem davant una classificació que tingui una influència directa en l'educació moral de l'alumnat. De fet, les observacions que se'n poden fer són molt similars. L'avaluació final resultarà molt més significativa i cobrarà més sentit si s'ha fet un procés previ de coneixement i seguiment de l'alumnat i s'ha procurat el seu èxit de manera activa. No obstant això, les tres poden ser d'utilitat depenent de l'activitat educativa i l'objectiu que es vulgui assolir.

### Segons l'agent avaluador

En funció de la o les persones que realitzen l'avaluació en distingim tres tipus: l'heteroavaluació, l'autoavaluació i la coavaluació. L'heteroavaluació és el tipus d'avaluació més coneguda i generalment més emprada. Aquesta succeeix quan una persona valora el treball, l'actuació o el rendiment d'algú altre. En el nostre cas, quan el professor avalua als estudiants.

L'autoavaluació, en canvi, consisteix en la valoració que fa el subjecte de si mateix. És a dir, quan els rols d'avaluador i avaluat coincideixen en la mateixa persona, en aquest cas, l'alumne.

Finalment, la coavaluació és aquella en la que els subjectes s'avaluen mútuament, generalment en un procés realitzat de manera conjunta, a partir d'uns criteris decidits pel professorat o consensuats pel mateix grup.

En aquesta classificació, al contrari que en les anteriors, els diferents tipus d'avaluació que s'estableixen si tenen certes implicacions morals directes sobre els estudiants. No podem afirmar que unes siguin més desitjables que d'altres, però definitivament cadascuna promou i dinamitza uns valors diferents.

El cas més evident és el de l'autoavaluació, la qual atorga a l'avaluació un significat que va molt més enllà d'una puntuació final. Un procés d'autoavaluació dut de manera conscient i continua, contribueix a que l'alumnat adquireixi la capacitat d'auto conèixer-se i l'hàbit de la autocrítica. Mitjançant aquest tipus d'avaluació, l'alumnat fa un procés d'introspecció en



el que ha de valorar l'esforç que ha dedicat a determinades tasques, la seva actitud, veure de quina manera aquests han afectat al seu rendiment, i inclús prendre la decisió de formular certs canvis en la seva manera de fer.

La coavaluació no té aquest component tan íntim, si bé també s'hi poden treballar valors importants. A través de la coavaluació els alumnes aprenen a formular crítiques així com a destacar els punts positius del treball dels seus companys, de manera que s'educa l'assertivitat i altres habilitats socials, i també altres dimensions i valors com les habilitats dialògiques, l'empatia, i inclús el sentiment de pertinença.

Finalment, l'heteroavaluació no té per si mateixa unes implicacions tan clarament positives. De tota manera realitzada de manera curosa, aquesta pot servir per millorar la percepció que els educands tenen dels seus educadors, millorar la confiança entre ells i reforçar els seus vincles; tot dependrà de la intenció i l'actitud del professor alhora de formular les seves observacions i de la seva predisposició per acompanyar a l'alumnat i impulsar el seu desenvolupament.

#### *Segons el criteri de comparació*

La darrera categorització que recollim no és una de les més conegudes, si bé juga un paper important en la influència que l'avaluació pot tenir en la formació moral dels estudiants. Aquesta depèn dels criteris de comparació que es fan servir a l'hora d'avaluar, distingint-se dos tipus: l'auto referència i l'hetero referència, que a la seva vegada comprèn l'avaluació criterial i l'avaluació normativa.

L'avaluació d'auto referència és aquella en la que el punt de partida que es fa servir per avaluar al subjecte és el propi subjecte; ja sigui en base a la comparació dels aprenentatges assolits respecte els aprenentatges previs, les habilitats i/o destreses adquirides, o el temps i l'esforç dedicats, entre d'altres.

En canvi, l'avaluació d'hetero referència és aquella en la que el punt de partida no es troba en el propi subjecte, si no en un factor extern. Depenent de quin sigui aquest factor es distingeixen dos tipus: l'avaluació criterial, en la que es compara els resultats finals en base a objectius proposats anteriorment o a criteris prèviament establerts; i l'avaluació normativa, en la que el referent de comparació és el nivell general del grup en el que es situa l'individu.

Aquest criteri també resulta de gran interès per la influència moral que reben els estudiants ja que, depenent del model que s'esculli, es crearà un clima de treball o un altre ben diferent. Així per exemple, en el cas de l'avaluació d'auto referència i l'avaluació criterial, l'alumne partirà de si mateix, de les seves capacitats i els seus coneixements, de manera que serà la voluntat d'autosuperació el que condueixi el procés d'aprenentatge. Si bé no podem dir que aquest tipus d'avaluació promogui un millor clima entre els estudiants, el cert és que no el perjudica en absolut. En ser l'alumne la seva pròpia unitat de mesura, resulta molt més senzill organitzar activitats cooperatives que contribueixin a la bona relació i la cura recíproca entre els estudiants, doncs aquests no sentiran que ajudant als altres pugin perjudicar-se a si mateixos.

Per contra, en el cas de l'avaluació normativa, en ser el nivell de la resta de companys el criteri bàsic d'avaluació, és molt més probable que s'estableixi un clima competitiu en que els estudiants s'esforcin per ser millor que els seus companys. Això no només limita les possibilitats de dur a terme activitats cooperatives i d'ajuda entre iguals, sinó que, en situacions extremes, pot comportar fins i tot la voluntat d'entorpir el treball dels companys per tal d'afegir valor al propi.

En definitiva, aquest apartat ens ha servit per conèixer alguns tipus d'avaluació i les seves principals avantatges i desavantatges. No obstant això, no es pot afirmar que l'avaluació sigui positiva i/o negativa en si mateixa. Si bé a priori uns tipus d'avaluació són més afavoridors per a l'educació moral de l'alumnat que uns altres, la influència final que l'avaluació exerceixi sobre els estudiants dependrà de l'aplicació pràctica que se'n faci.

### ***L'avaluació en l'àmbit de l'educació moral***

Fins aquí hem parlat de l'avaluació pensant en la valoració de l'adquisició de certs coneixements i certes habilitats per part dels estudiants, i hem vist que la seva presència no és tan determinant i significativa com la manera en què aquesta es dinamitza i es porta a terme. L'avaluació, però, es torna un element encara més delicat i complex quan es tracta de valorar les disposicions morals dels estudiants (Buxarrais, 1997; Buxarrais et al., 1995; Bolívar, 1995; 2002a, 2002b; Martínez, 1993; Puig, 1995a). És així perquè, en aquest cas, no només existeixen grans interrogants respecte el seu desenvolupament, sinó també respecte la seva desitjabilitat. Aquestes incògnites en relació a l'avaluació de l'educació

moral són comprensibles especialment quan no es delimita amb suficient precisió què és allò avaluable.

Des del nostre plantejament, l'avaluació de l'educació moral no ha d'anar mai lligada a un judici respecte la bondat o la maldat dels estudiants, ni tampoc a una valoració del contingut de les seves opinions. L'avaluació en matèria moral ha d'anar dirigida a conèixer el grau de desenvolupament de certes habilitats i actituds, sense que això pugui traduir-se en una crítica directa sobre la personalitat moral dels estudiants. Per tant, partim de la base que el que s'ha d'avaluar en qüestions morals és la manera de fer, les habilitats i les conductes o hàbits que emanen directament de les dimensions de la personalitat moral dels estudiants. Per fer-ho, serà essencial prendre en consideració tot el que s'ha esmentat en l'apartat anterior, a més de reflexionar entorn de dos elements fonamentals: els objectius i els espais de desenvolupament.

La fixació d'objectius és un element comú en qualsevol àrea curricular, també en educació moral. Sempre que es vol dur a terme un procés de revisió o avaluació, és necessari fer-ho en base als horitzons desitjables als que s'aspirava i els criteris específics que els expliquen i especifiquen. Amb això no es vol apropar l'educació en valors a un procediment de caire científic i determinista, en el que l'èxit o el fracàs es determini en base als objectius prèviament establerts. Però sí assenyalem la necessitat que l'acció educativa es guiï per aquests; que serveixin per planificar i desenvolupar l'activitat de l'aula, i que, en certa mesura, funcionin com a element comparatiu en el moment de l'avaluació. No tindria sentit avaluar l'evolució d'unes disposicions morals si prèviament no s'han fixat uns objectius i s'ha dut a terme un treball actiu per desenvolupar-les.

El segon són els espais que farem servir per avaluar aquestes disposicions. L'educació moral no és quelcom que es pugui mesurar en un examen o a través d'un qüestionari, de manera que l'eina d'heteroavaluació més fidedigne és l'observació. L'educador ha de seleccionar acuradament els espais que farà servir per avaluar els seus alumnes, els quals han de permetre l'acció i la dinamització de les habilitats que volen ser avaluades. Així, els espais ideals per avaluar tals capacitats són, probablement, aquells en els que els alumnes les han practicat en major mesura. A tall d'exemple, si una de les pràctiques per excel·lència que s'han fet servir per entrenar les habilitats dialògiques dels estudiants ha estat l'assemblea de classe, aquest pot ser un molt bon espai per dur a terme l'avaluació. No

només perquè facilitarà la logística del procediment, sinó perquè els alumnes utilitzaran aquestes habilitats de manera més natural i inconscient que si es creés un espai nou per tal efecte.

Així, objectius i espais d'avaluació són dos elements a tenir molt en compte en l'avaluació de l'educació moral dels estudiants, si bé hem d'insistir en darrera instància que tant aquesta, com l'avaluació en general, es poden portar a terme de diverses maneres. Depenent dels nostres objectius ens serà més beneficiós l'ús d'una o una altra. A continuació presentem a tall d'exemple l'instrument per avaluar el desenvolupament moral dels alumnes elaborat pel GREM: el Qüestionari de les Dimensions de la Personalitat Moral (DPM).

#### *El Qüestionari de les Dimensions de la Personalitat Moral (DPM)*

El DPM és un instrument elaborat pel GREM amb l'objectiu que els mestres puguin avaluar el desenvolupament moral dels seus estudiants d'una manera senzilla i eficient. Aquest es basa en l'observació de conductes. Com ja hem plantejat, es considera que l'avaluació en l'àmbit de l'educació moral ha d'avaluar comportaments i no trets de la personalitat, ja que l'objectiu principal de l'avaluació no ha de ser jutjar als estudiants, sinó conèixer el seu "rendiment moral" i adaptar i orientar l'acció pedagògica per a la seva millora.

Concretament, els objectius específics que es volen aconseguir amb aquest instrument respecte el desenvolupament moral de l'alumnat són els següents (Buxarrais, 1997; Buxarrais, Martínez, Noguera & Tey, 2003; Martínez, 1993):

- 1) Avaluar de manera continuada el desenvolupament moral de l'alumnat, atenent tant al seu moment evolutiu com als indicadors fixats.
- 2) Informar a l'alumnat del seu progrés i oferir-li alternatives que contribueixin a la seva millora.
- 3) Aconseguir informació de cada membre individual i també del grup-classe per a que els mestres puguin orientar i adaptar les seves propostes educatives.
- 4) Col·laborar en la millora del Projecte Curricular de Centre (PCC) i el Projecte Educatiu de Centre (PEC) en relació a l'educació en valors i actituds.
- 5) Facilitar la col·laboració família-escola, establint accions coherents per millorar i assolir els objectius proposats.

- 6) Permetre una avaluació final (sumativa) que permeti determinar l'èxit de la proposta educativa en relació als objectius inicials.

Per assolir-los, el DPM es subdivideix en cinc qüestionaris breus, un per cada cicle de l'educació obligatòria (6-16 anys). Aquests intervals d'edat són: 6-8 anys, 8-10 anys, 10-12 anys, 12-14 anys i 14-16 anys. Per cada qüestionari breu podem trobar diferents indicadors que fan referència al desenvolupament i la manera de fer dels estudiants respecte les vuit dimensions de la personalitat moral: autoconeixement, autoregulació, capacitats pel diàleg, capacitats per transformar l'entorn, empatia i perspectiva social, habilitats socials, comprensió crítica i raonament i judici moral.

Aquests indicadors es consideren la manifestació externa de les actituds i els valors assumits pels estudiants en cada edat corresponent. Val a dir que cada indicador va associat a una definició per evitar interpretacions errònies del que signifiquen. Per cadascun d'aquests, el professorat gaudeix de quatre possibles respostes graduades: quasi mai, a vegades, sovint o quasi sempre. El valor mínim per considerar que el desenvolupament de cada dimensió és normal és el 75% (a vegades). Així mateix, la temporització proposada pel GREM consta de quatre moments diferents: l'avaluació inicial, al final del primer mes del curs (setembre), i una aplicació cada fi de trimestre, considerant l'avaluació final la realitzada al tercer trimestre (juny).

A aquest qüestionari se li va sumar el desenvolupament d'un programa informàtic dissenyat per agilitzar i ampliar l'anàlisi i les interpretacions de les dades obtingudes. Aquests software permet l'elaboració de perfils gràfics, tant per cada alumne individual com per tot el grup, la possibilitat de comparar ambdós perfils i de visualitzar el progrés individual i grupal al llarg del curs escolar o durant varis anys, així com l'enllaç a algunes estratègies per treballar aquelles àrees en les que els alumnes mostrin més dificultats.

Aquests són els indicadors dels dos qüestionaris breus que comprenen l'etapa secundària obligatòria, els corresponents als intervals 12-14 anys i 14-16 anys. Els indicadors pel primer cicle de l'ESO són els següents:

- 1) És capaç d'entendre el perquè de les reaccions dels altres.
- 2) Li costa posar-se al lloc dels altres.
- 3) Dóna la seva opinió en temes socials controvertits.

- 4) És conscient que no sempre es pot arribar a un consens.
- 5) En un conflicte amb un/a company/a, considera els raonaments de les dues postures.
- 6) Després d'una conversa és capaç de modificar, autònomament, el seu punt de vista.
- 7) Identifica quins dels seus trets de caràcter dificulten o faciliten la convivència.
- 8) És conscient de com els trets del seu caràcter beneficien o perjudiquen la convivència.
- 9) Organitza seu temps.
- 10) Basa les seves opinions en arguments raonats.
- 11) En un diàleg o debat reflexiona tant sobre els seus arguments com sobre els seus possibles contra arguments.
- 12) Davant les diferències individuals, s'esforça perquè hi hagi relacions positives en el grup.
- 13) Identifica factors externs que li causen preocupació o satisfacció, tant a nivell personal com escolar.
- 14) Sap trobar una postura consensuada quan es troba implicat en un conflicte amb altres companys.

Per acabar, els indicadors per al segon cicle de l'ESO (14-16 anys) són els que vénen:

- 1) En un diàleg o debat, si cal, modifica la seva postura a partir dels arguments i contra arguments presentats.
- 2) Quan ha de prendre una decisió de la vida quotidiana, valora els aspectes positius i negatius de les diferents alternatives.
- 3) En un debat, intenta arribar a un consens.
- 4) En el tracte personal, la seva manera d'actuar és coherent amb les seves idees i opinions.
- 5) Reflexiona sobre els seus propis arguments en temes de transcendència social.
- 6) Actua coherentment amb les seves opinions en relació amb temes de transcendència social.
- 7) Estableix possibles causes i valora conseqüències a temes o problemàtiques socials.
- 8) Reconeix la influència del context i les experiències viscudes en les opinions de les persones.
- 9) Té una imatge ajustada de si mateix.
- 10) Intenta modificar els trets del seu caràcter que dificulten la convivència.
- 11) En un debat, respecta a totes les persones amb independència de les seves opinions.

- 12) Reflexiona abans d'actuar.
- 13) Participa activament en un grup els objectius tinguin una finalitat social.
- 14) És capaç de comprendre les actuacions i reaccions dels altres fins i tot en el cas que aquestes no siguin fruit d'una reflexió prèvia sense que això impliqui estar d'acord amb elles.

### 1.3.1.2.7. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

<b>Principis i criteris metodològics convenients en educació moral</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Activitat i protagonisme a l'aula: participació</li><li>2. Organització del treball escolar: cooperació</li><li>3. Agrupament de l'alumnat: heterogeneïtat</li><li>4. Respecte i atenció a la diversitat: personalització</li><li>5. Dotar de sentit a pensaments i actituds: reflexivitat</li></ol>
<b>Aspectes de la metodologia didàctica rellevants per la seva influència moral</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pràctiques morals<ul style="list-style-type: none"><li>- Sustantives<ul style="list-style-type: none"><li>o De virtut</li><li>o Normatives</li></ul></li><li>- Procedimentals<ul style="list-style-type: none"><li>o De reflexivitat</li><li>o De deliberació</li></ul></li></ul></li></ol>
<ol style="list-style-type: none"><li>2. Tasques escolars<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipologies d'avaluació</li><li>- D'intercanvi</li><li>- D'explicació</li><li>- De treball escolar</li><li>- D'avaluació</li><li>- D'instruccions</li></ul></li></ol>
<ol style="list-style-type: none"><li>3. Estratègies d'educació en valors<ul style="list-style-type: none"><li>- Classificables segons l'àmbit i les dimensions de la personalitat moral que desenvolupen. Alguns exemples: APS, dilema moral, assemblees, etc.</li></ul></li></ol>
<ol style="list-style-type: none"><li>4. Materials i recursos pedagògics<ul style="list-style-type: none"><li>- Presenten diferents formats i utilitats. Alguns exemples: llibres de text, novel·les, pel·lícules, vídeos, fotografies, etc.</li></ul></li></ol>
<ol style="list-style-type: none"><li>5. Avaluació<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipologies d'avaluació<ul style="list-style-type: none"><li>o Segons la funció:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formativa</li><li>• Sumativa</li></ul></li><li>o Segons la temporització:<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicial</li><li>• Processual</li><li>• Final</li></ul></li><li>o Segons l'agent avaluador:<ul style="list-style-type: none"><li>• Heteroavaluació</li><li>• Autoavaluació</li><li>• Coavaluació</li></ul></li><li>o Segons el criteri de comparació:<ul style="list-style-type: none"><li>• D'auto referència</li><li>• D'hetero referència</li></ul></li></ul></li><li>- L'avaluació en l'àmbit de l'educació moral: el DPM</li></ul></li></ol>



### *1.3.2. La via interpersonal de l'educació en valors*

Com hem començat a veure, la realitat escolar s'organitza de tal manera que els diferents focus d'educació en valors van actuant i influint quasi imperceptiblement en la construcció de la personalitat moral dels estudiants. Aquesta influència depèn sempre de les activitats o els moments que ocupin el temps escolar; així, per exemple, els focus “Contingut” i “Metodologia didàctica” són presents en els instants en els que es realitza un treball acadèmic, però no en d'altres com el pati, les colònies o el menjador. A continuació presentem dos focus que, al contrari que els anteriors, travessen totes les pràctiques dels centres escolars i hi tenen una presència contínua, independentment de l'activitat que es desenvolupi. Aquests focus omnipresents s'inclouen dins del que hem anomenat la via interpersonal d'educació en valors que, com podem imaginar, s'ocupa de les relacions humanes que s'estableixen entre els membres de la comunitat escolar.

A què ens referim quan parlem de “relacions”? Ens referim als espais d'encontre cara a cara, és a dir, aquells contactes mediatitzats per la mirada o la paraula, que impliquen l'establiment d'un vincle i la realització d'un intercanvi (Gijón, 2012, p. 109).

I és que el context acadèmic, com tots, funciona a partir de la comunicació i els intercanvis entre persones. Absolutament tot el que ocorre a l'interior dels centres escolars: els simples intercanvis d'informació, la transmissió de sabers o l'establiment de vincles personals, passa per les relacions que mantenen els seus membres. L'ésser humà és social per naturalesa, necessita dels altres per sobreviure; i no només això, sinó que aquesta interacció resulta imprescindible per al seu desenvolupament cognitiu, personal i moral. “El subjecte [...] es veu immers contínuament en processos de relació i intercanvi que el configuren com a persona” (Gijón, 2004, p. 40). Nosaltres ens centrarem en la influència que les relacions tenen en la construcció de la personalitat moral dels estudiants, les quals, sens dubte, són un dels espais d'educació en valors més valuosos. En aquest sentit, el primer que hem d'advertir és que no totes les relacions interpersonals són iguals ni exerceixen la mateixa influència. Aquesta dependrà de la seva quantitat, diversitat i complexitat i, de manera essencial, dels subjectes que hi participin.

Així, dins de d'aquesta via es diferencien dos focus d'educació moral: les relacions que es donen entre el professorat i el seu alumnat, i les relacions interpersonals que els alumnes estableixen entre iguals (DeVries & Zan, 1994; Gijón, 2004; Martínez, Puig & Trilla, 2003). Més endavant les estudiem separadament, veiem les seves característiques principals i exposem algunes idees per aconseguir potenciar el seu impacte educatiu.

### *1.3.2.1. Tercer focus d'educació en valors: La relació professor-alumne*

Les relacions que s'estableixen entre el professorat i el seu alumnat esdevenen l'eix vertebrador de tota activitat als centres educatius. Aquestes relacions no constitueixen un espai nítidament delimitat respecte d'altres pràctiques, sinó que creuen de manera transversal tots els processos educatius que es duen a terme a l'escola. Són micropràctiques imprescindibles per a la configuració de l'acció formativa, en tant que les sostenen i les doten de sentit.

#### *1.3.2.1.1. Característiques de la relació professor-alumne*

La rellevància de les relacions interpersonals i la seva categorització com a focus d'educació moral, però, no ve només donada per la rellevància d'aquestes en el processos més purament formatius, com a facilitadors de l'aprenentatge dels alumnes i la seva millora acadèmica (DeVries & Zan, 1994; Sarason, 1982); sinó pel paper que desenvolupen en la construcció de la identitat moral dels joves (Bryne, Hattie & Fraser, 1986; Chávez 1984; Colombi & Gatti, 1995; Franta 1985, Wenhan, 1991). Seguidament examinem les característiques que atorguen a la relació professor-alumne aquest potencial educatiu.

La primera d'elles és la continuïtat. La influència que els mestres poden exercir sobre els seus alumnes es veu potenciada per la presència contínua de moments d'interacció entre aquests al llarg dels dies, setmanes i anys escolars (Jordán, 2003). Les tasques curriculars, l'intercanvi espontani d'informació en moments puntuals, les trobades fortuïtes als passadissos, entre d'altres, són interaccions que van deixant petjades microscòpiques però contínues en la personalitat moral dels alumnes (Gijón, 2004).

En aquest sentit no només hem de parlar de continuïtat, sinó també de quantitat, ja que al llarg de la jornada es produeixen innumerables trobades docent-alumne. De fet, Jackson (1991) va registrar aquestes interaccions i va concloure que, a l'escola, els nens i nenes

estan exposats a una mitjana de 200 missatges l'hora, o el que és el mateix, uns 250.000 a l'any. Una dada que, tot i que antiga, ens ajuda a fer-nos una idea de la presència i la importància d'aquest focus. La relació professor-alumne, malgrat el pas dels anys, és quelcom que sempre ha estat i estarà present als centres educatius.

Tant és així que les relacions que es mantenen en els centres educatius són un dels elements principals que configuren la seva atmosfera moral. L'establiment d'una determinada manera d'interaccionar, l'estil generalitzat de les relacions que allà s'hi donen, crea un caliu especial i diferent a cada centre. La via interpersonal, i especialment la relació professor-alumne, produeix una espècie d'aura que supera les meres interaccions individuals, fent que tots els seus membres percebin una mateixa sensació.

Una altra característica a destacar és la seva heterogeneïtat. Com estudiarem més endavant, les trobades entre professors i alumnes no són sempre iguals, sinó diverses i plurals. Aquestes interaccions, ja siguin iniciades pel docent o per l'estudiant, tenen diferents objectius en cada cas, poden presentar durades variables, i hi poden participar diferents interlocutors, pel que no podem parlar d'un únic tipus de relació.

Lligat amb això, també hem d'incidir en que les relacions personals es donen generalment de manera espontània, natural i instantània. Diem que les interaccions professor-alumne són no programables, en el sentit que resulta impossible controlar totes les variables que influeixen en un encontre cara a cara: l'estat d'ànim dels interlocutors, les seves qualitats i necessitats específiques, el context i les seves casuístiques, entre d'altres.

No obstant això, no hauríem parlat de la creació d'una atmosfera o clima moral, si no fos possible mantenir una certa coherència en el mode en que s'estableixen aquestes relacions. Si bé les interaccions cara a cara no es poden programar, sí es poden repensar. És important que els mestres reflexionin sobre com volen que sigui la seva relació amb els alumnes, que detectin els valors que l'han de guiar i intentin conservar sempre un mateix estil, una rutina que maximitzi la qualitat d'aquests vincles.

#### *1.3.2.1.2. Els encontres cara a cara*

Hem dit abans que les relacions professor-alumne no són sempre igual. Per exemple, les podem distingir segons les persones que participen en cada interacció: podem diferenciar

les situacions en les que un mateix professor parla alhora amb més d'un alumne, dels moments en els que manté una comunicació més privada amb un sol alumne.

El primer dels casos és anomenat reunió, i es defineix com les estones escolars en què un educador es dirigeix i es comunica simultàniament amb més d'un estudiant, ja sigui un grup reduït o la classe sencera. Aquests moments poden identificar-se fàcilment en les explicacions acadèmiques, les tutories grupals, les assemblees i les converses puntuals en les que es requereixi parlar amb més d'un alumne alhora per algun tema en concret.

El segon és anomenat encontre i a grans trets es refereix a aquelles situacions en les que l'educador es relaciona únicament amb un estudiant. Els encontres, com ja veurem, es donen a les tutories individuals i especialment en situacions casuals al pati, als passadissos o les diverses instal·lacions dels centres. Nosaltres ens focalitzem en aquest segon tipus d'interacció atès que és el que produeix un major impacte en el desenvolupament de la personalitat moral dels educands.

Denominem encontre a la modalitat de relació cara a cara que estableix el professor amb un únic alumne, compromentent a ambdós protagonistes en una situació de participació conjunta. Aquesta situació d'interacció educativa permet la formació de la identitat, la moralitat i el coneixement (Gijón, 2003, p. 361).

Pensem en aquests encontres cara a cara com la unitat bàsica de la relació educativa professor-alumne. Les relacions no es construeixen com a tal d'una sola vegada, sinó que necessiten de la successió de múltiples interaccions que la vagin conformant. "Podríem dir que el cara a cara és l'àtom indivisible de la relació educativa" (Gijón, 2004, p. 42), i no només això, sinó que els encontres són considerats com la pràctica d'educació moral de menors dimensions; la més senzilla i alhora més potent de les eines per educar moralment als centres educatius.

### ***Principis dels encontres cara a cara***

Però quan parlem d'encontres no ens estem referint a un simple cara a cara en el que dues persones es troben en un moment puntual. Per poder parlar d'encontres s'han de complir una sèrie de condicions. Concretament, quatre factors que els defineixen i els donen forma:

la participació, l'accessibilitat, l'acció cognitiva i afectiva i la confiança (Goffman, 1961, 1969; Gijón, 2003, 2004, 2010).

El primer d'ells és la participació. En una situació cara a cara, és necessària la implicació directa dels interlocutors. Cap dels dos pot romandre indiferent, sinó que ambdós subjectes han d'involucrar-se i formar part activa de la conversa, ja sigui verbalment o a través d'elements de comunicació no verbal.

El segon, és l'accessibilitat. No és suficient amb que els subjectes prenguin part de la interacció, sinó que han de mostrar un compromís d'apertura i accessibilitat; és a dir, han d'estar disposats a escoltar a l'altre i esforçar-se per expressar i fer entendre les seves idees amb l'esperança que la trobada resulti beneficiosa per ambdós.

En tercer lloc, sabem que els encontres impliquen una acció cognitiva i/o afectiva. El fet de la interacció, provoca que els participants es vegin interpel·lats mentalment i/o sentimentalment. En la comunicació és inevitable que els subjectes posin en marxa mecanismes que els facin pensar i sentir. És justament per això que les relacions entre professors i alumnes són educatives.

Per últim, direm que els encontres acaben produint un context de confiança. No ens referim tant a la creació d'un vincle de familiaritat i franquesa entre professorat i alumnat, del que en parlarem més endavant; sinó de la successiva assumpció d'unes normes d'interacció que els interlocutors respecten, la qual cosa possibilita que els encontres es donin de manera distesa i natural, sense ansietat o angoixa.

### ***Tipus d'encontres cara a cara***

Ens centrem ara en una de les característiques dels encontres que hem anat esmentant al llarg d'aquestes pàgines, la seva heterogeneïtat. És clar que totes les trobades entre professors i alumnes no són iguals ni es donen pels mateixos motius. Gijón (2003), a través d'una investigació etnogràfica, va distingir les diferents situacions d'interacció que es succeeixen al llarg de la jornada escolar. L'autora les classifica en tres grans grups: els encontres d'ajuda a la construcció del coneixement, els de manifestació d'afecte i cura i els de formulació de correccions i recriminacions.

### Els encontres d'ajuda a la construcció del coneixement

“Els encontres d'ajuda a la construcció de coneixement són aquelles situacions d'interacció cara a cara entre professor i alumne en les que, mitjançant múltiples estratègies docents, es pretén facilitar l'adquisició de continguts informatius, procedimentals i de valor” (Gijón, 2004, p. 56).

Ens referim als encontres que es produeixen amb la voluntat del docent de guiar i acompanyar els seus alumnes en l'adquisició i construcció de diversos coneixements. Aquests encontres es donen fonamentalment en situacions d'ensenyament-aprenentatge a l'aula, on generalment l'educador fa ús de diferents estratègies docents per transmetre els continguts pertinents. Val a dir que aquests es concreten en dos nous nivells segons allò que han d'aprendre els estudiants. Així, en distingim els encontres orientats a l'ajuda en la construcció de sabers, és a dir, a l'adquisició de fets, conceptes i procediments curriculars; i els encontres d'ajuda en la construcció de la moralitat, és a dir, els orientats a l'aprenentatge de valors i principis i el desenvolupament de les diferents dimensions de la personalitat moral.

### Els encontres de manifestació d'afecte i cura

Els encontres de manifestació d'afecte i cura són aquelles situacions d'interacció cara a cara entre professor i alumne en les que, mitjançant múltiples estratègies de comprensió i reconeixement, es pretén augmentar l'autoestima, generar sentiments de confiança i benestar, i facilitar una construcció positiva de la imatge de si mateix (Gijón, 2004, p. 80).

Malgrat que els encontres amb l'objectiu de transmetre coneixements són certament nombrosos, a les escoles es produeixen una tipologia d'encontre encara més important per al desenvolupament de la personalitat moral dels alumnes. Parlem dels encontres de manifestació d'afecte i cura, els quals pretenen millorar l'autoconcepte i l'autoestima dels joves. Aquestes trobades es centren en l'afectivitat i afavoreixen l'establiment de relacions càlides i properes entre educadors i educands. Mitjançant aquest tipus d'encontres, el professorat reconeix a l'alumnat i l'ajuda a valorar-se; de manera que no només s'enforteix el lligam de l'estudiant amb el seu professor o professora, sinó també de l'alumne amb si mateix. Aquest tipus d'encontre també es subdivideix en dos: els encontres de producció de benestar, a través dels quals es provoquen sentiments de confiança i tranquil·litat en els

alumnes; i els encontres de valoració positiva, amb els quals es reconeix a l'alumne i s'intenta augmentar la seva autoestima.

#### *Els encontres de formulació de correccions i recriminacions*

“Els encontres de formulació de correccions i recriminacions són aquelles situacions d'interacció cara a cara entre professor i alumne en les que, mitjançant múltiples estratègies d'advertència i pressió, es pretén modificar el comportament i l'actitud dels alumnes” (Gijón, 2004, p. 99).

Per últim, el darrer tipus d'encontre que l'autora va discernir consisteix en les situacions en que l'educador interacciona amb els seus estudiants amb la intenció de reprovar alguna conducta inapropiada i corregir-la si és possible. Aquests encontres, lluny de entendre's com un element negatiu de control, són una estratègia per promoure els valors positius i rebutjar els contravalors. Trobem aquí altra doble distinció, els encontres en els que es formulen recriminacions, és a dir, amb els que es crida l'atenció als alumnes sobre certes actituds negatives o disruptives; i els encontres d'imposició de sancions, amb els que el docent, finalment, tracta d'aturar i eliminar una conducta considerada greu i restablir la correcció a través de mesures punitives.

Abans de continuar estudiant els beneficis d'una bona relació professor-alumne, cal remarcar que aquests tres tipus d'encontres, amb els seus respectius subtipus, no són excloents ni exclusius. És a dir, que es poden donar de manera combinada al llarg del dia entre un mateix educador i un mateix educand. Aquests tipus d'encontres s'alternen al llarg dels dies, setmanes i mesos, conformant progressivament cada relació.

#### ***Conseqüències educatives dels encontres cara a cara***

Fins ara, hem vist quines són les característiques que atorguen a la relació professor-alumne el seu potencial educatiu, hem definit el terme encontre i hem destacat els seus trets característics, així com els tipus que se'n distingeixen segons la forma que adopten i l'objectiu que els motiven. Malgrat tot, encara no hem especificat quines són les conseqüències educatives que se'n deriven. Diem que les relacions entre professors i alumnes són vitals per a la construcció de la personalitat moral, concretem ara quins són els seus principals efectes educatius.

En primer lloc, els encontres permeten la construcció d'un mateix. Hem emfatitzat que els éssers humans són socials per naturalesa. Les interaccions que mantenim, especialment en les primeres etapes, ens ajuden a comprendre i guiar-nos pel món que ens envolta, així com per formar-nos una imatge de nosaltres mateixos. En les relacions al context educatiu, el docent és qui evidentment té un rol més conscient i responsable. El professorat té la possibilitat de conduir intencionalment aquestes trobades per contribuir a una construcció positiva de la identitat personal, social i moral de l'alumne, a través de diversos mecanismes que estudiarem a continuació.

Segonament, els encontres impliquen la negociació de significats. Tot el que es fa i s'aprèn a classe passa pel filtre de les relacions educatives que s'hi mantenen. Tant els continguts conceptuals, procedimentals com de valors, s'aprenen mitjançant un procés interactiu on educadors i educands negocien i intercanvien significats. Dit d'un altra manera, l'educació no consisteix en omplir quelcom que estava buit, sinó en construir conjuntament, posant en joc i prenent en consideració els antecedents socials, cognitius, personals i culturals de l'alumne i també del mestre.

En darrer terme, els encontres generen estructures d'acollida, confiança i seguretat. Ho hem anat veient, els encontres que es produeixen de manera continua acaben configurant una rutina d'interacció que evita el possible neguit i l'angoixa dels encontres que es mantenen amb gent desconeguda o amb la que no es té prou confiança; a més a més de la creació d'un vincle afectiu entre nens i adults, que facilita la convivència i afavoreix el clima social i també acadèmic del centre. També en relació amb aquesta darrera conseqüència, hem de remarcar que aquests encontres continus ofereixen un patró de conducta i socialització que els alumnes possiblement empraran fora de l'àmbit escolar; de manera que a més de possibilitar la convivència dins l'escola, els alumnes aprenen a relacionar-se fora d'aquesta.

#### *1.3.2.1.3. La cura de la relació professor-alumne*

Queda clar, amb tot el comentat, que cal tenir-ne cura i protegir tant com sigui possible les relacions que els docents mantenen amb els seus estudiants. Tot seguit, recollim una sèrie de principis, la pràctica dels quals contribueix a l'establiment i el manteniment de relacions sanes i educatives entre professorat i alumnat. Aquests no consisteixen en res més que la dinamització conscient d'aquells beneficis que hem atribuït a la relació professor-alumne a partir de mesures simples però efectives.



Tots els alumnes són importants: encontres per igual. Quan hem definit els encontres, hem explicat que aquests es limiten a un procés comunicatiu del professor amb un alumne en exclusiva. Qualsevol tipus d'interacció en la que hi participi més d'un alumne no pot considerar-se encontre. El fet, però, que els encontres es centrin en un sol estudiant, no vol dir que no s'hagi de tenir una visió global de la classe. Cal que l'educador s'esforci per mantenir trobades individuals amb cadascun dels membres del seu grup. Cap alumne no pot quedar oblidat, de la mateixa manera que cap d'ells ha de ser el principal focus d'atenció. És important que tots ells es sentin importants i protagonistes, que puguin comunicar-se freqüentment amb el seu professor i tinguin l'oportunitat d'establir vincles afectius com la resta.

Tots els alumnes són diferents: personalització. Superada la barrera de la igualtat d'oportunitats en les relacions hem de preocupar-nos per la seva qualitat. Intentar mantenir un nombre similar de trobades amb tots els alumnes, no significa que totes hagin de ser iguals. L'alumnat és heterogeni, en un mateix grup ens trobem amb històries, personalitats, interessos i necessitats concretes, i cal que el professorat les tingui en compte a l'hora de relacionar-s'hi. Els docents han d'assumir aquesta diversitat i valorar-la, de manera que els alumnes sentin respectades i ateses la seva singularitat i identitat pròpies. Bones estratègies per aconseguir-ho és anomenar-los pel seu nom, dirigir-se a ells d'una manera personal, buscant moments i elements de sintonia i connexió mútua, generalitzar el menys possible, especialment en temes personals, i estar atent a la seva situació emocional i considerar-la a l'hora de comunicar-s'hi.

Conèixer l'alumnat: interessar-se per ell. Per tractar de manera personalitzada a l'alumnat i aconseguir aquesta sintonia amb ells, però, és imprescindible conèixer-los. Per això, una altra de les claus que maximitzarà el poder educatiu de les relacions és mostrar interès per les seves vivències i acostar-s'hi tant com sigui possible per comprendre la seva realitat individual. Els professors han de mostrar interès per les experiències vitals dels membres del seu grup, han d'estar atents a les seves expectatives i aspiracions. Han d'intentar que els seus alumnes els vegin accessibles i preocupats per allò que els succeeix i, per aconseguir-lo, és fonamental que els hi preguntin per les coses que els interessin i no els jutgi ni banalitzin sobre els seus sentiments o allò que els inquieta.

Confiança: crear espais d'acollida. Queda implícit en tot el que hem dit fins ara, però val la pena insistir en què els alumnes només s'obriran i es comunicaran sincerament amb els seus professors si existeix el clima adient per fer-lo. Parlem d'un clima on els alumnes sentin que poden expressar-se amb familiaritat, un clima càlid en el que es sentin escoltats i no els resulti incòmode tractar segons quins temes. Per suposat, no és possible crear aquest clima de confiança del no-res. És imprescindible començar establint encontres d'acollida, d'escolta activa i atenta per part del professor, mitjançant els quals els joves vagin veient que en ell hi troben un refugi, un lloc on sentir que se'ls accepta i se'ls comprèn. Els alumnes han de veure en el professor una persona en la que poden confiar, lliure de judicis i plena de serenitat i comprensió. I, sempre que sigui possible, una persona que els tracta amb certa tendresa i afecte. Aquesta acceptació positiva incondicional convidarà als estudiants a manifestar-se amb espontaneïtat, sense necessitat de fingir o manipular la pròpia identitat per guanyar-se l'acceptació del professor; de manera que floriran relacions interpersonals molt més sinceres, afectives i efectives.

La comunicació com un tot: verbal i no verbal. Els encontres i les relacions que aquests conformen van en estricta relació amb els processos comunicatius que s'hi donen. Parlem de comunicació en el seu sentit més ampli, referint-nos a la part verbal però també a la no verbal. Escollir les paraules adients és important, tant com tenir cura de les mirades, la gesticulació o l'entonació que les acompanyen. La postura, els moviments i els gestos del docent poden marcar la diferència entre la creació d'un clima d'acollida i comprensió a un de fredor i rigidesa. De fet, hi ha ocasions en les que els gestos poden dir més que les paraules, inclús contradir-les. Pensem per exemple en una escena de tutoria individual en que un alumne s'està expressant mentre el professor endreça papers, no seu a la taula amb l'alumne i no el mira en cap moment; i comparem-la amb la mateixa situació, però aquest cas amb un professor assegut a la mateixa taula que l'alumne, establint contacte visual i assentint a allò que l'explica. En teoria ambdues situacions es donen per a que l'alumne comparteixi pensaments i sentiments amb l'adult, però sens dubte només en el segon cas s'ha aconseguit crear un clima d'acollida.

Al respecte de la comunicació no verbal, considerem interessant afegir aquí el concepte encunyat per Jackson et al. (2003): la moralitat expressiva. Aquest terme fa referència a aquelles expressions facials dels docents que transmeten un missatge moral subtil però indubtablement important. A través d'aquests gestos quasi imperceptibles, els alumnes

captien un feedback moral sobre l'activitat que realitzen. Ens referim a gesticulacions diverses, com un petit somriure o unes celles arrufades, que serveixen a l'alumne per reconsiderar la seva conducta sense la necessitat del professor de demanar-ho expressament.

Com tot observador d'una aula adverteix immediatament, el semblant del docent sovint és la clau per entendre el que està succeint. [...] Moltes vegades, aquestes mirades es combinen amb gestos i postures corporals que serveixen per fer encara més explícit el seu significat. La docent que es creua de braços i mou la punta del peu amb impaciència, mentre espera que la classe faci silenci, comunica un missatge expressiu més ferm i clar que la que es limita a quedar-parada arrufant les celles (Jackson et al., 2003, p. 50-51).

Rutinització: establir estructures comunicatives sistemàtiques. Hem destacat abans la confiança que es produeix entre alumne i professor quan els encontres entre aquests es donen de manera regular. Però per guanyar aquesta confiança no és suficient amb que els encontres es donin de manera continua, sinó que també han de donar-se de manera similar. El neguit davant de l'incert o la volatilitat de respostes davant un mateix fet són factors que sens dubte impedeixen l'establiment d'una relació de confiança i un sentiment de seguretat en les relacions mantingudes. Per això, és imprescindible que els professors mantinguin una mateixa línia d'acció, és a dir, que ofereixin respostes similars en situacions similars. D'aquesta manera, els estudiants van interioritzant els patrons i rutines que guien aquestes interaccions i poden fer-se una idea de les conseqüències que tindrà allò que diguin i com ho diguin.

Les expectatives: Creure en les possibilitats de l'alumnat. Un altre factor que condiona de manera substancial les relacions humanes, també en el context escolar, és la representació mental que ens fem de l'altre. En conèixer una persona és inevitable fer-se una imatge mental d'ella i atribuir-li algunes característiques. Això ens porta a la creació d'expectatives, o el que és el mateix, a una idea preconcebuda i anticipada de com serà el desenvolupament de la persona en qüestió al respecte de determinats temes.

La representació que té el professor dels seus alumnes, el que pensa i espera d'ells, les intencions i les capacitats que els atribueix, no només és un filtre que el porta a interpretar d'una forma o una altra allò que fan, a valorar d'una o altra

forma els aprenentatges que realitzen, a reaccionar de forma diferent davant els seus progressos i dificultats, sinó que pot arribar inclús en ocasions a modificar el comportament real dels alumnes en la direcció de les expectatives associades amb aquesta representació (Coll & Miras, 2000, p. 299).

Des de la psicologia i la pedagogia s'anomena "Efecte Pigmalió" a la creença que les expectatives que es tenen sobre els estudiants influeixen vertaderament en el seu desenvolupament acadèmic. Així va quedar demostrat amb els experiments de Rosenthal & Jacobson (1968), en els que es va provar que dos grups d'estudiants similars aconseguien resultats diferents depenent de si les expectatives del seu professorat respecte ells eren més o menys positives.

Aquí, però, no ens ocupem tant dels resultats acadèmics, sinó de les conseqüències que aquestes expectatives tenen en la relació professor-alumne i, per tant, en el desenvolupament moral dels estudiants. I és que les expectatives no només poden influir en el desenvolupament i l'actuació dels alumnes, sinó que també juguen un paper regulador en la conducta del professor. La representació mental i les expectatives que els docents tenen dels seus estudiants els fan canviar el seu propi comportament per ajustar-lo a les seves pròpies expectatives (Coll & Miras, 2000; Covarrubias & Piña, 2004).

Això pot resultar positiu en el cas que un professor cregui en els seus estudiants, ja que hi mantindrà una conducta optimista que afavorirà la creació de vincles sòlids i afectuosos amb aquests, amb els conseqüents resultats positius pel seu desenvolupament moral i acadèmic. Però també pot ser perjudicial en els casos en els que les expectatives no siguin tan bones, ja que es corre el perill que la relació professor-alumne canviï i es vegi tenyida per la negativitat i el rebuig; també amb les corresponents conseqüències negatives que això derivaria.

Per tant, el primer punt important dins d'aquest apartat és la necessitat de confiar en els alumnes, de creure en les seves possibilitats. Els adults han de tenir la il·lusió i l'esperança que els seus estudiants disposen dels suficients recursos per superar els reptes que se'ls proposen, i que poden anar assumint responsabilitats progressivament. Això no vol dir abaixar el nivell d'exigència, sinó simplement confiar en ells i ajudar-los a superar els entrebancs que vagin sorgint.

El segon punt és assegurar-nos que aquesta confiança és vertadera. Els alumnes, mitjançant els elements de comunicació no verbal que comentàvem, perceben quan l'adult parla amb sinceritat; de manera que per a que les expectatives positives tinguin el seu efecte, aquestes han de ser autèntiques. Ens trobem així davant una realitat difícil, ja que no parlem d'una acció que el docent pugui fer en un moment puntual, sinó de veritables creences. És evident que no existeix cap manera d'introduir a la ment dels professors bones expectatives dels seus alumnes; pel que en aquest cas l'estratègia fonamental resulta de la seva bona fe i de l'intent de pensar en positiu. O, com molts en diuen, d'una veritable vocació per la feina del mestre.

Un referent: el professor com a model. Per últim, no podem oblidar que els valors també s'aprenen a través del modelatge. "L'exposició a models personals convida els alumnes a apropiat-se, mitjançant processos d'imitació, d'algunes de les actituds que perceben en l'acció de l'adult" (Puig & Martín, 2007, p. 29). Els joves es passen gran part del dia a l'escola en contacte amb els seus mestres, de manera que els docents es converteixen ells mateixos en una estratègia d'educació en valors amb una gran capacitat educativa. Els educadors, amb la seva conducta, la seva manera de mantenir relacions interpersonals, fins i tot amb els comentaris que fan espontàniament, ofereixen un model d'actuació i comportament al seu alumnat (Bandura & Walter, 1963; Costa, 1990; Fenstermacher 1991; Good & Brophy, 1983; Gil Cantero, Buxarrais, Muñoz & Reyero, 2013; Lipscom, Larriev, Mcallister & Bregman, 1982; Solomon et al., 1992; Thomson & Wendt, 1995; Sanderse, 2013).

"La possibilitat d'influència del mestre en la relació educativa depèn de la seva capacitat de comprensió i acollida, d'aquest do de caritat comunicativa; d'un saber, que, per sobre de totes les coses, els alumnes són sensibles" (Esteve, 2010, p. 128). Tanmateix, és clar que no tots els docents influeixen de la mateixa manera en els estudiants; el potencial educatiu del seu exemple anirà lligat, entre d'altres factors, a l'estima i l'afecte que els desperti, al tipus de relació personal que s'hagi establert entre ells, l'autoritat moral que li confereixi l'estudiantat, entre d'altres.

Així, també hem de considerar que una molt bona lliçó de continguts de valor, treballats amb una metodologia didàctica adient, pot quedar malmesa si el docent que l'ha posat en pràctica no mostra una actitud coherent amb els valors que proclama. "De res serveix

proclamar el respecte i la solidaritat en una classe si l'educador no es compromet a regir la seva classe per pautes d'actuació que reflecteixin aquests valors" (Gijón, 2004, p. 119).

Com veiem, existeixen una gran quantitat de factors que determinen la influència que el model d'actitud i conducta del professorat tindrà sobre l'alumnat. Per això, i per la importància que aquest model tindrà en la construcció de la personalitat moral dels estudiants, a continuació tractem de manera específica algunes de les qüestions més significatives en relació al tema.

#### *1.3.2.1.4. El professor com a referent moral*

Des de fa ja alguns anys, la professió docent es desenvolupa en un context de creixent hostilitat. "El professor és, avui dia, l'element més dèbil del sistema educatiu. Es troba en una posició de subordinació davant els alumnes, els pares, la organització escolar, la burocràcia administrativa, la ingerència política" (Penalva, 2006, p. 13). Professors i professores veuen constantment qüestionada la seva tasca i cada vegada són més els col·lectius que envaeixen i jutgen diferents aspectes i responsabilitats que els pertoquen.

Aquesta intromissió pot deure's a molts factors que no entrarem a dilucidar, però d'una cosa estem segurs: el fet que tothom es preocupi i opini de certs temes d'àmbit escolar és un reflex de la importància que, conscient o inconscientment, se li atribueix a la labor del mestre. És un fet, el professors són una de les peces clau en l'escola i l'educació que aquesta proporciona als alumnes. De fet, molts defensen que és la més important.

Doneu-me el mestre, i us abandono la organització, el local, els medis materials, quants factors, en suma, contribueixin a auxiliar la seva funció. Ell es donarà art per suplir la insuficiència o els vicis de cadascun d'aquests (Giner de los Ríos, 1880).

Amb això nosaltres no menyspreem la capacitat educativa de l'entorn en si mateix, de fet, tot el contrari. Aquesta tesi es basa en el supòsit que tot el que ocorre en l'àmbit escolar pot tenir un efecte en la construcció de la personalitat moral dels alumnes; pel que resulta fonamental repensar com es forma aquest ambient i, per tant, reconèixer el professorat com un dels seus màxims responsables.

Qualsevol cosa que el docent exigeixi al seu alumne, qualsevol compromís que li faci assumir en relació a altres companys, qualsevol cosa que decideixi en cas de discussions, conflictes o qualsevol posició que assumeixi al respecte dels seus col·legues o sobre el bé dels seus alumnes implica comportaments ètics (Pellerey, 1992, p. 750).

Comencem, doncs, pensant en com hauria d'actuar un professor conscient del paper que juga com a configurador de l'atmosfera moral del centre i, més important encara, de la influència educativa del seu exemple. La primera premissa se'ns ocorre de manera immediata: per configurar una atmosfera moral enriquidora i ser un exemple positiu de comportament moral, el primer que ha de fer el professor és actuar moralment.

I a què ens referim quan diem "actuar moralment"? Bàsicament, a que els docents siguin una mostra d'allò que volen educar en els seus estudiants, que es converteixin en exemple a través del seu propi comportament (Jackson et al., 2003; Krajewski & Bailey, 1999; Palmar, 2006; Pellerey, 1992). "El docent ha d'obrar amb justícia si pretén obtenir dels alumnes conductes inspirades en la justícia" (Palmar, 2006, p. 64), de la mateixa manera que ha mostrar pràctiques de cura d'un mateix i cap als altres si pretén que els seus alumnes aprenguin aquesta virtut.

Els valors que volen educar-se han de fer-se patents en les interaccions que es mantenen a l'escola; l'educador ha d'expressar i comprometre's amb aquests valors dinamitzant-los amb la seva conducta. Tanmateix, tampoc no és suficient amb la bona voluntat del professorat de fixar uns objectius i intentar mantenir un comportament exemplar. Jackson et al. (2003), citant a Emerson (1983), aporten a aquest tema una reflexió fonamental:

Semblem el que som. El caràcter ens delata per sobre de la nostra voluntat. Els homes creuen transmetre la seva virtut o el seu vici només en els actes manifestos, i no adverteixen que el vici o la virtut xiuxiuegen en tot moment (Jackson et al., 2003, p. 55).

I és que els mestres, malgrat de vegades ho oblidem, són persones (Hansen, 2002); individus diferents amb personalitats pròpies i aspiracions diverses. I, de la mateixa manera que hem dit que les expectatives sobre l'alumnat no poden simular-se, els valors tampoc; de

fet, encara menys. “Ho vulgui o no, tot mestre és un referent per als seus alumnes, per allò bo i per allò dolent, com exemple de valors i de contravalors” (Martínez, 2016, p. 11). Els valors dels mestres, les seves creences i fins i tot els seus prejudicis, seran implícitament o explícitament presents en tot allò que facin, pel que resulta del tot inviable pretendre que una persona autoritària eduqui en la participació, o que una persona masclista eduqui en el respecte.

La influència del modelatge del professorat és la que emana del seu caràcter real, la qual cosa aporta una nova incògnita a la gran equació que és l’educació moral: la formació de la personalitat dels mestres. La formació del professorat ha estat un tema que ha ocupat infinit nombre de recerques i treballs, també en el GREM, especialment amb el *Programa de Educació en Valors* (PEVA)<sup>8</sup>. Al llarg de les darreres dècades ens hem preocupat d’oferir als nous mestres coneixements i estratègies que els ajudessin a transmetre continguts conceptuals, procedimentals i també morals. Tanmateix, la formació de la seva personalitat no ha estat tan atesa; potser perquè s’havia considerat innecessari o fins i tot inadequat. Però el cert és que, hores d’ara, resulta cada vegada més convenient.

Ser mestre és una professió que exigeix saber fer, però també saber ser i estar. És “una professió que només es pot exercir assumint un alt grau de responsabilitat respecte als nens i nenes amb els que es treballa, a les seves famílies i a la societat, una professió que exigeix compromís i responsabilitat ètica” (Martínez, 2016, p. 10). Per tant, ens situem en un plànol en el que no només és necessària la coherència entre voluntat i acció del docent, sinó entre el seu caràcter i la seva acció. Al professor se li ha d’exigir “una bona formació, una actitud de generositat i de diàleg, guanyar la confiança i encarnar els valors que pretén suscitar. D’altra manera, la seva feina està condemnada al fracàs” (Marín Ibáñez, 1987, p. 377).

Amb això no diem que la formació del professorat hagi d’incidir sistemàticament en la personalitat dels futurs mestres, ni tampoc que s’hagi d’aconseguir transmetre’ls un mateix caràcter a tots. Però sí apuntem la necessitat d’incloure elements formatius que afavoreixin una visió pluralista de la societat, on el diàleg, l’autonomia i el respecte cap a la diferència

---

<sup>8</sup> El *Programa de Educació en Valors* (PEVA), va ser una iniciativa de l’Institut de Ciències de l’Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, que va potenciar la investigació i la formació del professorat pel que fa a l’educació en valors durant el període 1994-2004.



siguin els tres valors que, a mode de timó, guïïn la seva activitat docent (Buxarrais, 1997; Buxarrais et al., 1995; Carreño, 2014; Cruz, 2010; Esteban, 2016; Martínez, 1998).

I justament d'aquesta preocupació i voluntat per contribuir a la formació del caràcter dels mestres sorgeix la recerca d'Esteban (2016) i el seu equip de recerca format, en gran part, per membres i col·laboradors del GREM. Aquesta parteix del supòsit que, de totes les maneres d'incidir en el caràcter dels futurs professors, la més eficaç és el coneixement cultural. L'autor exposa que la formació universitària s'ha vist conquistada per l'utilitarisme, per la obsessió de transmetre únicament ensenyaments útils que puguin transformar-se en resultats palpables, i s'ha deixat de banda aprenentatges a simple vista inútils, però d'autèntica rellevància per a la seva formació personal i moral.

En aquesta línia, es proposa incloure l'anàlisi i el treball d'elements culturals a les universitats que ajudin als estudiants a no només a ampliar els seus coneixements de cultura general, sinó també a mantenir una mirada i una actitud oberta cap a la societat, per comprendre millor el passat i cercar maneres de millorar el futur. Aquests elements són anomenats "instantànies culturals" i són definits com "produccions de la cultura, siguin de la època que siguin, que representen i parlen d'algun valor que té a veure amb la professió educativa" (Teixidó, Mellen, Esteban & Laudo, 2016, p. 123).

El mateix grup va portar a la pràctica una primera experiència d'inclusió d'instantànies culturals a l'assignatura de "Processos educatius i pràctica docent" als graus d'Educació Primària i Educació Infantil de la Universitat de Barcelona durant el curs 2014-2015. Aquestes instantànies culturals van ser escollides en base a una selecció prèvia dels deu valors que es van considerar més rellevants per a la professió docent, de manera que per a cada valor s'inclouen instantànies culturals referents a pel·lícules, obres literàries i peces musicals. Aquests valors són: dignitat, alteritat, identitat, aprenentatge, imaginació, veracitat, justícia, responsabilitat, memòria i jovialitat.

Els primers resultats d'aquesta experiència mostren que el treball amb diverses instantànies culturals serveixen als estudiants per fer un procés d'introspecció i de reflexió personal real sobre els valors propis que incidiran en la seva feina com a mestres, així com per repensar qüestions que es donaven per assumides i mantenir una actitud d'apertura mental cap a les opinions diferents de les pròpies. No obstant això, malgrat les avantatges i els bons resultats

obtinguts, i com avança Esteban (2016) a la introducció del llibre resultant de la recerca, titulat *La formación del carácter de los maestros*, aquesta ha servit per obrir encara més interrogants dels que ha resolt.

Generalment, els estudiants dels darrers cursos universitaris admeten no sentir-se del tot preparats per superar amb èxit les diferents situacions controvertides que se'ls presentaran en el context educatiu. O, dit en paraules dels autors, “no consideren que [...] els hagin ensenyat a ser un bon mestre en qüestions morals i ètiques. Són conscients de la necessitat d'arbitrar en molts conflictes a l'aula i, tot i així, no han tingut la formació adequada per fer-ho” (Buxarrais, Vilafranca & Bujons, 2016, p. 86).

Naturalment, el mapa de les situacions complicades o controvertides davant les quals els professors han de respondre al llarg de la seva professió és molt extens i no pot abordar-se aquí d'una manera exhaustiva. La llibertat de càtedra, els conflictes de valor amb els centres educatius o la disciplina (Carreño, 2014), són només una petita mostra de els elements i les casuístiques que poden esdevenir complicades al llarg del desenvolupament de la professió docent. Malgrat tot, creiem que val la pena rescatar el problema de l'actuació del professor davant qüestions socialment controvertides, ja que sens dubte és un tema en estricta relació amb el model de conducta que assumirà davant la seva classe i la conseqüent influència sobre el seu alumnat.

### ***El professorat davant les qüestions socialment controvertides***

Hem anunciat que un dels reptes morals per al professorat és com actuar davant les qüestions socialment controvertides. A continuació definirem algunes de les idees més importants que ens serviran d'ajuda per comprendre la complexitat del problema, així com els criteris que poden guiar l'actuació del professor. Comencem per concretar a què ens referim quan parlem de temes socialment controvertits.

#### *Situacions socialment controvertides*

Les qüestions socialment controvertides són aquelles que “comporten algun conflicte de valors. Ja sigui per una oposició existent entre els valors que anomenem C, o bé per les diferents formes d'interpretar, jerarquitzar o aplicar els valors A i B; i es perceben públicament com rellevants” (Trilla, 1997, p. 138). Per comprendre aquesta definició és imprescindible conèixer la classificació de valors elaborada per Trilla (1997).

Es poden distingir tres tipus de valors. En primer lloc trobem els valors A, convencionalment anomenats compartits, els quals s'accepten de manera generalitzada i es consideren desitjables per a tothom, independentment d'elements culturals, històrics o socials. Són exemple els valors de la justícia, la llibertat o els promoguts amb la Declaració Universal dels Drets Humans.

En segon lloc, existeixen els valors B, anomenats no compartits o contravalors. Aquest són antagònics als valors A i no només no són desitjables, sinó que són considerats universalment rebutjables. Ens referim, per exemple, a valors com el feixisme, el masclisme o la intolerància en general.

Per últim, els valors C no es perceben com a contradictoris amb els valors A, però tampoc són totalment compartits. Parlem de valors que es considera legítim que un determinat grup de persones puguin compartir, malgrat no a nivell universal. Per exemple, les diferents confessions religioses o les opcions polítiques.

Recapitulant, ens trobem davant situacions socialment controvertides en aquells casos en els que, respecte un mateix tema, no existeix un consens generalitzat i s'hi diferencien opcions i alternatives fonamentades en opcions valoratives diferents. Ja sigui, per exemple, un debat entre opcions religioses diferents (conflicte de valors C) o bé un tema, com per exemple l'avortament, en el que existeix un conflicte aparent de valors tipus A (en aquest cas, el valor de la vida versus el de la llibertat).

#### *Neutralitat i bel·ligerància: els objectius de l'educació*

Davant un tema controvertit, els docents poden reaccionar de dues maneres: bé assumint una postura neutral o bé una postura bel·ligerant. “Entenem que assumeix una postura de neutralitat aquella instància que, davant un conjunt d'opcions existents respecte d'un objecte determinat, no recolza a una (o unes) d'elles per sobre de les altres” (Trilla, 1997, p. 20), de la mateixa manera que “és bel·ligerant aquella instància que, davant un conjunt d'opcions existent respecte d'un objecte determinat, recolza a una (o unes) d'elles per sobre de les altres” (Trilla, 1997, p. 20).

Atenent a la classificació de valors que hem presentat i la distinció d'aquests dos termes, cal plantejar ara quins són els objectius educatius que han de guiar l'elecció d'una o altra

postura en l'actuació del professor. Partint de l'acceptació del sistema democràtic i el pluralisme social, s'entén que l'objectiu de l'educació respecte els valors A, ha de ser que els educands els coneguin i els assumeixin, de manera que el docent haurà d'actuar amb bel·ligerància positiva cap a aquests; és a dir, defensar-los públicament. Igualment, respecte els valors B, es planteja que els alumnes han de conèixer-los i rebutjar-los, pel que el professorat haurà de mostrar-hi bel·ligerància negativa, repudiar-los.

Mentre que, pel que fa als valors C, protagonistes de la major part de les situacions controvertides, es vol que els alumnes els coneguin i puguin optar-hi autònomament, pel que és justament en aquest punt en el que el debat entre la bel·ligerància o la neutralitat de l'educador pren més sentit. Optar entre una opció o l'altra no ha de ser una decisió espontània i indeliberada; existeixen criteris i factors orientatius que poden guiar aquesta elecció, així com diferents tipus de neutralitat i bel·ligerància que poden aplicar-se segons cada cas.

#### *Neutralitat i bel·ligerància: taxonomies*

Hem de saber que tant la neutralitat com la bel·ligerància no són maneres genèriques de ser o pensar, sinó formes d'actuar en determinades situacions. Per tant, és possible i, de fet, desitjable, que una mateixa persona pugui mostrar ambdós comportaments en situacions diferents. A més a més, tant la neutralitat com la bel·ligerància no són conceptes tancats en si mateixos, sinó que admeten diferents tipologies. Immediatament presentem algunes de les distincions més rellevants.

Pel que fa a la neutralitat, parlarem en primer lloc d'una classificació que ens serveix per sentar les bases de tota la resta: la neutralitat interna i la neutralitat externa. La neutralitat interna fa referència a la pròpia postura de l'educador davant un determinat conflicte de valors o una situació controvertida, quan aquest no té una opinió i no pren cap postura al respecte. En canvi, parlem de neutralitat externa quan, independentment de si l'educador ha assumit o no una postura respecte el tema, decideix no fer-la explícita a la classe i, per tant, evita la possible influència cap als seus alumnes. Val la pena destacar que tota la teoria elaborada per Trilla (1997) es limita en tot moment a la neutralitat externa, sense prendre mai en consideració la postura personal que puguin tenir els educadors davant les diferents situacions controvertides.

La segona taxonomia és la que ens permet diferenciar la neutralitat passiva de la neutralitat activa. La primera consisteix en la voluntat del professor per evitar i excloure el tractament de les qüestions controvertides de la situació educativa, de manera que s'explicarien i es treballarien només temes en els que existís un cert consens social i científic. Mentre que la segona, la neutralitat activa, consisteix en facilitar la introducció i el debat a l'escola de determinats temes controvertits amb l'objectiu que els estudiants els puguin conèixer i identificar i estudiar les diferents posicions enfrontades en relació a aquests; encara que l'educador renuncia a posicionar-se públicament.

En el cas de la bel·ligerància, l'autor fa una gran quantitat de distincions; si bé nosaltres ens centrarem només en dues. La primera d'elles diferencia la bel·ligerància positiva i la negativa. Anomenem bel·ligerància positiva a l'acció de defensar la opció escollida, mentre que la negativa consisteix en la crítica de les opcions contràries. Naturalment, en un debat és comú exercir ambdues formes de bel·ligerància simultàniament, tot i que ens trobarem davant un procés més ètic i raonable sempre que l'èmfasi es posi en la positiva.

La segona classificació és encara més rellevant pel que fa al caràcter ètic i lícit de la bel·ligerància. Parlem de la bel·ligerància explícita i la bel·ligerància encoberta. La primera es dona quan el mestre actua manifestant a l'alumne, de forma oberta, la seva intenció de prendre partit en una situació controvertida; mentre que la segona es porta a terme quan el mestre tracta de manifestar la seva posició ocultant-la i emmascarant-la mitjançant qualsevol tipus de neutralitat fraudulenta, com per exemple: suprimint les opcions contràries, presentant informacions distorsionades i dades falses o seleccionant fonts contràries insubstancials, entre d'altres. No cal dir que la única forma de bel·ligerància moralment acceptable és l'explícita.

### Factors i criteris orientatius

Una vegada vistos els tipus més destacables de neutralitat i bel·ligerància, arribem a la part més important pel que fa a la seva posada en marxa a la classe: els factors i criteris orientatius que ens ajudaran a discernir en quines situacions es més recomanable adoptar una o altra postura. Aquests deu criteris són també resultat de tot el treball que Trilla (1997) va elaborar entorn al tema, i relacionen entre si tots els elements fonamentals que entren en joc en una situació educativa en la que s'ha d'escollir ser neutral o bel·ligerant: la qüestió controvertida, l'alumnat, el professor, el context escolar i el context social.

El primer d'ells és la rellevància i actualitat social de la qüestió controvertida. El professor ha de tenir en compte l'interès social que suscita la qüestió controvertida, de manera que quant més significat i importància social se li atribueixi, més justificat estarà passar de la neutralitat passiva a l'activa i, fins i tot, a la bel·ligerància.

En segon lloc, és important considerar també el grau de conflictivitat social que susciti el tema. I és que, independentment de la seva actualitat, una qüestió controvertida pot generar diferents graus de conflictivitat que l'educador haurà de tenir en compte per preveure les possibles conseqüències externes que tindrà el pas de la neutralitat activa a la bel·ligerància (pares, institució, comunitat, autoritats educatives, etc.).

El tercer punt es centra en l'educand i en la seva capacitat cognitiva per entendre la controvèrsia i donar sentit als valors que entren en joc. El tractament de certs temes a la classe ha de dependre de la capacitat de l'alumnat per entendre'ls. La inclusió de situacions controvertides a l'aula serà útil sempre que els alumnes puguin comprendre de què es tracta i puguin discernir les diferents posicions que s'hi enfronten. Per tant, el pas de la neutralitat passiva a l'activa, i posteriorment a la bel·ligerància del professor, està més justificada en tant major sigui la capacitat intel·lectual del seu alumnat.

En quart lloc, l'educador ha de considerar el grau d'implicació personal dels educands en relació als temes que es tractin. El fet que un tema motivi i toqui d'a prop als estudiants és sempre un motiu per introduir-los a la classe. Tot i així, existeixen temes que, depenent de com estiguin afectant emocionalment als estudiants en un moment determinat, és recomanable no tractar-los o tractar-los amb extrema sensibilitat.

En relació al professorat, el primer que s'ha de tenir en compte és el compromís personal que hi tingui en relació a les qüestions controvertides. Com hem comentat abans, el docent no deixa de ser una persona amb creences pròpies. Depenent del seu grau de compromís amb alguns temes, pot ser recomanable evitar la bel·ligerància i limitar-se a la neutralitat activa o, fins i tot, a la passiva. Cal que el propi professor sigui conscient de fins quin punt les seves creences poden col·lidir amb els requeriments deontològics i metodològics del seu rol educatiu.

El sisè punt, i molt en relació al segon, fa referència al grau de responsabilitat que l'educador està en disposició d'assumir. Generalment, l'assumpció d'una postura bel·ligerant pot tenir més conseqüències negatives que una neutral activa i, encara més, d'una neutral passiva. Pel que el professor, abans d'escollir quin serà el seu paper, haurà de ponderar el grau de responsabilitats que li comportarà cadascuna de les opcions i actuar-hi conscientment.

Centrant-nos ara en la relació entre professor i alumne, trobem dos factors a considerar. El primer d'ells és el grau de dependència axiològica de l'educand respecte l'educador. Hem avançat abans que la influència del modelatge varia segons professors i alumnes. Quan aquesta és molt evident, i l'autonomia moral de l'alumne respecte el professor és limitada, està més justificat mantenir una postura neutral. Dit d'una altra manera, quant major sigui el grau d'independència axiològica de l'educand, més legitimat està el professor per actuar bel·ligerantment.

Altre punt important té a veure amb la demanda explícita de l'alumne cap al docent. Fins ara hem parlat d'exercir la bel·ligerància per iniciativa pròpia. No obstant això, aquest vuitè criteri determina que, sempre que l'alumnat demani explícitament al professorat la seva opinió respecte certs temes, està més justificat que aquest assumeixi una postura bel·ligerant; això si, aclarint que el seu criteri és només un de tots els existents, pel que no actua com a expert.

Finalment, cal tenir en compte els factors contextuals. Un d'ells és la relació entre els possibles posicionaments assumits per la comunitat escolar i l'actuació del professor. Per tal de garantir una mateixa línia ideològica i metodològica que eviti la creació d'un clima d'incoherència o divisió que pugui afectar negativament als estudiants; i sempre que sigui possible, és aconsellable que el professor mantingui una actitud en concordança amb el posicionament de la comunitat escolar respecte a aquests temes.

El desè i últim d'aquests factors i criteris normatius es centra en el moment escolar i curricular. A grans trets, el que es defensa és que la decisió del professor de tractar una qüestió controvertida i quina posició assumir al respecte, haurà d'anar en funció també de la correspondència que aquesta pugui tenir amb els continguts que s'estiguin treballant. Per la qual cosa, el fet que una qüestió controvertida es pugui relacionar amb alguns dels

continguts o els temes que ocupen el temps de classe, contribueix a legitimar el seu tractament.

Amb tot l'exposat durant aquest capítol ens hem fet una idea de la importància que les relacions interpersonals entre professors i alumnes tenen en la construcció de la personalitat moral d'aquests últims. Hem vist que l'actitud del professor és fonamental, no només per a l'establiment d'un clima i un caliu moral a les classes, sinó també de cara a la possible i més que probable influència del seu comportament a través del modelatge. Amb tot, val a dir que la nostra intenció no ha estat descriure una determinada manera ideal de ser del professor, sinó únicament recollir algunes claus que poden afavorir el vincle amb els seus alumnes.



### 1.3.2.1.5. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### **Característiques de la relació professor-alumne**

1. Continuitat
2. Quantitat
3. Configuren l'atmosfera moral del centre
4. Heterogeneïtat
5. No programables
6. Repensables

#### **Principis dels encontres cara a cara**

1. Participació
2. Accessibilitat
3. Acció cognitiva i/o afectiva
4. Confiança

#### **Tipus d'encontres cara a cara**

1. Els encontres d'ajuda a la construcció del coneixement
2. Els encontres de manifestació d'afecte i cura
3. Els encontres de formulació de correccions i recriminacions

#### **Conseqüències educatives dels encontres cara a cara**

1. Construcció d'un mateix
2. Negociació de significats
3. Estructures d'acollida, confiança i seguretat

#### **La cura de la relació professor-alumne**

1. Tots els alumnes són importants: encontres per igual
2. Tots els alumnes són diferents: personalització
3. Conèixer l'alumnat: interessar-se per ell
4. Confiança: crear espais d'acollida
5. La comunicació com un tot: verbal i no verbal
6. Rutinització: establir estructures comunicatives sistemàtiques
7. Les expectatives: Creure en les possibilitats de l'alumnat
8. Un referent: el professor com a model

#### **Les qüestions socialment controvertides: factors i criteris normatius**

1. Rellevància i actualitat social de la qüestió controvertida
2. Grau de conflictivitat social que susciti el tema
3. Capacitat cognitiva de l'alumnat per entendre la controvèrsia
4. Grau d'implicació personal dels educands en relació als temes
5. Compromís personal del professor en relació a les qüestions controvertides
6. Grau de responsabilitat que l'educador està en disposició d'assumir
7. Grau de dependència axiològica de l'educand respecte l'educador
8. Demanda explícita de l'alumne cap al docent
9. Relació entre el posicionament de la comunitat escolar i del professor
10. Moment escolar i curricular

### *1.3.2.2. Quart focus d'educació en valors: Les relacions entre iguals*

No és estrany, doncs, que en aquest marc pedagògic s'intenti reduir a la mínima expressió les relacions alumne-alumne, sistemàticament neutralitzades com a font potencial de conductes pertorbadores a l'aula, i que la planificació de l'aprenentatge reposi sobre la primacia del treball individual dels alumnes i la interacció professor-alumne (Coll, 1984, p. 119).

No ens és gaire difícil imaginar una situació en la que un professor demani als alumnes que es separin per a que no xerrin. De fet, aquest tipus d'escenes són bastant comunes a les aules. Sovint es considera que la interacció entre alumnes a la classe pot ser un factor disruptiu que entorpeix el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tots estem d'acord en que hi ha moments en els que són necessaris el silenci i l'atenció focalitzada i individual en una tasca concreta; no obstant això, també es cert que moltes vegades no donem a les relacions entre iguals la importància educativa que tenen.

#### *1.3.2.2.1. Beneficis de les relacions entre iguals*

Disposem en l'actualitat de proves suficients que permeten afirmar sense vacil·lacions que la interacció entre els alumnes no pot ni ha de ser considerada un factor menyspreable; pel contrari, tot sembla indicar que juga un paper de primer ordre en la consecució de les metes educatives (Coll, 1984, p. 119).

Les relacions entre iguals als centres representen una oportunitat d'educació conjunta amb beneficis grupals i també individuals. La cura i l'establiment de relacions saludables entre companys contribueix al seu procés de socialització i l'adquisició de competències socials (Coll, 1984; Johnson, 1981; Navarro, 2010). En adquirir aquestes competències, l'alumnat va superant progressivament l'egocentrisme relativitzant el seu propi punt de vista i és capaç d'anar adaptant-se a les normes socials establides controlant els seus impulsos. Aprenen a veure i analitzar les situacions i els problemes des d'altres perspectives, la qual cosa els permet percebre's a si mateixos dins del grup i adonar-se de les similituds i diferències que guarden amb els seus companys.

Alhora, els joves deixen de ser desconeguts entre ells, el que possibilita el reconeixement mutu, el sentiment de pertinença al grup i la creació de lligams afectius que deriven en l'amistat i la cura mútua. El manteniment de relacions positives d'afecció és l'horitzó ideal d'aquest focus, si bé aquestes no sempre resulten possibles. L'amistat no floreix d'un dia per l'altre; en primera instància, cal assegurar la vivència continua de moments conjunts, a partir dels quals els alumnes es vagin coneixent, respectant i acceptant els uns als altres. Aquestes trobades cara a cara són el primer pas per desenvolupar un sentiment de companyonia que, en alguns casos, deriva en relacions de vertadera amistat.

Podríem definir una comunitat com un conjunt de persones que tenen unes normes en comú, acceptades lliurement, que se senten part afectivament d'un grup (que no és només el conjunt de persones que el formen sinó que, com a mínim, és el conjunt d'individus i les relacions que s'estableixen entre ells), que són conscients de tenir valors i objectius comuns i volen mantenir-los en un cert temps de forma estable (Nomen, 2010, pp. 46-47).

És un deure del mestre garantir, si més no, l'establiment d'un clima social basat en el reconeixement, l'acollida i el respecte mutu i la creació d'un cert sentiment de pertinença que faci als alumnes identificar-se i sentir-se part d'un mateix grup. Aquest sentiment de comunitat estimula als seus membres a desenvolupar la idea d'un destí comú i d'una responsabilitat col·lectiva amb la que es considera que les accions individuals de cadascú afecten també a la resta; la qual cosa propulsa a la vegada l'establiment d'hàbits i actituds participatives molt més conscients i assenyades (Schaps, 2007; Schaps, Battistich & Solomon, 1997).

Com veiem, entre els grans beneficis del manteniment de relacions saludables entre companys està el desenvolupament de la seva dimensió social, l'habilitat per mantenir relacions positives i la capacitat per mostrar preocupació, complicitat i recolzament als altres (Berndt & Savin-Williams, 1993; DeVries & Zan, 1994; Fuertes, Martínez & Hernández, 2001; Kohlberg et al., 1997; Lapsley & Power, 2005; Martín, 2008; Savin-Williams & Berndt, 1990). No obstant això, la importància de la cura d'aquests lligams no recau únicament en la millora i l'explotació de les seves potencialitats, sinó en el defuig dels més que probables perills que comporta la seva absència.

#### 1.3.2.2.2. *Riscos i perills de les relacions entre iguals: l'assetjament escolar*

“El *bullying* és, possiblement, el problema social més seriós en el que pot veure's implicat l'alumnat” (Córdoba, Del Rey & Ortega, 2010, p. 117). L'assetjament escolar o *bullying*, és una realitat que cobra actualitat d'una manera alarmant a escala mundial. Així ens ho demostren les dades dels estudis i les notícies que ens arriben contínuament. A tall d'exemple, l'informe PISA 2015, centrat en el benestar dels estudiants, exposa que al voltant d'un 14% dels estudiants espanyols han patit algun tipus d'assetjament escolar. Segons aquest informe, les dades de l'Estat Espanyol són menys alarmants que les d'altres països com Letònia (30,6%) o Nova Zelanda (26,1%), si bé això no eximeix gravetat a la situació.

De fet, la OMS ha determinat que una de les principals causes de suïcidi entre els adolescents a nivell mundial és l'assetjament escolar (McKinnon, Gariépy, Sentenac & Elgar, 2016). Els darrers casos que es coneixen al nostre país són ben actuals: el d'una noia de 13 anys a Murcia al gener de 2017, el d'un noi de 14 a Barcelona, el desembre de 2015, o el d'un altre noi de Madrid, de tan sols 11 anys, a l'octubre de 2015. Tot i que, afortunadament, els casos de *bullying* no sempre tenen aquest mateix desenllaç, les conseqüències que se'n deriven són varies, tant pels assetjadors com per les víctimes. Abans de tractar-les, rescatem algunes definicions que ens ajudin a saber amb més detall a què ens referim quan parlem de d'assetjament escolar i quines tipologies n'hi ha.

#### ***Definició d'assetjament escolar o Bullying i principals característiques***

La definició més acceptada de *bullying* o violència escolar és l'elaborada per Olweus, el primer autor en estudiar de manera sistemàtica aquest problema durant la dècada dels 70. Aquesta diu: “un alumne està essent maltractat o victimitzat quan ell o ella està exposat repetidament i al llarg del temps a accions negatives d'un altre o un grup d'estudiants” (1999, p. 10). Tanmateix, en ser un tema actual i estudiat per gran quantitat d'autors, trobem d'altres definicions que també ens són esclaridores, tals com: “el concepte refereix a l'assetjament escolar i a tota forma de maltractament físic, verbal o psicològic que es produeix entre escolars, de forma reiterada i al llarg del temps” (Pérez & Merino, 2014, p. 1), o la següent:

El terme *bullying* és avui comú en la literatura, sobre el tema del maltractament entre escolars, per referir la situació de violència mantinguda, mental o física,

guiada per un individu o un grup, dirigida contra un altre individu del grup, qui no és capaç de defensar-se (Cerezo, 2009, p. 383).

Queda clar amb això que l'assetjament escolar està íntimament relacionat amb l'abús entre companys en el context educatiu. No obstant, per a que puguem parlar de *bullying* i no d'un acte de violència o maltractament puntual, aquest ha de presentar la major part de les següents característiques (Díaz-Aguado, 2005; Ortega 1998, 2008; Solberg & Olweus, 2003):

- a) L'agressor i la víctima han de pertànyer a un mateix grup social que conviu quotidianament.
- b) Ha d'existir un desequilibri de poder entre els que es pressuposen iguals, donant-se un abús de poder per part d'una persona (o un grup) que, a més, sol gaudir de cert reconeixement social entre la resta.
- c) Ha de persistir en el temps. L'assetjament no és un fet aïllat, sinó que la víctima és agredida sistemàticament al llarg d'un període. Es viu com una experiència prolongada i reiterativa.
- d) No ha de tractar-se de bromes pesades, sinó de fets intimidatoris reals.

### ***Tipologies d'assetjament escolar***

L'assetjament escolar pot donar-se a diferents nivells i a través de diferents mètodes. La classificació que presentarem a continuació, però, no implica que aquests nivells es donin sempre per separat i individualment; de fet, és més que probable que en un cas de *bullying* es donin de manera combinada varis d'ells. En tot cas, la taxonomia ens pot servir per a detectar els principals focus de maltractament que poden estar patint els estudiants.

El més comú és l'assetjament verbal. Aquest consisteix en la intimidació verbal mitjançant paraules cruels, insults, amenaces o burles i sobrenoms per a la ridiculització de l'altre; ja sigui per motius físics (aparença o possibles discapacitats), condició sexual, ètnia o raça, entre d'altres. Com hem dit, aquest és l'assetjament més comú i, contradictòriament, un dels més difícils d'identificar. Sovint els insults o les paraules cruels entre companys es consideren quelcom recurrent i quasi normal, motiu pel qual moltes vegades els casos d'assetjament queden ocults.

L'assetjament físic es caracteritza per un comportament intimidatori per part de l'agressor, el qual pot arribar a arremetre contra la víctima amb cops de peu i cops de puny, empentes, bloquejos o travetes, escopinades, inclús altres fets com posar en ridícul abaixant els pantalons i similars. Val a dir que també es considera assetjament físic indirecte fets que afecten a la vida de la víctima sense que existeixi un contacte físic amb aquesta, tals com: prendre l'esmorzar, deteriorar o destruir les seves pertinences, seguir-lo i espiar-lo, entre d'altres.

L'assetjament de tipus sexual neix moltes vegades com la suma dels dos anteriors. En ocasions, les víctimes d'aquests maltractaments són inicialment vexades tan verbal com físicament, en un procés que pot finalitzar amb comentaris masculistes i obscens, la demanda no compartida de favors de tipus sexual o inclús tocaments no desitjats i, finalment, l'abús sexual explícit.

L'assetjament psicològic és un dels més perillosos. Aquest consisteix en la intimidació, el xantatge i la manipulació de l'altre mitjançant amenaces. Aquest tipus de violència produeix en la víctima una sensació de por, quasi imperceptible externament, que la fan sentir dèbil, indefensa i submisa, amb el que la seva autoestima queda molt ferida. L'assetjament psicològic magnifica el poder de l'assetjador vers la víctima, pel que és més fàcil que es doni acompanyat d'altres tipus de maltractament.

L'assetjament social o relacional és també de caire psicològic. Aquest consisteix en excloure intencionadament a la víctima del grup o classe. L'objectiu principal d'aquest tipus de maltractament és fer sentir sola o marginada a la persona, de manera que s'utilitzen mecanismes com fer el buit, no deixar que participi en les activitats conjuntes i intentar invisibilitzar-la. Cal mencionar que aquest és un dels tipus d'assetjaments més comuns a la secundària, donat que els propis adolescents són conscients de la importància que les relacions socials tenen en aquesta edat i, per tant, del mal que es pot fer a una persona privant-la d'aquestes.

L'assetjament cibernètic o cyberbullying. Les xarxes socials són avui dia una eina indispensable pels adolescents. Aquestes són utilitzades a diari per comunicar-se amb amics i companys, també amb els de classe, pel que no és d'estranyar que s'hagin convertit en un nou espai per a l'assetjament. Podríem definir el *cyberbullying* com l'assetjament verbal

que es fa a través de les xarxes socials, amb la particularitat que les plataformes tecnològiques possibiliten, a més a més, altres tipus de violència basades en el tràfic de fotografies, vídeos i missatges perjudicials de fàcil circulació, que queden enregistrats de manera pràcticament perenne. Les xarxes socials poden fer-se servir per difondre falsos rumors, mentires o comentaris negatius i fer encara més extens, present i continu l'efecte d'aquests maltractaments amb un component afegit: la possibilitat d'anonimat.

### ***Conseqüències educatives de l'assetjament escolar***

El següent capítol que seguiria a aquesta explicació en qualsevol llibre o article relacionat amb el *bullying*, seria el perfil general d'agressor i el de víctima. Nosaltres ens estalviarem aquesta informació donat que, d'una banda, considerem que probablement aquests perfils són identificables quan ja ha ocorregut l'abús, ja que les característiques que s'atribueixen tant a agressors com a víctimes no son prou excloents com per fer una detecció primerenca. I, d'altra banda, perquè independentment del perfil psicològic que presentin aquests alumnes, en aquesta tesi ens centrem de manera exclusiva en l'àmbit educatiu, pel que ens resulta molt més significatiu fer èmfasi en les conseqüències educatives que poden tenir aquests casos per a l'alumnat que s'hi veu implicat.

En relació a les conseqüències del *bullying*, el primer que hem d'advertir és que no només queda perjudicada la víctima, tot i que sí de manera principal, sinó també l'agressor i, fins i tot, aquells alumnes que han estat testimonis. Si ens centrem en la víctima, és relativament fàcil advertir algunes de les principals conseqüències que la vivència d'aquest tipus d'experiències pot comportar-li. En primer lloc, la més comuna sol ser la baixa autoestima, el sentiment d'inferioritat i els trastorns emocionals, així com la depressió i inclús, com hem comentat abans, els pensaments suïcides.

D'altra banda, el subjecte es sentirà de ben segur ansiós, nerviós. Percebrà l'ambient escolar com hostil, un lloc on no només no es sentirà còmode, sinó on s'hi creurà en constant perill. És més que probable que el subjecte es senti aïllat i no desenvolupi relacions socials amb els seus companys amb normalitat; per la qual cosa les dimensions de la personalitat moral relacionades amb la convivencialitat, especialment les habilitats socials o les habilitats pel diàleg, quedaran anul·lades o subdesenvolupades.

Alhora, la concepció de l'ambient escolar com un lloc perillós, sumat a un possible estat de desànim i tristesa general, pot comportar la pèrdua de l'interès per aprendre, la incapacitat per concentrar-se i una conseqüent i lògica davallada del seu rendiment escolar (Cerezo, 2002, 2009; Rigby, 2000). De fet, segons PISA 2015, els adolescents que es veuen en situacions d'assetjament tenen més possibilitats de saltar-se classes i acabar abandonant l'educació reglada (MECD, 2017).

Val a dir que aquestes són les conseqüències més destacades des de l'àmbit educatiu, si bé nombrosos estudis han destacat d'altres més relacionades amb l'àmbit de la psicologia que aquí no hem mencionat: problemes psicossomàtics, conductes alimentaries inadequades, trastorns del son, rutines obsessives, síndrome de l'estrès posttraumàtic, entre moltes altres (Hong & Espelage, 2012; Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006; Hunter, Mora-Merchán & Ortega, 2004; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006; Nansel et al., 2001; Rigby, 2003).

La posició d'agressor, o l'exercici de la violència gratuïta per part d'un adolescent, converteix a aquest, progressivament, en un ser prepotent i malvat que oculta la seva capacitat de fer mal, al temps que manté la intenció de la crueltat i l'actitud despòtica [...]. Les conseqüències són devastadores en termes de riscos de desajusts de la personalitat, tendència a la conducta antisocial, abús de substàncies i altres hàbits insans, i criminalitat (Córdoba et al., 2010, p. 117).

L'agressor o *bully* també pateix conseqüències negatives en relació als seus actes, tant per la construcció de la seva personalitat moral com per la seva formació. La primera és clara: els agressors escolars mostren conductes antisocials que denoten falta d'empatia, per la qual cosa els acaba resultant molt difícil establir relacions socials sanes i positives amb d'altres persones. No són capaços de posar-se al lloc de l'altre i comprendre el patiment que li provoquen, ni tampoc tenen la capacitat per negociar significats; fet pel qual el seu judici moral es va veient minvat i cada vegada els resulta més difícil diferenciar allò que està bé d'allò que està malament.

Independentment de si l'agressor té o no una alta autoestima, el seu comportament demostra una nul·la autocrítica i la manca de control dels seus impulsos, de la seva ira i la seva agressivitat. Aquestes actituds violentes, impulsives i irritables produeixen que, en



molts casos, els agressors acabin realitzant actes delictius. Això també pot provocar problemes familiars i d'exclusió social i, a mig-llarg termini, com en el cas de la víctima, la tristesa generalitzada i la depressió. Pel que fa al seu desenvolupament formatiu, l'assetjament també pot comportar la baixada del rendiment acadèmic i el conseqüent fracàs escolar.

Per últim, no ens podem oblidar dels testimonis d'aquestes situacions, anomenats la “massa silenciosa”. En moltes ocasions, els companys que han estat participants d'un procés d'assetjament i que no han estat capaços de demanar ajuda o d'intentar aturar-lo, independentment dels motius, acaben tenint sentiments de culpabilitat. En alguns casos, els propis companys senten por i mostren conductes de submissió davant els agressors, el que pot traduir-se en un pensament i actitud passives i conformistes davant els fets injustos. A més a més, el clima social i afectiu de la classe es veu greument perjudicat. Quan un company abusa d'un altre, el grup deixa de ser un espai on sentir-se reconegut, a gust i estimat; deixa de ser educatiu.

Com hem vist, el fet de no ensenyar als alumnes a relacionar-se entre ells pot tenir conseqüències devastadores. Afortunadament, no tots els casos de *bullying* acaben amb els resultats que hem descrit. Amb tot, és necessari que aquesta informació ens serveixi per reflexionar en torn la qüestió i motivar-nos per fer tot el que estigui en la nostra mà per millorar els vincles dels alumnes amb els seus iguals. A continuació ens centrarem en aquesta qüestió i donem les principals claus de com aconseguir-ho.

#### *1.3.2.2.3. Com millorar les relacions entre iguals*

Els alumnes han de poder compartir estones junts, de fet, les màximes possibles. Han de tenir l'oportunitat de parlar, relacionar-se i conèixer-se. Hem anat insistint en que hi ha coses que només les aprenem quan ens donen l'oportunitat de viure-les. Les relacions socials en són un exemple perfecte: ningú no aprendrà a relacionar-se amb els altres si no té experiències en les que interaccionar-hi. “No obstant això, estar junts no és suficient per reforçar els lligams col·lectius. És necessari fomentar el reconeixement i la comprensió entre els membres d'una classe” (Gijón, 2004, p. 15).

Tanmateix, per aconseguir que les relacions siguin vertaderament formatives i no simples interaccions, no serà suficient amb col·locar els alumnes un al costat de l'altre i permetre'ls

que interactuin de tant en tant. És necessari que aquestes trobades siguin de qualitat; els alumnes han de sentir-se respectats i estimats pels seus companys i, per fer-ho, cal que s'adoptin certes mesures. Com veurem a continuació, existeixen varis mitjans que podem fer servir per potenciar una dinàmica relacional positiva a la classe i, per tant, un clima social moral.

### ***Mesures institucionals: els Plans de Convivència***

La importància de les relacions entre iguals s'ha anat reconeixent amb el temps, fet pel qual les successives legislacions educatives les tenen cada vegada més presents. Com hem vist amb el primer focus de l'educació moral (el contingut), les lleis orgàniques d'educació sempre han manifestat, amb més o menys èmfasi, la necessitat d'educar moralment a l'estudiantat. D'ençà l'any 2006 amb la promulgació de la LOE, la convivència entre els estudiants ocupa un lloc especialment destacat entre els temes a considerar i treballar a consciència en els centres educatius.

Conviure significa viure plegats i en bona relació. La convivència demana la formació integral de la persona, i es fonamenta en els valors de la pluralitat, la participació democràtica, la inclusió social, la igualtat d'oportunitats, el respecte a la diferència, la gestió positiva de conflictes i la cultura de pau. La convivència comporta una consciència de la pròpia identitat que implica l'acceptació de l'altre i un sentit de pertinença i contribució personal a la societat (Generalitat de Catalunya, 2017, p. 5).

Parlem de convivència per referir-nos, no només a la possibilitat de coexistir amb persones diferents a nosaltres mateixos, sinó de fer-ho en bona harmonia. La convivència requereix la organització de l'espai i les normes i els valors comuns (Funes, 2009; Malgesini & Jiménez, 2000; Trianes, 2013; Uruñuela, 2016) a través dels quals poder conèixer i adaptar-se als altres. Precisament per aquesta necessitat d'adaptació és que diem que el conflicte és inherent a la convivència. Quan es tracta de compartir un mateix temps i espai amb persones diferents, és natural que sorgeixin desacords i disputes. La clau recau en saber resoldre-les amb èxit, de manera civilitzada i moral.

A nivell escolar entendrem per convivència la dimensió del centre orientada a prevenir o a implementar mesures i actuacions que gestionen les relacions

socials [...]. Per tant, parlar de convivència porta implícit parlar dels conflictes que sorgeixen en la comunitat educativa, pel que la harmonia no serà resultat de forçar una visió única, sinó d'articular el trinomi harmonia-conflicte-resolució (Funes, 2009, p. 32).

Com comentàvem, la LOE (2006) ja va introduir el tema de la convivència d'una manera més específica. Aquesta, al seu Article 2 1.c, destaca entre els fins del sistema educatiu “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (BOE núm. 106, 2006, p. 17165) així com, a l'Article 121.2, inclou que el Projecte Educatiu de cada Centre haurà de recollir un Pla de convivència. Aquesta mesura és actualment una obligació pels centres educatius també recollida en la legislació vigent, la LOMCE (2013). Això podem llegir al seu Article 124.1:

**Artículo 124.** Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación (BOE núm. 295, 2013, p. 44).

Les diferents Comunitats Autònomes han de desenvolupar la normativa que creguin essencial respecte a la convivència als centres educatius i fer-la arribar als seus centres, per tal que aquests puguin elaborar les seves pròpies normes d'organització i funcionament, prenent el document oficial com a referència. A la pràctica, aquest pla ha de recollir totes les activitats que es programin amb la finalitat de promoure un bon clima social i una bona convivència a les institucions educatives, la concreció dels drets i deures de l'alumnat i les mesures aplicables en cas d'incompliment, i el protocol que seguiran per a la resolució

pacífica de conflictes, guardant especial atenció a la prevenció de la violència de gènere i la no discriminació.

En el cas de Catalunya, l'elaboració del Pla de convivència de centre està supeditada als aspectes de la LOE (2006) que la LOMCE (2013) no va modificar; especialment al seu *DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña*; a la pròpia LOMCE (2013), i a altres dues legislacions. La primera és la *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació* (LEC), el Capítol V (Articles 30-38) de la qual està íntegrament dedicat a la regulació de la convivència dels centres educatius. Aquest fa èmfasi en la carta de compromís educatiu, la mediació de conflictes i la protecció contra l'assetjament escolar i contra les agressions com a mesures principals per promoure un bon clima social als centres.

La segona és la *RESOLUCIÓ ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre*, i el seu objectiu és facilitar als centres l'elaboració, la implementació i el seguiment del Projecte de Convivència emmarcat en el seu Projecte Educatiu. Aquesta resolució dicta que tots els centres vinculats al Sistema d'Educació de Catalunya que imparteixen ensenyaments d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i ensenyaments post obligatoris, han de constituir una comissió de convivència, la missió de la qual serà col·laborar en la planificació, l'aplicació i el seguiment del Projecte de Convivència. Així mateix, estableix que aquest haurà de ser implementat en tots els centres com a màxim l'any 2020.

La Resolució determina que el Projecte de convivència ha d'abordar-se des dels tres nivells següents: els valors i les actituds, la resolució de conflictes i el marc organitzatiu. De la mateixa manera destaca que, per assolir un plantejament global de la convivència, es necessita una acció coordinada i coherent entre els diferents agents educatius: el centre, l'aula i l'entorn. Per últim, els continguts que els projectes han d'incloure, segons la Resolució, són (Article 6):

- a) Una descripció de la contextualització del centre i del seu entorn, sobretot en relació als factors que puguin incidir en la convivència.

- b) Una diagnosi de la situació de la convivència al centre amb la que poder determinar els seus punts forts i, sobretot, els seus punts febles.
- c) La formulació d'objectius específics per donar resposta a les necessitats detectades, en línia amb el Projecte Educatiu de Centre i els objectius generals del Projecte de Convivència del Departament d'ensenyament.
- d) La formulació dels indicadors d'avaluació que permetran conèixer el grau d'assoliment dels objectius.
- e) La concreció i temporització de les mesures de prevenció, detecció i intervenció educatives.
- f) La concreció de protocols de prevenció, detecció i intervenció enfront situacions de conflictes greus per a la convivència.

Abans de continuar coneixent altres mesures per a la consecució de bones relacions entre els estudiants, cal destacar un document oficial més. Aquest és el *Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020*, elaborat a nivell nacional durant el curs 2015-2016. Aquest ha estat redactat amb la intenció de continuar el camí iniciat per les lleis orgàniques d'educació i també pel *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET 2020) (2009)* de la *Comissió Europea*<sup>9</sup>, de la que Espanya n'és membre. El principal objectiu de la Comissió és la cooperació europea per tal de contribuir de manera positiva al desenvolupament dels diferents sistemes d'educació i formació dels països membres, especialment pel que fa als següents objectius: 1) fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat, 2) millorar la qualitat i la eficàcia de l'educació i la formació, 3) promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa, i 4) incrementar la creativitat i la innovació.

De fet, la mateixa Comissió estableix que cada Estat membre ha d'adoptar mesures a escala nacional dirigides a atansar aquests objectius. El *Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020* és una d'aquestes mesures directament relacionada amb la qüestió de la ciutadania i la cohesió social que apunta l'objectiu tercer. Aquest pla pretén, “donar una resposta eficaç a la necessitat de col·laboració i coordinació entre les diferents institucions per aconseguir que els centres educatius siguin espais segurs, lliures de violència, inclusivament i afavoridors de l'èxit per tots els individus” (MECD, 2016, p. 9).

---

<sup>9</sup> La Comissió Europea és l'òrgan executiu, políticament independent, de la Unió Europea (UE). És la única instància responsable d'elaborar propostes de nova legislació a nivell europeu i d'aplicar les decisions preses al Parlament Europeu i al Consell de la UE.

Aquest pla s'articula al voltant de set eixos fonamentals relacionats amb la prevenció de tot tipus d'assetjament i violència escolar: l'educació inclusiva, la participació de la comunitat educativa, l'aprenentatge i la convivència, l'educació en els sentiments i en l'amistat, la socialització preventiva de la violència de gènere, la prevenció de la violència des de la primera infància i l'atenció i la cura de l'ús de les TIC. Així mateix, les seves línies d'actuació principal són: 1) observació i seguiment de la convivència en els centres educatius; 2) desenvolupament de polítiques educatives per a la millora de la convivència; 3) incorporació de les actuacions educatives d'èxit i pràctiques basades en evidències científiques per a la millora de la convivència escolar; 4) formació del professorat i altres agents de la comunitat educativa; 5) coordinació i cooperació entre administracions, entitats i institucions; 6) prevenció i control d'incidents violents o d'assetjament en els centres educatius i suport a les víctimes de violència i assetjament; 7) comunicació, intercanvi i difusió d'informació i coneixement sobre l'impacte de la convivència escolar en l'educació i 8) investigació i divulgació científica sobre convivència escolar.

La gestió de la convivència escolar en els centres d'educació secundària la podem entendre des de diferents nivells de concreció, que van des de el més ampli (com és l'elaboració pròpia dels documents de centre [...]), fins la màxima concreció quan portem a terme una intervenció directa amb un alumne o grup d'alumnes (Córdoba et al., 2010, p. 119).

Fins aquí hem vist algunes de les mesures més importants que a nivell legislatiu s'han implementat en els darrers anys per millorar la convivència als centres educatius. Malgrat tot, la millora de les relacions interpersonals no esdevindrà si aquestes lleis i mesures no es transformen en pràctiques reals mitjançant les quals l'alumnat experimenti vivències conjuntes i positives. “Les activitats de regulació de la convivència tenen per objecte facilitar la vida en comú en el si de l'escola i la classe, però a més són una ocasió impagable per transmetre valors de tota índole” (Puig, 2003, p. 73). Com hem dit, en gestionar correctament la convivència, es guanya molt més que el simple fet de saber compartir un espai; s'aprenen valors. Quan s'ensenya a viure amb els iguals, s'implica als individus a la comunitat, es forma a les persones i es forma a la comunitat.

### ***Mesures educatives: a peu d'aula***

Hem explicat a l'inici de la via relacional que els dos focus que s'hi inclouen (la relació professor-alumne i les relacions entre iguals) són, amb diferència, els més presents en l'activitat dels centres educatius. Aquests els trobem en qualsevol moment, independentment de les pràctiques que s'hi portin a terme o de les persones que hi participin. És lògic, doncs, que moltes de les mesures que es poden aplicar per tenir cura de les relacions entre iguals formin part o puguin encabir-se dins d'altres focus que ja hem presentat o que presentarem més endavant.

Així, la primera mesura que se'ns ve al cap per gestionar positivament la convivència és l'elaboració i l'establiment de normes. Les normes que s'estableixen en les institucions educatives, en molts casos, van encaminades a regular el que està permès i el que no pel que fa a les interaccions socials dels estudiants, i especialment a determinar les mesures oportunes en cas d'omissió o incompliment. Tanmateix, les normes abasten altres aspectes de la vida escolar i constitueixen en si mateix un organisme regulador massa important com per classificar-lo com una simple pràctica. És per això que hem considerat "les normes" el cinquè focus de l'educació moral; en parlarem al proper capítol.

Quins mitjans podem utilitzar per a potenciar-la? [...]

Serviran totes aquelles activitats que permetin treballar la volició, l'afectivitat i la reflexió al voltant del grup. Servirà el diàleg repetit i sostingut. Servirà crear normes en comú, servirà partir dels seus interessos per triar els temes a debatre, servirà qualsevol treball que permeti crear xarxes de relació comunes, servirà la pròpia reflexió sobre el grup. Servirà també la reflexió individual que permeti conèixer en la seva expressió a tots els individus que conformen el grup (serà una comunitat integradora). Servirà crear un espai tranquil i relaxat, amb una forma de cercle o ferradura (que permeti el contacte visual amb tots els membres del grup), servirà tot allò que generi un clima especial (sigui música, sigui un suro amb exposició dels treballs individuals i de grup). Servirà també la reflexió sobre la mateixa comunitat, que s'anirà construint al llarg de totes les classes com a procés. Servirà també, evidentment, el paper del mestre com a element cohesionant, com a subjecte que aprecia a cadascun dels membres d'aquesta comunitat pel que és i creu que té molt camí a recórrer per arribar a

ser, tant de forma individual com de forma col·lectiva (Nomen, 2010, pp. 47-48).

En aquest paràgraf de *De Sócrates a l'Ipod* (2010), Nomen ens dona moltes de les claus per aconseguir transformar als membres d'una classe en una vertadera comunitat. A continuació, detallem algunes de les pràctiques que estan essent usades amb més èxit als centres d'educació per atansar aquest objectiu. Així, veurem algunes directament relacionades amb la metodologia didàctica, com són l'aprenentatge cooperatiu o l'ajuda entre iguals. D'altres, potser més relacionades a fomentar el sentiment de pertinença i els lligams com a grup, com per exemple els viatges i les colònies, o la pràctica de posar nom a una classe. I, per últim, presentarem una pràctica més enfocada a la intervenció i no tant a la prevenció: la mediació de conflictes.

### L'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu fa referència a la manera d'organitzar l'aprenentatge a l'aula i, com hem dit anteriorment, s'oposa al sistema individualista i al competitiu (Johnson & Johnson, 1985). Aquests tres sistemes estableixen un tipus d'interacció entre l'alumnat ben diferent.

A grans trets, en el sistema individualista cada alumne treballa en solitari per aconseguir les seves pròpies metes individuals. Els companys hi tenen una influència nul·la, ja que la seva interacció és mínima o inexistent. No existeix una correlació entre la meta individual i la del grup, pel que l'èxit s'atribueix a l'esforç i les capacitats personals de cadascú.

En el sistema competitiu, els alumnes també treballen de manera solitària i independent; no obstant això, sí que existeix una correlació entre la meta individual i la del grup, en aquest cas negativa. És a dir, l'alumne que atansa l'èxit ho fa només perquè la resta no ho ha aconseguit. La finalitat dels estudiants és fer-ho millor i més ràpid que els altres, pel que les interaccions entre aquests es fonamenten en un criteri de rivalitat que no les afavoreix en absolut.

Finalment, el sistema cooperatiu es recolza en el supòsit que els objectius individuals només s'assoliran en la mesura en que s'assoleixin també els objectius del grup. En aquest cas la correlació entre la meta individual i la del grup és positiva, pel que s'afavoreixen



molt més les relacions entre companys. L'èxit de les tasques s'atribueix a l'esforç que ha fet cadascú individualment i tots com a una mateixa unitat.

Vàries investigacions coincideixen en afirmar que és l'aprenentatge cooperatiu el sistema que més i millors efectes educatius té pels estudiants (Buxarrais, 1990; Coll & Colomina, 1990; Johnson & Johnson, 1985, 1997; Medrano, 1995; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Stainback, 2001). Es parla d'un millor rendiment acadèmic, de major productivitat, d'una major facilitat del professorat per personalitzar l'aprenentatge, entre d'altres. Per a nosaltres, la més significativa és que aquest sistema afavoreix l'establiment de relacions molt més positives que els altres. Centrem-nos en conèixer amb més profunditat les característiques que el fan tant valuós.

No es tracta que els alumnes d'una classe facin, de tant en tant, un "treball en equip", sinó que estiguin organitzats, de forma més permanent i estable, en "equips de treball" fonamentalment per a aprendre junts, i, ocasionalment, si s'escau, per a fer algun treball entre tots (Pujolàs, 2008, p. 7).

Com ens ha succeït en vàries ocasions al llarg d'aquest marc teòric, definir segons quins conceptes no resulta fàcil. L'aprenentatge cooperatiu no n'és una excepció, poden existir tantes definicions com autors i autores en parlin (Coll & Colomina, 1990; Damon & Phelps, 1989; Ferreiro & Calderón, 2006; Johnson & Johnson, 1999; Pujolàs, 2008). Nosaltres ho considerem una filosofia general de funcionament escolar amb diferents formes d'aplicació pràctica que gaudeixen dels següents principis comuns:

- 1) La interacció mútua i simultània (cara a cara) entre els estudiants és del tot imprescindible per dur a terme el procés d'aprenentatge. Els alumnes han de relacionar-se entre ells, organitzar-se i treballar conjuntament.
- 2) Generalment, es sol subdividir el grup en equips reduïts per facilitar l'organització i aprofitar al màxim la interacció entre aquests (3-5 persones màxim).
- 3) Aquests grups, per maximitzar el seu potencial educatiu, han de ser heterogenis. Tant pel que fa al rendiment i les capacitats dels seus membres, com pel seu gènere, cultura i procedència social, motivacions i interessos, entre d'altres.
- 4) Dins d'aquests grups poden assignar-se responsabilitats diferents, però cap alumne té un status superior al dels seus companys. La participació ha de ser igualitària.

- 5) L'objectiu d'aprenentatge, independentment del contingut que l'ocupi, sempre és doble: d'una banda, aprendre la temàtica que pertorqui i, d'altra, aprendre a treballar conjuntament: cooperar per aprendre i aprendre a cooperar (Pujolàs, 2008; Slavin, 1985).

Aquestes característiques promouen dinàmiques molt positives per les relacions entre iguals. Així, el mateix funcionament dels grups requereix que aquests vagin aprenent progressivament a coordinar-se i planificar-se conjuntament i dividir-se la feina a través de mecanismes basats en el diàleg. Els estudiants reconeixen la seva interdependència, s'adonen que la meta conjunta depèn de l'esforç d'un mateix i del dels altres; que amb els altres es pot aprendre més del que s'aprendria individualment. Per la qual cosa, també van assumint una posició més crítica respecte de la feina pròpia i col·lectiva. S'incrementa la responsabilitat individual i l'autoexigència, alhora que el compromís per no fallar a la comunitat.

A nivell personal, el treball conjunt en grups heterogenis facilita el desenvolupament de destreses i capacitats interpersonals i socials, afavoreix el respecte a la diferència i l'acceptació dels altres. S'aprèn a compartir i a ajudar, a ser solidaris. De la mateixa manera, s'accepten les pròpies limitacions i s'aprèn a rebre ajuda. Tot plegat, contribueix a la cohesió del grup i a un major sentiment de pertinença. Tanmateix, val a dir que el sentiment de pertinença, la cohesió de grup i el bon clima o atmosfera general no poden ser fruit d'una única pràctica.

Organitzar la classe de forma cooperativa no és fàcil; de vegades apareix com un somni pretendre que en un grup amb tensions, rivalitats, exclusions, etc. els escolars, en equips reduïts, s'ajudin els uns als altres a aprendre el que el professorat els ensenya. Estructurar de forma cooperativa la classe, en molts casos, suposa, en primer lloc, intervenir sobre tot el grup perquè a poc a poc es converteixi en una petita "comunitat d'aprenentatge" (Pujolàs, 2008, p. 23).

Fem referència a la necessitat que hi hagi certes condicions favorables per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu en escoles on no existia. Com comenta Pujolàs (2008), organitzar una classe de manera cooperativa no és una tasca senzilla; aprendre a treballar conjuntament és un procés que necessita com a base una mínima voluntat

d'enteniment entre els membres que conformen el grup. Concloem doncs que, abans d'introduir a la classe un plantejament didàctic com el que proposem, s'hauran d'assegurar aquests mínims a través d'altres activitats i mesures.

### L'ajuda entre iguals

L'ajuda entre iguals és la segona pràctica que hem decidit exposar com a exemple de com crear i mantenir bons vincles entre l'alumnat des de l'àmbit de la metodologia didàctica. De fet, en gran part de la literatura és considerada com una modalitat específica d'aprenentatge cooperatiu, ja que és una tipologia de pràctiques basades en el dinamisme pedagògic de les relacions cara a cara entre companys (Cowie & Wallace, 2000; Duran, 2006; Duran, Torró & Vilar, 2003; Tooping, 1988, 2000). "L'ajuda entre iguals és una pràctica pedagògica que impulsa la creació de vincles entre persones que comparteixen un mateix estatus però que alhora presenten una diferència que permet a una d'elles assumir un rol educatiu intencional respecte l'altre" (De la Cerda, 2011, p. 132). A grans trets, "ajuda entre iguals" és un concepte paraigües on encabim diferents pràctiques institucionalitzades en les que s'aprofiten les diferències de coneixements i habilitats entre els estudiants per configurar activitats en les que un alumne ajudi un altre (o altres).

Les diferents modalitats que s'hi inclouen es distingeixen segons varis elements classificats en torn quatre qüestions bàsiques: els participants, l'organització, el servei i la intencionalitat educativa (De la Cerda, 2011). Pel que fa el primer, els participants, els elements més importants són la diferència d'edat i la diferència de rol. Les activitats d'ajuda entre iguals poden donar-se entre alumnes que tenen la mateixa edat (*same-age tutoring*) o entre alumnes que presentin edats diferents, tot i que properes (*cross-age tutoring*). Així mateix, amb la diferència de rol fem referència a les desigualtats que permeten que s'estableixi la relació d'ajuda. Aquestes es classifiquen segons si són de coneixements (qüestions acadèmiques o curriculars), d'experiència (entorn la familiaritat amb una realitat concreta) o d'habilitats (en la capacitat o aptitud per realitzar amb èxit una tasca concreta).

Pel que fa a l'organització, es destaca el tipus d'associació entre iguals segons el nombre d'alumnes als que es proporciona l'ajuda. La intensitat en la interacció dependrà del nombre de companys amb els que es treballi simultàniament. Se'n distingeixen les parelles (de dos alumnes fins a quatre, dependent de les característiques de la relació i el tipus

d'ajuda que s'ofereixi), el petit grup (un col·lectiu de quatre fins a deu alumnes) i el grup classe (més de deu alumnes). Alhora, un segon element important és l'espai de l'ajuda, és a dir, en quin context institucional es realitza. En aquest cas també es destaquen tres opcions: la classe (l'aula), el centre (inclòs el pati, la biblioteca i les aules específiques), i fora del centre (centres de lleure o socials).

Pel que fa al servei o tipus d'ajuda que es posa en marxa, destaquem la durada del servei, segons si és curta (puntual, des d'un dia a una setmana), mitja (el servei es prolonga durant un temps més o menys llarg i estable, com un trimestre escolar) o llarga (un període de temps llarg i continu, com un curs escolar sencer). I, d'altra banda, els moments de reflexió, és a dir, aquells moments destinats a prendre consciència de què fan, com ho fan, per a qui i per a què ho fan. En aquest cas en distingim quatre opcions: abans del servei, durant el servei, després del servei o, en darrer lloc, durant tot el procés.

Per últim, els elements relacionats amb la intencionalitat educativa es refereixen als resultats i les adquisicions que es deriven d'aquests tipus de pràctiques. Es diferencien dos: els aprenentatges i els valors. Cal destacar que aquestes dues finalitats no són excloents, sinó que es complementen. Així, amb "aprenentatges" fem referència a l'objectiu d'afavorir l'adquisició de certs coneixements, com poden ser la lectoescriptura o continguts específics; mentre que per "valors" parlem de l'objectiu primordial de potenciar les relacions interpersonals entre l'alumnat i la vivència de valors com el respecte, la tolerància, la responsabilitat i la cura, entre d'altres.

En base a aquests elements que acabem de presentar es distingeixen cinc modalitats principals d'ajuda entre iguals: les pràctiques de monitoratge, la tutoria, la difusió, l'acompanyament i la mediació (De la Cerda, 2011). D'aquestes, escollim presentar la tutoria entre iguals ja que és, de totes, la que fomenta la creació de relacions més pròximes, estables i intenses. A continuació la definim i presentem les particularitats que permeten distingir-la de la resta.

La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica (derivada de l'adopció del rol de tutor i del rol de tutoritzat) amb un objectiu comú, conegut i compartit (com per exemple l'adquisició d'una competència curricular), que

s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor (GRAI, 2016, p. 1).

La tutoria entre iguals o *peer tutoring*, és una pràctica d'ajuda entre iguals basada en la transmissió de coneixements acadèmics. Així, la principal diferència que distingeix els alumnes que hi participen és el seu nivell de coneixements entorn alguna matèria escolar. Aquesta sol donar-se en parelles, dins l'horari lectiu i en situació d'aula, quasi a mode de classes particulars. A grans trets, es tracta d'ensenyar i aprendre en conjunt, amb algú al costat.

Una característica destacable de la tutoria entre iguals és la diferència d'edat dels seus participants. L'interval d'edat afavoreix que els grans puguin assumir una funció pedagògica sobre els petits, assegura que disposin d'una major facilitat per explicar allò que ja van aprendre anys enrere. Així, l'alumne més gran sol assumir el rol de tutor o "mestre" i s'encarrega d'ensenyar, mentre que el petit és tutoritzat i assumeix el rol d'alumne davant el seu company.

Alhora, el fet que es doni en parelles i durant un període de temps relativament llarg, possibilita el manteniment de relacions properes i la creació de vincles molt més estrets i intensos que les altres modalitats. Aquesta associació permet una ajuda individualitzada constant en el temps, pel que és fàcil que els alumnes vagin guanyant confiança i estableixin llaços d'afecte i cura. I no només això, sinó que els participants poden millorar la seva autoestima i la seva motivació vers la tasca acadèmica: tant el tutor, en veure que és capaç d'explicar continguts ja integrats i ajudar a algú altre amb paciència i respecte; com el tutoritzat, en veure reforçats els seus coneixements i en sentir-se recolzat, acceptat i reconegut.

En darrera instància, val apuntar el paper que el professorat exerceix en aquest tipus de pràctiques ja que, malgrat no hi sigui físicament, és molt rellevant. Del professorat depèn la seva organització i planificació. Són els encarregats de detectar les mancances dels alumnes així com de buscar i valorar la conveniència dels possibles tutors, de decidir la temporització de cada pràctica i determinar els continguts que es treballaran. A més, han d'oferir als alumnes que exerciran el paper de mestres certa formació i indicacions de com

ha de ser el seu paper, i els han de supervisar i acompanyar durant el procés, resolent dubtes i ajudant a solucionar totes aquelles dificultats que puguin sorgir.

### Sortides del centre: colònies i viatges

Passem ara a parlar d'una mesura per treballar les relacions interpersonals amb un format totalment diferent a les anteriors. La gran majoria de centres reserven uns dies l'any per realitzar sortides fora de l'escola. Aquestes gaudeixen de característiques molt diferents segons els seus objectius principals, la seva durada o la seva destinació. En general, però, suposen un canvi en la rutina diària de l'alumnat, i generen una dinàmica ben diferent a la que hi estan acostumats. Així, les sortides fora del centre abasten activitats que van des de la visualització puntual d'una obra a un teatre o un cinema proper al centre educatiu, fins viatges de final de curs d'una setmana de durada fora del país. Generalment, els centres no realitzen únicament una d'elles, sinó que acullen més d'una tipologia de sortides que van combinant al llarg del curs. Repassem les més comunes:

Visites i sortides culturals d'anada i tornada en el mateix dia. Aquestes solen encabir-se dins d'alguna matèria escolar i serveixen per aprofundir i ampliar el coneixement que s'ha tractat a la classe. Dins d'aquest grup trobem les visites a museus, les projeccions de pel·lícules i visualitzacions d'obres de teatre o l'assistència a xerrades i/o conferències; realitzades habitualment en el mateix context geogràfic de la institució escolar. L'objectiu principal d'aquestes sortides és contribuir al coneixement cultural de l'alumnat i, donades les seves característiques, no són especialment significatives pel que fa a les relacions interpersonals. Malgrat trenquen momentàniament amb l'activitat regular del centre, no són una gran oportunitat per treballar els vincles entre iguals. Si, ho són, en canvi, pel que fa a la metodologia didàctica. Aquest tipus de sortides permeten als estudiants acostar-se d'una manera més vivencial a allò que treballen a l'aula. Aquestes visites contribueixen a donar un valor extra als continguts que s'aprenen, ja que es posa de manifest la seva significació a la realitat, fora de les parets del centre.

Excursions d'un o dos dies. Aquestes tenen una durada superior a l'anterior; ja no es tracta d'una sortida puntual que es pot fer només en un matí o una tarda, sinó que els alumnes marxen ben aviat, dinen fora i no tornen fins la nit o el dia següent. Impliquen un desplaçament fora del context més pròxim dels centres. Aquest tipus d'excursions solen tenir també la voluntat d'ampliar coneixements. En aquest cas, però, solen anar més

vinculades a l'àmbit ambiental i no tant social. Habitualment, aquestes sortides impliquen el contacte amb la natura i la visita a llocs geogràficament destacables com rius, muntanyes o parcs naturals en general. Pel que fa a les relacions interpersonals, com en el cas passat, representen un moment de trencament puntual amb la dinàmica general. El fet de passar tot un dia fora fent quelcom diferent serveix per airejar-se i relaxar tensions, tot i que habitualment no es contempla la possibilitat de fer activitats directament encaminades a aquesta finalitat.

Colònies i viatges final de curs. Arribem finalment al tipus de sortides més valuoses per al focus que ens ocupa. Les colònies i els viatges final de curs, malgrat tenir una dinàmica quelcom diferent en si mateixes, fan referència a un mateix concepte. La idea fonamental d'aquest tipus de sortides és treballar l'educació en valors en general i les relacions interpersonals en particular a partir de la convivència dels alumnes durant uns quants dies. Aquesta és la seva voluntat principal: aconseguir que els alumnes es coneguin més profundament en unes circumstàncies més relaxades, on puguin tractar temes diferents a les típiques qüestions i preocupacions escolars.

Ambdós tipus, colònies i viatges, impliquen per a l'alumnat sortir de casa i de l'escola per viure durant uns dies amb els seus companys de classe i alguns professors. La durada d'aquest tipus d'activitats depèn de l'edat dels alumnes. Així, el més normal és que a l'educació infantil es comenci amb una sola nit fora de casa i es vagin sumant dies progressivament, arribant a viatges d'una setmana complerta a l'etapa educativa de l'ESO i el batxillerat.

Als primers cursos de la ESO (1r i 2n) és comú realitzar colònies. El seu pretext sol ser esportiu, natural, o ambdós junts, pel que solen viatjar a cases de colònies situades en llocs privilegiats pel que fa el contacte amb la naturalesa i els espais oberts per jugar. L'alumnat, que dorm, esmorza, dina i passa el dia conjuntament, desenvolupa activitats lúdiques que comporten un treball intens per a les relacions interpersonals. Mitjançant aquestes activitats, els estudiants passen bones estones junts i creen lligams quasi sense adonar-se; el que reverteix indubtablement en una millora del clima social de la classe, inclús quan aquests tornen al context escolar.

En el cas dels alumnes més grans (3r i 4t d'ESO), solen viatjar amb un pretext més cultural, de manera que acostumen a visitar ciutats, nacionals o internacionals, que puguin incloure també algunes activitats de tipus formatiu com visites a museus i obres arquitectòniques, principalment. En aquest cas no hi ha una programació tan sòlida i estructurada pel que fa a la cura de les relacions entre companys, sinó que se'ls sol deixar més temps lliure per a que puguin gaudir d'estones junts, fent activitats més pròpies de la seva edat.

Sigui com sigui, la vivència de compartir uns dies junts permet la construcció d'una comunitat real, basada en relacions creades de manera natural i no imposades pel simple fet de compartir un mateix espai físic. D'aquesta manera, els alumnes tenen la oportunitat de compartir idees, moments i generar records conjunts que els fan sentir participants d'una mateixa unitat.

### *El nom de l'aula*

Però no tot el que podem fer a l'escola per educar en valors requereix de tanta organització i tants recursos com les activitats que hem presentat fins ara. Els professors poden portar a terme petites accions que, malgrat siguin pràcticament insignificants per si mateixes, van contribuint de mica en mica a la construcció de la personalitat moral de l'alumnat. Un exemple d'una d'aquestes mesures senzilles que ens pot ser útil per enfortir el sentiment de pertinença al grup consisteix en posar un nom propi a l'aula o al grup-classe.

És cert que aquest tipus de mesures es desenvolupen sobretot en els primers anys de l'educació formal; no obstant això, en l'ESO també pot resultar efectiva. Sobretot en el cas que, en comptes de ser el professorat qui assigni els noms als espais, siguin els propis alumnes els que decideixin com volen anomenar-se conjuntament. A través d'una activitat en la que els propis alumnes puguin pensar com volen ser anomenats com a grup, aquests han de dur a terme un procés d'autoconeixement i coneixement dels altres, amb el que identificar què és allò que els uneix i que, per tant, els pot representar. Així seran conscients que hi ha elements que els engloben a tots, per molt diferents que siguin, i es contribuirà a crear aquest sentiment d'acolliment i acceptació conjunta. A més, l'ús comú d'aquest nom que els simbolitzi permetrà dotar a l'espai de més calidesa i personalitat que si s'anomenés només amb una lletra o un número.



### La mediació escolar

Volem tancar aquesta selecció de mesures per a la millora de les relacions entre iguals amb una lleugerament diferent. Fins el moment, hem vist activitats i metodologies que serveixen per prevenir les males relacions entre companys i evitar arribar a casos tan greus com l'assetjament escolar. Tanmateix, en la interacció entre persones és natural que es donin conflictes; la subjectivitat de cadascú fa que un mateix fet pugui veure's interpretat de maneres molt divergents. Aprendre a conviure passa per aprendre a acceptar-los i resoldre'ls (Auberni, 2007; Martínez & Tey, 2003); de manera que també és necessari comptar amb mesures que ens ajudin a intervenir en cas que hi hagin problemes de convivència.

El conflicte escolar és tan necessari com natural i des de l'escola hem de solucionar-lo i dotar al nostre alumnat d'estratègies per afrontar-lo de forma adequada. [...] No es tracta, per tant, d'evitar la emergència del conflicte, sinó de formar als nens per a que puguin abordar-lo de manera constructiva com a única possibilitat de portar a terme el seu propi creixement personal i social (Navarro, 2010, p. 4).

La mediació a l'escola neix com una eina per ajudar als alumnes a resoldre els conflictes que ells mateixos i de manera natural no han estat capaços de resoldre. A grans trets, podem dir que la mediació consisteix en la intervenció d'una tercera persona (el mediador), neutral i aliena al conflicte en qüestió, que ajuda a les parts oposades a comunicar-se amb la voluntat que es posin d'acord i puguin trobar una solució conjunta (Boqué, 2005; Burguet, 1999; Ortega & Del Rey, 2003; Torrego, 2000, 2009). A grans trets, ens podem imaginar el procés de mediació escolar en dos fases principals: la pre-mediació i la mediació pròpiament dita, la qual inclou la presentació i les regles del joc, un diàleg cara a cara, la proposta de diferents solucions i, finalment, l'acord conjunt.

La primera fase serveix, bàsicament, per a que cadascuna de les parts pugui explicar la seva versió personal del conflicte. Així, el mediador es reuneix individualment amb cadascuna d'elles, els explica en què consisteix el procés de mediació, es procedeix a conèixer el conflicte, a través de l'explicació personal de cadascuna de les parts, i a valorar si la mediació és possible. En la segona fase, el mediador explica com serà el procediment a seguir i recorda les normes més bàsiques que hauran d'acatar en les seves intervencions

(respectar el torn de paraula, no utilitzar un llenguatge ofensiu, intentar mirar-se als ulls, mostrar una actitud oberta, entre altres). A partir d'aquí, les parts tornen a exposar la seva versió del conflicte i els seus sentiments, aquesta vegada una davant l'altra. Una vegada superada aquesta fase, es procedeix a esclarir el problema (aconseguir una versió consensuada i exposar els interessos i les necessitats de cadascú respecte d'aquest) i es dona pas a una pluja d'idees de possibles solucions. Les parts han de proposar i valorar diferents alternatives fins arribar a un acord amb el que comprometre's, amb el que finalitzaria el procés.

Hem de destacar que la mediació només pot donar-se en aquells casos en els que les parts contraries ho demanen explícitament. Les persones implicades han de voler resoldre el conflicte i han de demanar ajuda als mediadors. Un altre element a tenir en compte és que el mediador mai actua de jutge ni decideix la solució al conflicte, sinó que ajuda als seus protagonistes a trobar-la. A més a més, aquest company mediador ha d'estar format en les característiques i les condicions d'aquests tipus de processos i ha d'haver superat un període d'entrenament de les habilitats que fan falta per dur a terme aquest paper. La pròpia escola ha de gaudir d'un Programa de mediació que reculli de manera específica tots aquests aspectes relacionats amb la formació dels mediadors i els espais físics i temporals en el que es realitzen les mediacions.

Tot i que el Programa de mediació és específic de cada centre, podem destacar algunes de les normes bàsiques que tots han de complir. La primera d'elles és la confidencialitat. El mediador no ha de compartir els detalls de les converses prèvies que ha tingut amb cadascuna de les parts, ni parlar de la mediació fora dels àmbits permesos. La segona és la llibertat d'expressió. Els protagonistes han de sentir que poden expressar-se amb naturalitat i honestat, sempre sense faltar al respecte. Han de tenir l'oportunitat d'explicar la seva visió del conflicte. En tercer lloc, la imparcialitat del mediador és vital. Aquest no pot mai prendre partit per cap dels posicionaments. Per garantir-ho, és comú que, abans d'iniciar un procés de mediació, el mediador hagi de ser acceptat per les dues persones que volen fer-lo. Per últim, el diàleg és la clau essencial. Les parts han de saber que la mediació és bàsicament una oportunitat per mantenir una conversa més estructurada a com seria sense mediador, però que de la seva voluntat per expressar-se amb respecte i d'escoltar a l'altre activament depèn la resolució final.

#### *1.3.2.2.4. El tutor i la tutoria*

Fins el moment hem dit que és una tasca transversal per al professorat fer tot el que estigui en les seves mans per atendre els alumnes i crear bons lligams amb aquests i entre aquests. No obstant, a cada grup-classe existeix una figura que ho ha de fer de manera encara més específica i assenyada: el tutor.

Entenem el paper del tutor com la persona que acompanya en el creixement de cadascun dels seus alumnes, que l'orienta i el guia per a que aconseguixi el millor de si mateix, utilitzant diferents recursos i estratègies que estan al seu abast (Giner & Puigardeu, 2008, p. 22).

La funció del professor-tutor va més enllà de ser un expert en un àmbit de coneixement i saber transmetre'l al seu alumnat. "El bon exercici de la funció tutorial requereix, a més, un altre tipus de sabers, saber fer i principalment saber actuar amb criteri en situacions no sempre previsibles i, en no poques ocasions, amb un cert grau d'incertesa" (Martínez, 2012, p. 21). El bon tutor representa pels seus alumnes un recolzament, una figura adulta que els atén, els comprèn i els orienta de manera personalitzada, i amb la que es crea un vincle pedagògic especial respecte la resta del professorat.

El tutor és el professor que s'encarrega principalment d'un grup-classe, que vetlla pel bon rendiment acadèmic de cadascun dels seus alumnes, té cura de la seva situació individual i grupal, treballa per afavorir-hi la convivència i serveix com a intermediari entre la classe i la resta de professorat i també entre les famílies dels seus alumnes i la mateixa escola. Per tant, ens trobem davant un exercici professional que requereix de gran responsabilitat i compromís social (Martínez, 2012).

Per regla general, els tutors solen disposar d'una a quatre hores setmanals dedicades específicament als objectius que els són reconeguts. Les sessions de tutoria es contemplen en l'horari setmanal de cada centre, i és el mateix tutor el que ha d'estar alerta i saber en cada cas quines són les activitats més adients per omplir aquest temps; si bé, com veurem més endavant, cada centre ha de disposar d'un document oficial amb les principals directrius que regeixin com han de ser aquests espais i per a què han de servir.

### La relació tutor-tutoritzat

Un primer espai de treball de l'acció tutorial amb les seves evidents repercussions en l'educació moral és el que fa referència a la relació entre l'educador (tutor) i cadascun dels educands. Més enllà de la classe com a col·lectivitat, el professor haurà d'esforçar-se per personalitzar la seva relació amb els diferents membres del grup, intentant donar respostes concretes a les necessitats particulars de cadascun d'ells (Puig & Martín, 2000, p. 176).

En l'activitat del tutor a l'aula es poden distingir dos àmbits principals amb objectius diferents però interrelacionats: la relació del tutor amb cadascun dels membres del seu grup-classe i les relacions entre els propis membres. Comencem tractant el vincle tutor-alumne ja que de la seva fermesa i positivitat dependrà, en gran part, l'èxit de l'actuació del tutor pel que fa a les relacions entre iguals.

L'escenari ideal que hem dibuixat en el tercer focus (la relació professor-alumne), en el que el professor havia de ser una persona acollidora, respectuosa i interessada per al seus estudiants, és encara més necessari en aquest cas. Com hem dit, el tutor ha de ser una figura en la que els nois i noies puguin confiar plenament, ha de ser el seu principal referent i el seu major recolzament. El tutor és el primer responsable de garantir la promoció d'una educació personalitzada i integral, amb la que s'atengui de manera especial les competències socials, emocionals, físiques, morals i no només intel·lectuals dels alumnes (Escaño, 2010).

Quatre són les principals àrees de treball amb els alumnes a les sessions de tutoria: la convivència, l'equilibri afectivo-personal, la motivació i esforç efectiu en el treball escolar i la orientació acadèmica i professional (Escaño, 2010). Per cadascuna d'aquestes es reconeixen cinc objectius principals que són de recomanable compliment. Pel que fa a l'educació de la convivència, aquests objectius són: 1) detectar i reconduir les conductes agressives o de menyspreu entre companys, i fomentar un clima de respecte a l'aula; 2) fomentar un nivell de sociabilitat que eviti la falta de comunicació i l'aïllament; 3) desenvolupar conductes cíviques que portin al compliment de les normes bàsiques de convivència i la resolució dels conflictes; 4) promoure comportaments d'ajuda i cooperació i, per últim, 5) ajudar a construir sentiment de grup.

Pel que fa al segon àmbit, l'educació de l'equilibri afectiu, s'assenyala la necessitat de: 1) fomentar una autoestima ajustada i positiva; 2) ajudar a elaborar, progressivament, valors per a l'autorealització; 3) superar sentiments negatius de por, tristesa, culpabilitat o timidesa; 4) educar en aspectes afectiu-sexuals; i, per últim, 5) evitar les addiccions. En relació al tercer, l'educació de la motivació i l'esforç, s'apunta a l'assoliment d'objectius com 1) afavorir el sentiment de competència per aprendre; 2) promoure l'actitud d'interès i funcionalitat dels temes escolars; 3) afavorir una visió dels professors com a persones que els ajuden; 4) ajudar a tolerar la frustració, superar problemes i ajornar les recompenses i, finalment, 5) crear l'hàbit de treballa mb dedicació estratègica intel·ligent.

Arribem així a la darrera àrea de treball determinada, la orientació. “Tradicionalment, la orientació venia associada a l'elecció dels diferents itineraris acadèmics i professionals; en l'actualitat, el concepte d'orientació educativa abasta aspectes més amplis” (Escaño, 2010, p. 157). Per a Giner (2012), la orientació que han de rebre els estudiants actualment es pot classificar en tres àmbits diferents:

- 1) Orientació personal. El tutor ha d'acompanyar els seus alumnes en el procés de la construcció de la seva personalitat moral. Ha de fer l'esforç per conèixer-los i conèixer la seva situació, les seves creences i valors, les seves virtuts i els seus punts febles, per guiar-lo així en el seu creixement personal.
- 2) Orientació acadèmica. D'altra banda, el tutor ha de simplificar la tasca d'aprendre, tant com sigui possible, al seu alumnat. Conèixer-los passa per parar atenció a la seva diversitat i atendre les seves necessitats acadèmiques. Intentar que tots desenvolupin al màxim el seu potencial.
- 3) Orientació vocacional o professional. Per últim, un tipus d'orientació que resulta importantíssima en l'etapa de secundària: la professional. Els alumnes es troben en una etapa vital de canvis i presa de decisions molt rellevants pel seu futur, la qual cosa els crea desconcert i inseguretad. El professor tutor ha de guiar-los aportant tanta informació com elements de reflexió els puguin ajudar a fer aquesta tria.

Seguint en aquesta línia, Escaño (2010) assenyala que els cinc objectius específics en matèria orientativa del tutor respecte els seus alumnes han de ser: 1) promoure

l'autoconeixement dels seus interessos, valors i aptituds; 2) ensenyar a accedir a la informació de les oportunitats acadèmiques i professionals; 3) prendre consciència de la rellevància de les decisions i de la necessitat de respondre a les mateixes d'una manera planificada; 4) desemmascarar els estereotips socials que condicionen les decisions professionals; i, finalment, 5) promoure la participació dels pares i els companys en el procés i en la decisió de l'alumnat.

Per últim, val destacar que, per aconseguir que la relació tutor-tutoritzat sigui el més profitosa possible, a banda de tot el ja comentat, els tutors gaudeixen d'una eina extra: l'entrevista individual. Aquesta consisteix en destinar un temps setmanal, mensual o trimestral, per parlar individualment i cara a cara amb cadascun dels membres de la classe. Aquestes estones permeten un coneixement més profund de l'alumne en qüestió. La situació de privacitat afavoreix que els nois i noies es sentin més relaxats per tractar temes més personals que no tractarien en una situació de grup. I, alhora, serveixen també per poder valorar i establir acords i pactes de millora respecte determinats temes.

Les entrevistes individuals no sempre han de tenir el mateix format. Aquest dependrà dels requeriments i la situació de cada educand. Així per exemple, entre els continguts d'aquestes entrevistes poden trobar-se qüestions relacionades amb el treball escolar (seguiment del curs, dificultats concretes, participació en els grups de treball, etc.), amb les relacions interpersonals a l'aula (com es sent en el grup, possibles problemes d'integració i/o conflictes interpersonals, etc.) o amb la seva vida fora de l'escola (relacions familiars, activitats extraescolars, hàbits i rutines, etc.), entre d'altres.

### Les relacions entre iguals a la tutoria

Centrant-nos de nou en les relacions entre iguals a la classe, hem de destacar la oportunitat privilegiada que representa la tutoria per a la seva millora. Molts estudiants, en arribar a la ESO, s'hi troben amb una nova configuració de classe, nous companys i noves dinàmiques que en un inici resulten complexes. Com hem apuntat abans, una simple agrupació de persones no crea un grup. Per a que les persones que constitueixen un grup puguin considerar-se com a tal, cal que existeixin lligams i vincles entre aquestes.

En l'apartat previ hem assenyalat estratègies com l'aprenentatge cooperatiu o l'ajuda entre iguals com eines de gran capacitat educativa. També hem comentat, però, que per a que

puguin ser portades a terme exitosament cal haver creat amb anterioritat un clima social mínimament positiu a l'aula. La tutoria és l'espai més indicat per fer-ho. El seu caràcter obert el fa especialment idoni per dur a terme activitats varies que prenguin el grup com a referència. La utilització de dinàmiques de grup contribueix a canalitzar les relacions que es generen a l'aula i guiar-les per assolir un millor ambient a la classe.

Una dinàmica de grup és tot el moviment que es genera en un grup-classe en l'espai de la tutoria grupal amb l'objectiu d'aconseguir, o millor dit, propiciar espais, per afavorir el creixement personal i que ajudin a millorar les relacions interpersonals del grup-classe (Giner, 2012, p. 283).

Les dinàmiques de grup són una oportunitat de treballar les relacions interpersonals d'una manera molt senzilla i efectiva. Aquestes dinàmiques es recolzen bàsicament en un procés vivencial-experiencial en el que l'alumne n'és alhora l'emissor i el receptor (Giner & Puigardeu, 2008). No obstant, per a que siguin vertaderament efectives cal parar atenció al moment vivencial en el que es troba el grup, identificar les seves necessitats i formular els objectius que es volen assolir. Giner & Puigardeu (2008) determinaren que en l'evolució que segueix una agrupació d'alumnes en la seva construcció i consolidació com a grup es distingeixen sis moments, en els quals es presenten comportaments i necessitats diferents.

- a) Presentació del grup. És el moment en el que els alumnes o el tutor arriba per primera vegada a l'agrupació, de manera que és necessari fer algunes dinàmiques per trencar el gel.
- b) Autoconeixement. Mentre el grup s'acostuma a aquesta manera de treballar, és positiu fer algunes dinàmiques que permetin a l'alumnat centrar-se en si mateix. Així poden fer un procés d'introspecció i, alhora, es van familiaritzant amb la resta del grup sense crear situacions incòmodes.
- c) Coneixement interpersonal. Una vegada el grup comença a acostumar-se a la presència dels altres, és positiu crear situacions que potenciïn l'intercanvi i la comunicació entre ells.

- d) Confiança en els membres del grup. El següent pas és afavorir no només el coneixement sinó la confiança entre els membres. Les activitats en aquest moment han d'implicar una interacció més propera entre els membres.
- e) Treball cooperatiu entre iguals. Els autors determinen que quan ja existeix un cert nivell de confiança és el moment evolutiu adequat per fer dinàmiques en les que hagin de cooperar per aconseguir fins conjunts.
- f) Acomiadament del curs. Finalment, quan es tanqui aquest cicle, és molt recomanable fer dinàmiques en les que els alumnes tinguin l'oportunitat de reflexionar sobre el que han fet. Per al professorat, també és un bon moment per posar de relleu aquelles qüestions més importants que es vol que recordin i aprenguin per futures experiències.

D'altra banda, a més de per afavorir un bon clima que possibiliti l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, la tutoria és una eina bàsica per regular i gestionar la convivència. Una de les pràctiques més reconegudes i valorades creades per tal efecte són les assemblees. Com hem desacatat a l'apartat de la metodologia didàctica, les assemblees són una boníssima alternativa per treballar l'àmbit de la convivencialitat i les relacions entre companys ja que són un espai dedicat a la pròpia comunitat *per se*.

Les assemblees que, recordem, consisteixen en un espai de participació obert a mode de reunió informal en el que la classe tracta diferents aspectes de la vida escolar a través d'un procediment democràtic d'intercanvi d'opinions, són un espai amb múltiples avantatges. Aquestes serveixen de vehicle de coneixença, ja que tothom les pot fer servir per donar a conèixer allò que considera important per al grup. A més, són útils per organitzar la vida comuna, perquè a través dels acords consensuats s'estructura la vida quotidiana i s'estableixen els marcs de referència que delimiten allò que es pot fer i allò que no.

Alhora, el fet que serveixi d'espai per la regulació de la convivència, potencia l'hàbit de reflexionar entorn les pròpies vivències i permet donar sentit a les pràctiques comunes. En definitiva, l'establiment d'un espai regular en el que els alumnes aprenen a tractar-se els uns als altres prenent el diàleg com a vehicle bàsic, permet mantenir intercanvis constructius d'opinions, la qual cosa afavoreix la resolució pacífica de conflictes i evita que



s'acumulin mals entesos que creïn un mal clima; i, en general, assisteix una comunicació fluida que possibilita l'establiment de relacions fortes basades en la confiança i la cohesió o, si més no, en el més absolut respecte entre companys.

Per últim, altres pràctiques que solen limitar-se a l'àmbit de la tutoria i que són certament afavoridores per a les relacions interpersonals són, per exemple, la realització conjunta de festes i celebracions especials. Celebrar els aniversaris d'una classe o reconèixer-los en algun moment, és un gest que fa sentir als alumnes reconeguts i valorats. Tot el que siguin estratègies de personalització de l'estudiantat, amb les que els alumnes no es sentin un número, sinó una persona individual i diferent a la resta, però amb els mateixos drets i deures, contribueix a la generació d'aquest clima d'acollida tan positiu per al desenvolupament de la seva personalitat moral.

### El Pla d'Acció Tutorial (PAT)

Els centres gaudeixen de diferents eines per regular l'acció tutorial i evitar que aquesta sigui fruit de la improvisació. Als Projectes Educatius de Centre (PEC) i els Reglaments de Règim Intern (RRI) de cada institució educativa es solen recollir les directrius més importants que hauran de seguir els professors encarregats de cada tutoria. Tanmateix, el Pla d'Acció Tutorial (PAT) és l'únic document dedicat íntegrament a concretar com es durà a terme l'acció tutorial en els diferents àmbits d'acció.

Aquest es considera responsabilitat de tot el centre i ha de ser elaborat de forma consensuada. De fet, una de les principals funcions del PAT és promoure la responsabilitat i la coherència de tot els professors i professores pel que fa a les tasques de tutoria i orientació. Per tant, el PAT no és un document aïllat, sinó que ha d'estar integrat en el PEC i ha de seguir la seva mateixa línia pedagògica. Ha de ser elaborat a partir d'una reflexió compartida sobre les característiques del centre, del seu entorn i del professorat i l'alumnat que el conformen.

En aquest document es plantegen els objectius generals de l'acció tutorial al centre i l'etapa educativa corresponent i els objectius específics a assolir en cadascun dels àmbits d'acció: la tutoria individual, la tutoria grupal, la relació i la comunicació amb les famílies i la coordinació amb la resta de la comunitat educativa. Val a dir que aquests objectius han de

ser realistes i exposats amb claredat per a que puguin ser compresos i acceptats per tots els membres del centre (Guillamón, 2002).

Alhora, el PAT recull les propostes d'intervenció per atansar aquests objectius; és a dir, les accions concretes que s'esperen realitzar al llarg del curs. Aquestes activitats són definides tant pel que fa al seu funcionament, com pel que fa als recursos que caldrà disposar per accomplir-los, així com els responsables de cadascuna de les accions i la seva temporització (calendari). A aquest respecte és destacable que es concep com un document flexible, obert a canvis i modificacions que l'equip directiu i educatiu del centre consideri oportuns al llarg del curs.

Tant és així que en la pròpia concepció del PAT està inclosa la seva avaluació. És comú que aquest sigui revisat trimestralment pels Caps d'Estudi i que al final de curs s'elabori una memòria amb la valoració del seu funcionament per garantir la seva millora. No obstant això, per a l'avaluació del pla també es compta amb la opinió dels alumnes respecte les sessions de tutoria i l'orientació rebuda durant el curs, i amb l'avaluació dels propis tutors i tutores. No oblidem que, si bé tota institució n'és responsable del seu funcionament, els tutors són els màxims responsables de la seva dinamització. Per tant, la valoració que aquests en fan són vitals per fer les esmenes i modificacions oportunes.

Com veiem, la construcció d'un bon clima social a l'escola, tant pel que fa a les relacions professor-alumne com entre els mateixos alumnes, és una tasca que alberga una gran quantitat i varietat d'estratègies. La selecció d'aquestes haurà de dependre sempre del context i la situació de cada centre, si bé aquí hem plantejat algunes de les que considerem més profitoses i efectives en pràcticament tots els contextos escolars possibles.

### 1.3.2.2.5. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### Principals conseqüències de les relacions entre iguals

1. Relacions positives
  - Clima social positiu
  - Sentiment de pertinença a la comunitat
  - Establiment de lligams afectius i relacions d'amistat
  - Millora de les habilitats socials i dialògiques
  - Desenvolupament de l'empatia
2. Relacions negatives
  - Clima social negatiu
  - Sentiment de solitud i aïllament
  - Assetjament escolar o *bullying*
    - o Víctima
      - Baixa autoestima i sentiment d'inferioritat
      - Trastorns emocionals
      - Davallada del rendiment escolar i l'interès per aprendre
    - o Agressor
      - Manca de control dels impulsos i l'agressivitat
      - Problemes familiars i d'exclusió social
      - Sentiment de tristesa
    - o Testimonis
      - Sentiment de culpabilitat
      - Conductes de submissió
      - Actitud conformista davant les injustícies

#### Com millorar les relacions entre iguals

1. Mesures institucionals
  - Internacional: *Marco estratégico Educación y Formación 2020*
  - Nacional: *Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020*
  - Centre educatiu: Projecte de Convivència
2. Mesures educatives
  - Aprenentatge cooperatiu
  - Ajuda entre iguals
  - Sortides del centre: colònies i viatges
  - Nom de l'aula
  - Mediació escolar
3. La tutoria
  - La relació tutor-tutoritzat: orientació personal, acadèmica i professional
    - o Entrevista individual
  - Les relacions entre iguals
    - o Dinàmiques de grup
    - o Assemblees
    - o Celebracions de festes
    - o Pla d'Acció Tutorial (PAT)

### *1.3.3. La via convencional de l'educació en valors*

La tercera via de l'educació en valors als centres educatius és l'anomenada via convencional. La vida a les escoles seria impossible sense una estructura i una concordança mínima pel que fa al seu funcionament i al comportament de les persones que hi formen part. La present via s'ocupa justament dels elements que atorguen aquesta solidesa i possibiliten la vida en comú en el si de les institucions. Hem escollit la paraula "convencional" per englobar els focus que presentarem a continuació, ja que entre les seves accepcions es recullen els elements clau que volem destacar. Segons la *RAE*, la convenció pot ser definida com una "norma o pràctica admesa tàcitament, que respon a precedents o a la costum", i també com "un acord o pacte entre persones, organitzacions o països". Així, parlarem de convenció en el sentit de normes i acords, alguns més formalitzats que d'altres, socialment acceptats i possibilitadors de la vida comuna; l'ús dels quals comporta efectes positius en la construcció de la personalitat moral dels estudiants.

La via convencional està conformada, com tota la resta, per dos focus d'educació moral. D'una banda, coneixerem el cinquè focus, les normes escolars; entenent "normes" com elements que regulen explícitament què s'ha de fer, què es pot fer i què està prohibit dins d'un determinat context. Però també "normes" en el seu sentit més ampli, doncs veurem que el comportament dels éssers humans, també a les escoles (fins i tot especialment en aquestes), es regeixen per criteris comuns que no estan necessàriament recollits en una sèrie de regles escrites. Els hàbits i les maneres, habitualment conegudes com a "modals", són també fonts de convencions, és a dir, de maneres de fer conjuntament assumides que atorguen regularitat a la conducta de les persones que les viuen i les practiquen constantment.

D'altra banda, trobarem el sisè focus: la participació de l'alumnat en la gestió dels centres educatius. L'escola no resultaria un àmbit educatiu de la democràcia si ella mateixa no es basés en aquests principis. En aquesta tesi partim de la base que als alumnes se'ls ha de reconèixer el dret i se'ls ha de dotar de les capacitats necessàries per implicar-se en tots aquells assumptes de la gestió dels centres educatius que puguin abordar des de la seva posició i visió d'alumnat. A més, en aquest sisè focus també estudiarem quines són les alternatives de que gaudeixen els alumnes per prendre part activa del govern de la seva

escola, així com quins són les legislacions i els documents institucionals que regulen aquesta participació.

### *1.3.3.1. Cinquè focus d'educació en valors: Les normes escolars*

“Per ensenyar i per educar són imprescindibles unes condicions de pau, de tranquil·litat i d'assossec, que només s'aconsegueixen quan a l'escola, el col·legi o l'institut impera un ambient convivencial correcte i adequat” (Ramo & Cruz, 1997, p. 7). Ens és difícil imaginar un entorn d'aprenentatge eficaç en presència contínua de caos o perills; i és que, independentment de les característiques de l'escola i els grups-classe que la integrin, per formar i educar és necessari el manteniment d'un clima de cert ordre i seguretat (Lapsley, 1984).

Aquest clima és assolible gràcies, en gran part, a la formulació i l'establiment de normes i límits. Les normes són una eina per regular la conducta dels individus i, en aquest sentit, resulten un instrument bàsic i imprescindible per a que els mestres puguin dur a terme la seva tasca docent. És evident, doncs, que la creació d'un entorn d'aprenentatge eficaç passa per mantenir uns mínims d'organització en el seu funcionament; pel que queda més que assumida la funció que tenen les normes en la configuració més elemental de les societats en general i, en el nostre cas, de les escoles en particular (Oakes & Lipton, 2007).

No obstant això, no considerariem les normes com un focus d'educació moral si la seva utilitat no anés més enllà de la simple organització dels integrants d'una comunitat. En aquest punt ens és significatiu tractar la distinció que fan Turiel (1983) i Nucci (2003) entre els termes convenció i moral. Per als autors, ambdós conceptes són formes de regulació social, és a dir, juguen un paper important pel que fa a les eleccions i les actuacions dels individus. A nivell conceptual, però, n' existeixen diferències rellevants.

El comportament d'una persona està regit per regles que sorgeixen de diferents fonts. Diem que la font és moral quan les decisions, el judici moral, es basen en una reflexió sobre les conseqüències i efectes interpersonals inherents a les accions que regulen. Per tant, considerem que les prescripcions morals són judicis no arbitraris, en determinar-se per consideracions que pertanyen a l'àmbit dels Drets individuals, del benestar i l'equitat.

En canvi, parlem de convenció quan aquestes decisions es prenen en funció de la presència o absència d'una regla governant, sense que existeixi una conseqüència inherent a tals actes. A saber, les convencions socials són normes arbitràries, que no comporten efectes positius o negatius per si mateixes, que serveixen per coordinar de manera intencional les accions dels individus dins del sistema social.

Nosaltres no neguem aquesta distinció i acceptem les diferències assenyalades pels autors; tanmateix, emfatitzem l'important paper que ambdues tipologies de normes tenen en la construcció de la personalitat moral dels i les joves. Les normes, arbitràries o no, ens ofereixen una pauta per guiar la nostra conducta i ens ajuden a saber què s'espera de nosaltres i què podem esperar de la resta. Ens ensenyen, en definitiva, a viure i conviure amb els altres i amb un mateix. I, en tant que aquest és el principal objectiu de l'educació en valors, queda justificada la seva selecció com un dels focus d'educació moral als centres.

En resum, l'educació moral no pot separar-se del clima social general i de l'estructura normativa del centre educatiu i de l'aula [...]. La manera en què el professorat i el centre estableixen i mantenen les convencions i les normes morals constitueix un aspecte fonamental de la contribució dels centres al desenvolupament sòcio-moral dels estudiants. En un nivell bàsic, un clima de respecte mutu i protecció, amb una aplicació justa i coherent de les regles, constitueixen les condicions elementals d'una atmosfera moral educativament constructiva (Nucci, 2003, p. 239).

Les normes són omnipresents en la vida dels centres educatius, les trobem presents en tots els seus àmbits d'acció. No obstant això, no totes són iguals ni fan referència a les mateixes qüestions. Al llarg del capítol que ara comença coneixerem amb més deteniment què entenem per norma, quins tipus es distingeixen, així com algunes mesures per implementar-les a les aules i regular la seva acceptació i també la seva transgressió.

#### *1.3.3.1.1. Què són les normes*

Com sabem, el concepte "norma" és objecte d'ús i estudi des de diferents àmbits: jurídic, sociològic, filosòfic, científic; si bé l'accepció més habitual del terme és aquella que l'identifica amb "regla del procedir humà" i que s'expressa mitjançant el llenguatge prescriptiu (Pérez, 1996). Per tant, podem definir les normes com "un element regulador de

la conducta dels individus en la societat, en la mesura que determinen el que s'ha de fer o no" (Pérez, 1996, p. 535). Quelcom més completa és la definició que dicta que "les normes socials es defineixen com a patrons de conducta compartits pels membres d'un grup social. Es tracta d'expectatives compartides pels membres del grup que especifiquen el comportament que es considera adequat o inadequat en diferents situacions" (Sarabia, 1994, p. 140).

L'escola constitueix un marc normatiu privilegiat. En el medi escolar, les normes regulen la conducta i fan previsible les relacions humanes, contribuint a la formació de la personalitat dels subjectes. Els alumnes han d'incorporar un conjunt de normes i regles que permetin el funcionament del centre educatiu en general, i de l'aula en concret, i que els ajudi a tenir consciència que el grup i la institució a la que pertanyen, esperen d'ells una sèrie de comportaments adequats als valors que inspiren el projecte educatiu (Pérez, 1996, p. 536).

També ens és molt significativa la definició de Puig (2012), qui estableix que "parlem de normes per referir-nos a pautes que de forma implícita o explícita fixen el comportament que podem esperar dels subjectes en situacions precises i puntuals" (p. 95), i ens recorda que "les normes són prescripcions que serveixen per regular la conducta humana, que expressen valors o que permeten un judici avaluatiu" (Puig, 2003, p. 235). Alhora, proposa que, per realitzar una anàlisi del concepte "norma", s'han de tenir en compte tres aspectes diferents:

- 1) El primer és el seu aspecte imperatiu. Les normes ens ordenen què és allò que s'ha de fer obligatòriament, allò que està permès i allò prohibit. Estableixen indicacions de com ha de ser la conducta humana.
- 2) El segon és l'aspecte apreciatiu. Les normes tenen caràcter valoratiu, això es, defineixen què es considera bo i dolent, correcte o incorrecte. Per tant, no només serveixen per controlar certes conductes, sinó que ens donen informació de què és allò que estimem com a societat, encarnen els nostres valors. Aquest és l'aspecte que vincula les normes a la moralitat.

- 3) En darrer lloc, s'ha de considerar el seu aspecte descriptiu. Les normes reflecteixen les regularitats del comportament d'un grup social; és a dir, cristal·litzen les seves maneres generals de ser, pensar actuar i sentir.

Les normes, per tant, no només proposen i defineixen límits, sinó que reflecteixen el que està socialment acceptat. Això ens porta a tres pensaments: el primer d'ells és que no han de veure's com un destorb, sinó com una facilitat; han d'apreciar-se (Durkheim, 2002). El segon és que, en tant que construcció social, han de ser modificades sempre que no reflecteixin la voluntat de la societat i no contribueixin a la consecució dels seus objectius conjunts. La qual cosa ens porta al tercer pensament: el fet que hagin d'escollir-se a consciència. És desitjable i convenient, des de la nostra perspectiva i volem pensar que també de manera global, que les normes escollides apuntin sempre a valors universalment desitjables, per fugir així d'una concepció d'aquestes com instruments que superen l'autoritat i es basen en la tirania i l'adoctrinament.

### ***Les rutines i les maneres o modals***

Les estratègies per donar estabilitat a la conducta, però, no només es limiten a les normes. En aquest punt val destacar dos conceptes diferents al de norma, amb objectius i resultats similars tanmateix. Parlem de les rutines i les maneres o, habitualment anomenats, els modals.

El *Gran Diccionari de la llengua catalana* defineix rutina com un “costum, pres per l'ús sovintejat, de fer una cosa d'una certa manera”. Les rutines sorgeixen com a resultat de fer repetidament les mateixes accions i en el mateix ordre en determinades situacions. Aquestes generalment no són enunciades ni imposades com les normes, sinó que sorgeixen de l'activitat habitual dels individus. A l'escola, existeixen una gran quantitat de rutines, moltes vegades invisibles pels seus actors, però no per això perden el seu valor educatiu.

Les rutines, que fàcilment podríem definir-les com l'estructura de funcionament en determinades situacions, són “un factor educatiu important en la mesura que faciliten l'eficàcia del treball escolar, la organització de l'aula i la convivència entre els alumnes” (Puig, 2003, p. 251). Són importants ja que, com les normes, donen confiança i seguretat als alumnes. En saber a què atendre's i què s'espera d'ells, els adolescents assumeixen una notable capacitat d'autocontrol, anticipant la seva conducta, preveient-la i orientant-la.



Aquestes rutines es fan evidents en diversos moments de la vida a l'escola com per exemple l'arribada a l'aula pel matí, quan es comú que es pugin les persianes, es tregui el material necessari sobre la taula i es passi llista d'assistència.

Les maneres o modals, d'altra banda, són definides pel *Diccionari de la llengua catalana* com la “forma de comportar-se d'una persona amb relació als altres, a la societat, etc. Es considera que tenir bones maneres és actuar amb educació”. La maneres són el conjunt d'expressions, gestos i actituds comunament admeses per comportar-se en societat. És usual entendre-les com una forma de cortesia i consideració cap als altres.

Aquestes són un perfecte exemple de convenció, tal com l'hem definida en la teoria de Turiel (1983) i Nucci (2003), en contraposició al terme “moral”. Una mostra clara la trobem en l'antic tractament de “vostè” dels alumnes cap al mestre, el qual ha desaparegut actualment. Aquesta convenció era un símbol d'educació, de correcció i respecte fa algunes dècades; avui en dia, en canvi, el respecte dels alumnes cap als seus professors es manifesta per altres vies. Per contra, un exemple de maneres que continua vigent és el fet que posar els peus sobre la taula es consideri de mala educació i, per tant, no s'hagi de fer.

Les maneres, com les normes, serveixen per coordinar les interaccions individuals i anunciar les expectatives relatives a una conducta apropiada. No obstant això, una de les grans diferències entre ambdues és el resultat del seu incompliment. Mentre que la transgressió de les normes, com ja veurem, és possible sancionar-la; la persona que ignora o contradia els modals rarament és castigada, sinó que els seus actes són únicament desaprovats socialment.

#### *1.3.3.1.2. Com s'aprenen les normes*

Ja hem avançat que no totes les normes fan referència a les mateixes qüestions ni tampoc són formulades de forma idèntica. Les normes que regulen la dinàmica i la convivència d'un centre educatiu poden ser formulades de manera precisa, és a dir, estar recollides en documents de centre i en d'altres suports com cartelleres i avisos per les seves instal·lacions; però també es dona sovint el cas de normes que no han estat mai formulades explícitament i regeixen igualment la vida dels centres com a resultat de tradicions, rutines i hàbits que es van aprenent informalment a través d'un procés natural de socialització. “Per als educadors, són normes quasi conscients, ni del tot explícites ni del tot imperceptibles.

De tan òbvies [...] es fan complir escrupolosament, però només amb dificultat resulta possible formular-les exhaustivament com a normes de la classe” (Puig, 1999, p. 196).

Tant és així que en els esforços que es fan als centres educatius per transmetre aquestes normes i fer que l’alumnat les interioritzi, es poden distingir també dues modalitats diferents: aquells que ho fan explícitament, ensenyant-se i aplicant-se conscientment, d’aquells que es basen en l’ús quotidià de manera molt poc intencional.

La primera manera de treballar les normes és afavorint el seu ús i fent-ho mitjançant infinitat de mecanismes de modelatge, ajuda i control. Es tracta d'un aprenentatge de les normes gairebé inconscient. El segon mode d’acostar-se a les normes és en forma de debats, reflexions, informacions o baralles que apareixen quan les normes s’incompleteixen de manera sistemàtica. Aquí es tracta de recordar o ensenyar normes mitjançant la paraula. La complementarietat d'aquests dos modes cobreix el camp del que significa el treball escolar amb normes (Puig, 2003, p. 77).

### ***L’aprenentatge de normes mitjançant el seu ús***

Partim d’una premissa base, i és que les normes s’aprenen quan s’usen. Com hem avançat i després veurem amb més deteniment, és cert que sovint les normes es formulen i es donen a conèixer a l’estudiantat. Tanmateix, el mer coneixement d’aquestes no assegura voler, saber i poder utilitzar-les. De fet, un dels grans impediments de la formulació explícita de normes és que, malgrat s’expressin de manera simple i directa, i fins i tot puguin saber-se de memòria, la seva posada en pràctica resulta complicada (Jackson et al., 2003). En la realitat, existeixen nombroses incoherències en la seva aplicació. Per exemple, és comú a les escoles que estigui prohibit parlar sense aixecar el braç o anar al lavabo enmig de classe. No obstant això, són quantioses les ocasions en les que no es castiga el fet que un alumne parli sense aixecar el braç, o en les que el professor deixa algú anar al lavabo.

Per respectar i seguir les normes cal un determinat “saber fer” que s’adquireix amb l’experiència contínua en els diferents àmbits de convivència i treball. De fet, és justament la immersió en determinats contextos el que possibilita l’aprehensió de les normes no formulades que hi imperen. Aquestes normes es reconeixen en l’acció i s’aprèn a seguir-les a mesura que s’assagen i s’apliquen. Quan el subjecte es troba immers en un context, en el

nostre cas l'escolar, participa en activitats i pràctiques establertes i té una sèrie de trobades interpersonals amb mestres i companys que el van informant i el conviden a comportar-se de determinada manera, assimilant i adaptant-se a les normes dominants. Són, com havíem avançat en capítols anteriors, el que Puig (2003) anomena pràctiques normatives: "esdeveniments puntuals, dispersos i ubics. [...] successions d'actes que esbossen breus influències del medi i trobades entre subjectes. [...] que apareixen durant la realització de qualsevol altra activitat o pràctica escolar" (p. 242).

### *L'aprenentatge de normes mitjançant pràctiques*

Les normes, però, que com ben hem assenyalat s'aprenen essencialment amb el seu ús, també poden ser treballades a les escoles mitjançant processos de deliberació i reflexivitat (Puig, 2003). Aquestes pràctiques serveixen per informar, dialogar i reflexionar entorn els conceptes vinculats amb les normes i les seves implicacions. Generalment s'empren quan és especialment necessari tractar qüestions relacionades amb el comportament de l'alumnat, com per exemple després d'un problema per l'incompliment d'alguna norma en concret o per conflictes de relació entre companys; o també quan és requereix formular normes especials per activitats particulars, com sortides fora de l'escola.

A banda d'aquestes situacions, en espais com la tutoria o assignatures com Educació per la ciutadania o Filosofia, és profitós portar a terme processos de reflexió sistemàtica i específica sobre les normes. Amb aquest tipus de pràctiques s'ajuda als estudiants a descobrir el significat de les normes, valorar-les i pensar en les conseqüències que podria comportar la seva absència per la vida en comunitat. D'aquesta manera els alumnes comprenen millor el funcionament social i estableixen, en certa mesura, un horitzó al que arribar amb la seva conducta.

És convenient que estableixis les normes amb els teus alumnes, no deixis que es converteixin en pautes llunyanes a la seva realitat. Argumenta-les i raona cadascuna d'elles de manera que els teus alumnes entenguin perquè són necessàries. Inverteix temps en els primers mesos per configurar aquest univers de normes i formes de comportament i no baixis el llistó al llarg del curs. Recrimina i sanciona quan s'incompleixin i argumenta les teves raons per fer-ho. Revisa de tant en tant el funcionament i la validesa de les pautes de

convivència i intenta que els aspectes de valor que manifestes a classe no siguin continguts buits de sentit (Gijón, 2004, p. 119).

Alguns exemples dels continguts que poden ocupar aquestes sessions són el treball en torn el concepte de “norma”, activitats per aproximar-se a les normes de diferents àmbits (cíviques, de circulació, i altres), o activitats per revisar les normes de la classe. De fet, una de les activitats considerades més enriquidores és la creació, pels propis alumnes, del codi normatiu de classe. A continuació estudiarem amb detall aquest tipus de pràctica. Abans, tanmateix, volem tornar a remarcar que les dues vies d’aprenentatge de les normes que hem apuntat aquí, per l’ús i a través d’activitats específiques, són necessàries; doncs multipliquen el seu poder educatiu quan es donen conjuntament.

#### Creació conjunta de les normes

Una de les condicions que tenen major influència en el creixement moral de l’alumnat és la participació en la creació de regles i en l’exercici del poder i la responsabilitat (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Hem expressat en repetides ocasions que per aprendre els valors els alumnes han de tenir la possibilitat de viure’ls i experimentar-los en el seu dia a dia. Per tant, no és estrany que considerem la creació conjunta de normes com una de les maneres més elementals de donar-lis sentit i aprendre la seva utilitat. A través de la creació de normes s’ofereix als estudiants una oportunitat única per experimentar valors com la justícia, l’autonomia i la democràcia (DeVries & Zan, 1994; Kohlberg, 1992; Nomen, 2010).

Els objectius d’aquesta tipologia d’activitats es poden concretar en tres (Lorenzo, 2004): 1) Elaborar una normativa d’aula que respongui a les necessitats, drets i deures dels i les alumnes; 2) Capacitar l’alumnat per a una elecció autònoma de conducta; i 3) Aprendre a viure en democràcia, construint democràcia des del consens. Alhora, aquests objectius suposen algunes implicacions educatives especialment rellevants. La primera és que, com bé dicta el segon objectiu, la determinació conjunta de normes suposa l’acceptació i el seu respecte posterior. Quan els alumnes pensen i repensen les normes, escullen aquelles que els semblen importants, la qual cosa els comporta la responsabilitat de complir-les pel bon funcionament de la institució (coherència entre pensament i acció). A més, aquest compromís amb les normes també esdevé una estratègia útil per la prevenció de conflictes.

La ja llarga experiència em diu que quan l'alumne construeix i es compromet, també compleix. I no només això, sinó que se sent satisfet, se sent agent actiu, que creix, i al qual es té en compte, i per tant que té un valor apreciable, igual que els altres també. I quan no compleix, aquí està el grup per fer complir els compromisos democràticament assumits, ja que com a tal, el grup també evoluciona des de la situació heterònoma cap a una autonomia gradual (Lorenzo, 2004, pp. 25-26).

D'altra banda, l'elecció de les normes implica també un treball explícit amb els valors: saber discernir allò acceptable d'allò que no ho és, tant a nivell individual com grupal; comprendre més i millor conceptes com participació, respecte, democràcia, responsabilitat, compromís, entre altres; i demés aprenentatges valuosos com: millorar el treball en grup, experimentar el diàleg i la negociació i per tant també desenvolupar actituds i valors com la reflexió, l'autocontrol, la cooperació, la tolerància, la empatia i la solidaritat.

Però com es duen a terme aquest tipus de pràctiques de creació conjunta de normes?. Poden haver-hi tantes maneres com docents les portin a terme. No obstant això, generalment es segueix un procediment en el que es diferencien quatre fases: 1) preparació o sensibilització, 2) producció de normes sobre els diferents aspectes de la vida de l'aula o del centre, 3) negociació i consens de les propostes i 4) aplicació i seguiment posterior dels acords (Barriocanal, 2001).

Amb la fase primera de sensibilització es busca que els alumnes compreguin la necessitat de l'existència de normes per regular la convivència dels grups socials en els que hi conviuen persones amb característiques i interessos diversos, i la conseqüent importància de respectar-les i seguir-les.

La segona fase és la dedicada pròpiament a la producció de normes. En aquesta, el docent ha de plantejar-se qüestions com: de quina manera es proposen les normes, quin grau de determinació tindrà l'alumnat, quin serà el rol del professor en el debat i en la decisió final, així com també la possible determinació de mesures correctives en cas d'incompliment.

La tercera ocupa la negociació i el consens, és a dir, comprèn el debat final sobre quines regles seran finalment aprovades i quines no. És una fase caracteritzada pel diàleg i

l'intercanvi d'opinions que ha de finalitzar amb el pacte sobre quines normes regiran la classe.

En darrer lloc, la fase quarta comprèn l'aplicació i el seguiment del sistema de normes pactat per l'alumnat i el professor. Així, s'haurà de proposar un sistema periòdic de revisió a través del qual garantir el compliment del pacte comú. Val a dir que, si el grup no està familiaritzat amb aquest tipus de pràctiques, és sensat establir un període d'adaptació prudent amb el fi de no haver d'usar massa correccions els primers dies, i que l'alumnat es pugui anar acostumant al sistema. Més endavant parlarem de les sancions que es poden imposar en aquesta fase.

Una objecció freqüent que molts docents plantegen a aquesta línia pedagògica es refereix a la possible pèrdua de temps que suposa desenvolupar activitats d'aquest tipus en detriment de l'ensenyament dels continguts propis de l'àrea. No obstant això, [...] ensenyar als alumnes a comportar-se de manera constructiva i a organitzar-se socialment no és temps perdut sinó temps guanyat (Barriocanal, 2001, pp. 91-92).

#### *1.3.3.1.3. Tipologia de normes escolars*

Les normes que regeixen l'espai escolar fan referència a múltiples aspectes. Aquestes han estat l'objecte d'estudi de diverses recerques en les que s'han analitzat tant documents oficials, com els continguts actitudinals que donen forma a les normes implícites de cada centre educatiu (Curwin & Mendler, 1983; Gotzens, 1986; Pérez, 2001; Teixidó, Capell, Haro, Saguer & Vila, 1999; Turiel, 1983). Nosaltres farem ús principalment de la classificació elaborada per Teixidó, Capell et al. (1999) i la de Pérez (1996, 2001). Com a suma d'aquestes dues investigacions, podem afirmar que a les escoles existeixen bàsicament set àmbits de normes, referents a: 1) la convivència i el respecte cap als altres, 2) l'espai i el material d'aula, 3) la organització de la feina escolar, 4) el funcionament democràtic de l'aula, 5) la higiene i la cura de la salut, 6) la indumentària i 7) la conducta en àmbit extraescolar.

#### ***Normes referents a la convivència i el respecte cap als altres***

Aquest conjunt de normes és el que alberga un ventall més ampli de comportaments, ja que fan referència a les qüestions més bàsiques de tracte i convivència entre persones. En

general, el principi elemental que les representa és el respecte cap als altres i els seus drets. La manera en la que els centres gestionen el respecte cap als drets dels altres (dignitat, intimitat, propietat, etc.) i l'acceptació i la valoració de la diversitat, és un indicador del seu tarannà democràtic, obert i tolerant. Alguns exemples concrets de les normes d'aquest àmbit serien: no permetre crits a la classe, no insultar o colpejar als altres o respectar les pertinences dels companys.

### ***Normes referents a l'espai i el material d'aula***

Els materials d'ús comú (folis, llapis i bolígrafs, colors, llibres, mapes...) i l'aula formen part del context vital dels alumnes a l'escola i, per tant, és necessari tenir-ne cura. Aquest conjunt de normes regulen l'ús que se'n fa per part del alumnes, establint un conjunt de pautes a través de les quals conservar el material en bon estat i mantenir l'espai net i endreçat. Aquest apartat també inclou les normes pròpies que regulen els espais específics de l'escola tals com el pati, el gimnàs, els laboratoris, l'aula de tecnologia, la biblioteca, entre d'altres. Per tant, en aquesta categoria ens trobaríem normes com: deixar el material al seu lloc una vegada utilitzat, no menjar ni beure a les classes o entrar al laboratori amb el cabell recollit.

### ***Normes referents a la organització de la feina escolar***

Sota aquesta nomenclatura es recullen les normes que regulen l'activitat de l'alumnat segons el tipus de feina que estiguin duent a terme. Aquestes normes faciliten l'eficàcia i la qualitat del treball realitzat. És possible que aquesta sigui la categoria en la que existeixi més varietat, ja que és comú que cada mestre apliqui normes pròpies adaptades al seu estil docent i a la matèria que ensenya. Pérez (2001) proposa la distinció d'aquestes normes segons si la forma d'organitzar els grups de treball són: en gran grup, en equips o individualment; atenent que cadascuna d'aquestes requereix unes normes de funcionament específiques i diferents a les altres. Tanmateix, mereixen una especial menció aquelles normes que regulen les intervencions a l'aula, ja que solen ser les més comunes. Per tant, a tall d'exemple podríem considerar normes d'organització: no parlar sense aixecar el braç i no interrompre als companys, la distinció de rols en els treballs en grup (cap d'equip, secretari, encarregat de material, etc.), o haver de presentar els treballs en un format determinat.

### ***Normes referents al funcionament democràtic de l'aula***

En aquest grup encabim les normes que contribueixen al respecte i el compliment de les pròpies normes promogudes, independentment de la categoria a la que corresponguin. Es distingeixen les que fan referència a l'establiment de les normes (és a dir, com es realitzen les propostes de normes, com s'analitzen i com s'escullen); les que fan referència a la participació en qualsevol modalitat de diàleg, discussió, presa de decisions i resolució de conflictes, tals com assemblees o debats; i, per últim, el conjunt de normes que regulen el respecte i el compliment de les decisions preses de manera democràtica. Això és, les que obliguen als alumnes a respectar els resultats de les votacions, les regles d'intervenció i les sancions acordades. Alguns exemples d'aquestes normes són: l'establiment d'un procediment tancat per formular les normes de convivència, fer un ordre del dia abans de cada assemblea o acordar l'expulsió de l'alumne en cas que no compleixi la sanció imposada prèviament.

### ***Normes referents a la higiene i la cura de la salut***

Aquestes fan referència a situacions i activitats que afecten directament a la salut i el benestar del grup. En principi es concentren en l'intent de mantenir hàbits d'higiene personal bàsics que permetin compartir els espais d'una manera saludable, tot i que són cada vegada més centres els que aposten per proposar normes que apuntin a la cura de la salut i el cos. Dins d'aquesta categoria trobaríem normes elementals com: no fumar a l'escola ni en les seves immediacions, no assistir a classe en cas d'infestació per polls o la dutxa obligatòria després de la classe d'Educació Física. En casos més especials podem trobar normes com la prohibició de certs aliments i lllaminadures per l'esmorzar.

### ***Normes referents a la indumentària***

Les normes referents a la indumentària són quelcom més controvertides que les anteriors. En molts casos, la vestimenta que els alumnes portin a classe es considera una qüestió d'estricta decisió personal. No obstant això, molts centres opten per posar certs límits a aquesta llibertat individual en benefici del col·lectiu. Per tant, no és estrany que en algunes escoles es compti amb normativa referent a: no portar gorra o barret dins les aules, la prohibició de portar roba amb missatges de caràcter ofensiu o, en determinats centres, la obligatorietat de vestir l'uniforme de l'escola.



### *Normes referents al comportament en àmbit extraescolar*

Hem explicat anteriorment que hi ha normes que s'han de formular explícitament abans de fer una activitat fora de l'aula, ja que és imprescindible que els alumnes les respectin a la primera sense un període d'adaptació. Aquestes són les normes que conformen la darrera categoria, les quals poden diferenciar-se segons si es tracten de sortides a espais naturals, llocs públics en la ciutat o visites a patrimonis històrics o artístics. Les normes d'aquests grups van directament encaminades a regular el comportament dels alumnes i mantenir-los segurs i a augmentar la sensibilitat per la conservació dels espais i llocs visitats. Alguns exemples són: mantenir-se en la cua d'alumnes sempre que els mestres ho diguin, no llençar els embolcalls dels entrepans a terra o no tocar les obres artístiques o arquitectòniques en cas de visites a museus, edificis històrics, etc.

Per últim, no podem estar-nos de parlar de tres normes molt comunes als centres, les quals no queden recollides en la classificació anterior. Així per exemple, un aspecte que es sol regular als centres educatius és el moviment per les classes. S'intenta delimitar les possibilitats de mobilitat de l'alumnat a la classe per garantir una certa atmosfera d'ordre i serenitat. En aquest sentit, és fàcil trobar-se amb regles com haver de mantenir el lloc assignat pel professor i no anar al lavabo sense demanar permís. La segona és l'assistència i els retards. L'assistència a l'etapa d'educació secundària és obligatòria i, en cas d'haver de faltar, cal justificar-la degudament. Així, els retards també s'han de justificar i, en cas de no poder fer-ho, l'alumnat sol rebre algun tipus de sanció (no poder entrar a classe, quedar-se sense pati, entre d'altres.). Per últim, una norma instaurada en la gran majoria de centres és l'ús limitat del telèfon mòbil. En alguns centres està prohibit portar-lo; en d'altres, el seu ús queda limitat al pati o a quan el professorat ho cregui oportú.

#### *1.3.3.1.4. Transgressió de les normes*

Com és natural, les normes no sempre poden ser respectades al 100%. De vegades es transgredeixen sense voluntat de fer-ho, fruit de l'eufòria del moment, com per exemple quan en un debat els alumnes parlen desordenadament i s'interrompen els uns als altres. En aquests casos, en els que no hi ha una voluntat explícita de desobeir les normes, o les regles que s'han traspassat no són gaire rellevants, el procediment més normal a seguir pel professor és fer un comentari o un avís a l'alumne o alumnes en qüestió i que aquests facin cas i tornin a la normalitat.

Ara bé, si aquestes escenes es repeteixen amb massa freqüència i suposen un inconvenient pel ritme de la classe i l'escola, o les normes que es violen fan referència a aspectes més seriosos (respecte entre companys, perills de salut, etc.), és comú i fins i tot necessari que s'apliquin sancions o, com les coneixem normalment, càstigs. Segons Haynes (2002), els càstigs són una mesura que s'aplica a l'alumne que ha comès una infracció com a resultat d'aquesta. L'aplica una figura d'autoritat, generalment el professor, i suposa quelcom desagradable per a qui ho rep. Aquesta té com objectius principals evitar que l'infractor torni a infringir les normes, actuar com element dissuasiu per aquells que pensessin també en infringir-les en un futur i també evitar que les possibles víctimes d'aquestes infraccions prenguin represàlies o intentin venjar-se d'alguna manera.

Una visió del càstig més radical és la recollida per Foucault (2009) seguint a de La Salle (1828), segons el qual “amb la paraula càstig, ha de comprendre's tot el que és capaç de fer sentir als nens la falta que han comès. [...] certa fredor, certa indiferència, una pregunta, una humiliació, una destitució de lloc” (pp. 204-205). Val a dir que en l'actualitat, el càstig ja no es veu com una mesura punitiva, sinó essencialment correctiva (Foucault, 2009). És a dir, les sancions busquen redreçar conductes i afavorir els bons comportaments. Però, com han de ser els càstigs per no travessar la fina línia que separa l'autoritat i el poder disciplinari, de la tirania i l'aterroriment?

### ***L'aplicació de sancions adequades i justes***

Les sancions que s'assignen als infractors han anat canviant amb el temps. Una explicació detallada d'això la trobem a *Vigilar y Castigar* de Foucault (1975). Actualment, les sancions en l'àmbit escolar estan molt lluny del patiment gratuït o l'avergonyiment en públic. Les sancions volen ser no només útils, sinó educatives. A continuació fem un recull de les condicions necessàries que han de complir els càstigs per ser realment una font d'educació en valors (Barriocanal, 2001; Foucault, 2009; Ramo & Cruz, 1997).

- a) No han de ser arbitràries. És precís vincular, tant com sigui possible, el càstig amb la norma que s'ha desobeït.
  
- b) Han de ser proporcionals a la falta comesa. S'ha de considerar la gravetat d'allò que l'alumne hagi fet i imposar una sanció acord. Els càstigs sobredimensionats o nimis no gaudeixen de caràcter educatiu.

- c) Han de ser correctives. Les sancions han de servir, sempre que sigui possible, per corregir la conducta inadequada que l'ha ocasionat.
- d) Han de ser eficaces. Si és possible han d'anar orientades a corregir el problema que hagi ocasionat l'infractor. És a dir, si el que s'ha fet és trencar una cadira, el càstig més adient seria haver de reparar-la.
- e) Han de ser realistes i factibles. Les sancions han de consistir en accions que els alumnes puguin portar a terme en el temps i lloc establert. A més, és imprescindible valorar l'edat de l'alumne abans d'imposar-la.
- f) Han de ser temporals. Les sancions han de tenir un inici i un fi clarament delimitats. Precisament perquè amb aquestes mesures es desitja que el subjecte pugui anar modificant i recuperant la seva conducta, quin sentit tindrien si fossin definitives? (Foucault, 2009).
- g) No poden anar en contra dels Drets fonamentals de la persona. Per suposat, a l'hora de determinar una sanció partirem de la base que s'han de respectar els drets de l'alumne, tant de la víctima com de l'infractor, i s'haurà de garantir al màxim la dignitat i seguretat d'ambdós.
- h) Han d'estar mínimament consensuades. Per evitar situacions en les que un alumne consideri un tracte injust per part d'un professor determinat, és recomanable que com a centre es concreti una línia d'actuació conjunta davant faltes similars que es puguin cometre.
- i) Ponderar la situació de l'alumnat. Tanmateix sigui desitjable una línia d'actuació similar, el cert és que per garantir una sanció justa i educativa és imprescindible no només valorar l'incompliment de la norma determinada, sinó també considerar la situació i les condicions personals de l'alumne. S'ha de prestar atenció a la infracció, però també les circumstàncies en les que s'ha produït i les condicions personals, familiars o socials de l'alumne infractor.

El mestre ha d'evitar, tant com es pugui, usar càstigs; pel contrari, ha de tractar de fer que les recompenses siguin més freqüents que les penes, ja que els mandrosos es senten més incitats pel desig de ser recompensats [...] que pel temor als càstigs; per la qual cosa s'obtindrà un fruit molt gran quan el mestre, [...] conquereixi si pot el cor d'un nen, abans que aplicar-li aquell (Foucault, 2009, p. 185).

Volem acabar amb aquest fragment de Foucault (2009), en el que cita a Demia (1716), fent una ràpida reflexió. Sempre que sigui possible, s'han de promoure mesures alternatives al càstig. Aquest és una eina que en darrera instància ens pot servir com a mesura d'urgència per tractar un mal comportament. No obstant això, sempre resultarà més efectiu i més agradable fomentar i recolzar les conductes positives que no pas prendre les sancions com a base educativa.

#### *1.3.3.1.5. La institucionalització de les normes: el RRI i les NOFC*

Les normes i les pautes d'acció més importants no poden quedar renegades al criteri subjectiu i personal del professor en cada moment, sinó que existeixen eines que les estableixen de manera clara i oficial. Fins el moment, era comú que les normes més elementals de convivència, organització i funcionament dels centres educatius quedessin recollides en un document anomenat Reglament de Règim Intern o Interior (RRI). Ara per ara, però, a Catalunya s'ha imposat l'ús d'un document anomenat Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC).

D'una banda, l'existència i l'elaboració del RRI queda regulada fonamentalment per les següents normatives: la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE); *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) i els aspectes de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) que la LOMCE no ha modificat. D'altra, l'existència i l'elaboració de les NOFC queda determinada principalment per la *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació* (LEC) i el *DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*.

Tant el RRI com les NOFC es situen sota el paraigües del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i les funcions atribuïdes a cada document són certament molt similars, sinó les mateixes. Aquests documents apleguen una gran quantitat d'informació interessant de cara

a l'organització de l'escola i els seus òrgans de govern, l'acció dels quals comporta implicacions per a l'educació en valors dels estudiants. La majoria d'elles les estudiarem al següent capítol, el dedicat al sisè focus de l'educació moral: la participació de l'alumnat en la gestió de l'escola; aquí en fem un petit esment d'aquelles qüestions més rellevants.

Els RRI i les NOFC poden recollir, a banda d'altres normes d'organització i funcionament que tractarem més endavant, qüestions relatives a procediments de caràcter general com són: les entrades i sortides a l'escola, la puntualitat i l'assistència, normes de sanitat, higiene i accidents, normes referents a espais concrets com els vestuaris, el menjador, els tallers o el pati, inclús algunes normes de circulació dels alumnes per l'escola i del seu comportament dins la classe. A més, cal remarcar que són aquests documents els que contenen el procediment precís a seguir en cas que un alumne cometi alguna falta greu així com les sancions que poden imposar-se.

### ***L'expedient disciplinari***

Finalitzem aquest capítol referent a les normes del centre, amb la mesura última que un centre educatiu pot prendre en cas d'incompliment: l'expedient disciplinari; l'elaboració del qual queda detalladament regulada a l'Article 25 del *DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. Els expedients disciplinaris són una mesura que poden adoptar els centres educatius en cas d'haver-se comès faltes greument perjudicials per a la convivència per part d'un o un grup d'alumnes. Segons l'Article 37 de la LEC (2009), es consideren com a faltes greument perjudicials:

- 1) Les injúries, ofenses, agressions físiques, amenaces, vexacions o humiliacions a altres membres de la comunitat educativa, el deteriorament intencionat de llurs pertinences i els actes que atemptin greument contra llur intimitat o llur integritat personal.
- 2) L'alteració injustificada i greu del desenvolupament normal de les activitats del centre, el deteriorament greu de les dependències o els equipaments del centre, la falsificació o la sostracció de documents i materials acadèmics i la suplantació de personalitat en actes de la vida escolar.
- 3) Els actes o la possessió de mitjans o substàncies que puguin ésser perjudicials per a la salut, i la incitació a aquests actes.
- 4) La comissió reiterada d'actes contraris a les normes de convivència del centre.

A més, la llei considera que els actes anteriorment anomenats que hagin estat motivats per una raó de gènere, sexe, raça, naixença o qualsevol altra condició personal o social dels afectats, són especialment greus. És davant aquests fets que els directors o directores dels centres poden decidir iniciar l'expedient disciplinari i, en cas que sigui necessari, una suspensió provisional d'assistència a classe.

A l'expedient disciplinari s'estableixen els fets ocorreguts i la responsabilitat de l'alumnat implicat, així com la sanció proposada, la qual contempla sovint alguna activitat d'utilitat social per al centre i, en el cas que correspongui, el rescabament dels danys comesos. Val a dir que en el procés s'anomena a un instructor que ha d'escoltar la versió de l'alumnat afectat, així com dels seus tutors legals, per tal de determinar una resolució el màxim adequada possible. Tornem a dir que aquesta és una mesura d'emergència per a casos d'extrema gravetat. El més desitjable i, per sort, més comú, és que amb els mecanismes de regulació de la conducta que hem estudiat al llarg del capítol, tals com les normes, les rutines i les maneres, sigui suficient per mantenir un clima social i una actitud positives a les escoles.

### 1.3.3.1.6. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### **Via convencional de l'educació en valors**

1. Cinquè focus de l'educació moral: Les normes escolars
2. Sisè focus de l'educació moral: La participació de l'alumnat en la gestió de l'escola

#### **Què són les normes**

1. Aspecte imperatiu
2. Aspecte apreciatiu
3. Aspecte descriptiu

#### **Altres estratègies d'estabilització de la conducta**

1. Rutines
2. Maneres o modals

#### **Com s'aprenen les normes**

1. Mitjançant el seu ús
2. Mitjançant pràctiques explícites
  - La creació conjunta de normes

#### **Tipologia de normes**

1. Normes referents a la convivència i el respecte cap als altres
2. Normes referents a l'espai i el material d'aula
3. Normes referents a la organització de la feina escolar
4. Normes referents al funcionament democràtic de l'aula
5. Normes referents a la higiene i la cura de la salut
6. Normes referents a la indumentària
7. Normes referents al comportament en àmbit extraescolar

#### **Transgressió de les normes: sancions adequades i justes**

1. No han de ser arbitràries
2. Han de ser proporcionals a la falta comesa
3. Han de ser correctives
4. Han de ser eficaces
5. Han de ser realistes i factibles
6. Han de ser temporals
7. No poden anar en contra dels Drets fonamentals de la persona
8. Han d'estar mínimament consensuades
9. Ponderar la situació de l'alumnat

#### **La institucionalització de les normes**

1. Normativa de centre:
  - Reglament de Règim Intern o Interior (RRI)
  - Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC)
2. Mesura extrema: L'expedient disciplinari

### *1.3.3.2. Sisè focus d'educació en valors: La participació de l'alumnat en la gestió de l'escola*

Molt en relació amb les normes escolars està el sisè focus d'educació moral: la participació de l'alumnat en la gestió de l'escola. El discurs sobre la importància de la participació dels diferents membres de la comunitat educativa en el funcionament de les institucions escolars ha anat guanyant força en els darrers anys (Velázquez, 1997), la qual cosa ha quedat reflectida també en les diferents legislacions educatives. Com hem anat comentant, per a nosaltres es tracta d'una qüestió òbvia malgrat no simple: si l'escola ha de preparar per una vida regida per principis democràtics, ha de ser en si mateixa una comunitat guiada per aquests.

En una societat democràtica és una obligació de l'educació capacitar els futurs ciutadans perquè puguin participar activament en la societat civil i política, el que implica cultivar aquelles virtuts, coneixements i habilitats necessàries per a la participació cívica i política. No es pot ensenyar la democràcia si, alhora, no es viu quotidianament (Bolívar, 2010, p. 40).

Però pot l'escola dirigir-se realment per valors democràtics? Poden els nens i joves formar part activa del govern i la gestió dels centres des de la seva posició d'estudiants?. Al llarg d'aquest capítol ens endinsarem en conceptes i idees clau per entendre i donar resposta a aquestes preguntes i veurem de quina manera es materialitza aquesta participació de l'alumnat en els centres educatius.

#### *1.3.3.2.1. La participació i la gestió*

“Participar pot significar fer acte de presència, prendre decisions, estar informat d'alguna cosa, opinar, gestionar o executar; des de estar simplement apuntat a, o ser membre de, a implicar-se en quelcom en cos i ànima” (Trilla & Novella, 2001, p. 141). Hi ha tants tipus i formes de participació que cal precisar sempre de quina mena de participació s'està parlant i en quin context es dona. Uns capítols enrere hem parlat de la participació com a principi didàctic, el qual apunta a la necessitat que els estudiants facin, experimentin i, en definitiva, prenguin un rol dinàmic respecte d'allò que han d'aprendre. Ara, però, canviem de perspectiva i parlarem de la participació com una forma de vida dins les institucions escolars. Encunyem el concepte de participació institucional, en contraposició al de



participació social (Novella & Trilla, 2014), per referir-nos a la participació que es duu a terme a cada institució per part dels subjectes que en són membres. A priori, i malgrat dins d'aquesta tipologia també s'hi distingeixen nivells i formes de procedir diverses, podem definir-la com una eina per prendre part activa de la vida de la institució.

Amb la paraula gestió fem referència justament a aquesta “vida”. Els centres educatius són espais d'acció constant i activitats que no sorgeixen de la improvisació, sinó que han estat degudament pensades i planificades. La gestió és el procés d'intervenció que comporta la realització de les tasques que s'han de dur a terme a partir de la mobilització dels recursos existents i l'obtenció i la posada en joc de nous medis per assolir els objectius fixats en el termini previst (Puig, Martín, Escardíbul & Novella, 2003). La gestió dels centres escolars no només s'encarrega de tasques administratives, sinó també de la direcció pedagògica, la resolució de conflictes i el manteniment d'un clima de relació obert i positiu. És lògic, doncs, que no hagi de limitar-se a uns pocs membres, sinó que impliqui a tota la comunitat, tot i que a nivells i amb responsabilitats diferents. Com explicarem més endavant, amb aquest focus no defensem que l'alumnat hagi d'assumir la direcció dels centres, res més lluny, sinó que ha de potenciar-se la seva implicació en els processos de planificació, execució i avaluació en els que puguin participar-hi des de la seva condició d'estudiants.

#### *1.3.3.2.2. Perquè els i les joves han de poder participar*

Trilla i Novella (2001, 2011, 2014) expliciten les tres raons principals per promoure la participació social de la infància, les quals són perfectament extrapolables a la participació institucional, que és la que aquí ens ocupa. Aquestes s'anomenen: raó jurídica, raó pragmàtica i raó educativa. A nosaltres és la tercera, el seu poder educatiu, la que ens impulsa a recollir-la com una de les principals fonts d'educació moral a les escoles. No obstant, totes elles ens ajuden a comprendre la necessitat d'aquesta pràctica a les institucions i, per tant, les mencionem tot seguit.

#### ***La raó jurídica***

Aquesta primera raó s'empara en la legalitat. La participació és un dret jurídicament establert. És comú parlar dels nens com futurs ciutadans i el cert és que aquests són ciutadans del present i no només del futur. Els infants han estat successivament reconeguts com a ciutadans de dret i, en tant que la participació és un dret de la ciutadania, tenen el dret de participar. De fet, existeixen convencions que especifiquen i reiteren aquest dret de

manera vinculant, com és la *Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant* de 1989. Aquesta convenció concreta el reconeixement del dret dels nens i nenes a la participació, especialment als seus articles 12, 13, 14 i 15, els quals regulen la seva capacitat per expressar la seva opinió en tots els assumptes que els afectin, entre d'altres. A banda, en el nostre cas, també comptem amb legislació educativa que contempla la contribució dels estudiants en els òrgans de govern, tema en el que aprofundirem a continuació.

### ***La raó pragmàtica***

Els processos participatius serveixen per millorar el funcionament dels àmbits en els que es produeixen. A alguns els hi pot semblar incongruent, ja que un sistema basat en l'intercanvi d'opinions i la cerca del consens resulta més lent i complex que la presa de decisions unilateral. Malgrat això, els efectes resulten més afavoridors en el primer cas. El temps que aparentment es perd durant un procés participatiu s'optimitza amb els seus efectes posteriors. Comptar amb els membres d'una comunitat per discutir el seu funcionament i millorar-lo és del tot més funcional ja que es permet proposar i implementar canvis molt més estables, legítims i ajustats, basats en el coneixement que dona la vivència i l'experiència. Alhora, la implicació i el consens que es pot aconseguir mitjançant la participació repercuteix en el clima social, ja que incrementa el sentiment de pertinença i el benestar dels seus individus, fent-los co-responsables i trencant amb la sensació de frustració i invisibilitat que podrien comportar altres sistemes menys democràtics.

### ***La raó educativa***

S'ha de considerar la importància i el significat que se li atribueix a l'aprenentatge i el desenvolupament d'actituds participatives i responsables en alumnes des d'un punt de vista social i polític, per coherència amb la naturalesa dels sistemes democràtics i perquè suposa, a llarg termini, un factor estabilitzador de les societats plurals (Velázquez, 1997, p. 1).

En un marc social democràtic els nens han d'aprendre democràcia, i la millor manera d'aprendre-la és fent-la (possiblement la única). La participació real i genuïna dels infants i adolescents en els seus centres educatius permet una gama d'experiències essencials per a la seva educació moral i la seva evolució com a bons ciutadans. A partir d'experiències

participatives com les que tractarem al llarg del capítol, els estudiants desenvolupen habilitats i actituds associades a la ciutadania i els valors democràtics, necessàries tant en el context escolar com en el social. Fem referència a l'adquisició d'una postura crítica, responsable i compromesa amb la comunitat, disposada a tractar les dificultats que sorgeixin a partir de la comunicació i el diàleg actiu i sincer; com també al desenvolupament de la capacitat per treballar en equip, auto-organitzar-se i autoavaluar-se, entre d'altres.

#### *1.3.3.2.3. Classes de participació*

Hem mencionat que de participació hi ha molts tipus i es pot donar en molts nivells. Segons el grau i el tipus de participació que un assumeixi, podrem parlar d'un tipus o un altre de ciutadà, també a l'escola (Westheimer & Kahne, 2004). La tradició compta amb diverses propostes de classificació (Casas et al., 2008; Hart, 1992; Shier, 2001); aquí farem servir l'elaborada per Trilla i Novella (2001), específica per a la participació infantil. Aquesta parteix de quatre classes àmplies: la participació simple, la consultiva, la projectiva i la meta-participació. Aquestes són qualitativament diferents i es defineixen a partir de les seves pròpies característiques. En termes generals, podem dir que des de la primera fins la última hi ha un progressiu increment de complexitat; la qual cosa no suposa una major intensitat, sinó una participació qualitativament superior. De fet, cada tipus admet graus interns d'intensitat segons diferents variables. A més, aquests nivells no són excloents, sinó que en una mateixa institució poden donar-se de manera successiva o combinada, fet que resulta positiu, doncs tots ells aporten elements significatius per al desenvolupament de les competències participatives (Novella et al., 2014).

#### ***Participació simple***

És el primer tipus de participació i el més elemental. En aquest nivell els infants i joves prenen part en un procés o activitat com a espectadors o bé com a executants passius, sense formar part de la preparació i les decisions sobre el seu contingut o desenvolupament. Els estudiants són consumidors de la proposta i han de limitar-se a seguir indicacions o respondre, amb més o menys efusió, a estímuls externs.

D'una banda, tenim el "fer acte de presència", en el qual la participació significa únicament estar en un lloc concret en un moment determinat. Aquesta es mesura en termes quantitius (el número de persones que han assistit) i el màxim nivell d'activitat que pot esperar-se dels

participants és l'interès intel·lectual o un cert grau d'implicació i expressió emocional. Un exemple pot ser un acte institucional on els alumnes hagin d'escoltar el que es diu, o una festa en la que puguin cantar i ballar.

D'altra banda, també es considera participació simple els processos en els que l'activitat dels estudiants resulta un element essencial, malgrat aquesta sigui de baixa intensitat. Per exemple, una classe magistral no tindria sentit si no hi haguessin alumnes que l'escoltessin i en prenguessin apunts; de la mateixa manera que no en tindria un joc de classe si ningú no jugués. Per tant, ens trobem davant pràctiques pensades, organitzades i dirigides per adults en les que els alumnes han de seguir indicacions i implicar-se amb un mínim grau de dinamisme.

### ***Participació consultiva***

La participació consultiva implica un pas més. Els alumnes deixen de ser mers espectadors, executants o usuaris d'una proposta externa, per poden intervenir-hi. En aquest nivell, els nens i joves poden implicar-se en els temes que els afecten o els interessin donant la seva opinió, proposant i valorant diferents alternatives. Dins d'aquest tipus, es diferencien varis graus segons el seu caràcter més o menys vinculant.

El nivell més bàsic consisteix en sol·licitar la opinió dels alumnes sense cap compromís de fer-la servir a l'hora de prendre decisions. Seria el cas d'una enquesta o un qüestionari de valoració. Un pas més consistiria en la responsabilitat de prendre en consideració la opinió i els pensaments dels estudiants, a mode d'assessorament o consultoria, i fer-la servir a l'hora de decidir i desenvolupar el tema en concret i inclús de donar explicacions una vegada finalitzat. En darrer lloc trobem els processos de participació consultiva vinculant, que es donen quan la opinió dels participants sí resulta decisiva sobre el tema que s'estigui tractant, com per exemple les eleccions dels representants de l'alumnat.

### ***Participació projectiva***

En aquest nivell els joves es converteixen en agents actius i desenvolupen un projecte; passen a ser responsables. Els alumnes no només poden opinar, sinó que transformen la realitat, creen. Això vol dir que prenen part activa en les diferents fases necessàries per dur a terme una idea: des de la seva concepció, passant pel seu disseny, planificació i preparació, així com la seva execució i fins i tot la seva avaluació. Diem que estem davant

d'un procediment de participació projectiva quan els alumnes assumeixen com a seu el projecte que es tracti i són conscients que la seva implicació i compromís són imprescindibles pel seu desenvolupament, malgrat no sigui necessari que s'encarreguin d'absolutament totes les seves fases.

Les variants dins d'aquesta classe de participació sorgeixen segons la presència i la intervenció dels adults. Podem trobar projectes en els que els adults intervinguin tan sols facilitant espais, moments i possibilitats de trobades entre els alumnes, com per exemple la organització de festes i concursos que han estat iniciativa de l'alumnat; fins a experiències en les que la intervenció d'un adult resulta clau, encara que el pes del seu desenvolupament recaigui sobre els estudiants, com seria el cas de la planificació d'una sortida escolar. Els autors es recolzen en alguns elements de la teoria de Hart (1992) i destaquen tres alternatives: 1) projectes iniciats pels adults però amb decisions compartides amb els nens; 2) projectes iniciats i dirigits pels nens i 3) projectes iniciats pels nens però compartint les decisions amb els adults.

### ***Meta-participació***

Arribem amb aquest al darrer tipus de participació, el qual implica un grau més elevat de complexitat i requereix de majors competències participatives. En aquest, són els propis participants els que demanen, exigeixen, reivindiquen o generen nous espais participatius. L'objectiu de la participació és la participació en si mateixa, i apareix quan el col·lectiu considera que no és prou el reconeixement dels seus drets participatius, o quan creuen que els canals establerts per fer-ho no són suficients o eficaços.

Es distingeixen dos classes diferents de meta-participació. La primera consisteix en la reivindicació dels col·lectius per demanar que les seves veus siguin escoltades i considerades; com per exemple l'elaboració d'un manifest a escala escolar. La segona, en canvi, fa referència al pensament sobre la pròpia participació, l'anàlisi i la reflexió sobre els processos participatius amb la voluntat de millorar-los. És el cas d'una assemblea en la que es reformuli la seva pròpia manera de funcionar.

Els nens i joves han de participar en diferents i variades experiències participatives al llarg de la seva etapa educativa i fer-ho repetidament. Cadascuna d'aquestes, més o menys complexes, atorguen un valor educatiu i diferents capacitats participatives que ajuden als

estudiants a anar conformant-se com a ciutadans en el present i no només per al futur. Igualment, és lògic que hi hagi aspectes en les escoles en les que els alumnes només puguin participar de forma consultiva, de la mateixa manera que és imprescindible que es dediquin esforços a sembrar l'hàbit de l'autogestió i l'autocrítica.

#### *1.3.3.2.4. Pràctiques participatives pedagògiques*

Per promoure la participació infantil és imprescindible definir pràctiques educatives organitzades i ritualitzades per a que els seus protagonistes intervinguin activament en els processos participatius cada vegada més complexes. La ritualització d'aquestes pràctiques, juntament amb la oportunitat de viure-les en més d'una ocasió, facilita l'existència de marcs de confiança i seguretat des d'on els nens i nenes participen cada vegada de forma més autònoma (García & Novella, 2016, p. 55).

Hem conegut les diferents classes de participació que poden existir a un centre educatiu. No obstant això, aquestes queden buides de significat si no prenen forma de pràctica, d'activitat. De pràctiques educatives que vetllin i fomentin la participació de l'alumnat existeixen moltes (García & Novella, 2016); nosaltres ens centrarem en aquelles que es vinculen directament amb la gestió i el govern dels centres. Les oportunitats que gaudeixen els alumnes per formar part del funcionament de les seves escoles tenen orígens diversos. Algunes estan regulades per lleis i decrets educatius, són les que anomenem pràctiques participatives institucionals; altres neixen del caràcter educatiu de cada institució en concret i fins i tot de la pròpia voluntat dels alumnes per formar-ne part, a les que anomenem pràctiques participatives pedagògiques.

D'aquestes últimes, que sorgeixen de la voluntat i el criteri pedagògic de les pròpies escoles, en destaquem tres: l'assemblea, la creació del propi codi de normes a l'aula i els càrrecs de classe. La primera d'elles, l'assemblea, que ha estat comentada en punts anteriors del marc teòric, l'afegim en aquest apartat donat que és un exemple perfecte d'una pràctica realitzada voluntàriament que contribueix a la configuració i el funcionament dels centres. De fet, la seva finalitat màxima es fomentar i garantir la participació dels nens i nenes en la quotidianitat del grup i de la institució educativa (García & Novella, 2016). Mitjançant l'intercanvi d'opinions respecte la vida als centres, a les assemblees són els propis

estudiants els que discuteixen, proposen i accepten mesures que reverteixen en la millora de la seva gestió.

Al cinquè focus d'educació en valors a les institucions escolars, les normes, ja hem parlat de la importància de la creació del propi codi de normes a l'aula. En tot cas, la tornem a referenciar ja que es tracta d'una activitat optativa que molts centres desenvolupen amb grans resultats i que, òbviament, també té repercussions en la gestió del centre o, si més no, de l'aula. Quan els alumnes escullen les seves pròpies normes, ho fan a partir d'un exercici democràtic en el que ells mateixos detecten quines són les debilitats del funcionament de la vida col·lectiva i hi determinen de manera conjunta les solucions que hom haurà de respectar. Arribem així a la tercera pràctica participativa seleccionada, els càrrecs de classe.

Els càrrecs són una oportunitat per exercir la responsabilitat, per aprendre a fer feines en grup, i per treballar l'autoavaluació i l'anàlisi col·lectiva a propòsit del seu acompliment. Però, sobretot són feines que s'han de fer pel bon funcionament del grup-classe (Puig, 1999, p. 33).

Els càrrecs de classe consisteixen en la realització de tasques necessàries per al bon funcionament de la classe, la qual recau de manera rotativa en els alumnes. Aquests es poden fer individualment o per grups i solen durar una setmana. Si bé és cert que aquesta pràctica és realitzada en major mesura a l'etapa primària, es pot dur a terme a la secundària també amb excel·lents resultats si es conceben i es desenvolupen correctament. El principal requisit que s'ha de complir per a que els càrrecs funcionin és que facin referència a tasques amb sentit per elles mateixes. Els càrrecs no poden ser inútils, sinó que han de fer una aportació real. La creació de càrrecs pel simple fet de voler responsabilitzar als alumnes de quelcom és ineficaç i banalitza aquest tipus de pràctica. Alhora, aquesta contribució a la comunitat ha de ser palpable, els subjectes han de poder veure la transcendència de les seves accions diàries.

D'aquesta manera els adolescents adopten una actitud de responsabilitat vers la resta de la classe, adonant-se que la seva col·laboració és essencial per a la bona marxa del conjunt. Han de fer la feina i han de fer-la bé, pel que aprenen a posar cura a allò que fan i, alhora, a organitzar-se i treballar en grup, la qual cosa afavoreix el sentiment de pertinença a la comunitat i la seva sociabilitat. A més, una altra avantatge d'aquest tipus de pràctiques és

que creen hàbits. De fet, Puig (1999) les descriu com una de les pràctiques de virtut més rellevants, ja que es tracta d'un conjunt de comportaments ritualitzats i repetitius.

De càrrecs a la classe poden haver-hi molts, tot i que els més comuns són:

- 1) Control d'assistència: el grup o la persona encarregada passa llista al matí i a la tarda i avisa de les absències a secretaria o el lloc on calgui.
- 2) Control i compra del material: es tracta de comprovar si falta algun tipus de material escolar (folis, llapis i bolígrafs, entre d'altres) i anar-ho a comprar si escau.
- 3) Endreça i reciclatge: aquest càrrec consisteix en mantenir l'ordre de la classe, tenint sempre a punt el material, i encarregar-se del paper per reciclar.
- 4) Biblioteca: consisteix essencialment en portar el control del préstec dels llibres de la classe i classificar-los correctament a la prestatgeria.
- 5) Manteniment dels lavabos: consisteix en endreçar els lavabos i tenir cura que sempre hi hagi paper i sabó.
- 6) Encarregat de les plantes: en cas que hi hagi alguna planta a la classe, també pot haver-hi un càrrec destinat a regar-la i tenir-ne cura.
- 7) Responsables de taula: a més, si la classe es distribueix per grups, és comú que hi hagi una persona encarregada de recollir el material, anar a buscar els llibres als prestatges, recollir els deures, etc.

És necessari que s'informi de quines són les funcions que comprèn cada càrrec i de quina manera i en quin moment s'han de realitzar. Com veiem, es tracta de tasques senzilles que els alumnes no triguen en dominar i van perfeccionant a mesura que es realitzen i es supervisen. A banda, una altra bona pràctica de valors en relació a aquesta és la revisió de càrrecs. Amb la revisió, es repassen les tasques que inclou cada càrrec i la manera de fer-les, s'avalua com s'han realitzat i de quina manera poden millorar-se; la qual cosa representa un moment d'autoconeixement i autocrítica sobre el treball realitzat.

#### *1.3.3.2.5. Pràctiques participatives institucionals*

Aquest segon tipus de pràctiques correspon a les formes de participació en estructures de decisió que són oficialment contemplades per diferents lleis, decrets i documents institucionals. En aquest sentit, parlem d'un tipus de participació política adaptada al context escolar que, si bé queda regulada per la legislació que comentarem més endavant, és imprescindible que s'optimitzi curosament en cada centre. La participació compartida en



la gestió de les escoles ha de formar part intrínseca de la seva cultura i la seva manera de fer, doncs aquests elements interns estructurals i organitzatius complementen els actes educatius que allà s'hi donen (Duart, 1999).

### ***La legislació***

Per organitzar formalment la participació de l'estudiantat en els diferents òrgans s'han promogut diferents lleis al llarg dels darrers anys. La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) va ser la primera i va suposar una nova forma de concebre la organització i la gestió dels centres docents, conferint als diferents sectors de la comunitat educativa el dret d'intervenir en varis aspectes de la vida quotidiana de les institucions, inclosos els alumnes. Els seus Títols III i IV s'ocupen dels òrgans de govern dels centres públics i concertats respectivament, i en ambdós casos s'estableix que la participació de la comunitat escolar es vehicula a través del consell escolar del centre.

A banda del consell escolar de centre, la LODE (1985) incorpora la creació d'un consell escolar d'Estat i la obligatorietat de crear-ne un a cada comunitat autònoma, a més de reconèixer en els seus Articles 7 i 8 el dret de reunió i d'associació de l'alumnat. Aquesta llei i el seu conjunt de mesures va suposar un gran avenç en relació a la democratització de l'ensenyament, la qual continua vigent encara que amb quantioses modificacions. Una de les més importants justament en relació a les competències del consell escolar, com veurem més endavant.

Alhora, altres lleis i decrets total o parcialment vigents que regulen actualment qüestions relacionades amb la participació de l'alumnat en la gestió dels centres educatius són la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) i, al territori català, també per la *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació* (LEC) i el *DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. Molts d'aquests també han tingut un paper rellevant en la determinació de l'existència i l'elaboració de documents institucionals importants per tal efecte. Aquests són, com hem esmentat abans, el Reglament de Règim Intern (RRI) i les Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC).

## *Documents institucionals*

### *El Reglament de Règim Intern (RRI)*

El Reglament de Règim Intern és el document que recull el conjunt de criteris i normes que regulen i vetllen per l'efectivitat de l'organització i el bon funcionament dels centres educatius. En general, les funcions principals del RRI són la organització pràctica de la participació de tots els membres de la comunitat educativa, inclosos els òrgans de govern, i la determinació de les pautes per l'activitat diària. Això inclou la definició dels drets i deures dels components de la comunitat educativa, la organització dels espais i serveis del centre, la determinació de les normes per a l'ús de les seves instal·lacions i recursos; així com les normes de convivència i les actuacions a dur a terme en cas d'incompliment.

En el desenvolupament i l'aplicació del RRI intervenen, o haurien d'intervenir, tots els estaments del centre escolar. Fins fa ben poc, aquest havia de ser aprovat pel consell escolar a proposta de la direcció o el titular del centre; la qual cosa ha canviat amb les modificacions de la LOMCE (2013) sobre la LOE (1985). Mentre que la LOE originàriament resava al seu article 57.1 que corresponia al consell escolar "*l) Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro*", amb la modificació de la LOMCE es pot llegir que li correspon: "*l) Informar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro*". Amb això podem dir que aquesta darrera llei ha suposat un pas enrere en la democratització del funcionament dels centres educatius, reduint el poder de decisió de la comunitat educativa.

Pel que fa al contingut d'aquest document, es destaquen set apartats comuns ben diferenciats: un preàmbul, que serveix a mode d'introducció i s'explica la utilitat del document, les lleis que el regulen i les persones o els òrgans que han participat en la seva elaboració; un títol preliminar, en el que es sol introduir i definir el centre i el seu model educatiu i es presenta la comunitat educativa que la conforma; el títol primer sol anar destinat a descriure l'estructura organitzativa de l'escola i presentar els òrgans de govern i els de participació i les funcions pròpies de cadascun d'aquests (titular, equip directiu, cap d'estudis, coordinador/a pedagògic/a, consell escolar, claustre de professors, estudiants delegats, entre d'altres). El títol segon és comunament utilitzat per determinar els drets i deures dels integrants de la comunitat educativa, fent especial èmfasi en l'alumnat i el professorat, però també en les famílies i tutors/es legals i el personal d'administració i serveis. I a aquest li solen seguir els diferents títols dedicats a les normes de funcionament

del centre (utilització d'espais i recursos) i les normes de convivència amb la determinació de les respectives sancions en cas d'incompliment. Finalment, en tots els RRI ha de constar un apartat destinat a la descripció del procediment per a la revisió i modificació del mateix document.

### Les normes d'organització i funcionament de centre (NOFC)

Com hem avançat, el document de les NOFC és l'equivalent català al RRI, contemplat des de 2009 per la LEC. Aquest aplega el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que els centres adopten en coherència amb els objectius i criteris determinats al seu Projecte Educatiu de Centre (PEC). Així, serveix per regular qüestions relacionades amb l'estructura organitzativa del govern i de coordinació del centre, com la seva composició i les seves funcions; per definir els drets i deures dels diferents sectors de la comunitat escolar i d'altres professionals d'atenció educativa, per informar sobre l'intercanvi comunicatiu amb les famílies, i per establir mesures per a la promoció de la convivència. A més, les NOFC es diferencien del RRI per incloure també criteris per a l'organització pedagògica dels centres.

Pel que fa a la seva elaboració, queda clar que és la direcció i/o el titular dels centres els que la impulsen, mentre que pel que fa a la seva aprovació existeix una contradicció entre legislacions. La LOMCE (2013) ha establert que és la direcció i/o el titular del centre qui ha d'elaborar el RRI i consell escolar únicament ha d'informar del seu contingut; en canvi, la LEC (2009) i concretament el seu *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*, explicita al seu Article 18.3 que "3. Correspon al consell escolar, a proposta de la direcció del centre públic o de la titularitat del centre privat concertat, aprovar les normes d'organització i funcionament i les seves modificacions". Perdura així en Catalunya la intenció de mantenir la democratització en l'establiment d'aquestes normes; no obstant això, suposem que a nivell legal imperen els preceptes de la LOMCE, en ser una llei de caràcter estatal i no autonòmic.

En relació al contingut i els apartats de les NOFC, el document sol recollir: una introducció, en la que es presenta el document, la seva utilitat, on s'emmarca legalment i la data d'aprovació; un primer apartat dedicat a la concreció de les previsions del projecte educatiu, entre les que s'inclouen acords per a la seva aprovació, aplicació, revisió i actualització, entre d'altres; un segon apartat en el que s'especifica l'estructura organitzativa de govern i

de coordinació del centre (equip directiu i òrgans unipersonals de direcció, els col·legiats de participació com el consell escolar o el claustre de professorat, entre d'altres), i les seves funcions i competències; el tercer apartat és el dedicat a l'organització pedagògica del centre. Donat que aquest no s'inclou en el RRI, val la pena detenir-nos per precisar què s'inclou.

Segons l'Article 22 del abans esmentat Decret, en matèria d'organització pedagògica, el document de les NOFC ha de preveure els criteris per a l'organització dels estudiants per grups, els criteris per a la formació dels equips docents i els seus mecanismes de coordinació interns, els criteris per a l'atenció de la diversitat de l'alumnat, inclos els casos de Necessitats Educatives Especials (NEE), així com també els mecanismes d'acció i coordinació de la tutoria i l'orientació acadèmica i professional a l'alumnat.

Seguidament trobem el capítol dedicat a la convivència en el centre, el qual inclou mesures de promoció de la convivència i de mecanismes de mediació i resolució de conflictes, així com les mesures correctores i sancionadores pertinents. Aquest va seguit d'un sisè apartat, destinat a regular la col·laboració i la participació dels diferents sectors de la comunitat escolar (famílies i les seves associacions (AMPA o AFA), alumnes delegats i altres òrgans de participació), arribant així al darrera secció, en la que s'especifica el funcionament del centre. En aquest últim apartat s'hi tracten aspectes generals com l'horari i les entrades i sortides del centre, la vigilància de l'esbarjo, aspectes en relació a la seguretat, la higiene i la salut, el funcionament dels diferents serveis escolars o la gestió acadèmica i administrativa, entre molts altres.

A grans trets, ens trobem davant dos documents que regulen de manera prou específica com ha de ser la vida a les institucions educatives i de quina manera els diferents membres de la comunitat poden contribuir-hi. Per a nosaltres és especialment significatiu, sobretot en aquest punt, destacar tot allò que estableixen en relació a les responsabilitats que se li confereixen als alumnes en la gestió dels centres, pel que a continuació tractarem amb més deteniment les diferents pràctiques que aquests documents regulen, tals com el consell escolar, els delegats i els consells de delegats i les associacions d'alumnes.

## ***La participació institucional de l'alumnat***

### ***El consell escolar***

El consell escolar és l'òrgan de participació dels diferents sectors de la comunitat escolar en el govern del centre; entenent que la comunitat escolar està formada pel professorat, la direcció, l'alumnat, les famílies i el titular de l'escola o el representant de l'ajuntament, segons cada cas. Aquest va sorgir de l'empeny de la LODE (1985) per reconèixer el dret i impulsar la implicació en la gestió dels centres educatius de les persones que en formen part. Val la pena destacar que des de llavors s'ha mantingut la seva permanència, tot i que amb diferents canvis pel que fa a les competències i facultats que li pertocuen. Com ja hem vist, al llarg dels darrers anys les successives lleis orgàniques en matèria d'educació han realitzat diferents modificacions als articles de la LODE que regulen la composició i les funcions dels consells escolars; a més, en l'àmbit català s'hi suma l'existència de la LEC (2009) i el seu desplegament que, en ocasions, entra en conflicte amb la llei espanyola.

Per aquest motiu presentarem les competències d'aquest òrgan de manera general. Sense ànims de ser exhaustius, i sense fer gaires distincions entre els centres públics i concertats, entre les tasques del consell escolar consten: aprovar el projecte educatiu i les seves modificacions, aprovar la programació anual del centre i avaluar-ne el seu desenvolupament i resultats, aprovar les normes d'organització i funcionament (NOFC) i la carta de compromís educatiu, aprovar el pressupost del centre i fer-ne el seguiment de la seva execució, participar en el procediment de selecció de la direcció, intervenir en la resolució dels conflictes i, si escau, revisar les sancions als alumnes, i participar en les anàlisis i les avaluacions del funcionament general del centre, entre d'altres.

La composició del consell escolar ha de determinar-se en les NOFC de cada centre. A més, el Decret 102/2010, al seu article 45.4, exposa que en el cas dels centres públics el nombre de representants de l'alumnat i les famílies en conjunt no podrà ser inferior a un terç total de les persones membres del consell. Aquests són escollits per eleccions convocades per la direcció o el titular de l'escola cada quatre anys, que és el període que dura el càrrec, i han d'haver superat com a mínim el primer curs d'educació secundària. Pel que fa al seu funcionament, cal dir que els consells escolars actuen sovint en forma de ple i les decisions es prenen normalment per consens i, si no hi ha acord, per majoria. Aquest s'ha de reunir preceptivament una vegada al trimestre i sempre que el convoqui la direcció del centre o ho

sol·liciti al menys un terç de les persones membres. A més, han de fer una reunió a principi de curs i una altra al final.

Arribats a aquest punt, i en darrera instància, ens agradaria advertir d'un perill pel que fa al paper que desenvolupen els estudiants en aquest tipus d'òrgans. Per a ells és un àmbit aliè, on no tenen experiència i on es troben en desigualtat de condicions. La majoria de les persones que hi participen ho fan des de la professionalitat i totes són majors en edat (Velázquez, 1997). És important que la resta de membres prenguin això en consideració i els acompanyin en aquest procés d'adaptació. En cas contrari, la participació dels estudiants en el govern del centre no només seria irreal, sinó que els alumnes es podrien portar una idea completament equivocada del que és la democràcia, associant-la amb un mer acte de votacions, enlloc de com un procés en el que es confronten idees, s'exposen arguments, es busquen solucions conjuntes i s'assumeixen responsablement uns compromisos.

Entenem la democràcia, primàriament, com una manera de viure, d'acord amb Dewey, definida per un ideal que realitzar i uns valors que han d'informar tots els àmbits [...], en lloc d'un mer procediment per escollir representants que prenguin decisions en la gestió política (Bolívar, 2010, p. 40).

### Els delegats

A l'article 119.3 de la LOMCE (2013) podem llegir: "3. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar". La participació institucional dels alumnes a nivell d'aula s'articula a través de la figura dels delegats. Aquests són el primer esglaó representatiu del col·lectiu d'alumnes als centres.

Els delegats són escollits lliure i democràticament pel seus companys de classe. Habitualment es sol comptar amb dos delegats per classe, un noi i una noia; tot i que alguns centres implementen la figura del sotsdelegat. Aquests són escollits per un període relativament llarg, que sol oscil·lar entre un trimestre o un curs escolar sencer, depenent de l'escola; i les seves tasques, així com el procediment per a la seva elecció, ha de constar en el document de les NOFC. Ordinàriament entre les funcions dels delegats es troben: servir d'enllaç entre l'aula i l'escola en general, tot representant al seu grup davant el tutor, el

professorat, l'equip directiu del centre i la resta de companys d'altres classes i cursos; encarregar-se de convocar i coordinar les reunions del seu grup i transmetre les propostes sorgides als debats, així com informar al grup dels acords que s'hagin pres a les reunions del consell de delegats, en les deliberacions dels quals també han de participar. A nivell més general, es pot dir també que és una tasca dels delegats fomentar la convivència entre els alumnes del seu grup i col·laborar amb els professors i els òrgans de govern de l'escola per al seu bon funcionament.

Hem parlat del consell de delegats, el qual definim com l'òrgan de reunió de la totalitat de delegats i delegades existents a una escola i, en molts casos, també dels representants dels alumnes al consell escolar. El consell es reuneix periòdicament per tractar tots aquells temes que sobrepassen el nivell de l'aula. En aquests es comparteix informació i es poden desenvolupar tot tipus d'iniciatives i activitats que impliquin al centre de manera global; com per exemple celebracions, campanyes o festes de centre. Són un espai ideal per impulsar i coordinar la participació de tot l'alumnat en una mateixa qüestió, la qual cosa afavoreix el treball i el vincle entre alumnes de diferents edats i cursos.

Alhora, també han d'exercir funcions que comportin millores en el propi funcionament de la institució. Així, una de les seves tasques es tractar la normativa del centre, la qual cosa implica donar-la a conèixer, però també introduir els canvis que puguin millorar-la i adaptar-la al context i la situació de cada moment. Entre les funcions del consell també es troben resoldre malentesos, conflictes o rivalitats entre els alumnes de diferents cursos que no s'hagin pogut solucionar per altres vies, tractar els inconvenients que puguin sortir per temes de neteja, ús d'espais i materials i, de manera general, recollir, proposar i debatre totes aquelles propostes que puguin ser útils de cara a afavorir la bona convivència del centre.

### Les associacions d'alumnes

Per últim, ens agradaria esmentar una altra possibilitat que tenen els estudiants de secundària per participar activament en el funcionament del centre: les associacions d'alumnes. Tal com queda recollit a l'article setè de la LODE (1985), els alumnes poden associar-se en funció de la seva edat, creant organitzacions d'acord amb la llei i les normes que s'estableixin. Els alumnes poden crear aquestes associacions per compartir idees, interessos i preocupacions i expressar-les com a col·lectiu a la resta de la comunitat

educativa; per col·laborar en algunes pràctiques educatives complementàries i/o extraescolars i per realitzar activitats culturals i esportives amb finalitat lúdica o solidària; a més de per promoure la participació dels alumnes en els altres òrgans de representació i participació ja esmentats. El funcionament de les associacions s'escull de manera interna en cada cas.

Amb això conclou el recorregut pel setè focus d'educació moral. Hem vist que les possibilitats són vàries i, si bé és cert que és impossible que absolutament tots els membres d'un grup puguin formar part del consell escolar o ser delegats del seu grup, és importantíssim valorar i promoure la seva participació en les reunions de grup i assemblees. La participació no s'aconsegueix únicament a través d'unes normes que formulin que els alumnes han de participar; sinó que ha de crear-se una dinàmica de responsabilitat col·lectiva. Com diu Duart (1999), participen en la mesura que valorem la gestió de l'escola com una cosa que forma part de la nostra responsabilitat. A l'alumnat se li ha de donar la oportunitat de formar part en les decisions que tinguin a veure amb ells, han de poder prendre la iniciativa i contribuir-hi des dels seus drets i, per suposat, també des del seus deures. Les escoles, com dèiem, han de poder ser exemples d'un funcionament democràtic, tot i que respectant les seves particularitats. Dins dels centres ha de treballar-se per mantenir l'esperit, les virtuts i les facilitats d'aquest sistema, però sempre adaptant el seu funcionament a l'àmbit escolar i, molt important, sense repetir els errors que el limiten i el perjudiquen fora d'aquest.



### 1.3.3.2.6. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### **Dos conceptes principals**

1. Participació
2. Gestió

#### **Perquè els i les joves han de poder participar**

1. La raó jurídica
2. La raó pragmàtica
3. La raó educativa

#### **Classes de participació**

1. Participació simple
2. Participació consultiva
3. Participació projectiva
4. Meta-participació

#### **Pràctiques participatives pedagògiques**

1. L'assemblea
  - Espai de participació en el que es tracten aspectes de la vida escolar
2. La creació del propi codi de normes a l'aula
  - Activitat conjunta per escollir les regles de la vida en comú del grup-classe
3. Els càrrecs de classe
  - Encarregats de realitzar tasques necessàries per al bon funcionament de l'aula

#### **Pràctiques participatives institucionals**

1. Legislació
  - *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*
  - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*
  - *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*
  - *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC)*
  - *DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*
2. Documents institucionals
  - El Reglament de Règim Intern (RRI)
  - Les normes de funcionament de centre (NOFC)
3. Pràctiques
  - El consell escolar
    - o Òrgan de participació de la comunitat escolar en el govern del centre
  - Els delegats i el consell de delegats
    - o Primer esglaió representatiu del col·lectiu d'alumnes als centres
  - Les associacions d'alumnes
    - o Agrupament organitzat d'estudiants que s'implica voluntàriament en el funcionament de l'escola

### *3.3.4. La via espai-temporal de l'educació en valors*

Arribem a la darrera de les vies d'educació en valors a l'escola, la via espai-temporal, conformada pels focus de l'espai i el temps. Aquests determinen les coordenades existencials sobre les que es desenvolupa la vida escolar: concreten "l'on" i el "quan" de l'acció educativa. D'una banda, el setè focus correspon al marc físic, l'entorn, "entenent per entorn escolar el conjunt d'edificació, tant en els seus aspectes i equipaments interiors com exteriors, emplaçats en el seu context social i ambiental, sigui urbà o rural" (Pol & Morales, 1986, p. 301). L'espai escolar fa referència a les instal·lacions reals i palpables on succeeix l'ensenyament: els edificis, les taules, els materials didàctics, etc. D'altra banda, el vuitè focus correspon al marc temporal; és a dir, al començament, la continuïtat i la finalització dels esdeveniments, els quals poden ser endreçats en termes de passat, present i futur. Aquest, per contra, no és palpable, sinó que situa el procés educatiu des d'una variable abstracta.

Ambdós focus estan fortament relacionats entre si. Per transitar per l'espai es necessita temps, i per a que el temps passi és precís estar en algun lloc. No obstant això, es diferencien de la resta en una característica fonamental: existeixen independentment de l'activitat pedagògica que es dugui a terme. Així com els continguts curriculars o la relació professor-alumne necessiten d'ambdós agents per desenvolupar-se, l'espai i el temps són variables que ocorren de manera automàtica. Potser és per aquest motiu que sovint se'ls considera un entrebanc o una limitació.

Tot i la rellevància que en l'estructura organitzativa de l'escola té l'espai i el temps, la veritat és que no s'han fet massa esforços per sistematitzar les seves implicacions en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Molt al contrari del que ha passat en altres organitzacions, sobretot les industrials, on la disposició del temps i de l'espai definit una línia de transformació (San Martín, 2001, p. 146).

Tot i que l'espai i el temps poden ser vistos com a elements restrictius, amb un ús adequat poden resultar enriquidors i afavoridors per l'aprenentatge i l'educació moral dels estudiants. De fet, és imprescindible que no s'abandonin a la seva sort. Cal ocupar-s'hi. Al llarg de les següents pàgines descobrirem quines són les característiques principals de

cadascun d'aquests i oferirem algunes eines que contribueixin a repensar-los i adaptar-los tant com sigui possible a les característiques particulars de cada centre.

#### *3.3.4.1. Setè focus d'educació en valors: L'espai escolar*

“L'escola és un lloc, un edifici, un espai delimitat: a l'escola s'ha d'anar” (Trilla, 1985, p. 23). Les escoles, a banda de moltes altres coses, són recintes conformats per certs elements comuns que ens permeten identificar-les com a tal. De fet, si ens demanéssim que en dibuixéssim una, probablement tots pensariem en fer un edifici de notables dimensions, amb un conjunt d'aules amb taules, cadires, pissarres i projectors, i d'altres espais diferencials com un pati, un gimnàs o un menjador. Les escoles, com qualsevol altra institució, compten amb unes instal·lacions pròpies per dur a terme la seva comesa. A més, la configuració dels seus espais no és neutra, sinó que respon a uns criteris educatius concrets. “L'espai educatiu reflecteix simbòlica i funcionalment la voluntat pedagògica que l'ha creat” (Puig, 1999, p. 28); una ullada general és pràcticament suficient per fer-se una idea de com treballen allà alumnes i professors. Per exemple, una classe on les taules estan distribuïdes formant petits grups transmet una manera diferent de pensar i fer educació que una altra en la que les taules estan distribuïdes en fila apuntant totes en direcció a una tarima principal.

##### *3.3.4.1.1. Els espais escolars eduquen en valors*

“Un espai ben dissenyat es converteix en funcional, estètic, atractiu, adequat a l'edat dels infants que l'habiten d'acord les necessitats i interessos que mostren, genera un ambient d'autoaprenentatge i resulta un suport per a l'educador” (Silvente, 2016, p.1). Gran quantitat d'autors assenyalen que els espais escolars defineixen i guien de forma significativa el comportament dels joves que els ocupen (Atrio, 2017; Barrett, Xhang, Davies & Barrett, 2015; Cabello, 2011; Duart, 1999; Fernández-Ballesteros, 1987; Imbernón, 2010; Khol, 1967; Lackney, 1994; Otto, 1955; Sanders, 1958; Sangrador, 1986; Santos Guerra, 1993; Sasot & Belvis, 2017). A tall d'exemple, Torelli i Durrett (1996) exposen que els infants que habiten en espais educatius que no tenen un bon disseny o que no s'adeqüen a les seves necessitats, es mostren més inquietos i la qualitat de la seva activitat acadèmica es veu perjudicada; mentre que un espai ben dissenyat pot tenir efectes tals com: una millora en la seva socialització i en el seu desenvolupament personal, un increment de la creativitat, major benestar emocional i una millor predisposició cap als estudis, entre

molts altres. Per això, en tant que els espais situen i en gran part determinen les experiències educatives dels seus estudiants, els considerem el setè focus d'educació en valors a la secundària.

El medi físic transmet així mateix missatges morals. Els papers atrotinats a la cartellera d'anuncis indiquen negligència; les plantes florides revelen una actitud de cura; el saló en la seva totalitat exhala una atmosfera de treball diligent o bé de confusió i caos, i així successivament. L'observador atent de l'aula està envoltat de senyals morals de tota mena (Jackson et al. 2003, p. 142).

En tant que els espais condicionaran el progrés acadèmic i també la construcció de la personalitat moral dels educands, han de ser un element més de la reflexió sobre l'activitat docent i objecte d'una planificació acurada a l'hora de definir les diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge. Els espais afecten a la manera d'aprendre i convida, pel que la seva estructuració i organització és una proposta didàctica i també moral. És essencial que els centres facin un procediment d'autoconeixement de la seva visió i missió previ a la configuració i la distribució del seu espai, per assegurar que aquest estigui al servei de la pedagogia que volen dur a terme i no a la inversa. I és que així com la pedagogia condiciona l'espai i el dota de sentit, aquest també pot condicionar la pedagogia. La influència és bidireccional. Una mala configuració de les sales en un centre educatiu pot comportar deixadesa pedagògica o impedir, si més no, el progrés i la transformació del seu model educatiu. Seria l'exemple d'un centre que renuncia a fer assemblees a nivell global perquè no disposa de cap sala en la que hi càpiguen tots els seus alumnes, o un altre cas en el que no es pugui instaurar el treball col·laboratiu en petits grups perquè les taules estan fixades al terra.

#### *3.3.4.1.2. Limitacions en la configuració de l'espai*

Abans de continuar explicant els espais que han de tenir els centres educatius i com han de ser, val la pena fer un breu esment de les limitacions més comunes amb les que es troben a l'hora de configurar-los. D'una banda, el cas més extrem és el d'aquelles escoles que, per necessitat, s'han traslladat a edificis construïts amb anterioritat i han hagut d'adaptar-se a instal·lacions i equipaments que no corresponen al seu estil i voluntat pedagògica, la qual cosa les limita molt de cara a introduir millores en la seva pràctica educativa. D'altra banda, tenim el cas de la majoria d'escoles creades fa dècades. Generalment, els edificis tenen una

durada molt més dilatada en el temps que les pedagogies i els programes educatius, pel que han anat quedant irremeiablement obsolets.

Els edificis escolars solen construir-se amb estructures rígides i inamovibles, motiu pel qual en l'actualitat molts no estan preparats per respondre a noves necessitats de distribució sense canviar la seva estructura. Els seus equipaments són poc versàtils, de manera que la solució principal que es planteja és la de fer reformes a mesura que es van produint canvis en la seva filosofia. En aquest sentit, però, és sobradament conegut que els centres educatius, especialment els públics, no gaudeixen dels recursos econòmics necessaris per dur a terme tals projectes. Per a l'Administració, els canvis als espais són concebuts com un procés puntual en comptes de com un continu, per la qual cosa no sol destinar partides pressupostàries per adaptar-los a les noves necessitats sorgides de la reflexió de l'equip de professors (Domènech & Viñas, 1997). No obstant això, com veurem tot seguit, és possible fer petits canvis força econòmics que, malgrat no solucionin els problemes més greus d'espai, si poden comportar progressivament una transformació en les escoles.

#### *3.3.4.1.3. Les funcions de l'espai escolar*

Abans de veure com podem transformar les escoles per a que responguin a les necessitats de la comunitat educativa, hem de conèixer quines són aquestes necessitats. L'espai educatiu ha d'oferir certa amplitud de serveis imprescindibles per dur a terme la seva funció de manera integral. Seguint a Gutiérrez (1998), les funcions d'aquests espais són sis, les quals adquiriran major o menor importància segons l'etapa evolutiva dels infants i joves:

- 1) Funcions relatives al desenvolupament físic: aquestes fan referència al nivell més bàsic i primari de les necessitats humanes. Parlem de que el recinte escolar ha de satisfer les necessitats fisiològiques dels alumnes i ha de contribuir al desenvolupament de la seva psicomotricitat, sobretot en els primers anys de vida.
- 2) Funcions relatives al desenvolupament emocional: ja hem comentat que l'escola, des que es travessa el seu vestíbul, transmet emocions i ens pot fer sentir de diferents maneres. En el terreny emocional, l'objectiu més important de l'espai és fer sentir "com a casa" a aquells que l'ocupen; pel que els objectius principals en aquest camp han de ser afavorir els components afectius de la personalitat, tals com

la seguretat, la confiança i la responsabilitat, i facilitar l'adquisició d'una autonomia personal i el sentiment d'independència.

- 3) Funcions relatives al desenvolupament cognitiu: Aquesta és sens dubte una de les funcions més importants de l'espai escolar, doncs representa la seva raó de ser. A nivell intel·lectual, els espais han de possibilitar les funcions del currículum i permetre l'adquisició de coneixements; han de fomentar l'hàbit d'estudi i la reflexió; així com la comprensió i l'adquisició del llenguatge, la simbologia i l'organització espai-temporal de la institució.
- 4) Funcions relatives al desenvolupament social: de la mateixa manera, el desenvolupament social és una altra de les clares funcions de l'escola i el seu espai. En aquest sentit, l'autora destaca tres objectius: facilitar les relacions interpersonals entre els membres de la comunitat escolar, compartint espais i objectes comuns; permetre les agrupacions lliures d'estudiants en les tasques col·lectives i adaptar-se a les necessitats de comunicació pròpies de cada nivell evolutiu.
- 5) Funcions relatives al desenvolupament creatiu: en cinquè lloc, es considera que els espais escolars han de facilitar als nens i joves la presa d'iniciatives i l'expressió individual; han d'estimular les respostes creatives i l'adaptació flexible mitjançant recursos propis a noves situacions, així com oferir l'experimentació amb l'espai com un camí per comprendre la seva importància i valorar les millores pertinents.
- 6) Funcions relatives al desenvolupament estètic: l'espai escolar ha de contribuir a l'educació estètica de l'alumne i ha d'afavorir el desenvolupament de la seva sensibilitat artística. Segons l'autora, per respondre a aquesta darrera funció, les pròpies instal·lacions són fonamentals, pel que han de gaudir per si mateixes d'un bon disseny i d'uns complements ornamentals adequats.

#### *3.3.4.1.4. Classificació dels espais dels centres educatius*

L'escola sencera està plena d'espais significatius que diuen i parlen; espais plens de signes que indiquen formes de comportament i de relació. L'aula no és l'únic espai que serveix per desenvolupar les facultats intel·lectuals i cognitives dels

alumnes, també el pati, el menjador, l'entrada o els diferents llocs reservats per a les activitats dins de l'escola parlen sobre la manera en què es duen a terme les experiències d'ensenyament-aprenentatge (TekmannBooks, 2016).

Els centres no només estan conformats d'aules. Malgrat són aquestes les que ens poden aportar una informació més directa en relació a la seva línia pedagògica i la manera en què responen a les funcions de l'espai que tot just hem explicat, la resta de sales i espais dels centres també són rellevants per a la funció educativa. A continuació esmentarem aquells elements estructurals que les escoles presenten amb més regularitat entenent, per tant, que són els més essencials i requerits en un centre educatiu. Això no vol dir, però, que aquests siguin els únics dels que hagin de disposar les escoles. Com hem vist, els espais escolars han de servir a la filosofia de cada centre, pel que la seva existència dependrà de cada cas en particular. Segons Domènech & Viñas (1997), els elements estructurals més comuns en les institucions educatives són:

- 1) Els espais docents: són en els que es desenvolupen activitats formatives programades segons el currículum de cada etapa o classe. L'aula de cada grup és l'espai docent més important, tot i que també es gaudeix d'altres sales destinades a la formació més específica, tals com laboratoris, sales d'informàtica, gimnasos, entre d'altres.
- 2) Els espais recreatius: aquests són els espais reservats per a l'entreteniment i l'oci autònom, lliure i espontani dels alumnes en determinades estones dins l'horari escolar. En la gran majoria de casos aquests espais es redueixen al pati, però també poden existir ludoteques com a complement o alternativa a les instal·lacions a l'aire lliure.
- 3) Els serveis: segons els autors, aquests compren fonamentalment els espais sanitaris (lavabos i dutxes si n'hi ha), el menjador i la cantina; l'ús del qual està limitat moltes vegades a una franja horària fixa.
- 4) Els espais de gestió: aquests no estan directament habitats pels joves, ja que són els reservats per a que el professorat pugui desenvolupar les seves tasques no docents, tals com la preparació de classes, l'avaluació, el treball en grup amb d'altres

companys, etc. Aquests espais són els conformats per la sala de professors i sales destinades a la reunió i el treball individual i col·lectiu dels docents, els despatxos de secretaria i direcció i la consergeria.

- 5) Els espais de circulació i comunicació: en quart lloc trobem els passadissos, el vestíbul i les escales dels centres. Aquests compleixen dues funcions, la primera i principal és permetre la circulació física entre el conjunt de les instal·lacions escolars; la segona, facilitar la comunicació de la feina que es desenvolupa al centre i els interessos dels diferents sectors de la comunitat.
- 6) Gran espai comú: per últim, ens trobem amb un espai que, si bé no tots els centres el tenen, tant els autors de la classificació com nosaltres mateixos el considerem molt important. Es tracta d'una sala de grans dimensions on es pugui reunir tot el centre. En molts casos, quan és necessari ajuntar tot l'alumnat del centre o fer alguna activitat amb les famílies, es recorre al pati. Un gran espai dedicat específicament a la celebració de reunions conjuntes, debats, fòrums oberts, exposicions, etc. resulta de gran utilitat i contribueix a una major i millor pràctica d'aquest tipus d'activitats i sessions.

#### *3.3.4.1.5. Criteris per a la configuració dels espais escolars*

En el següent apartat presentarem els sis criteris que creiem escaient que segueixi la configuració dels diferents espais escolars per evitar les limitacions que hem explicat abans i construir un veritable ambient educatiu (Iglesias, 2008); és a dir, un espai en el que els elements estiguin disposats de tal manera que no només es tingui cura de la seva organització, sinó també de la seva utilitat i del tipus de relacions que propicien. Des de la nostra perspectiva, aquests criteris són: la funcionalitat, l'adaptabilitat i flexibilitat, la higiene i el confort, la seguretat i l'accessibilitat i, finalment l'acollida i la personalització.

#### L'espai educatiu ha de ser funcional

Com és sabut i generalment acceptat, un bon disseny requereix d'un bon coneixement de les necessitats, hàbits, costums, ritus i símbols de l'usuari. L'espai construït, i molt especialment l'entorn escolar, és una expressió



cultural potencialment transmissora d'uns valors específics (Pol & Morales, 1986, p. 300).

El primer dels criteris que exposem l'hem anat comentant al llarg del capítol: l'espai ha de servir per allò pel que ha estat concebut, ha de ser útil. La funcionalitat de l'espai no és quelcom que pugui plantejar-se i aconseguir-se automàticament, sinó que cal un llarg procés de disseny i planificació. Ens trobem bé davant un projecte arquitectònic nou, o bé a un edifici ja construït, la configuració del recinte escolar ha de resultar de la triangulació de varis elements, entre els més importants: els interessos i les necessitats de la comunitat educativa i l'emplaçament i les seves possibilitats.

En primer lloc, ens trobem amb la missió pedagògica del centre i els seus criteris educatius. Cada escola és diferent i busca assolir els seus objectius amb metodologies diverses, pel que en el procés de configuració del seu espai cal que es facin preguntes tan essencials com: la distribució dels nivells es farà segons la clàssica classificació per cursos o es seguirà un altre criteri?, cada grup-classe tindrà el seu propi espai o n'hi haurà de conjunts?, quin tipus de necessitats educatives especials tenen els alumnes?, quines instal·lacions es requereixen per respondre-hi de manera efectiva?, quantes aules especialitzades cal tenir?, hi haurà, per exemple, una aula d'informàtica o es faran servir ordinadors portàtils?.

Alhora, l'emplaçament determinarà si es tractarà d'una escola urbana o rural, la quantitat d'espai disponible i, per tant, les dimensions de l'escola. En aquest sentit s'obren interrogants com: l'espai és suficient per encabir totes les aules que es volen o s'ha de redissenyar o suprimir alguna proposta?, on es desenvoluparà l'educació física?, existeixen espais naturals o s'escau una pista?. A aquestes i d'altres preguntes es suma un element de gran rellevància que vincula l'educació amb l'espai: la densitat d'estudiants per aula, comunament coneguda com a *ràtio*. Les ràtios sorgeixen del càlcul del nombre d'alumnes que té el centre a cada nivell educatiu dividit pel nombre de grups-classe; és a dir, el nombre d'alumnes per grup; la qual, com veurem en el darrer capítol, influeixen i molt en com es pot portar a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge. Avancem, però, que d'aquesta ràtio dependrà les dimensions que hagin de tenir les aules, el seu material, així com les línies que hi hagi en cada nivell o etapa educativa.

### L'espai educatiu ha de ser adaptable i flexible

Una de les apreciacions més ressenyades en relació als criteris que hauria de seguir la configuració de l'espai dels centres educatius és l'elaborada per Unzurrunzaga (1974), qui va exposar, ja fa dècades, que aquest hauria de complir dues característiques principals: l'adaptabilitat i la flexibilitat. L'adaptabilitat fa referència a possibilitar canvis puntuals, senzills i poc costosos en l'estructura bàsica dels espais, ampliant o reduint les seves dimensions a través, per exemple, d'estructures com envans mòbils, cortines, paravents o portes corredisses (Laorden & Pérez, 2002; Ruiz, 1994). Aquest tipus de solucions permeten combatre la rigidesa de les estructures i possibiliten una certa versatilitat en el seu ús; la qual cosa ens porta a la segona característica: la flexibilitat.

Flexibilitat en quant a que els espais puguin complir funcions diferents i puguin oferir diverses possibilitats sense necessitat de modificar la seva estructura a gran escala. Des d'aquesta perspectiva, es defensa treure l'etiqueta dels espais i utilitzar-los de manera polivalent, de forma que possibilitin la diversitat de funcions que exigeix l'activitat quotidiana als centres educatius. Un exemple d'aquesta flexibilitat podria ser utilitzar els gimnasos per alguna activitat diferent que la d'educació física quan no s'hi faci classe, o aprofitar els passadissos per a que representin un actiu en la funció educativa i no només un lloc de pas (Figueras, 2017; Gutiérrez, 1998; Laorden & Pérez, 2002).

### L'espai educatiu ha de ser higiènic i confortable

Aquest criteri està estretament vinculat amb la funció de l'espai relativa al desenvolupament físic de l'alumnat. Els centres educatius han d'estar proveïts de sanitaris, lavabos i dutxes suficients per garantir la higiene personal de tota la comunitat educativa (Ruiz, 1994) i, alhora, han de gaudir d'unes condicions prou confortables pel que fa a: la climatització, que s'haurà d'anar adaptant segons l'època de l'any, ja que el fred o l'excessiva calor no afavoreixen en absolut l'activitat acadèmica. La il·luminació, que natural o artificial ha de ser correcta i suficient per possibilitar la feina educativa; tot i que, sempre que sigui possible, és aconsellable gaudir de finestres que donin a l'exterior per aprofitar la llum natural, evitar la sensació de tancament i facilitar una correcta ventilació, evitant la condensació dels mals olors (Blázquez, 1985; Domènech & Viñas, 1997; Gutiérrez, 1998; Ruiz, 1994). I, en darrer lloc, també cal bones condicions en relació a l'acústica. És important que els centres controlin els nivells de soroll en els diferents espais,

ja que moltes vegades un excés de soroll, ja sigui propi o aliè a la classe, pot entorpir la concentració dels educands (Blázquez, 1985; Ruiz, 1994).

En aquest punt, també ens és significatiu parlar de l'ordre, la neteja i el manteniment dels espais. Aquests tres aspectes són essencials per conservar la seva confortabilitat i, alhora, suposen una lleu però constant influència educativa en els joves. “Una escola endreçada afavorirà l’adquisició d’hàbits ordenats de treball en l’alumnat” (Domènech & Viñas, 1997, p. 40), de la mateixa manera que la deixadesa en la cura de l’escola pot fer que es respiri una certa sensació de desorganització i caos. Per això és important que els centres conservin una bona imatge, comptin amb llocs previstos per guardar els materials d’una forma fàcil i útil, i convidin als seus estudiants a participar del seu manteniment, impulsant un bon ús dels materials i les instal·lacions i implicant-los i responsabilitzant-los d’algunes tasques de neteja.

#### L’espai educatiu ha de ser segur i accessible

Molt en relació també amb la funció física dels espais, trobem aquests dos criteris: la seguretat i l’accessibilitat. Els recintes escolars han de gaudir d’unes instal·lacions adequades per l’edat d’aquells que les han d’habitar, tant en qüestió de circulació com de maneig. Els espais han de complir amb les més estrictes normes de seguretat, com per exemple, estar preparats per una evacuació ràpida i efectiva en cas d’incendi o altres sinistres, tenir sempre a punt mecanismes de protecció i auxili com extintors i farmacioles, i dotar a cada aula dels instruments especialitzats necessaris per garantir la integritat física dels presents en tot moment, segons quina sigui l’activitat que s’estigui desenvolupant.

Alhora, amb accessibilitat fem referència a diferents qüestions. La primera d’elles, la més literal: els alumnes han de poder accedir als centres educatius sense trobar-se amb barreres arquitectòniques que els hi ho dificulti o impossibiliti. Parlem de que tot l’alumnat, independentment de les discapacitats o lesions puntuals físiques o sensorials que pateixin, puguin entrar a l’escola i circular pel seu interior lliure i autònomament. L’entrada, els passadissos i especialment les aules, han d’estar sempre preparades per a que qualsevol pugui desplaçar-se sense la necessitat de fer canvis i adaptacions especials en l’estructura; és un dels passos principals per aconseguir una escola inclusiva. Alhora, és important que mobles i materials estiguin a la mida i l’alçada de qui els hagi de fer servir, sobretot quan l’alumnat és infant (Ruiz, 1994).

La segona és accessibilitat en el sentit de poder circular lliurement per les dependències de l'escola sense barreres, en aquest cas no arquitectòniques, sinó jeràrquiques. Per a que l'espai sigui sentit com a propi, els nois i noies han de poder moure's per ell sense excepcions. Com hem dit abans, entenem que han d'haver-hi espais dedicats en major mesura a l'activitat no-docent del professorat, però advertim que un excés d'aquest tipus d'espais en els que la presència de l'alumnat és limitada o nul·la -com per exemple sales, lavabos i menjador específics pel professorat-, pot comportar en ells un cert sentiment de desigualtat, inferioritat o estranyesa.

### L'espai educatiu ha de ser socialitzador

Hem comentat que l'espai ha de facilitar les relacions interpersonals dels seus membres i que la forma d'aconseguir-ho és fent-los compartint espais i objectes comuns. Una de les propostes més clares per afavorir la comunicació i fomentar l'intercanvi entre els diferents membres de la comunitat escolar és comptar amb un espai creat específicament amb aquest objectiu; una sala concebuda per tractar els temes que interessin i preocupen a la comunitat escolar. No obstant això, en el dia a dia els intercanvis comunicatius es donen sense a penes consciència i els equipaments rutinaris en tots els espais escolars, i no només en els dedicats a tal finalitat, juguen un paper molt important.

Entenem per equipaments “el conjunt d'elements complementaris a l'estructura bàsica de l'edifici i les seves dependències” (Domènech & Viñas, 1997, p. 27), i els identifiquem com prestatgeries, armaris, taules de treball, taulons d'anuncis... en definitiva, el mobiliari escolar. Aquest pot facilitar l'apropament i el coneixement de les persones del grup a partir, sobretot, de la seva distribució. Una bona distribució dels mobles pot afavorir la participació dels alumnes, fent-los treballar cooperativament i compartint un major nombre de moments conjunts. Com hem explicat, les aules són els llocs on la voluntat educativa i l'estil pedagògic dels centres es fan especialment evidents. La disposició de les taules mostra la idea que té l'escola sobre la importància educativa del treball col·lectiu i la voluntat que aquests hagin de relacionar-se per avançar en el seu procés d'aprenentatge (Richardson, 1978; Sangrador, 1986). Així per exemple, les taules organitzades per petits grups o bé en forma de “u”, o la presència de pissarres en més d'una paret, són estratègies ideals per potenciar la convivència entre els estudiants, ja que poden mantenir contacte visual i, a més, no es deixen influir per la idea de frontalitat que dona la distribució en fileres en direcció a una única pissarra. Alhora, altres factors que cal tenir en compte en

relació a la distribució del mobiliari és que aquest no impedeixi la mobilitat de les persones, sinó que la faciliti, i que aquest mateix pugui moure's i adaptar-se a les diferents necessitats i funcions educatives de cada moment.

El tipus de mobiliari i la seva distribució també influeix en la comunicació entre l'alumnat i el professorat. En infinitat de centres és comú que hi hagi tarima o que la taula i la cadira del professor sigui diferent de la resta, generalment més àmplia i còmoda. Aquests petits detalls situen al professorat en un status superior que pot arribar distanciar-lo dels seus educands, no només físicament, sinó també psicològicament i emocional. La percepció del professorat que gaudeix i fa ús d'aquest tipus de mobiliari és inevitablement diferent d'aquell que gaudeix d'un mobiliari igual o no tant diferent al dels nois i noies. Aquesta idea d'horitzontalitat contribueix a que els joves sentint als adults més propers (Acaso, 2017; Jackson et al., 2003).

El material estableix un determinat estil de treball escolar i, en la mesura en que és un material col·lectiu, desenvolupa valors relacionats amb la necessitat de compartir-lo i de tenir-ne cura per a que no es malgasti o pugui ser usat en els curs successius (Puig, 2003, pp. 65-55).

Quant als materials, l'ús que se'n faci també és significatiu per a la funció social que exerceix l'espai escolar. En aquest apartat entenem per materials recursos com llibres de lectura i de text, mitjans audiovisuals, o materials escolars fungibles tals com llapis, colors, folis, entre d'altres; i diem que són significatius sobretot perquè, si es planteja un ús col·lectiu, els alumnes esdevenen més respectuosos i curiosos i, a la vegada, es produeixen intercanvis i connexions entre estudiants de diferents classes i cursos que no es produirien si els materials fossin de caràcter individual (Domènech & Viñas, 1997).

#### L'espai educatiu ha de ser acollidor i personalitzable

L'espai ens fa sentir i de les emocions que ens transmeti dependrà que ens hi trobem còmodes o no. És essencial que els estudiants es sentin acollits, benvinguts, acceptats i respectats, amb independència de les seves particularitats. Aquest és el primer pas per garantir una bona convivència. Els espais d'entrada i sortida del centre, per exemple, són fonamentals en aquesta funció. Aquests representen "el punt d'acollida de tota la comunitat educativa i també el punt de contacte amb el barri, i en els quals es poden potenciar noves

relacions” (Sasot & Belvis, 2017, p. 10), per això és tan important dissenyar-los de manera que afavoreixin l’intercanvi comunicatiu, que donin la benvinguda a l’entrada i que convidin a tornar-hi a la sortida.

Però també ho són la resta de sales i espais. L’escola ha d’estar plena de racons amb vida, agradables, on la comunitat s’hi senti a gust. No podem permetre que pensin en ella com un lloc lleig, tancat, monòton o lúgubre. Cal que l’espai sigui motivador, estimulador, estètic. L’estètica dels centres educatius és un tema no gaire plantejat, si bé resulta bàsic per a l’ambient que s’hi respira. “L’espai de l’escola educa, comunica, forma, modela, parla, riu, plora, convida a viure, a somiar, a estudiar [...] tot depèn del disseny de l’edifici escolar i de la bondat de cada element, de l’atractiu de les instal·lacions” (Heras, 1994, p. 4). L’estètica, segons Guitérrez (1998), es fa present en multitud d’elements de l’espai escolar, classificats en dos grans categories: 1) els elements arquitectònics o dependents de la construcció; com el disseny del recinte escolar i els seus edificis, la mida, la distribució, els materials, la il·luminació o els elements arquitectònics pròpiament ornamentals; i 2) els elements independents del disseny arquitectònic, com l’entorn, els objectes ornamentals inerts, les plantes i el mobiliari.

Nosaltres ens centrarem en els objectes ornamentals inerts o, el que és el mateix, la decoració. Per a que els llocs siguin càlids i atractius cal que existeixi algun tipus d’ornamentació. Als centres és comú que aquesta vingui donada per taulers d’actualitat informativa i avisos interns, així com per l’exposició dels treballs que es van realitzant progressivament. Val a dir, però, que no es suficient amb que els adults repensin aquests elements, cal que els espais de l’escola siguin personalitzables, que permetin la lliure expressió del seu alumnat (Acaso, 2017; Guitérrez, 1998). Els nois i noies han de tenir la oportunitat de participar en la configuració de l’espai on passen un gran nombre d’hores al dia; la qual cosa possibilita el compliment de la funció emocional i també l’estètica i creativa de l’espai.

Una escola democràtica ha de democratitzar, valgui la redundància, profundament el seu espai. Això significa obrir-lo a l’expressió dels seus protagonistes. Panels, murals, tot tipus de mitjans poden ser vàlids per aconseguir aquests objectius. I no només fer-ho en les parets de l’aula, sinó en

tota l'escola, especialment en els llocs principals i de recepció (Domènech & Viñas, 1997, p. 56).

La personalització contribueix a la funció emocional en tant que fomenta el sentiment de pertinença i l'apropiació de l'espai. Que els murs de l'escola comptin amb elements propis dels estudiants els fa sentir identificats, a casa (Guitérrez, 1998); més encara si disposen també d'un lloc específic on emmagatzemar i arxivar els seus objectes personals sempre que sigui necessari, tals com prestatgeries, armariets o *taquilles*. Com exposa Chombart de Lauwe (1976) segons Pol & Morales (1986), "apropiar-se d'un lloc no és només fer una utilització reconeguda, és establir amb ell una relació, integrar-lo a les pròpies vivències, arrelar-se en ell, deixar-hi la pròpia empremta i esdevenir actor de la seva transformació i identificar-se amb ell" (p. 294).

Pel que fa a les funcions estètica i creativa, val ressenyar que el fet que les escoles deleguin en els alumnes part de la decoració del centre, no només farà que aquesta varii periòdicament i resulti estimulante, sinó que facilitarà la seva expressió personal. A més, en comptar amb zones destinades a la lliure configuració estètica per part dels nois i noies segons les seves pròpies decisions individuals i de grup, probablement es reduiran els problemes per l'ús inapropiat de les instal·lacions i les expressions personals en llocs inadequats tals com portes, lavabos, taules o parets.

#### *3.3.4.1.6. Graus de modificació dels espais escolars*

Per què canviar l'espai?. Fonamentalment per aconseguir millorar el procés educatiu del conjunt dels alumnes, per adaptar millor les programacions i els plans d'estudi a les necessitats pedagògiques i educatives del centre. [...] En definitiva, per intentar millorar la qualitat de l'ensenyament que es dona en els centres (Domènech & Viñas, 1997, p. 53).

De la mateixa manera que el projecte educatiu del centre és objecte de reflexió i avaluació periòdica, l'espai també ho ha de ser. Aquesta reflexió, en principi, ha de sorgir de l'equip docent i ha de realitzar-se conjuntament amb la resta de la comunitat educativa considerant especialment les necessitats, els interessos i els requeriments de l'alumnat. Com hem dit al punt anterior, és important que els estudiants puguin deixar la seva pròpia petjada a l'espai

on hi conviuen de forma permanent durant tants anys; serà així com el consideraran propi i es sentiran segurs i acollits. Ara bé, els canvis que es poden fer en un recinte escolar són molt variats i de diferents magnituds.

A continuació presentem les diferents modificacions que es poden fer en els edificis escolars, exposades per Domènech & Viñas (1997), inspirades en els graus d'adaptabilitat contemplats per Unzurrunzaga (1974). Són sis: 1) modificació dels elements estructurals, 2) modificació dels elements que pertanyen a l'equipament no estructural, 3) modificacions combinades d'espai i temps, 4) modificacions en el material didàctic i en els equipaments, 5) modificacions en la imatge externa del centre i 6) modificacions a l'aula.

#### Modificació dels elements estructurals

Aquest és el grau de canvi més radical de tots sis, ja que comporta la realització d'obres majors com la supressió de columnes o murs de carga. L'objectiu general d'aquest tipus de canvis és reorganitzar l'espai i obtenir de nous a partir de l'aprofitament d'espais lliures, construïts o no, que no s'utilitzen. És un tipus de modificació no gaire comú, ja que les escoles no solen gaudir de prou finançament com per dur-les a terme i no es fan si no són absolutament imprescindibles.

#### Modificació dels elements que pertanyen a l'equipament no estructural

Aquestes modificacions consisteixen bàsicament en canvis d'il·luminació, cablejat, preparació d'aules per a nous usos, condicionament d'aules específiques, tals com els laboratoris o les aules d'informàtica, inclusió o supressió de divisors lleugers, entre d'altres. Són alteracions costoses però no al nivell de les anteriors, de manera que els centres si les assumeixen de tant en tant.

#### Modificacions combinades d'espai i temps

En aquest nivell no existeixen canvis d'estructura ni d'instal·lacions, sinó simplement un major ús de l'espai. De fet, aquest tipus de modificacions estan orientades a augmentar l'aprofitament del centre educatiu a través de l'ús de l'escola en períodes de vacances o bé desenvolupant torns dobles en segons quins espais.



### Modificacions en el material didàctic i en els equipaments

El quart grau és un dels més comuns, ja que pot dur-se a terme sense gaire finançament i no suposa un gran volum de feina. Aquest inclou canvis en l'ús de l'espai, els equipaments i el material de classe; la redistribució del mobiliari de les aules i els espais comuns, l'adquisició de nou material i nous equips didàctics, així com de qualsevol element que pugui ajudar a millorar el procediment d'ensenyament-aprenentatge.

### Modificacions en la imatge externa del centre

Aquí incloem totes les millores que poden realitzar-se al centre i que contribueixen a donar una imatge positiva i agradable del mateix, tant per les persones que hi treballen, com per les que només el visiten puntualment. Parlem per exemple de la decoració i l'ambientació dels vestíbuls, passadissos, recepcions, espais de treball i sales destinades a la trobada de professors i famílies. Aquest tipus de modificacions solen ser constants al llarg del curs escolar i moltes vegades coincideixen amb el canvi de les estacions o festivitats especials tals com el dia de Sant Jordi o la Castanyada.

### Modificacions a l'aula

Per últim, les modificacions a l'aula estan a l'abast de qualsevol centre. Aquestes fan referència a l'ús flexible i els canvis puntuals en la disposició de les taules de treball, els armaris o el material didàctic de les prestatgeries. Són modificacions temporals que serveixen per adaptar la configuració de l'aula a l'activitat educativa que s'estigui duent a terme a cada moment.

#### *3.3.4.1.7. Procediment per a la modificació dels espais escolars*

Pel que fa a l'avaluació i la modificació dels espais escolars, volem recollir breument tres alternatives que ens han semblat reveladores. La primera és la proposada per Iglesias (2008), la qual exposa que per avaluar els ambients d'aprenentatge s'ha de portar a terme un procés cíclic de quatre fases consistent en: identificar, observar, analitzar i intervenir.

- a) La primera fase consisteix en identificar les dimensions i les variables que intervenen més directament en la configuració de l'ambient. Per a l'autora, existeixen quatre dimensions que cal replantejar-se: la física, conformada per les variables de l'estructura, la delimitació i el dinamisme o l'estatisme de l'espai; la funcional, és a dir, el tipus d'activitats, el tipus de zones i la polivalència de l'espai;

la temporal, que aniria lligada a com s'organitza el temps dins les diferents sales, i la relacional, directament vinculada amb els tipus d'agrupaments i el control i la participació de l'alumnat.

- b) Una vegada identificades les dimensions i les variables que es volen conèixer i avaluar, cal observar-les amb deteniment. Es proposa una feina d'observació atenta i professional en la que s'emprin els instruments de recollida d'informació que es creguin més oportuns (mapes espacials, taules de registre, etc.) per poder després conèixer la influència que l'ambient està exercint en la conducta i l'aprenentatge dels nens.
- c) En la tercera fase es tractarà d'analitzar els aspectes observats i reflexionar en torn les implicacions pedagògiques i educatives de les diferents dimensions de l'espai; la qual cosa serà útil per valorar si realment l'ambient està complint amb la intencionalitat educativa amb la que es va crear.
- d) Per últim, la darrera fase consistirà en la intervenció. S'hauran de plantejar alternatives viables de millora les quals poden anar des d'una petita modificació dels espais, a un replantejament real de les intencions i els objectius educatius dels centres.

La segona alternativa que volem recollir no és tant una guia o uns passos a seguir sinó més aviat una experiència. Considerant el nostre context, creiem oportú assenyalar un moviment de renovació pedagògica que s'està duent a terme a les escoles de Jesuïtes Educació (JE) a Catalunya des del 2009. En el marc del comunament conegut "Horitzó 2020" i del seu renovat Model Educatiu de Jesuïtes Educació (MEJE), diferents escoles s'han implicat activament en un Model de Canvi de l'Espai Físic de les Escoles (MCEFE), amb el qual han transformat molts dels seus espais, fent-los més adients, actuals i atractius per la seva comunitat educativa.

Aquestes escoles, convençudes que l'espai físic és un tema cabdal per a la transformació que l'educació necessita, van dur a terme un procés participatiu durant el curs 2012-2013, que va suposar un àmbit de reflexió sobre els espais educatius i una sèrie de demandes i propostes que s'han anat estudiant i perfeccionat fins el moment. Aquest canvi progressiu

ha estat fruit del treball sincronitzat d'una comissió formada per mestres, professors, gestors i directius de la xarxa de JE que han col·laborat de manera propera amb professionals del món de l'arquitectura.

Els espais que han sofert aquestes transformacions han estat varis: aules, patis, menjadors, sales de professors, vestíbuls, capelles, àgores, etc. Evidentment les aules són les sales amb innovacions més destacades i significatives. En aquestes s'han produït canvis físics relacionats amb els colors, la il·luminació, l'aire, l'aigua, l'acústica, la tecnologia, les pissarres i els tancaments; però també canvis pel que fa al mobiliari i la segmentació de l'espai, on les cadires, les taules, les grades i els pufs han estat els protagonistes. A nivell general podem dir que aquest model opta per aprofitar i tenir cura de tots els espais dels centres; no es volen espais perduts ni morts. Aspiren així a construir una escola plena de vida, alegre; una escola amb espais polivalents, flexibles i còmodes, on els seus estudiants es desenvolupin en condicions de tranquil·litat però també de creativitat.

Val a dir que la iniciativa atorga una gran importància a l'avaluació. Mitjançant aquesta s'ha comprovat en els darrers mesos que els canvis pilots produïts fins el moment han obtingut bons resultats. Sembla que el rendiment dels estudiants continua essent positiu i que el clima general de les escoles ha anat millorant. Com a últim detall, destacar que si bé aquests canvis només han afectat als dos primers cursos de secundària, donada la creació de la Nova Etapa Intermèdia (NEI) (5è i 6è de primària i 1r i 2n d'ESO), està previst que per l'any 2020 pugui també haver-se començat a implantar a la resta de cursos de secundària, al batxillerat i a la formació professional.

En darrer lloc, l'alternativa més recent respecte a la modificació dels espais escolars que coneixem sorgeix d'una iniciativa de la Fundació Jaume Bofill amb la col·laboració de la FAD (Foment de les Arts i el Disseny) i el Departament d'Ensenyament, i s'anomena "*Hack the School. Espais per aprendre i conviure*". Aquest projecte neix també del convenciment que els canvis pedagògics que s'estan succeint a Catalunya han d'anar acompanyats d'un replantejament dels espais escolars per adequar-los a les noves necessitats educatives i facilitar la convivència dins dels centres. Per impulsar aquest canvis, a banda d'organitzar un concurs en que les escoles havien de plantejar un re-disseny d'alguns dels seus espais amb l'ajuda d'arquitectes i dissenyadors, els guanyadors dels quals rebrien un finançament per dur a terme tals projectes; van elaborar una guia que han

ofert lliure i gratuïtament per inspirar i recolzar als centres que vulguin dur aquesta transformació de manera autònoma.

Tot seguit recollim alguns dels preceptes d'aquesta guia que, com ells mateixos descriuen, és “una eina de treball que pretén acompanyar les comunitats educatives en la creació d'un micro-projecte de canvi en alguns espais dels centres educatius de primària i secundària” (Sasot & Belvis, 2017, p. 3), entenent que ens pot servir per fer-nos una idea de les fases que hauria de seguir qualsevol comunitat educativa per imaginar, dissenyar i construir propostes de millora en els seus espais. Abans, però, especifiquem la relació d'espais dels centres que, segons la guia, són susceptibles de canvi. Aquests es classifiquen segons si són interiors o exteriors. Com a espais interiors trobem l'entrada-vestíbul, les aules, la biblioteca-mediateca, les sales polivalents, el menjador, els passadissos, el porxo, els tallers temàtics o els espais experimentals, entre d'altres. Pel que fa als espais exteriors, trobem els patis, les terrasses, els jardins, les cobertes, etc.

Dit això, segons el document, aquest procés de re-disseny ha de constar de quatre fases: 1) Comencem!, 2) Descubrim!, 3) Co-creem i 4) Valorem. Totes elles es construeixen en base a diferents activitats concretes on es defineixen l'objectiu a assolir i el sentit de l'activitat, la seva durada i les tasques a desenvolupar, entre les quals es troben: observar, dialogar, idear, prioritzar, comunicar, reflexionar, avaluar, prototipar i, finalment, construir. A més, també s'especifiquen els participants que haurien de prendre part en cadascuna d'elles, els materials necessaris, orientacions i alguns consells per a la posada en acció i algunes activitats d'ampliació. En total ens trobem davant una bateria de 23 activitats que sumen 26 hores de dedicació, distribuïdes en 12 setmanes de feina dedicant una mitjana de dues hores la setmana.

La primera fase, “Comencem!”, consta de diferents activitats i dinàmiques per a que el conjunt de la comunitat educativa (professors, alumnes, famílies, i altres) puguin conèixer-se millor i engrescar-se a anar compartint inquietuds i expectatives vers els espais. En total té una durada aproximada de 6 hores i entre els seus objectius específics consten: la voluntat que els membres del grup es presentin i exposin les seves motivacions, establir una aproximació dels valors i la missió compartida del grup, inspirar-se i recollir les opinions i les impressions de la resta de la comunitat educativa.

La segona fase, “Descobrim!”, està destinada a l’exploració i l’anàlisi amb profunditat dels espais comuns del centre, tot prenent consciència de quines són les necessitats i les expectatives principals per poder establir de forma conjunta les prioritats de canvi. Aquesta part té una durada de vuit hores i els objectius específics van destinats a fer una observació i valoració in-situ dels aspectes visibles dels espais seleccionats pel grup, classificar i agrupar les idees que han sorgit per part dels diferents sectors de la comunitat educativa i reflexionar sobre els espais en relació a la cultura del centre.

En tercer lloc trobem la fase “Co-creem”, concebuda per explicitar i compartir la proposta de canvi, així com per testar les principals idees sorgides del procés. En aquest cas el temps s’incrementa a deu hores, destinades a: recuperar els principals criteris sobre els quals es fonamentarà el canvi, crear la màxima quantitat d’idees possibles per transformar els espais, seleccionar-les i desenvolupar per escrit la millor d’elles, elaborar un prototip i preparar la implementació a escala real.

En darrer lloc, la fase “Valorem” vol ser un espai per avaluar el procés de re-disseny, analitzar els aprenentatges realitzats al llarg de l’aplicació de la guia i celebrar el camí recorregut. El temps dedicat a aquesta fase són dues hores i les seves activitats van enfocades a avaluar la coherència de tot el procés realitzat i comparar-los amb els objectius inicials, sintetitzar l’evolució del procés i preparar alguna activitat per celebrar i comunicar els resultats a la resta de la comunitat.

No podem acabar aquest apartat sense valorar el fet que aquesta guia hagi servit de suport per a que molts centres encetessin diferents processos de canvi, sobretot pel que fa a la optimització dels passadissos, vestíbuls i altres espais comuns, la millora de patis, la reconversió de sales polivalents, la re-definició d’aules i el desenvolupament de nous usos per a les biblioteques escolars; i recordar a mode de resum, amb paraules de Gutiérrez (1998), que “ha d’existir una interrelació dels criteris arquitectònics (estètics, funcionals, constructius i ambientals), els criteris pedagògics i els criteris socials, si es pretén que l’arquitectura escolar respongui a les necessitats educatives de cada comunitat” (pp. 29-30).

#### *3.3.4.1.8. El pati*

Per acabar, farem un petit comentari sobre un espai escolar que no sempre rep l’atenció que mereix: el pati. Aquest és l’espai recreatiu dels centres educatius per excel·lència, un dels

pocs dins del recinte escolar, sinó l'únic, pensat per a l'esbarjo d'infants, nens i joves. Aquests hi passen com a mínim 30 minuts al dia i hi experimenten tot tipus de relacions socials, jocs, pràctiques i moments; el pati és important per ells, els suposa un moment de trencament, d'esbargiment, de llibertat.

Tampoc no ens podem quedar satisfets dient que el pati i l'aula són dues realitats que no tenen res a veure. És cert que el món de l'aula i el del pati són diferents [...]. Malgrat tot, hi ha un punt en comú: en els dos moments escolars s'hi aprenen coses, però són coses diferents. Són espais amb pautes de relació específiques, amb normes explícites i implícites pròpies, amb maneres de conviure i de comportar-se desiguals, amb distintes formes de tractar els amics i les amigues, i amb altres pautes culturals que els separen (Puig, 1999, p. 156).

Les particularitats del pati el doten d'infinites possibilitats educatives i el converteixen en un lloc privilegiat per a l'educació en valors des d'una perspectiva diferent. Amb això no estem apostant per guiar i supervisar tot el que allà succeeixi, com si fem certament a les aules, ja que perdria el component d'espontaneïtat i llibertat que el caracteritza. Però sens dubte podem repensar alguns dels elements que el configuren i l'ús que se'ls dona, per tal que les vivències i les relacions que allà s'estableixin es donin de manera més enriquidora i saludable.

En general, els patis tenen un triple paper com a espais escolars (Marín, Molins, Martínez, Hierro & Aragay, 2010): 1) estan plens de recursos per a l'aprenentatge, 2) serveixen d'escenari per a festivitats i celebracions i 3) són essencials per al desenvolupament de la capacitat de joc i esbarjo. No obstant, malgrat aquesta multiplicitat d'usos i la presència diària de nens i joves, aquests espais s'enfronten amb problemes i obstacles que limiten permanentment la seva capacitat educativa. Parlem per exemple d'una general precarietat en relació a les dimensions, al disseny i als equipaments. Els metres quadrats que pertocarien a cada alumne al pati són, en la gran majoria de casos, del tot insuficients, pel que moltes vegades hi surten separats per etapes; el disseny poques vegades es fa considerant veritables criteris educatius, sinó que sol sorgir de la improvisació en cada moment, i els seus equipaments es presenten generalment de mode poc confortable i estimulants.

De fet, les pistes esportives són quasi sempre l'element central de la seva distribució. Aquestes són ocupades per aquells que juguen a futbol o bàsquet, mentre que la resta d'elements amb intencionalitat lúdica (aparells de joc) o sense (casetes de ventilació, bancs i fanals, etc.) es distribueixen al seu voltant configurant subespais d'ús alternatiu. Amb això ja veiem que no tothom es pot sentir igualment identificat amb l'espai d'esbarjo. Aquells que no els agrada o no els ve de gust destinar la pausa a fer esport, sinó que s'estimen més altre tipus d'activitats, no tenen un espai específicament creat per a tal ús. Alhora, el tema de la pista esportiva pot comportar un conflicte de gènere. Tot i que no sempre, és comú que siguin els nois els que utilitzen la pista, mentre que les noies es troben sense un espai propi. La ocupació del pati queda així descompensada a favor d'ells i en detriment d'elles.

“Els espais exteriors no han de tenir un tractament marginal o residual, sinó que han d'ocupar un punt central en la concepció del projecte arquitectònic de l'espai escolar, per les seves implicacions en el desenvolupament del nen” (Pol & Morales, 1986, p. 298). És necessari transformar els patis de manera que es puguin millorar les relacions igualitàries de gènere, així com també entre els alumnes de diferents edats i, en definitiva, entre tothom, independentment de les seves característiques. S'ha d'intentar exprimir al màxim el seu potencial pel que fa a la sociabilitat, la convivència i la creativitat dels joves. Per fer-ho no existeix una fórmula màgica, però sí coneixem alguns criteris que ens poden ajudar.

El primer d'ells és comptar amb diferents tipus d'espais oberts, suficientment amplis i, sempre que sigui possible, dotats amb elements naturals (arbres, plantes...). Aquests han de tenir paviments preparats per diferents tipus d'activitats. Així per exemple, pot resultar útil tenir una pista, però també zones de sorra i inclús amb gespa. Els patis han de poder comptar amb espais per al joc però també d'altres per al descans. La diversitat d'opcions resultarà un element enriquidor i farà multiplicar els usos que se'n facin. A la vegada, també és ideal comptar amb espais tancats que garanteixin una bona estona de pati els dies de pluja o de massa fred. A tall d'exemple, cada vegada són més els centres que aposten crear “*chillouts*” amb sofàs, matalassos o catifes; espais per a la pau, en els que qui vulgui relaxar-se o llegir pugui fer-ho tranquil·lament.

En definitiva, s'ha d'intentar crear un espai amb múltiples possibilitats, que respongui a les necessitats d'aquells alumnes que desconnecten a través de l'activitat física, però també als que els agrada tenir una estona més tranquil·la, ja sigui mitjançant la lectura, els jocs de

taula o una simple conversa. El pati ha de poder oferir activitats diverses que garanteixin la diversió de tothom, on tots hi tinguin cabuda i es sentin igualment considerats, independentment de la seva edat o gènere. Pel que, com en el cas de l'interior de l'escola, no hi ha res més positiu que comptar amb la participació dels mateixos estudiants per dur a terme un procés de re-pensament i remodelació d'aquest espai que ells senten tan propi; que puguin dir què necessiten i què volen, amb quins elements els agradaria comptar i, entre tots, fer el possible per aconseguir-ho.



### 3.3.4.1.9. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### **Via espai-temporal de l'educació en valors**

1. Setè focus de l'educació moral: L'espai escolar
2. Vuitè focus de l'educació moral: El temps escolar

#### **Les funcions de l'espai escolar**

1. Funcions relatives al desenvolupament físic
2. Funcions relatives al desenvolupament emocional
3. Funcions relatives al desenvolupament cognitiu
4. Funcions relatives al desenvolupament social
5. Funcions relatives al desenvolupament creatiu
6. Funcions relatives al desenvolupament estètic

#### **Classificació dels espais dels centres educatius**

1. Espais docents
2. Espais recreatius
3. Serveis
4. Espais de gestió
5. Espais de circulació i comunicació
6. Gran espai comú

#### **Criteris per a la configuració dels espais escolars**

L'espai educatiu ha de ser:

1. Funcional
2. Adaptable i flexible
3. Higiènic i confortable
4. Segur i accessible
5. Socialitzador
6. Acollidor i personalitzable

#### **Graus de modificació dels espais escolars**

1. Modificació dels elements estructurals
2. Modificació dels elements que pertanyen a l'equipament no estructural
3. Modificacions combinades d'espai i temps
4. Modificacions en el material didàctic i en els equipaments
5. Modificacions en la imatge externa del centre
6. Modificacions a l'aula

#### **El pati**

Ha de ser un espai amb múltiples possibilitats i equipaments per a respondre a tot tipus de necessitats segons edats, gèneres, etc. Idealment ha de constar de:

1. Espais a l'aire lliure, amplis i amb elements naturals
2. Espais tancats
3. Diferents paviments: pista, terra, gespa
4. Espais per al joc i per al descans
5. Equipaments per a diferent tipus d'activitats: esportives, jocs de taula, lectura, etc.

#### *1.3.4.2. Vuitè focus d'educació en valors: El temps escolar*

El so dels timbres i les sirenes que assenyalen l'inici o final de l'activitat, el relleu de professors, el canvi de classe, [...] l'abans i el després de les vacances, els torns de vigilància als patis i aules, el fet de reunir-se quinzenalment els dimecres, la durada habitual d'aquestes reunions, els períodes "sense alumnes" a la sala de professors, gairebé sempre insuficients i limitats, els períodes d'avaluació, el temps que determinem què ha de durar un examen, la "setmana cultural" [...] (Antúnez, 2006, pp. 140-141).

La vida als centres educatius està marcada pel temps i els seus diversos períodes. Aquest recorre transversalment el seu funcionament i, en certa manera, el determina. El temps és un factor significatiu en els processos d'ensenyament-aprenentatge ja que serveix d'element organitzatiu i dinamitzador dels programes curriculars establint ritmes, precisant ocupacions i regulant cicles de feina (Foucault, 2009). El temps estructura les tasques educatives dels alumnes i la feina dels professors; alhora, però, també és estructurat per aquestes (Hargreaves, 2005). Com en el cas de l'espai, es tracta d'una interacció i una influència mútua, bidireccional.

El temps és un recurs amb connotacions educatives, la forma d'utilitzar-lo comporta l'assumpció d'un plantejament educatiu i pedagògic específic. "El tipus d'estructura temporal utilitzada, la organització de la jornada i de l'any escolar, els ritmes i les pauses són reflexes fidels i exactes de determinades concepcions i principis pedagògics" (Antúnez, 2006, p. 143). És comú, per exemple, que els centres destinin les millors franges horàries a les assignatures considerades com a primordials, tals com les matemàtiques o les llengües; mentre que matèries com l'educació visual, l'educació física o la música són habitualment relegades a les darreres hores de la jornada.

En tant que recurs, l'ús que se'n faci del temps pot resultar tant facilitador i beneficiós pels processos educatius, com limitador i obstaculitzant. Per això cal regular-lo des d'una doble perspectiva, la quantitativa i la qualitativa. A grans trets, amb la perspectiva quantitativa ens estem referint a la quantitat d'hores que passen els alumnes a l'escola, mentre que amb la qualitativa al·ludim a com és aquest temps, com es gestiona, quines característiques té i com s'ocupa. De les dues perspectives farem una anàlisi profunda. No obstant això, abans

veurem de quina forma s'organitza el temps escolar, quines son les seves unitats i com es classifiquen.

#### *1.3.4.2.1. La organització del temps escolar*

Amb “organització del temps escolar” parlem de com es distribueix i es gestiona racionalment la jornada escolar per complir amb els objectius proposats i assegurar l'eficàcia dels plantejaments institucionals (Vázquez, 2007). Aquesta organització és producte de les decisions que prenen certs membres de la comunitat escolar i pot variar segons cada cas, malgrat solen existir elements comuns, alguns marcats per l'Administració educativa i d'altres pels propis centres. Són els següents.

#### ***Les unitats de temps escolar***

Les unitats de temps a l'ensenyament presenten diverses característiques i corresponen a diferents nivells de concreció pel que fa als objectius educatius. Segons la classificació elaborada per Domènech & Viñas (1997) es distingeixen nou unitats de temps, ordenades segons si estan relacionades amb 1) les finalitats de l'educació, 2) els objectius a mig termini, 3) la organització a curt termini o 4) amb la programació d'aplicació immediata. Val a dir que no tots els agents involucrats en el sistema educatiu intervenen en les diferents unitats ni s'hi veuen afectats de la mateixa manera.

Relacionades amb les finalitats de l'educació trobem dues unitats de temps: l'ensenyament obligatori i les etapes educatives. L'ensenyament obligatori fa referència al període de temps en el que els nens i nenes han d'anar ineludiblement a l'escola. Aquesta etapa és decidida per l'Administració educativa estatal i els diferents òrgans col·legiats; a Espanya comprèn dels 6 fins als 16 anys. Així, les etapes educatives són els nivells que es distingeixen dins l'ensenyament obligatori, els quals corresponen igualment a una distinció per edats. En el nostre cas, des de la promulgació de la LOGSE (1990), comptem amb dues etapes educatives a l'ensenyament obligatori: l'educació primària, que va dels 6 als 12 anys; i l'educació secundària obligatòria (coneguda com a ESO), que comprèn des dels 12 fins els 16 anys. Aquestes etapes també son decidides per l'Administració, si bé en la seva estructuració es veuen implicats altres agents tals com els equips de gestió i els equips docents o departaments de cada centre.

En relació als objectius a mig termini, es diferencien dues unitats de temps: els cicles i els cursos escolars. Els cicles són divisions dins les etapes. La configuració dels cicles educatius ha anat variant al llarg dels anys amb la promulgació de les successives lleis orgàniques d'educació. Actualment amb la LOMCE (2013), l'educació primària es concep com un únic cicle, mentre que la secundària es divideix en dos: el primer cicle, que va dels 12 als 15 anys, i el darrer, que va dels 15 als 16. Els cursos escolars, per la seva banda, corresponen al que podríem denominar "anys escolars". Aquests comporten una progressiva dificultat en els continguts i exigeixen un avenç cognitiu en els estudiants. Per a nosaltres, com per la majoria dels països europeus, el curs s'inicia després de les vacances d'estiu, al setembre, i s'acaba quan l'estiu torna a arribar al juny. Cal afegir que els cicles s'escullen en funció de la similitud entre els objectius i la finalitat educativa de cada curs escolar. Actualment, el primer cicle de secundària correspon als tres primers cursos (1r, 2n i 3r d'ESO), mentre que el segon cicle inclou únicament un (4t d'ESO).

Dins d'un mateix curs escolar comptem amb la presència de tres unitats de temps diferents: els trimestres, les unitats didàctiques i els mesos. El primer és el més regular i comú en els centres educatius. Com hem comentat, el curs escolar comença i acaba prenent les vacances d'estiu com a referència. No obstant això, la resta de festivitats també són rellevants per al calendari. El curs es divideix en tres trimestres, períodes lectius d'aproximadament tres mesos de durada que s'inicien i finalitzen amb alguna temporada de vacances. Així, el primer trimestre és el que va des de l'inici de curs fins el Nadal; el segon comença quan el Nadal s'acaba i s'allarga fins les vacances de Setmana Santa; i la finalització d'aquesta marca l'inici del tercer, que fineix el curs a últims de juny. D'altra banda, les unitats didàctiques són les propostes concretes de programacions que guien el procés d'ensenyament-aprenentatge, les quals formulen els objectius a assolir, els continguts a tractar, les activitats a fer, així com l'avaluació que calgui segons el cas. Finalment, hi ha qui estructura l'ensenyament per unitats de temps més acotades com els diferents mesos.

Arribem amb això a les dues unitats de temps directament relacionades amb la programació per l'aplicació immediata, *in situ*. Són dues: la jornada i la sessió. A banda del calendari, que és la eina que organitza tot el que hem explicat fins el moment, existeix un altre instrument de planificació per a l'alumnat: l'horari. Aquest recull detalladament l'hora d'arribada i sortida del centre i quina matèria fa cada grup-classe en cada moment. En base a l'horari, mestres i alumnes veuen estructurats els seus dies. Cada dia de la setmana és una

jornada escolar, la qual comença quan els alumnes arriben a l'escola i finalitza quan se'n van. Alhora, la jornada es divideix en sessions, és a dir, en espais delimitats amb una hora d'inici i final destinats al treball d'una matèria o activitat en concret. Val a dir que és habitual que el temps escolar es divideixi en hores de rellotge, especialment a la secundària, en les quals es suposa que cada grup es dedica a l'estudi d'una única assignatura.

### *El temps de l'alumnat*

Fins aquí les unitats del temps escolar que podem distingir al llarg de l'etapa educativa obligatòria de nens i joves. Tot i així, no són suficient per tenir una idea prou acurada de com transcorren les jornades escolars. A continuació recollim una altra classificació en la que veurem de manera més clara com s'organitza el temps diari des de la perspectiva de l'alumnat. Domènech & Viñas (1997) exposen que existeixen sis temps diferents dins el centre educatiu, els quals es relacionen directament amb les activitats que allà s'hi donen i no tant amb el calendari:

- a) Temps de classe: dins la classe és comú que hi hagi un temps d'explicacions i organització dels continguts, és a dir, un temps ocupat pel professorat en el que es fan les explicacions teòriques pertinents; i un temps d'activitats, en el qual els alumnes participen activament i duen a terme les feines que se'ls hagi encomanat.
- b) Temps d'estudi: és necessari que els alumnes puguin estudiar també a l'escola, que tinguin un espai de temps reservat per posar en ordre allò que han tractat a la classe. El centre és el lloc ideal per fer-ho, doncs el professorat els pot guiar en el procés i els poden ensenyar les diferents tècniques d'estudi.
- c) Temps d'activitats escolars complementàries: també és escaient comptar, com hem apuntat en capítols anteriors, amb sortides fora del centre que trenquin una mica amb la rutina, malgrat es tractin igualment d'activitats acadèmiques.
- d) Temps de descans: per últim, el temps de descans és un temps educatiu tan important com la resta. Hem vist com el pati pot resultar un espai socialitzador, dinamitzador de les relacions socials i afavoridor d'un millor clima a l'escola. Cal que en els horaris es contemplin diferents estones de descans que ajudin als alumnes a desconnectar momentàniament per tornar a concentrar-se amb major eficiència.

A banda d'aquests, fora de l'escola també hi ha espais de temps relacionats amb les tasques acadèmiques, tals com el temps per fer deures i feines "extra", el temps d'estudi i el temps per a formació complementària, si bé aquí no en parlarem específicament.

### ***El temps del professorat***

Així mateix, les unitats de temps escolar tampoc no són suficients per fer-nos una idea de com transcorren les jornades des de la perspectiva del professorat. Aquest realitza una llarga llista de tasques per a que els centres educatius compleixin la seva funció, malgrat li siguin reconegudes ben poques. Donat que la principal finalitat dels mestres és acompanyar els seus alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge, sembla que tota la resta d'activitats en les que no hi ha un contacte directe amb l'alumnat no siguin importants, si bé són fonamentals. Entre el temps del professorat a l'escola distingim moments dedicats a la planificació, la organització, l'execució i l'avaluació del currículum, com per exemple:

- a) Tasques vinculades directament al procés educatiu de l'alumnat com són la docència directa a la classe, l'atenció a l'alumnat a través de tutories grupals i individuals, l'avaluació dels aprenentatges i la participació en activitats complementàries, i també la planificació de l'ensenyament i la gestió dels recursos que s'empraran.
- b) Tasques de coordinació i planificació curricular. Aquest temps està destinat a la coordinació i l'enteniment de l'equip docent en general i els companys d'àrea i de nivell en particular.
- c) Formació i desenvolupament professional: és el temps que el professorat dedica a formar-se assistint a cursos, seminaris o similars; i també a la innovació a través del disseny, l'elaboració i l'experimentació amb nous materials curriculars.
- d) Tasques en relació amb l'entorn escolar: la més important d'aquestes tasques és, segurament, la relació amb les famílies. El vincle família-escola és fonamental per a que ambdues institucions, agents educatius principals de nens i joves, duguin a terme la seva tasca tan cohesionadament com sigui possible. També s'hi inclou el coneixement de l'entorn sociocultural de l'escola.

- e) Tasques de participació i gestió: en darrer lloc, el professorat forma part i contribueix activament en els òrgans de gestió del centre, coordina funcions i tasques organitzatives i es relaciona amb l'administració educativa sempre que sigui necessari.

Arribats a aquest punt, en el que ens hem pogut fer una idea de la diversitat d'activitats, funcions i tasques que ocupen el temps escolar d'alumnes i professors, hem de preguntar-nos: qui proposa la seva organització?, qui ha establert que el temps s'ha de dividir en cursos?, perquè s'ha adoptat aquesta fórmula i no una altra?, a quins criteris obeeix la decisió?. Abans hem començat a destacar l'important paper que juga l'Administració educativa en la gestió i l'organització del temps a les escoles. A continuació recollim alguns dels dictàmens més importants de les diferents normatives que afecten directament a com els nostres centres educatius desenvolupen la seva activitat diària.

### ***El temps des de la normativa***

L'Administració juga un paper molt rellevant en el temps escolar ja que assenta les bases per la seva organització. La gerència del temps és un exercici de poder; el calendari i l'horari són un mecanisme de control de l'Administració sobre el professorat i, alhora, d'aquest sobre l'alumnat. A través de la seva distribució es pot determinar qui està, on està i a quina hora està de manera exacta (Hargreaves, 1992).

La normativa sobre el temps en els seus aspectes fonamentals sol referir-se, a nivell de centre, als calendaris escolars i les condicions i limitacions principals dels horaris; a nivell de professorat, fixa el nombre d'hores setmanals lectives i no lectives, així com alguns convenis i, pel que fa a l'alumnat, fixa prescriptivament un horari mínim per cada matèria o àrea curricular. Cada centre educatiu, posteriorment a la publicació d'aquestes directrius, ha de quadrar el calendari general i els diferents horaris de cada grup-classe i cada professor i professora. A aquest respecte hem de dir que la normativa, si bé no pot ignorar-se, tampoc ha de ser inqüestionable. Com bé expliquen Domènech & Viñas (1997), el fet de gaudir d'una normativa referent al temps té avantatges i també inconvenients, els quals han d'intentar superar-se fent els canvis que calguin, sempre que sigui possible.

Entre els efectes positius de la normativa s'assenyala la configuració d'un sistema educatiu homologable en el conjunt de l'Estat que permeti titulacions i ordenacions de caràcter comú,

i el fet d'evitar elements que podrien crear discriminacions, com el temps global de l'alumnat o el temps destinat a cada àrea. D'altra banda, entre els aspectes negatius s'apunta sobretot la limitació de l'autonomia dels centres i dels seus equips docents, la uniformització d'aspectes que no és necessari que siguin idèntics en la totalitat del país, i un possible efecte negatiu en la segmentació del temps dels estudiants i, per tant, en els seus resultats acadèmics.

### *El temps escolar a Catalunya*

Per finalitzar l'apartat sobre la normativa del temps escolar recollirem les indicacions més importants que existeixen al territori català. El nombre de dies de classe a l'any el fixa l'Estat espanyol i és el mateix tant per escoles públiques com privades; si bé cada comunitat autònoma és lliure de distribuir-los segons les seves característiques pròpies en quant a climatologia, festes tradicionals i peculiaritats laborals. En el cas català, tots els centres educatius han d'atenir-se enguany a l'Ordre ENS/108/2017, d'1 de juny, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2017-2018 per als centres educatius no universitaris de Catalunya.

Aquest estableix que el curs escolar 2017-2018 comprèn el període que va des de l'1 de setembre de 2017 fins el 31 d'agost de 2018 i que, de manera general, les classes comencen el 12 de setembre i acaben el 22 de juny. A més, s'especifiquen les vacances escolars (Nadal i Setmana Santa) i els dies festius, alguns dels quals queden dictats per la disposició corresponent del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, altres són dies de festa local, i els restants són de lliure disposició per a que els mateixos centres els escollin, distribuint-los equitativament entre els tres trimestres.

A nivell d'horari, es determina que els centres d'educació secundària han de complir amb caràcter ordinari horari de matí i tarda, tot i que poden sol·licitar, o bé prorrogar en cas que ja el gaudeixin, un horari escolar en jornada continuada que haurà de ser autoritzat pel Departament d'Ensenyament. S'exposa que els alumnes d'ESO tenen 30 hores lectives setmanals, i que la distribució de l'horari lectiu s'haurà de mantenir entre els límits de les 8 a les 19 hores, sense arribar a fer-se més de 3 hores seguides de classe sense cap esbarjo i no superant en cap cas les 7 hores lectives diàries.



Pel que fa al currículum, el DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, és el que regula les matèries que s'han d'impartir a cada curs i el nombre d'hores mínimes destinades a cadascuna d'elles. A tall d'exemple, veiem que l'assignatura de Tutoria és una matèria comuna als quatre cursos a la qual s'ha de dedicar una hora setmanal; com també succeeix amb l'assignatura de Religió i la seva alternativa, Cultura i Valors ètics.

Cal comentar que la concreció de l'horari marc del centre i la planificació dels horaris específics de cada grup-classe i de cada membre del professorat és una tasca que ha de realitzar l'equip directiu d'acord amb els criteris fixats pel Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, i els criteris pedagògics proposats pel claustre de professors. Una vegada conformat, el claustre ha de comprovar-ne l'adequació i, en cas que s'aprovi definitivament, s'ha d'incloure a les Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC).

#### *1.3.4.2.2. El temps, qüestió de quantitat i qualitat*

Unes pàgines enrere hem parlat que el temps ens preocupa des d'una doble perspectiva: la quantitativa i la qualitativa. Quant temps passen els alumnes a l'escola i com és aquest temps són dos aspectes clau que determinen la influència moral que exerceix aquest vuitè i últim focus d'educació en valors en els alumnes.

#### ***El temps quantitatiu***

Un dels grans i eterns debats en educació es basa en la pregunta de si els nens i nenes romanen massa hores al dia a l'escola. Molts defensen que els estudiants estan sobrecarregats d'activitats i obligacions que els impedeixen fer altres activitats com jugar, estar amb la família, descansar o simplement avorrir-se. A més, el debat porta implícit un altre focus de conflicte en la comunitat educativa: els deures a casa, que des de fa alguns mesos, fins i tot anys, ha suscitat força polèmica.

Els horaris dels infants i adolescents del nostre país no són saludables. Tal i com ho tenim organitzat, molts van a dormir tard i, sovint, les hores de son són insuficients. De la mateixa manera, l'hora de sopar també es retarda en excés. Tampoc tenim especialment ben distribuïts els temps educatius, els lectius i els

no lectius, els períodes escolars i els de vacances, els horaris familiars i els d'activitat fora de casa, els horaris de la televisió i d'esbarjo (Barba, 2017, p. 1).

Per a molts infants i joves és força habitual la rutina de llevar-se ben d'hora per arribar a l'escola, estar-hi allà més de cinc hores i, en sortir, anar a fer alguna activitat extraescolar, arribar cap a les set de la tarda a casa, fer una estona de deures, sopar i anar a dormir tard. No podem negar que avui dia molts dels nostres petits tenen un ritme de vida frenètic. Replantejar el nombre d'hores que l'alumnat roman a l'escola pot ser l'inici d'una possible millora. Fixant-nos en altres països podem afirmar que, efectivament, Espanya està entre els països de l'OCDE amb més hores lectives concentrades en menys dies (Sintes, 2016). Si bé el nombre d'hores lectives totals és molt similar a la mitjana europea, altres països opten per jornades menys llargues i calendaris lectius més extensos; és a dir, compten amb menys vacances a canvi de jornades escolars més lleugeres (Eurydice, 2017). Un altre tema que ens diferencia de la resta i que contribueix a la sensació d'un horari massa abarrotat és la pausa de migdia. En d'altres països és més curta, pel que els centres, tot i fer jornada partida, poden acabar abans.

Davant aquest plantejament és molt freqüent que es proposin solucions que passin per escurçar el temps escolar. No obstant això, també existeix una corrent de pensament dins el sector educatiu que s'hi mostra en contra. Per alguns, l'horari escolar no només no és abusi sinó que fins i tot resulta insuficient. Des d'aquesta perspectiva, el nostre sistema educatiu no està complint amb els objectius proposats i el temps que gaudeixen professors i alumnes per tractar el currículum preestablert no és bastant. Molts mestres viuen amb veritable neguit i dificultat un augment en les seves responsabilitats professionals i la necessitat de dur a terme programes curriculars massa llargs i complexos en un horari cada vegada més restringit, pel que identifiquen la manca de temps justament com un dels factors que dificulten la seva professió. Aquesta postura queda recolzada per un cert nombre d'autors que apunten a una correlació positiva entre el temps i el rendiment acadèmic. Per a aquests, quan major temps estiguin escolaritzats els alumnes, major grau d'aprenentatge adquiriran (Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998; Karampelas, 2005; Redd, Boccanfuso, Walker, Princiotta, Knewstubb & Moore, 2012).

### La sisena hora

En una premissa semblant es va basar un dels grans debats pel que fa al temps escolar a Catalunya: la sisena hora, una de les mesures més importants implantades pel Tripartit en el marc del Pacte Nacional per l'Educació. Fins el curs 2006, les escoles concertades feien sis hores diàries de classe, mentre que les públiques només en feien cinc. Aquesta diferència provocava que els alumnes de la concertada, en finalitzar l'etapa educativa primària, haguessin realitzat l'equivalent en hores a tot un curs acadèmic extra; la qual cosa situava l'alumnat de la pública en una situació clarament desavantajada. És per això que es va decidir sumar una hora diària a l'escola pública, de manera que l'horari dels centres d'ambdues titularitats quedessin equiparats.

La determinació va ser acollida amb opinions molt diverses i va comportar certs confrontaments. El debat, que a la pràctica només afectava a l'escola pública, va suposar una presa de consciència col·lectiva sobre la importància del temps en educació; motiu pel qual hem decidit incloure-la en aquest capítol. Entre els arguments i les motivacions per impulsar-la es destaquen que l'implement suposaria reforçar les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat en contextos més complexos, es tindria més temps per treballar el mateix currículum amb més calma i, en general, es donaria un impuls de qualitat a l'escola pública, contribuint a la igualtat d'oportunitats i millorant així el rendiment de l'alumnat (Domènech & Manzano, 2006).

Alguns anys després, però, les proves de competències bàsiques van assenyalar que l'ampliació d'horari no havia tingut massa incidència en els resultats acadèmics. Això, conjuntament amb el fet que pressupostàriament semblava difícil de mantenir l'ampliació de la plantilla de mestres i tot el conjunt de despeses que comportava la mesura, va fer que el curs 2011-2012 desaparegués pràcticament en la totalitat del territori català, a excepció dels centres amb contextos més desfavorits. Aquest desenllaç va en la línia de la gran majoria de recerques realitzades al respecte, tant nacionals com internacionals, les quals exposen que un augment quantitatiu en el nombre d'hores no comporta necessàriament una millora en els resultats acadèmics (Belleï, 2009; Bloom, 1974; Chopin, 2011; Delhaxhe, 1997; Egido, 2011; Martinic, 2015; OCDE, 2011; Wubbels & Brekelmans, 2005). L'evidència ens diu que un alumne que passa més hores dins el centre acadèmic té més oportunitats per progressar en les diferents matèries; malgrat tot, la millora real dependrà sempre de l'ús que se'n faci. La quantitat no precedeix necessàriament la qualitat.

## *El temps qualitatiu*

Del que s'ha exposat anteriorment podem deduir que l'important és analitzar el temps curricular però tenint en compte com s'ocupa aquest temps, com s'estructuren les tasques i quin tipus de tasques predominen, ja que diferents tipus de tasques donen lloc a resultats qualitativament molt diferents (Margalef, 2001, p. 247)

Així doncs, obrim la porta a la pregunta de com s'ha d'ocupar el temps escolar i quins elements contribueixen a que aquest sigui realment educatiu, efectiu i valuós. Per aproximar-nos a una resposta cal assumir en primer lloc que el temps pot ser viscut de moltes maneres. Se'n diu que hi ha un temps objectiu i un temps subjectiu. El temps objectiu és aquell que pot comptabilitzar-se: una hora de rellotge equival sempre a seixanta minuts. És objectiu precisament perquè no depèn de qui el mesuri, és quelcom fix que tothom coneix i accepta. No obstant això, no és cert que seixanta minuts a una reunió de feina sembla que passin molt més lents que seixanta minuts a una reunió amb amics?. A aquesta vivència personal del temps, relativa i diferent per a cadascú, és el que anomenem temps subjectiu.

### *Les dimensions del temps*

Hargreaves (1992) distingeix cinc dimensions del temps: la tècnic-racional, la micropolítica, la fenomenològica, la física i la sociopolítica; les quals representen diferents facetes sobre com el temps es construeix i s'interpreta en el món en general i a l'escola en particular. La dimensió fenomenològica del temps és la que fa referència directa a la seva subjectivitat. El temps és quelcom viscut per cadascú i té una durada interna que varia de persona a persona. Una classe que a un alumne "li passa volant", al seu company pot semblar-li que "no s'acaba mai". Aquestes variacions subjectives del nostre sentit del temps es basen en aspectes de caire particular, com per exemple els interessos, la situació emocional, les circumstàncies personals o el rol que estigui desenvolupant cadascú en un moment donat. Fem èmfasi en aquesta dimensió ja que resulta fonamental de cara a comprendre la resta de factors i elements que considerarem més endavant.

La resta de dimensions també ens donen informació rellevant al respecte de com es gestiona el temps als centres. Així, la dimensió tècnic-racional, parteix de la base que el

temps és un recurs o medi finit, una variable objectiva: el temps és el que és. A priori ens podria semblar que aquesta dimensió és contrària a l'anterior; nosaltres la considerem complementària. No podem negar que el dia té 24 hores, així com tampoc podem disposar d'un temps il·limitat a les escoles. Això, però, no invalida la capacitat que tenim de distribuir-lo i adaptar-lo per aconseguir els objectius plantejats. El nombre d'hores que l'administració fixa per a que els alumnes estiguin a l'escola no és sinó un primer esglaió per a la seva planificació.

La dimensió micro-política fa referència, justament, als criteris que fem servir per distribuir-lo. La forma en que distribuïm el temps no és neutra: "reflexa les configuracions dominants de poder i un status dins del sistema escolar i de la pròpia escola" (Hargreaves, 1992, p. 35). Aquest significat micro-polític es fa evident quan, per exemple, es decideix assignar un major nombre d'hores a aquelles assignatures que es consideren bàsiques, o se les col·loca en l'horari que sembla més favorable. També n'és un reflex de la situació del professorat: és possible que aquells que porten més temps als centres es quedin amb els horaris més confortables.

En darrer terme, i ja sense tanta repercussió per al nostre estudi, la dimensió física del temps és la relacionada amb la teoria de la relativitat de Stephen Hawking (1988), segons la qual es determina que el temps objectiu no té existència física independent, sinó que es una construcció humana; i la dimensió sociopolítica, amb la que s'explica que, donat que no existeixen lleis naturals que regulin la gestió del temps, la forma dominants d'entendre'l i controlar-lo depèn de les persones i les institucions més poderoses. En el cas de l'escola, hem d'entendre que aquestes "lleis" de base les imposa l'Administració, mentre que la resta de la comunitat educativa ha d'aprendre a adaptar-s'hi i a adaptar-lo tant com sigui possible per aconseguir dur a terme la seva comesa.

### La visió mono-crònica i poli-crònica del temps

El temps a l'escola es pot concebre, qualitativament, des d'una doble perspectiva: la mono-crònica i la poli-crònica (Hall, 1984; Hargreaves, 1992, 2005). La visió mono-crònica és aquella que segueix una progressió lineal a través d'un conjunt d'etapes concretes. Des d'aquesta perspectiva, el grup-classe ha de fer una sola cosa alhora i, quan l'acaben, com en una mena de treball en sèrie, han de passar a la següent. El currículum i la realització de les tasques precisades són una prioritat, pel que es distribueixen minuciosament dins un horari

molt pautat que ha de respectar-se. En general, es para poca atenció a les particularitats o les necessitats del context en el que es desenvolupa; és un model més rígid en el que existeixen elements regulatius i també avaluatius que garanteixen el compliment de les directrius establertes. Se'n diu que és una visió del temps de tendència masculina.

Per contra, la visió poli-crònica es mostra més oberta. Des d'aquesta perspectiva, les persones poden fer varies coses alhora de manera combinada. No importa tant complir amb la programació sinó realitzar-la amb vertadera qualitat. La sensibilitat pel context és molt major i es tenen en compte les característiques i particularitats de les persones que el conformen. És una organització temporal centrada més en les persones i les seves relacions que en les tasques a desenvolupar; per això se'n diu que segueix una tendència més femenina que l'anterior.

Malauradament, l'Administració segueix un esquema totalment mono-crònic. Aquesta queda sempre situada fora del context de cada centre i especifica unes directrius comunes per tots ells; pel que ho fa de forma racional i excessivament impersonal, sense atendre les particularitats de cadascun d'ells. Això comporta greus dificultats, ja que la vida a l'aula es caracteritza per la seva impredictibilitat, immediatesa, espontaneïtat i complexitat (Doyle, 1985), qualitats que exigeixen una organització del temps mòbil, variable, flexible i, en definitiva, poli-crònica.

Per tant, es presenta un conflicte entre el temps objectiu, burocràtic i administratiu i el temps subjectiu, fenomenològic i ple de canvis dins dels centres, que provoca que la proposta de treball que es fixa des del govern, ideal en la teoria, fracassi a la pràctica. Els mestres, malgrat tinguin la voluntat d'ajustar-se al programa i les tasques establertes en la temporització fixada, han de fer front a una realitat complexa en la que és improbable poder concentrar-se únicament en els continguts a desenvolupar.

Tot i així, en l'ús de la perspectiva mono-crònica o, si més no, de l'horari en forma de "graella", trobem algunes avantatges. Els nens, en experimentar els horaris escolars, internalitzen les primeres pautes organitzades del temps. D'aquesta manera, els temps escolars esdevenen marcs d'aprenentatge i mecanismes per a l'organització i l'autoregulació (Escolano, 2000). Els estudiants adquireixen hàbits com aprendre a llevar-se sempre a la mateixa hora, arribar a l'escola a temps i seguir un programa pautat. A més,

els horaris estableixen una distribució del temps classificat per grups i àrees que és fàcil de recordar, la qual cosa contribueix a crear un ritme de treball estable al qual s'acostumen; i, en gaudir d'unitats de temps ben delimitades, és senzill que els professors puguin intercanviar-se alguna classe en cas necessari. D'altra banda, utilitzar la setmana com a unitat serveix per determinar socialment els períodes de treball i de descans en consonància amb la costum social (Domènech & Viñas, 1997).

Pel que fa a les desavantatges, és evident que la visió mono-crònica “dificulta la interdisciplinarietat, no afavoreix la diversitat, empobreix les relacions interpersonals i no col·labora en la cultura de la col·legialitat” (Margalef, 2001, p. 247). Un currículum basat en la lògica de les matèries i no en el temps d'aprenentatge de l'alumnat es torna impersonal; el temps d'aprenentatge es trenca i no s'aprofita al màxim el ritme dels alumnes; a banda que no resulta inclusiu, sinó més aviat segregador. Afegint que les àrees de coneixement es fragmenten tant que es fa difícil pensar en la realitat com un tot globalitzat.

La organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i especialment els temps que es destinen a aquestes no haurien de determinar-se per criteris administratius. L'alumnat no aprèn per èpoques ni es deté en els seus processos d'aprenentatge coincidint amb els trimestres o els períodes de vacances. Cadascú aprèn al ritme que li permet la seva motivació i les seves capacitats i com aquestes són diferents hauríem de procurar que cadascú pogués desenvolupar-les adequadament mitjançant un ús del temps i uns agrupaments adequats (Antúnez, 2006, p. 147).

Per això és tant important, en clau de qualitat, que el temps escolar mantingui una visió poli-crònica amb la que sigui aquest el que s'adapti a les persones i les tasques i no a la inversa. La organització del temps ha de respondre a les necessitats, possibilitats i ritmes propis de cada persona a cada etapa.

#### La jornada: partida o intensiva?

Així com un dels grans debats que hi ha hagut al nostre país sobre la quantitat de temps ha estat el de la sisena hora, un dels principals en qüestió de qualitat és el de la composició de la jornada. Com sabem, la jornada partida és aquella que s'inicia al matí, fa una pausa al

migdia i es reprèn a la tarda; mentre que la jornada intensiva o contínua consisteix en allargar la jornada del matí, suprimint així les classes a la tarda. A Espanya, és decisió de cada comunitat autònoma escollir una o altra. En el cas de Catalunya, els centres educatius realitzen generalment jornada partida, tot i que, com hem vist, aquells que ho desitgin tenen l'oportunitat de demanar el canvi al Departament d'Ensenyament. Però per què és aquest un tema de debat?, quines avantatges pot tenir una opció sobre l'altra?.

Començarem donant una resposta sobre quina és la millor alternativa i seguirem amb la conseqüent justificació: no està comprovat que cap de les dues sigui millor a l'altra; per això es tracta d'un debat etern. De les investigacions que s'han fet al respecte (Antúnez & Gairín, 1994; Caride, 1993; Domènech & Viñas, 1997; Luque, 2002; Marrero, 1994; Medrano, 1988; Pereyra, 1994; Sintès, 2012) n'hi ha veus per tots els gustos. No existeix un consens científic en referència a què és millor per als estudiants, doncs no s'ha verificat que cap de les dues contribueixi de manera especial a l'aprenentatge o el rendiment. Ara bé, ambdues posicions tenen els seus arguments i les seves avantatges.

Centrant-nos primer en la jornada continuada, podem pensar que un horari intensiu pot contribuir a reduir l'absentisme escolar, facilitar la realització d'activitats de llarga durada, i, donat que els estudiants solen mantenir més l'atenció a primeres hores del matí, hi ha qui també pensa que millora el rendiment acadèmic. També es pot veure com un avantatge el fet que es concentri el temps escolar i augmenti el temps lliure, fent que els alumnes puguin auto-organitzar-se. D'altra banda, es redueix el nombre de desplaçaments d'alumnat i professorat i possibilita el dinar a casa; la qual cosa, alhora, suposa un estalvi en el servei de menjador. Altres conseqüències positives poden ser el fet d'aprofitar les instal·lacions, integrant l'escola al seu medi social, o bé que s'estalviï energia en cas que els centres quedin tancats a les tardes. Finalment, per al professorat pot suposar una major quantitat de temps per parlar amb les famílies o fer activitats de formació.

En segon lloc, com a arguments en contra de la jornada continuada i, per tant, a favor de la partida, trobem: el possible fet que no s'aprofiti el rendiment de la tarda, sobretot d'aquells estudiants que estan més actius en aquest horari, i també el fet que un horari intensiu pugui esgotar-los més ràpidament que si es reparteixen les hores durant tot el dia. En referència a això, val a dir que pot reduir-se el temps real d'ensenyament, ja que la continuada necessita de pauses més llargues. D'altra banda, trobem altres desavantatges com els possibles



trastorns en els horaris familiars i l'endarreriment de l'hora del dinar, que pot repercutir en l'horari de la resta d'àpats i l'hora d'anar a dormir. Per últim, preocupa especialment la situació dels sectors socials més desfavorits, ja que el temps que els nens passen fora de l'escola no sempre és de qualitat; alguns han de tenir cura dels germans més petits o s'han de quedar a casa simplement perquè les seves famílies no poden pagar-los les activitats extraescolars. A més, en cas que es suprimís el servei de menjador, la seva alimentació podria empitjorar.

Amb aquest petit resum observem que existeixen raons per decantar-se per l'una i per l'altra però que cap d'elles resulta clarament millor des d'una mirada pedagògica. És important que cada centre faci un procés d'autoanàlisi a través del qual conèixer els seus recursos i les seves necessitats per poder prendre així una decisió. Tanmateix, els criteris que els centres utilitzen per produir canvis en els seus horaris també són motiu de crítica. Els autors apunten a que les decisions sobre l'horari i la distribució del temps escolar són el resultat de la confluència de diferents pressions i influències. Així per exemple, Sacristán (2008) parla de forces de caràcter històric, social, econòmic, organitzatiu, educatiu, fisiològic i tècnic.

- 1) Els factores històrics fan referència a la memòria de l'experiència escolar que tenen els que avui dia confeccionen els horaris (Administració i equip directiu). És natural que a l'hora d'organitzar el temps escolar pugui prendre's com a exemple les pròpies vivències o, si més no, que aquestes afectin en certa mesura.
- 2) Els factores socials inclouen les diferents costums, creences i circumstàncies que la comunitat considera com a seves i que afecten a l'horari escolar, tals com: la idea d'educació generalitzada, el context geogràfic, els períodes de vacances i les condicions dels sistemes familiars (horaris de feina, nivell socioeconòmic, rutines, etc.), entre d'altres.
- 3) Els factores econòmics parlen, en moltes ocasions, per si sols. L'escola necessita ser finançada per mantenir-se i el fet d'estalviar en segons quins gestos es valora molt. És més que possible que alguns canvis que es produeixen en l'horari escolar prenguin l'estalvi de recursos com un dels seus principals motius.

- 4) Els factors organitzatius tracten del paper de l'Administració que comentàvem abans. El temps es gestiona d'acord amb les lleis i regulacions administratives d'acord amb la distribució del currículum, segons el tipus de centre, els nivells educatius, etc.
- 5) Els factors educatius i del currículum són, al nostre parer, els més fonamentals. Malauradament, no són sempre els que predominen a l'hora de prendre decisions. Aquests van en relació al plantejament pedagògic de cada centre, la opció metodològica que es vol dur a terme i, en definitiva, a la concepció de l'educació que tinguin les escoles. Per suposat, aquí també s'inclou el currículum, el qual mereix una menció especial.

Les escoles parteixen sempre de la necessitat d'impartir un programa curricular en un temps molt limitat. Davant aquest plantejament, es comú que es decideixi adaptar el currículum al temps que se'ls dona; és a dir, que es facin particions dins els continguts i s'intenti encabir-les en les hores disponibles de classe. Això representa un problema fonamental: es predetermina el temps que pot durar cada lliçó d'una forma artificial, en la que no es considera ni quant temps necessitaria el professor per desenvolupar-los, ni el ritme natural del alumnes per aprendre'ls.

Aquest ritme prefixat, mono-crònic i antinatural és el responsable que molts estudiants no puguin avançar tan ràpid com ho fa el currículum i no interioritzin els continguts significativament; pel que el sistema perd tot el seu sentit. Per això és tant important que el temps es consideri un recurs al nostre abast i no un motlle en el que introduir-se. Cal que les escoles tinguin prou autonomia per poder gestionar el seu temps de la manera més fidel possible al seu model pedagògic.

- 6) Els factors fisiològics i psicològics també són essencials. A l'hora d'organitzar els temps escolars s'ha de tenir en compte la salut física i psicològica dels estudiants. Parlem per exemple del cansament i la fatiga que poden experimentar segons les matèries i els moments del dia, la necessitat de disposar d'estones lliures i no fer períodes de classe massa llargs.

Domènech & Viñas (1997), d'acord amb Antúnez & Gairín (1994), també consideren els presents factors i els anomenen higiènic-biològics. Per ells, és imprescindible tenir-los en compte ja que limiten la capacitat d'aprenentatge de l'alumnat en els següents paràmetres: 1) el ritme de treball de les persones varia al llarg de la jornada, per això és important que es programi l'activitat dels estudiants dosificant la durada de les classes, distribuint les matèries durant la jornada segons el seu grau de dificultat, aprofitant els moments de màxima energia en la realització d'activitats cognitivament més exigents i tenint en compte que el cansament disminueix el ritme de feina a mesura que el dia avança. 2) El grau d'atenció dels alumnes és variable i té limitacions; pel que es recomana utilitzar tècniques didàctiques d'aprenentatge diverses que puguin mantenir l'atenció de l'alumnat i evitar la fatiga; limitar el temps de les activitats a la capacitat d'atenció del seu alumnat, sobretot en funció de l'edat, i emprar tècniques de motivació per a que l'alumnat mantingui l'atenció sense un esforç desmesurat. 3) Finalment, també s'ha de tenir en consideració que la fatiga disminueix la capacitat d'aprenentatge, pel que és recomanable limitar les hores consecutives de feina.

- 7) I, per últim, els factores tècnics fan referència al marge d'autonomia que tenen els centres per modelar l'horari segons les seves pròpies circumstàncies. Per a nosaltres, com acabem de comentar, aquest marge de maniobra ha d'anar lligat sobretot a la filosofia i el model educatiu de cada centre. No obstant això, és cert que aquí poden encabir-se també les demandes explícites del professorat de cada escola i inclús també de les famílies dels estudiants.

Amb tot això veiem que són molts els factors que influeixen en la determinació de l'horari escolar. L'estructuració del temps de l'alumnat es veu indubtablement condicionada per les condicions històriques, socioculturals i econòmiques del context, malgrat haurien de predominar sempre els criteris pedagògics i higiènic-biològics. Convé adaptar el temps i el currículum al ritme de treball dels estudiants i a les seves capacitats i actituds per assimilar els coneixements tenint present que sempre s'hauran d'afrontar imprevistos i situacions ocasionals. Serà així com vetllarem per una educació inclusiva, equitativa i que garanteixi la igualtat d'oportunitats.

#### *1.3.4.2.3. Modificar els temps escolars*

La organització actual del temps escolar respon a les característiques i realitat de l'escola del segle XIX, pròpia d'una societat estable, que tenia la tasca de transmetre coneixements a una població restringida sota el principi de que tot el món havia d'aprendre el mateix i al mateix ritme. La realitat social, l'escola, i la noció mateixa de coneixement han canviat. Els sistemes educatius tenen àmplies cobertures i atenen a una població de gran diversitat social i cultural (Martinic, 2015, p. 481).

Davant els successius canvis que s'han produït a la societat en general i a l'escola en particular, és necessari repensar la forma d'organitzar i gestionar el temps. De fet, la concepció i l'ús del temps és, per alguns, la primera "baula de la cadena" que s'ha de trencar per realitzar innovacions i millores reals i efectives (Antúnez, 2006). Per finalitzar el capítol, i com hem fet amb el setè focus d'educació moral -l'espai escolar-, volem acabar oferint algunes pistes de com es poden dur a terme processos de modificació o transformació dels temps a les escoles.

Cada vegada són més els centres que repensen els seus temps per adequar-los als ritmes i les necessitats dels estudiants i a les seves pròpies característiques; és a dir, que fan el pas d'una concepció mono-crònica a una poli-crònica. Innovar en l'ordre del temps escolar és, sens dubte, una operació complexa. Ens situem davant un recurs limitat i perible, que "no pot estalviar-se i emmagatzemar-se quan ens sobra per poder-lo utilitzar quan ens falta. No pot estirar-se o encongir-se com un elàstic" (Antúnez, 2006, p. 142). No obstant això, tampoc és inalterable, podem jugar amb aquest, adaptar-lo. A continuació recollim algunes premisses bàsiques que s'han de complir si volem que els canvis que es produeixin siguin realment efectius.

La primera d'elles és que qualsevol revisió s'ha de desenvolupar participativament, comptant amb la opinió de l'equip directiu, el professorat, les famílies però també l'alumnat. Com en el cas anterior, és important que els estudiants puguin veure's representats en el debat i facin explícites les seves opinions i necessitats. Els canvis en la concepció organitzativa del temps han de ser assumits després d'una reflexió en comú, tenint en compte els interessos de tots els membres de la comunitat educativa i analitzant

les avantatges i els inconvenients de cadascuna de les propostes. En segon lloc, s'ha d'assumir que darrera de cada model temporal escolar existeix un plantejament pedagògic. En el debat sobre les diferents formes d'organització ens hem d'assegurar que les mesures proposades vagin en consonància amb les creences educatives del centre. I, en tercer lloc, qualsevol procediment de canvi ha d'iniciar-se amb un estudi de la situació en la que es parteix. Precisament és aquest l'objectiu de les dues guies que presentem a continuació.

Per descomptat que un primer pas és informar-nos, conèixer i comprendre, però no n'hi haurà prou només amb estar informats; haurem de interrelacionar aquesta informació, integrar-la, entrecreuar dades i perspectives per prendre decisions que van més enllà d'un canvi d'horari, per prendre decisions que permetin trencar amb l'organització burocràtica del temps escolar i provocar un veritable canvi curricular (Margalef, 2001, p. 249).

La primera de les guies ens arriba de la mà d'Antúnez (2006), s'anomena "Guia per a la reflexió sobre l'ús del temps en la planificació i desenvolupament del currículum escolar" i pretén servir d'exemple per analitzar com s'utilitza el temps en l'àmbit escolar. Aquesta està dividida en quatre epígrafs, cadascun dels quals recull algunes idees a partir de les quals formular preguntes que puguin ser utilitzades com a punt de partida en un procés d'autoanàlisi. Els epígrafs són: uniformitat, fragmentació, necessitats de l'alumnat i continguts i metodologia. Malgrat no puguem presentar la guia sencera, en recollim algunes de les preguntes principals.

Al respecte de la Uniformitat, es formulen preguntes tals com: quina és la vertadera raó que justifica l'assignació de períodes de temps idèntics (60 minuts, 50 minuts...) per a totes les sessions de classe sense excepció?, quina raó justifica la utilització de les mateixes unitats de periodització que assignen temps idèntics per a cada sessió de classe tant per alumnes de 10 anys com per a joves de 17?. Pel que fa a la Fragmentació, la guia proposa la realització de preguntes tals com: interrompre una reflexió o un aprenentatge amb la precisió d'un rellotge cinc o sis vegades al dia, així com canviar contínuament el contingut objecte d'estudi, no suggereix uns aprenentatges parcel·lats, sense encadenaments i sense fil conductor, especialment pels alumnes de determinades edats i característiques?. El tercer epígraf, el de les Necessitats de l'alumnat, es pregunta: la distribució respon satisfactòriament a els característiques de l'alumnat (desenvolupament evolutiu, diferències

individuals i grupals)?, la distribució del temps afavoreix l'atenció a la diversitat?. Per últim, en relació a Continguts i metodologia, es suggereix reflexionar en torn a qüestions tals com: la varietat de mètodes a l'aula no exigeix un ús flexible del temps?, en quins moments i durant quant de temps introduïrem els continguts propis de les àrees curriculars més transversals?.

El segon exemple el trobem a Domènech & Viñas (1997), s'anomena "Guia per a l'elaboració d'una auditoria sobre la utilització de l'espai i el temps en el centre educatiu" i serveix igualment com a guió bàsic per a realitzar una anàlisi i una avaluació de la gestió del temps i l'espai als centres. Aquesta proposta sis fases per a la seva utilització: 1) la comprensió conjunta per part del professorat de les preguntes, 2) la decisió de qui realitzarà l'auditoria i en quins òrgans, 3) la descripció i la valoració de cada pregunta, 4) l'anàlisi de les causes, 5) l'elaboració de la proposta de millora i 6) la prioritització de les propostes d'acord amb la seva importància i urgència.

En la secció destinada a l'anàlisi de l'ús del temps es fa una distinció respecte l'alumnat i el professorat. Nosaltres ens fixarem en l'apartat destinat a l'alumnat, en el que es diferencien sis subapartats. A continuació els presentem juntament amb les preguntes més rellevants que s'hi proposen:

- a) Condicions de salut: els horaris s'adapten al ritme de treball de l'alumnat?, preveuen la fatiga d'aquests?
- b) Criteris socioculturals: en les programacions es tenen en compte les festes i com afecte al ritme de l'alumnat?
- c) Cultura organitzativa: hi ha criteris previs sobre la distribució del temps en els horaris?
- d) Horaris de l'alumnat: quin és el grau de flexibilitat dels horaris per adaptar-se a les activitats dels alumnes?, quin és el grau de fragmentació del treball de les àrees?
- e) Temps a la classe: els temps de les sessions es distribueixen amb lògica interna completa?, es reserven temps per al descans dels alumnes?
- f) Temps a casa: el temps a casa es programa col·lectivament pensant en la dedicació temporal de l'alumnat?, si es fan activitats extraescolars no representa pels alumnes horaris molt carregats?

Aquestes guies, presentades molt esquemàticament, han de servir als centres per acompanyar-se en el seu procés de remodelació. Amb això no diem que tots els centres tinguin un marge amplíssim de millora, sinó simplement que cal anar revisant les diverses qüestions per a que els canvis que es vagin de manera natural siguin veritablement efectius. No hi ha una fórmula infal·libre: potser que la clau d'aquest canvi resideixi en la variabilitat de la durada de les classes, en una distribució diferent dels temps dedicats a cada assignatura o en una nova innovadora configuració del temps que no compti amb assignatures ni classes. Cada escola ha de trobar la seva manera.

Ja per acabar, ens agradaria incloure un parell de cites que ens ha semblat que resumeixen força bé el que aquí hem volgut explicar. La primera d'elles inspira de forma molt senzilla les possibles claus principals per a una modificació de la concepció i l'ús del temps en les institucions educatives:

Penso en un temps curricular que faciliti com diria Bernstein (1988) "marcs de referència febles", és a dir, que siguin els propis professors i els estudiants els que exerceixin el control de la selecció i organització dels continguts, de la temporització i el ritme d'activitats i aprenentatges, i una "classificació feble" que permeti trencar amb la fragmentació del coneixement i la organització fortament disciplinar per arribar a una proposta integradora i interdisciplinària (Margalef, 2001, p. 248).

I la darrera, de la mateixa autora, que resumeix la finalitat principal que ha de tenir el temps escolar, atenent-se també als altres set focus d'educació moral que hem presentat al llarg d'aquest marc teòric: el contingut, la metodologia didàctica, la relació professor-alumne, les relacions entre iguals, les normes escolars, la participació de l'alumnat en la gestió de l'escola i l'espai escolar.

El temps curricular tindrà sentit si aprenem a desenvolupar processos de comprensió sobre la realitat en la que vivim, a participar plenament a l'aula i al centre mitjançant la cooperació i el diàleg; si aprenem a construir un espai de coneixement compartit; si aprenem a criticar i qüestionar; si aprenem a assumir valors ètics i morals, però també si som capaços de compartir-los; si aprenem a prendre decisions de manera reflexiva i ens comprometem a fer-les efectives; si

generem espais en els que es pugui recórrer a experiències personals que siguin revisades i contrastades; si proposem continguts rellevants connectats amb la realitat; si superem els currículums competitius; si aprenem a respectar la diversitat, si incloem la participació i la presència de grups minoritaris i marginats; si contribuïm a construir l'autonomia dels estudiants, si ensenyem per a la comprensió i no per a l'avaluació, per a l'examen, per a aprovar; si fem realitat la igualtat democràtica d'oportunitats, si els estudiants aprenen a viure el temps, el seu temps, els seus ritmes diversos, a escollir i prendre decisions sobre la seva forma de construir els seus itineraris i processos (Torres Santomé, 1999; Pérez Gómez, 200; Álvarez Méndez, 1999) (Margalef, 2001, p. 248).



#### 1.3.4.2.4. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

### **La organització del temps escolar**

1. Les unitats de temps escolar
  - Relacionades amb les finalitats de l'educació
    - o Ensenyament obligatori
    - o Etapes educatives
  - Relacionades amb objectius a mig termini
    - o Cicles
    - o Cursos escolars
  - Relacionades amb la organització a curt termini
    - o Trimestres
    - o Unitats didàctiques
    - o Mesos
  - Relacionades amb la programació d'aplicació immediata
    - o Jornades
    - o Sessió

### **El temps, qüestió de quantitat i qualitat**

1. El temps quantitatiu
  - Nombre d'hores al centre
  - Debat: la sisena hora
2. El temps qualitatiu
  - Temps objectiu i temps subjectiu
  - Les dimensions del temps
    - o Dimensió tècnic-racional
    - o Dimensió micro-política
    - o Dimensió fenomenològica
    - o Dimensió física
    - o Dimensió sociopolítica
  - La visió mono-crònica i poli-crònica del temps
  - Debat: jornada partida o continuada?
  - Criteris i factors que influeixen en l'organització i gestió del temps
    - o Factors històrics
    - o Factors socials
    - o Factors econòmics
    - o Factors organitzatius
    - o Factors educatius i del currículum
    - o Factors fisiològics i psicològics
    - o Factors tècnics

### **Modificar el temps escolar**

1. Comptar amb la opinió i les necessitats de tota la comunitat educativa
2. Determinar el plantejament pedagògic que hi ha darrera d'aquest temps
3. Fer un estudi de la situació actual
  - Guies per a la reflexió sobre l'ús del temps escolar

### 3.3.5. *Altres agents d'influència moral a la secundària*

Fins aquí hem estudiat detingudament cadascun dels focus d'educació en valors a l'escola. No obstant això, les influències morals que puguin rebre els estudiants no s'esgoten amb aquestes quatre vies. Si bé són les principals que els centres han de conèixer i desenvolupar conscientment, existeixen altres factors que incideixen en com es duu a terme l'educació en valors als centres. Si fem memòria, als primers capítols hem explicat que no hi ha aspecte de la vida escolar que estigui totalment desproveït de significació moral; és a dir, que tot el que succeeix a les escoles pot tenir una repercussió, gran o petita, en la construcció de la personalitat moral dels estudiants. Hem utilitzat el terme “ambient”, “atmosfera” i “clima” per referir-nos a aquesta idea d'influència moral ubiqua, i ens hem fixat especialment en la taxonomia elaborada per Tagiuri (1968) per explicar-ne les diferents dimensions. Tornarem ara a recolzar-nos-hi per presentar la resta de factors que també prenen part en l'educació moral de l'alumnat a les escoles. Si recordem, l'autor diferencia quatre dimensions: la Cultura, l'Ecologia, el Medi i el Sistema social.

#### 3.3.5.1. *La Cultura*

La Cultura ha quedat definida com els sistemes de valors, creences i estructures cognitives i de significat que comparteixen els membres de l'escola. Dins d'aquesta dimensió, nosaltres encabim el que anomenem el caràcter del centre; allò que identifica, defineix i permet diferenciar les escoles les unes de les altres. Aquestes particularitats venen donades per les seves maneres de fer i, sobretot, la seva manera de ser. De fet, és comú que els centres concertats i privats gaudeixin d'un document en el que expliciten el seu caràcter, fent referència sobretot a la seva opció confessional. En aquesta tesi, però, partim de la premissa que tot centre educatiu té un caràcter propi, independentment del seu posicionament respecte la religió. Els centres educatius treballen per complir amb una finalitat concreta, la formació i l'educació dels seus estudiants; tot i així, no tots conceben aquesta finalitat de la mateixa manera ni empen els mateixos mecanismes per assolir-la.

Dins d'aquest caràcter, doncs, destaquem la idea d'educació i l'ideal de persona a educar que cada centre pugui tenir. La finalitat i la visió de la tasca a complir de cada escola, així com la seva pròpia matriu de valors, és el factor principal que guiarà la manera en que s'empraran els diferents focus d'educació moral. D'aquest objectiu a assolir depèn tota l'activitat que es realitzi. Els focus són comuns a totes les escoles, però aquestes els poden

utilitzar de maneres molt diverses. Per exemple, si volem educar per a la companyonia, és probable que fem servir el treball col·lectiu, mentre que si volem potenciar l'excel·lència individual és probable que emprem mètodes més competitius; si bé en ambdós casos estarem fent ús del segon focus d'educació en valors: la metodologia didàctica.

Alhora, el caràcter dels centres educatius, com el de les persones, es veu determinat per les seves costums i tradicions. És per això que dins d'aquesta dimensió afegim el conjunt de festivitats, actes i campanyes que les escoles celebren tradicionalment. A Catalunya, les festes populars que solen representar un moment de trencament amb el currículum habitual o, si més no, l'elaboració d'alguna activitat especial, són: la Castanyada i Tots Sants o *Halloween* (octubre), el Nadal (desembre), el Carnestoltes (febrer) i Sant Jordi i els Jocs Florals (abril). Val a dir que a la primària se'n celebren algunes més, com per exemple Santa Cecília, patrona de la música (novembre), Sant Nicolau, patró dels infants (desembre) o la festa de primavera; així com als centres confessionals es celebra la Pasqua (març-abril). A més, es fan activitats especials en dies assenyalats com el Dia de la Pau, el Dia de la Dona Treballadora o el Dia dels Drets Humans; i campanyes de recollida, generalment d'aliments o de joguines.

Els actes i les festes són experiències educatives singulars. Tenen sempre un contingut lúdic i gratuït, però no es realitzen sense cap motiu, sinó que es tracta d'activitats escolars plenes de sentit i finalitats. Les festes produeixen efectes beneficiosos per als grups que les organitzen. En primer lloc, perquè són una expressió de la comunitat: manifesten la seva manera de ser i apunten cap a allò en el que els agradaria convertir-se. En les festes s'invoquen, es viuen i s'anticipen valors (Puig, 2003, p. 79).

Les festes que s'escullin per celebrar són una tradició però també una voluntat de commemorar i al·ludir a valors que es consideren rellevants. D'alguna manera, aquestes tradicions i aquest compromís social es traspassen als alumnes any rere any, pel que acaben exercint una influència en la seva personalitat moral; els mobilitza cognitivament i emotiva. A més, ja hem comentat que la realització d'activitats com aquestes sol comportar un treball en equip i un moment de trobada conjunta que resulta molt enriquidor per als estudiants a nivell relacional i personal.

Per últim, cal afegir que el caràcter institucional i la manera de ser dels centres no és quelcom eteri, sinó que ha de quedar recollit en un document específic: el Projecte Educatiu de Centre (PEC). Al llarg d'aquestes pàgines hi hem fet nombroses referències encara que no l'hem definit detingudament. El PEC és un document propi, singular de cada centre, que recull la seva identitat, n'explicita els objectius i les prioritats d'actuació, els seus valors i principis pedagògics, i n'orienta l'activitat a nivell general. En aquest document es defineix el funcionament de l'àmbit curricular, organitzatiu, de gestió econòmica i de gestió de personal del centre, tot adaptant les directrius de les diferents normatives a la realitat dels alumnes i l'entorn.

La seva existència queda determinada per la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, la qual estableix que tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar de projecte educatiu; i a d'altres normatives que regulen aspectes més concrets, tals com: Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius i el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, entre d'altres. A més, s'ha de destacar que és objecte d'inspecció per part de l'Administració.

Segons el Departament d'Ensenyament, el PEC ha d'incloure els elements següents:

- a) Definició institucional: la identitat del centre, el caràcter propi, les seves característiques, els elements de context i les necessitats educatives dels alumnes.
- b) Objectius del centre: les prioritats i els plantejaments educatius en termes d'equitat i d'excel·lència, coeducació, convivència, inclusió i atenció a la diversitat.
- c) Criteris per a la concreció i el desenvolupament dels currículums, l'organització pedagògica, l'estructura organitzativa pròpia, els aspectes relacionats amb la singularitat dels ensenyaments del centre, l'aprenentatge de la convivència, la col·laboració entre els sectors de la comunitat educativa i la relació del centre amb l'entorn social.
- d) Projecte lingüístic de centre: el tractament de les llengües al centre d'acord amb la normativa vigent.
- e) Els criteris per a la planificació del desplegament i la inserció de les tecnologies digitals en els àmbits educatiu, administratiu i comunicatiu, com a referent per a l'elaboració del pla TAC.

- f) Els criteris indicadors per a l'autoavaluació que permeti als centres dur a terme un procés de reflexió i autocrítica respecte la pràctica educativa.

El PEC ha de ser fruit del consens de tots els membres de la comunitat escolar, s'ha d'elaborar en equip amb el lideratge de la direcció i es pot anar modificant a mesura que variïn les necessitats del centre i el seu context. A més, ha de ser escrit de manera breu, clara i accessible, en tant que ha de ser un document obert i consultable per tota la comunitat; de fet, ha de ser difós per la pàgina web de cada escola.

El PEC hauria de ser la referència en la que trobar la raó i la justificació de les decisions que contínuament han de prendre's al centre escolar i, per tant, un instrument obert, susceptible de revisió i millora constants, elaborat i desenvolupat de forma col·lectiva (Antúnez, 2000, p. 21)

#### 3.3.5.2. *L'Ecologia*

Acabem amb la Cultura i ens centrem en l'Ecologia, la qual és concebuda com les característiques físiques del centre (mida, antiguitat dels edificis i les instal·lacions, l'organització de les classes, etc.). Aquesta dimensió està estretament lligada amb el focus de l'espai escolar, encara que aquí recollirem alguns factors que abans tan sols hem esmentat. El primer i fonamental és la mida de l'escola. No existeixen gairebé dades sobre la mida idònia de les escoles en relació a criteris com el rendiment acadèmic o la satisfacció social del claustre i de l'alumnat (Baird, 1969; Lee, 1976; Plowden, 1967; Pol & Morales, 1986; Ruther, Maugham, Mortimore & Ouston, 1979); si bé tot sembla indicar que les escoles petites compten amb certes avantatges.

Per exemple, molts autors coincideixen en que una escola petita facilita que els seus alumnes adquireixin un millor i major sentiment de pertinença (Kohlberg, Power & Higgins, 1997; Lapsley & Power, 2005; Papageorgiu, 1984; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989); fins i tot hi ha recerques que s'aventuren a assenyalar la mida de l'escola com un predictiu d'aquest sentiment de pertinença i dels lligams entre els seus integrants (Blasi, 2005). En les escoles petites és més natural sentir l'escola com a pròpia, segurament perquè existeixen moltes més oportunitats per mantenir trobades cara a cara amb cadascun dels membres, es més fàcil que tothom es conegui, i les instal·lacions solen visitar-se amb més assiduïtat. Les escoles de mides reduïdes poden oferir de manera més senzilla el

sentiment d'estar "com a casa". Papageorgiu (1984) mostra també que els nens d'escoles petites tenen una imatge més nítida i actituds més favorables cap a la vida escolar; mentre que en els centres de grans dimensions són més freqüents els sentiments de soledat i alienació (Pol & Morales, 1968). A més, autors com Barker (1968) i Barker & Gump (1964) posen de manifest una major inhibició en l'activitat i responsabilitat escolar per part de l'alumnat de les escoles grans i densificades.

La mida de l'escola té efectes sobre l'esquema sòcio-espacial dels alumnes, la imatge i l'orientació. Afecta l'apropiació de l'espai escolar, però això dependrà a la vegada de l'estructura organitzativa de l'escola i el seu context social, la qual cosa fa que l'entorn escolar no sigui de per se determinant de conductes predictibles (Pol & Morales, 1986, pp. 295-296).

El segon concepte a considerar, molt en relació amb la mida, és la densitat. No s'han de confondre ambdós termes. La mida fa referència a les dimensions de l'escola i el nombre de línies que pot haver-hi en cada curs. La densitat, per la seva banda, a la acumulació d'individus en un espai determinat; és a dir, al nombre d'alumnes que hi ha a l'escola i, més específicament, a càrrec d'un sol professor en cada aula. La densitat és sinònim de la ràtio que hem definit al focus setè i, com hem apuntat llavors, també incideix en la construcció de la personalitat moral dels infants. Segons diferents estudis (Gump, 1978; Lapsley & Power, 2005; Lee & Loeb, 2000), un increment en la densitat pot comportar una major dificultat en les interaccions socials i, sobretot, diferències qualitatives a l'hora d'aplicar els programes curriculars. Una menor ràtio contribueix a que el programa acadèmic es pugui treballar d'una manera més pausada, atenent a les diferències dels alumnes més específicament, contribuint a un major i més significatiu coneixement interpersonal entre mestres i alumnes i, en definitiva, a desenvolupar una pedagogia més inclusiva.

La mida d'una escola té un efecte indirecte sobre els professors i els estudiants, ja que una dimensió més reduïda de l'organització facilita les interaccions socials personalitzades entre els membres de l'escola. Els professors que interactuen amb més freqüència amb menys estudiants coneixen millor als seus alumnes. I, en conèixer-los millor, és probable que es preocupin més pels seus fracassos, els proporcionin més ajuda per a que millorin, s'encarreguin de

disciplinar-los i inverteixin més plenament en la millora de l'escola en general (Lee & Loeb, 2000, p. 23).

El darrer concepte a tenir en compte dins de l'ecologia és la continuitat en el temps i l'espai des d'una doble vessant. En primer lloc, la continuïtat de la mateixa institució escolar, és a dir, el nombre d'anys que porta en funcionament. Entenem que els centres educatius, com qualsevol institució, necessiten un temps per assentar-se, configurar un caràcter propi i establir una manera de fer perdurable. No volem dir amb això que els centres educatius de nova creació no puguin educar en valors; sinó que aquells que tenen més història ho fan des d'una posició més experimentada, havent tingut l'oportunitat de provar amb diferents procediments i d'haver après de totes les vivències passades. A més, en la continuïtat temporal de la institució escolar queda implícita la continuïtat de les persones que hi treballen. Una institució escolar nascuda fa cinquanta anys amb tot un claustre de professors nous, tampoc no compta amb aquesta expertesa de la que parlem. Encara que un canvi d'aires pot ser positiu, la inestabilitat pel que fa a la plantilla de mestres pot provocar la manca d'unes directrius comunes i una manera de fer similar entre els diferents educadors.

Per últim, parlem de continuïtat en el temps i l'espai referint-nos a l'alumnat. És evident: quant més temps, longitudinalment parlant, estiguin els alumnes als centres educatius, més possibilitats hi haurà que la matriu de valors proposada sigui incorporada a la pròpia personalitat. Un alumne no pot aprofitar i integrar totes les vivències i lliçons morals i acadèmiques que l'ambient el proporciona si no s'hi està cert temps. El pas dels anys assegura que escola i alumne es relacionin i s'hi influeixin mútuament. Aquest és un dels arguments principals dels centres concertats i privats que decideixen oferir diverses etapes educatives (infantil, primària i secundària).

#### *3.3.5.3. El Medi*

La tercera dimensió del clima segons Tagiuri (1968) és el Medi. Aquesta està estretament relacionada amb les característiques demogràfiques del context i els grups de persones que conformen l'escola. Entenem que trets com el nivell socio-econòmic de la zona on es situen els centres educatius, la classe social dels veïns, el seu nivell intel·lectual i la seva edat, així com el fet que sigui una zona rural o urbana, poc habitada o més aviat densa, són factors

que, si bé no condicionen l'abast de l'educació moral que es pot dur a terme en el si de les institucions, sí configuren plenament les condicions de partida.

Sovint es parla de centres en situació de vulnerabilitat social, on la tasca educativa assumeix un punt extra de complexitat en efectuar-se en condicions certament difícils; llocs on les famílies es troben al límit del llindar de la pobresa, inclús per sota; on hi ha xocs entre cultures molt diferents i on la formació pot no ser una prioritat, entre moltes altres casuístiques. L'alumnat és un reflex del context que envolta cada centre i, per tant, les seves característiques s'han de considerar com la base de les decisions a prendre a l'hora de dissenyar el procediment d'ensenyament-aprenentatge, també pel que fa a l'educació moral. Tot i així, els trets personals, el rendiment acadèmic i els antecedents familiars dels estudiants, no només són rellevants quan el nivell socio-econòmic és crític. Les classes socials més benestants disposen d'altres característiques i situacions personals que s'han de tenir igualment en compte per aplicar un model pedagògic realment adient en cada cas.

D'altra banda, dins la dimensió del Medi també s'ha de pensar en el professorat, les seves característiques demogràfiques (edat, sexe, nivell socio-econòmic, etc.) i les seves característiques agregades. A tall d'exemple, els seus salaris, l'estabilitat que tingui la seva plaça, així com l'experiència i la formació com a docents, són variables que tenen un pes a l'hora de dissenyar i practicar l'educació en valors. Ja hem comentat en la dimensió anterior que el fet que el personal variï molt pot comportar un perill d'inestabilitat per al model educatiu global de l'escola en qüestió. Els centres necessiten que els seus treballadors estiguin a gust, que treballin amb motivació i en unes condicions el màxim còmodes i segures possibles. D'aquesta manera s'aconseguirà un bon clima i s'aprofitarà al màxim el seu poder educatiu.

#### *3.3.5.4. El Sistema Social*

Molt en relació amb aquest punt està la darrera dimensió, el Sistema Social, la qual fa referència a com són i com es donen les interaccions entre els membres de la institució. Nosaltres diferenciem aquí tres àmbits de relacions, a banda dels ja estudiats en la via interpersonal de l'educació en valors. Aquests són: les relacions establertes entre els professionals que hi treballen a l'escola; entre l'escola i la família i, per últim, entre l'escola i el context més pròxim. Tots tres juguen un paper poc visible en l'educació en valors dels nens però igualment important.



El primer d'ells, les relacions entre professionals, es veu afectat per l'estructura organitzacional i els procediments operatius que segueix el personal, especialment pel que fa a la democratització en els processos de comunicació i de presa de decisions. L'estil de gestió i direcció del centre no afecta d'una manera directa a l'educació dels estudiants però n'assenta les bases. I no només perquè la forma de conduir i gestionar un centre educatiu reflecteix en si mateixa creences morals de manera inevitable (Jackson et al., 1993), sinó perquè el lideratge que s'exerceix condiciona com els mestres duen a terme la seva feina.

Els professors treballaran d'una manera molt diferent si es senten part d'una comunitat, posseeixen idees i significats conjunts, es tracten amb respecte i es coordinen per anar tots a una, amb una mateixa visió i un estil pedagògic similar; a si han de competir constantment entre ells, no es comuniquen, es critiquen davant els alumnes i preparen cadascú la seva assignatura sense tenir en compte la resta de companys. "Les relacions entre els professors poden proporcionar una xarxa de suport o al contrari, una sensació de negació i aïllament" (DeVries & Zan, 1994, p. 283) i això dependrà, en gran part, de com es gestioni l'escola des de la direcció.

Entenem per gestió ètica l'actuació que, des de l'interior de la organització, pretén de manera planificada i amb objectius de millora, la responsabilitat, el respecte i la coherència en les dinàmiques pròpies de la organització. La gestió ètica neix de l'interior de l'organització i no pren únicament com a referència una moral mínima, sinó que actua d'acord amb els seus principis, els seus valors, forjats i compartits per l'organització, amb la intenció de trobar el seu lloc en el seu context i omplir-lo de sentit (Duart, 1999, p. 111).

Duart (1999) ens ofereix a la seva obra "*La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*" tres eixos cabdals a l'hora de gestionar de manera ètica els centres educatius, i assegurar-nos així que els docents hi treballen a gust i que les influències morals que emanin de la seva feina siguin tan positives com es pugui. Com podem observar, cadascun d'aquests eixos gira al voltant d'un valor en concret.

El primer eix és el que l'autor ha anomenat la visió compartida de la gestió de l'escola i gira al voltant del valor de la cohesió. Aquest té com a objectiu ideal que els diferents professionals que hi treballen tinguin un model d'educació compartit i una meta conjunta

que permeti una acció educativa coherent i cohesionada, global. En tant que hi ha una relació molt propera entre la manera en la que pensem i en com actuem, és important que el claustre comparteixi un cert imaginari al respecte de l'educació per garantir unes línies pedagògiques conjuntes.

Ara bé, la construcció d'aquesta visió compartida és laboriosa. “La visió, en les organitzacions educatives, es construeix a través de l'exercici de les vivències compartides. D'aquí prové la necessitat de debatre, de dialogar i de conuiu al voltant dels ideals i de la seva pràctica educativa” (Duart, 1999, p. 133). Els centres han de trobar espais per al diàleg permanent en el que les persones puguin expressar les seves idees i puguin escoltar les dels altres; ja sigui treballant per departaments, cicles, o altres. Serà l'actitud d'apertura que permetrà la construcció d'aquest somni conjunt. “En definitiva es tracta sempre d'estimular la reflexió compartida [...]. El temps dedicat a la reflexió col·lectiva és temps dedicat a la qualitat” (Duart, 1999, p. 135).

El segon eix és l'autoritat compartida de la gestió de l'escola i és encarnat pel valor de la delegació. L'estil de lideratge és fonamental a l'hora d'establir les condicions en que els treballadors desenvoluparan la seva feina. L'autor assenyala que aquest lideratge es sosté en el necessari suport mutu entre qui dirigeix i qui és dirigit; pel que no és tant una qüestió de poder sinó d'autoritat reconeguda, de gestió justa i equilibrada. Per a que la justícia i l'equilibri puguin estar presents en la direcció d'un centre és necessari comptar amb un bon nivell de comunicació i de delegació. Com al focus sisè amb l'alumnat, el professorat també ha de ser integrat en l'ordre i el manteniment administratiu de la institució on treballa i participar-hi de manera activa. “La delegació és la base explícita de l'autoritat compartida. No per delegar es perd autoritat, al contrari, es guanya [...]. La delegació, una vegada més, és una manifestació de responsabilitat” (Duart, 1999, p. 141). La direcció del centre ha de treballar per conciliar l'eficàcia de la gestió i el control amb el consentiment, l'acord i la col·laboració de la comunitat escolar.

El tercer i darrer eix és l'anomenat acció compartida de la gestió de l'escola i el valor que el representa és la participació. El claustre ha de tenir l'oportunitat d'instaurar dinàmiques pròpies en la vida de la institució. Aquesta acció anirà íntimament lligada amb l'eix anterior, donat que els mestres tindran moltes més oportunitats de portar a terme dinàmiques pròpies quant la gestió del centre s'allunyi d'un model individualitzat o resident en els òrgans de

govern establerts per les normatives, i s'acosti més a un plantejament participatiu i comú. La implicació, la cooperació i la companyonia són valors necessaris per aconseguir que, en el dia a dia, el professorat no només sigui escoltat i pugui prendre decisions, sinó que també pugui fer i construir de manera coherent.

La coherència no és un eix d'aquesta gestió ètica però és una condició imprescindible. De fet, Duart (1999) ens diu que aquesta expressa el màxim potencial educatiu de la institució; ja que una escola coherent amb el seu projecte educatiu és una escola que educa. En el cas d'una organització educativa, amb el valor de la coherència fem referència al fet que tots els àmbits d'acció es desenvolupin d'acord amb els principis compartits per la comunitat; de manera que no pugui haver-hi grans diferències entre el que un professor treballa i defensa dins l'aula i el que els alumnes es trobaran després als passadissos de l'escola i/o amb d'altres professors; sobretot des d'una perspectiva moral.

Sortir de la classe de valors i trobar-te en un medi ambient no contagiats d'aquests mateixos valors fa molt difícil la vivència d'aquests valors. [...] Necessitem una escola on predominin les relacions humanes properes, on totes les classes siguin transmissores de valors, on el medi ambient escolar traspuï valors (patis, migdies, menjador, extraescolars...) i on finalment es projectin aquests valors cap a fora, cap a l'entorn proper o llunyà de l'escola (Nomen, 2012, p. 201).

Per garantir aquesta coherència cal exercitar-la. Una bona manera de fer-ho és a través de l'autoavaluació institucional. Aquesta autoavaluació ha d'incloure una anàlisi dels processos, de les dinàmiques relacionals, les responsabilitats i el model d'autoritat que es duu a terme. Ha de poder fer una comparativa entre allò que es formula al projecte educatiu, la finalitat de l'escola, i la vertadera realitat que es viu als centres. Aquest tipus d'avaluació serà molt més útil per a la comunitat educativa que no pas la que es faci de manera aliena. És precís que els professionals que treballen als centres educatius estiguin formats i acostumats a la reflexió sistemàtica sobre la seva pràctica educativa i la seva manera de funcionar.

El segon àmbit de relacions a destacar dins el Sistema Social és la relació família-escola. Aquestes dues institucions constitueixen l'escenari en el que transcorren els primers anys

de la vida dels nens i nenes i suposen la primera petjada al camí cap al seu futur; pel que resulta essencial que es comuniquin i s'entenguin. "Pares i docents formen l'equip pedagògic bàsic i han d'elaborar una pedagogia compartida, que permeti que la llar i l'escola no siguin espais separats o antagònics, sinó cooperadors (Marina, 2014, p. 17). Aquest és cada vegada un tema més estudiat, sobretot pels múltiples efectes positius que la intercomunicació i la col·laboració família-escola pot produir en els integrants de la comunitat educativa (Alguacil & Pañellas, 2009; Carter, Moles & Cross, 1982; Díez, 1982; Epstein, 1995; García-Bacete, 2003; Kim & Rohner, 2002; Martínez-González, 1996; Seginer & Vermulst, 2002; Vila-Mendiburu, 1998).

És evident que la relació família-escola es planteja com una necessitat per a millorar l'educació, amb el que els principals beneficiats de que aquesta es doni són els estudiants. Per a ells, la intercomunicació entre famílies i escoles pot provocar un progrés acadèmic significatiu en les àrees cognitives (lectura, escriptura i càlcul); però, a més, en d'altres àrees tals com: assistència regular a l'escola –disminució de l'absentisme escolar i reducció de la taxa d'abandonament escolar–, participació activa a classe, i desenvolupament d'actituds i comportaments positius que enriqueixen la personalitat, com l'increment d'habilitats socials i d'autoestima, aspiracions més altes respecte la seva vida acadèmica i, en cas que existeixin, la possibilitat de disminuir conductes problemàtiques.

Aquesta relació també beneficia als altres components de la comunitat educativa. Per a les famílies, la seva implicació en l'escola pot suposar una actitud més positiva cap a l'escola i cap a ells mateixos, una percepció més satisfactòria de la relació amb els seus fills i el desenvolupament d'habilitats i formes més positives de parentalitat. Alhora, pel que fa al centre educatiu i els seus professionals, els estudis han demostrat que, quan aquests es vinculen amb les famílies d'una manera positiva, millora la seva qualitat educativa. Aquesta vinculació pot suposar una major competència en l'activitat docent, un major rendiment del temps a l'escola, la possibilitat d'elaborar un currículum més centrat en l'alumne i, per suposat, un compromís i una satisfacció superior amb la seva feina.

La col·laboració escola-família en els primers nivells educatius es considera, des de diferents àmbits, no només convenient sinó necessària. Aquesta col·laboració ha d'estar basada en el coneixement mutu en quant a necessitats,

expectatives, possibilitats i interessos d'ambdós contextos, pas inicial necessari per al desitjable consens (Sánchez & Romero, 1997, p. 59).

Per aconseguir aquests resultats és necessari que ambdues parts estiguin obertes al diàleg i la col·laboració. No obstant això, entenem que els centres educatius, en tant que són la part “professional” d'aquesta relació, han de ser els impulsors intentant aprofitar tant com sigui possible les no poques vies de comunicació de les que disposen, tals com les entrevistes personals, les reunions de grup, la comunicació telefònica i per escrit; així com el foment de la participació de les famílies a l'escola a través de l'AFA (Associació de Famílies d'Alumnes) i altres activitats especials. La interacció freqüent entre ambdues parts serà essencial per aconseguir una relació basada en el reconeixement, la confiança, la comunicació i el coneixement mutu en quant a les expectatives, els valors i les necessitats de cadascú.

Finalment, el darrer àmbit d'interès és el de la relació escola-contexte. De la mateixa manera que no es pot negar l'enorme influència de la família en l'educació dels petits i joves, tampoc no es pot negar la de la resta del seu context. “En la societat del coneixement el centre educatiu no pot romandre aïllat de l'entorn. Ni aquest es l'únic context d'educació, ni el seu professorat l'únic agent educatiu, com si d'una illa es tractés” (Bolívar, 2010, p. 51). L'escola no pot desconnectar-se de la realitat externa, i no parlem només dels grans problemes universals, sinó de la realitat més propera: el poble o el barri de l'escola.

Hem dit que les característiques demogràfiques afectaran a les bases sobre les que es construirà l'educació a l'escola; ara hem de pensar més enllà. El medi, entès com a context social, ha de tenir un paper actiu en el dia a dia escolar. Les escoles han de fer que els estudiants coneguin la ciutat o el poble on viuen, que no els resulti desconegut i s'hi relacionin de manera sana. Els joves no poden sentir-se insegurs als seus carrers. En la mesura del possible, s'ha d'intentar crear un clima familiar amb l'entorn més proper.

De fet, cada vegada són més els centres que associen activitats educatives amb la comunitat, en les que les famílies, les associacions i les entitats dels barris s'hi troben presents. “Les escoles han començat a relacionar-se amb l'exterior, a establir vincles constants i planificats, facilitant un flux constant d'estímul i informacions amb el seu entorn” (Domènech & Viñas, 1997, p. 17). Per fer-ho, el context pot entrar a l'escola o aquesta

mateixa pot sortir al context. Per al primer cas, es poden realitzar actes en els que es convidin diferents sectors a fer xerrades i tallers sobre temes concrets. En el segon cas, poden fer-se activitats acadèmiques a través de les quals l'alumnat conegui la zona on viu en termes culturals, històrics, econòmics i socials; i inclús activitats més dinàmiques i disteses com fires i activitats esportives en les que no només participin els alumnes, sinó també la resta del barri i els seus veïns, fins i tot altres centres educatius. A aquest respecte, val afegir que es planteja com quelcom molt enriquidor la creació d'una xarxa inter-centres, a través de la qual els estudiants puguin conèixer la resta de joves del seu municipi. Aquesta pot iniciar-se amb motiu, per exemple, de l'elaboració i la celebració conjunta d'alguna activitat o festa anual, o d'alguna sortida temàtica.

Per finalitzar, ens agradaria explicar una iniciativa en la que hi participa la ciutat de Barcelona, certament relacionada amb aquest darrer àmbit. Es tracta de les Ciutats Educadores, un moviment que va iniciar-se a Barcelona l'any 1990 amb motiu del I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, quan un grup de ciutats va plantejar l'objectiu comú de treballar en projectes i activitats que milloressin la qualitat de vida dels seus habitants. Els principals objectius d'aquest moviment, que es formalitzaria l'any 1994 com l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE), i que actualment està compost per 488 ciutats de 36 països de tots els continents, són: 1) Proclamar i reclamar la importància de l'educació a la ciutat, 2) Posar en relleu les vessants educatives dels projectes polítics de les ciutats associades, 3) Promoure, inspirar, fomentar i vetllar pel compliment dels principis recollits a la Carta de Ciutats Educadores, els quals representen una fulla de ruta, 4) Relacionar-se i col·laborar amb organitzacions internacionals, estats i entitats territorials de tot tipus, 5) Establir relació i col·laboració amb altres associacions, federacions, agrupacions o Xarxes Territorials, 6) Impulsar l'adhesió a l'Associació de ciutats de tot el món, i 7) Impulsar l'aprofundiment del concepte "Ciutat Educadora" i les seves aplicacions concretes en les polítiques de les ciutats, a través d'intercanvis, trobades, projectes comuns, congressos i de totes les activitats i iniciatives que reforcin els llaços entre les ciutats associades.

Hem volgut mencionar aquesta Associació ja que ens sembla que la feina que fa és imprescindible. Evidentment la família i l'escola són els agents educatius per excel·lència, però nens i joves també aprenen quan van a comprar, quan passegen o quan juguen al parc. Posar de relleu la capacitat educadora de les ciutats i treballar per fomentar-la és un element

que pot marcar la diferència; sobretot perquè, per més que l'escola intenti crear un lligam amb el seu context, sempre hi haurà espais i qüestions que els centres no puguin abastar i d'altres que simplement no es puguin ensenyar si no es viuen *in situ*.

La ciutadania global es va configurant sense que existeixi encara un espai global democràtic, sense que molts països hagin assolit una democràcia efectiva i al mateix temps respectuosa amb els seus genuïns patrons socials i culturals i sense que les democràcies amb més tradició puguin sentir-se satisfetes amb la qualitat dels seus sistemes. En aquest context, les ciutats de tots els països han d'actuar, des de la seva dimensió local, com a plataformes d'experimentació i consolidació d'una ciutadania democràtica plena, promotores d'una convivència pacífica mitjançant la formació en valors ètics i cívics, el respecte a la pluralitat de les diverses formes possibles de govern i l'estímul d'uns mecanismes representatius i participatius de qualitat (Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2004, p. 3).

### 3.3.5.5. Sumari

Els conceptes més rellevants tractats al llarg del capítol són:

#### **Altres agents d'influència moral**

Segons la Taxonomia de les dimensions de l'atmosfera de Tagiuri (1968):

1. La Cultura
2. L'Ecologia
3. El Medi
4. El Sistema Social

#### **La Cultura**

1. El Caràcter del centre
  - Idea d'educació i ideal de persona a educar
  - Tradicions: conjunt de festivitats, actes i campanyes
  - Projecte Educatiu de Centre (PEC)

#### **L'Ecologia**

1. Mida de l'escola
2. Densitat i ràtios
3. Continuitat en el temps i l'espai

#### **El Medi**

1. Característiques demogràfiques del context i els grups de persones
  - La zona i la població
  - Alumnat
  - Professorat

#### **El Sistema Social**

1. Relacions entre professionals
  - Visió compartida de la gestió de l'escola
  - Acció compartida de la gestió de l'escola
  - Autoritat compartida de la gestió de l'escola
  - Un requeriment: coherència global
2. Relació família-escola
  - Oportunitats per a l'alumnat:
    - o Progrés acadèmic en les àrees cognitives
    - o Desenvolupament d'actituds i comportaments positius
  - Oportunitats per a les famílies:
    - o Actitud més positiva cap a l'escola
    - o Desenvolupament de formes més positives de parentalitat
  - Oportunitats per al professorat:
    - o Elaboració de currículums centrats en l'alumnat
    - o Major compromís i satisfacció amb la seva professió
3. Relació escola-context
  - Associar activitats educatives amb la comunitat: associacions, entitats i altres centres educatius de la zona
  - El moviment de les Ciutats Educadores (AICE)

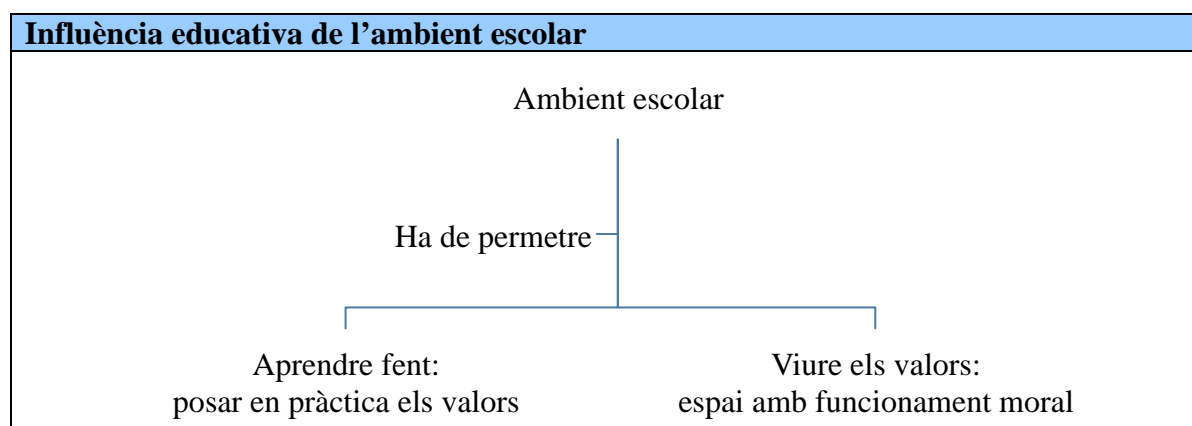


### 3.4. Sumari general

Al llarg del marc teòric hem tractat diferents conceptes fonamentals per emmarcar i situar la nostra recerca en tot el camp de coneixement existent al respecte. Al primer capítol hem presentat els diferents paradigmes de l'educació moral i ens hem centrat en el de l'educació moral com a Construcció de la personalitat moral (CPM), elaborat pel Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Hem explicat els tres àmbits i les vuit dimensions de la Personalitat Moral que proposa, entenent que la nostra finalitat última serà el seu desenvolupament.

Àmbits de la Personalitat Moral	Dimensions de la Personalitat Moral
Construcció del Jo	Autoconeixement
	Autoregulació
Convivencialitat	Habilitats dialògiques
	Habilitats socials i per a la convivència
	Perspectiva social i empatia
	Capacitats per transformar l'entorn
Reflexió Sòcio-moral	Comprensió crítica
	Raonament i Judici moral

En segona instància hem constatat la influència educativa de l'atmosfera moral dels centres educatius. Hem descobert les seves característiques bàsiques i hem apuntat els dos requeriments més essencials que aquest ambient ha de complir per esdevenir realment educatiu: permetre als estudiants aprendre fent, és a dir, posar en pràctica els valors; i viure els valors com a part del funcionament i la gestió de les escoles.



Seguidament d'aquests dos capítols introductoris ens hem centrat en el tema principal de la tesi: les vies i els focus d'educació en valors a la secundària. La classificació de les

diferents influències morals que reben els estudiants a l'etapa secundària ha donat com a resultat un total de quatre vies i vuit focus d'educació moral que hem descrit detingudament en els sub-capítols corresponents.

#### **Vies i focus d'educació moral als centres educatius de secundària**

1. Via acadèmica de l'educació en valors
  - Primer focus: El contingut
  - Segon focus: La metodologia didàctica
2. Via interpersonal de l'educació en valors
  - Tercer focus: La relació professor-alumne
  - Quart focus: Les relacions entre iguals
3. Via convencional de l'educació en valors
  - Cinquè focus: Les normes escolars
  - Sisè focus: La participació de l'alumnat en la gestió de l'escola
4. Via espai-temporal de l'educació en valors
  - Setè focus: L'espai escolar
  - Vuitè focus: El temps escolar

En darrer terme, hem recollit un conjunt d'agents influents addicionals, classificats a partir de la Taxonomia de les dimensions de l'atmosfera moral institucional de Tagiuri (1968). Aquests, si bé no formen part de l'activitat directa amb l'alumnat, creen un marc específic que influeix a l'hora de desenvolupar-ne l'activitat acadèmica.

#### **Altres agents d'influència moral**

1. La Cultura
  - El Caràcter del centre
2. L'Ecologia
  - Mida de l'escola
  - Densitat i ràtios
  - Continuitat en el temps i l'espai
3. El Medi
  - Característiques demogràfiques del context i els grups de persones
4. El Sistema Social
  - Relacions entre professionals
  - Relació família-escola
  - Relació escola-context

Després d'aquest recorregut de caire teòric, a continuació ens endinsarem en la part més aplicada del nostre treball. Presentarem la metodologia que hem fet servir per a la recerca, els resultats que hem obtingut als diferents centres en els que hem realitzat etnografies i acabarem amb algunes reflexions i conclusions finals que ens serviran d'inspiració per a la possible i més que recomanable continuïtat en la investigació del nostre objecte d'estudi.



## 4. APROXIMACIÓ PRÀCTICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS

En aquest apartat presentem els principals resultats de la recerca etnogràfica en un seguit de cinc capítols i vuit sub-capítols. El primer d'ells, “Escoles participants”, va adreçat a descriure les tres escoles on hem portat a terme la nostra etnografia. Farem un breu recorregut per la seva història, el seu context i les seves característiques més fonamentals, tant pel que fa a les etapes educatives que acullen, la seva mida i el nombre d'alumnat i professorat del que consten, com pel que respecta als seus trets d'identitat principals i el seu ideari pedagògic.

Els quatre capítols restants corresponen a cadascuna de les quatre vies d'educació en valors que hem identificat: la via acadèmica, la via interpersonal, la via convencional i la via espai-temporal, i als seus vuit focus corresponents: 1) el contingut, 2) la metodologia didàctica, 3) la relació professor-alumne, 4) les relacions entre iguals, 5) les normes escolars, 6) la participació de l'alumnat en la gestió de l'escola, 7) l'espai escolar i 8) el temps escolar. En aquests sub-capítols abordarem algunes de les pràctiques de valor més rellevants que hem tingut l'oportunitat d'observar i amb les que ens podrem fer una idea de com es materialitzen els focus d'educació en valors a la pràctica.

La presentació d'aquestes trenta-vuit pràctiques –aproximadament cinc per cada focus- es farà de la manera següent: per cadascuna d'elles trobarem una taula en la que s'especificaran aspectes de caràcter general: centre educatiu on es desenvolupa, l'alumnat i el professorat participant, la data i la seva durada, així com l'espai físic on es duu a terme. Una segona taula inclourà els aspectes més rellevants del focus al que fa referència. Seguidament, es determinarà l'objectiu i la descripció general, una narració de com va transcórrer a la realitat i, finalment, una reflexió de cada pràctica des de la mirada del focus en qüestió.

### 4.1. Escoles participants

A continuació coneixem amb més aprofundiment les tres escoles que han participat d'aquesta recerca: l'Escola Projecte, l'Escola Sadako i l'Escola Nou Patufet. Farem una

breu descripció inicial de cadascuna assenyalant el context geogràfic en el que es troben i les seves característiques demogràfiques i socio-econòmiques més rellevants, així com l'any de la seva fundació i alguns trets particulars de la seva història. Tot seguit determinarem algunes dades referents a la seva ecologia tals com la titularitat, les etapes educatives que acullen, el nombre de línies i alumnes amb el que compten, així com algunes dades quantitatives més sobre el seu professorat. Finalment, i des d'un enfocament més cultural, descriurem el seu ideal educatiu de centre parant especial atenció en els seus àmbits d'acció principals.



Fotografies 1,2 i 3: Logotips de les Escoles Projecte, Sadako i Nou Patufet

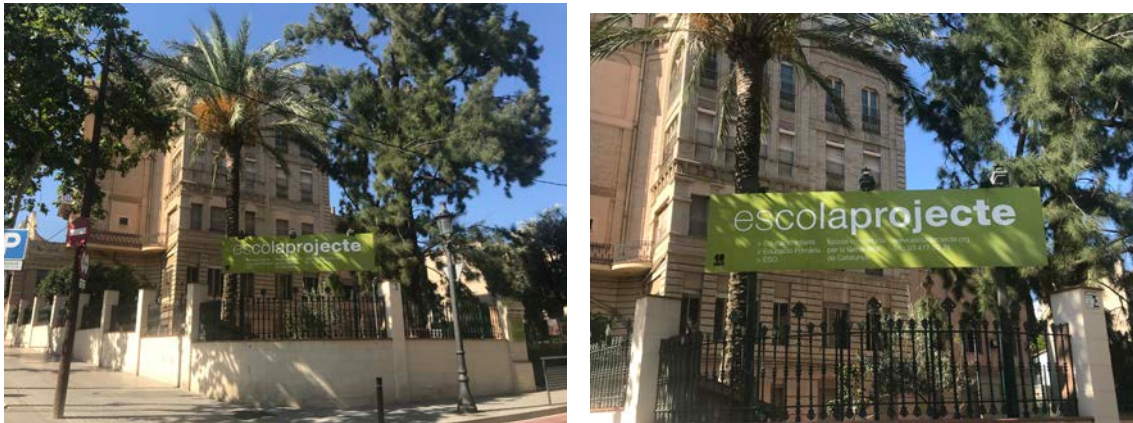
#### *4.1.1. Escola Projecte*

##### 4.1.1.1. El context de l'Escola Projecte

L'Escola Projecte (<http://www.escolaprojecte.org>) està situada a l'Avinguda del Tibidabo nº16, del districte de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona. Aquest districte, situat al límit occidental de la ciutat, es troba envoltat pels districtes d'Horta-Guinardó, Gràcia, l'Eixample, Les Corts i amb els municipis de Sant Just Desvern, Esplugues de Llobregat, Sant Feliu de Llobregat, Molins de Rei i Sant Cugat del Vallès.

Sarrià-Sant Gervasi és el segon districte més gran amb una extensió de 20,09 Km<sup>2</sup>, i segons les darreres dades del Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona, compta amb 148.026 habitants, la qual cosa el situa com el districte menys dens de la ciutat. Aquesta densitat, però, varia segons els sis barris que el conformen: Sarrià, les Tres Torres, Vallvidrera, el Tibidabo i les Planes, Sant Gervasi-Galvany, el Putxet i el Farró, i Sant Gervasi-la Bonanova, on es situa l'Escola Projecte. Val a dir que el districte és la suma d'antics municipis que van ser agregats a Barcelona entre els finals del segle XIX i principis del XX, el caràcter dels quals encara es fa evident en l'actual organització per barris.

A nivell general, però, podem definir-lo com una zona benestant, majoritàriament residencial, amb nombrosos parcs i zones verdes que combinen amb la presència de petits comerços, oficines, i centres educatius i sanitaris generalment de caràcter privat. Sarrià-Sant Gervasi destaca per ser el districte amb el nivell de renda i d'estudis de la població més elevat, on pràcticament la meitat dels habitants tenen estudis universitaris o cicles formatius de grau superior; pel que, en general, s'hi viu una realitat afortunada.



*Fotografies 4 i 5: Façana de l'Escola Projecte*

#### 4.1.1.2. L'Escola Projecte

Projecte és una escola catalana, laica i de titularitat concertada en la que s'imparteixen els nivells d'educació infantil, primària i ESO. Aquesta va ser fundada l'any 1980 pel pedagog Hermini Tudela juntament amb Miquel Martínez (membre i Investigador Principal del GREM fins l'any 2014), Marta Blancafort i Anna Molas, com a resultat d'un projecte educatiu i d'un ideari pedagògic que tots quatre van elaborar quan estudiaven a la universitat i que anys després esdevindria realitat. Aquests trobarien suport en la Fundació Hermini Tudela<sup>10</sup>, la qual empararia la creació de l'escola i col·laboraria en el seu sosteniment econòmic. En el seu patronat participaren, a banda de la família Tudela i Capo, el Dr. Lluís Folch i Camarasa, metge, psiquiatra infantil i professor de la Universitat de Barcelona, i el Dr. Alexandre Sanvisens i Marfull, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

L'escola va néixer amb la voluntat d'integrar la infància i adolescència afectada d'hemofília en una escolaritat ordinària en la que es vetllés per les seves necessitats

---

<sup>10</sup> Després de la mort d'Hermini Tudela i Capo, l'any 1988 i amb l'empara de la Fundació Hermini Tudela, es va constituir la Fundació Projecte la qual, des de llavors, assumeix la titularitat de l'escola.

específiques i, alhora, es compartís la dinàmica escolar general amb altres companys i companyes no hemofílics. En l'actualitat, però, la presència d'alumnat hemofílic és molt inferior (un 2%) gràcies als avenços mèdics i la possibilitat que els nens i nenes afectats per aquesta malaltia puguin escolaritzar-se en la majoria de centres.

El que no ha canviat en aquests quasi quaranta anys de funcionament és el fet que sigui un centre amb una sola línia a totes les etapes. El centre obre les portes cada any a aproximadament 300 alumnes -125 a l'ESO- el que comporta una ràtio mitjana de 30-32 alumnes per classe. Pel que fa al claustre, a l'ESO compten amb 13 professors, la majoria dels quals porten més de 15 treballant allà, pel que estem davant un centre petit i amb història conjunta, familiar. Aquestes característiques no són fruit de l'atzar, sinó d'una voluntat permanent de mantenir una xarxa de relacions sincera i ferma entre tots els membres de la comunitat educativa.

De fet, el coneixement personal entre alumnat, professorat i personal no docent és un dels principals trets d'identitat del centre. Projecte treballa per a que les persones que allà hi conviuen es coneguin, es relacionin i teixeixin lligams. Alhora, també ho fa per oferir una atenció i un seguiment personalitzats de l'evolució de cada alumne tant pel que fa al seu rendiment acadèmic com al seu desenvolupament personal i moral. Mostra n'és el seu Departament d'Humanitats i Valors<sup>11</sup>, format per professorat de diferents nivells, que pràcticament des de la creació de l'escola no ha cessat en la cerca noves metodologies i dinàmiques per treballar els valors de manera directa i motivadora amb l'alumnat. Els valors es treballen a Projecte de manera transversal a través d'un gran nombre d'estratègies i pràctiques que anirem esbrinant al llarg dels propers capítols. Val a dir, però, que el centre identifica com a valors fonamentals el respecte, l'empatia, el diàleg, el pluralisme i la cooperació; els quals, juntament amb d'altres, es dinamitzen contínuament en la seva vida quotidiana.

A aquesta línia activa i primordial d'educació en valors s'hi sumen altres eixos i àmbits d'acció importants. Un és l'anomenat TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement). Projecte aposta per les noves tecnologies com una eina de suport en la

---

<sup>11</sup> Amb l'actual re-disseny organitzatiu s'han diluït els departaments i l'escola ha passat a funcionar a través d'un sistema de comissions. L'equip de l'antic Departament d'Humanitat i Valors continua treballant en aquesta línia amb una comissió creada per tal efecte.

construcció del coneixement, pel que emprà les tecnologies com a recurs educatiu i també com un mitjà per promoure competències i valors necessaris per a la ciutadania del segle XXI tals com la resolució de problemes, l'interès per la tècnica i la tecnologia, la creativitat i la capacitat de treballar en equip. En el dia a dia els estudiants aprenen continguts relacionats amb la programació i la robòtica, tot comptant amb equipaments com pissarres digitals interactives, *tablets* i ordinadors portàtils.

El tercer és l'Educació Ambiental. L'Escola Projecte ha estat reconeguda amb el distintiu d'Escola Verda, la qual cosa posa de manifest la seva voluntat de sensibilitzar als estudiants envers la cura i la millora del medi ambient. Com en el cas de l'Educació en Valors, també existeix una comissió que s'encarrega d'organitzar activitats que contribueixin a tal efecte. Entre aquestes destaquen iniciatives sostenibles com el reciclatge de residus com paper, plàstic i vidre, cartells per tota l'escola que consciencien de fer un bon ús de l'aigua, el paper i les llums, o altres com recollides selectives, sortides a depuradores i plantes de tractament de residus o inclús un estudi del consum de l'electricitat a l'escola.

Per últim, no podem deixar de comentar com d'important els és la relació família-escola. Considerant la família com l'altre agent educatiu principal dels nois i noies, des de l'escola es treballa per a mantenir-hi una relació sana, fluïda i constructiva que permeti plantejar l'educació de fills i alumnes des d'una perspectiva conjunta amb criteris compartits. Per fer-ho es porten a terme pràctiques com entrevistes personals –com a mínim una vegada al curs-, reunions conjuntes de totes les famílies d'un mateix grup –també, com a mínim, una a l'inici del curs-, festes i jornades conjuntes –com la Festa de Nadal o la Cloenda del curs-, altres activitats especials que s'organitzen segons l'edat dels alumnes; i el Compromís educatiu, un document elaborat per l'escola i que compromet a ambdues parts a treballar conjuntament per estimular el desenvolupament d'aprenentatges i competències i l'adquisició de valors tals com la diversitat, el diàleg com a mitjà bàsic per tractar i resoldre conflictes, l'autonomia personal dels nois i noies, la importància de la comunitat i, en definitiva, l'esperit crític i la il·lusió i l'encoratjament per transformar i millorar el món. Per suposat, també compten amb l'existència de l'AFA (Associació de Famílies d'Alumnes) que voluntàriament contribueixen a que l'escola funcioni encara millor duent a terme diferents activitats com xerrades, activitats lúdiques, el reciclatge de llibres, entre d'altres.





Fotografia 6: Mural elaborat per l'alumnat situat a la recepció de l'Escola Projecte

#### *4.1.2. Escola Sadako*

##### 4.1.2.1. El context de l'Escola Sadako

L'Escola Sadako (<https://escolasadako.cat>) es troba al carrer Collserola nº42 de Gràcia, el sisè districte de Barcelona. Aquest es situa a l'interior de la ciutat i l'envolten els districtes de l'Eixample, Sarrià-Sant Gervasi i Horta-Guinardó. Una de les majors particularitats a nivell territorial de Gràcia és la seva densitat de població. Essent el districte més petit amb una extensió de 4,19km<sup>2</sup> compta amb 120.918 habitants, pel que és el segon districte més dens només per darrera de l'Eixample.

A nivell demogràfic, les dades situen a Gràcia com un dels districtes més en la línia de la mitjana de Barcelona; si bé en alguns aspectes destaca per avantatjar-la, com en el cas del seu nivell de renda mitjà-alt, i el nivell d'estudis, també lleugerament superior. A nivell administratiu, Gràcia es divideix en cinc barris: Vallcarca i els Penitents, el Coll, la Salut, la Vila de Gràcia i el Camp d'en Grassot i Gràcia Nova, els quals presenten grans diferències entre ells a causa de la seva història.

L'Escola Sadako s'emplaça al barri de Vallcarca i els Penitents, el qual és conegut, a diferència dels altres barris, per la seva tranquil·litat en tenir pocs habitants i estar envoltat de parcs i espais verds. Al barri predomina el comerç de proximitat concentrat sobretot en els carrers principals, pel que és comú que en els seus carrers secundaris, sovint abruptes, es respiri serenitat. De fet, l'escola es troba en una d'aquestes carreteres amb gran pendent i

destaca entre la resta de cases i edificis d'habitatges posant l'accent i la nota de moviment a aquesta zona residencial.



Fotografies 7 i 8: Façana de l'Escola Sadako

#### 4.1.2.2. L'Escola Sadako

Sadako és definida per la seva comunitat com una escola catalana-europea i oberta al món. És de titularitat concertada i s'hi imparteixen els nivells d'educació infantil, primària i ESO. Aquesta escola va ser fundada l'any 1968 per Carme Lupón, Lídia Noguera i Núria Carrió, i va ser exclusivament femenina fins l'any 1977, quan la van autoritzar per impartir ensenyament mixt. L'escola és beneficiària des de 1996 de la Fundació Privada Sadako, la qual vetlla pel sosteniment econòmic i l'ideal pedagògic del centre.

El nom de l'escola es deu a Sadako Sasaki, una nena japonesa que tan sols amb 12 anys va morir de leucèmia degut a la radiació causada per la bomba d'Hiroshima. La història diu que, mentre era hospitalitzada, el seus amics li van recordar una llegenda japonesa que deia que si feia mil grues de paper els déus la curarien; pel que Sadako va començar a fer-les. En portava 644 quan va morir. Els seus companys d'escola van completar-les i van recollir per tot el país el finançament suficient per construir un monument en el seu honor i en el de tots els nens i nenes afectats per la bomba. Actualment, cada any infants de tot el món fan grues de paper i les envien a Hiroshima, on es situen al peu del monument. Sadako i les grues de paper s'han convertit en un símbol internacional de pau, un dels valors fonamentals que promou l'escola.

En relació a altres aspectes ecològics del centre, val a destacar que cada any escolar hi estudien uns 720 alumnes aproximadament -240 a l'ESO-, els quals es distribueixen en dues línies per cada curs en tots els ensenyaments. Això comporta una ràtio

d'aproximadament 30 alumnes per classe (si no hi ha desdoblaments per grups). Alhora, hi treballen, només a la ESO, més de 50 professors i professores, pel que la podem considerar una escola mitjana. Els seus professors porten al voltant de 15 anys al centre, el que garanteix el coneixement i el contacte entre els membres de la comunitat educativa malgrat les seves dimensions.

Centrant-nos en els trets principals que defineixen la identitat i la cultura del centre, el primer que sorprèn és la quantitat de moviments i projectes en els que hi participa. Sadako és una escola viva que treballa per la millora i la innovació constant. Mostra n'és la seva acreditació del segell Smart o el seu reconeixement com a escola Changemaker School, de la Fundació Ashoka, des del maig de 2015. A Sadako no hi ha dos cursos iguals. A través de la reflexió sobre el fet educatiu -una pràctica arrelada al seu professorat-, s'intenta oferir sempre un ensenyament de qualitat i una formació integral de la persona que prepari l'alumnat per a la societat del futur.

Amb els valors de la pau, la solidaritat, la participació, l'autonomia i la creativitat per bandera, a Sadako es treballa per atendre a cada estudiant de manera personalitzada i contribuir-hi al seu desenvolupament personal i enriquiment acadèmic. Per aconseguir-ho, el treball en grups reduïts els és essencial. Els estudiants de secundària passen un gran nombre d'hores dividits per grups flexibles de 15 persones aproximadament, la qual cosa possibilita als mestres una atenció molt més curosa i facilita als estudiants un millor seguiment de les matèries i seqüències didàctiques. A més de les assignatures habituals, els alumnes de Sadako compten amb sessions com les de Tutoria, Filosofia 3/18 o Educació emocional, les quals estan encaminades a la identificació, acceptació i gestió de les seves emocions i les dels altres i el foment de l'esperit científic i filosòfic, ajudant-los a aprendre l'hàbit de fer-se preguntes, buscar respostes i posar-les a prova amb els altres de manera dialògica i democràtica. Aquesta escola vol formar ciutadans que pensin per si mateixos, que siguin crítics i que ho qüestionin tot sempre amb ganes d'adquirir un compromís cívic de transformació positiva.

Una altra característica inherent al centre és l'ús de la tecnologia. Aquesta està integrada de manera natural en l'activitat acadèmica com una eina més del procés d'aprenentatge d'infants i joves. Així, des de 5è de primària tots els alumnes gaudeixen de la seva pròpia *tablet*, la qual fan servir constantment per treballar col·laborativament, aprenent a cercar

continguts multimèdia o bé elaborant-los i pujant-los al núvol conjunt de la classe. A més, cada curs també disposa del seu propi *blog* en el que els nois i noies expliquen el seu dia a dia a l'escola i el qual serveix com una eina més d'apropament entre el centre i les famílies i l'entorn. A banda d'això, cal comentar la importància que l'escola atribueix al fet que els seus estudiants aprenguin diferents llenguatges (espacial, corporal, audiovisual i, sobretot, de programació) que complementin el lectoescriptor, i a través del qual compreguin millor el món actual, tot promovent la creativitat i la cerca de solucions alternatives.

En darrer lloc volem remarcar la multiplicitat d'opcions que gaudeixen les famílies per vincular-se a l'escola. Sadako creu que el vincle família-escola ha de basar-se en la confiança, la transparència i la complicitat i, per aconseguir-ho, els ofereixen tot un seguit d'oportunitats. A tall d'exemple, les famílies de l'alumnat d'ESO compten amb la possibilitat formar part de les comissions del funcionament docent. Aquestes s'ocupen cadascuna específicament d'un tema (revista, patis, TIC, jocs florals, solidària, etc.) i es reuneixen aproximadament dues vegades al trimestre -els dijous de 17:00h a 18:15h- per pensar, proposar i prendre decisions al respecte. També són coneguts els "Esmorzars amb Sadako", un espai ideat per a que les famílies que ho desitgin reflexionin conjuntament sobre el projecte pedagògic de l'escola i el sistema educatiu en general també de manera conjunta amb el professorat; o altres alternatives tals com conferències i xerrades lligades a algun àmbit acadèmic o el treball amb els valors, la participació en l'organització d'actes promoguts per l'AMPA i l'Escola de pares i mares, en la que cada curs s'ofereixen un seguit de conferències i tertúlies on professionals externs a l'escola assessoren les famílies respecte a determinats temes que els són útils de cara a promoure el correcte desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i escolar dels seus fills i filles.

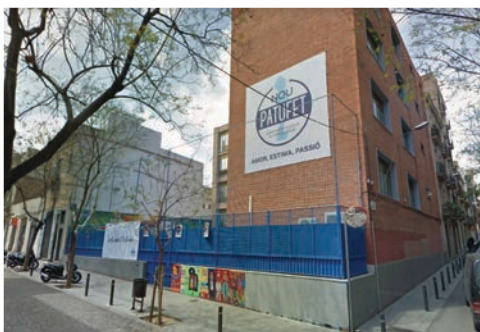
### ***4.1.3. Escola Nou Patufet***

#### **4.1.3.1. El context de l'Escola Nou Patufet**

L'Escola Nou Patufet (<http://www.escolapatufet.cat>) la trobem al carrer Bruniquer nº25 de Gràcia. Aquesta, malgrat compartir districte amb l'Escola Sadako, compta amb un context geogràfic i social ben diferent. El Nou Patufet està situat al barri de la Vila de Gràcia, o el que és el mateix, el centre neuràlgic del districte, conegut i reconegut per la seva història i el seu marcat caràcter.

Passejar per la Vila de Gràcia és fer-ho per un poble: una trama urbana irregular, carrers estrets i moltes places que serveixen de punt d'encontre per veïns i també visitants. Aquest és un dels barris de Barcelona amb més densitat de població i, a més, una zona d'obligada visita per als turistes, pel que l'ús de l'espai públic és molt intens. Els seus carrers estan plens de vida a causa de la gran quantitat d'equipaments i serveis que s'ofereixen. El comerç de proximitat és l'activitat econòmica més habitual de la zona, destacant també la restauració, l'artesanía, el disseny, i la producció cultural en totes les seves vessants.

Tampoc no podem parlar de la Vila de Gràcia sense fer-ho del seu teixit associatiu. Aquest és un barri amb una gran tradició associativa, mostra en són les 250 entitats inscrites al fitxer de la ciutat, el 38% de les quals són culturals i d'intensa activitat, segons les darreres dades de l'Ajuntament de Barcelona. En aquest sentit, podem dir que és un referent de cohesió social i cultura popular a la ciutat.



Fotografies 9 i 10: Façana de l'Escola Nou Patufet

#### 4.1.3.2. L'Escola Nou Patufet

El Nou Patufet és un reflex perfecte d'aquest moviment associatiu i sentiment de cohesió social. Aquesta és una escola cooperativa nascuda al setembre del 2015 encara que amb una història molt més extensa. El Nou Patufet esdevingué cooperativa quan els antics propietaris de l'Escola Patufet decidissin tancar-la després de quasi 50 anys d'activitat. L'estiu de 2015 va suposar tot un moviment de lluita per part de mestres i famílies que no volien un destí diferent per l'escola del que sempre havien imaginat: continuar oberts com a escola catalana, laica, i arrelada al barri. Posteriorment a l'estudi de les alternatives existents, i malgrat el poc temps del que disposaven, els treballadors de l'escola van emprendre el camí del cooperativisme, salvant l'escola del seu traspàs a La Salle i conservant també el concert per part de la Generalitat de Catalunya.

Així, el centre continua en l'actualitat impartint els nivells de segon cicle d'educació infantil, primària i ESO amb una sola línia per etapa. Amb 316 alumnes aproximadament per curs -116 a l'ESO-, 26-31 a cada classe, i un total de 22 professors i professores, podem dir que l'Escola Nou Patufet és petita i familiar. De fet, bona part del seu professorat van ser alumnes de l'escola o hi porten més de 16 anys treballant-hi, pel que el centre és per a molts com una segona casa. Les relacions humanes són, realment, el pilar fonamental de l'escola i la seva senya d'identitat principal.

“Escola familiar, cooperativa, de proximitat i humanista”; així es defineixen ells mateixos. Començant pel primer dels adjectius, que el Nou Patufet és una escola familiar és indiscutible. A l'escola es treballa per mantenir lligams estrets i sòlids entre els diferents membres de la comunitat educativa; això és, entre professorat i alumnat, però també amb les famílies. Pel seu tarannà, el teixit de relacions amb cadascun dels seus membres es dona pràcticament de manera natural. No obstant això, el centre promou un gran nombre d'oportunitats per a que aquests lligams s'enforteixin encara més. Així, és habitual veure a mares i pares fent algun taller, oferint alguna xerrada o col·laborant en altres tasques i festes de l'escola.

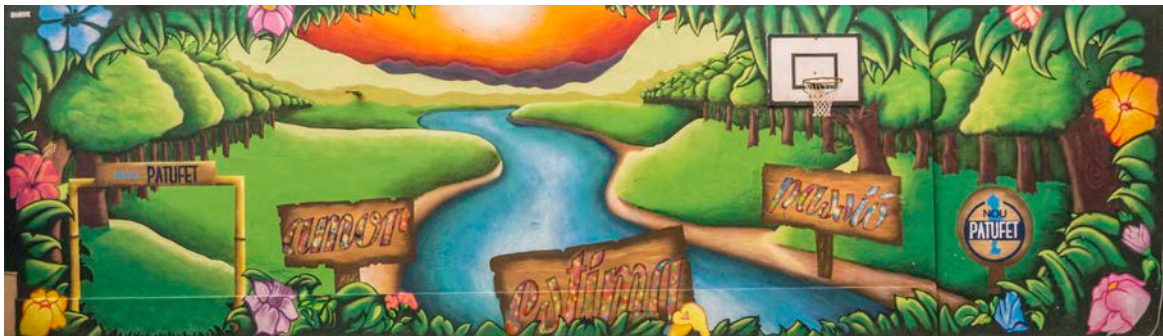
Des que es constituís com a cooperativa, els valors del suport mutu, la responsabilitat, el compromís i la solidaritat s'han fet encara més evidents en el seu dia a dia. L'escola vol educar persones que siguin ciutadans de ple dret, convençuts que són el motor de canvi social, i dotar-los de les eines i els valors necessaris per fer-ho. Per això és tan comú l'aprenentatge per projectes i l'aprenentatge cooperatiu a les seves aules. Els estudiants aprenen des de ben petits a participar i a implicar-se; a desenvolupar el seu pensament crític i les seves habilitats dialògiques, a investigar. A més, a aquest plantejament educatiu s'hi suma la creació d'una cooperativa d'alumnes, de la qual en parlarem més endavant.

Seguint amb els adjectius, el Nou Patufet es defineix a sí mateix com un centre de proximitat humana i geogràfica. Això comporta la promoció i l'afavoriment de la participació de les famílies en la vida del centre, però també la obertura de l'escola a la vida del barri. El Nou Patufet no és una institució tancada, sinó que creu en l'anomenat “currículum de barri”, entenent això com el fet d'incorporar la realitat i les necessitats de l'entorn a les aules, i de participar de les seves festes i tradicions tot col·laborant amb les



associacions i les entitats que les envolten; creant així un veritable sentiment identitari i de pertinença amb el barri.

Per últim, amb “humanista” fan referència a la importància atribuïda a les persones, a l’atenció individual i humana que se li ha d’oferir a cadascú. En aquesta escola no es segueix un ritme únic, sinó que s’intenta que cadascú segueixi el seu propi. El professorat procura donar les orientacions per a que cada alumne pugui construir coneixement d’una manera significativa i en base a les característiques pròpies. Exercint un acompanyament emocional amb el que els estudiants se sentin segurs i protegits i gràcies al qual ells també poden descobrir i familiaritzar-se amb les seves pròpies emocions i sentiments. Tot això, sense perdre mai la perspectiva sostenible, tecnològica i de millora i innovació constant que prepari als seus estudiants per conèixer amb els nous reptes que ofereix l’actualitat tant a nivell tecnològic, ambiental com social.



Fotografia 11: Mural que presideix el pati de l’Escola Nou Patufet

#### 4.2. La via acadèmica de l’educació en valors a la pràctica

Aquest capítol està destinat a recollir algunes de les pràctiques de valor que vam observar en relació als focus corresponents a la via acadèmica de l’educació en valors que, com recordarem, fa referència a l’aspecte més purament formatiu de l’educació. Se’n descriuran un total de deu pràctiques, cinc per cadascun dels dos focus que engloba aquesta via: el focus primer, corresponent als continguts i el currículum; i el focus segon, corresponent a la metodologia didàctica, és a dir, a la manera en com es dinamitzen les classes i s’aprenen els continguts.

#### 4.2.1. Pràctiques de valor en relació al Focus Contingut

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus contingut:

Nom de la pràctica	Centre educatiu
L'assignatura Alternativa	Escola Projecte
El Projecte Bon Dia	Escola Sadako
Les Jornades de Valors	Escola Projecte
Filosofia 3/18: Ètica	Escola Sadako
El Dia de la No-Violència	Escola Sadako

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Contingut: continguts treballats, tipus de plantejament -específic o transversal-, la forma dels continguts -conceptuals, procedimentals o actitudinals- i la seva significació -micro o macro-ètica-. Seguidament es fa una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

##### 4.2.1.1. L'assignatura Alternativa

Aspectes de caràcter general	
Centre educatiu	Escola Projecte
Alumnat participant	Grup de 4t d'ESO
Professorat participant	Gemma i Albert
Data d'inici	Setembre
Data de finalització	Març
Durada	Semestral
Horari	Dilluns, de 16:00h a 17:00h
Espai físic on es desenvolupa	Aula habitual



<b>Aspectes en relació al Focus Contingut</b>	
<b>Continguts treballats</b>	Els refugiats
<b>Tipus de plantejament</b>	Específic. Assignatura obligatòria
<b>Forma dels continguts</b>	Conceptual, procedimental i actitudinal
<b>Significació dels continguts</b>	Macro-ètica

### *Objectiu i descripció general*

“Alternativa” és una de les assignatures que s’imparteixen a l’Escola Projecte amb la voluntat expressa de tractar els valors des d’un plantejament específic. Es cursa a 4t d’ESO, iniciant-se al setembre i finalitzant cap al mes de març; pel que és una assignatura semestral. Pel que fa al seu horari, aquesta s’imparteix els dilluns de 16:00h a 17:00h, destinant-se una hora setmanal. És una assignatura obligatòria per tot el grup (uns 28-32 estudiants depenent de l’any) i són dos professors els que s’encarreguen de la seva gestió, la Gemma i l’Albert. A nivell d’espai, les classes es fan a l’aula habitual del grup.

Aquesta assignatura busca tractar una problemàtica determinada amb profunditat, estudiant-la i comprenent-la a nivell conceptual des de les diferents perspectives involucrades, per després poder fer un exercici d’empatia amb les víctimes i/o les persones que s’hi veuen afectades. Els temes que es tracten són cada any diferents: la guerra, l’exili, els nens soldat, l’explotació infantil, la violència de gènere...; si bé sempre s’escullen problemàtiques o temes moralment controvertits que tinguin rellevància social i certa vigència en el moment de fer l’assignatura. D’aquesta manera s’aconsegueix implicar l’alumnat en un tema a priori macro-ètic i amb no gaire relació amb el seu quefer quotidià i que s’hi sentin interpel·lats.

### *Un relat: l’assignatura Alternativa*

#### *Els primers dies: aproximació conceptual al tema dels refugiats*

La matèria que ha ocupat l’assignatura durant el nostre període de recerca al centre ha estat la dels refugiats, escollida pels mestres per ser un tema actual i polèmic a causa de la guerra civil que afecta a Síria des de l’any 2011 i dels desiguals posicionaments que els diferents països han assumit en la seva acollida; encara que no s’ha limitat només a aquest succés. Per treballar-la, s’hi diferencien dues fases en les que es tracten continguts amb diferents formes. Com ja hem apuntat, en un primer moment es demana als estudiants que s’acostin al tema des d’una perspectiva teòrica, en la que es familiaritzin amb diferents conceptes,

idees i termes que els serveixin per tenir-hi una visió completa i neutral, en la mesura del possible.

Aquest primer contacte es fa a través d'un torn obert de paraules, en el que els alumnes comencen a meditar què creuen que és un refugiat, quines condicions el determinen, entre d'altres, i segueix amb una cerca d'informació autònoma en la que han de buscar la definició d'alguns termes i han de donar resposta a certs interrogants plantejats pel professorat. A tall d'exemple, han hagut de buscar les diferències entre els mots "refugiat", "exiliat" i "immigrant"; i saber en què consisteixen o van consistir: a) la Convenció de 1951 a Ginebra, sobre l'Estatut dels Refugiats; b) la Llei de quotes d'emergència de 1921; c) la Llei d'immigració Johnson-Reed de 1924; d) la Oficina Internacional Nansen pels refugiats, de 1930; e) l'Administració de Socors i rehabilitació de les Nacions Unides i f) l'Agència de la ONU per als Refugiats (ACNUR).

Aquests continguts, si bé conceptuals i factuais, es demana que siguin integrats i explicats amb les seves pròpies paraules en diferents sessions en les que posen en comú les troballes mitjançant un diàleg entre companys conduït pels professors, o bé mitjançant breus exposicions en les que han d'explicar a la resta de la classe allò que han après. Finalment, la part teòrica culmina amb un treball per grups de dues setmanes de durada en el que cada grup s'encarrega d'estudiar de manera exclusiva: a) l'origen, b) les causes, c) els bàndols, d) l'evolució del conflicte, e) les ajudes i f) les conseqüències de la Guerra de Síria, i fer una petita presentació davant els altres. Alhora, aquest petit parèntesi serveix de preparació per la visita al centre del Xesco Reverter, el qual els parlarà del tema dels refugiats des de la seva perspectiva de periodista.

### Segona part: apropar-se als refugiats des de l'emoció

La comprensió del fenomen dels refugiats des d'una perspectiva teòrica i més o menys externa dona pas a la segona i més important fase de l'assignatura, on els estudiants han de fer un exercici d'empatia amb les persones que es veuen afectades en una situació com aquesta i escriure una carta o una reflexió al respecte; la qual acabaran compartint en una lectura dramatitzada en un acte on hi seran convidades les seves famílies. Els professors fan molt èmfasi en que aquest text no ha de contenir detalls de la teoria que junts han construït, sinó que ha d'emanar de les emocions i els sentiments que els provoqui l'exercici de posar-se en la pell dels altres.

Per poder elaborar els escrits, la Gemma els demana que pensin en un fil argumental que pugui recollir diferents testimonis de cara a la lectura dramatitzada. Destinen una sessió a discutir com pot ser l'acte i quina serà la seva estructura. Durant aquesta hora, els estudiants participen activament en una pluja d'idees. De manera natural, es van rebutjant algunes propostes i es van polint d'altres. La mestra els fa varis suggeriments que els alumnes escolten i accepten o descarten segons el seu criteri. És destacable que els estudiants gaudeixen de molta autonomia i capacitat d'elecció pel que fa als personatges amb els que volen fer aquest exercici d'empatia.

Quan finalitza la sessió, el grup ha escollit que hi hagi tres tipus de textos. El primer serà el diari dels refugiats que marxen. Volen posar-se a la pell d'aquelles persones que han d'abandonar la seva llar fugint de la guerra en busca d'un futur, a priori millor, però que no deixa de ser en absolut incert. Atès que el mateix grup creu que no seran els mateixos sentiments els que es tindran quan un refugiat decideix emprendre el viatge, a quan està de camí o finalment arriba a algun lloc on el puguin acollir, decideixen que les persones que facin l'exercici d'empatia amb els refugiats es centrin en diferents moments: inici, mig camí o arribada al destí.

El segon tipus de text consistirà en posar-se en la pell dels periodistes que acompanyen els refugiats. Amb l'anàlisi teòrica que han fet del tema han arribat a la conclusió que els mitjans juguen un paper molt important, pel que volen esbrinar què es pot sentir quan es cobreixen informativament aquest tipus de conflictes. Tot i que ha sorgit el dubte de què ha de portar a alguns periodistes a fer-ho des d'un posicionament morbós i sensacionalista, han decidit centrar-se només en el periodisme de qualitat i fer el seguiment dels refugiats respectant també la línia cronològica, segons si aquests es troben a l'inici, en mig o al final de la fugida.

El tercer tipus de text l'han decidit fer posant-se en la pell de la població que ha de rebre els refugiats als seus països. En aquest cas, els alumnes que escullen aquesta opció decideixen dividir-se segons els dos posicionaments predominants que creuen que existeixen en aquests casos: alguns d'ells escriuran des de la por i el sentiment d'incertesa que comporta que una massa tan gran de gent, sense recursos i amb un nul coneixement de la cultura, vingui a viure al seu país. Els altres, des de l'alegria i la joia de poder acollir i ajudar a gent que ho està passant francament malament.

La distribució dels tres tipus de textos s'ha fet respectant la voluntat dels estudiants. Tots ells han pogut decidir a la pell de quin personatge volien posar-se i en quin moment de la seva història. Tot i així, els grups queden repartits prou equitativament. Una vegada tothom sap què ha de fer, es posen mans a l'obra i es fixa una data per tenir més o menys enllestit el text. Tenen tres setmanes per fer-ho. Finalitzat aquest termini, elaborat l'exercici d'empatia i revistats tots els textos per part del professorat, inicien la darrera etapa de l'assignatura: la preparació de la lectura dramatitzada.

### *El gran dia*

La lectura està pensada per a que tothom participi d'una o altra manera. Alguns llegiran els textos que han preparat, d'altres fan els tríptics informatius per a les famílies, d'altres s'encarreguen de la llum, el so, el vestuari i l'escenificació en general. Quan arriba el dia, tot està preparat. Prèviament han pogut fer un assaig amb la resta dels seus companys de secundària, que els ha servit per acabar de polir alguns detalls. Els alumnes estan nerviosos però amb ganes de demostrar el que han treballat.

Quan arriben les famílies, una alumna les rep a la porta i els hi dona el tríptic explicatiu de la funció que veuran. Aquestes van seient a les cadires preparades a la sala del teatre, l'escenari del qual està completament decorat. Els alumnes resten immòbils en diferents posicions esperant que tothom sigui per començar, alguns vestits de refugiats i d'altres de periodistes i veïns. De sobte, comença a sonar una alarma amb la que l'escena s'omple de moviment. Els refugiats corren d'una banda a una altra, simulant que són atacats en la guerra, i comencen les lectures. Progressivament i amb un fil argumental plantejat de manera magistral, es llegeixen els textos preparats. Resulta un espectacle preciós i molt emotiu, amb el que el públic queda encongít i visiblement emocionat. Amb un fort i llarg aplaudiment, es dona un bonic punt i final a l'assignatura i el treball d'aquests mesos.



Fotografies 12 i 13: Lectura Dramatitzada elaborada pels alumnes de 4t d'ESO

*Carta escrita per la Mariona i llegida per l'Adela:*

*Fugir. Fugir i pensar en el passat, quina gran vida que tenies fa molts anys. Pensar en el present, què ha passat per poder arribar a aquesta situació? I pensar en el futur i dir-te a tu mateix, què faràs per poder sobreviure? La guerra ens canvia i d'això ningú se'n salva, canvia la nostra manera de pensar i de valorar les coses que ara hi són, però que potser més tard no hi seran. Canvia la nostra manera de veure el món i la manera com afrontem les coses, que uns anys enrere ens haurien semblat molt importants però que ara trobem insignificants.*

*El conflicte dins el meu país ha avançat molt i molt ràpid, per això em veig obligada a marxar amb les meves germanes i els meus pares en busca, no d'una vida millor, sinó simplement d'una vida. Els meus pares fan veure que no tenen por, volen semblar forts davant del que estem vivint, perquè es pensen que així nosaltres, les seves filles, no ens desplomarem tan fàcilment. Però ells no poden saber que cada nit, quan ells dormen, la meva germana petita plora en somnis, la meva germana gran crida per tots els amics que ha perdut amb aquesta maleïda guerra. I jo, quan la casa comença a estar tranquil·la i els sorolls semblen haver-se esfumat, em desperto i contemplo la preciosa ciutat que ja ha desaparegut i en la que ara només queda dolor i patiment.*

*Els meus pares diuen que un amic seu ens podria portar amb el seu vaixell a creuar la mar fins a Menorca o Mallorca, que ens en hem d'anar avui, ja. Abandonar-ho tot és difícil, però és més difícil i cansat estar en constant perill, haver de vigilar on trepitges o tot el que fas i el que fan els que t'envolten. Em diuen que només em puc agafar el que hi càpiga en la petita motxilla d'anar a l'escola, així que m'agafo la meva capsa de records i el meu mòbil, en el que hi tinc totes les fotos i la música que fa temps que no escolto.*

*Ara arriba el moment més difícil, la fugida. Hem de creuar la ciutat i avui dia no és gaire fàcil. A meitat de camí s'escolta una bomba a la vora. Com a acte reflex que hem anat agafant al pas del temps, tothom s'ajup i es tapa el cap. Al cap d'un moment hem començat a córrer i la gent del carrer s'ha dispersat.*

*Finalment en arribar al port, molts vaixells militars vigilen la zona, però ens hem pogut escapar i arribar al vaixell del nostre amic on ens espera impacient per poder escapar-se d'aquest infern en el qual ens trobem.*

*Aquest no és, ni molt menys, el final d'aquest viatge, però sí el final de la meua existència com a tal, ja que la persona que arribi a l' illa ja no serà la mateixa que va iniciar aquesta fugida.*

### ***L'assignatura Alternativa des del Focus Contingut***

L'assignatura d'Alternativa és especialment valuosa des del focus Contingut. En primer lloc pels temes que es tracten, sempre d'actualitat i rellevants des d'un punt de vista moral. El conflicte sirià i la qüestió dels refugiats en general ha sacsejat al món de manera inqüestionable. Segurament no pels motius idonis, aquest ha omplert milers de portades i informatius de tota índole, pel que introduir i plantejar el tema en un ambient educatiu aporta un valor afegit. A més, el fet que es faci des d'una assignatura específica i obligatòria per a tothom és una garantia. D'una banda, perquè assegurem que tot el grup, independentment dels seus interessos més personals i acadèmics, hagi de preocupar-se d'una o altra manera. D'altra, perquè es segueix un procediment perfectament definit i sistematitzat amb el qual es treballen continguts conceptuals i factuais, però també procedimentals i actitudinals.

Com hem vist, l'assignatura d'Alternativa segueix un esquema que es repeteix independentment del tema que es tracti. En primera instància existeix una fase inicial en la que l'alumnat ha d'estudiar la situació controvertida i/o problemàtica des d'una vessant teòrica-conceptual a partir de l'explicació d'uns certs continguts per part del professorat, però sobretot cercant qüestions del tot rellevants per comprendre-la de manera global. Això garanteix l'assoliment de nous coneixements entorn un tema rellevant des del punt de vista moral i, alhora, el treball autònom en el que els estudiants han de triangular la informació que troben contribueix al desenvolupament de les seves habilitats investigadores (procedimentals).

En la segona part de l'assignatura, en canvi, es potencien continguts de tipus actitudinal. Els estudiants han de treballar per posar-se al lloc dels protagonistes i intentar esbrinar com es poden sentir en una situació com aquesta. Cal destacar que el treball teòric realitzat anteriorment els ajuda a poder executar aquest exercici de manera molt més rica i realista, essent capaços d'analitzar críticament el problema des de les diferents perspectives existents. Tant és així que acaben desenvolupant una lectura dramatitzada ben sentida on són capaços de transmetre al públic els seus sentiments de manera superba. A aquest respecte volem posar de relleu dues idees: la primera és com, a partir d'un dens treball a nivell teòric i també actitudinal s'aconsegueix acostar als estudiants una realitat a priori llunyana, i s'hi acaben sentit realment sensibles. I la segona, si bé no tan relacionada amb els valors, és que aprenen a parlar en públic emprant el to de veu, l'actitud i la dicció correctes, a banda d'un bon grapat d'habilitats artístiques més en l'elaboració del seu vestuari, la decoració de les escenes, els tríptics, etc. Tot això en conjunt contribueix a que puguem assenyalar l'assignatura Alternativa com un perfecte exemple de com treballar els valors emprant el primer focus: el contingut.

#### 4.2.1.2. El Projecte Bon Dia

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 2n d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	15 minuts
<b>Horari</b>	A primera hora del matí
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Contingut</b>	
<b>Continguts treballats</b>	El gènere
<b>Tipus de plantejament</b>	Transversal
<b>Forma dels continguts</b>	Procedimental i actitudinal
<b>Significació dels continguts</b>	Macro-ètica

### ***Objectiu i descripció general***

El Projecte Bon Dia sorgeix a l'Escola Sadako amb el desig de destinar una petita estona diària (5-15 minuts) a la reflexió sobre els valors i les emocions. Aquest consisteix en començar el dia possibilitant el tractament d'un tema en concret (les relacions interpersonals, la resiliència, la solidaritat, etc.) a través d'un recurs que varia a cada sessió: una imatge, un vídeo, una cançó, un text... El format que segueix l'activitat és sempre semblant: quan l'alumnat i el professor arriben a classe a primera hora del matí, s'instal·len i es projecta el material en qüestió per posteriorment comentar-lo i establir-ne un petit debat. La sessió finalitza sempre amb un càlid desig per part del professor: "que tingueu un bon dia".



Fotografia 14: Placa de lavabo semblant a la que va mostrar el professor

Aquest projecte s'implementa de manera transversal a 4t de primària i a 2n d'ESO, i els professors encarregats de dur-lo a terme són aquells que fan classe a primera hora, independentment de la matèria que imparteixin. S'ha plantejat així per a que tot el professorat tingui l'oportunitat de fer pinzellades entorn el tema dels valors i els grans temes ètics i filosòfics amb els seus estudiants. Val a dir que és un projecte on el professorat participa de manera voluntària i són ells mateixos els que escullen els materials i els temes dels que volen tractar, pel que el ventall de continguts i recursos emprats és força ampli. A nivell general, però, solen tractar-se temes no excessivament allunyats de la realitat dels estudiants.

### ***Un relat: El Projecte Bon Dia***

Quan els alumnes entren a l'aula un dia de novembre les 8:30h, el professor té preparada i projectada al canó una fotografia. Els estudiants la van mirant mentre seuen als seus llocs. "Què creieu que és això?, On ho podem trobar?", pregunta el professor. A la imatge es veuen dues plaques de lavabo amb les siluetes de dona i home. Els estudiants les identifiquen de seguida i les van comentant. Sorgeix el tema de que plaques com aquestes són masculistes i el professor va animant el debat amb algunes preguntes. "Perquè són masculistes?", demana. "Perquè ella es prima, i ell és forçut", "a més ella té una "pose" sensual mentre que ell mostra força", "sovint les noies porten faldilla i els nois pantalons" són algunes de les respostes que ofereixen els estudiants.



Les reflexions ràpidament s'amplien a altres qüestions relacionades amb el gènere. Les noies diuen que les plaques per canviar els nadons solen ser-hi als lavabos de dones, mentre que en els dels homes no hi trobem. A partir d'aquesta reflexió comparteixen algunes experiències personals i tots semblen coincidir en que la paternitat és una cosa de dos i que la cura de les criatures ha de ser compartida; per la qual cosa aquestes plaques haurien de modificar-se. Quan el debat comença a esgotar-se, el Jordi els pregunta per com creu que ens afecten aquest tipus d'icones i figures que tenim tan interioritzades. Després d'algunes intervencions en les que han sorgit idees com els estereotips i la disparitat de la identitat sexual, el professor acaba sentenciant: "Així, la masculinitat i la feminitat està en el cap; no en el cos. Que tingueu un molt bon dia". Amb aquesta benvinguda comencen la classe de socials.

### ***El Projecte Bon Dia des del Focus Contingut***

A partir de l'entrevista que vam mantenir amb el Jordi varis mesos després de finalitzar l'etnografia a l'Escola Sadako vam saber que aquest projecte havia deixat d'estar localitzat a 2n d'ESO per fer-se extensiu a la resta de cursos. Aquesta és una senyal inequívoca de la seva utilitat i èxit al llarg dels quatre anys que porta en funcionament. Actualment la totalitat dels professors que fan classe a primera hora han de preparar-se diàriament una manera diferent de desitjar un bon dia als seus estudiants, tot fent servir alguna eina que motivi la reflexió en quant als valors, les emocions i els temes d'actualitat. Aquesta mesura implica que qualsevol mestre, independentment de la seva assignatura, hagi d'implicar-se amb l'educació emocional i moral dels nois i noies; assolint així un veritable plantejament transversal que, lluny de quedar en un desig de bones intencions, es materialitza dia rere dia.

A més a més, com hem apuntat i hem pogut veure amb el relat, els temes que s'escullen solen estar sempre relacionats d'una o altra manera amb la realitat de l'alumnat. Aquests primers instants de cada dia s'aprofiten per fer referència a temàtiques que els puguin resultar-los interessants (relacions amb els amics, la família, les xarxes socials...) o que s'estiguin plantejant a nivell més general (notícies d'actualitat i/o conflictes més complexos com són les guerres o els atemptats que s'han produït recentment), motivant-los a pensar-hi per uns minuts; pel que és una bona manera de fer-los connectar amb si mateixos i amb el món que els envolta.

Per últim, aquesta pràctica no compta amb el nivell de sistematització i organització d'altres, però advertim un component també valuós precisament en el fet que aquestes pinzellades en relació a temes de valor es donin de manera tan lleugera, creativa i constant. La continuïtat és un dels majors punts forts d'aquesta activitat, ja que ofereix diàriament als estudiants eines per treballar progressivament dimensions de la seva personalitat moral -tals les habilitats socials, les habilitats dialògiques, la perspectiva social o la comprensió crítica-, de forma desenfadada i lliure, com una guspira per encendre interessos i reflexions més profundes. A més de la innegable creativitat i la originalitat que suposa començar cada matí amb una idea diferent, una notícia, una reivindicació, una queixa o un agraïment que personalitza el dia d'avui i el diferencia de tota la resta.

#### 4.2.1.3. Les Jornades de Valors

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Tots els cursos
<b>Professorat participant</b>	Tot el claustre
<b>Data</b>	15 i 16 d'octubre de 2015
<b>Durada</b>	2 dies
<b>Freqüència</b>	Anual
<b>Horari</b>	Jornada complerta Dijous, de 8:00h a 17:00h Divendres, de 8:00h a 13:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola i sortides fora del centre

<b>Aspectes en relació al Focus Contingut</b>	
<b>Continguts treballats</b>	L'empatia
<b>Tipus de plantejament</b>	Específic. Activitat especial.
<b>Forma dels continguts</b>	Conceptual, procedimental i actitudinal
<b>Significació dels continguts</b>	Depenent del grup: macro-ètica i micro-ètica

#### *Objectiu i descripció general*

Les Jornades de Valors és una activitat especial implantada a l'Escola Projecte amb la voluntat de treballar els valors de manera pràctica, participativa i motivadora amb l'alumnat. Aquestes consisteixen en treballar un valor concret en aprofundiment durant dos dies a

través de diferents activitats (tallers, xerrades, activitats conjuntes entre cursos...). Per fer-ho, es trenca amb el ritme i les tasques habituals del centre, i absolutament tots els cursos, des d'infantil fins a 4t d'ESO, es centren en el treball del valor escollit.

En el transcurs de la pràctica se'n distingeixen diversos moments. Hi ha una primera trobada conjunta de tota l'escola al pati, en la que es dona el tret de sortida a les jornades en un acte significatiu que apropa als estudiants d'una manera simpàtica i natural al valor que treballaran durant els propers dies. Seguidament, l'acte es dissol i els diferents grups, organitzats per cursos, inicien les activitats que els professors els han preparat per tal de treballar el valor protagonista des de diferents perspectives i metodologies. Aquest treball per grups s'estén fins divendres al mig dia; quan els grups es tornen a trobar en una cloenda en la que posen en comú el que han fet i les principals conclusions, aprenentatges i sensacions que s'han endut de la experiència, i fan plegats una última activitat conjunta, de caire més festiu, amb el que es posa un punt i final amè i distès al treball d'aquests dos dies.

### ***Un relat: les Jornades de Valors***

#### *Explicació de la dinàmica de les Jornades de Valors*

Un dia abans que comencin les jornades, a la classe de tutoria de 4t d'ESO, l'Albert i la Carme presenten als alumnes el que faran l'endemà. Els expliquen que el valor que es treballarà serà l'empatia. De seguida, els fan una breu presentació de les activitats amb les que el seu grup treballarà aquest valor. Hauran de venir a l'escola a l'horari habitual, les 8:00h, tot i que les jornades no s'iniciaran fins les 9:00h. Ambdós dies aprofitaran aquest marge de temps per veure una pel·lícula. A les 9:00h de dijous es farà una presentació al pati amb tots els cursos i, després, passaran tot el dia fora de l'escola.

Està previst visitar la Fundació Arrels al Raval. El tema que tractaran serà el de les persones en situació de sense sostre. Gaudiran de l'explicació d'una voluntària de la fundació i també podran sentir l'experiència d'una persona sense sostre. En acabar, faran una visita pel barri del Raval i dinaran fora. Els recorden en aquest punt que és imprescindible que portin dinar fet de casa. Després de l'àpat, està previst que comparteixin el que els ha semblat la visita, i ho hagin d'escriure per a que els companys de 3r ho incloguin a la revista que es farà amb motiu de les jornades. Els professors avisen als estudiants que el mateix dijous a les 20h hi ha una activitat de l'Escola de Pares per a que les seves famílies també puguin treballar l'empatia. Es farà a partir d'una xerrada amb el

títol “Empatitzes amb els teus fills i filles?” que oferirà una mare de l’escola, psicopedagoga, *coach* i especialista en el tema de l’empatia i les emocions.

Pel que fa al divendres, a les 9:00h faran un taller preparat pel departament de llengua, que s’estendrà fins les 11:00h, quan faran un esmorzar conjunt de xocolata amb melindros. A les 11:30h està previst que comenci l’acte final i la cloenda. En aquest tots els cursos hauran d’explicar la seva experiència (dues persones per grup) i els de 6è de primària llegiran un poema.

### Comencen les Jornades

Arriba dijous i amb ell comencen les Jornades de Valors que porten per títol “Posar-se a les sabates dels altres!” i que, com sabem, pren l’empatia com a fil conductor de totes les activitats que els nois i noies faran durant els següents dos dies. Els estudiants han estat organitzats per grups, respectant els cursos en els que es troben. Cadascun d’aquests grups, vuit en total, treballaran l’empatia des d’una perspectiva concreta i seguiran una dinàmica diferent a la resta. Els d’infantil es centraran en l’àmbit de la tercera edat; a 1r i 2n de primària treballaran a partir de la cultura xinesa. Els seus companys de 3r i 4t aprendran l’empatia a partir de les plantes i els animals, i els més grans de primària, de 5è i 6è, ho faran a partir de la Creu Roja. Pel que fa a l’ESO, els de 1r treballaran amb discapacitats psíquiques, a 2n amb un hort terapèutic; mentre que a 3r es centraran en les Aldees Infantils i, finalment, els de 4t d’ESO s’aproparan a la realitat dels “sense sostre”.

El dia comença amb tota l’escola reunida al pati, on hi ha un escenari muntat. Aviat hi pugen dos professors disfressats, l’Albert i el Gàbor, un molt elegant amb esmòquing i l’altre amb roba bruta i estripada. Fan una divertida performance en la que mantenen un diàleg sobre les seves sabates, la qual acaba quan un d’ells intenta posar-se les sabates de l’altre i veu com d’incòmodes li senten. D’aquesta manera introdueixen el tema de les jornades d’una forma amena i comprensible per a tothom. Les jornades han començat amb riures i positivisme.



Fotografies 15 i 16: Performance inicial de les Jornades de Valors 2015-2016

### *Una realitat diferent: la Fundació Arrels i el barri del Raval*

Marxem amb el grup de 4t d'ESO a la Fundació Arrels. Quan arribem, una voluntària els fa una breu presentació de l'entitat que els alumnes escolten atentament. Durant el seu discurs, els diu diferents dades sobre les persones sense sostre que fan que l'estudiantat vegi una realitat diferent a la que solen veure de la ciutat. La voluntària es mostra en tot moment oberta a les preguntes dels alumnes, els quals no dubten en compartir les seves inquietuds: "que feu exactament aquí?", "com aconsegueixen el menjar?", "perquè la gran majoria són homes?", són algunes de les qüestions que plantegen.

L'activitat més interessant i alhora delicada de la visita a la fundació és la conversa amb un testimoni. Els nois i noies tenen l'oportunitat de conèixer una història real de primera mà. Com l'home no sap ben bé què explicar-los, la voluntària decideix que siguin els propis alumnes els que li facin preguntes. Tímids a l'inici, els estudiants acaben formulant interrogants com: "perquè vas arribar al carrer?", "Quant de temps vas estar?", "Has estat a molts llocs diferents?", "Quins sentiments tenies en haver perdut la teva llar, la teva feina...?", "Quines coses t'ajudaven a superar-ho?", "Què va passar amb la gent del teu voltant?". Després de la conversa la voluntària acompanya als estudiants a fer una volta per les instal·lacions de la fundació, amb la que finalitza la visita.

Acabada l'activitat, el grup fa un tomb pel barri del Raval. Aquesta vegada van amb prou temps com per parar atenció als seus carrers, a la gent i l'ambient que s'hi respira. A les cares d'alguns d'ells es reflexa l'estranyament i la sorpresa, alguns fins i tot la verbalitzen: "quantes cultures diferents, no?", "no m'ho imaginava així", "què diferent és, aquesta zona", diuen. El passeig finalitza al lloc que servirà de punt de trobada després de dinar. Els

estudiants tenen llibertat per anar on vulguin, no obstant això, tots es queden menjant l'entrepà molt a prop dels seus professors. De fet, pràcticament tots els estudiants decideixen dinar junts.

Quan arriba l'hora, com els estudiants estan ja en conjunt, són els professors els que decideixen acostar-se. Fan una rotllana al terra i comencen a parlar del que han vist aquest matí. L'Albert, aprofitant que la Carme no ha fet la visita a la Fundació Arrels, demana als alumnes que li expliquin. Els joves van prenent les paraules desordenadament. Entre tots fan un perfecte resum de tot el que han sentit al matí: l'objectiu de la fundació, el tipus de finançament que reben per ajudar a aquestes persones, la quantitat de gent sense sostre que hi ha a la ciutat, quants hi ha al carrer i quants viuen a albergs, les diferències entre homes i dones, etc.

Quan parlen de la conversa amb el testimoni molts alumnes admeten que s'han sentit una mica tallats, "no sabíem fins on preguntar per no fer-li mal" diu la Miriam. "M'ha fet molta pena saber que dormia amb por perquè li podien robar o apallissar", explica el Sergi; "a mi m'ha sobtat com la voluntària remarcava molt que això li pot passar a qualsevol", afegeix l'Eric. "A mi em fa molta pena perquè estan sols, la família se'n desentén", diu la Laia. No hi ha moments de silenci perquè tots tenen molt a dir. Alhora, també s'obren altres debats amb els que els estudiants comparteixen algunes inquietuds: "què és més respectuós, mirar-los o no mirar-los al carrer?", "com distingir els que necessiten ajut de veritat d'aquells que diuen mentides i fan un mal ús dels diners que la gent els dona?".

Després d'una estona parlant plegats d'aquests temes i donant diferents opinions, és hora de pensar en la notícia que s'inclourà a la revista. Com es comença a fer tard, decideixen fer-ho de camí a l'escola, on "les secretàries" de la classe seran les encarregades d'endregar les idees i fer un primer esborrany que acabaran de perfilar al dia següent.

### *Segona jornada: un matí ple d'activitats*

I, efectivament, així comença el segon dia de les jornades. Els alumnes de 4t es troben a l'aula amb la Carme, la seva tutora, i la Montse, professora d'anglès. Estan escrivint la notícia que aportaran a la revista a partir del que van escriure les secretàries ahir. Tothom participa en les esmenes del text final. A la vegada, dos estudiants surten de l'aula per

escriure el que compartiran amb la resta de l'escola a l'acte que es realitzarà en unes hores. Quan el finalitzen, es repeteix el procés i entre tots el retoquen.

Per a la següent activitat canvien de professor. Veuen el curt "My shoes", de Nima Raoffi, en el que es pot observar com un nen brut, mal vestit i amb unes sabatilles velles i esparracades es troba amb un altre nen molt ben vestit i amb unes sabatilles noves i lluent. El protagonista l'enveja i desitja ser com ell, fins que el desig es compleix. Quan s'intercanvien els papers, veu com l'altre nen, ara malvestit i amb les seves sabatilles trencades, no deixa de saltar ben content. Ell també s'alegra molt de veure que per fi te roba i sabates noves, fins que s'adona que no pot moure's per ell mateix, que és paralític i necessita cadira de rodes. Després de veure el curt, els alumnes comparteixen algunes impressions; l'Ariadna, per exemple, diu que "hem de valorar més el que som que el que tenim".

Així passen a la segona activitat que fan abans de l'esmorzar. Cadascú ha de dibuixar individualment una cosa que s'emportarien si haguessin de fugir de casa. Els estudiants tenen molt present el tema dels refugiats, ja que ho estan treballant amb l'assignatura d'Alternativa. Hi pensen i es posen a dibuixar. Quan tots ho tenen preparat, el professor els ensenya els resultats d'una exposició de l'*Educaixa* en la que es mostren els objectes que refugiats de veritat van triar en la seva fugida. Els estudiants els comparen amb els que ells han dibuixat i els comenten. Parlen del valor sentimental que tenen algunes coses a priori "inútils" per a la supervivència, però que ens reconforten emocionalment en situacions tan dures com aquestes.

#### *La cloenda: compartint conclusions i bons moments*

La reflexió no pot estendre's massa ja que de seguida han de sortir al pati. Allà gaudeixen d'una xocolatada amb croissants tots plegats. Petits i grans aprofiten l'esmorzar per jugar, parlar i distreure's fins que comença l'acte de cloenda. Amb els estudiants ja asseguts davant l'escenari, tres professores, entre elles la Gemma, presenten el que serà l'activitat final. Tots els cursos en ordre, de petits a grans, pugen per explicar el que han fet i alguns aprenentatges que han assolit. Així per exemple, els representants de 3r i 4t de primària diuen que s'ha de tenir empatia amb els animals i no només amb les persones; que han hagut de pensar com seria viure en una gàbia i no els ha agradat gens. Els de 5è i 6è de

primària es queden amb la conclusió que per ajudar a les persones més que tenir diners el que cal és tenir ganes.

Cada vegada que els representats d'un grup acaben la seva exposició la resta de companys els aplaudeixen. Quan tots acaben, la Gemma els felicita des de l'escenari i els diu que ho han explicat "súper bé". A continuació, tot el grup de 6è recita la poesia "Podries" de Joana Raspall. Cada nen i nena s'ha après la seva estrofa i l'ha dit de memòria, pel que els queda un recital, a banda d'emotiu, molt professional. Finalment, comença la darrera activitat: una sessió de *zumba*. Les Jornades de Valors acaben amb l'escola sencera ballant al ritme de diferents cançons, inclús algunes professores –no tant professors- s'animen a ballar amb els alumnes. Aquests dos dies acaben tal com van començar, amb un moment compartit ple de somriures.

### ***Les Jornades de Valors des del Focus Contingut***

La contribució d'una activitat com les Jornades de Valors en l'educació en valors dels estudiants es justifica pràcticament per si mateixa. Tot i així, ens agradaria destacar alguns elements. El primer d'ells és que es realitza anualment des de fa set anys. Això significa que s'ha establert ja com una pràctica identitaria del centre, una tradició en la que any rere any es recorda com d'important són els valors aturant totalment la resta d'activitats acadèmiques i treballant-los de manera activa i amena al llarg de dos dies. La Jornada de Valors atorga al treball de la moralitat un status especial que és percebut pels professors i també pels alumnes. Val destacar que hem categoritzat aquesta activitat com a específica ja que, si bé no és cap assignatura ni cap programa curricular, sí presenta les característiques pròpies d'un plantejament específic com són un espai temporal prefixat i delimitat al calendari escolar per dur-lo a terme –encara que es centri en dues jornades-, la determinació d'uns objectius a aconseguir i els continguts a treballar, i la organització i el desenvolupament d'una metodologia pròpia.

Centrant-nos en els continguts, cada curs es treballa un valor diferent (saber escoltar, el respecte, la cooperació, l'amistat, la solidaritat, etc.) que s'escull amb molta cura considerant el moment actual de l'escola, de l'alumnat i també de la societat en general. Molts d'aquests temes, que a priori podrien semblar llunyans per als nens i nenes, es treballen des de perspectives i experiències diferents que els fan molt més comprensibles i aplicables. La forma de tractar els continguts és bàsicament procedimental i actitudinal;



s'intenta que nens i nenes i nois i noies, s'acostin a diferents realitats amb les que interaccionen i senten. No obstant això, tal com hem pogut veure en el cas del grup de 4t d'ESO, també poden donar-se continguts de tipus conceptual i factual que els ajudin a situar la realitat que treballen i conèixer-la, complementàriament, a partir de dades i fets.

En darrer lloc hem de comentar la rellevància de la cloenda final. Aquest moment per compartir el que ha fet cadascú és més significatiu del que pot semblar, ja que a través de l'explicació de les experiències dels vuit grups, cadascun amb un àmbit diferent (en aquest cas, les plantes i els animals, la tercera edat, les persones en situació de sense sostre, entre d'altres), s'envia un darrer missatge als estudiants posant de manifest com de transversals i presents són els valors en tots els àmbits de la nostra vida i com, independentment de la nostra edat, tenim la capacitat i a responsabilitat de posar-los en pràctica.

#### 4.2.1.4. Filosofia 3/18: Ètica

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grup partit de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi
<b>Data d'inici</b>	Setembre, desembre i març
<b>Data de finalització</b>	Desembre, març i juny
<b>Durada</b>	Trimestral
<b>Horari</b>	Dilluns, de 11:00h a 12:00h Dimecres, de 11:00h a 12:00h Divendres, de 15:00h a 15:45h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Contingut</b>	
<b>Continguts treballats</b>	Diversos (la família, les emocions, entre d'altres)
<b>Tipus de plantejament</b>	Específic. Assignatura obligatòria
<b>Forma dels continguts</b>	Fonamentalment procedimental i actitudinal
<b>Significació dels continguts</b>	Micro-ètica

### ***Objectiu i descripció general***

L'assignatura d'Ètica, inclosa al Projecte de Filosofia 3/18 del Grup IREF -present a l'Escola Sadako des de fa més de 20 anys-, és una matèria trimestral que es fa durant el curs de 3r d'ESO. L'objectiu principal d'aquesta assignatura, i del Projecte Filosofia 3/18<sup>12</sup> en general, és reforçar les habilitats de pensament dels estudiants, "ensenyar a pensar", partint de la filosofia com a disciplina fonamental. Els temes que s'hi tracten són diversos i poden variar en funció de cada grup, encara que sempre giren al voltant de situacions i casuístiques comunes a l'etapa de l'adolescència. Per seguir l'assignatura l'alumnat disposa d'un llibre anomenat "Elisa".

L'escola s'organitza de tal manera que els estudiants de les dues classes de 3r d'ESO es distribueixen en tres grups diferenciats que van rotant per aquesta assignatura i altres dues de manera que cada tres mesos finalitzen una i comencen una altra de nova. Durant els tres mesos que ocupen Ètica es segueix una metodologia i un programa específics que el professor adapta al ritme i les característiques de cada grup. A grans trets, però, podem dir que l'assignatura comprèn sis moments i/o activitats fonamentals:

- 1) El treball amb dilemes morals que el professor enuncia i els estudiants han de pensar per posteriorment debatre al respecte;
- 2) Els diàlegs a la classe al voltant de temes escollits pels propis estudiants i en relació als quals el professor planteja algunes preguntes;
- 3) Un o dos exercicis de tipus més creatiu, relacionats amb els continguts que s'hagin treballat a classe;
- 4) El visionat i el posterior comentari i/o treball escrit sobre dues pel·lícules;
- 5) Un treball de fotografia filosòfica, el qual es fa individualment i es presenta davant els companys;
- 6) I, finalment, una darrera sessió en la que es valora l'assignatura mitjançant una activitat, diferent en cada grup.

---

<sup>12</sup> El Projecte Filosofia 3/18, com podem llegir a la seva web, consisteix en un "conjunt de programes que, aplicats des dels 3 als 18 anys, enforteix la capacitat reflexiva. Es tracta d'un projecte que concreta el desig general d'ensenyar a pensar i pretén desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants, tot ajudant-los a comprendre les matèries d'estudi, a fer-los més conscients de la riquesa del bagatge intel·lectual heretat i a preparar-los en la raonabilitat per a la participació en un món democràtic". Per més informació podeu consultar: <https://www.grupiref.org/filosofia-318/>

### *Un relat: Filosofia 3/18: Ètica*

Donat que al llarg d'aquesta anàlisi recollirem varies pràctiques que van tenir lloc en el transcurs d'aquesta assignatura, en aquest apartat decidim relatar el primer dia, quan el Jordi va explicar als estudiants de què tracta i com funciona. D'aquesta manera ens podrem fer una idea les perspectives i expectatives amb les que s'inicia.

#### *El primer dia*

Ha arribat desembre i amb ell el canvi de matèria trimestral. Els nous estudiants s'apropen a la classe i el Jordi els convida a passar amb un amable "bon dia". Avisa als primers de que vagin seient a les taules formant una rotllana en la que tots es puguin veure les cares. Als nous que arriben, el professor els anomena pel seu nom i els convida a seguir l'exemple dels seus companys. Una vegada tots situats, passa llista.

En la presentació la paraula "valors" no triga en sortir. Els explica que és una assignatura on es tracta d'escoltar totes les veus, perquè totes són interessants, i on hauran de participar perquè els temes dels que tractaran els escolliran ells mateixos. Els diu que no hi haurà examen però si que hauran d'elaborar alguns treballs. "No se us demana res més que la vostra opinió. Argumentada, això sí", explica. Els recorda que "Ètica" és la continuació de "Lògica" que ja van fer molts d'ells a 1r d'ESO i ràpidament es posen a repassar el que hauran de lliurar durant el curs.

El professor els comenta que la primera decisió important que hauran de prendre és si faran una llibreta o un dossier. El format és lliure encara que l'estructura està ben pautaada. Els hi diu per a que ho apuntin:

- La primera cosa que ha de constar al dossier o la llibreta és una tapa personalitzada que es digui "Elisa". Insisteix en que ha de ser pròpia, única i personal i que de la creativitat i la dedicació que hi posin en dependrà la nota. De fet, han d'elaborar una tapa per a tots els apartats del dossier i per a totes es demana que s'esmercin.
- El primer apartat pròpiament dit anirà destinat a "Dilemes". La mateixa paraula ja propicia una conversa a la classe. "Què creieu que és un dilema?" pregunta el mestre. Els estudiants van participant endreçadament. El professor parteix del seu

coneixement i els va fent preguntes cada vegada més concretes fins que junts acaben definint el terme.

- “Diàlegs a la classe” és el títol del segon apartat del dossier. Aquesta paraula també els serveix per introduir-se en matèria. El professor demana les diferències entre “diàleg”, “debat” i “conversa”. L’Alba, una alumna que ja s’havia mostrat molt participativa en la primera pregunta, defineix i diferencia els tres termes amb prou detall. En aquest moment, però, hi ha un alumne despistat que concentra l’atenció dels seus companys. El Jordi li demana si pot repetir el que acaba d’explicar la companya i el noi admet estar distret. Quan tots tornen a concentrar-se repassen les diferències entre els tres termes i continuen.
- El tercer apartat porta un títol genèric, “Exercicis a la classe”. La seva explicació tampoc és gaire específica. El mestre els diu que aquí hauran de recollir diferents activitats que faran a l’aula, com buscar alguna imatge o quelcom similar, però que ja ho aniran veient a mesura que se’ls demani.
- El quart apartat és “Cinema”. Veuran dues pel·lícules: *Dotze homes sense pietat* i *Huracan Carter*. De la primera hauran de fer un treball per parelles o grups de tres persones. La segona és possible que la treballin a partir de comentaris a la classe.
- Arriben així al cinquè apartat del dossier, el qual és presentat com el més important. El títol és “Fotografia filosòfica”. Aquest treball consistirà en fer cinc fotografies i cinc reflexions que les acompanyin. De manera obligatòria s’ha de fer individualment i és indispensable aprovar-lo per passar l’assignatura.

El mateix professor, davant la incertesa que mostren les cares dels alumnes, pregunta com definirien ells una fotografia filosòfica. Varis alumnes intervenen, fins que professor els fa un cop de mà: “fer fotografies que suggereixin quelcom que no surt a la mateixa fotografia”, explica. Per a que ho tinguin més clar, fa un exercici allà mateix. Amb dues cadires i una taula els anima a representar diferents conceptes. Pregunta: “qui em pot representar la igualtat amb aquestes cadires?”. Un noi s’ofereix i les posa una al costat de l’altre. “Molt bé”, respon el Jordi. “Algú pot ara representar la indiferència?”, de seguida un altre company s’aixeca per moure

les cadires i les posa donant-se l'esquena. Es fan un parell d'exercicis més fins que sembla que tothom ho ha entès.

El Jordi comenta que per fer aquestes fotografies poden manipular elements, com han fet ara, o aprofitar elements de la naturalesa que amb la disposició natural que mostrin els inspirin o facin reflexionar. L'explicació d'aquest treball, que reprendran unes sessions més endavant, acaba recordant-los que també hauran de posar un títol personal a cada fotografia que facin.

- I arriben finalment a l'explicació del darrer apartat que haurà de recollir el dossier, la "Opinió personal". S'explica que quan l'assignatura estigui finalitzant hauran de donar el seu propi parer de com ha anat a través d'un analogia, on hauran de comparar el treball que han de fet amb alguna altra cosa que ja els especificarà més endavant.

Quan acaben d'apuntar aquesta informació, el Jordi els recorda dues qüestions generals més: la forma habitual de la classe serà la rotllana, pel que només entrar ja s'hi poden anar col·locant. També els reparteix els llibres que faran servir i els diu que n'han de tenir cura, ja que els hauran de tornar quan acabin. En cas que estiguin fets malbé, diu, hauran d'abonar l'import (8-9 euros). Com que encara queden uns minuts, es posen a treballar. Es demana als nois i noies que prenguin nota. El Jordi fa un esforç per recordar i cridar als alumnes pels seus noms i, quan no els recorda, els demana disculpes. Amb un clima serè però de treball, els dicta el primer dilema moral en el que hauran de pensar i que discutiran el proper dia. Diu així:

*L'examen*

*Et trobes malament i surts de la classe de castellà. Te'n vas a la sala de professors. No hi ha ningú. Sobre la taula, hi ha l'examen que faràs de català a la tarda, i l'ipad d'un company que l'estan revisant. Faries la foto?, per què?.*

Quan acaba de dictar-lo el professor s'assegura que tothom l'hagi entès. Recorda que han de rumiar-lo i escriure la conclusió a la que arribin. Han de ser sincers, malgrat el que farien i el que pensin que seria "el correcte" no coincideixin. Sense aturar-se gaire més, els explica el primer exercici de classe, el qual també haurà de lliurar-se el proper dia. Han de

fer un dibuix que exemplifiqui l'adolescència. Han de crear o triar un símbol o combinar-ne varis. Els anima a que hi pensin a consciència i que facin una explicació del que representa. Amb aquesta darrera consigna s'esgoten els minuts i finalitza la classe.

### ***Filosofia 3/18: Ètica des del Focus Contingut***

Com hem apuntat, la matèria d'Ètica es situa en un marc més ampli d'assignatures i pràctiques de l'Escola Sadako amb l'objectiu de treballar els valors i les emocions amb l'alumnat. Aquest plantejament compta amb la presència d'una assignatura específica a cada curs de l'ESO, de tal manera que a 1r es fa "Lògica" -també situada dins el Projecte Filosofia 3/18-, a 2n d'ESO es fa "Educació Emocional", a 3r d'ESO "Ètica" i a 4t d'ESO "Aprentatge Servei"<sup>13</sup>.

Centrant-nos en Ètica, el professor ens ha assegurat a l'entrevista que la vàlua d'aquesta assignatura rau en la metodologia que es fa servir i no tant en els continguts que es tracten. La concep com una assignatura significativa des del punt de vista procedimental i no tant des del temàtic: "El prioritari no és el què sinó el com" ens ha confessat. Nosaltres, en canvi, l'hem volgut afegir com un exemple de bona pràctica del primer focus. Malgrat didàcticament compta amb elements magnífics dels que en parlarem més endavant, des de la perspectiva del contingut aporta un valor afegit a la resta d'assignatures i pràctiques que hem vist fins ara: els estudiants són els que escullen quins temes tractar.

Les sessions d'Ètica estan formulades de tal manera que els alumnes no només aprenen a pensar i reflexionar per ells mateixos, sinó que ho fan basant-se en aquelles qüestions que consideren més importants (micro-ètica). Això comporta múltiples avantatges, la més evident: comptar amb l'interès i l'atenció de l'alumnat. A banda, però, quelcom encara més important: és una assignatura que els ajuda personalment, amb la que desenvolupen l'autoconeixement i reconeixen pors, necessitats i inquietuds. Els temes que solen sorgir estan quasi sempre relacionats amb el seu dia a dia i el moment vital que estan travessant: família, emocions, addiccions, sexe... tot i que a vegades també decideixen centrar-se en una idea o un valor: la compassió, la pena, ajudar a l'altre... Per al professor és important que siguin ells els que escullin els temes i en parlin de manera lliure, sense tabús i sense que ningú es senti pressionat. Tot això treballant, alhora, els continguts procedimentals i

---

<sup>13</sup> Actualment aquesta organització ha patit alguns canvis, si bé totes les matèries es segueixen desenvolupant en un o altre curs.

actitudinals que guien l'activitat de l'assignatura: aprendre a dialogar, a pensar per un mateix, a escoltar i respectar la opinió dels altres, a contrastar les pròpies opinions amb la resta -posant a prova la solidesa dels propis arguments- i, sobretot, a fer-se preguntes i mantenir una mirada crítica cap als altres i cap a un mateix.

#### 4.2.1.5. El Dia de la No-Violència

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Tots els cursos
<b>Professorat participant</b>	Tot el claustre
<b>Data</b>	1 de febrer de 2016
<b>Durada</b>	Tot el matí
<b>Freqüència</b>	Anual
<b>Horari</b>	De 8:30h a 13:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Contingut</b>	
<b>Continguts treballats</b>	La pau
<b>Tipus de plantejament</b>	Transversal
<b>Forma dels continguts</b>	Procedimental i actitudinal
<b>Significació dels continguts</b>	Macro-ètica

#### *Objectiu i descripció general*

El Dia de la No-Violència i la Pau és una jornada en que multitud d'escoles fan actes i activitats especials amb l'objectiu de difondre i posar de relleu la importància de valors com la pau, la tolerància, la solidaritat i els Drets Humans. Es celebra el 30 de gener com a commemoració de l'aniversari de la mort de Mahatma Gandhi des que l'impulsés en 1964 el poeta, mestre i pacifista Llorenç Vidal. Per a Sadako, el Dia de la No-Violència és quelcom més que una festivitat anual. La pau és el seu emblema, la raó de ser del propi nom de l'escola. Per això la organització i el desenvolupament d'aquesta jornada resulta especialment curiosa. Durant dies es treballa en la seva preparació, i la seva celebració resulta no només un moment de gaudi, sinó també de conscienciació.

En el transcurs del Dia de la No-Violència podem distingir tres fases. La primera d'elles correspon a tota la feina que s'hi fa els dies previs. Els tutors i tutores de cada grup són els encarregats de gestionar i transmetre al seu grup les tasques que han d'anar fent i l'espai que tindran per fer-les. La segona fase es dona el mateix dia de la jornada, quan els estudiants destinen les primeres hores del matí a fer activitats inter-cursos en les que els valors de la pau i la solidaritat no només són el motiu de les activitats, sinó que també s'hi posen en joc. Per últim, la darrera fase correspon a l'acte que es realitza de manera conjunta al pati, en que s'uneixen tots els estudiants, des d'infantil a 4t d'ESO.

### ***Un relat: El Dia de la No-Violència***

#### *Els preparatius*

Els preparatius pel dia de la No-Violència s'inicien una setmana abans de la seva celebració. Som testimonis, per exemple, d'una activitat duta a terme entre estudiants de 3r d'ESO i 5è i 1r de primària. Aquesta tracta de fer grups de tres persones (una de cada curs) i buscar un racó per l'escola on fer-se una fotografia que simbolitzi la pau i buscar conjuntament una paraula que els sigui representativa per aquest dia. Alhora de fer-la, al pati es viu un ambient sa i divertit. Els nens i nenes gaudeixen de l'estona junts i la majoria d'ells aprofiten per fer-se més fotografies divertides. Els professors també han de fer-se una tots junts.

Un altre preparatiu el veiem a la classe de 4t d'ESO, a l'hora de tutoria, quan el Jordi explica al seu grup en què consistirà el Dia de la No-Violència i quina dinàmica seguiran. L'activitat principal que ocuparà la primera part del matí serà l'elaboració d'un atrapa-somnis amb els companys d'infantil. Els insisteix en que és molt important que aprenguin a fer-lo a la perfecció, ja que seran ells els que hauran d'ajudar als petits. També demana voluntaris per fer un gran atrapa-somnis que es penjarà al pati, i explica alguns detalls de la jornada; com per exemple que es farà un minut de silenci durant el qual hauran de seure amb els seus fillols i filloles<sup>14</sup>. Tot seguit, els fa un petit discurs quasi espontani en que posa de relleu la importància de la jornada.

Entre d'altres coses, el professor els explica que si fan una jornada de la Pau i la No-Violència és perquè hi creuen realment. Els fa veure com d'afortunats són per poder

---

<sup>14</sup> La pràctica dels Apadrinaments l'explicarem al quart focus de l'educació en valors, corresponent a les relacions entre iguals.



celebrar un dia com aquest, amb una vida còmoda i en un país sense guerres. Els anima a fer un exercici d'empatia amb aquells que ho estan passant malament, aquells que fugen de casa seva i que han de batallar cada dia amb la violència més cruenta; i els encoratja a ajudar als nens petits a fer-ho també. De fet, els recorda la importància que té el seu exemple en l'educació dels més petits. Els anima, en definitiva, a prendre's amb seriositat i rigor aquest dia.

### El matí de la No-Violència

Amb aquests i altres preparatius a punt, comença el dia de la No-Violència. El matí es desenvolupa segons el previst. Els grans han acompanyat als més petits en l'elaboració dels atrapa-somnis que, una vegada enllestits, els professors pengen al sostre de la recepció del centre. Mentre ho fan, es feliciten els uns als altres: “molt xulos!”, “quina bona idea això dels atrapa-somnis!”. Entre tots omplen el vestíbul de color, alegria i optimisme; no només gràcies a la decoració -que ha quedat preciosa-, sinó també per la seva implicació. L'ambient és festiu.

Els nens que ja han acabat la seva feina corren per l'escola amunt i avall rient; l'espai és seu. Aviat, però, tots els grups són cridats per anar a classe on rebran les darreres instruccions abans de l'acte més institucional del dia. Una breu estona després, tornen a aparèixer. Aquesta vegada arriben primer els de 4t d'ESO acompanyant de la mà als més petits, de P3 i P4. Es nota la cura que en tenen. S'asseuen junts i fan coses per distreure'ls: juguen, canten, parlen... alhora, van arribant la resta de grups. Poc a poc, “la plaça”<sup>15</sup>, presidida per un gran atrapa-somnis carregat de bons desitjos, es va omplint. La majoria de professors es queden dempeus al voltant dels nens, encara que també n'hi ha que seuen amb l'alumnat.



Fotografia 17: Atrapa-somnis presidint La plaça de l'Escola Sadako el Dia de la No-Violència

<sup>15</sup> “La plaça” és el nom que rep la pista central del pati a l'Escola Sadako. En parlarem amb més deteniment al setè focus de l'educació en valors, corresponent a l'espai.

Comencen a fer-se les diferents lectures que hi ha preparades. Es viu un clima de respecte absolut, també cap als més petits que, comprensiblement, llegeixen a una velocitat molt més lenta. Quan acaben els discursos, són els mateixos alumnes els que anuncien el minut de silenci i, seguidament, la peça musical que sonarà. En acabar, l'escola es fon en un aplaudiment que dona per finalitzat l'acte. Un acte en que els alumnes han estat els protagonistes absoluts, com també ho han sigut durant els preparatius.

### ***El Dia de la No-Violència des del Focus Contingut***

Hem escollit descriure aquesta pràctica perquè ens ofereix un model diferent de com tractar els valors a l'escola. Com qualsevol celebració d'una diada especial, la voluntat principal dels centres és posar de relleu el valor en qüestió, en aquest cas la pau. No obstant això, aquest treball no es fa des d'un enfocament conceptual, sinó que es porta a terme a partir de diferents activitats i accions que troben en el valor en qüestió el "què" fer i el "com" fer-ho. Els mestres plantegen aquesta celebració amb la idea de que sigui la pròpia experiència i vivència del dia en qüestió i dels preparatius previs, el que contribueixi a educar en la pau i la no-violència. Per tant, el seu contingut és del tot procedimental i actitudinal.

A aquest respecte ens agradaria incloure una petita anècdota, en la que una professora d'infantil es va adonar que durant les lectures dels diferents alumnes de l'escola hi van haver quatre nois de l'ESO que xerraven entre ells sense parar atenció. Donat que justament el que es demanava en aquest dia era respecte i companyonia entre uns i altres, la professora ho va comunicar als tutors dels nens, els quals van decidir finalment que haurien de fer un escrit tot replantejant-se el sentit de la diada i del valor de la pau. Aquesta mesura punitiva tan simple posa de manifest la importància de viure aquesta celebració posant en pràctica els valors que la representen.

Pel que fa al plantejament específic o transversal, aquesta és una proposta diferent, difícil de catalogar. Nosaltres ens hem decidit per considerar-la transversal donat el seu caràcter genèric i poc sistèmic. Encara que la celebració de la diada compta amb una organització prèvia, no podem equiparar-la a la d'una assignatura com la d'Alternativa (Projecte) o Ètica (Sadako), ni tampoc a una proposta com les Jornades de Valors (Projecte). Tot i així, és ben cert que la seva preparació i celebració es formula amb rigorositat. Un exemple el tenim en les vàries reunions que es van celebrar tant abans de la jornada per organitzar-la, com després d'aquesta, en la que s'avaluava el seu funcionament.

Per últim, en relació a la significació dels continguts, succeeix una cosa similar. La pau i la no-violència són, a priori, temes macro-ètics. Depèn de la perspectiva que emprem en el seu treball podran resultar més o menys propers a l'alumnat. Enguany les jornades s'han plantejat amb la voluntat de que el contingut no sigui tant una cosa per a reflexionar-ne, que també, sinó per viure'l; la qual cosa ha contribuït a que els nois i noies l'entenguin des d'una perspectiva més senzilla i amena.

#### 4.2.2. Pràctiques de valor en relació al Focus Metodologia Didàctica

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus Metodologia Didàctica:

Nom de la pràctica	Centre educatiu
El <i>Burka</i> : un exercici a Socials	Escola Sadako
Dilema moral: el professor de filosofia	Escola Projecte
Diàlegs a la classe	Escola Sadako
Aprenentatge Servei	Escola Sadako
Interrogació didàctica	Escola Projecte

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Metodologia didàctica: principis metodològics i tipus de pràctiques predominants –de virtut, normatives, de reflexivitat o de deliberació-, materials i recursos emparats i valors morals dinamitzats. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

##### 4.2.2.1. El Burka: un exercici a Socials

Aspectes de caràcter general	
Centre educatiu	Escola Sadako
Alumnat participant	Grup de 2n d'ESO

<b>Professorat participant</b>	Jordi
<b>Data</b>	26 d'octubre de 2015
<b>Durada</b>	25 minuts
<b>Horari</b>	Hora de Socials, de 8:30h a 9:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Metodologia Didàctica</b>	
<b>Principis metodològics predominants</b>	Participació i reflexivitat
<b>Tipus de pràctiques predominants</b>	De reflexivitat
<b>Materials i recursos emprats</b>	Burka complet
<b>Valors morals en pràctica</b>	Empatia, justícia, igualtat

### *Objectiu i descripció general*

L'activitat que presentem a continuació s'emmarca en l'assignatura de Socials i, més concretament, en la seqüència didàctica dedicada a l'estudi de l'Islam. Aquesta consisteix en que cinc estudiants, nois i noies, surtin de la classe i un d'ells es posi un *burka complet*<sup>16</sup> per fer després dos exercicis diferents. El primer, més lúdic, és que la resta de companys intentin endevinar qui hi ha sota la vestimenta. El segon, fer un exercici d'empatia en que el/la company/a que han provat el *burka* pugui dir com s'ha sentit allà dins i, conjuntament amb la resta de la classe, pensin en les implicacions quotidianes que tenen aquest tipus de vestits a la vida de les dones que els porten.

### *Un relat: El Burka: un exercici a Socials*

És dilluns a primera hora i la classe comença com un dia més. El Jordi repassa els resultats de les infografies que els estudiants havien de realitzar. Ho fa mostrant la que ha obtingut una qualificació d'excel·lent, tot posant de relleu els criteris que es demanaven en l'avaluació. La infografia havia de respondre a la pregunta: "Per què a l'Islam hi ha tant de masclisme?", la qual cosa serveix de fil conductor per a l'activitat que tot just iniciaran

<sup>16</sup> El *burka complet* és una peça de roba tradicional emprada per dones en alguns països de religió islàmica que cobreix, a mode de vestit, la totalitat del cos i el cap, inclosos els ulls, que queden darrera d'una malla.

### Comença el joc

El professor els explica que faran un joc per al que necessita cinc voluntaris. El joc tracta de que cinc companys surtin de la classe i un d'ells es posi un *burka* real d'una nena de 13 anys (l'edat mitjana del grup) i entri a l'aula sense parlar, per veure si els seus companys i companyes el poden reconèixer. De seguida moltes noies s'ofereixen voluntàries. El Jordi les va seleccionant. Quan en porta tres voluntàries, demana també la participació d'algun noi. Varis aixequen el braç. Quan el professor ha decidit els cinc participants, surten tots sis fora de la classe.

Al cap d'uns instants, entra el professor acompanyat d'un dels alumnes vestit amb el *burka*. El posa al capdavant de la classe, sense dir res, i el fa marxar. S'inicia una ronda en que els nois i noies intenten endevinar qui era. S'ho prenen amb ganes i recullen tot tipus de pistes: l'alçada, els moviments i la manera de caminar, i les sabatilles -que han quedat al descobert per un moment, i han estat claus per a la resolució del joc-. Una gran majoria ha aconseguit identificar el seu company correctament. El joc els hi agrada, pel que el tornen a repetir varies vegades. Els voluntaris, que estan fora de la classe, van entrant un per un vestits amb el *burka*, i els seus companys intenten endevinar qui són, de vegades amb més sort que d'altres.



Fotografia 18: Imatge d'una dona amb burka complet

### La reflexió

Quan tots cinc han passat per l'experiència de dur aquesta vestimenta, el Jordi torna a reunir a tot el grup dins la classe i els fa algunes preguntes: “per què hem fet aquest joc?; per què creieu que també he volgut que els nens es possessin el *burka*?”. Els estudiants ràpidament donen amb algunes respostes clau: “per a que els nens puguin sentir el que sentim les dones”, “per a que tots ens puguem sentir com elles”, diuen.

“I com us heu sentit allà dins?” és la següent pregunta del professor. Els estudiants que han tingut l'oportunitat de posar-se'l diuen que a dins fa molta calor, que tenen poca mobilitat i

que han entrat a la classe amb por d'ensopegar, perquè es veu poc. El Jordi aprofita aquestes respostes per seguir estirant del fil: “I llavors, quins inconvenients pot tenir dur-lo pel carrer?”. Els nois i noies contesten que s’ha d’anar mirant al terra ja que si no pots ensopegar amb el mateix vestit i que, a banda, hi ha poca visió perifèrica i això comporta perill.

“I què implica això socialment, a nivell de relació amb la gent?” pregunta. “Doncs que no et coneixen i llavors no et saluden”, “que tens la sensació de passar desapercebuda”, “que no pots veure als altres”, són algunes de les respostes que s’ofereixen. Amb aquesta petita conversa acaba l’exercici. No així la sessió ni la seqüència didàctica, de la que encara queden activitats per fer i acabar de tractar el tema amb aprofundiment.

### ***El Burka: un exercici a Socials des del Focus Metodologia Didàctica***

El valor de la pràctica que acabem de descriure rau sobretot en el fet que els estudiants puguin viure de primera mà el que implica portar aquesta vestimenta. El fet de comptar amb un *burka* suposa que puguin tenir sensacions reals, que sentin el pes, la calor i la resta d’inconvenients que comporta en la seva pròpia pell. Aquest exercici, anomenat pel centre “alteritat sobrevinguda”, dota als estudiants d’una eina excepcional de cara a la posterior reflexió: la pròpia experiència. No cal que el professor ho expliqui o que ells intentin imaginar-s’ho: ho han viscut per uns instants. Això és molt valuós, inclús per a la resta del grup que no ha tingut la oportunitat de posar-se’l i que han participat d’una altra manera: per a ells també ha estat difícil reconèixer els seus companys; encara que porten molts anys els uns amb els altres, han hagut de fixar-se en detalls per poder saber qui eren.

A nivell metodològic destaquem evidentment la participació activa dels estudiants, que han viscut en primera persona allò que es volia treballar, però també la reflexivitat. Aquesta segona part de la pràctica en la que cavil·len conjuntament sobre allò que ha succeït a la classe és fonamental. El moment en què s’han compartit idees i sensacions és el que ha transformat una anècdota divertida en una pràctica amb veritable sentit pedagògic. El fet que hagin tingut un espai on repensar conjuntament el que ha passat, com s’han sentit, i poder entre tots extrapolar les sensacions que han tingut a la vida quotidiana de les dones que porten *burka*, és el que els ha permès prendre una consciència superior, més desenvolupada, i extraure conclusions significatives.

Volem destacar també el fet que se l'hagin posat tant nois com noies. La lluita per la justícia i la igualtat en general i la igualtat de gènere en particular ha d'anar dirigida a educar les noies però també els nois. El fet que es demanés també la col·laboració dels nois els ha donat el missatge que és cosa de tots i totes tenir empatia, evitar la discriminació i la injustícia de determinades situacions i, en aquest cas en particular, adquirir una postura crítica respecte aquesta vestimenta i les seves implicacions.

#### 4.2.2.2. Dilema moral: el professor de filosofia

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 2n d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Gemma
<b>Data</b>	10 de novembre de 2015
<b>Durada</b>	20 minuts
<b>Horari</b>	Hora d'Ètica, de 15:00h a 16:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Metodologia Didàctica</b>	
<b>Principis metodològics predominants</b>	Reflexivitat
<b>Tipus de pràctiques predominants</b>	De reflexivitat i de deliberació
<b>Materials i recursos emprats</b>	Dilema (narrat)
<b>Valors morals en joc</b>	Judici moral, empatia...

#### *Objectiu i descripció general*

Els dilemes morals són una estratègia d'educació en valors enfocades especialment en el desenvolupament del judici moral, que consisteix, com hem especificat amb anterioritat, en presentar als alumnes una situació en la que existeixi una conflicte de valors on no hi ha una solució clara, sinó que les dues possibilitats que s'ofereixen són igualment defensables. Davant aquesta narració, els estudiants han de reflexionar sobre ambdues possibilitats, establint un debat on es posin en comú les valoracions que se'n fan, les conseqüències de cadascuna de les opcions i, finalment, decantar-se per una d'elles.

Aquests dilemes poden fer-se en qualsevol moment, encara que és aconsellable trobar un espai relaxat on els estudiants puguin pensar-hi i parlar-ne amb prou tranquil·litat. Per això, és comú als centres educatius plantejar-los en assignatures com Tutoria, Educació per la ciutadania o Ètica. Nosaltres hem tingut l'oportunitat de presenciar el treball amb dilemes morals tant a l'Escola Projecte com a l'Escola Sadako. En ambdós casos aquesta estratègia ha estat emprada a les assignatures d'Ètica (2n i 3r curs respectivament).

### ***Un relat: Dilema moral: el professor de filosofia***

#### *L'ordre del dia*

Quan comença la classe d'Ètica, la Gemma comenta als nens i nenes de 2n d'ESO el que faran avui: en primer lloc, hauran d'acabar de preparar el text que llegiran a l'Audiència pública que tindran amb l'alcalde de la ciutat en uns dies. En segon lloc, treballaran dilemes. Quan els hi diu, la classe exclama d'emoció. Estan contents ja que els hi agrada fer aquest tipus d'activitats.

#### *El plantejament i la discussió*

Fet el text per a l'Audiència pública, comencen a treballar els dilemes que la Gemma tenia preparats. Han fet dos quan inicien el tercer i darrer de la sessió. En aquest es planteja la situació d'un professor de filosofia de batxillerat que ha suspès a un alumne, el qual pot quedar-se fora de la carrera que vol fer (medicina), perquè la seva nota li baixa l'expedient. El seu dilema és si mantenir la nota que ha posat, o pujar-li per a que pugui entrar a medicina.

La classe aixeca el braç quasi a l'uníson demanant paraules. La Gemma els va donant. Hi ha veus i opinions de tot tipus. Alguns es mostren a favor, ja que empatitzen amb el noi i creuen que és molt important poder entrar a medicina i que una assignatura suspesa "no és tant". D'altres, accepten les regles del joc i creuen que si ha suspès és perquè no s'ha esforçat com els altres i que, per tant, no li haurien de canviar la nota.

Escoltant-se els uns als altres, arriben a una solució intermitja que sembla satisfer a la gran majoria: si ells fossin el professor, farien a l'alumne elaborar un treball extra. Amb aquesta mesura creuen que podrien ajudar al noi i, alhora, no ser massa injusts amb la resta de companys. La Gemma els diu que això seria ideal, però que imaginin una situació més extrema; on ja no queda temps i el professor ha de decidir en el mateix moment.



Sota aquesta nova premissa, el consens es trenca i les opinions tornen a dividir-se. De nou hi ha un sector d'alumnes que defensen les segones oportunitats i la importància de poder estudiar allò que un desitja de veritat; mentre que els altres creuen que no s'han de fer greuges comparatius, que s'ha de ser just i que la nota sempre depèn de l'esforç i les ganes que un té i que, per tant, el noi s'hauria d'haver esforçat més.

### *Un desenllaç i una opinió*

Durant aquesta darrera conversa, hi ha alumnes que canvien d'opinió, tant d'una banda com de l'altra. Ells mateixos reconeixien el seu canvi de parer sense inconvenients. Aquest fet és possiblement resultat de la bona capacitat argumentativa que han mostrat durant la discussió, i de la voluntat d'escoltar-se els uns als altres. Els estudiants s'han mostrat participatius durant tot l'exercici, han volgut dir la seva però també han escoltat activament als seus companys.

Quan sembla que ja no hi ha més canvis de bàndols –els quals estan força equilibrats-, una alumna demana la seva opinió a la Gemma. La professora rep la pregunta de manera natural, tot i que és la primera vegada que els alumnes li demanen el seu parer. Finalment, conclou que ella, personalment, si li pujaria ja que el fet que sigui un mal filòsof no és incompatible amb el fet que sigui un excel·lent metge. En parlen un parell de minuts més i continuen amb la classe.

### ***Dilema moral: el professor de filosofia des del Focus Metodologia Didàctica***

La discussió ben plantejada de dilemes morals és sempre una bona estratègia per motivar la reflexivitat i la deliberació dels estudiants, tot entrenant el seu judici moral i la seva capacitat per donar la pròpia opinió i escoltar activament la dels altres. Com sabem, de dilemes hi ha de dos tipus, realistes i hipotètics, i ambdós tenen els seus avantatges i inconvenients. Al llarg de l'etnografia hem tingut la oportunitat de presenciar la discussió de dilemes d'ambdós tipus. El que aquí hem descrit és especialment significatiu pel seu realisme. El fet que sigui un dilema versemblant ha propiciat un dilema moral amb creences i opinions molt més arrelades. Els estudiants han pogut sense problemes posar-se al lloc del professor de filosofia, i alhora, han pogut empatitzar tant amb l'estudiant protagonista com amb els seus companys de grup. Això ha fet, potser, que el canvi d'opinions entre uns i altres no hagi estat tan fluid com podria haver-ho estat en un d'hipotètic; però sens dubte ha contribuït a que es creés un debat molt més ric en el que els alumnes han hagut de posar en

pràctica les seves habilitats dialògiques i d'escolta per tal de defensar les seves fermes opinions tot sentint i respectant les contraries.

Al fet de la riquesa de comptar amb metodologies específicament pensades per educar en valors es suma, al final de la discussió que hem descrit, un altre component ben valuós des del punt de vista moral: la bel·ligerància de la professora. La Gemma ha mantingut en tot moment una postura neutral activa, propiciant la discussió d'una situació controvertida entre els seus alumnes però sempre amb la voluntat de no influir activament en el seu raonament i judici. No obstant això, quan el grup portava ja una estona debatent la situació, se li ha demanat la seva opinió. Considerem que la manera de procedir que ha tingut la professora en aquesta situació ha estat del tot correcte: no només ha donat la seva opinió només quan li han demanat, sinó que ho ha fet quan tot el grup ja havia discutit força sobre el tema i deixant clar que la seva postura era una com qualsevol altra. Destaquem aquesta anècdota perquè, essent conscients de la influència que poden tenir els professors en el desenvolupament de la personalitat moral dels nois i noies, més encara essent professora d'Ètica, la Gemma ha respòs amb responsabilitat i cura, sabent mesurar les seves paraules i el possible impacte que tindrien en els estudiants –que, d'altra banda, eren prou grans i el tema prou superflu com per no incórrer en cap risc considerable des d'aquest punt de vista-.

#### 4.2.2.3. Diàlegs a la classe

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi
<b>Data d'inici</b>	30 d'octubre de 2015
<b>Data de finalització</b>	4 de novembre de 2015
<b>Durada</b>	60 minuts aproximadament
<b>Horari</b>	Hora d'Ètica Divendres, de 15:00h a 15:45h Dilluns, de 11:00h a 12:00h Dimecres, de 11:00h a 12:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

## Aspectes en relació al Focus Metodologia Didàctica

<b>Principis metodològics predominants</b>	Participació, heterogeneïtat, personalització
<b>Tipus de pràctiques predominants</b>	De virtut i de deliberació
<b>Materials i recursos emprats</b>	Llibre de l'estudiant "Elisa"
<b>Valors morals en joc</b>	Consens, creativitat, reflexió

### *Objectiu i descripció general*

Els "diàlegs a la classe" són una pràctica específica del Projecte Filosofia 3/18 que es porta a terme tant a l'assignatura d'Ètica (3r d'ESO), com la de Lògica (1r d'ESO), de l'Escola Sadako. L'objectiu principal que segueix és que els estudiants puguin identificar temes que els preocupin o inquietin en el moment vital en que estan i puguin reflexionar-ne al respecte a partir de diferents preguntes.

"Diàlegs a la classe" consisteix en la lectura col·laborativa d'un capítol del llibre de l'estudiant -titulat "Aris" a Lògica i "Elisa" a Ètica- en què els respectius protagonistes expliquen i reflexionen al voltant dels successos de la seva vida quotidiana. Una vegada llegit el capítol, els estudiants han de dir en veu alta temes que els ha evocat la lectura i sobre els quals els agradaria parlar a la classe. Tots els temes són escrits a la pissarra i, quan finalitza la pluja d'idees, es selecciona un d'ells. El mestre formula cinc preguntes al respecte que els alumnes han de pensar individualment per procedir, finalment, a la discussió conjunta.

### *Un relat: Diàlegs a la classe*

#### Un text i varis interrogants

La classe d'avui l'han començat discutint un dilema. L'activitat els ha ocupat gran part de la sessió; tanmateix, encara queda una estona i el Jordi decideix començar un exercici de "diàlegs a la classe". El professor demana que obrin el llibre d'Elisa i vagin al Capítol 10 - Episodi 25. Abans de posar-se a llegir, recorda el funcionament de la lectura: un comença i a cada punt i a part ha de continuar el company que estigui a la seva dreta. En cas de no voler llegir, ho han de demanar i es saltarà directament al següent.

Inicien la lectura en veu alta. Com és habitual, en mig del text el Jordi s'atura per començar a apuntar els temes que vagin sorgint. En Pol proposa el primer: l'autoestima. El professor

l'apunta, juntament amb el nom de l'alumne que l'ha dit. El Josep aixeca el braç i en diu un altre: la intenció i el resultat. Continuen llegint i quan acaben el capítol hi ha altres idees: el Marc proposa parlar de la relació amb els pares; mentre que la Sandra creu que seria interessant parlar de la "resistència personal-emocional". El Josep hi fa una darrera aportació i proposa "adonar-se'n de les persones que ens envolten".

El professor, després d'un petit comentari sobre el text, anuncia qui seran els encarregats de decidir el tema d'avui: "les persones que porten pantalons curts es reuneixen per escollir tema", diu. Aquest criteri "aleatori", que varia en cada cas, fa que avui siguin cinc els nois encarregats d'escollir el tema. Aquests surten al davant de la pissarra i tenen uns minuts per comentar les propostes entre ells i triar-ne una. És fonamental que es decideixi per consens.

Després d'uns instants, els estudiants anuncien que ja han triat: parlaran sobre la relació amb els pares. El Jordi els dona les gràcies i els convida a tornar a seure als seus llocs. Ara, han d'agafar paper i llapis per apuntar les cinc preguntes que guiaran el diàleg a la classe. Les preguntes sempre les pensa i formula el professor en el moment, segons el tema que triï el grup. Comença a dictar-les:

1. *Quan tu siguis pare/mare, castigaràs als teus fills?*
2. *Si haguessis de reduir a dues normes el que t'han ensenyat els teus pares, quines serien?*
3. *Creus que necessitaràs als teus pares per sempre? Per què?*

El Jordi ha dictat tres preguntes quan sona el timbre. És hora d'acabar la classe. Els diu que pensin sobre aquestes tres i el proper dia dictarà les dues que falten. Els anima a anar més enllà de les respostes "si/no" i raonar profundament al respecte. Els desitja una bona tarda i tots recullen per canviar de classe.

#### Una posada en comú de boniques reflexions

Arriba la classe de dimecres, en la qual hauran de finalitzar l'exercici. En la classe de dilluns van anunciar les dues darreres preguntes. Com no hi vam ser, avui en les recorden:

4. *Creus que pots ser amic dels teus pares?*
5. *Un cas pràctic: Un pare descobreix per atzar que el seu fill és homosexual, quan aquest s'estava dutxant i anava a apagar-i el mòbil. Com ha de reaccionar el pare davant aquesta situació?*

A més, també van debatre dues d'elles -la tercera i la quarta-, pel que avui han de donar resposta a les tres restants. Després de posar-se en cercle i resoldre un parell de qüestions sobre un altre treball de l'assignatura, inicien l'exercici. Comencen per la pregunta: “*Si haguessis de reduir a dues normes el que t’han ensenyat els teus pares, quines serien?*”. Els estudiants aixequen braços ràpidament i el Jordi comença a donar paraules. Entre les respostes dels estudiants es troben les següents:

1. Parlar bé i respectar la gent
2. Saber comportar-se
3. Ser educat i tractar bé a la gent
4. Ser respectuós amb tothom i no fumar.
5. Ajudar als altres sempre que es pugui
6. Fer deures i no provar les drogues dures
7. Ser educat i no confiar en els desconeguts

Aquesta darrera aixeca murmuris entre molts companys i companyes que no hi estan d’acord o que no acaben d’entendre la regla. El Jordi intenta que la noia que l’ha dit pugui explicar-se millor. No obstant, no acaba de sortir-se’n i una altra companya li fa suport i l’ajuda a explicar-se. Diuen entre les dues que no es tracta de que tota la gent sigui dolenta, sinó que “no podem confiar-nos de les persones que ens ofereixin coses pel carrer, o que ens convidin a pujar a un cotxe, per exemple”.

El professor intervé plantejant la següent pregunta: “Fixeu-vos que els vostres pares tenen molta més prudència i són més cautelosos. Creieu que exageren?”. Les opinions brollen espontàniament de manera caòtica i els alumnes deixen d’escoltar-se els uns als altres. El Jordi atura la conversa i els insisteix en que tothom mereix ser escoltat. Fins que no tornen a demanar la paraula ordenadament no continuen. Es comparteixen dues o tres opinions més fins que el Marc sentència: “*aquestes normes les posen perquè es preocupen per nosaltres. Però un excés de regles fa que ens les saltem més. Les regles que es posin han de ser justes*”. Les paraules del noi resumeixen prou bé el que s’ha parlat fins el moment, aportant a més a més una conclusió amb la que la resta de la classe sembla estar força d’acord. Així és com es dona per finalitzat el diàleg sobre aquesta qüestió i passen a la següent.

Salten a la cinquena pregunta, referent al cas pràctic on un pare s'adona per atzar que el seu fill és homosexual. Aquesta pregunta no arrenca una participació tan massiva com l'anterior, encara que poca a poc els estudiants van compartint les seves opinions. En general, estan d'acord en que és un tema sensible i que el pare ha d'intentar que sigui el propi nen el que comparteixi aquesta part de la seva vida amb la família, voluntàriament. Parlen de crear situacions de confiança, fer-li indirectes però mai forçar-lo a que li expliqui.

Com en la pregunta anterior, el professor proposa algun interrogant més que ajudi als nois i noies a reflexionar més profundament:

- Penseu que hi ha gent que pateix molt per aquest tema?, pregunta el Jordi.
- Sí!, contesten de seguida molts d'ells.
- Sobretot en alguns països, afegeix un noi.
- I al nostre país?
- Sí, però no tant.

Els alumnes diuen que avui en dia l'homosexualitat no ha de ser quelcom que s'amagui. Parlen des del convenciment, sabent que aquest tema planteja problemes per molta gent, encara que per a ells és totalment natural. El Jordi recolza aquesta postura i dona per finalitzat el debat.

Amb això s'inicia el diàleg sobre la darrera pregunta formulada en l'exercici: "*Quan tu siguis pare/mare, castigaràs als teus fills?*". El Carles diu ràpidament: "Sí! Si fan coses dolentes", a la qual cosa respon una companya: "Doncs jo no, perquè és millor parlar-ho, així entendran les coses que han fet malament". Així es van succeint un seguit d'intercanvis en que els estudiants comparteixen opinions i també experiències personals. Alguns alumnes posen de manifest que de vegades els càstigs són massa durs. El professor aprofita aquest comentari per fer una pregunta: "Com ha de ser un càstig per a que no ens passem i sigui excessiu?". Entre d'altres, es diu que els càstigs són inefectius perquè no se'n aprèn. "Una renya pot ser pitjor que un càstig", comenten; al que el professor torna a preguntar: "Creieu que si els pares us diuen que els heu decebut és pitjor que un càstig?. Tots afirmen ràpidament, molt convençuts: "sí, sí, sí".

La conversa s'ha mantingut de manera molt natural. Hi han hagut tocs d'humor, complicitat. Els estudiants han compartit històries que els seus companys han escoltat amb respecte. En moments puntuals s'han mantingut converses paral·leles, però ha estat només fruit de

l'interès pel tema. Quan els estudiants acaben de dir la seva, el Carles pren la darrera paraula: “escolteu, m’heu fet canviar d’opinió”. Amb aquest comentari simpàtic finalitza l’exercici.

### *Diàlegs a la classe des del Focus Metodologia Didàctica*

Abans, en la descripció de l’assignatura d’Ètica a l’Escola Sadako -Pràctica 4 del Focus Contingut-, hem posat de relleu com d’important és que els estudiants puguin escollir temes entorn als quals reflexionar. Temes que els interessin, que els interpel·len, que els preocupin en el moment vital en el que estan. A nivell metodològic volem destacar aquí com es produeix la seva elecció i tractament. Hem vist en aquest exemple com eren cinc els estudiants que havien d’escollir el tema per consens. A aquest respecte hem de destacar dues qüestions.

La primera d’elles és el mètode que fa servir el Jordi per crear els grups que escullen els temes. Aquests són en cada sessió diferents i, aparentment, responen a un criteri aleatori: “qui porti mitjons blancs”, “qui porti pantalons curts”, “qui el seu nom o cognom comenci per la lletra A”, entre d’altres. Malgrat això, el cert és que aquest criteri mai no és aleatori. El professor és conscient que no tothom manté el mateix grau de participació, que no tots donen la seva opinió amb la mateixa facilitat o es fan notar de la mateixa manera. Per això és que en cada sessió fa que els alumnes que han d’escollir el tema vagin rotant, per a que tots tinguin les mateixes oportunitats de dir la seva i tractar temes que els afectin o interessin. La seva experiència fa que li sigui fàcil identificar un criteri per a que cada dia pugui escollir un conjunt d’alumnes diferent que, alhora, passi desapercebut a ulls dels nois i noies.

La segona és que, dins d’aquest petit grup de 4-7 persones, hagin de decidir per consens i no per votació. Conscient del perill de les majories, dels efectes dels lideratges escolars i de la més que probable exclusió de les minories, i també òbviament de les potencialitats educatives d’un procés de presa de decisions mitjançant el diàleg, l’intercanvi d’opinions i la voluntat d’entendre’s; el Jordi posa com a requisit fonamental que els temes s’escullin per acord. Per tal de que les persones que per sistema formen part de les minories es sentin representades, es tractin temes que també els interessin i puguin seguir connectats a la classe i no quedar-se enrere, els nois i noies estan positivament condemnats a haver de dur

un procés de deliberació en el que exposen breument els arguments a favor d'un o altre tema per, finalment, decantar-se grupalment per un de sol.

Per últim, volem destacar el component creatiu d'aquest tipus d'exercicis. Les preguntes que el professor planteja conviden sempre a l'alumnat a mantenir una mirada activa, creativa i original cap a la realitat. En moltes ocasions, a banda d'un procés evidentment reflexiu d'autoconeixement, els nois i noies han de fer un pas més enllà i buscar solucions i alternatives a altres temes més amplis. S'intenta sempre que, a banda de pensar sobre allò que han viscut o allò que succeeix al món, hagin de pensar en el futur en clau optimista, tot proposant millores o vies d'acció alternatives. És el cas, per exemple, d'un diàleg de classe on el tema escollit va ser la tristesa i un dels exercicis consistia en elaborar una capsa de medicaments amb la recepta per curar la depressió; o un altre dedicat a les relacions romàntiques en les que van haver de fer un pòster que tractés sobre les relacions humanes saludables, per després penjar-lo pels passadissos del centre, a mode de campanya de sensibilització.

#### 4.2.2.4. Aprenentatge Servei

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi i Xavi
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	Curs escolar
<b>Horari</b>	Dijous, de 13:00h a 13:45h Divendres, de 15:45h a 16:45h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual i entitats col·laboradores

<b>Aspectes en relació al Focus Metodologia Didàctica</b>	
<b>Principis metodològics predominants</b>	Participació, cooperació
<b>Tipus de pràctiques predominants</b>	De virtut
<b>Valors morals en joc</b>	Servei, solidaritat, transformació de l'entorn



### ***Objectiu i descripció general***

L'Aprenentatge Servei, o APS, és una proposta educativa en que es combinen processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat. Aquest consisteix en que un grup d'estudiants realitzin algun tipus de servei a un àmbit o entitat determinada (gent gran, infància, etc.) per satisfer-ne una necessitat real i, alhora, duguin un aprenentatge sistematitzat referent al servei i l'àmbit en que treballen. L'objectiu primordial d'aquest tipus d'estratègies és acostar als estudiants a una realitat determinada, per a que puguin no només fer un exercici d'empatia amb les persones que hi són allà, sinó fer una feina real de recerca i coneixement de les seves necessitats i de com satisfer-les, per després oferir-ne un servei convenient. Es tracta d'una pràctica en que es treballen valors com la sensibilitat i la solidaritat.

En la seva implementació a l'Escola Sadako es segueixen tres fases. Una primera en que els estudiants s'organitzen per grups i pensen amb quin tipus d'entitat i col·lectiu els agradaria treballar. Una vegada acceptada per part del professorat, aquests han de fer un treball de recerca en que investiguen les necessitats reals de l'entitat escollida i elaborar una infografia. Són els mateixos estudiants els que han de posar-se en contacte amb les entitats i negociar el tipus de servei que oferiran. Una vegada les dues parts es posen d'acord s'inicia el servei, el qual ha de constar de 5 sessions aproximadament dutes a terme fora de l'horari escolar. Finalment, el tercer trimestre el dediquen a elaborar una proposta de millora per a l'entitat i a preparar una presentació que hauran de fer davant els pares. El dia de la presentació tant els mestres com les pròpies famílies col·laboren per avaluar el treball dels nois i noies. Val a dir que aquesta avaluació es complementa amb un blog grupal on cada equip ha d'anar compartint els avenços que es van produint en l'APS des de la seva concepció fins la seva finalització.

### ***Un relat: Aprenentatge Servei***

És divendres a la tarda (15:45h) i els estudiants van arribant poc a poc. Quan entren, automàticament agafen les taules i cadires i les van apilant a un racó de l'aula. Toca sessió d'APS, el que significa que els dos grups de 4t d'ESO s'ajunten en una mateixa classe. Com no hi ha prou espai per a tothom, ho solucionen apartant el mobiliari i seient tots al centre de l'aula. A mesura que seuen el terra va quedant cada vegada més ple, fins que no hi ha pràcticament cap forat buit. Els tutors del grup, el Jordi i el Xavi, es posen dempeus al capdavant de la classe.

Es troben tot just a la fase inicial de l'assignatura, pel que la sessió d'avui la dedicaran a fer algunes explicacions generals. Pren la paraula el Xavi, qui els diu que el servei que faran a les entitats que han escollit ha de ser real. Els explica que aquesta assignatura es fa per a que puguin ser veritablement útils, pel que hauran d'identificar una necessitat real de les entitats on vagin i estudiar-la amb deteniment. Els informa també que aquest estudi l'hauran de plasmar en una infografia, la qual hauran de penjar al blog. Passen així a parlar de què és una infografia i a ensenyar alguns exemples. A banda dels que els mestres han portat, els conviden a veure les infografies que els seus companys de 3r han elaborat i que han penjat als passadissos del pis de dalt.

Conclou aquesta part més informativa, donen pas a la tasca que tenien preparada per avui. Els grups han de sortir enfront la classe, presentar qui són, l'entitat o l'àmbit que han escollit, i explicar breument en quin fase del procés estan. Val la pena tornar a destacar en aquest moment que els estudiants tenen plena autonomia tant pel que fa a la composició del grup -la única consigna és que facin grups mixtos-, com en relació a l'elecció de l'àmbit i també pel que respecta al contacte amb les entitats; pel que no tots es troben en les mateixes condicions.

Els grups s'aixequen i fan les presentacions successivament. L'activitat s'ha plantejat de manera informal, pel que els estudiants parlen d'una manera natural. No s'han preparat res en concret, sinó que el discurs es construeix en el moment. Un dels membres comença i la resta afegeix els detalls que creguin oportuns. Les presentacions duren poc més de tres minuts cadascuna. En general, expliquen quin procés han seguit, com han aconseguit contactar amb les entitats i en quin moment es troben amb elles. També diuen, si ja l'han decidit, el nom que els identificarà com a grup.

Durant les presentacions, alguns d'ells es mostren eufòrics per com han aconseguit vincular-se als àmbits i les entitats que havien pensat des d'un primer moment. Es nota que és una assignatura que els agrada i tenen moltes ganes de poder començar a fer el servei. D'altres, no han tingut tanta sort i expliquen els obstacles que s'han trobat en algunes institucions, ja sigui per la seva curta edat o perquè són entitats petites que no poden assumir tants voluntaris alhora.

Les entitats escollides giren totes al voltant de la infància, la gent gran, dones en situació de risc i refugiats<sup>17</sup>. I, entre els serveis que els estudiants han pensat que podrien oferir, es troben idees tals com: fer acompanyament acadèmic a infants, oferir xerrades als avis sobre les xarxes socials, fer un acompanyament emocional a aquells que es sentin més sols, destriar i gestionar la roba de segona mà per a refugiats i altres persones que en necessitin, entre d'altres.

Per quan acaba el darrer grup de fer la seva petita presentació, sona el timbre que marca el final de la classe i de la jornada escolar. Els estudiants tornen a col·locar ràpidament les taules, agafen les motxilles i marxen desitjant-se un bon cap de setmana, també als mestres. Un grup es queda parlant amb el Jordi. Com que la ronda de presentacions era només per enunciar l'estat actual de cada equip s'han estimat més parlar amb el tutor en privat dels problemes amb els que s'han trobat. El Jordi els escolta i els ofereix una possible solució; tot i que en parlaran amb més calma dilluns. Els estudiants marxen més tranquils.

### ***Aprenentatge Servei des del Focus Metodologia Didàctica***

L'APS és una metodologia que permet connectar els nois i noies amb la realitat d'una manera totalment vivencial. El fet que els alumnes surtin fora de l'escola, es relacionin amb una entitat i hagin d'identificar, definir i investigar una necessitat per després donar-n'hi resposta és, a totes llums, una pràctica excepcional. De fet, com ja hem comentat anteriorment, una de les millors per treballar les capacitats per transformar l'entorn. Els estudiants no només pensen en com hauria de ser el món sinó que tenen l'oportunitat de formar part activa d'aquest canvi. A més a més, tenen la possibilitat de conèixer un àmbit diferent, relacionar-s'hi i posar a prova les seves habilitats interpersonals i dialògiques.

Tot i així, mantenir un projecte d'APS sòlid i efectiu no és una tasca fàcil. L'any que nosaltres vam estar a l'Escola Sadako els estudiants tenien plena autonomia per escollir les entitats i negociar el servei que oferirien. Actualment, malgrat les avantatges que comportava aquest plantejament, el centre s'ha vist en l'obligació de reformular-lo pels múltiples obstacles que comportava; alguns ja els hem vist al relat que acabem de llegir. Ara l'assignatura es fa a 3r d'ESO i tots els estudiants duen a terme el servei a una mateixa entitat escollida per l'escola. L'àmbit és el de la tercera edat –un àmbit que, d'altra banda,

---

<sup>17</sup> Indiquem només l'àmbit general d'acció de les entitats per conservar-ne el seu anonimat.

era molt present en els projectes que s'havien escollit els anys anteriors-. Aquest projecte tracta d'aparellar cada grup de 3-4 persones amb un avi o àvia de la residència amb la que tenen el conveni per a que, durant tot el curs i en successives visites, coneguin la seva història i les seves vivències. La idea és que després d'establir aquest vincle i coneixença li muntin un vídeo-homenatge que reculli aquells moments vitals més significatius i li regalin al final de curs.

Aquesta experiència es combina amb una altra a 4t d'ESO, anomenada Emprenedoria Social, en la qual duen a terme un projecte de millora social que no implica col·laboració amb entitats. Aquesta la dirigeixen altres dos professors que ajuden als estudiants a investigar necessitats de diferents col·lectius i inventar noves formes de donar-hi solucions. Un exemple és el fet d'estudiar el tipus de bastons que fan servir els invidents, veure quines funcions satisfà i de quina manera, per després plantejar un disseny que el millori –encara que no sempre es pugui dur a terme materialment-. Aquests canvis curriculars han estat viscuts positivament pel centre en possibilitar el manteniment d'una assignatura que no estava essent viable i profitosa per a tothom, i que ara es planteja de manera més senzilla però efectiva, salvaguardant tant el component de sortir de l'escola i conèixer i mantenir el contacte amb un àmbit i col·lectiu determinat, com el de investigar una necessitat per trobar-ne solucions.

#### 4.2.2.5. Interrogació didàctica

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Albert
<b>Data</b>	11 de desembre de 2015
<b>Durada</b>	15 minuts
<b>Horari</b>	Hora d'Ètica, de 10:00h a 11:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Metodologia Didàctica</b>	
<b>Principis metodològics predominants</b>	Participació, reflexivitat
<b>Tipus de pràctiques predominants</b>	De deliberació i de reflexivitat

<b>Materials i recursos emprats</b>	Fitxa amb preguntes
<b>Valors morals en joc</b>	Participació, col·laboració

### *Objectiu i descripció general*

La darrera pràctica que volem recollir no és tant una activitat aïllada sinó un plantejament general. Al llarg de les etnografies que hem pogut efectuar als diferents centres educatius ens hem adonat que la influència que exerceixen els diferents focus d'educació moral no es dona tant pel fet de desenvolupar una pràctica puntual, sinó pel manteniment d'una certa línia d'actuació conjunta i estable al llarg del temps. El segon focus, la metodologia didàctica, no és una excepció. Per això, tot i haver optat per recollir aquí alguns exemples precisos de pràctiques que posen de relleu com es pot educar en valors mitjançant la metodologia, hem cregut convenient incloure finalment una reflexió al voltant dels estils didàctics en general.

Cada escola que hem tingut l'oportunitat de visitar i observar té un plantejament únic i específic pel que fa a la didàctica de les seves matèries, tots ells efectius i positius des d'un punt de vista moral. No obstant això, volem centrar-nos en l'Escola Projecte i en el que nosaltres hem identificat com a “interrogació didàctica”, per ser un mètode emprat constantment pels seus professors i professores a pràcticament totes les matèries –el que el converteix en una senya d'identitat- i també pels seus evidents beneficis pedagògics.

Definim la interrogació didàctica com una estratègia en la qual el professorat formula de manera continua preguntes i qüestions més o menys senzilles que els estudiants responen, i en base a les quals es va desenvolupant i construint els coneixements que s'han de transmetre. Amb la interrogació didàctica és el mestre el que pregunta i l'estudiant el que respon; però no necessàriament al final d'un procés com a mètode d'avaluació sumativa; ans al contrari, com la manera d'iniciar un determinat tema i vincular-lo amb el que els estudiants ja saben.

### *Un relat: Interrogació didàctica*

#### Contextualització de l'activitat

Els dies a Projecte estan plens de moments en que és el professorat el que pregunta als estudiants, ja sigui per començar un tema nou, per recordar el que es va fer el dia anterior o

bé per mesurar el que s'ha après durant un període de temps. La interrogació didàctica no és una pràctica que pugui descriure's com la resta, amb uns objectius, una metodologia i un desenvolupament concret. Aquesta és present a multitud de moments, d'instantos puntuals que moltes vegades passen desapercibuts. Per això ens ha resultat tan difícil escollir un únic moment per a relatar.

Hem escollit aquesta petita estona de la classe d'ètica a 1r d'ESO, però, perquè creiem que reflexa molt bé la voluntat d'aquesta metodologia per donar el protagonisme als alumnes i construir coneixement en base al que aquests ja saben. També perquè el contingut que es tracta està directament relacionat amb l'ètica i temes afins -els Drets Humans-. Aquesta s'inicia a les 10:15h d'un matí de divendres. La classe ha començat a les 10:00h però l'Albert ha dedicat els primers quinze minuts a tractar un conflicte que el grup ha tingut amb els de 4t d'ESO, dels quals n'és el tutor. Quan tot queda més o menys solucionat, s'han posat mans a l'obra. El professor els demana que treguin la fotocòpia que se'ls va fer arribar el passat dia de classe. En principi estava previst començar amb el tema dels Drets Humans en l'anterior classe però, donat que el professor es va haver d'absentar, avui serà el primer dia que ho tractin.

### Responent interrogants

Mentre els nois i noies treuen la fitxa que l'Albert els va deixar preparada, el professor formula la primera pregunta: "algú em sabria dir què és la Declaració Universal dels Drets Humans?". Comencen a aixecar-se les primeres mans. Els estudiants participen endreçadament segons els torns de paraula que atorga l'Albert. És el primer contacte que tenen amb el tema, pel que ningú fa una definició complerta. Tot i així, entre tots fan un recull d'idees prou fonamentals: "és un document on ens expliquen els nostres drets", "els drets de totes les persones del món", "el que podem fer", són algunes de les aportacions que en fan.

Tot seguit, comencen a compartir les respostes que han donat a la fitxa. La primera pregunta es presenta en forma de frases inacabades que els estudiants havien de completar:

#### *1. Completa l'expressió en cada cas de forma diferent:*

- Jo tinc dret a...

Moltes mans s'aixequen alhora. Cadascú fa la seva aportació: A tenir llibertat d'expressió, a la vida, a la seguretat social, a aprendre i a l'educació, a votar als 18 anys, a l'alimentació,

a tenir una família, a ser cuidat/cuidada... els estudiants comencen a parlar els uns sobre els altres i l'Albert atura l'activitat. Calla fins que tots fan silenci i llavors continua. Els explica que totes les seves respostes fan referència a la Declaració dels Drets Humans, excepte "ser cuidat" que pertany a la Declaració dels Drets dels Infants. Els fa reflexionar sobre el fet que, sense haver llegit mai la declaració, ells mateixos ja han pensat en els drets més importants.

Continuen amb la segona part de la primera pregunta, en la qual havien de completar la frase:

- *Els altres tenen dret a...*

Els estudiants de nou aixequen els braços, ara de manera més assossegada. Van dient els mateixos drets que abans i n'afegeixen d'altres com: a decidir, a ser respectats, a tenir un sostre, a una vida digna i a la salut. El professor pren de nou la paraula, oferint-los una nova reflexió: "fixeu-vos que heu dit els mateixos drets. Em crida l'atenció, però, que han sortit tres de nous que no havíeu dit per a vosaltres mateixos: el dret a una vida digna, al respecte i a tenir un sostre". Seguidament els felicita perquè han estat capaços de pensar en drets que, tot i que ells els tenen coberts, són conscients que hi ha molta gent que no. Els estudiants es senten satisfets i continuen treballant en les preguntes restants.

### ***Interrogació didàctica des del Focus Metodologia Didàctica***

La interrogació didàctica combrega perfectament amb el dit "Educar no consisteix en omplir un got buit, sinó en encendre un foc" atribuït al pensador *Lao Tse*. Els continguts no es buiden en un alumne que faci de contenidor; sinó que a través de preguntes i interrogants es va extraient, si més no, les qüestions més bàsiques d'allò que es tractarà a la classe. Amb aquesta metodologia es pot aconseguir un aprenentatge molt més significatiu atès a que allò que s'ha d'aprendre es vincula des d'un primer moment amb els coneixements i les experiències dels nois i noies.

Això comporta una sèrie de conseqüències i avantatges des del punt de vista moral. La primera és el manteniment de l'atenció i la motivació de l'alumnat. Malgrat es pugui estar tractant un tema que en un inici no els sembli especialment interessant, el fet d'implicar-los activament en el seu tractament produeix que estiguin més atents i engrescats. A més, a mesura que els estudiants són capaços d'anar donant resposta a les preguntes dels seus mestres, adverteixen que saben més coses de les que creien –la qual cosa pot tenir efectes

positius en la seva autoestima i autoconcepte- i, alhora, van incorporant aprenentatges quasi sense adonar-se.

La influència moral d'aquesta metodologia rau també en la relació comunicativa que s'estableix entre professor i alumne -els quals estan en continua interacció- i el reconeixement dels alumnes com a persones individuals amb experiències i vivències pròpies, les quals queden reconegudes i valorades. Com ens explica l'Albert a l'entrevista, fer-los preguntes, demanar la seva opinió o els seus coneixements previs sense cap voluntat avaluativa, permet crear un clima distès, de confiança, on els alumnes poden compartir relaxadament allò que saben o que opinen sense por a equivocar-se. Aquest és un dels factors fonamentals que permet als estudiants concebre els seus professors com a guies i acompanyants del seu procés d'aprenentatge en comptes de com a jutges.

### 4.3. La via interpersonal de l'educació en valors a la pràctica

Aquest capítol està destinat a recollir algunes de les pràctiques de valor que vam observar en relació als focus corresponents a la via interpersonal de l'educació en valors, la qual es centra de manera específica en les relacions i els vincles personals mantinguts entre els membres de la comunitat educativa. Se'n descriuran un total de deu pràctiques, cinc per cadascun dels dos focus que engloba aquesta via: el focus tercer, corresponent a la relació professor-alumne, tant individual com en situació de grup; i el focus quart, corresponent a les relacions dels alumnes entre iguals.

#### 4.3.1. Pràctiques de valor en relació al Focus Relació professor-alumne

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus Relació professor-alumne:

Nom de la pràctica	Centre educatiu
La Tutoria	Escola Nou Patufet
La tutoria individual	Escola Projecte
El joc de la pinça	Escola Sadako
L'humor a l'escola	Les tres escoles
Les mostres d'afecte a l'escola	Les tres escoles



Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Relació professor-alumne: tipus d'encontres predominants i principis dinamitzats. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

#### 4.3.1.1. La Tutoria

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Cada grup-classe (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO)
<b>Professorat participant</b>	Tutor 1r: Josep Tutora 2n: Núria Tutor 3r: Xavi Tutora 4t: Laura
<b>Durada</b>	2 anys consecutius
<b>Horari</b>	Espais de tutoria setmanals (1h 30min cada grup) en diferents horaris
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual, escola i sortides fora del centre

<b>Aspectes en relació al Focus Relació professor-alumne</b>	
<b>Tipus d'encontres predominants</b>	De manifestació d'afecte i cura i de formulació de correccions i recriminacions
<b>Principis posats en pràctica</b>	Personalització, interès per l'alumnat, confiança, expectatives, professor com a model

#### *Objectiu i descripció general*

La tutoria al Nou Patufet és molt més que un espai setmanal en que el tutor es reuneix amb el seu grup-classe. La figura del tutor és una peça fonamental per a la vida escolar dels estudiants al centre; n'és l'eix vertebrador. És la persona encarregada de conèixer a cada nen i nena del seu grup amb aprofundiment, saber de la seva història, la seva família i, en definitiva, del seu recorregut acadèmic i vital.

El tutor comparteix amb els seus nois i noies un gran nombre d'hores a la setmana. No només compta amb els espais dedicats exclusivament a la trobada amb el grup a la seva aula habitual -la comunament anomenada hora de Tutoria-, sinó que és l'encarregat d'acompanyar-los en d'altres estones com són el pati, les sortides fora del centre, els viatges i inclús les classes d'educació física que s'efectuen fora del recinte escolar; a més d'impartir-los la seva pròpia assignatura. D'aquesta manera el tutor manté una presència constant en la vida dels estudiants. Una presència que s'estén, a diferència de la majoria de centres, durant dos anys.

La voluntat general que un tutor estigui amb un mateix grup durant dos anys és, precisament, la creació de lligams forts i sòlids entre professor i alumnat. Des del centre es considera que la creació de vincles comporta un cert temps, i que limitar la tasca del tutor a un sol any dificultaria que aquests s'establissin i es mantinguessin de manera natural. De la mateixa manera, aquesta mesura també comporta certs avantatges pel que fa a la relació amb les famílies. Els pares i mares necessiten una certa continuïtat amb l'interlocutor i el referent de l'escola. És així, amb temps, que poden arribar a un veritable coneixement en quant a expectatives i necessitats mútues. La coneixença que es pot assolir és molt més profunda, la qual cosa contribueix irremediament en una millora de l'atenció pedagògica als nois i noies.

### ***Un relat: La Tutoria***

En aquest cas, hem escollit explicar dues anècdotes situades en espais de tutoria a l'escola Nou Patufet<sup>18</sup>.

#### ***El cap de setmana***

La primera d'elles té lloc un dilluns de setembre, pocs dies després d'iniciar-se el curs. És primera hora i els estudiants de 3r d'ESO comencen la setmana amb una estona de tutoria. Després d'organitzar el que faran, un grup d'alumnes surt de l'aula i el Xavi es queda amb la resta –uns 10 aproximadament-. El tutor els pregunta: “I què, com ha anat el cap de setmana? Alguna cosa que diguem... “he anat a aquest lloc i és..?”. Els nois i noies expliquen com han ocupat el cap de setmana i alguns d'ells admeten haver sortit de festa. De manera molt natural, el Xavi els pregunta quan solen sortir de festa i per on. Els

---

<sup>18</sup> Amb la finalitat de protegir la intimitat dels subjectes, el contingut de les converses es mostra de manera general, sense especificar les dades personals que va compartir cadascú.

estudiants, lluny de sentir les preguntes del seu tutor com un atac a la seva intimitat, contesten sincerament i sense tabús. De fet, quan més o menys tots han contestat, són ells mateixos els que tornen la pregunta: “I tu, què has fet?”. De la mateixa manera, el tutor els contesta sincerament. Els explica que té dues filles petites i que va al seu ritme; ha estat un cap de setmana familiar.

En un moment de la conversa, una alumna diu que ella no ha pogut fer gran cosa perquè havia de netejar. El Xavi aprofita aquest comentari per saber més dels seus alumnes. “Feu coses, a casa?”. La majoria diuen que sí. Expliquen els seus hàbits i com s’organitzen la setmana (escola, neteja, gimnàs...). Hi ha força varietat: alguns només ajuden a parar taula i endrecen la seva habitació, mentre que d’altres passen l’aspirador, inclús cuinen. El tutor els escolta atentament, mostrant una actitud d’interès vertader per allò que diuen. De fet, pràcticament a tots els fa un petit comentari sobre allò que expliquen. Ha estat una conversa espontània en la que tots s’han pogut conèixer una mica més.

### *Replantejar-se el rumb del grup*

En la segona anècdota els protagonistes són el grup de 4t d’ESO, la seva tutora Laura i també el Josep, coordinador d’ESO i professor de castellà. És un divendres de setembre a darrera hora, pel que els toca fer tutoria. Quan entren després del petit descans entre classes, veuen que el Josep està dins l’aula amb la Laura, ambdós amb semblants seriosos. Quan tots s’han assegut i estan en condicions per començar, la tutora els demana que recullin: no vol res sobre les taules. La situació adquireix un to encara més intens i misteriós.

Comença a parlar la tutora: “Crec que hi ha coses que hem de parlar. No estem tenint el començament que jo m’esperava. Vam parlar el primer dia i tots teníem moltes ganes, molts propòsits... però del que em va dir aquell dia al que molts esteu fent ara, hi ha un món”. Aquest és l’inici de tot un discurs al respecte del comportament que el grup està mostrant en aquestes primeres setmanes del curs. Mentre parla, el Josep li fa costat.

Un i altre van intervenint intercaladament. El Josep insisteix en que cal que facin aquest canvi d’actitud si volen aprofitar el curs, treure’s el títol al juny i matricular-se allà on desitgin. Ho fa amb un llenguatge molt planer, proper als estudiants, però tot i així amb un to força contundent. Els explica que cal que reaccionin ara i no al maig, quan ja serà tard: “el títol es comença a guanyar ara”, els diu. Els anima a preguntar-se a ells mateixos “què

estan fent”, que pensin en el viatge de París del que tenen tantes ganes i que no podran fer si continua aquesta actitud disruptiva per part d’alguns d’ells: “Els professors no voldran fer aquest viatge per anar com a Mossos d’Esquadra; voldran anar per gaudir. I si seguïu així no podrà ser...”.

El Josep continua: “Aquest *tio* (assenyalant un alumne de la primera fila), que ha arribat fa poc, tot i que no ho creieu i ell no s’ho cregui, jo l’aprecio. I li he de dir que per aquí no anem bé. Tot i que m’agafi mania. Perquè crec que és el millor per vosaltres”. A aquestes altures de la conversa, els estudiants estan capbaixos, es miren entre ells, alguns seriosos i altres amb cares de decepció, també hi ha alguna mirada perduda. Com a contrast al discurs que el Josep havia fet fins el moment, més racional, la Laura continua ara apel·lant-los des de l’afectivitat. Els demana que tanquin els ulls i pensin en on volen veure’s en 5 anys; els diu que han de fer tot el que estigui a la seva mà per aconseguir-ho, i que els professors estaran sempre per ajudar-los.

Tot i així, també els demana una actitud més compromesa i, sobretot, més respectuosa cap a la resta de companys i companyes. “Podem aconseguir moltes coses, i podem treure moltes etiquetes que teniu posades. Jo odio les etiquetes i sé que molts de vosaltres també. Teniu l’oportunitat de treure-us-les. Decidiu no pensant només en vosaltres, sinó en que sou un grup, i el que vosaltres feu afecta a la resta. Penseu en les conseqüències que tenen pels altres els nostres actes”. En aquest moment el Josep marxa i la Laura es queda amb el grup. Intenta que els estudiants diguin la seva. Els diu que necessita escoltar què pensen de tot plegat.

Els alumnes intenten explicar què és el que els succeeix. Diuen que moltes vegades el seu comportament depèn del professor o professora que tinguin; que n’hi ha alguns amb els que es comporten millor i hi ha d’altres que no mostren autoritat. La Laura els fa veure que cada professor té el seu estil i que, amb la seva edat, no cal que els recordin constantment com han de comportar-se. Després d’un petit intercanvi, els propis estudiants es van dient els uns als altres que han d’aprofitar el darrer any que els queda a l’escola. Sembla que la majoria d’ells han pres consciència.

La Laura torna a fer evident la seva bona intenció i els brinda el seu suport incondicional: “Jo intentaré que tot funcioni millor i no em rendiré, però necessito veure que no estic sola.

Vosaltres necessiteu ajuda i jo també la necessito. I sé que m'ajudareu". Amb els ànims ja més relaxats, la tutora els diu que ha portat una cita que creu que els pot anar bé per aquest moment; i els anima a que a cada sessió de tutoria puguin compartir algun missatge que creguin positiu. La cita, en anglès -la Laura, a banda de tutora és la seva professora d'anglès-, diu: "Ask not what your teammates can do for you. Ask what you can do for your teammates", de Magin Johnson. L'hora de tutoria acaba amb una proposta de la Laura: fer-se una foto de grup per recordar sempre el dia en el que es van comprometre a fer les coses millor.

### ***La Tutoria des del Focus Relació professor-alumne***

A l'Escola Nou Patufet es té la ferma creença que tutors en són tots els professors, ja que tots tenen el compromís d'atendre i acompanyar a qualsevol alumne sempre que ho necessiti i tots han de treballar per ser un bon model a seguir, un referent. No obstant això, els tutors oficials de cada grup destaquen per representar poc menys que un pare o una mare escolar pel seu grup; són les persones que coneixen les seves històries, qui els acompanya de manera especial i en té cura. Aquest tutor o tutora ja hem vist que és present en multitud de moments quotidians, pel que manté tot tipus d'encontre amb els seus estudiants: "d'ajuda a la construcció del coneixement" quan s'encarrega de donar la seva assignatura o acompanyar-los en l'àrea del projecte que estiguin desenvolupant; "de manifestació d'afecte i cura" quan s'acosta a ells d'una manera més personal i emocional; i també de "formulació de correccions i recriminacions", en els moments en que els estudiants necessiten ajuda per reconduir el seu comportament i actitud.

Precisament hem escollit dues situacions en que aquest tipus d'encontres es diferencien de manera clara. En la primera, on el Xavi manté una conversa amb alguns dels membres de la seva tutoria, s'observa un tipus d'encontre grupal "de manifestació d'afecte i cura". Al llarg de la conversa podem observar com es preocupa per ells, com mostra interès per acostar-s'hi sincerament, conèixer els seus interessos i les seves vivències sense ànims de jutjar-los, sinó a través de la creació d'un espai acollidor i de confiança. Aquestes estones, moments o instants serveixen per produir una sensació de benestar, de confortabilitat emocional indispensable per a que els alumnes trobin en el tutor oficial una figura en la que confiar realment i recolzar-se quan sigui necessari.

En canvi, el tipus d'encontre més representatiu de la situació que es viu en el segon exemple és el de “formulació de correccions i recriminacions”. La Laura parla amb el seu grup amb l'objectiu de motivar un canvi d'actitud. Els reprova la conducta i l'actitud inapropiades que estan tenint en l'inici de curs i que està obstaculitzant el correcte desenvolupament del curs. Aquesta recriminació, malgrat tot, es produeix des d'una postura ferma però certament amable i afectuosa. La tutora insisteix en que creu en les seves possibilitats, en que encara manté bones expectatives per al grup i els encoratja a donar la millor versió de si mateixos. Tant aquesta anècdota com l'anterior ens donen una idea de la quantitat d'interaccions que tenen professors i alumnes i de la seva varietat. Hem vist com l'objectiu que els motiva és diferent però hi roman una base comuna: el respecte, l'afecte i la voluntat de ser al seu costat i ajudar-los en tot el que sigui necessari.

#### 4.3.1.2. La Tutoria individual

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO (individualment)
<b>Professorat participant</b>	Albert
<b>Durada</b>	De setembre a gener
<b>Freqüència</b>	1 al curs (mínim)
<b>Horari</b>	Dimecres, de 16:00h a 17:00h.
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula de coordinació

<b>Aspectes en relació al Focus Relació professor-alumne</b>	
<b>Tipus d'encontres predominants</b>	De manifestació d'afecte i cura i d'ajuda a la construcció del coneixement
<b>Principis posats en pràctica</b>	Encontres per igual, personalització, confiança, expectatives

#### *Objectiu i descripció general*

A l'Escola Projecte la tutoria no consisteix només en les sessions grupals, sinó que també existeixen el que ells anomenen “Tutories individuals”. Dins l'horari lectiu de l'Albert hi ha contemplada una hora setmanal dedicada a fer una trobada individual amb cadascun dels nois i noies de 4t d'ESO. Aquesta segueix un format semblant al d'una entrevista en la que el professor manté una conversa amb l'alumne en qüestió seccionada en tres parts. En la

primera d'elles es convida a l'alumne a reflexionar sobre "en quin moment està" i "com ha arribat fins aquí". Se'l fa pensar sobre com ha sigut el seu recorregut a l'escola -si ha estat un procés positiu, fàcil, brillant, o si potser ha resultat un camí més complicat-. Per fer-ho, es fa servir de preguntes que els siguin fàcil de respondre: quines optatives han triat, perquè han triat aquestes i no unes altres, què els han semblat, etc.

Després d'aquesta primera part introductòria es passa a un plànol més íntim en que es formulen qüestions de tipus més personal. Se'ls pregunta sobre quines són les habilitats que tenen i quins són els seus interessos. El professor ens assegura que aquesta resulta, per a la majoria dels estudiants, la part més complicada de resoldre. Els costa pensar en quines coses els hi agraden i què és allò que fan bé més enllà de les assignatures. De fet, ens comenta que aquest procés d'autoconeixement per alguns resulta tan difícil que han de tornar a reprendre la conversa uns dies després. En canvi, els resulta molt més fàcil respondre a la darrera de les qüestions d'aquesta part, relacionada amb allò que creuen que han de millorar; la qual cosa ens descobreix un alt grau d'autocrítica i/o autoexigència dels nois i noies.

Per últim, la darrera part de la conversa va destinada a pensar en les expectatives i aspiracions de futur que tenen. Aquí se'ls insisteix en que cal que siguin sincers i expliquin allò que a ells els hi agradaria fer, sense pensar en el que els mestres o les famílies voldrien escoltar. Interessa que s'obrin de veritat, que pensin en ells mateixos sense pressions externes. També es valora si la carrera que han fet fins el moment és conseqüent amb com volen continuar-la quan surtin de l'escola.

La durada estipulada d'aquestes entrevistes és d'una hora, encara que el temps i el ritme de la conversa varia amb cada alumne. Per a aquells que ho tenen molt clar 20 minuts poden ser suficients, mentre que d'altres necessiten l'hora sencera, una hora i mitja, o fins i tot tornar a realitzar una segona trobada. Les reunions s'inicien al setembre i acaben al gener. Al febrer es té contemplat fer una trobada amb les famílies de cadascun dels estudiants, també de manera individual. La raó d'aquest *timing* és que alumnes i famílies puguin fer una bona selecció dels centres als que visitar en el període de *jornades de portes obertes*, abans d'efectuar la preinscripció.

De fet, la voluntat primordial d'aquest procés és poder orientar-los no només amb el tipus d'estudi que poden fer, sinó aconsellar-los també sobre el centre que els pot ser més adient; contemplant tant les característiques, habilitats i personalitat dels estudiants, com el tarannà dels possibles centres, la relació que mantenen amb l'estudiant, el nivell d'exigència i la manera de treballar en general. L'equip orientador de l'escola no es conforma amb proposar a un alumne fer un cicle o un batxillerat, sinó que se'ls prepara tant com es pugui per a que els estudiants, després d'aquest procés d'orientació, puguin ser els que escullin allò que s'ajusti més al seu perfil i interessos.

Per últim, ens queda apuntar que les tutories individuals són només una part d'un procés orientador que s'inicia a 3r d'ESO i que compagina diferents tipus d'activitats, també grupals, al llarg dels dos darrers cursos a l'escola. Aquesta informació l'hem rebut a través de converses espontànies al centre i sobretot de l'entrevista que hem efectuat al final del procés, ja que, malauradament, no hem tingut la sort d'assistir a cap d'aquestes sessions. Si bé vam conèixer l'existència de les entrevistes individuals des d'un bon inici, es va considerar que la nostra presència perjudicaria o impediria del tot el clima de confiança i intimitat que caracteritza aquestes sessions.

### ***Un relat: La Tutoria individual***

Tot i que no vam poder observar cap tutoria individual, vam tenir la sort d'assistir a la reunió que el centre va celebrar amb les famílies dels alumnes de 4t d'ESO el dia 30 de setembre. Com cada any, una gran part dels professors que faran classe al grup de 4t d'ESO es reuneixen amb les famílies a l'inici de curs per explicar-los les característiques i el funcionament del darrer any d'escolarització obligatòria dels seus fills.

La reunió comença a les 20:00h però vint minuts abans ja comencen a arribar les primeres famílies. Aquests esperen a la recepció de l'escola. En la gran majoria de casos es saluden entre ells amb dos petons; es fa evident que ja porten molts anys coneixent-se. El tema principal de les converses és com de ràpid ha passat el temps i quanta pena els fa que ja hagin d'abandonar l'escola. Quan arriba l'hora, l'Albert baixa i els convida a pujar a la sala de Teatre. Allà hi troben cadires preparades, totes mirant cap a l'escenari, on hi ha sis mestres també asseguts. Aviat l'Albert comença les presentacions. Explica que serà el tutor del grup juntament amb la Carme. La resta de professors també es presenten dient el seu nom i la matèria que imparteixen. Després d'uns primers comentaris sobre el grup, en el



que es remarca com són de creatius, participatius i complidors amb la feina –i també una mica esverats-, passen a explicar què significa 4t i quines particularitats té.

Es succeeixen un seguit d'explicacions sobre les assignatures que tindran i altres esdeveniments més especials com són la Jornada de valors, el Treball de recerca i el viatge de final de curs, que aquest any serà al País Basc. Quan acaben, els professors formulen una pregunta -“i què passa després de l'ESO?”- que ells mateixos continuen responent. Expliquen als pares que l'escola prepara als nens pensant en el batxillerat. No perquè sigui la única sortida que tindran, sinó perquè creuen que exigint-los aquest nivell garanteixen una base de coneixements prou extensa com per després poder seguir tranquil·lament qualsevol itinerari que escullin. Els diuen que tots ells lluitaran i acompanyaran als seus fills per a que aconseguixin el graduat.

Seguidament parlen dels centres als que podran anar en sortir de l'escola. L'Albert presenta l'equip d'orientació, conformat per la Cristina, l'Ariadna i ell mateix, i els explica en què consisteix la seva tasca. Els diu que fan un seguiment dels 12 instituts als que solen anar els alumnes que surten de Projecte per veure com és el seu alumnat, quina és la relació amb el professorat, quin nivell d'exigència demanen, entre d'altres. D'aquesta manera poden orientar-los millor i fer-los propostes que s'adaptin a les característiques individuals tant acadèmiques com personals de cadascun d'ells. Els parlen també de les tutories individuals i posen en valor el fet que els adolescents s'impliquin en el seu procés d'orientació tant com sigui possible.

Alhora, els explica que tornarà a veure's amb ells –les famílies-, com a màxim al gener-febrer per tal de parlar-ne. Ho faran en aquesta data per a que puguin anar a les jornades de portes obertes i puguin demanar entrevistes amb la direcció d'aquests centres si ho consideren oportú. Els explica que aquesta reunió serà obligatòria per totes les famílies, vagin els seus fills “súper bé” o “falli alguna cosa”. Quan l'Albert acaba l'explicació un pare pren la paraula tot exclamant: “Molt bé! Us felicitem! Sentir-nos acompanyats en aquests moments és molt important per a nosaltres, gràcies!” i comença un aplaudiment que continua la resta de famílies. La reunió continua parlant del comiat que hi haurà al juny, encara que els mestres no volen rebel·lar gaires detalls per mantenir el factor sorpresa. Els avancen, però, que s'emocionaran.

### ***La Tutoria individual des del Focus Relació professor-alumne***

A través d'aquesta reunió ens hem pogut fer una idea de com d'important és la tutoria individual per a l'orientació acadèmica, professional i també personal dels estudiants. Tot i així, en aquest apartat ens agradaria fer èmfasi en els valors que es dinamitzen en aquest tipus de pràctica, sobretot pel que fa a la relació professor-alumne. El fet que el tutor de 4t es reuneixi individualment amb tots els seus estudiants posa de relleu la cura que se'n té i com d'importants són cadascun d'ells.

D'una banda perquè, al menys en aquest sentit, es manté un nombre d'encontres igual o similar amb tothom. Això propicia que tots els nois i noies es sentin igualment atesos pel seu tutor, evitant que hi hagi així sentiments d'abandonament o d'excessiva atenció. Alhora, cada trobada, malgrat seguir un mateix fil conductor, depèn en gran mesura de la història, la personalitat, i les necessitats de cada alumne. Tots ells són diferents i, per tant, les tutories també. Aquestes es fan de manera personalitzada, adaptant tant la manera de tractar els continguts com el temps destinat a fer-ho. La tutoria individual representa un moment en el que el tutor es dedica exclusivament a un sol alumne i es centra en el seu recorregut, les seves emocions i expectatives; un moment especial, íntim, on el noi o la noia és l'únic protagonista.

Per això assumim que el tipus d'encontre primordial en aquest tipus de pràctiques és el de manifestació de cura i afecte; tot i que també considerem que les tutories individuals treballen per ajudar a la construcció de coneixements. En aquest cas, coneixements de caràcter procedimental i actitudinal. A través d'aquestes sessions s'acompanya a l'estudiant en un procés d'introspecció, una mirada cap un mateix amb la que treballar l'autoconeixement, l'autoconsciència i l'auto-honestedat i amb la qual adquirir una autoimatge ajustada que l'ajudi a valorar el seu recorregut vital, el moment actual i les expectatives de futur, per tal de comprometre's a fer el que calgui per arribar allà on vulgui.

#### 4.3.1.3. El Joc de la pinça

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi

<b>Data</b>	Gener de 2016
<b>Durada</b>	Un mes aproximadament
<b>Horari</b>	Fora de l'horari de classes
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Relació professor-alumne</b>	
<b>Tipus d'encontres predominants</b>	De manifestació d'afecte i cura
<b>Principis posats en pràctica</b>	Confiança, personalització

### *Objectiu i descripció general*

El “Joc de la pinça” no és una pràctica sinó un entreteniment que va sorgir de manera espontània entre el Jordi i els seus tutoritzats de 4t d'ESO. El joc, iniciativa dels alumnes, consisteix en la circulació d'una pinça d'estendre la roba de color verd que passa d'una persona a una altra quan algú es dirigeix a la persona que la té sense dir el seu nom. Per exemple, imaginem-nos una situació en que la Marina té la pinça i es vol dirigir al Carles per demanar-li un llapis. La Marina formula la següent pregunta: “Carles, em deixes un llapis, si us plau?”. En cas que el Carles li respongui: “Sí, té, Marina”, la Marina continuaria tenint la pinça. En canvi, si li diu: “Sí, té”, sense dir el seu nom, es considera que el Carles ha perdut i que, per tant, és el nou portador de la pinça.

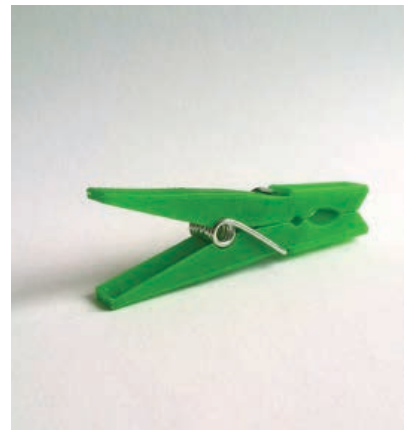
El Joc de la pinça, com veiem, és molt senzill. La única norma és adreçar-se a la persona que la porta dient el seu nom, per així evitar que la pinça passi a les nostres mans. La pinça circula d'una persona a una altra durant tota la setmana, i és divendres a darrera hora - aprofitant que tenen classe amb el tutor- quan, la persona que finalment s'hagi quedat amb la pinça, ha de “pagar penyora”. Les penyores varien de setmana en setmana. Hi ha una llista al suro de la classe, on els estudiants van proposant idees. Cada divendres s'escull per votació la penyora que haurà de pagar-se la setmana següent. Per posar alguns exemples, entre els suggeriments de penyores hi ha “escombrar la classe tota una setmana” o dir alguna bestiesa a algun professor, com per exemple “preguntar si els polinomis tenen a veure amb els matrimonis nombrosos” o si “Cervantes sabia escriure amb les dues mans”.

El joc de la pinça no té cap altre norma excepte la proposada pel Jordi: no jugar durant el temps de classe. Quan el grup li va plantejar el joc al tutor, aquest el va acceptar de seguida

posant únicament aquesta condició, entenent que el joc podria perjudicar el ritme i desenvolupament de les classes; la qual cosa els alumnes van acceptar. Per tant, els espais en els que el joc és efectiu són els minuts entre classes, els patis i descansos i l'entrada i la sortida al centre.

### ***Un relat: El Joc de la pinça***

És divendres a la tarda, són les 16:00h i els estudiants estan arribant a l'aula, disposats a seguir amb els preparatius pel Matí de la No-Violència<sup>19</sup>. Al passadís, just abans d'entrar a la classe, el Teo li pregunta al Jordi: "Jordi, ara prepararem l'activitat per als petits, no?", al que el tutor li contesta: "sí, mirarem el tutorial". L'estudiant comença a riure i li ensenya la pinça. El Jordi s'adona que el Teo acaba de fer-li perdre el joc i somriu amablement: "noi, me l'has colat!", li diu mentre agafa la pinça.



Fotografia 19: Pinça verda similar a la que es feia servir al Joc de la pinça

Com a vegades fa, el Jordi es queda a la porta de la classe fins que entren tots els alumnes. Ja estan arribant als darrers quan aprofita per preguntar-li al Joan: "Ei, Joan, què tal, tot bé?". El noi li contesta: "sí!, tot bé!". De la mateixa manera que ha ocorregut instants abans, el Jordiriu mentre li ensenya la pinça. El Joan s'adona que ha perdut i l'agafa mentre alguns dels seus companys, que han vist la jugada, riuen i exclamen "uoooo!".

La classe comença i es desenvolupa de manera natural. Quan ha transcorregut aproximadament mitja hora, el Joan decideix jugar saltant-se la única norma que el Jordi va proposar: no jugar en hores de classe. Probablement el Joan ho ha fet considerant que és divendres a la tarda i que se li està esgotant el temps per passar-la abans que li toqui a ell pagar penyora. El Jordi s'adona i li anul·la: "nois, hem de saber quan sí i quan no. Si no respecteu la norma haurem de prohibir el joc". El Joan admet el seu error i capcot torna a rebre la pinça. Avui li tocarà pagar penyora.

---

<sup>19</sup> El Matí de la No-violència és una pràctica explicada al Focus 1: El Contingut.

### ***El Joc de la pinça des del Focus Relació professor-alumne***

Quan a l'entrevista li vam esmentar el Joc de la pinça, el Jordi va somriure amb enyorança: "A aquests els hi agradava molt aquest joc...". Quelcom tan simple com passar-se una pinça els uns als altres va significar per al grup un mecanisme d'unió, de cohesió. El joc era seu, els pertanyia i els identificava, pel que en cert grau va augmentar el seu sentiment de pertinença. A l'escola és necessari comptar amb moments distesos i desenfadats entre els membres d'una mateixa classe i els seus professors. En aquest cas, va ser gràcies a aquest entreteniment -entre altres- que el grup va crear un clima relaxat i de confiança, còmplice.

Alhora, el fet que els alumnes convidessin al seu tutor a jugar-hi no només és una causa d'aquesta bona relació, sinó també una conseqüència. És a dir, el fet que els nois i noies volguessin comptar amb el seu professor per jugar-hi és una senyal de bona salut en la seva relació; el consideren i l'inclouen com a part del grup. Això és el resultat de la voluntat explícita i d'un treball constant per part del professor per crear lligams forts amb el grup, tant grupalment com individual.

Com el mateix professor ens comenta, una de les tasques més fonamentals, sinó la que més, és generar i estimular el vincle personal amb cadascun dels alumnes i la identitat del grup i això es produeix, generalment, fora de la classe. "Som profes de passadís", un professor passa pel passadís moltes vegades al dia i és allà on es troba amb tot l'alumnat, no només a l'aula, pel que si no aprofitem aquests breus moments per establir un contacte, dir-lis alguna cosa, fer-los alguna pregunta, algun comentari o un gest, estem perdent gran part de les oportunitats que tenim per potenciar aquest lligam.

#### 4.3.1.4. L'Humor a l'escola

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Les tres escoles
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual de cada grup

## Aspectes en relació al Focus Relació professor-alumne

<b>Tipus d'encontres predominants</b>	No és característic de cap tipus
<b>Principis posats en pràctica</b>	El professor com a model, confiança, personalització

### *Objectiu i descripció general*

L'humor és un component fantàstic en la relació professor-alumne. Mitjançant l'humor es poden refermar els lligams entre els nois i noies i els seus mestres. Aquest contribueix a la creació d'una situació de confiança, en que la gent es sent més còmoda i lliure per ser ells mateixos, alliberant tensions. L'humor es pot manifestar de diferents maneres. No només amb una broma explícita, sinó a través de comentaris, gestos o simplement del manteniment d'una actitud d'alegria. Justament per aquest motiu és tant difícil contemplar una pràctica que tingui com a objectiu dinamitzar el component humorístic. Abans hem vist, per exemple, les Jornades de Valors de l'escola Projecte, les quals es van iniciar amb una *performance* que sí buscava que els alumnes passessin una estona agradable, riguessin i alhora es familiaritzessin amb el tema de les jornades. No obstant això, és ben cert que l'humor sol manifestar-se de manera imprevista. Els tocs d'humor que afegeixen els professors i professores a les seves classes solen sorgir espontàniament, fruit del seu caràcter, i acostumen a durar pocs segons.

### *Alguns micro-relats d'humor a l'escola*

Per tal de deixar constància de la multitud d'ocasions en les que l'humor es posa en joc a les aules i de les diferents formes que pot prendre, hem decidit presentar alguns micro-relats esdevinguts en els tres centres. Així, en comptes de l'estructura de presentació que hem seguit fins ara, farem servir una petita taula amb la que poder contextualitzar mínimament quan i en quines condicions es van donar aquestes notes humorístiques.

En primer lloc, existeix un bon nombre d'ocasions en els que els professors es situen ells mateixos a la diana dels comentaris humorístics. Considerant la diferència generacional entre ells i els seus alumnes, l'edat és un tema recurrent per fer bromes.

<b>Micro-relat 1</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Xavi
<b>Data</b>	27 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Dimecres, de 15:00h a 15:45h (hora de Català)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

Estan corregint els deures a la classe de català. Els estudiants havien de definir diverses paraules. Després de cada definició, el Xavi els demana que facin una frase utilitzant la paraula en qüestió. En un moment donat intervenen molts alumnes alhora i deixen d'escoltar-se els uns als altres. El Xavi -qui no té més de 44 anys- intervé dient la següent frase: “Si us plau, si no cal·leu no m’assabento. Sóc una persona vella, pràcticament anciana, necessito parar atenció només a una persona”. Amb aquest comentari alguns alumnes somriuen i tornen ràpidament a la calma i l’ordre amb el que estaven resolent els exercicis fins el moment.

<b>Micro-relat 2</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi
<b>Data</b>	4 de desembre de 2015
<b>Horari</b>	Divendres, de 15:00h a 16:00h (hora d'Ètica)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

Avui és la darrera classe de la matèria trimestral “Ètica” i el Jordi decideix fer una sessió més relaxada. Llegeix alguns dels contes de “26 cuentos para pensar” de Jorge Bucay i després els comenten en veu alta. Quan estan tractant el tercer conte surt a col·lació la sèrie dels Simpson i els seus creadors. El Jordi explica: “El co-creador dels Simpson ha mort enguany molt jove, d’un càncer fulminant. Jove vull dir de la meua edat, i qui em digui el contrari el fulmino ara mateix!”. El professor ha fet broma amb les diferents concepcions que es tenen del concepte “joventut” a l’edat dels seus alumnes i a la seva mateixa; a la qual cosa els nois i noies li han respost amb una mirada de complicitat.

<b>Micro-relat 3</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Xavi
<b>Data</b>	4 d'octubre de 2016
<b>Horari</b>	Dimarts, de 12:00h a 13:00h (hora de Tutoria)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

És hora de tutoria i el Xavi parla amb els seus alumnes d'un conflicte que han tingut amb una altra professora. Els hi explica que li agradaria que fossin sincers i que reconeguessin que, potser, el seu comportament amb l'altra professora no ha estat del tot encertat. El professor inicia un breu discurs en el que diu la següent frase: "Tinc uns quants anys més que vosaltres... uns quants, és igual quants. I per tenir el dret moral i poder ser crítics hi ha un pas previ que és l'autocrítica. Això ha d'anar un pas per endavant, sempre". A banda del to seriós de la conversa, i de la importància del discurs i el consell que els ofereix, el Xavi ha fet un comentari sobre la seva edat que ha trencat, per un breu instant, la tensió que s'hi respirava i ha fet sentir als estudiants més confortables.

D'altra banda, també és comú que els professors i professores utilitzin l'humor per intentar reconduir el comportament dels alumnes, fer silenci a la classe o explicar les normes més generals. A continuació dos micro-relats que ho exemplifiquen:

<b>Micro-relat 4</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Josep
<b>Data</b>	12 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Dilluns, de 8:30h a 9:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

És el primer dia del curs i el Josep acaba de presentar-se al grup de 1r, del qual en serà tutor aquest any i el vinent. Els està explicant diferents qüestions del funcionament del centre, ara que han fet el pas de la primària a la secundària i el funcionament d'algunes coses



variaran. Els estudiants se'l miren amb interès; per a ells és un moment molt important, doncs passen a formar part dels “grans” de l'escola. El Josep fa l'exposició d'aquesta nova etapa d'una manera molt planera i simpàtica, els fa veure que el nivell d'exigència és una mica superior però que l'escola continua essent la mateixa. Entre d'altres coses, parlen de l'horari, dels espais que faran servir i del pati. Quan arriba a aquest últim punt els explica: “Com sabeu, els patis els farem amb els companys de 2n. Dilluns, dimecres i divendres anirem a la plaça Joanic del barri, i dimarts i dijous ens quedarem a l'escola. Ja sabeu el que implica anar a Joanic. Hem de comportar-nos i anar com persones. El que no sigui persona que ho dissimuli i camini sobre dues potes, no sobre quatre”. Els petits riuen i el Josep, d'alguna manera, ha aconseguit acostar-se una mica més a ells.

<b>Micro-relat 5</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 2n d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Laura
<b>Data</b>	14 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Dimecres, de 10:00h a 11:00h (hora d'Anglès)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

És el tercer dia de curs i tots plegats, professors i alumnes, estan agafant ritme. És hora d'anglès amb els de 2n i la Laura proposa un joc amb el que dinamitzar la classe i, alhora, fer que els estudiants trenquin el gel i comencin a parlar en anglès. El joc consisteix en que un d'ells digui una paraula i el company següent digui una altra que comenci per la darrera lletra de la paraula anterior. Els estudiants juguen i la professora els va reforçant positivament: “*veery good!*”, “*well done!*”. En un moment donat, una noia diu la paraula “parrot”. La Laura, aprofita aquesta intervenció per cridar l'atenció a dos alumnes que parlaven entre ells, aliens al joc, i els diu: “we have here two parrots”, assenyalant-los. Els nois es donen per al·ludits amb un tímid somriure i callen.

Per últim, volem incloure dos darrers exemples en els que es mostra que, segons l'edat dels alumnes, sobretot quan aquests són més grans, l'humor pot anar acompanyat d'ironia.

### Micro-relat 6

<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Laura
<b>Data</b>	16 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Divendres, de 15:45h a 16:30h (hora d'Anglès)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

Ens situem encara a la primera setmana de classe del curs 2016-2017. La Laura està fent un joc amb els de 4t d'ESO per, com en el cas anterior, anar trencant el gel amb la qüestió de l'anglès. Quan explica en què consisteix el joc els informa que, qui guanyi, aconseguirà una llaunadura (ensenyant la bossa). La Clara, amb la que es nota que tenen confiança, li pregunta: “però Laura, estan caducades, les xuxes?, al que la Laura respon: “clar!, per això us les dono!”. D'aquesta manera còmplice i desenfadada, la professora ha contestat a la provocació innocent de l'alumna.

### Micro-relat 7

<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Laura
<b>Data</b>	23 de novembre de 2016
<b>Horari</b>	Dimecres, de 16:30h a 17:30h (hora de Tutoria)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

És hora de tutoria, el que significa que el grup de 4t i la seva tutora, la Laura, aprofiten per repassar els esdeveniments més importants que estan per venir. En aquest cas, els informa que l'endemà prepararan les activitats pel dia de Santa Cecília (patrona de la música), que celebraran divendres. Un alumne aixeca el braç i pregunta quin tipus d'activitats faran. La Laura li contesta bromejant amb un to irònic: “un taller de cuina, noi, aprendrem a fer canelons per Sant Esteve!”. La resposta causa sensació entre el grup, que riu celebrant-la i aplaudint-la amb comentaris com: “és que tu també...!”, “uo! Quina vacil·lada!”. El noi s'ho pren amb humor i segueix escoltant les directrius de la tutora per preparar l'activitat.

### ***L'humor a l'escola des del Focus Relació professor-alumne***

Els tocs d'humor a l'escola es troben en qualsevol moment, no són representatius de cap tipus d'encontre. Sorprenentment, però, al llarg d'aquests breus relats ens hem adonat de la important presència que té en aquells encontres destinats a la formulació de correccions i recriminacions. Lluny del que podríem pensar, en un moment on cal que els estudiants tornin a adquirir una actitud i un comportament determinats, l'humor resulta probablement una via d'acció més útil que l'autoritat més rígida. L'humor apropa a professor i estudiant, relaxa l'ambient i el torna més amable, pel que moltes vegades és una excel·lent manera de reconduir una situació de manera més natural i menys agressiva.

Alhora, també és comú trobar el component de l'humor en les estones de classe destinades a la construcció del coneixement -aquest pot servir per captar l'atenció d'aquells més despitats o simplement per fer més amenes les explicacions pertinents-; i en les trobades on mestres i alumnes parlen de manera més relaxada i personal (encontres de manifestació d'afecte i cura). L'humor pot ser el portador de moments entranyables on els membres de la comunitat educativa es comuniquen entre sí i comparteixen moments aliens a les tensions o l'exigència del currículum.

Per últim volem assenyalar, des d'una altra perspectiva, com els comentaris humorístics que hem descrit serveixen als alumnes d'exemple. El modelatge, ja ho hem vist, és una de les maneres com l'alumnat aprèn valors. Els professors són poc menys que models a seguir, pel que el fet que aquests siguin amables, divertits i, sobretot, capaços de riure's de si mateixos, dona als estudiants un exemple d'acceptació i valoració d'un mateix que pot contribuir a la millora de la seva autoestima. Advertim, tot i així, que aquesta estratègia és útil quan emana de manera natural. Els estudiants són sensibles als comentaris que fan els mestres, però també a la manera en que els fan. L'humor, el fet que una persona sigui més o menys graciosa, és quelcom inherent a la seva personalitat i, per tant, no s'ha de fingir o forçar. Cadascú és lliure de posar en pràctica i intentar entrenar aquelles habilitats que cregui convenients, si bé és important acceptar-se a un mateix i mostrar-se de manera natural. Serà la nostra personalitat més arrelada, el nostre caràcter més autèntic allò que transmetrem als estudiants i amb el que hem d'intentar acostar-nos-hi.

#### 4.3.1.5. Les mostres d'afecte a l'escola

<b>Aspectes de caràcter general (Varis exemples)</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Les tres escoles
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola: aules, passadissos, pati...

<b>Aspectes en relació al Focus Relació professor-alumne</b>	
<b>Tipus d'encontres predominants</b>	De manifestació d'afecte i cura
<b>Principis posats en pràctica</b>	Comunicació verbal i no verbal, confiança, personalització, interessar-se per ells, etc.

#### *Objectiu i descripció general*

Moltes vegades sembla que les mostres d'afecte entre professors i alumnes estiguin reservades a les primeres etapes educatives. A tots ens sembla natural que un alumne de parvulari o de primària s'abraci amb una professora; veure aquesta mateixa escena a secundària, en canvi, ens pot arribar a sorprendre. Ja sigui per les particularitats que comporta l'adolescència, la visió academicista generalitzada de l'etapa secundària, o una sobre-alarma en relació a la seguretat i la integritat dels estudiants, el cert és que no estem acostumats a viure plenament l'amor i l'estima entre els membres de la comunitat educativa. És per això que, conforme els alumnes avancen en els successius nivells educatius, aquests intercanvis d'afecte i confiança van minvant fins el punt d'arribar a desaparèixer.

Amb la present recerca hem tingut la sort de poder visitar i observar centres on aquesta barrera no existeix; on estudiants i mestres comparteixen sovint els seus sentiments i s'intercanvien mostres d'afecte sinceres -i en la major part espontànies-, que no tenen més pretensió que demostrar a l'altre que l'estimem, l'acompanyem, o simplement ens sentim contents d'estar al seu costat. Aquestes mostres d'afecte, com veurem a continuació, es donen en moments molt diferents i amb formats també diversos.

#### *Alguns micro-relats de mostres d'afecte a l'escola*

Com en el cas anterior, és inviable descriure una única pràctica en relació a les mostres d'afecte que es donen als centres educatius entre professors i alumnes. En primer lloc, perquè aquestes es donen de manera natural i improvisada, no són fruit d'una planificació.

D'altra banda, perquè seleccionar únicament una ens impossibilitaria fer-nos una idea de la multitud d'ocasions diferents en que mestres i estudiants es demostren la seva complicitat i les estratègies tan diferents que utilitzen fer per-ho. Per tant, tot seguit fem una breu exposició de cinc micro-relats diferents, ocorreguts a les tres escoles visitades.

<b>Micro-relat 1</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Maitane
<b>Professorat participant</b>	Gemma
<b>Data</b>	17 de març de 2016
<b>Horari</b>	Dijous, de 15:00h a 15:45h (lectura dramatitzada)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Teatre de l'escola

Avui és el gran dia, els estudiants de 4t per fi faran la lectura dramatitzada davant les seves famílies. Una lectura que han estat preparant a consciència i amb molt d'esforç i que, com hem comentat anteriorment, ja han assajat amb els seus companys d'ESO. Malgrat tot, els nervis es fan evidents. Entre el moviment per la preparació de l'escenografia i la col·locació de les cadires per l'auditori, crida l'atenció la cara de preocupació de la Maitane. Està molt nerviosa. La Gemma la veu i de seguida hi acut. Li fa una forta abraçada i l'agafa les mans tot animant-la: li diu que tot sortirà molt bé i que s'ho ha preparat molt. La Maitane sembla haver-se tranquil·litzat una mica i ràpidament s'afegeix als seus companys amb els preparatius finals.

<b>Micro-relat 2</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Cesc
<b>Data</b>	12 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Dilluns, de 8:30h a 9:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

És el primer dia del curs i el Josep està explicant el funcionament del curs i de l'etapa secundària en general als seus alumnes de 1r d'ESO. Quan ja porten una estona

intercanviant informació i sensacions, arriba el Cesc, el director de l'escola. Quan entra, dona la benvinguda a tots els estudiants, un per un, mitjançant una encaixada de mans. El professor es presenta i els diu que el Josep els cuidarà molt. Alguns ja el coneixien, al Cesc; per a d'altres, no només és el seu primer contacte amb el director de l'escola, sinó la primera vegada també que algú els saluda amb una encaixada de mans. Una escena que es repetirà absolutament cada dia que tinguin classe amb ell o que el Cesc hagi de visitar-los per alguna qüestió en especial.

De fet, aquesta és una escena comuna a tots els cursos de l'ESO. Tant és així que no ens podem estar d'explicar una altra anècdota. Ens situem aquesta vegada a la classe de 3r d'ESO. És un dia qualsevol i la classe de matemàtiques -impartida pel Cesc- es dona per acabada. Quan el professor ha de marxar, torna a donar la mà a tots els seus alumnes tal com ha fet quan ha entrat. Aquesta vegada, però, amb una excepció. Quan li toca a la Vanessa, aquesta li diu que no vol encaixar les mans. Abans que el mestre pugui mostrar-se sorprès, aquesta s'aixeca i li fa una abraçada. El Cesc somriu, acaba de saludar a la resta de companys i marxa.

<b>Micro-relat 3</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 2n d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Pepita
<b>Data</b>	12 de setembre de 2016
<b>Horari</b>	Hora d'Educació Emocional Dilluns, de 9:30h a 10:30h Dimarts, de 15:00 a 15:45h Dijous, de 15:45h a 16:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

A l'escola Sadako, la Pepita és la professora que imparteix Educació Emocional a 2n d'ESO. En les sessions destinades a aquesta assignatura, a banda de moltes altres coses, és comú que es dediqui una petita estona a la relaxació i el *mindfulness* (uns 6-10 minuts). Per fer-ho, la professora demana que els alumnes guardin l'*ipad*, deixin la taula neta i separin una mica la cadira de la taula. Llavors, posa una música relaxant, els demana que tanquin els ulls i els guia en allò que han d'anar fent.

Els recorda que han de mantenir una bona postura corporal: “esquena recta, recolzada a l’espatller de la cadira, l’abdomen separat a la taula, els braços còmodament recolzats sobre la taula...”. També la respiració: “inspiro, 1, 2, 3, 4, i deixo anar l’aire. L’únic que em preocupa en aquest moment és connectar amb la meva respiració. Deixar la ment en blanc, connectar amb nosaltres mateixos...”. Mentre els guia, la Pepita va passant un per un i els fa un petit massatge al front, a les galtes, al clatell, a les espatlles... Probablement l’exercici de relaxació funcionaria també sense aquest gest per part de la professora; no obstant, ella els acompanya en el procés, tocant-los amb molta delicadesa.

Les primeres vegades que la Pepita els feia aquest petit massatge mentre tenien els ulls tancats, alguns alumnes s’estranyaven, no acabaven de relaxar-se. Tanmateix, amb el temps és una pràctica més que acceptada per l’alumnat. De fet, com a anècdota podem explicar una sessió en que una alumna, l’Arlet, portava tota la classe enfadada amb si mateixa per no haver fet els deures correctament, i no va poder canviar d’actitud fins que van iniciar l’exercici i la Pepita li va fer aquest petit massatge. En aquell moment, en el semblant de la noia es va produir un canvi que després demostraria amb el seu comportament durant la resta de la sessió. Necessitava aquest suport per part de la professora.

<b>Micro-relat 4</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d’ESO
<b>Professorat participant</b>	Albert
<b>Data</b>	21 de setembre de 2015
<b>Horari</b>	Dilluns, de 16:00h a 17:00h (Hora d’Alternativa)
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

Som al segon dilluns del curs a l’Escola Projecte i durant el transcurs d’aquests primers dies una escena s’ha repetit força vegades: exalumnes venint per saludar als mestres i als antics companys d’escola. Sempre que algun exalumne apareix, mira per la finestreta de la porta i, amb la mirada, demana al professor que hi hagi permís per entrar. Quan el professorat els veuen, sempre somriuen i els conviden a passar. Generalment es fan petons i abraçades i s’expliquen breument com els hi van les coses.

És destacable que els nois i noies que ja no estudien a Projecte s'acostin a l'escola voluntàriament només per saludar al seu antic professorat. Es mostren contents de veure'ls, inclús melancòlics. De fet, en el cas que ens ocupa, els tres nois que han vingut a visitar el centre mantenen una breu conversa improvisada amb els estudiants de 4t, que estaven fent classe amb l'Albert. Els diuen coses com "que aprofitin", que "aquests professors són els millors del món", que "mai no es tornaran a trobar amb uns profes tan propers que els cuidin tant" i que, de fet, "ens ajuden tot i que ja no estiguem aquí". A l'Albert, mentre ho diuen, se li dibuixa un tímid somriure a la cara; un somriure que transpira afecte i orgull pels seus ex-alumnes. Ha estat una trobada breu però intensa, en la que ha quedat palesa l'estima que professors i mestres arriben a mantenir a l'escola.

<b>Micro-relat 5</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Varis
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola: aules, passadís, pati...

Per últim, no podem acabar aquest apartat sense mencionar aquelles mostres d'afecte quasi imperceptibles que es fan en moments molt puntuals. Per exemple, a l'escola Nou Patufet són innombrables les vegades que mestres i professors, mentre corregeixen deures, es dediquen una paraula bonica, un xoc de mans, una carícia o simplement un copet a l'esquena. Aquests petits gestos de proximitat i confiança solen donar-se amb tot el professorat, si bé és veritat que les mostres més evidents d'afecte –abraçades, generalment-, al menys les que hem tingut oportunitat d'observar, solen donar-se entre tutors i tutoritzats.

### ***Les mostres d'afecte a l'escola des del Focus Relació professor-alumne***

Mestres i estudiants passen multitud d'hores junts al llarg de la seva vida acadèmica, més encara en centres petits i familiars que, com en aquests, s'imparteix des d'educació infantil a educació secundària; pel que és natural -i necessari- que entre ells sorgeixin emocions i sentiments que puguin ser manifestats a través d'una abraçada, una carícia o un xoc o encaixada de mans. Aquestes mostres d'estimació comporten per l'alumnat una garantia i seguretat respecte a la veracitat i l'autenticitat dels lligams amb el seu professorat i els aporta una sensació extra de seguretat i d'estar "com a casa".



Que l'alumnat es senti estimat és fonamental. Aquest sentiment és important de cara a la creació d'un estat i clima propici per a l'aprenentatge més acadèmic perquè, com el mateix Xavi ens ha dit a l'entrevista “un nen que no se sent estimat i protegit a l'escola no aprendrà”, però sobretot pel seu desenvolupament personal i moral. Els adolescents, també aquells que s'esforcen en dissimular-lo –potser, fins i tot, aquests de manera especial-, requereixen saber i sentir que se'ls respecta, se'ls considera i se'ls recolza. Aquesta és la primera premissa necessària per poder desenvolupar la seva personalitat moral de manera correcta.

Les mostres d'afecte no sempre han de consistir en un petó o una abraçada. De vegades és suficient amb un somriure, un gest d'aprovació o una paraula amable. La comunicació verbal i no verbal juga un important paper en aquest respecte i cadascú ha de trobar la seva pròpia manera de fer arribar als alumnes la seva estima o, si més no, el seu respecte i reconeixement. Com en el cas anterior, tant l'humor com l'afecte són coses que no poden forçar-se, han de sorgir espontàniament. Tot i així, en aquest cas trobem important garantir uns mínims que facin a l'alumne sentir-se reconegut i acceptat, acollit.

#### *4.3.2. Pràctiques de valor en relació al Focus Relacions entre iguals*

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus Relacions entre iguals:

<b>Nom de la pràctica</b>	<b>Centre educatiu</b>
Cohesionar el grup	Escola Nou Patufet
Les convivències	Escola Projecte
Els apadrinaments	Escola Projecte i Escola Sadako
La resolució d'un conflicte: el túnel del terror	Escola Projecte
Les mostres d'afecte a una companya absent	Escola Nou Patufet

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Relacions entre iguals: tipus de mesura –educativa o institucional- i àmbit d'acció –grup classe o

intergeneracional-. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

#### 4.3.2.1. Cohesionar el grup

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Xavi
<b>Data d'inici</b>	Setembre de 2016
<b>Durada</b>	Tot el curs
<b>Horari</b>	Hora de Tutoria Dimarts, de 12:00h a 13:00h Dijous, de 16:30h a 17:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Relacions entre iguals</b>	
<b>Tipus de mesura</b>	Educativa
<b>Àmbit d'acció</b>	Grup classe (Tutoria)

#### *Objectiu i descripció general*

El curs 2016-2017 es presenta per al Xavi com un curs difícil. No pel fet d'haver de començar la tutoria amb un nou grup, sinó perquè aquest any ho fa amb unes condicions especials. A causa de la crisi sobre la possible venda de l'escola, a l'estiu del 2015 varies famílies van decidir canviar els seus fills de centre; la qual cosa ha provocat que aquest curs, amb la situació més assentada, s'inscriguin un gran nombre d'alumnes nous al centre cobrint així les places que van quedar lliures. El grup de 3r d'ESO, que ha de tutoritzar el Xavi, és el que més ha patit aquesta casuística: enguany pràcticament la meitat del grup són alumnes nous.

El clima social entre els estudiants i la seva cohesió com a grup és per al Xavi i per a l'escola en general una condició *sine qua non*; pel que el punt de partida al setembre és, si

més no, crític. No obstant això, lluny de donar la situació per perduda, el Xavi emprèn un seguit d'activitats amb l'objectiu fonamental que els seus estudiants es sentin a gust a la classe; que els alumnes “antics” no es sentin envaïts i que els nous no es sentin estranys i/o rebutjats. Aquestes activitats es realitzen sempre a l'espai de tutoria i prenen diferents formats.

### ***Un relat: Cohesionar el grup***

#### *El punt de partida*

A l'inici del curs el Xavi planteja el tema molt obertament a la seva tutoria. Els diu que aquest any són molts els companys i companyes que han arribat de nou i que cal treballar per conèixer-se i fer pinya l'abans possible. Tot i així, també demana la opinió del grup: “Vosaltres creieu que cal accelerar-ho o ja passarà?”. Els estudiants semblen estar d'acord amb el seu tutor. Entre les veus que responen s'escolten frases com: “Jo crec que el primer és relacionar-nos entre nosaltres”, “Jo crec que ja passarà, però que si ho podem accelerar, doncs millor” o “A mi m'agradaria començar a conèixer-vos ja”. Amb tots d'acord, el Xavi inicia un seguit de pràctiques que, de mica en mica, fa que els alumnes veterans s'obrin i els nous s'integrin.

Entre les activitats que es desenvolupen a l'inici del curs es troben: a) fer parelles -un company antic i un de nou- i conversar una estona. Han de conèixer-se a partir de compartir informació sobre ells mateixos: on viuen, si tenen o no germans, els seus interessos i aficions, la música que escolten, etc.; b) Dividir el grup entre nous i antics i que cada grup pensi què necessita de l'altre grup per sentir-se bé i què poden aportar ells mateixos per a que la seva relació millori i puguin ser un grup, per després posar-ho en comú i prendre mesures; c) Pensar per grups –aquesta vegada mixtos entre antics i nous- i decidir quin volen que sigui el seu objectiu com a grup durant l'any i decorar l'aula en conseqüència; entre d'altres.

#### *Diem-nos coses boniques*

De totes elles volem destacar una especialment. Aquesta va tenir lloc el dia 13 d'octubre, quan tot just feia un mes de l'inici del curs. Un sol mes que, amb una feina incessant per part del tutor i una bona predisposició per part dels estudiants, havia estat suficient per a que els nois i les noies haguessin començat a establir vincles. L'activitat es desenvolupa de la següent manera: com cada dijous a la tarda, el grup de 3r dedica la darrera hora del dia a

la tutoria. En aquest cas, el canvi de classe no ocupa més d'uns pocs minuts, ja que l'hora immediatament anterior han fet classe de català amb el Xavi i, per tant, no han de moure's d'allà.

Així, quan l'exercici de català que estaven fent es dona per finalitzat, el Xavi anuncia el canvi de classe i els demana que tanquin ordinadors i que guardin les coses. Quan els estudiants estan a punt, els explica que s'ha adonat que alguns d'ells tenen una mala concepció de si mateixos, que no acaben de veure's les virtuts. Els explica que pot ser difícil identificar les virtuts d'un mateix i que "de vegades necessitem que ens ho diguin; perquè tots en tenim, de virtuts. I pot ser més fàcil veure-les en els altres però no en un mateix". Els alumnes reben aquesta introducció amb diferents nivells d'intensitat: a les cares d'alguns es pot llegir com d'identificats s'han sentit amb les paraules del Xavi; altres encara resten força impassibles.

El tutor procedeix a col·locar una cadira enfront la classe. Mentre ho fa els explica: "Anireu seient un per un en aquesta cadira. Després, qui vulgui dir alguna cosa positiva s'ha d'aixecar del seu lloc i la persona que està asseguda a la cadira ha d'escollir a les quatre persones que vol que li diguin alguna virtut". Els anima a fer l'activitat sense por. També els diu que: "evidentment, si algú no vol fer-ho no l'arrossegare; però m'agradaria que passés tothom". Un company comparteix que li fa vergonya que ningú s'aixequi, però el Xavi ràpidament el convenç dient-li que n'està segur que tothom té coses a dir de tothom.

Serà el tutor el que vagi dient qui ha de seure a la cadira. Comença per la Neus. Mentre l'alumna s'aixeca i es dirigeix cap a la cadira, diu a la resta del grup: "Ara hauríeu d'estar pensant virtuts de la Neus. A mi se m'han ocorregut cent catorze en aquests segons". Amb aquestes paraules, són tres noies i tres nois els que s'aixequen per dir-li coses boniques. La Nora escull a quatre i els seleccionats fan fila davant d'ella i li van dient, un per un i mirant-la als ulls, aquelles virtuts que destaquen en ella. Entre altres, li diuen coses com: que és una bona amiga i que fa pensar les coses dues vegades, que és "la veu de la consciència". Quan és una de les millors amigues de la Nora la que li dedica unes paraules, ambdues s'abracen sincerament. Sense saber-ho, aquesta abraçada ha trencat una barrera i ha creat un precedent que els acompanyarà la resta de l'activitat.

Una vegada finalitzada aquesta primera ronda, el Xavi intervé per felicitar-los i posar de relleu que les virtuts que han explicat de la Neus són reals i sinceres. També recorda que és molt important respectar aquest moment. Diu que és un moment intens i que cal que s'escoltin. Mentre ho està dient, la Paula entra a la classe. L'estudiant anuncia al seu tutor que ha de marxar per resoldre una qüestió. Abans que pugui dir res més, el Xavi l'acompanya a la cadira i la fa seure. Ràpidament s'aixequen set companys -la Paula, malgrat ser nova al centre, és una de les noies que més ràpidament s'ha fet un lloc al grup-. Sense explicar-li res de la dinàmica, el Xavi li diu que ha d'escollir a quatre persones de les que estan dempeus. Ella escull amb cara de sorpresa i veu com se li acosten tots quatre. Com han fet en el cas anterior, es posen en fila i un per un li dediquen unes paraules amables. La Paula, encara descol·locada, rep els afalacs amb un ampli somriure i els dona les gràcies, la seva alegria és evident. Quan acaben, es posa a recollir les seves coses i marxa. Abans de travessar la porta, però, es gira i pregunta: "Xavi, puc dir una cosa?". El tutor accedeix i la Paula procedeix: "Només us volia dir a tota la classe que tothom em cau molt bé, queestic molt a gust en aquesta escola i que tot i que no he parlat amb tothom aniré parlant, *vale?*". Seguidament li fa una abraçada al seu tutor i marxa.

La dinàmica continua. Mentre la fan, el Xavi els va donant alguns consells i va insistint en que cal que estiguin tots "molt ficats en el tema". En els diferents torns es succeeixen un seguit d'abraçades i aplaudiments que creen un caliu molt especial. Els estudiants es sinceren i cada vegada tenen menys por i vergonya de dir-se coses boniques els uns als altres, inclús entre nois i noies. Realment es viu un moment màgic. És destacable que absolutament tothom ha tingut companys que s'han ofert per dir-lis coses bones. De fet, el mestre ha aprofitat per animar als estudiants a escollir persones amb les que no tenen una relació tan estreta com amb d'altres, i molts segueixen el seu consell.

Entre les virtuts que es comenten es troben: "ets molt majo", "ets un amic genial", "sempre estàs quan et necessito", "ets molt treballadora", "ets molt divertida", "confio molt en tu", inclús "admeto que la primera impressió que vaig tenir de tu no va ser bona, però ara ens portem súper bé". Un dels moments més especials ve de la mà de dos bons amics que, quan un li ha d'expressar a l'altre la virtut que havia pensat, li diu: "que et diré que no sàpigues..." i s'han abraçat fortament, sota l'atenta mirada de la resta del grup, que els ha aplaudit. També ha estat especialment significatiu el moment en que un noi, el Christopher, que generalment mostra una actitud despreocupada, s'ha emocionat amb les paraules dels seus

companys. Sense arribar a plorar i intentant mantenir el seu posat d'aparent impassibilitat, ha tornat al seu lloc amb els ulls ben brillants i un semblant relaxat, d'alleujament i gratitud.

Finalment, malgrat esgoten tota l'hora de tutoria fent l'exercici, no ha donat temps per a que passi tothom per la cadira. El Xavi els diu que continuaran al dia següent, i que ningú "no s'escaparà". Els alumnes li pregunten si ell també seurà a la cadira. El tutor contesta que no creu que ho hagi de fer, però aquests l'insisteixen. Diu que ho rumiarà. És evident que els nois i noies es senten agraïts i volen que el Xavi s'assegui a la cadira per mostrar-li d'alguna manera els seus sentiments.

### ***Cohesionar el grup des del Focus Relacions entre iguals***

Per a l'escola en general i per al Xavi en particular cohesionar el grup de 3r era una qüestió prioritària. En pocs mesos aquests alumnes, membres de l'escola des de ben petits, van veure com la seva classe quedava dividida i la meitat dels seus companys marxaven a altres centres; un buit que ocupaven ara nous nois i noies de diferents escoles, molts d'ells repetidors i rebotats d'altres centres, amb els que a priori seria difícil congeniar. Els objectius del Xavi passaven sobretot per educar en la convivència, especialment per fomentar una sociabilitat entre ells que evités una falta de comunicació o aïllament de cap dels dos grups, i ajudar a construir un nou sentiment de grup. El tutor ens remarca a l'entrevista que l'objectiu no era que tots fossin súper amics, però si almenys que es sentissin part d'un tot conjunt.

Sabem quan va començar aquest treball per cohesionar el grup però no podem saber amb exactitud quan va deixar de ser necessari. Si bé les dinàmiques de grup van ser-hi presents durant tot el curs, el cert és que els estudiants van respondre sorprenentment bé i van avenir-se els uns amb els altres de manera molt més ràpida al que es pensava en un inici. En poques setmanes els grups anaven quedant cada vegada més dissolts i ja s'hi respirava certa unió. El Xavi, amb la perspectiva del temps, ens confessa estar content amb el resultat: "Crec que ens en vam ensortir". Tant és així que ara que els estudiants fan 4t d'ESO, el tutor ens diu que a penes queda cap senyal d'aquells dos grups tan diferenciats, ara en són un de sol.

Aquest resultat es recolza en un continu i incessant treball amb el grup però també amb els seus individus particulars. Encara que els nois i noies eren tractats sempre en conjunt,

també va haver-hi espais per a la personalització; espais on cadascun d'ells fossin protagonistes enfront dels altres. Un exemple el tenim en el relat que acabem de llegir. Amb l'activitat de la cadira hem observat com el Xavi va dinamitzar la classe de tal manera que tots s'havien de mobilitzar pensant en virtuts i coses positives dels altres, aspectes amb els que es sentissin identificats o que simplement els valoressin com a positius; i no només això, sinó que ho havien de compartir amb la persona en qüestió. Una dinàmica que treballava aspectes ben importants com l'autoconeixement i el saber què ens agrada de l'altre, les habilitats comunicatives per transmetre-ho tot superant barreres emocionals com la timidesa, i l'autoestima individual i de grup.

#### 4.3.2.2. Les Convivències

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 1r i 2n d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Tutors dels grups
<b>Data</b>	Finals d'octubre
<b>Durada</b>	4 dies
<b>Freqüència</b>	Anual
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Fora de l'escola - Catalunya

<b>Aspectes en relació al Focus Relacions entre iguals</b>	
<b>Tipus de mesura</b>	Educativa
<b>Àmbit d'acció</b>	Grup i Intergeneracional

#### *Objectiu i descripció general*

Una de les mesures per excel·lència per fomentar els vincles i les relacions interpersonals entre els iguals són les convivències i els viatges fora de l'escola. A l'Escola Projecte aquests s'organitzen de tal manera que els grups de 1r i 2n surten conjuntament de colònies a algun indret de Catalunya, i els de 3r i 4t fan un viatge generalment a França (Toulouse) o al nord de la península (País Basc, Astúries, Cantàbria...).

Centrant-nos en els grups de 1r i 2n d'ESO, aquests marxen de convivències sempre acompanyats dels seus tutors a alguna casa de colònies. La idea fonamental d'aquesta

pràctica és que convisquin durant quatre dies sense les pressions del currículum a l'escola ni de la vida quotidiana a la ciutat. Per això és justament que s'intenta no atapeir-los amb moltes activitats i molt menys activitats de caràcter teòric. El viatge s'empra per passar uns dies agradables en companyia i fer activitats lúdiques a l'aire lliure relacionades amb l'esport i les excursions per la natura. Durant aquest temps els estudiants tenen prohibit portar mòbil. Aquesta és una mesura que a l'inici causa controvèrsia entre els nens i nenes, però que ha quedat comprovat que finalment agraeixen; és un bon mecanisme per desconnectar del món i connectar amb els companys.

L'any que nosaltres vam estar al centre el grup va marxar els darrers dies d'octubre. Considerant el fet que quan tornen del viatge solen mostrar millor cohesió i un major sentiment de pertinença al grup, fins i tot amb el professorat -amb el que es crea un altre tipus de vincle, més informal i alhora més fort-, es va considerar oportú avançar-les en el temps per tal d'accelerar el procés i aconseguir l'establiment d'aquests lligams l'abans possible. Tanmateix, les convivències representen per als estudiants un moment d'esvaïment i diversió que pot resultar molt més útil quan el curs està més avançat, quan ja estan més cansats i els ve més de gust desconnectar. Per això és que actualment tornen a fer-se en l'època habitual, a mig curs (uns 15 dies abans de Setmana Santa). Això els ajuda a revifar i mantenir el ritme i l'alegria durant els mesos que resten.

### *Un relat: les Convivències*

Tot i no tenir el plaer d'acompanyar als estudiants a aquestes convivències, sí vam ser testimonis d'alguns dels seus preparatius. L'exemple que aquí recollim és especial donat que es va produir amb posterioritat a la realització del viatge. I és que, aprofitant el Nadal i els habituals sortejos d'aquestes festes, el centre va decidir que els estudiants venguessin butlletes per tal que poguessin tornar a les seves famílies una part dels diners que els havien costat les colònies. No obstant això, potser perquè la iniciativa no els entusiasmava, o perquè les convivències havien passat ja fa quasi cinc setmanes, el grup no s'ho estava prenent massa seriosament. La Gemma i el Jordi -tutors del grup de 1r-, conscients d'aquesta situació, inicien de la següent manera la sessió de tutoria un dimecres de desembre.

“Bona tarda, va, fem l'ordre del dia. Avui hem de parlar de les butlletes, de la fira de Nadal i de l'avaluació del primer trimestre. I, si ens dona temps, canviarem de llocs”, comença el



Jordi. “A veure, respecte el tema de les butlletes i els diners... vau entendre bé per a què venem les butlletes?”, els pregunta. Els alumnes contesten: “si, per restar diners del que costen les colònies”, “si, per ajudar a pagar-les”, diuen alguns. “Tots ho tenim clar, que és per ajudar a les famílies?”, torna a preguntar. Els alumnes assenteixen.

“Llavors, les persones que només heu venut dues... creieu que esteu ajudant gaire als vostres pares?”. La Gemma pren la paraula: “la vostra actitud és de poc esforç per ajudar-los...”. Alguns diuen que fan el que poden. El Jordi torna a parlar: “Però és que a més del que es pot, hauríeu d’haver fet una mica de sobreesforç. És un esforç per ajudar a algú altre”. Els professors es van intercalant en el discurs, la Gemma continua: “Recordeu que aquest esforç és cap als vostres pares, no cap a l’escola, penseu quant voleu ajudar-los... està a la vostra mà”. Després d’haver donat aquest toc d’atenció i havent creat un clima reflexiu, passen al següent punt del dia.

### ***Les Convivències des del Focus Relacions entre iguals***

L’objectiu i la utilitat d’aquesta pràctica es fa explícita en el seu propi nom: la convivència. Aquest tipus d’experiències serveixen als estudiants per convida d’una altra manera, més relaxada i alhora més divertida. El fet de sortir de la rutina i fer altre tipus d’activitats més dinàmiques ajuda als nens i nenes a apropar-se entre ells d’una forma diferent. En aquest tipus de sortides comparteixen moments que no estan acostumats a compartir en el dia a dia (despertar-se i llevar-se al matí, esmorzar, anar a dormir...), pel que es poden conèixer amb més aprofundiment. Aquesta novetat també contribueix a crear un ambient més festiu i alegre del normal, la qual cosa contribueix a viure les colònies de manera més intensa i feliç i crear vincles amb més facilitat.

En el cas de l’Escola Projecte, les convivències serveixen per afermar lligams entre els membres d’una mateixa classe però també amb la resta de cursos. El fet que les sortides de final de curs (colònies i viatges) es facin conjuntament amb un altre nivell contribueix al coneixement i la relació intergeneracional. En aquesta escola es fa de manera que 1r d’ESO i 2n d’ESO per una banda i 3r d’ESO i 4t d’ESO d’altra sempre viatgen junts. Això fa que un mateix grup viatgi cada any amb un grup de companys diferent (sempre l’immediatament anterior o posterior) de manera que al llarg de l’etapa secundària es fan dos viatges intercalats amb cadascun d’aquests grups. Aquesta és una bona manera d’afavorir els intercanvis entre estudiants que, malgrat no comparteixen aula diàriament, si

passen un bon nombre d'anys a un mateix centre; la qual cosa revertirà indubtablement en l'atmosfera social i moral del centre.

#### 4.3.2.3. Els Apadrinaments

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte i Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Tots els cursos
<b>Professorat participant</b>	Varis, generalment els tutors
<b>Durada</b>	Tota l'escolaritat
<b>Horari</b>	Activitats puntuals
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Relacions entre iguals</b>	
<b>Tipus de mesura</b>	Educativa
<b>Àmbit d'acció</b>	Intergeneracional

#### *Objectiu i descripció general*

Les escoles Projecte i Sadako comparteixen una pràctica especial: els apadrinaments. Aquests consisteixen en l'establiment d'una relació padri/na-fillol/a entre els alumnes de l'escola, de manera que tots són padrins o fillols d'algú i, en alguns casos, ambdues coses alhora. Aquests apadrinaments es fan amb l'objectiu fonamental de que els estudiants es coneguin entre ells, interrelacionin i creïn autèntics lligams. Donat que són escoles petites i familiars, es vol que tothom es conegui i evitar així que ningú es senti estrany.

Els apadrinaments funcionen de manera similar als dos centres. Com a mínim es realitza una activitat trimestral en la que padrins i fillols hagin de fer alguna cosa en conjunt. Aquesta pot donar-se amb motiu d'alguna festivitat o celebració a l'escola (Nadal, Jocs Florals, etc.) o bé realitzar-se específicament per tal efecte amb alguna temàtica alternativa. A més a més, cada centre presenta les seves particularitats. A Projecte aquesta pràctica es va instaurar fa pràcticament 10 anys i la correspondència entre cursos és la següent:

<b>PADRINS</b>		-	<b>FILLOLS</b>	
4t d'ESO	→		4t de primària	
3r d'ESO	→		3r de primària	
2n d'ESO	→		2n de primària	
1r d'ESO	→		1r de primària	
6è de primària	→		Infantil P5	
5è de primària	→		Infantil P4	
4t de primària	→		Infantil P3	

Com veiem, està organitzat de tal manera que cadascun dels set grups més grans de l'escola apadrinen als set més petits, existint a 4t de primària el doble rol de padrí dels de P3 i fillol dels de 4t d'ESO. Aquest nomenament no és grupal sinó personal; és a dir, cada alumne és el padrí o el fillol d'un altre en concret. A l'activitat trimestral es sumen en aquest centre altres iniciatives. Per exemple, és comú que es faci una jornada anual fora de l'escola –com per exemple la visita al Laberint d'Horta-, i altres activitats puntuals en les que els padrins hagin d'explicar alguna cosa als seus fillols -sumes i altres operacions matemàtiques, lectura, etc.-. Generalment són els tutors dels diferents grups els que es troben per proposar activitats, encara que també pot donar-se el cas que es demani als padrins que pensin activitats per fer.

A Sadako aquesta pràctica és més recent, encara que ja compten amb 5 anys d'experiència. La voluntat del centre és aconseguir que els petits trobin en els grans un recolzament; arribar al punt que quan un tingui un problema surti d'ell mateix adreçar-se al seu padrí o padrina per a que l'ajudi. En aquest cas, la correspondència entre cursos està muntada de tal manera que hi ha una major quantitat de grups que exerceixen el doble rol de padrí i fillol alhora. Aquests són:

<b>PADRINS - FILLOLS</b>			
4t d'ESO	→	6è de primària	→ 2n de primària
3r d'ESO	→	5è de primària	→ 1r de primària
2n d'ESO	→	4t de primària	→ Infantil P5
1r d'ESO	→	3r de primària	→ Infantil P4 i P3

Entre les pràctiques que es fan es troben l'elaboració conjunta d'algun producte i/o decoració -on generalment són els grans els que han d'aprendre a fer quelcom per després ensenyar als petits-, l'assistència per parelles/trios als actes institucionals de l'escola -com per exemple el Dia de la No Violència-, la preparació i la realització d'activitats al pati dels

padrins per als fillols i també la organització de xerrades informatives i el desenvolupament de la tasca dels Caps de Dia, de la que en parlarem més endavant.

### ***Un relat: els Apadrinaments***

Ens trobem a la classe de 4t d'ESO de l'Escola Projecte un dimecres d'octubre a l'hora de tutoria. Avui tenen moltes coses a fer, entre elles decorar part de la classe. Ja ha passat un mes des de l'inici de curs i els estudiants estan més que familiaritzats amb l'espai per a la lliure expressió que tenen a l'aula -del qual en parlarem al focus 7-; no obstant això, hi ha un àrea que no han pogut decorar fins avui. Aquest és l'espai destinat per a "Padrins i fillols".

Els tutors porten impreses les fotografies que cada membre del grup es va fer amb el seu fillol o fillola. Com avui s'han d'ocupar de varies tasques, el tutor demana voluntaris per penjar-les i se'n ofereixen tres alumnes. Aquestes es posen mans a l'obra amb les fotografies, la cola i els retoladors. Les van enganxant aleatòriament i a sota van posant els noms de padrins i fillols. "Laia, tu recordes com es diu el fillol del Miquel?", "Sí! Es diu Arnau", "jajaja quina cara posa!", les estudiants les van comentant. A les *fotos*, quasi totes primers plans, apareixen grans i petits amb grans somriures, abraçats. La Laia, l'Anna i l'Ariadna acaben la seva feina quan arriba la resta del grup, que ha estat preparant altres coses al passadís. En entrar, de seguida es fixen i les comenten amb il·lusió: "ala, que guai!", "mira que monos!", "ai sii, què monos!", "ha quedat molt xulo!". Aquests són els primers instants d'un mural que els acompanyarà la resta del curs.



Fotografia 20: Mural de Padrins i Fillols a la classe de 4t d'ESO del curs 2017-2018

### ***Els Apadrinaments des del Focus Relacions entre iguals***

Els apadrinaments tenen una potencialitat educativa que no trobem a cap altra pràctica. Permet als estudiants mantenir un altre tipus de vincle interpersonal, en igualtat de condicions entre els seus membres pel que fa a l'estatus a l'escola, però que els aporta coses diferents. Per als més petits, els apadrinaments suposen comptar amb una persona més gran que els cuida i els estima, que els pot ajudar en les inquietuds que tinguin perquè tot just acaben de superar-les o perquè, si més no, s'hi troben des de fa més temps i tenen més experiència. Una persona amb la que poder parlar i un model a seguir més proper en edat que els propis mestres.

Per als més grans, els apadrinaments suposen un exercici de responsabilitat, d'ajut i cura desinteressada cap algú altre més petit. A través dels apadrinaments viuen experiències des d'un prisma diferent al que estan acostumats: com a professor i no com a alumne; com a acompanyant i no com a acompanyat; la qual cosa els obliga a fer ús de capacitats i habilitats interpersonals que difícilment posarien en pràctica si no fos per aquesta via. La responsabilitat i la dedicació que senten quan preparen activitats per als més petits és especial. El simple fet de saber que d'ells depèn el que puguin fer i aprendre els seus companys els situa en una tesitura molt més compromesa.

Per aconseguir-ho, però, és fonamental el manteniment d'una mateixa parella padrí-fillol al llarg de tota l'escolaritat i el desenvolupament periòdic d'activitats conjuntes. És aquest contacte reiteratiu al llarg del curs i dels anys el que aconsegueix que entre els nens i nenes

i nois i noies s'estableixi quelcom semblant a una relació entre un germà petit i un de gran. Els professors de l'Escola Projecte ens han explicat anècdotes com per exemple les salutacions i els gestos afectius que es fan grans i petits quan es creuen al passadís; la plorera que tenen els fillols al comiat de 4t d'ESO perquè saben que els seus padrins marxen de l'escola; o la cura que en tenen els grans a estones com el pati. Ens han parlat fins i tot d'un cas on una padrina i una fillola han continuat en contacte inclús quan la primera ja era a la universitat; anècdotes que fan visible el vincle tan especial entre l'alumnat de diferents cursos i, per tant, l'èxit d'aquesta proposta.

#### 4.3.2.4. La resolució d'un conflicte: el túnel del terror

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Albert i Carme
<b>Data d'inici</b>	28 d'octubre de 2015
<b>Durada</b>	30 minuts
<b>Horari</b>	Hora de Tutoria, de 16:00h a 17:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Relacions entre iguals</b>	
<b>Tipus de mesura</b>	Educativa
<b>Àmbit d'acció</b>	Grup classe (Tutoria)

#### *Objectiu i descripció general*

L'experiència que recollim a continuació en relació a les relacions entre iguals no és tant una pràctica sinó una anècdota que vam poder presenciar a l'escola Projecte. Durant la preparació del túnel del terror que, com veurem més endavant, és una activitat que gestiona íntegrament el grup de 4t d'ESO, els nois i noies es van trobar amb un conflicte que no podien resoldre per ells mateixos: tres companyes que havien acordat no participar de l'activitat i que s'han desentès fins el moment del disseny i els preparatius per la jornada, s'ho han repensat i volen formar-ne part. La resta del grup es mostra disconforme per varis motius. Davant aquesta situació de desavinença entre alguns d'ells, els estudiants demanen voluntàriament l'ajut del professorat per trobar una solució.

### *El relat: la resolució d'un conflicte: el túnel del terror*

Cinc minuts abans que comencés la sessió de tutoria, la Marta s'acosta a la sala de professors per demanar als seus tutors -la Carme i l'Albert-, si poden ajudar-los mediant en un conflicte que els ha portat a una situació crítica respecte la preparació del túnel del terror. Els tutors accedeixen i quan arriben a la classe el primer que fan és preguntar què succeeix al respecte. En aquest cas, pren la paraula el portaveu del grup, qui explica que s'hi troben en una situació complicada ja que tres companyes havien decidit ja fa setmanes no participar del túnel del terror, i ara s'ho han repensat i volen participar-hi. El problema és que, com ja fa temps que ho estan organitzant, no han comptat amb elles ni per a la preparació del túnel ni tampoc per a la seva realització, que es celebrarà en tan sols dos dies.

L'exposició del problema per part del portaveu dona pas a un seguit d'intervencions d'altres companys i companyes que expliquen com l'han viscut i quina és la seva opinió. Hi ha que creuen que ara és massa tard per demanar formar part, quan ja està tot llest, i que no seria just que només gaudissin de la part divertida, sense haver participat de la preparació. D'altres creuen que s'ha de relativitzar el tema i que hauria de ser possible trobar-lis un espai pel recorregut del túnel. Després de varis torns de paraules, el portaveu ha explicat que veuen viable trobar-lis un lloc, però que s'hauran d'adaptar a les possibilitats que els ofereixin.

Sentit aquest veredict, la Laia, una de les tres alumnes protagonistes, exposa que a ella també li agradaria donar la seva versió. El grup acull la seva petició i ella comença a parlar. Explica que es fa càrrec de que s'han desentès fins el moment i que hauran d'acceptar i adaptar-se a les possibilitats i opcions que existeixin, ara que ja està tot decidit. No obstant, es queixa del poc esforç que han fet els seus companys per buscar-lis un paper actiu dins del túnel, i afegeix que creu que podrien fer alguna cosa més que "aguantar una espelma". Ho diu en un to jocós i el grup sencer riu, també el professorat. L'ambient es destensa i prenen la paraula altres companys.

L'Ariadna, una altra de les noies que no s'han implicat fins el moment, decideix compartir els seus sentiments. Diu que es sent dolguda i molt atacada pels seus companys, que no han cessat dient-lis que no havien fet res en relació al túnel. Aquest comentari obre una ronda d'intervencions en la que els estudiants fan una passa més i ja no parlen tant de fets, sinó de sentiments. El grup majoritari sembla consensuar que el problema no es troba tant en el fet

que ara demanin formar part del túnel, sinó en com ho han demanat. Es senten molestos perquè, tot i que troben normal que vulguin participar en l'activitat, creuen que ho han plantejat de manera errònia, amb imposicions i tirant per terra la feina d'organització que havien fet.

Aquesta segona ronda d'intervencions més sensibles ha servit per a que els estudiants es desfoguin i, alhora, compreguin els punts de vista dels altres. Amb la situació més calmada, el clima es transforma positivament i es comencen a buscar solucions conjuntes. Els alumnes van intervenint desordenadament, amb idees de possibles papers que poden assumir les tres companyes. Després de varies idees, conformitats i disconformitats, acaben trobant una solució conjunta: una d'elles tindrà un paper actiu dins l'activitat, mentre que les altres dues companyes faran l'acompanyament als alumnes més petits que vulguin passar pel túnel.

### ***La resolució d'un conflicte: el túnel del terror des del Focus Relacions entre iguals***

L'objectiu de promoure relacions interpersonals bones i saludables entre els estudiants no ha de ser aconseguir que no hi hagi conflictes entre els iguals, sinó que els que hi hagin es solucionin de manera pacífica i dialogant. Amb la situació que acabem de descriure hem vist un perfecte exemple de com un grup de 30 estudiants ha estat capaç de resoldre un problema posant de manifest un bon nombre d'habilitats i actituds encomiables.

En primer lloc destaquem la seva maduresa. El grup ha sigut conscient en tot moment de la dificultat amb la que es trobava per resoldre la situació i han estat capaços de demanar l'ajuda del professorat. Tot i així, també han mostrat ser prou autosuficients ja que, en realitat, sí han estat capaços de gestionar el conflicte pràcticament per ells mateixos. El paper de la Carme i l'Albert s'ha limitat a donar torns de paraules en els moments en els que l'ambient estava més crispat i a resumir la solució trobada al final de la conversa.

Això ha estat possible gràcies a una voluntat d'enteniment que s'ha fet palès al llarg de tota la conversa. Els nois i noies han demostrat saber defensar els propis arguments i exposar el seu punt de vista propi sense deixar d'escollar i considerar els dels altres. De fet, aquesta voluntat d'enteniment i el respecte que s'ha viscut durant la conversa ha propiciat que els estudiants anessin un pas més enllà i compartissin també els seus sentiments. Creant, tot plegat, una bella atmosfera de confiança i comprensió, malgrat les circumstàncies.



Aconseguir resoldre un conflicte en el que es veu implicat tot un grup d'adolescents no és una tasca senzilla, malgrat en aquest exemple ho pugui semblar. Darrere d'aquesta situació hi ha anys de treball constant per part del professorat remarcant amb paraules i fets la importància de tractar a les persones amb respecte i d'educar en l'hàbit del diàleg i l'escolta activa.

#### 4.3.2.5. Les mostres d'afecte a una companya absent

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 3r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Xavi
<b>Data</b>	4 d'octubre de 2016
<b>Durada</b>	30 minuts
<b>Horari</b>	Hora de Tutoria, de 12:00h a 13:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Relacions entre iguals</b>	
<b>Tipus de mesura</b>	Educativa
<b>Àmbit d'acció</b>	Grup classe (Tutoria)

#### *Objectiu i descripció general*

Aquesta darrera pràctica és especial per les condicions en les que es va desenvolupar. Al mes d'octubre una noia de la classe de 3r d'ESO de l'escola Nou Patufet va ser hospitalitzada temporalment<sup>20</sup>. Davant aquesta situació, els seus companys van decidir que volien fer alguna cosa per a que es sentís millor i ho van comunicar al seu tutor, el Xavi. Finalment van decidir fer-li arribar missatges d'ànims i estima a través d'un vídeo i també d'una cartolina signada per tots i totes. Aquests serien preparats durant l'hora de Tutoria i se li faria arribar a través de la seva família.

<sup>20</sup> Per tal de preservar l'anonimat de la noia no especifiquem el seu nom (tampoc el fictici), el nom de l'hospital, ni tampoc el motiu del seu ingrés.

### ***Un relat: les mostres d'afecte a una companya absent***

És dimecres a la tarda i el Xavi ha destinat els primers instants de la sessió de tutoria a tractar alguns temes que calia resoldre amb el grup. Quan aquesta primera part es dona per finalitzada és hora de posar-se mans a l'obra. Tal com havien quedat amb el tutor, destinarien aquesta darrera part de la sessió a pensar i preparar quelcom per desitjar-li ànims i una ràpida recuperació a la seva companya. Sembla que prèviament ja ho havien estat reflexionant, doncs en un moment decideixen que li faran una cartolina i un vídeo.

Recordem que la classe 3r es troba encara en una tessitura inusual: mig grup està compost per estudiants que han arribat nous fa menys d'un mes. No obstant això, el Xavi anima a participar a tot el grup. Els diu que el fet que encara no la coneguin gaire no ha de fer-los quedar al marge de l'activitat, que poden igualment desitjar-li que es recuperi i torni quant abans millor, ja que "desitjar això és natural per a qualsevol persona".

Així, amb tots els estudiants disposats a participar, passen a l'acció. Ràpidament el Xavi demana a un alumne que baixi a per una cartolina. Abans de que marxi, però, formula una pregunta al grup: "de quin color la voleu?". Entre les veus alçades destaca el blau. El tutor li diu al noi que intenti d'aquest color i que, si no n'hi ha, lila -la segona opció majoritària-. La resta comencen a organitzar-se en parelles o grups de tres per fer el vídeo. Mentre es distribueixen, el Xavi els pregunta si hi ha algú que pugui fer el muntatge de les seqüències. La Lola, una de les noies noves d'aquest any, s'ofereix voluntària de seguida.

Quan arriba la cartolina, els nois i noies que no estan gravant vídeos ja estan pensant que volen dir a la companya. Els que ho tenen més clar la demanen per escriure-hi directament. Mentre ho fan, el Xavi els mira i, de manera similar a com ho fa un pare amb la seva criatura, treu el seu telèfon per fer-los una fotografia. Sembla content i orgullós de veure la iniciativa que han tingut i com l'estan portant a terme. De sobte, els nois el reclamen: "Xavi!, Ajuda'ns!, Això està ben escrit?". Aquest llegeix el paper i, en senyal de broma, es porta les mans al cap. L'escena és doblement còmica considerant que ell és el seu professor de català.

De mica en mica van arribant els grups que havien començat a filmar els missatges. El Xavi veu alguns dels vídeos i tots junts bromegen de les entonacions que alguns companys han utilitzat. Després s'intercanvien les feines i els nois que fins ara havien escrit a la cartolina

marxen per gravar i a la inversa. El professor continua llegint els missatges i corregint-los a aquells que li demanen: “possible va amb dues “s”, “això està molt bé!”, són algunes de les coses que es senten. Finalment, l’hora finalitza i han de marxar. Continuaran el proper dia.

### ***Les mostres d’afecte a una companya absent des del Focus Relacions entre iguals***

El fet que els estudiants decideixin enviar ànims a una companya de classe amb la que encara no tenen pràcticament història conjunta diu molt de la seva qualitat humana. També de la del tutor, qui no va dubtar en deixar varis espais de tutoria per a que poguessin preparar la cartolina i els vídeos.

Aquesta iniciativa va suposar quelcom especial per a tots els membres de 3r d’ESO. Per als nois i noies de classe va representar un dels primers moments en que el grup es va identificar a sí mateix com a tal i van decidir voluntàriament fer quelcom en conjunt. Ho van fer de manera autònoma i organitzada, des de la concepció de la idea passant pel seu desenvolupament fins la seva finalització. A més, el fet que fos per un motiu tan generós hi aporta un valor afegit des del punt de vista moral.

Però també va servir, evidentment, per a la destinatària. A posteriori vam saber que li va fer molta il·lusió rebre aquesta cartolina i el vídeo amb tots els missatges dels seus companys i companyes. La van recolzar en un moment delicat i li van fer sentir part d’un grup que desitjava que es millorés i que l’esperava amb els braços oberts a la seva tornada. Avui, afortunadament, podem dir que tots ells han conformat un grup prou cohesionat.

## **4.4. La via convencional de l’educació en valors a la pràctica**

Aquest capítol està destinat a recollir algunes de les pràctiques de valor que vam observar en relació als focus corresponents a la via convencional de l’educació en valors –centrada en el conjunt d’elements que atorguen una estructura i una solidesa mínima al funcionament del centre i el comportament de les persones que l’habiten-. Se’n descriuran un total de deu pràctiques, cinc per cadascun dels dos focus que engloba aquesta via: el focus cinquè, corresponent a les normes escolars; i el focus sisè, corresponent a la participació de l’alumnat en la gestió del centre.

#### 4.4.1. Pràctiques de valor en relació al Focus Normes escolars

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus Normes escolars:

Nom de la pràctica	Centre educatiu
Explicació de les normes elementals	Escola Projecte
Creació de normes	Escola Sadako
Un gest per fer silenci	Escola Nou Patufet
Nota d'actitud setmanal	Escola Nou Patufet
Els escrits de reflexió	Escola Projecte

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Normes escolars: plantejament d'aprenentatge –mitjançant l'ús o a través de pràctiques explícites- i tipologia de norma escolar –referents a la convivència, a l'espai i el material, a la organització de la feina escolar, entre d'altres-. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

##### 4.4.1.1. Explicació de les normes elementals

Aspectes de caràcter general	
Centre educatiu	Escola Projecte
Alumnat participant	Grup de 4t d'ESO
Professorat participant	Albert, Carme i Montse
Data	14 de setembre de 2015
Durada	30 minuts
Horari	Dilluns, de 9:00h a 10:00h
Espai físic on es desenvolupa	Aula habitual

## Aspectes en relació al Focus Normes escolars

### Plantejament d'aprenentatge

Pràctica explícita: Explicació

### Tipologia de norma escolar

Referents a la convivència i el respecte, a l'espai i el material, i al funcionament democràtic de l'aula

### *Objectiu i descripció general*

El primer dia de curs a Projecte és habitual recordar algunes de les normes més elementals de l'escola. Amb el repàs es vol garantir que els estudiants tinguin presents aquelles qüestions que són fonamentals per al bon funcionament del centre. El contingut de les normes que s'expliquen sol ser ja conegut pels nois i noies i varia poc o res d'un any per l'altre: assistència i puntualitat, horaris, justificants, permisos... Aquest sol fer-se a viva veu, i els encarregats de dur-lo a terme són els tutors de cada grup; encara que pot donar-se el cas excepcional en que vingui alguna persona a recordar alguna norma d'un àmbit concret - com per exemple el menjador-, tal i com veurem a continuació.

### *Un relat: explicació de les normes elementals*

Primer dia de curs. Els estudiants arriben a l'escola somrients. En ser una escola petita amb els espais ben definits, els antics estudiants de 3r -que ara començaran 4t-, s'adrecen directament a la que saben que serà la seva aula durant aquest darrer curs. Allà els esperen l'Albert i la Carme. Els nois i noies entren i van seient aleatòriament. Quant tots estan asseguts, l'Albert i la Carme es presenten com a tutors. Els estudiants ja els coneixen, pel que les presentacions no s'allarguen gaire més.

Comença l'Albert a presentar el curs de manera general. Els diu que s'ho han de prendre amb calma i tranquil·litat però de forma seriosa. Els anima a esforçar-se i treballar amb constància, els recorda que els professors estaran per ajudar-los en tot moment i finalitza aquest petit discurs inicial recordant-los que són capaços de fer i ser tot el que vulguin.

Aviat entren en matèria. Parlen de les assignatures optatives. Els diuen que una vegada escollides podrien canviar-les només per un motiu de pes; pel que els animen a ser responsables amb les decisions que prenguin en el seu itinerari acadèmic. També comparteixen l'horari. El dicten i els nois i noies l'apunten. Quan han acabat, arriba la

Montse, la coordinadora d'ESO, que els dona la benvinguda i els demana que parin atenció al que dirà.

La Montse repassa algunes normes, principalment de coordinació i menjador. Els diu que la puntualitat és importantíssima i que han de ser-hi allà sempre abans de les vuit del matí. Si arriben d'un a cinc minuts tard hauran de portar un paper justificant i podran entrar a classe. A partir de les 8:06h, diu, ja no podran entrar a la classe i hauran de quedar-se a coordinació tota la primera hora. Els recorda que cinc retards del primer tipus significa que hauran de quedar-se un divendres a la tarda –la única tarda lliure que tenen a la setmana-, i que, en el segon cas, només amb tres serà suficient per haver de quedar-se. També parla de responsabilitat: us ho heu de prendre seriosament, no serveixen justificants com “no ha sonat el despertador”.

La Carme aprofita que la Montse parla per anar repartint una fulla a cada estudiant. És la carta de compromís de l'escola. Aquesta recull les principals normes del centre i el compromís per complir-les. L'han de portar signada per la seva família i ells mateixos com a màxim divendres vinent. Quan la Montse acaba de parlar li succeeix l'Albert. Els diu que de totes les normes que els hi estan dient una és la més fonamental: “Sabeu que els profes podem tenir màniga ample amb moltes coses, però no amb les faltes de respecte. El respecte és la base i la norma més important de tota la classe, de tota l'escola. Respecte cap a les persones i també cap al material”. Seguidament, els explica que les taules són noves i que cal tenir-ne cura. La Montse els torna a saludar i marxa.

Entre la resta de normes que la Carme i l'Albert tracten hi ha el tema del telèfon mòbil -que l'hauran de tenir apagat de 8:00h a 17:00h, també al pati-, els llocs de taula -els quals aniran canviant cada “x” temps-, el material i el reciclatge de llibres, i els armariets. Per últim, parlen dels delegats. Els diuen que els escolliran en un parell de dies i que hauran de ser dos: obligatòriament un noi i una noia. Els recorda que és un càrrec trimestral i que entre les funcions més importants es troben: redactar l'acta de les reunions, assistir a les reunions d'avaluació on es valora la dinàmica del grup i preocupar-se de la gestió de la convivència del grup.

L'hora està acabant i els tutors els donen una notícia amb la que trenquen el to seriós que havia adquirit la sessió amb el recordatori de totes aquestes normes. Els diuen que aquest

any el centre ha decidit donar carpetes als alumnes de la ESO, donat que fins ara els de primària rebien agenda i els d'ESO no. La Carme i l'Albert van repartint les carpetes, que els alumnes reben contents. Mentre ho fan, i abans de marxar, alguns alumnes aprofiten per comentar casos particulars i resoldre alguns dubtes. Finalment, l'hora s'esgota. Els professors s'acomiaden tot recordant-los que les classes s'acaben a en punt i es comencen a i cinc.

### ***Explicació de les normes elementals des del Focus Normes escolars***

En aquest exemple hem vist com les normes escolars es treballen de manera explícita mitjançant una pràctica explicativa. Com hem apuntat al marc conceptual, formular les normes no assegura el seu compliment; no obstant això, recordar-les a l'inici de curs i insistir-hi d'aquesta manera tan directa contribueix probablement a que els alumnes les tinguin més presents; sobretot els primers dies en que encara no existeix o no s'han acostumat a la rutina i els horaris.

És justament per això que les normes que es recorden són vàries i de naturalesa molt diversa. La que s'apunta com a més important és la referent a la convivència i el respecte cap als altres. L'Albert els recorda que si hi ha una cosa amb la que els professors són impassibles és amb les faltes de respecte. En aquest sentit és formula de manera general sense especificar quins comportaments inclouen les faltes de respecte donant per suposat, segurament, que els alumnes ja ho saben.

També és formulen normes en relació a l'espai i el material de l'aula. Es recorda que cal respectar el material -se'ls diu que les taules són noves i que cal tenir-ne cura-, també parlen del reciclatge de llibres, dels armariets individuals i dels canvis de llocs que, com de costum, són responsabilitat del professorat. Pel que fa al funcionament democràtic de l'aula, es parla de les feines dels delegats i del mecanisme per a la seva propera elecció. En darrera instància es fa èmfasi en dues normes considerades de vital importància a l'escola: els horaris i la puntualitat, i la prohibició del telèfon mòbil. A aquest respecte la coordinadora es mostra molt taxativa; de fet, per al tema de la puntualitat els recorda fins i tot el sistema de sancions que s'aplicarà en cas que no es compleixi.

#### 4.4.1.2. Creació de normes

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Jordi
<b>Data</b>	21 de desembre de 2015
<b>Durada</b>	30 minuts
<b>Horari</b>	Hora de Lògica, de 15:45h a 16:45h.
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Normes escolars</b>	
<b>Plantejament d'aprenentatge</b>	Pràctica explícita: Producció
<b>Tipologia de norma escolar</b>	Referents a la organització de la feina escolar

#### *Objectiu i descripció general*

La present pràctica té com a objectiu fonamental que els alumnes reflexionin sobre els elements necessaris per dur a terme un diàleg efectiu a la classe i escullin posteriorment les normes més elementals a seguir a nivell grupal. Aquesta activitat, si bé amb algunes modificacions metodològiques, es repeteix sense excepció cada vegada que s'inicien les assignatures de Lògica (1r d'ESO) i Ètica (3r d'ESO), ambdues incloses al Projecte Filosofia 3/18 del Grup IREF.

A grans trets, la creació de normes es planteja com una activitat més que els estudiants hauran d'afegir a l'apartat "d'Exercicis de classe" del seu dossier. Tot i així, és una activitat que es diferencia clarament de la resta, no només per la manera de dur-la a terme, sinó també per l'efecte que té en la gestió i la coordinació del grup almenys durant el temps que duren les assignatures en qüestió.

#### *Un relat: creació de normes*

Som a finals de desembre, el que significa que hi ha hagut canvi de matèries trimestrals. El present grup fa ben poc que ha començat les classes de Lògica, encara que ja han agafat ritme. Quan arriba a classe el professor els anuncia el que faran avui: acabaran de treballar



els enigmes i faran les normes de la classe. Ja els avisa que les normes òbvies no caldrà treballar-les perquè: “tothom ja sap que ens hem de respectar, per exemple”.

Aviat es posen a llegir i contestar els enigmes. Com dèiem, els estudiants han començat a agafar el ritme de la classe i ja es troben prou còmodes com per preguntar al Jordi algunes qüestions particulars de la situació en què es dona cada enigma i també, perquè no, per intentar aconseguir alguna pista extra. El temps passa ràpid i els enigmes es resolen sense problemes. Quan acaben inicien l'exercici de les normes.

Els diu que el que facin ho hauran d'afegir a l'apartat d'Exercicis de classe” i el títol haurà de ser: “Les normes de la classe de Lògica”. A grans trets els explica que les normes que han de pensar han d'anar encaminades a l'establiment d'un correcte diàleg entre ells. A continuació els fa copiar, cadascú a la seva llibreta o dossier, la següent taula:

<b>Norma</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Seguidament, han de fer una pluja d'idees en veu alta tot proposant normes que el professor apunta a la pissarra. Els anima a veure si poden arribar a quinze normes entre tots. Els estudiants participen de seguida i aviat arriben a la xifra marcada. El Jordi accepta totes les propostes que fa l'alumnat i intenta mantenir les paraules amb les que les diuen, a excepció de les normes que es proposen en negatiu, les quals intenta que les reformulin en positiu. Per exemple, de “no parlar quan un company està parlant” a “respectar el torn de paraula”.

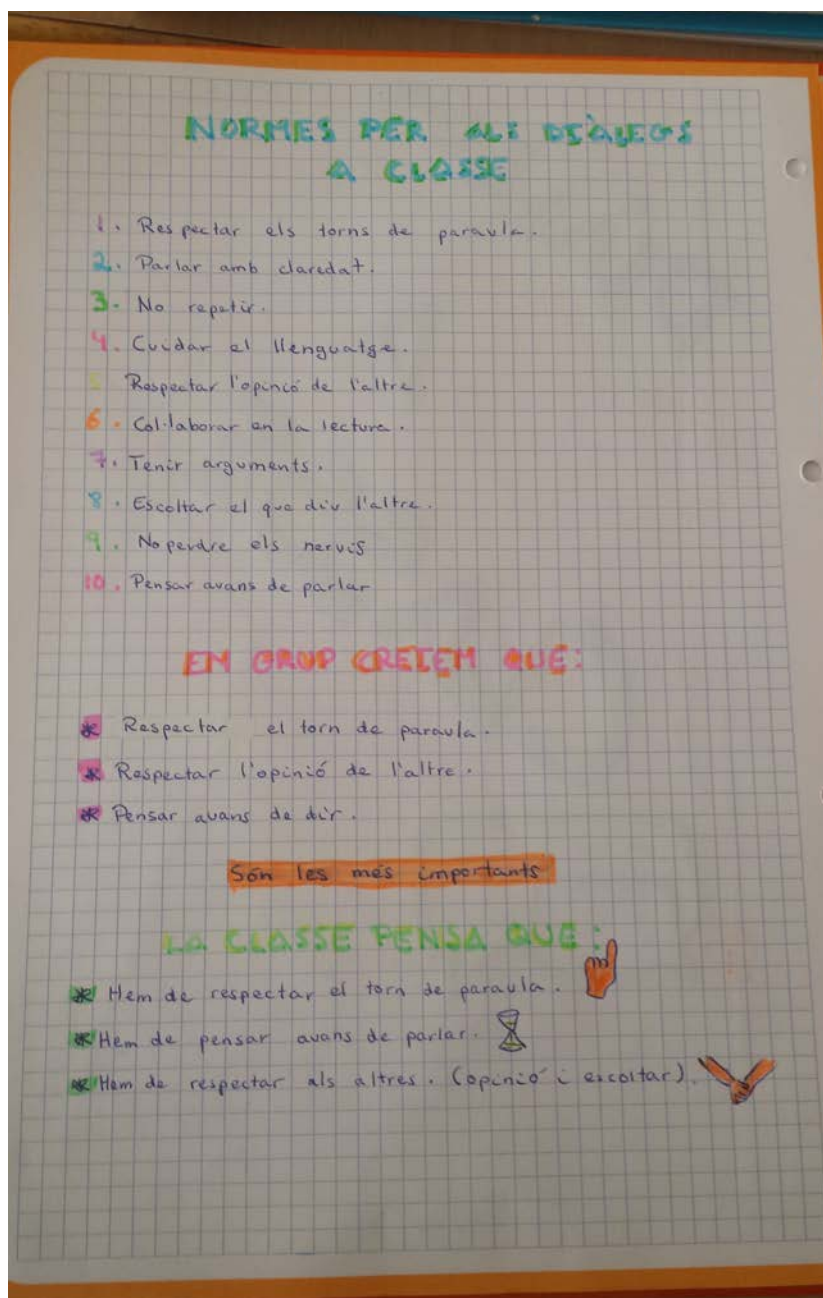
El llistat final comprèn les següents normes:

1. Vocalitzar
2. Respectar el torn de paraula
3. No fer sorolls innecessaris
4. Veure el tema des de diferents punts de vista (aquesta és proposada pel mateix professor)
5. No distreure's amb el company
6. Respectar les opinions de tothom
7. Parlar seriosament
8. Intentar posar exemples

9. Reforçar amb gestos el que diem
10. Fer servir un llenguatge entenedor
11. No interrompre. Deixar que els altres s'expliquin
12. Fer valdre la nostra opinió
13. Fer l'esforç de participar. Esforçar-nos per dir la nostra.
14. Pensar les intervencions
15. Escoltar amb atenció

Una vegada tenen el llistat definitiu han de valorar individualment cada norma de 1 al 5, essent 1 la puntuació mínima i 5 la màxima. La consigna és que només 5 de les 15 normes poden tenir una valoració de 5. Transcorreguts uns minuts, els estudiants han acabat la seva tasca. La propera és fer grups de 4-5 persones i escollir les 5 més importants. Els alumnes aviat es desplacen, mouen cadires i taules i conformen els grups. Es posen a treballar, alguns amb més concentració que d'altres. De fet, dos nois que porten barallant-se tota l'estona i que ja havien rebut algunes mirades de disconformitat per part del mestre, són intencionadament separats quan fan els grups: "si no sabeu conviure el millor serà separar-vos".

El Jordi va passant pels cinc grups que s'han fet. A cadascun els fa una pregunta o una reflexió que revifa el debat sobre aquelles normes en les que hi ha menys consens. El professor sembla no tenir pressa, vol que la reflexió sobre les normes es faci assenyadament. Per això és que s'esgota el temps de classe quan encara no han enllestit l'activitat. Els diu que el proper dia ho posaran en comú i acabaran de decidir les cinc normes de la classe de Lògica. Junts preparen les cadires per la sessió de cinema que hi haurà al matí següent i s'acomiaden.



Fotografia 21: Normes de la classe de Lògica (1r d'ESO) a la llibreta d'una estudiant

### ***Creació de normes des del Focus Normes escolars***

Una activitat de creació de normes sempre presenta una doble voluntat: d'una banda, establir criteris que serveixin de guia per al comportament de l'alumnat o el desenvolupament de la seva feina de classe i, d'altra banda, posar de relleu la importància de comptar amb aquesta regulació per a la vida en societat. O, com ens diu el Jordi a l'entrevista: "trencar l'estereotip de que les normes són una cosa que ens ve donada i que és per saltar-se; fer-los veure que les normes són de convivència, que serveixen i són necessàries, i que no han de ser imposades necessàriament".

En l'exemple que hem llegit les normes que es creen són referides a l'organització de la feina escolar i, de manera específica, a com s'ha de participar a classe per dur a terme un bon diàleg. Aquest s'ha fet a l'inici de l'assignatura però no el primer dia. Això és important en tant que, si bé es formulen al començament de l'assignatura per a que els estudiants les tinguin en compte la resta de mesos que els queden per endavant, el fet d'haver realitzat ja algunes sessions abans de dur a terme l'exercici, ajuda als nois i noies a fer-se una idea del funcionament i la voluntat de la classe i, per tant, a plantejar normes més adequades i necessàries.

De les avantatges d'aquest tipus d'exercicis ja n'hem parlat més o menys extensament al marc teòric. Tanmateix, voldríem aquí remarcar dues qüestions. La primera d'elles és el compromís que els estudiants mantenen amb les normes que formulen. El fet de pensar en les normes en termes de necessitat, i haver de plantejar-se ells mateixos quines haurien de regir la classe augmenta la consciència i el compromís per complir-les; les fa molt més significatives a si fos el professor qui les dictés. La segona és el conjunt de valors que es dinamitzen amb aquest tipus de pràctiques. Només en dur a terme aquest procés de reflexió i deliberació suposa posar en pràctica valors com la participació, la reflexió i la comprensió crítica, el respecte, i, d'alguna manera, també la democràcia.

#### 4.4.1.3. Un gest per fer silenci

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Josep
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	El curs escolar
<b>Horari</b>	Hores de castellà i tutoria
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

<b>Aspectes en relació al Focus Normes escolars</b>	
<b>Plantejament d'aprenentatge</b>	Mitjançant el seu ús
<b>Tipologia de norma escolar</b>	Referent a la convivència i el respecte cap als altres

### ***Objectiu i descripció general***

D'entre les múltiples estratègies que els mestres tenen per demanar silenci a l'aula -quedar callat davant els alumnes, potser amb un gest de desaprovament, fer algun soroll específic (normalment amb un copet de mans o a la taula o la pissarra), o simplement demanar-lo explícitament-, a l'Escola Nou Patufet hem observat una de diferent. Aquesta consisteix en que el professor o professora, quan vulgui que la classe faci silenci, aixequi el braç dret sense dir res més. Els alumnes, quan ho vegin, també han d'aixecar-lo callats. D'aquesta manera tothom que creu que en aquell moment s'ha de fer silenci es suma al gest sense dir res. Els braços es mantenen aixecats fins que la totalitat de la classe s'adona i el silenci s'imposa. En aquest moment, l'activitat que s'estigui fent continua sense cap altre comentari.

### ***Un relat: un gest per fer silenci***

Ens trobem a l'octubre a una sessió de tutoria amb 1r d'ESO. El Josep demana als alumnes que recullin les taules per fer una activitat especial. Molts estan esverats i no fan cas o s'entretenen massa en el procés. Davant aquesta situació, el tutor els diu que s'afanyin, que no cridarà per a que es posin les piles i que, en tot cas, restarà temps de pati. En aquest moment són molts els estudiants que reaccionen i guarden les coses ràpidament.

Quan les taules estan més o menys recollides, el Josep inicia l'activitat que tenia preparada. Mentre el professor l'explica, però, una alumna aixeca el braç i l'interromp sense esperar a que li donin torn de paraula: "Però Josep, no considero que això del pati hagi estat un càstig just!". Es succeeixen un seguit d'intervencions desendregades a les que el tutor no pot atendre. Aixeca el braç en senyal de silenci. Molts nois i noies s'adonen que si parlen tots alhora no es podran entendre i segueixen el gest. No obstant això, en veure companys que no callen, alguns ho demanen explícitament i de manera oral: "Ei Guillem, però calla!", "Tu! Aixeca el braç!", són algunes de les coses que es diuen.

### ***Un gest per fer silenci des del Focus Normes escolars***

La norma que acabem de descriure va ser presentada als estudiants els primers dies del curs i és un perfecte exemple de com la instauració i l'anunciament d'una norma no garanteix que els estudiants sàpiguen usar-la correctament. El gest per fer silenci, com moltes altres regles, cal practicar-les per interioritzar-les. Els estudiants saben que sempre que el seu professor o un d'ells aixequi el braç està demanant silenci; tot i així, com ja hem vist, el

gest encara no funciona per si sol: hi ha alumnes que necessiten verbalitzar als altres l'ordre de callar.

Aquesta norma, que bé la podríem considerar referent a la convivència i el respecte cap als altres, en tant que promou l'escolta activa i real entre els membres de la classe, es va instaurar a l'escola amb la voluntat de demanar silenci o cridar l'atenció a l'alumnat d'una manera més amable que amb una simple ordre. Tot i així, a l'ESO, com ens comenta el Josep, mai no ha quedat instaurada del tot. Potser perquè la troben infantil, el cert és que molts estudiants no han aconseguit integrar el gest com un hàbit; per la qual cosa s'està deixant d'utilitzar. Malgrat ser conscients de les avantatges que té aquest gest visual, individual, original i pacífic, els professors han optat per deixar d'usar-lo de manera natural i fer ús d'altres estratègies que han comprovat com a més efectives.

#### 4.4.1.4. Nota d'actitud setmanal

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Tota l'ESO
<b>Professorat participant</b>	El professorat d'ESO
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	El curs escolar
<b>Freqüència</b>	Setmanal
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola. Especialment aula habitual.

<b>Aspectes en relació al Focus Normes escolars</b>	
<b>Plantejament d'aprenentatge</b>	Pràctica explícita: Avaluació
<b>Tipologia de norma escolar</b>	Tots els tipus

#### *Objectiu i descripció general*

A l'escola Nou Patufet els exàmens i els exercicis que es fan a la classe no són la única font de qualificació dels estudiants d'ESO. Amb la voluntat de portar a terme una avaluació més justa i completa, no només es valora el resultat final dels alumnes en cada tema i assignatura, sinó que també es valora l'actitud, l'esforç i la dedicació que han mostrat a la

classe. Per fer-ho, els professors valoren a cada estudiant amb una anomenada “nota d’actitud”. Aquesta sol tenir una freqüència setmanal i cada professor s’encarrega de posar la seva pròpia.

La present qualificació serveix als mestres per fer un millor seguiment del rendiment dels seus alumnes, però també serveix als nois i noies. Mitjançant aquesta se’ls fa veure que no s’ho juguen tot a un examen i que el treball que realitzen diàriament és una part fonamental del seu procés d’aprenentatge. De fet, la més important. D’altra banda, també serveix com a mecanisme per regular el comportament i la convivència del grup. L’alumnat poden consultar-la sempre que vulguin demanant-la als diferents professors.

### ***Un relat: la nota d’actitud setmanal***

Més enllà del moment en que s’explica als estudiants que existeix aquesta nota, la regulació de l’actitud i la seva qualificació es va fent en moments puntuals del dia a dia. A continuació recollim una sessió de català a la classe de 4t d’ESO en que la preocupació del mestre per l’actitud i la voluntat del treball que està mostrant el grup és evident.

És un dimarts d’octubre a la tarda, darrera hora. El Xavi es dirigeix a l’aula de 4t per fer la classe de català. Abans d’entrar, al passadís, li està esperant el Gamil. Ambdós mantenen la següent conversa:

- G: Ei Xavi, volia preguntar-te com em veus...
- X: A la classe? , Home... sent sincer, un 2 sobre 10.
- G: Ja... i com creus que puc millorar?

Sembla que el Gamil s’ha adonat que no ha començat amb bon peu el curs i busca ajuda en el Xavi per millorar. En aquest moment, però, arriba un altre professor que els interromp per solucionar una qüestió urgent amb el Xavi i la conversa queda interrompuda. El Gamil entra a la classe i ocupa el seu lloc.

El Xavi entra a la classe de català després d’uns minuts. Malgrat la conversa amb el Gamil ha quedat pendent, el tema del comportament i l’actitud dels estudiants roman al seu cap. Comença fent-los un petit discurs. Els diu que hi ha qüestions de comportament que cal que millorin immediatament, que quan algú els demana que callin han d’obeir, i que tot això queda reflectit en les seves notes. Després d’això inicien la classe. El darrer dia els va demanar que busquessin característiques de la poesia trobadoresca. Ara tindran quinze

minuts per acabar de perfilar la informació i després alguns d'ells hauran d'explicar-lo davant la classe. Mentre els nois i noies es posen a treballar el Xavi continua: “Recordeu que l'actitud és el més important, l'esforç, el dia a dia. Que nosaltres veiem que treballeu.”, “Necessito veure ambient de treball”.

El professor, conegut per les seves classes amenes i el seu sentit de l'humor, mostra una actitud lleugerament més ferma amb aquest grup. Porten unes setmanes difícils i intenta que canviïn la seva actitud i treguin profit de les classes. Tot i així, els tocs d'humor i simpatia amb els estudiants també hi són presents. Transcorreguts uns minuts, els diu: “Va, que d'aquí quinze minuts us jugueu mig curs” i immediatament després afegeix: “bueno, ara m'he passat..”. I continua: “El que vull és que treballeu, no em conformo amb que no molesteu a la resta. No sou conscients que les persones que no treballeu, tot i no molestar, esteu perjudicant l'ambient de treball”. En aquest punt un alumne li pregunta: “però com pot perjudicar algú que no està molestant?”, al que el Xavi contesta: “Noi, per a que hi hagi ambient de treball cal que hi hagi gent treballant, i les persones que no treballen no contribueixen a crear aquest ambient”. L'estudiant es dona per satisfet amb la resposta i continua amb la feina. El professor passeja per les taules i ajuda a aquells alumnes que el requereixen. Els va avisant que vagin acabant: “en cinc minuts comencem”. Transcorreguts quinze minuts més dels que en un principi estaven estipulats, comencen les presentacions.

### ***La Nota d'actitud setmanal des del Focus Normes escolars***

Amb la nota d'actitud setmanal el que es vol és transmetre un missatge a l'estudiant. Aquesta no es posa tant per a que els nois i noies es sentin avaluats, sinó per a que siguin conscients que la seva actitud compta, i compta molt. Al Nou Patufet no es considera just que una persona que s'ha esforçat molt a la classe i falli el dia d'una prova hagi de quedar-se amb una nota que no reflecteixi tot l'empeny que ha mostrat; de la mateixa manera que tampoc no ho és que algú que ha badat, molestat o, si més no, que no ha aprofitat correctament el temps a l'escola, pugui comptar amb una bona nota si el dia de la prova se'n surt. Per això compten amb aquesta nota extra; per intentar que prenguin consciència de l'important que és aprofitar el temps a la classe, esforçar-se i treballar dur.

Precisament per l'amplitud del concepte “actitud” és que aquesta nota no fa referència a cap aspecte en concret, sinó a tots alhora. Dins d'aquesta nota entra la valoració de les qüestions més bàsiques de tracte i convivència entre els membres de la classe; del respecte,



la cura i el bon ús de l'espai i el material de l'aula; i de la organització de la feina escolar i el funcionament dels grups de treball, entre d'altres. Amb aquesta els estudiants tenen l'oportunitat de rebre un feedback de tipus més personal per part de cada professor, la qual cosa contribueix i els facilita a portar a terme un procés d'autoavaluació i autoregulació de la pròpia conducta i comportament a la classe i també del seu treball i esforç personal.

#### 4.4.1.5. Els escrits de reflexió

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Tota l'ESO
<b>Professorat participant</b>	El professorat d'ESO
<b>Data</b>	Quan sigui necessari
<b>Durada</b>	5-10 minuts
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Sala de coordinació

<b>Aspectes en relació al Focus Normes escolars</b>	
<b>Plantejament d'aprenentatge</b>	Pràctica explícita: Sanció
<b>Tipologia de norma escolar</b>	Referents a la convivència i el respecte cap als altres, a la organització de la feina escolar i a l'espai i el material d'aula, entre d'altres

#### *Objectiu i descripció general*

La darrera pràctica que presentem en aquest cinquè focus és una mesura sancionadora instaurada a l'Escola Projecte. Aquesta va sorgir en una època en la que costava molt que els estudiants de secundària tinguessin en compte i respectessin les normes. El centre es va adonar que expulsar els estudiants de classe només servia per a que deixessin de molestar en aquell moment, però no tenia cap tipus de repercussió en l'alumne expulsat. Per això és que van crear l'Escrit de reflexió. Aquest consisteix en que, quan es demana a un alumne que surti de la classe, bé perquè arriba massa tard o perquè impedeix seguir el ritme de la classe, aquest ha d'anar a la sala de coordinació i fer un escrit. En el text ha d'exposar els motius pels quals creu que ha estat expulsat, així com què és el que ha de fer per a que no torni a succeir. Quan l'acaba, l'estudiant ha de tornar a classe i donar-li al professor o professora que l'hagi fet fora. En cas que el mestre hi estigui d'acord, signarà el document, farà signar-lo a l'alumne i aquest l'haurà de portar a casa per a que el llegeixi la família i el

signi també. En cas que l'escrit no sigui prou fidel a la realitat o no estigui suficientment reflexionat, l'haurà de tornar a fer.

### ***Un relat: els escrits de reflexió***

Comencem ben aviat el segon dia de les Jornades de Valors. Els estudiants estan treballant amb la Carme i la Montse la notícia que apareixerà a la revista sobre la experiència del grup de 4t a la Fundació Arrels. Els nois han començat el dia una mica esverats i la Carme els demana que es concentrin. La majoria d'ells es van calmant progressivament, excepte l'Arnau. La tutora, finalment, decideix expulsar-lo. Li diu que vagi a coordinació i faci l'escrit de reflexió. L'Arnau marxa de classe educadament. El grup segueix treballant. Als pocs minuts –no més de cinc-, l'Arnau pica a la porta i li ensenya el text a la Carme. La professora se'l llegeix i li diu que allò no està ben escrit. Com que la feina està prou avançada, la Montse es queda amb el grup i la Carme acompanya a l'alumne a coordinació per refer el text. Després d'una estona, tornen els dos. L'Arnau porta un paper a la mà que guarda a la cartera i de seguida s'afegeix al treball dels seus companys.

### ***Els escrits de reflexió des del Focus Normes escolars***

La voluntat amb la que els mestres de Projecte van instaurar aquesta pràctica així com la seva utilitat han quedat ja reflectides en aquest breu exemple. La idea fonamental és que els estudiants reflexionin sobre allò en què han errat, ho reconeguin, i ells mateixos puguin trobar una solució. A Projecte no n'hi ha prou amb dir-li a un estudiant que ha actuat malament; cal que sigui ell mateix qui s'adoni i posi medis propis per a evitar que torni a succeir.

Des de la nostra perspectiva l'escrit de reflexió no és tant un càstig sinó una mesura educativa presa en un moment especial. El fet d'expulsar a un alumne de classe si podem considerar-lo un càstig; no obstant això, fer que l'alumne hagi de sortir per calmar-se, reflexionar-ne i pensar en com superar-ho per després tornar-hi, converteix una situació crítica en una oportunitat educativa. El temps que l'alumne passa a la sala de coordinació serveix, en primer lloc, per treballar les emocions: gestionar el possible cabreig i la ràbia, serenar l'esverament i calmar-se si és necessari; també és útil per a fer una anàlisi crítica de la situació que l'ha portat a haver estat expulsat i, en darrer lloc, per promoure l'autoregulació i el compromís per a millorar l'actitud en qüestió.

Amb tot això, i considerant les característiques que abans hem dit que hauria de seguir l'aplicació de sancions adequades i justes, creiem que aquesta pràctica compleix amb les condicions necessàries per ser considerada com a tal: aquesta no és arbitrària, sinó que sempre va lligat a la norma que s'ha infringit o el mal comportament que s'ha mantingut; és proporcional en tant que, sempre que no es tracti d'una sanció greu, es procura adequar l'exigència de l'escrit de reflexió a la falta comesa; i és correctiva, eficaç i factible, ja que l'alumne en qüestió ha de proposar compromisos que pugui assumir i complir i ho fa de manera consensuada amb el professor o la professora que l'hagi fet fora.

#### *4.4.2. Pràctiques de valor en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola*

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus La participació de l'alumnat en la gestió del centre:

<b>Nom de la pràctica</b>	<b>Centre educatiu</b>
Els Caps de Dia	Escola Sadako
Una festa escollida per l'alumnat: el Túnel del Terror	Escola Projecte
Som el que fem	Escola Sadako
Cooperativa d'alumnes	Escola Nou Patufet
Els càrrecs verticals	Escola Sadako

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus de la Participació de l'alumnat en la gestió del centre: classe de participació –simple, consultiva, projectiva o meta-participació- i tipus de pràctica –institucional o pedagògica-. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

#### 4.4.2.1. Els Caps de Dia

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Padrins i fillols de 3r de primària a 2n d'ESO
<b>Durada</b>	1 dia escolar
<b>Freqüència</b>	Anual
<b>Horari</b>	De 8:30h a 16:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola</b>	
<b>Classe de participació</b>	Participació projectiva i meta-participació
<b>Tipus de pràctica</b>	Institucional

#### *Objectiu i descripció general*

Amb l'objectiu que els estudiants visquin l'escola com a seva i s'involucrin en el seu funcionament més enllà de les classes, a l'escola Sadako existeix el que s'han anomenat els "Caps de Dia". Els Caps de Dia és un càrrec que dura un dia sencer i es repeteix anualment. Aquest l'ocupen dues persones, padrí/na i fillol/a (de 3r de primària a 2n d'ESO), que durant tota una jornada escolar deixen d'atendre a les classes per realitzar les tasques que els hi són assignades.

A primera hora als alumnes que ocuparan el càrrec durant la jornada se'ls fa entrega d'una capsa on troben tot el necessari per desenvolupar el seu rol, on destaca un manual en el que hi consten totes les feines que hauran de fer, l'horari per fer-les i els estris necessaris. També un adhesiu que hauran de portar a la samarreta que els identifiqui com a Caps de Dia. Aquest rol està perfectament planificat, pel que els nois rarament han d'improvisar i els mestres tampoc els demanen feines que interrompin en excés aquesta pauta d'actuació; malgrat poden haver-hi moments puntuals en que se'ls demani ajut per fer alguna cosa concreta.

Les tasques que han de fer són generalment de tipus organitzatiu, funcions que cal que l'escola faci durant el dia i que se li han atribuït als estudiants. Així per exemple, està previst que a les 8:30h han de tancar les portes del lavabo. També hi ha d'altres tasques més creatives, com per exemple revisar els diaris i escollir conjuntament les cinc notícies que creguin més importants, per després posar-les al suro dels passadissos; o més reflexives, com el fet d'haver de valorar al final del dia com s'ha donat la jornada, què és el que han fet millor i què poden millorar. La darrera tasca a la tarda és buscar als Caps de Dia de l'endemà i informar-los sobre on s'han d'adreçar i què hauran de fer.

### *Un relat: els Caps de Dia*

El primer que crida l'atenció quan s'entra a l'escola Sadako, a banda de la decoració de les seves parets i el sostre -que varia en funció de l'època de l'any-, és la tauleta amb les dues cadires que presideix la secretaria amb un cartell que resa "CAPS DE DIA". Aquesta es troba immediatament abans que la recepció de l'escola, pel que els primers que ens donen la benvinguda en entrar solen ser un parell d'estudiants.

Mentre ens esperem a les cadires que hi ha enfront les seves taules, se'ls pot

veure en continu moviment. Interaccionen, decideixen, treballen. De vegades, un reclam de la secretària o d'algun mestre els interromp: "podeu anar a veure si el Jordi està a la sala de professors?", "Porteu això a l'aula de 2n, si us plau", "Si us plau Caps de Dia, ajudeu-me a penjar aquest cartell". Aquests moments els confereixen un estatus especial. Són participants de la vida de l'escola, de la quantitat de coses que succeeixen simultàniament en els temps de classe i que ells normalment no veuen.

Durant la jornada, els estudiants tenen un semblant diferent: saben que aquell dia el seu rol s'acosta més al d'un treballador que al d'un estudiant d'escola i, en certa mesura, en



Fotografia 22: Taula dels Caps de Dia a la recepció de l'escola

gaudeixen. Es senten útils en un rol que no és el quotidià i, a més, tenen certs “privilegis”: poden voltar per l’escola sense ser qüestionats, entren a la sala de professors, fan fotocòpies, pengen coses als passadissos, ajuden als mestres, fins i tot tenen les claus de l’escola.

Ens podríem atrevir a dir que aquell dia es senten més respectats, o si més no, respectats d’una manera singular. Mostra d’això la trobem un dia qualsevol, en aquest cas d’abril, quan el Jordi està corregint uns exercicis amb els alumnes de 1r i piquen a la porta dos estudiants, un noi i una noia, que a penes deixen passar un segon abans d’obrir la porta. A les seves samarretes porten l’adhesiu que els identifica com a Caps de Dia, pel que la classe calla immediatament i els miren esperant notícies, també el professor. Els nois, que saluden al grup, diuen que venen a avisar al Bruno: “Bruno, demà et toca ser Cap de Dia. Recorda que has d’arribar a les 8.20h del matí i preguntar per l’Aleix o el James i ells ja et diran que has de fer”. El Bruno assenteix amb el cap. El Jordi els diu “gràcies, companys”, mentre tanquen la porta i marxen.

### ***Els Caps de Dia des del Focus Participació de l’alumnat en la gestió de l’escola***

Els Caps de Dia són un bon exemple de participació de l’alumnat en la gestió d’una escola. Aquests s’encarreguen de fer tasques organitzatives necessàries de realitzar, pel que la seva contribució a la vida del centre és del tot real, no és forçada ni especialment adaptada per a ells. És per això que a l’hora de classificar aquesta pràctica entre institucional o pedagògica ens hem decantat per la primera. Potser no és una pràctica que quedi recollida a la legislació, però sens dubte les funcions que desenvolupa l’alumnat tenen més a veure amb un plantejament institucional que no pas educatiu: tancar i obrir portes, rebre les visites o penjar informacions i notícies d’actualitat són feines que algú ha de fer diàriament.

En tant que els alumnes són agents actius i responsables d’aquelles tasques que li són assignades podem dir que aquest tipus de pràctica promou una participació projectiva. Els nois i noies, malgrat comptar amb un guió, tenen autonomia i plena capacitat per opinar i decidir certs aspectes i executar-los amb posterioritat. A més, el fet que els estudiants hagin de reflexionar i auto-analitzar al final del dia el seu propi procés participatiu ens permet parlar també de meta-participació.

Entre les possibilitats educatives d’aquesta pràctica trobem, a banda d’un augment del sentiment de pertinença o si més no de la coneixença del centre, l’entrenament d’algunes

habilitats com per exemple organitzar-se entre ells la realització de les coses a fer i el temps per fer-les, debatre i decidir conjuntament algunes qüestions (per exemple quines són les notícies més importants del dia) i, evidentment, la oportunitat de convivència i col·laboració entre padrins i fillols durant tot un dia, la qual propicia un millor coneixement i un enfortiment dels seus lligams personals.

#### 4.4.2.2. Una festa escollida per l'alumnat: el Túnel del Terror

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 4t d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Albert i Carme
<b>Data</b>	30 d'octubre de 2015
<b>Durada</b>	Tot el matí
<b>Freqüència</b>	Anual
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola</b>	
<b>Classe de participació</b>	Participació projectiva
<b>Tipus de pràctica</b>	Pedagògica

#### *Objectiu i descripció general*

El Túnel del terror es realitza a l'Escola Projecte amb motiu de la festivitat de *Halloween* des de fa més de cinc anys, pel que és pràcticament una tradició. No obstant això, es diferencia de festivitats tals com Sant Jordi o la castanyada en que no és fruit d'una decisió del centre per commemorar un fet o una data assenyalada, sinó que sorgeix de la pròpia voluntat dels estudiants. Són generalment els alumnes de 4t d'ESO els que decideixen encarregar-se'n i muntar una activitat pels seus companys.

A grans trets, la podem descriure com una experiència en la que els estudiants més grans preparen un passatge de temàtica terrorífica per diferents estàncies de l'escola per a que els seus companys i companyes més joves la recorrin. L'objectiu que segueixen és fer-los passar una estona entretinguda amb la por i la diversió com a emocions principals. Per

aconseguir-lo, ofereixen un espectacle amb diferents escenes, personatges i ensurts que preparen minuciosament les setmanes anteriors.

És una activitat organitzada íntegrament i de manera voluntària per l'alumnat. Els nois i noies de 4t gestionen tot el procés, des de la concepció fins l'execució: pensen el recorregut, les disfresses, el paper que farà cadascú, busquen el material necessari, fan el muntatge i finalment l'actuació. La participació del professorat és molt limitada. Els tutors són potser els que tenen un paper més actiu, facilitant-los espais per reunir-se, contribuint amb algunes idees o ajudant-los a cercar el material necessari.

El dia del Túnel del Terror, l'activitat acadèmica s'atura parcialment durant tot un matí en que els diferents grups van passant pel túnel per després tornar a classe. En el cas del grup de 4t, però, repeteixen una i altra vegada la funció, pel que hi dediquen el matí complet (segons quins anys fins i tot també alguns espais a la tarda).

### ***Un relat: una festa escollida per l'alumnat: el Túnel del Terror***

#### ***Els preparatius***

Els de 4t han decidit que volen seguir els passos del seus predecessors i faran el Túnel del Terror. Ens trobem a quinze dies de la seva celebració i els estudiants han de reunir-se per continuar pensant-hi. Els seus tutors, la Carme i l'Albert, que no volen que perdin cap classe, els ofereixen un espai de l'estona de tutoria per a que hi parlin. Els nois i noies s'asseuen a les cadires i taules fent una rotllana. Un d'ells sembla ser el portaveu. Continuen amb una pluja d'idees respecte com ha de ser el recorregut i quins personatges hi haurà. Els alumnes parlen desordenadament, uns sobre els altres. El portaveu aconsegueix posar una mica d'ordre i donar tornos de paraules. Després d'una estona debatent, es comencen a prendre decisions: "Aixequeu el braç aquells que voleu actuar" i s'apunten a una llista. Seguidament, discuteixen els papers que farà cadascú: "Tu la ouija, que saps cridar molt bé", "bua sí, fes això!", "potser també algú que faci por però que no es mogui", són algunes de les coses que podem sentir.

A continuació, despleguen un plànol de l'escola per idear el recorregut. Els estudiants dialoguen de manera molt activa, inclús recorden el de l'any passat i pensen en com millorar les coses que no van funcionar. La Carme els escolta atentament des d'una cantonada de la classe, i només intervé quan li demanen ajuda: "Carme, què se t'acut per



fer una paret?”, la tutora els ajuda aportant algunes idees. Quan més o menys tenen clar el recorregut, fan una llista del material necessari. La Carme i l’Albert els diuen que l’escola posarà a la seva disposició tot el que sigui possible; la resta, ho hauran de portar de casa. Abans que s’esgoti el temps els tutors fan una darrera aportació: els diuen que han de pensar en els horaris que seguirà cada grup i els recorden que els més petits no el podran fer. Quan s’acaba l’hora encara no ho tenen tot muntat, pel que decideixen que es quedaran un migdia i dinaran plegats per acabar d’organitzar-se.

### *Terrorífic Halloween!*

Ha arribat el dia. Quan donen les 11 del matí, hi ha alguns grups que ja han passat pel túnel. L’activitat ha començat ben aviat. Al centre hi ha moviment. La biblioteca ofereix una escena poc habitual: està ben plena d’alumnes dempeus que parlen, impacients. No hi ha ni rastre dels de 4t, excepte per una noia, la Joana, que guarda la porta d’accés al túnel. Està acompanyada pel seu tutor, l’Albert.

Els diferents grups venen amb els seus professors. Quan arriben, la Joana els informa que han de fer grups de cinc persones per entrar. Òbviament és una activitat voluntària, per la qual cosa aquells que no la vulguin fer poden aprofitar que estan a la biblioteca per llegir una estona. Aviat apareixen dues noies disfressades de manera còmica, no donen gens de por. Aquesta és precisament la seva voluntat: ser una cara amable i amiga pels alumnes més petits que passen pel túnel. Quan arriben, agafen el següent grup. Són força petits pel que abans d’entrar intercanvien algunes paraules afectives que els tranquil·litzen. La guardiana de la porta els deixa pas i entren. En aquest cas també els acompanya la seva professora. L’escena es repeteix una i altra vegada durant tot el matí.

Finalment, quan sembla que ja han passat tots els grups, els professors s’animen a fer un passatge plegats. Em conviden i entro amb ells. La decoració, la caracterització i l’actuació dels alumnes és brillant. La llum és tènue, hi ha tombes, llençols plens de sang. S’escolten crits, ens espanten. Els mestres es deixen endur pel moment i gaudeixen. Jo mateixa també. Els estudiants han posat en joc tots els seus dots artístics amb nosaltres i ens han fet gaudir d’una estona terroríficament divertida.

### ***Una festa escollida per l'alumnat: el Túnel del Terror des del Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola***

El motiu principal pel qual hem decidit incloure aquesta pràctica en el focus dedicat a la gestió de l'escola és el fet que una activitat decidida i desenvolupada pels estudiants de manera íntegra hagi estat capaç d'instaurar-se com a tradició a un centre educatiu; suposant inclús que les classes s'aturin momentàniament per a tots els grups de l'escola i, en el cas dels de 4t d'ESO, durant tot un matí. Amb aquest gest, conscient o inconscientment, els professors han demostrat als estudiants que l'escola també és seva, que ells poden decidir i crear esdeveniments.

És una pràctica especial també per ser quelcom semblant a una herència que va d'un curs a un altre. Quan el grup que va decidir per primera vegada crear el túnel del terror va marxar de l'escola després de dos anys fent-lo, els seus companys del curs immediatament inferior van decidir continuar amb la seva estela. Així va ocórrer successivament fins el punt que actualment la organització i el desenvolupament del Túnel del Terror simbolitza tota una responsabilitat que s'adquireix quan s'arriba al darrer curs de l'ESO. Els estudiants tenen la missió de fer passar una bona estona a tots els seus companys i també als seus professors abans d'abandonar l'escola.

Aquest tipus de participació, a totes llums projectiva, suposa per als estudiants organitzar-se autònomament, debatre i prendre decisions. En aquest cas, ens trobem davant d'un tipus de projecte iniciat i dirigit pels propis nois i noies en que són ells i elles els encarregats absoluts de donar forma a les seves idees, dissenyar el túnel, planificar la seva preparació, executar-lo i també avaluar el seu funcionament, tot de manera voluntària i autònoma; en una situació en què el professorat només serveix de reforç i contribueix amb allò que l'alumnat els demana: oferir-los espais a la tutoria per reunir-se, proporcionant algun material o, com veurem més endavant, solucionant algun conflicte.

#### 4.4.2.3. Som el que fem

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Tota l'escola
<b>Professorat participant</b>	Director

<b>Data d'inici</b>	Obert tot el curs
<b>Durada</b>	Depèn del projecte
<b>Horari</b>	A determinar amb el director
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

<b>Aspectes en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola</b>	
<b>Classe de participació</b>	Participació projectiva
<b>Tipus de pràctica</b>	Pedagògica

### ***Objectiu i descripció general***

Amb les entrevistes que hem efectuat posteriorment al nostre període etnogràfic a les escoles hem tingut l'oportunitat de conèixer pràctiques recentment entaulades que ens han semblat extraordinàriament significatives per al focus que ara ens ocupa: la participació dels estudiants en la gestió dels centres. És per això que, malgrat no haver tingut l'oportunitat de viure-les i observar-les *in situ*, ens agradaria que quedessin plasmades en aquest apartat. A continuació recollim els objectius principals i una breu descripció de tres d'aquestes pràctiques. Per fer-ho, utilitzarem la informació proporcionada pels centres a les entrevistes efectuades i també la recollida en la consulta d'alguns documents oficials i xarxes socials de les escoles.

La primera pren lloc a l'Escola Sadako i s'anomena "Som el que fem". Aquesta pràctica consisteix en la possibilitat de que qualsevol alumne o grup d'alumnes de l'escola que tingui una proposta per millorar-la, la presenti al director per avaluar-ne la viabilitat i, si escau, la tiri endavant. Qualsevol infant o jove que tingui un suggeriment sobre algun aspecte que afecti al funcionament i/o la vida a l'escola, ha de buscar un grup de companys que el recolzi, o bé ell sol, i idear un esbós de projecte per presentar-lo a direcció. L'alumnat en qüestió, juntament amb el director, l'estudien i consideren la seva adequació i viabilitat. I, en cas que es decideixi realitzar-lo, es planeja què es necessitarà, com haurà de fer-se, amb quina planificació i quin grau de compromís i responsabilitat assumirà cada membre del grup. L'alumnat és sempre el màxim protagonista i el subjecte actiu de cada projecte, mentre el director exerceix el paper de guia tant a l'inici com durant el desenvolupament del projecte.

A tall d'exemple, a la pàgina web del centre podem llegir alguns dels projectes que els estudiants han desenvolupat des de la seva posada en marxa, tals com el del grup "Zumitron", els quals van oferir suc a la sortida de l'escola durant una part important del curs passat. L'objectiu d'aquests quatre nois de 5è de primària era recollir diners i poder comprar llibres nous per al "Racó de la Calma" del centre. A més, en aquest projecte també s'ha vinculat una mare de l'escola, qui els ha ajudat a seleccionar llibres adequats i interessants per la seva edat, i dels que ja en gaudeixen a les estones d'esbarjo.

Un altre projecte vinculat amb les estones d'esbarjo és el del grup "Sadako a menjar", compost per 7 nenes de 2n, les quals van proposar-se aconseguir nous jocs i materials per al pati. Aquestes han estat organitzant una parada els divendres, oferint berenars als alumnes i famílies de l'escola, amb la qual han aconseguit 140€ amb els que han pogut complir el seu objectiu. A més, val a dir que el grup ha decidit com tenir-ne cura d'aquests materials, qui n'és el responsable i on s'han de guardar.

També es poden fer, però, projectes més amplis que repercuteixin en la millora de l'entorn de l'escola o que contribueixin a causes socials i solidàries. És el cas del projecte que han portat a terme "Les cracks", un grup de quatre alumnes, també de 2n, que han estat venent magdalenes i pastissos durant el primer trimestre d'enguany per recollir diners per donar suport als refugiats sirians. El recapte l'han lliurat a la Comissió Solidària del centre per afegir-lo als diners aconseguits en d'altres accions.



Fotografies 23, 24 i 25: Grup "Zumitron" amb els llibres comprats per al Racó de la Calma<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Fotografia extreta del Blog de l'Escola Sadako "1000 grues":  
<https://escolasadako.wordpress.com/2018/03/18/som-el-que-fem-energia-transformada-en-accio/>

### ***Som el que fem des del Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola***

El Projecte “Som el que fem” ofereix als estudiants la possibilitat d’involucrar-se en la gestió de l’escola d’una manera molt àmplia. No està destinat a un únic àmbit d’acció, sinó que tenen l’oportunitat de ser crítics amb aquells aspectes que consideren que no funcionen bé o que haurien de funcionar millor i treballar per transformar-los. Els nens i nenes poden acudir al seu director amb tot tipus de propostes que estiguin disposats a portar a terme, estudiar-les amb ell detingudament i, si és el cas, iniciar el seu desenvolupament.

Aquesta és una de les grans avantatges del projecte: la creativitat dels alumnes no té cap límit. Qualsevol proposta que creguin viable i necessària serà, si més no, escoltada pel director. Els estudiants poden pensar “en gran” tot i que posteriorment, amb l’avaluació de la idea, adquiriran una visió realista i seran conscients de la quantitat de recursos humans, econòmics i materials que són necessaris per satisfer els seus desitjos. A més, el fet de treballar colze a colze amb el director de l’escola, al menys en l’estudi inicial de viabilitat i adequació de la idea i el seu plantejament pràctic, li aporta encara més formalitat al projecte; els estudiants senten que estan davant de quelcom real i important –perquè així és-.

Per últim, a l’ampli ventall de possibilitats que tenen els estudiants i al valor extra de fer aquest primer estudi amb el director, es suma la quantitat d’habilitats, destreses i valors que es posen en joc en el seu desenvolupament; sobretot pel que fa a la seva capacitat crítica, a les habilitats dialògiques en la negociació del plantejament i el desenvolupament de la idea i, òbviament, a les capacitats per transformar l’entorn. Amb aquest tipus de projecte és possible que els estudiants puguin responsabilitzar-se i mobilitzar-se per quelcom que ells mateixos consideren necessari de manera autònoma i compromesa.

#### 1.4.2.4. Cooperativa d’alumnes

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 2n d’ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis participants
<b>Data d’inici</b>	Curs 2016-2017
<b>Horari</b>	Generalment hora de Tutoria
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

## Aspectes en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola

<b>Classe de participació</b>	Participació projectiva
<b>Tipus de pràctica</b>	Institucional

### *Objectiu i descripció general*

Amb una identitat ben marcada pel cooperativisme, a l'Escola Nou Patufet s'ha decidit donar l'oportunitat als estudiants d'entendre què és i què significa ser cooperativista a través de la pròpia experiència. És amb aquest objectiu que s'ha promogut la creació de la primera cooperativa d'alumnes a l'escola. Aquesta, definida a la web de l'escola com "una societat formada i gestionada pels propis alumnes que amb la col·laboració del professorat desenvolupa activitats productives i econòmiques amb la finalitat de posar a la venda productes o realitzar activitats o serveis", vol aconseguir promoure en els estudiants una sèrie de valors tals com el compromís amb la societat i la millora de l'entorn, la sostenibilitat, la solidaritat, el diàleg, la participació, el treball conjunt, l'ajuda mútua i el mateix prestigi del cooperativisme.

Des de l'escola es creu que els canvis socials només són possibles si s'efectuen des de la base, pel que veuen en la cooperativa una organització de futur. Creuen que a través d'aquesta poden educar persones que facin d'aquest un món millor, convèncer-los que són el motor del canvi i donar-los prou eines per a que realment ho siguin, a través de la participació vivencial en un projecte comú que abasti molt més que el funcionament de l'escola.

En aquest cas és l'alumnat de 2n d'ESO el que s'està encarregant de conformar la cooperativa i ho està fent a través d'un seguit de reunions, generalment en l'espai de tutoria, on està tractant, aprenent i decidint qüestions tals com el funcionament d'una assemblea i el procediment per prendre decisions. El curs 2016-2017 la van constituir i es van anomenar els membres del consell rector. Ara, en aquest curs 2017-2018, l'alumnat està en ple procés d'assessorament per acabar de concretar-ne la finalitat principal i poder redactar-ne els estatuts.

Un dels grans acords que han pres de moment, però, és que la cooperativa tindrà obligatòriament dues línies d'acció fonamentals: la primera d'elles és ser una eina de canvi

d'aquells aspectes que els nois i noies vulguin millorar de l'escola i, alhora, també una via per poder atansar els seus objectius grupals, com ara aconseguir diners pels viatges de final de curs. L'altra línia manté una vessant més social. En ser les cooperatives organitzacions arrelades al seu territori, un dels seus principals objectius és, en aquest cas també, vetllar per la seva millora i la de les persones que hi viuen. Per tant, està previst que els estudiants hagin de dur a terme projectes o accions socials.

### ***La cooperativa d'alumnes des del Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola***

Com en el cas anterior, la cooperativa d'alumnes encara no és tan important pel que és sinó pel que pot arribar a ser. Tot just ara en una fase de creació inicial, el professorat ha decidit emprendre aquesta nova alternativa per a que els estudiants s'acostin als valors i la realitat cooperativista en primera persona.

A mode rèplica de la cooperativa de l'escola, la cooperativa d'alumnes tindrà la capacitat de crear projectes empresarials amb els que guanyar diners i també d'organitzar algunes de les activitats que es fan a les escoles habitualment, així com crear-ne de noves. Això suposarà vincular-se en experiències amb un plantejament participatiu projectiu en que seran ells mateixos els que hauran de gestionar tot un projecte mitjançant el qual produir canvis i transformacions a l'escola i el barri.

Ens trobem, per tant, davant una alternativa que farà als estudiants entendre – a petita escala- com és la gestió de la seva escola i com es produeix; amb la que s'acostaran de manera vivencial als reptes i dificultats que comporta la direcció d'una empresa d'aquestes característiques i amb la qual tindran l'oportunitat de col·laborar en la dinamització d'activitats i festivitats del centre i en la millora de les instal·lacions i els equipaments des d'una posició de poder real pel que respecta a la presa de decisions i a la dinamització de recursos.

#### 1.4.2.5. Els càrrecs verticals

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Des de 1r de primària a 4t d'ESO

<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Durada</b>	Tot el curs escolar
<b>Horari</b>	Quan l'ocasió ho requereix
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola

#### Aspectes en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola

<b>Classe de participació</b>	Participació consultiva
<b>Tipus de pràctica</b>	Institucional

#### *Objectiu i descripció general*

Per últim, una altra de les pràctiques que hem trobat rellevants en relació amb aquest sisè focus són “els càrrecs verticals” de l'Escola Sadako. Aquesta pràctica consisteix en la creació d'aproximadament 14 càrrecs per cadascun dels quals s'ha anomenat a un o dos responsables de cada curs -des de 1r de primària fins a 4t d'ESO-, la qual cosa comporta que hi ha un grup de 10 a 20 estudiants de diferents edats responsables d'un mateix càrrec.

Els càrrecs són molt variats, hi ha de més acadèmics –en relació a l'activitat curricular i educativa del centre- i de més funcionals –relacionats amb la organització i les infraestructures de l'escola-. Per cada càrrec hi ha un grup de professors que es responsabilitzen de seguir i orientar als estudiants escollits. A tall d'exemple, existeixen els “encarregats dels Núvols de preguntes”<sup>22</sup>. Aquest està gestionat per tres professors, els quals guien als estudiants (un de cada curs) per a que en tinguin cura i s'assegurin que estan ben plantejats, actualitzats i ben col·locats a les parets pertinents.

Un altre càrrec, aquest més funcional, és el dels “muntadors”. En aquest cas, un conjunt de 20 alumnes aproximadament són els encarregats de muntar escenaris, disposar taules i cadires com es requereixi i decorar l'escola en general i el pati en particular sempre que es celebrin festes i ocasions especials, tals com la Festa de Nadal o els Jocs florals.

<sup>22</sup> Els Núvols de preguntes és una pràctica dirigida a l'alumnat més petit de l'escola, la qual els estimula a fer-se preguntes -exposant-les en un núvol a mode d'expositor a les parets de l'escola-, per després anar donant-los resposta tot emprant el mètode científic.





Fotografies 26 i 27: Núvols de preguntes penjats a les parets de l'Escola Sadako

### *Els càrrecs verticals des del Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola*

Com en el cas de els “Caps de dia”, la pràctica de “els càrrecs verticals” és útil per conscienciar a l'alumnat de la quantitat de feines diferents que hi ha darrera de la quotidianitat de l'escola en aspectes tan senzills com la decoració de les seves parets o la organització de festes i celebracions. A més, el fet que s'encarreguin ells mateixos serveix per augmentar el seu sentiment de pertinença a l'escola, la sensació que el centre és també seu i el compromís per mantenir-lo en condicions.

Pel que fa a la classificació del tipus de pràctica, hem decidit classificar-la com a institucional ja que, quedi o no recollida en la legislació de l'escola, el tipus de tasques que es deleguen a l'alumnat estan del tot relacionades amb la organització, el muntatge i la cura de les infraestructures. En relació al tipus de participació que es promou, segons el tipus de càrrec la participació serà d'un tipus o d'un altre. Així per exemple, el muntatge d'un escenari seguint les estrictes ordres del professorat estaria dins d'una participació de tipus simple, mentre que en el cas del encarregats dels núvols de preguntes és possible que aquests puguin decidir quelcom més, com per exemple la seva distribució o altres aspectes de caràcter estètic, pel que podríem estar davant de processos participatius consultius i, en pocs casos, projectius.

#### **4.5. La via espai-temporal de l'educació en valors a la pràctica**

Aquest capítol està destinat a recollir algunes de les pràctiques de valor que vam observar en relació als focus corresponents a la via espai-temporal de l'educació en valors, és a dir, la dedicada a explorar les coordenades existencials on es desenvolupa l'activitat educativa.

Se'n descriuran un total de vuit pràctiques, cinc pel focus setè de l'educació en valors, corresponent a l'espai escolar; i tres per al focus vuitè, relacionat amb el temps escolar.

#### 4.5.1. Pràctiques de valor en relació al Focus Espai escolar

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de cinc pràctiques relacionades amb el Focus Espai escolar:

Nom de la pràctica	Centre educatiu
Una escola decorada	Escola Sadako
Paper d'embalar a l'aula	Escola Projecte
La cura de l'espai	Les tres escoles
La plaça	Escola Sadako
Les taules de classe	Escola Nou Patufet

Per cadascuna d'aquestes trobarem dues taules explicatives. La primera recull informació de caràcter general en la que s'especifica: el centre educatiu, l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica. La segona explicita aspectes del Focus Espai escolar: funció principal de l'espai –relatives al desenvolupament físic, emocional, cognitiu, social, creatiu o estètic dels estudiants- i el tipus d'espai –docent, recreatiu, de serveis, de gestió, de circulació i comunicació o gran espai comú-. Seguidament es troben una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió. En cas que sigui possible s'afegeixen també algunes fotografies.

##### 4.5.1.1. Una escola decorada

Aspectes de caràcter general	
Centre educatiu	Escola Sadako
Alumnat participant	Tota l'escola
Professorat participant	Varis
Durada	Tot el curs
Espai físic on es desenvolupa	Escola (aules, passadissos, pati...)

## Aspectes en relació al Focus Espai escolar

### Funció principal de l'espai

Relativa al desenvolupament creatiu, estètic i emocional

### Tipus d'espai

Espais de circulació i comunicació i espais docents

### *Objectiu i descripció general*

Es molt comú, si més no en les tres escoles que hem visitat, que les aules habituals dels grups estiguin decorades. De vegades, les seves parets són emprades per exposar informació important de l'escola a l'alumnat, d'altres, per exposar alguns dels treballs que es realitzen, i també en alguns casos s'aposta per afegir elements decoratius sense més pretensió que fer bonica l'escola i contribuir a la creació d'un clima càlid. La decoració, però, també pot trobar-se en altres espais tals com l'entrada de l'escola, el pati, els passadissos, inclús la façana.



Fotografia 28: Arbre de Nadal fet amb fotografies dels alumnes de l'Escola Sadako

A l'Escola Sadako es fa especialment evident com la decoració omple de vida i colors les seves estàncies. Només en entrar ens podem fer a la idea de quina ha estat la darrera celebració de l'escola, la darrera iniciativa dels seus membres o els últims treballs que s'han realitzat. La decoració és present allà on miris, de vegades inclús també als sostres. A continuació descriurem de manera general alguns d'aquests elements decoratius que fan de les parets de l'escola una font d'inspiració.

### *Un relat: una escola decorada*

Ja hem fet varies mencions a com la recepció de l'escola Sadako ens dona la benvinguda d'una manera particular, creativa, i canviant al llarg dels mesos. No obstant això, no és ni molt menys la única estància que contribueix a aquesta sensació de vitalitat i alegria. Conforme ens endinsem, a mà dreta ens trobem amb un petit passadís que dona pas a les aules dels més petits. A les seves parets criden l'atenció grans figures de núvols amb preguntes al seu interior. Aquestes preguntes, plantejades pels mateixos infants, són variades i fan referència a diferents temàtiques que els resulten motivadores i que aniran

estudiant progressivament. Alguns exemples són: “Què és el futur?”, “Com es va fer el món quan no hi havia res?” o “Com és que hi ha pinyes allargades i pinyes rodones?”.

Si continuem recte, però, ens trobarem amb unes escales que donen accés a la resta d’aules de primària i secundària. En els darrers dos pisos es troben totes les aules d’ESO. Abans d’arribar-hi caminarem per passadissos ben decorats. Aquesta decoració, com dèiem, varia en cada cas. Segons per on passem, ens podem trobar amb un cartell informatiu, un full de normes generals de l’escola o l’exposició de diferents treballs fets pels alumnes. Alguns són infografies, treballs d’aparença molt professional on trobem informació rellevant respecte de diversos temes tractats a les diferents matèries. D’altres, són cartells reivindicatius o elaborats per contribuir a una causa social concreta. També podem trobar dibuixos, inclús fotografies, i algunes frases reflexives, com per exemple: “És millor que hi hagi preguntes sense respostes que respostes sense preguntes”.

Quan arribem a la porta de les aules, ens crida l’atenció un altre element: un vidre transparent de grans dimensions que ens permet veure perfectament què succeeix dins les aules. Això comporta que la majoria de les classes no siguin espais tancats i opacs, sinó oberts per a la resta de l’escola. També percebem un cartell al costat de la porta de cada aula amb un nom i una fotografia diferents. A Sadako els espais estan dotats de noms. Als nivells més primerencs són els propis alumnes els que decideixen el nom de la classe. A l’ESO, són els mestres els que els escullen. Aquests noms tenen una permanència d’aproximadament quatre anys i la idea és que cada any el grup en qüestió faci un petit treball sobre allò que li dona nom a la seva classe. Alguns d’aquests noms són, per exemple, “Thalassa” o “Lluís Companys”.



Fotografia 29: Decoració al passadís amb cartells elaborats pels alumnes de 2n d'ESO de l'Escola Sadako

Ja dins les aules, es fa evident que cadascuna té una personalitat diferent. A tall d'exemple, a una de les aules de 2n d'ESO ens trobem amb tot de missatges motivacionals i optimistes que omplen l'espai de positivisme. A la mateixa aula, a la paret de vidre, trobem escrit amb retolador: "Els amics són veritablement una joia rara. Et fan riure i t'animen a que tinguis èxit. T'ho deixen tot, comparteixen paraules d'elogi i sempre volen obrir-nos llurs cors. Tenir un amic o una amiga és un gran tresor. No el malbaratis". Per suposat, també ens trobem amb un suro ple d'informació rellevant: matèries trimestrals, horaris, dades de diferents assignatures, el menú mensual, entre d'altres.

Els de 4t d'ESO han optat, en canvi, per posar cartells distribuïts per les quatre parets amb totes les activitats que es faran al llarg del curs. Aquests els recorden tot el que han viscut junts fins el moment i tot el que encara els queda per viure. També hi ha cartells d'aparença similar que resen alguns dels valors que la classe considera més importants: cooperació, escolta, amistat... Al costat esquerra de la porta, també hi ha una frase: "Un mai fracassa si aprèn que l'error pot ser una via per aprendre". En aquest cas el signen els tutors de 4t: Xavi Breil i Jordi Nomen. Per últim, ens crida l'atenció les taquilles dels estudiants, totes decorades personalment per cadascun dels alumnes amb fotografies i frases.

### ***Una escola decorada des del Focus Espai escolar***

Els espais que solen estar decorats als centres són especialment dos: els espais docents, és a dir, aquells en els que es desenvolupen les activitats formatives –les aules- i els espais de circulació i comunicació – els passadissos i el vestíbul dels centres-, encara que també poden donar-se casos en que els espais recreatius –el pati- comptin també amb decoració.

Aquesta decoració als centres educatius compleix una triple funció. La primera d'elles és relativa al desenvolupament estètic dels nois i noies. En ser el propi espai un lloc amb un disseny bonic i agradable farcit de decoració alegre i viva s'està contribuint a la seva sensibilitat artística. Com ho fa el mestre amb les seves pròpies accions, una escola bonica i decorada exerceix una influència quasi imperceptible però real i continuada en el desenvolupament del seu sentit estètic. També succeeix quelcom similar amb la creativitat. Tant l'elaboració dels diferents materials com la seva exposició als passadissos i les classes de l'escola estimula en l'alumnat l'expressió artística i creativa, la capacitat de comprendre i plasmar el món des de la pròpia visió subjectiva, personal i lliure.

Tot això, alhora, contribueix al seu desenvolupament emocional. La decoració és un dels elements fonamentals que creen allò que en la recerca bibliogràfica que hem elaborat a l'inici hem anomenat "atmosfera moral". L'atmosfera moral és quelcom distintiu, original, propi de cada centre. Allò que provoca que quan hi entrem ens sentim acollits, benvinguts, o descol·locats i insegurs; i, per aconseguir aquestes bones vibracions i sensacions cal que els estudiants puguin trobar en les parets dels passadissos i les aules creacions seves i dels seus companys que els facin identificar-se amb l'espai i sentir-s'hi a gust.

#### 4.5.1.2. Paper d'embalar a l'aula

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Tots els grups d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Tutors i tutores dels grups
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	El curs escolar
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual de cada grup



## Aspectes en relació al Focus Espai escolar

<b>Funció principal de l'espai</b>	Relativa al desenvolupament emocional, creatiu i estètic
<b>Tipus d'espai</b>	Espai docent

### *Objectiu i descripció general*

La recepció, les parets i les aules de l'escola Projecte també estan decorades de manera similar a moltes altres escoles. Tanmateix, a les seves classes ens vam trobar amb un element característic: un paper d'embalar que ocupava gairebé totes les parets de les aules que no estaven ocupades per la pissarra, les finestres o els suros informatius. Aquest paper d'embalar, present des del primer dia de curs, és un espai per a que els estudiants omplin amb allò que ells decideixin. És un espai per a la lliure expressió en que qualsevol membre del grup, en qualsevol moment, pot decidir aportar un dibuix, una frase, una firma o qualsevol altre idea.

L'objectiu fonamental de la presència d'un paper en blanc al setembre és que es vagi omplint al llarg de les setmanes i mesos; que els estudiants facin seva l'aula i s'hi sentin identificats, que vegin que és el seu espai i que són ells els que el gestionen. El paper que es penja el primer dia és el que ha de seguir fins final de curs. Tot i així, hi ha casos en que es pot substituir per un altre, com per exemple si s'omple massa ràpid i els mateixos estudiants demanen un canvi, o d'altres.

### *Un relat: el paper d'embalar a l'aula*

Durant el curs escolar que vam desenvolupar l'etnografia a l'escola Projecte vam poder veure una gestió ben diferent d'aquest espai per part dels diferents grups-classe. Els estudiants de 4t, per exemple, aviat començarien a posar els seus noms, cadascú personalitzant-los d'una manera amb formes, lletres i colors diferents. També farien dibuixos i posarien lletres de cançons que els agradessin, dates importants per a ells, frases inspiradores, inclús frases de filòsofs acompanyades de petites caricatures.

El grup de 3r també va començar amb propostes similars: noms dels nois i noies de la classe, dates, noms d'artistes musicals i lletres de cançons, etc. No obstant, a mesura que va avançar el curs, entre els elements principals es podien distingir algunes paraules i frases inadequades. A l'inici, es tractava de lletres de cançons i no se li va donar importància. Poc

a poc, però, els estudiants van anar incrementant l'ús d'aquest vocabulari groller, també en les seves pròpies creacions, arribant a escriure comentaris explícits relacionats amb la sexualitat i/o les addiccions.

Davant aquesta situació, va arribar un dia de febrer en que quan els alumnes van arribar a l'aula el mural havia desaparegut. Els tutors del grup, l'Ivan i la Montse, van explicar la seva supressió en una sessió de tutoria de la següent manera: “Com heu pogut veure ja, us informem que hem tret el paper d'embalar que decorava la classe perquè hi havia comentaris massa desafortunats. Som conscients que la majoria de vosaltres l'heu fet servir bé, però alguns companys s'han equivocat. Aquest espai és vostre i volem que continuï sent-ho, per això us donarem una segona oportunitat. Ara, però, heu de fer una proposta artística a través dels delegats i, si l'acceptem, la tirarem endavant”. La Montse segueix: “El que no volem és tenir les parets en blanc, considerem que és una llàstima. No podem tolerar segons quines paraules o expressions, i menys encara les faltes de respecte, però teniu l'oportunitat de decorar l'aula com vulgueu... no la desaprofiteu”. Els estudiants semblen reconèixer que havien escrit coses no adequades per un context escolar i accepten la proposta.



Fotografia 30: Part del paper d'embalar a la classe de 4t d'ESO del curs 2017-2018

### ***El paper d'embalar a l'aula des del Focus Espai escolar***

Els professors de l'Escola Projecte han decidit col·locar aquest paper d'embalar als espais docents –les aules– amb la voluntat que els estudiants el vagin omplint autònomament i el



facin seu; per tant, aquest compleix una funció bàsicament de desenvolupament emocional. A través d'aquest paper els estudiants transmeten els seus estats d'ànim, les seves emocions, les seves preocupacions i també els seus interessos i somnis. Representa una eina d'expressió alternativa per a aquells que la necessitin, la qual també pot ser útil de cara a que el professorat conegui més i millor als seus estudiants.

Alhora, i com en el cas anterior, el fet de poder expressar-se lliurement en un espai tan gran com és aquest durant tot el curs escolar contribueix a la seva creativitat. A més, en aquest cas comptem amb un valor afegit: el fet que són els estudiants el que escullen en cada moment què posar i com fer-ho. Que l'espai, a banda de decoratiu, sigui personalitzable segons la pròpia voluntat dels estudiants, multiplica encara més tant el component creatiu com l'emocional de la pràctica. Els estudiants decideixen què posar sense haver de consultar-ho amb el professorat, pel que tenen plena llibertat per decidir què fer-ne. Això representa una oportunitat efectiva de donar curs a la seva imaginació sense cap limitació - més que la de no ofendre ni faltar el respecte a ningú-.

#### 4.5.1.3. La cura de l'espai

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Les tres escoles
<b>Alumnat participant</b>	Tot l'alumnat d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Durada</b>	Tot el curs
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Escola en general i aula habitual en particular

<b>Aspectes en relació al Focus Espai escolar</b>	
<b>Funció principal de l'espai</b>	Relatives al desenvolupament físic
<b>Tipus d'espai</b>	Tot tipus, especialment els espais docents

#### *Objectiu i descripció general*

Als centres educatius hi ha varis elements que denoten preocupació i cura per l'espai. Entenent l'espai des d'una perspectiva global, podem destacar petits gestos com tenir papereres de reciclatge o contenidors de taps de plàstic amb els que s'anima als estudiants a reciclar. En aquest apartat, però, ens referim sobretot a aquelles iniciatives que vetllen per

la cura i el manteniment de l'espai escolar en general i de l'aula en particular. Aquests petits gestos i activitats són molt senzilles, si bé la seva continuïtat contribueix a que els estudiants vagin adquirint de mica en mica no només la preocupació per l'espai sinó l'hàbit de la seva cura.

La primera que volem destacar és la portada a terme a l'Escola Projecte. En aquest centre, la gran majoria de professors tenen instaurat l'hàbit de que cadascun dels estudiants agafi un paper de terra i el llençi a la paperera a la finalització de les classes i especialment quan han de canviar d'aula. En aquest cas, es pot donar fins i tot l'escena que els professors s'aturin a la porta de l'aula i no deixin sortir l'alumnat fins que no s'asseguren que s'han desfet d'algun paper i/o brutícia que estigués al terra. De la mateixa manera, també pot donar-se el cas que els facin recollir l'aula abans d'iniciar una nova classe si el professor que entra la veu bruta o massa desendreçada.

Una altra activitat especial és la duta a terme a l'Escola Sadako. En aquesta existeix la figura del "encarregat d'escombrar". Aquest és un càrrec setmanal que va rotant per tots els membres d'un mateix grup-classe i que consisteix en, a diari, després de la finalització de les classes, haver d'escombrar l'aula i pujar totes les cadires sobre les taules per tal de facilitar la feina al servei de neteja. És una pràctica estesa al conjunt de la ESO i que els estudiants tenen ja força integrada. De fet, se'ls facilita una llista cada trimestre per a que tinguin present quan és el seu torn.

De la mateixa manera, als tres centres hem pogut observar moments en que el professorat consciencia als alumnes de la importància de tenir cura de l'espai i el material durant tot el dia i no només en finalitzar les classes; i també moments en que són els mateixos alumnes els que demanen als seus companys que en tinguin com per exemple el que descrivim a l'apartat següent.

### ***Un relat: la cura de l'espai***

Ens trobem a l'escola Sadako i, concretament, a la classe de socials de 2n d'ESO, un dilluns de novembre a primera hora. Comencen comentant aspectes sobre els treballs en grup que van elaborar el darrer dia, ja que el Jordi ha rebut diferents queixes d'alumnes que no s'han involucrat prou en el seu desenvolupament. El professor planteja el tema i els

proposa una sèrie de mesures per a que cadascú reflexioni sobre quin ha estat el seu grau d'implicació i, amb això, es puguin determinar les qualificacions finals.

Quan el tema més o menys queda resolt, una alumna, la Mònica, demana intervenir. El Jordi accedeix i ella diu que a banda de les hores de dedicació creu que hi ha un tema que també és important pel que fa als treballs. Exposa als seus companys que divendres es va haver de quedar després que sonés el timbre perquè la resta de nois i noies va marxar deixant-ho tot “fet un fàstic” i sense recollir. Els diu que no és just que no s'impliquin en la neteja de l'aula i que s'hagi de quedar només una persona per resoldre-ho quan hauria de ser cosa de tots. També aprofita i agraeix al Jordi per haver-se quedat amb ella i ajudar-la en la neteja, posant èmfasi en que van estar pràcticament 30 minuts i, si no hagués estat per ell, encara hauria trigat més. El professor recolza el seu argument i els diu que recordin que tan important és la feina que es fa com la cura del material i l'espai en el que es fa.



Fotografia 31: Escombra i recollidor al capdavant d'un aula de l'Escola Sadako

### ***La cura de l'espai des del Focus Espai escolar***

Aquest tipus d'iniciatives més que pel tipus d'espai al que fan referència o la funció que desenvolupen, són rellevants pels valors i els hàbits que contribueixen a crear en els estudiants. El fet que els mestres insisteixin tant diàriament i inclús hagin muntat un sistema per a que els alumnes tinguin cura de l'espai on es troben els ajuda a conscienciar-se de com d'important és mantenir el lloc on viuen, tan pel que fa a l'ordre com pel que fa a

la neteja. Quan s'aconsegueix que aquesta cura de l'espai sigui una costum, un hàbit, és fàcil que es porti a terme sense ni tan sols haver de pensar-hi; la qual cosa contribueix també a que els estudiants mantinguin aquests hàbits d'higiene i neteja fora de l'escola.

Tot i així, hi ha vegades que, encara que el professorat insisteixi en aquest aspecte, els estudiants se'n obliden o no acaben de portar-lo a terme. És important no deixar-ho passar i seguir insistint. Un exemple d'això ens l'explica el Jordi, quan a Sadako el director de l'escola va convocar a tots els cursos a una assemblea. Quan van arribar-hi, el professor va posar en mig de tots els estudiants que estaven asseguts en rotllana tot un conjunt de materials i joguines que s'havien fet malbé a causa d'haver-ne fet un mal ús. Aquesta va ser una mesura excepcional amb la que es va plantejar el tema de la cura de l'espai i el material de manera conjunta, fent que grans i petits s'adonessin de les conseqüències de no tractar bé els estris de l'escola, animant-los a responsabilitzar-se de les seves accions individuals i col·lectives i fent-los veure que l'escola és de tots i que l'han de cuidar també per respecte als altres.

#### 4.5.1.4. La plaça

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Tota l'escola
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny
<b>Durada</b>	Tot el curs escolar
<b>Horari</b>	De dilluns a divendres, de 10:30h a 11:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Pati de l'escola

<b>Aspectes en relació al Focus Espai escolar</b>	
<b>Funció principal de l'espai</b>	Relatives al desenvolupament social, emocional, físic i creatiu
<b>Tipus d'espai</b>	Espai recreatiu

### ***Objectiu i descripció general***

A l'Escola Sadako l'educació dels seus membres no es limita a les aules. En aquest centre són conscients del potencial educatiu de l'estona d'esbarjo i treballen per aprofitar-lo al màxim. El pati és molt més que un espai en el que menjar l'entrepà a mig matí, és una aposta per l'educació no formal que pren com a base els diferents interessos dels nens i nenes. Són diverses les mesures i les alternatives que fan del pati de Sadako un lloc especial. La primera d'elles és el nom. A l'espai principal del pati hi ha un cartell ben gran que resa "La plaça". Aquest nom és conegut i emprat per tothom, de manera que a l'escola els estudiants "no baixen al pati", sinó que van "a la plaça", la qual cosa contribueix a crear una certa sensació d'acolliment.



Fotografia 32: Rètol de La Plaça de l'Escola Sadako

Una altra mesura són els Dies SAK. Tots sabem com d'absorbent pot ser la presència d'una pilota al pati. Els partits de futbol són claus i típics en tots els patis escolars però, malgrat les avantatges de comptar amb una activitat esportiva que agradi tant als estudiants per desfogar-se i divertir-se entre hores, el cert és que moltes vegades la mera presència d'una pilota limita molt les possibilitats educatives i d'oci de l'esbarjo. Per això a l'Escola Sadako han instaurat els Dies SAK. Aquests són dies sense pilota gestionats pels alumnes d'ESO, en els quals es proposen activitats creatives que suposin un alternativa educativa i igualment entretinguda al futbol. Així per exemple podem trobar Dies Sak de Dibuixos, de contes, de músiques o de balls.

Un altre tret característic d'aquest pati és la gran quantitat de materials i jocs que tenen els estudiants al seu abast. Aquests compten amb una bona selecció de jocs de taula, cordes, lectures, jocs de construcció, i inclús peces dissenyades per un arquitecte que promouen l'expressivitat i el joc col·laboratiu, que assegurin una estona de descans i/o diversió variada i adaptada als interessos de cadascú. Val a dir que aquests materials estan autogestionats pels alumnes de cinquè de primària, la qual cosa comporta per a aquests una pràctica d'organització i autonomia.

Per acabar, és destacable també la figura dels Mediadors d'esbarjo. Els alumnes de segon d'ESO reben anualment una formació en relació a la resolució de conflictes amb la qual es preparen per ser mediadors en les estones d'esbarjo. El seu paper és donar eines als

alumnes dels altres cursos per afrontar les situacions conflictives pròpies de la convivència en aquesta estona de pati; la qual cosa contribueix no només a l'aprenentatge de la resolució de conflictes pacífica i dialògica, sinó també a la creació de lligams entre companys de diferents edats.

### ***Un relat: La plaça***

És dimecres a les 10:45h i els estudiants estan al pati. És un moment en que els edificis es buiden i els espais a l'aire lliure s'omplen, especialment *La plaça*. L'escena, com ens podem imaginar, desborda moviment. Els racons s'emplenen de nens, nenes i joves fent diferents activitats: els més petits corretegen d'una banda a una altra; altres mengen amb ganes el seu entrepà o una peça de fruita. Si ens fixem en cadascun d'ells, sembla no haver-hi dues activitats iguals: alguns juguen a empènyer neumàtics, d'altres construeixen amb peces de goma. També hi ha dos estudiants, aquests més grans, molt concentrats jugant una partida d'escacs mentre varis companys se'ls miren amb atenció. A una altra banda, un conjunt de nenes salten a la corda. No molt lluny d'elles es troben altres dues jugant al 3 en ratlla a una velocitat considerable. Al porxo que ofereix un dels edificis, hi ha els estudiants que s'estimen passar una estona a l'ombra més tranquil·la, esmorzant i parlant entre ells i elles.

Si ens girem a la dreta veiem l'edifici de la sala de professors. Al seu costat hi ha varies galledes amb molts jocs que encara no ha agafat ningú. I just sobre d'elles una pissarra en la que destaca el títol "Menú de patis". Si ens acostem, podem llegir l'assortiment d'activitats de la setmana:

Dilluns: torneig esportiu

Dimarts: (Sak lliure)/migdia malabars/cantem

Dimecres: fem acrobàcies

Dijous: Sak lliure al matí / torneig de bàsquet

Divendres: cantem, ballem i... "sorpresa"

Just enfront hi ha un parell d'alumnes vestides amb un peto de "mediadores d'esbarjo" que parlen entre elles atès que sembla que, de moment, ningú no necessita la seva ajuda. Al seu costat, un grup de tres noies es preparen assajant una exposició oral. De mentre, els professors també esmorzen. Alguns al pati, interaccionant entre ells i amb els alumnes que

se'ls hi acosten i, d'altres, a la sala de professors, la qual té una vidriera que permet veure qui hi ha a dins.

### ***La plaça des del Focus Espai escolar***

El pati a Sadako compta amb un bon nombre de característiques molt positives que el fan un espai recreatiu adaptat i atractiu per a tothom. Aquest és heterogeni i ofereix diferents tipus d'espais on es realitzen activitats ben diferents: la pista principal de la plaça, de paviment on els alumnes poden jugar a pilota (bàsquet, futbol, etc.), una zona també de paviment però amb ombra per a aquells que vulguin estar més relaxats, una zona de terra al costat de l'hortet per a aquells que vulguin interaccionar amb la natura i no tinguin por a embrutar-se, i fins i tot una zona interior anomenada "El racó de la calma" on hi ha coixins i llibres per als estudiants que vulguin passar una estona més pausada i relaxada.

També és destacable, com ja hem apuntat, la quantitat de jocs i materials amb que els estudiants compten: pilotes, jocs de taula, peces per construir, troncs i fustes, pneumàtics, pales, cordes, inclús jocs pintats a la pista -com per exemple la xarranca-; que assegurin l'entreteniment de tothom. Els Dies SAK –dies lliures de pilota-, a més, tots els alumnes tenen lliure accés al pati que hi ha fora de l'escola, el qual sol estar sempre regentat pels alumnes més grans, pel que es fomenten de manera especial els intercanvis entre estudiants de diferents edats. Tot això, indubtablement, reverteix positivament en els alumnes. Durant l'estona de pati cadascú pot aconseguir el que necessita: relaxar-se, entretenir-se i divertir-se, fer esport, relacionar-se amb els altres, amb un mateix i amb l'entorn; és una magnífica oportunitat per desenvolupar la creativitat i les habilitats socials i esportives en un context amè i sense pressions. La qual cosa, val a dir, probablement revertirà en la seva predisposició i bona actitud per a l'aprenentatge ja dins les aules.

#### 1.5.1.5. Les taules de classe

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Tota l'ESO
<b>Professorat participant</b>	Tutors i tutores
<b>Data d'inici</b>	Setembre
<b>Data de finalització</b>	Juny

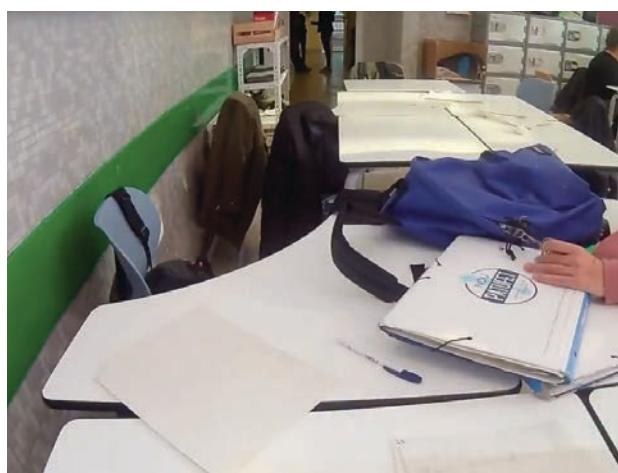
<b>Durada</b>	Curs escolar
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual de cada curs

### Aspectes en relació al Focus Espai escolar

<b>Funció principal de l'espai</b>	Relatives al desenvolupament cognitiu i social
<b>Tipus d'espai</b>	Espai docent

#### *Objectiu i descripció general*

La distribució de les taules a les aules ens pot donar una idea del plantejament pedagògic de cada centre. En aquest sentit decidim parlar de l'Escola Nou Patufet ja que, després de convertir-se en cooperativa, iniciaren tot un procés de remodelació dels seus espais, el qual ha afectat també a les



Fotografia 33: Taules de 1r d'ESO de l'Escola Nou patufet

taules i les cadires dels estudiants. Va ser el curs en el que nosaltres faríem les observacions en aquest centre quan justament es va canviar el mobiliari de l'aula de 1r d'ESO. Malgrat ja era una costum distribuir les taules individuals creant petits grups de 4-6 persones, el canvi no va passar desapercbut. Les taules i cadires escollides tenien formes especials, de manera que són combinables entre si per crear diferents formes (quadrats, rectangles, semi-cercles i fins i tot taules rodones). Així, s'entén que els estudiants d'ESO han de tenir pupitres individuals per a exercicis puntuals com les proves i els exàmens, però aquests han de ser fàcilment movibles i adaptables a les necessitats del grup i de cada professor/a.

En aquest respecte és destacable una pràctica molt comuna en la gran majoria de centres: que sigui el tutor o tutora del grup qui escull on seu cada estudiant. Els nois i noies tenen un lloc assignat que va variant periòdicament. Aquests canvis tenen l'objectiu fonamental de crear una bona xarxa de relacions interpersonals entre tot el grup, afavorir tant com sigui possible l'ajuda entre iguals i també, perquè no, evitar disruptcions. Els estudiants han de respectar-los i canviar-los únicament quan el docent ho expliciti. Al Nou Patufet els tutors segueixen aquesta pràctica amb la particularitat de que, com hem comentat abans, es fa conformant grups de treball que funcionen a quasi totes les assignatures i/o projectes.



### ***Un relat: les taules de classe***

Setembre. Ens trobem a l'hora de Tutoria amb el grup de 4t d'ESO. Avui finalitza la primera setmana de curs i la Laura demana a la classe que comparteixin com els hi ha anat, primeres sensacions i quina valoració en fan de tot plegat. Entre altres coses, un noi que ha arribat nou aquest any diu que li agrada molt aquest institut perquè "l'ambient de la classe és l'hòstia". Els companys aplaudeixen i la tutora, malgrat la paraulota, també. Després d'un seguit de breus intervencions, la Laura els anima a continuar millorant. Els diu que comença a veure un canvi respecte l'any passat i que han de seguir evolucionant, que han d'evitar distraccions.

Per aconseguir-ho, explica que creu que estaria bé canviar de llocs. Els diu que vol que facin una prova, que s'aixequin ara mateix i que vagin al lloc en els agradaria seure. Els nois i noies es mouen ràpidament i ocupen nous seients, distribuïts en grups des de 4 a 7 estudiants. Quan tothom ha anat al lloc desitjat, la tutora els diu en to jocós "ara, si us barregeu nois i noies, ploraré d'emoció". Els estudiants es miren els uns als altres i comproven que realment han fet una separació molt clara entre nois i noies. Fan un esforç i, certament, es barregen. La tutora pren algunes notes de la voluntat dels estudiants. Els diu que estudiarà la seva proposta i que la setmana vinent faran el canvi. Es fa evident que amb aquest gest vol reforçar-los positivament pel comportament d'aquesta primera setmana, si bé ha d'acabar d'estudiar la distribució dels grups per a que aquests siguin el més educatius i convenients possible.

### ***Les taules de classe des del Focus Espai escolar***

El mobiliari de les escoles i especialment el dels espais docents ha d'anar variant i adaptant-se a l'estil pedagògic de cada moment. Això és el que ha succeït sempre al Nou Patufet. Actualment totes les seves aules presenten una distribució similar: les taules dels alumnes estan disposades de tal manera que conformen petits grups de 4 a 7 persones ocupant quasi tot l'espai disponible, a la part posterior de les aules o bé a una cantonada es troben les taquilles dels alumnes i, de vegades, petits prestatges on hi guarden materials diversos, i en cap cas trobem taula de professor.

Aquesta disposició emet més missatges morals dels que podríem identificar en primera instància. El primer és evident: el fet que les taules conformin grups petits fomenta i demostra una clara inclinació pedagògica. El treball cooperatiu és "la" manera de treballar

que conceben els professors i professores d'aquesta escola, també pels que n'arriben de nous. Aquest ajuda als estudiants a aprendre a comunicar-se, a defensar els propis punts de vista i escoltar els dels altres, a gestionar-se la feina conjuntament i de manera autònoma, a prendre decisions conjuntes, a saber negociar i cedir i, en definitiva, a fer plegats. Alhora, aquest tipus de situacions contínues permeten el desenvolupament de relacions socials entre els nois i noies més fermes, doncs tenen l'oportunitat de conèixer-se i crear vincles contínuament.

En darrer lloc, el fet que no hi hagi taula de professor apunta també a una voluntat de democratitzar la relació amb els estudiants i relativitzar l'estatus de professor. Aquest no compta amb un lloc privilegiat, sinó que fa ús del mateix mobiliari que els alumnes, la qual cosa ajuda a presentar-lo davant el grup com una persona més propera. Encara que no és quelcom matemàtic, aquest element pot contribuir a l'establiment d'una relació més estreta i sincera entre professor i alumnes.

### *1.5.2. Pràctiques de valor en relació al Focus Temps escolar*

Al llarg d'aquest sub-capítol es recullen un total de tres pràctiques relacionades amb el Focus Temps escolar:

<b>Nom de la pràctica</b>	<b>Centre educatiu</b>
Un moment a l'Escola Projecte	Escola Projecte
Un moment a l'Escola Sadako	Escola Sadako
Un moment a l'Escola Nou Patufet	l'Escola Nou Patufet

En aquest cas, la presentació de les pràctiques es farà seguint un esquema diferent. En primer lloc trobarem una taula explicativa amb els elements més generals de la gestió del temps en cadascun dels centres. En aquesta s'inclourà: centre educatiu, hora d'inici i final de la jornada educativa, així com la durada; el tipus de jornada –partida o continuada-, la durada general de les sessions, la organització d'aquestes –segons assignatures, seqüències didàctiques o treball per projectes- i el temps de descans durant el dia. A continuació seguirà una breu explicació de les dades de la taula que culminarà amb la narració d'una experiència representativa de la gestió del temps que es duu a terme a cada escola. Per aquest relat si es seguirà l'esquema usual: una taula que recull informació de caràcter

general en la que s'especifica: l'alumnat i el professorat participant, les dates d'inici i finalització, la durada, l'horari i l'espai físic on es va desenvolupar cada pràctica; una descripció del plantejament i l'objectiu principal amb el que es va dur a terme la pràctica en qüestió, un petit relat amb el que es narra com es va viure a l'escola i, finalment, una darrera reflexió en la que es relaciona breument l'activitat amb el focus en qüestió.

#### 1.5.2.1. El temps a Projecte

<b>Aspectes generals en relació al Focus Temps escolar</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Inici de la jornada</b>	De dilluns a divendres: 8:00h
<b>Final de la jornada</b>	De dilluns a dijous: 17:00h Divendres: 13:30h
<b>Durada de la jornada</b>	De dilluns a dijous: 9 hores Divendres: 5 hores 30 minuts
<b>Tipus de jornada</b>	Partida
<b>Durada de les sessions</b>	60 minuts generalment
<b>Organització de les sessions</b>	Per assignatures
<b>Temps de descans</b>	Esbarjo: de 11:00h a 11:30h Migdia: de 13:30 a 15:00h Entre classes: 5 minuts

La jornada per als estudiants d'ESO de l'Escola Projecte comença a les 8:00h del matí i finalitza a les 17:00h de la tarda. Això suposa que els nois i noies que dinen allà passen un total de 9 hores diàries al centre –excepte divendres, que acaben a les 13:30h i, per tant, la jornada es redueix a 5 hores 30 minuts-, descansos inclosos. La jornada és partida i es divideix en sessions d'una hora aproximadament. Aquestes sessions equivalen cadascuna a una assignatura diferent, les quals queden recollides a l'inici de curs en un horari que es reparteix als estudiants. Cada grup-classe té el seu propi horari.

Les activitats que ocupen les sessions varien en cada cas. Depèn de cada professor i/o professora i de la temàtica que s'estigui treballant en el moment. Tot i així, és comú veure a les aules de projecte alumnes parlant, cercant informació, debatent i, en definitiva, participant. Amb això no descartem els moments on s'empra una metodologia més tradicional i es fan classes magistrals, tot i que no són els més comuns. Així mateix, a les classes de Projecte, especialment als primers cursos de l'ESO, també es compta amb un espai per a treballar tècniques d'estudi i posar-les en pràctica. Per tant, l'alumnat compta

amb temps d'activitats -la major part-, però també temps per a explicacions i organització de continguts, temps d'estudi i temps de descans.

Com podem veure a la taula, són dos els principals moments de descans a l'escola: el primer és l'hora de l'esbarjo, de 11:00h a 11:30h. 30 minuts on els nois i noies surten el pati a esmorzar, prendre l'aire i fer altre tipus d'activitats que trenquen amb la rutina de l'aula. El segon és l'espai del mig dia, de 13:30h a 15:00h. Durant aquests 90 minuts els estudiants tenen temps per dinar. Els que surten fora del centre han de tornar puntuals. Els que es queden, després de l'àpat poden fer ús de les instal·lacions de l'escola, principalment del pati, la biblioteca i l'aula de francès. A més, també compten amb 5 minuts de pausa entre classe i classe. Aquests equivalen al temps que els estudiants empren en guardar les coses d'una assignatura, preparar-se per la següent, i anar al lavabo o a beure aigua. Tot i no figurar a l'horari oficial, tots els professors compten amb aquest marge temporal de descans; pel que les classes finalitzen a en punt i comencen a i 5.

### *Un moment a l'Escola Projecte*

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Projecte
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Albert
<b>Data d'inici</b>	11 de desembre de 2015
<b>Durada</b>	15 minuts
<b>Horari</b>	Hora d'Ètica, de 10:00h a 11:00h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

### *Objectiu i descripció general*

Ja hem vist que el temps en aquesta escola està força estructurat, cada professor s'encarrega de la seva assignatura i sap amb exactitud quan té classe i amb quin grup. Tanmateix, hi ha moments en que aquest horari pateix petites modificacions. No parlem únicament d'activitats complementàries que trenquen amb la quotidianitat, sinó de situacions que requereixen una resposta immediata i temes que cal tractar amb celeritat. A Projecte res és més important que les relacions i el respecte entre els estudiants. Per als mestres és primordial resoldre els problemes que pugui haver-hi entre els alumnes, pel que es

considera normal ajornar l'inici d'una classe per tractar els conflictes que hagin pogut sorgir entre companys. Aquest és precisament el cas del següent relat.

### ***Un relat: un moment a l'Escola Projecte***

Ens trobem en l'inici d'una classe d'ètica amb 1r d'ESO. L'Albert entra a l'aula i comença explicant als nens i nenes que la Gemma –la seva tutora- li va manifestar que hi havia hagut alguns problemes amb els de 4t d'ESO –dels quals ell n'és tutor-. Els diu que ell no tolera les faltes de respecte i que va estar parlant molt seriosament amb el grup. Els insisteix en que ha estat dur amb els grans, que els ha donat un toc d'atenció i els ha avisat que hi haurà conseqüències si ho tornen a fer. En aquest petit discurs inicial, si bé no queda clar què és el que ha fet el grup de 4t, si es fa evident la voluntat de l'Albert per transmetre als petits com d'importants són, que se'ls considera seriosament i es vetlla pel seu benestar.

L'Albert continua dient que es va sorprendre, però, quan els de 4t li van dir que abans “sí feien aquestes coses” però que ara ja no, que, de fet, ara juguen junts. El professor, de manera elegant i subtil, els fa reflexionar sobre la vertadera gravetat de l'assumpte i com ho han transmès a la seva tutora, possiblement de manera exagerada. Alguns dels nens comencen a intervenir. A l'inici més reticents, molts d'ells acaben reconeixent que és possible que la situació ara hagi millorat. Tot i així, alguns insisteixen en que quan passa alguna cosa al pati, els grans riuen d'ells i es burlen.

Els conflictes que els alumnes comparteixen estan, a priori, dins la normalitat. No obstant, l'Albert els escolta amb atenció i no treu importància als temes que per a ells són rellevants. Si que els demana, però, en un moment determinat, que siguin selectius amb les seves queixes: “A veure, nois, hi ha coses que no es poden tolerar, i ja m'he encarregat de fer-lis veure; però hi ha coses que són normals” i continua posant-se ell mateix com a exemple: “si jo vaig pel passadís i caic, riuríeu. O no és veritat?”. Els estudiants comencen a relativitzar. El professor els ha donat la suficient confiança per a que exposin els seus sentiments i les seves queixes. Després d'algunes intervencions més, l'Albert els dona un darrer consell i els torna a estendre la mà: “quedem així, qualsevol cosa que us facin els grans ens ho diu”.

### ***Un moment a l'Escola Projecte des del Focus Temps escolar***

Hem decidit incloure aquesta anècdota com a exemple de la gestió del temps a l'Escola Projecte perquè pensem que recull la seva essència més profunda. El més important a

Projecte, més inclús que ensenyar continguts als alumnes, és fer-los bones persones i treballar per a que el seu desenvolupament moral sigui tan complert com sigui possible. Per això és que no dubten en destinar part –o tot- el temps de classe a resoldre un conflicte que pugui perjudicar el benestar dels nois i noies, que els pugui ferir o simplement faltar al respecte.

Aquest exemple era doblement significatiu també pel tipus de conflicte que es tracta. En aquest es manifesta la importància de mantenir un bon vincle no només amb els estudiants coetanis de la classe, sinó també entre companys de diferents cursos. Encara que probablement el conflicte que s’hi tractava no era de gravetat, l’Albert no ha volgut deixar-lo passar per tal de d’evitar mals majors en un futur. Alhora, el fet que el tutor de 4t es mostri tan proper al grup amb el que justament la seva classe ha tingut aquest problema, l’apropa a als nois i noies més joves i els demostra que el professorat en té cura sense condicions ni favoritismes.

#### 1.5.2.2. El temps a Sadako

<b>Aspectes generals en relació al Focus Temps escolar</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Inici de la jornada</b>	8:30h
<b>Final de la jornada</b>	16:45h
<b>Durada de la jornada</b>	8 hores 15 minuts
<b>Tipus de jornada</b>	Partida
<b>Durada de les sessions</b>	Entre 45 i 60 minuts
<b>Organització de les sessions</b>	Generalment seqüències didàctiques
<b>Temps de descans</b>	Esbarjo: de 10:30h a 11:00 h Migdia: de 13:45h a 14:15h

A Sadako el dia comença a les 8:30h i finalitza a les 16:45h, la qual cosa comporta una jornada de 8 hores i 15 minuts al centre, comptant amb els descansos. La jornada és partida, encara que pràcticament tot l’alumnat dina a l’escola diàriament. Les sessions, que duren entre 60 i 45 minuts, solen organitzar-se per seqüències didàctiques (de 12 a 14 hores a la setmana) i també per assignatures tradicionals. Les assignatures que funcionen per seqüències didàctiques (llengües, ciències socials i ciències naturals principalment), comporten pràcticament sempre una gestió del temps poli-crònica. En tant que tots els

estudiants estan distribuïts per grups i cadascun d'aquests representa un càrrec en concret (moderador, secretari, investigador i coordinador), és comú que es facin diferents activitats i tasques simultàniament. Tot i així, no es descarta que pugui haver-hi moments d'explicació per part del professorat que segueixin un esquema més mono-crònic, així com que hi hagi activitats i funcions diverses en aquelles assignatures en les que no es treballa per seqüències didàctiques (música, educació visual i plàstica, matemàtiques i altres més específiques). Pel que fa al temps de descans, com és comú, es compta amb l'hora de l'esbarjo, de 10:30h a 11:00h de la qual ja hem parlat amb més aprofundiment al focus anterior, i amb l'hora del mig dia, de 13:45h a 14:15h, en la que els estudiants dinen conjuntament al menjador de l'escola i després tenen temps lliure per jugar al pati. El temps de descans entre classes és el propi de fer el canvi de professor i/o d'aula i no està contemplat a l'horari.

Abans, però, de recollir un moment de l'escola Sadako, ens agradaria incloure aquí un fragment literal de l'entrevista que vam tenir amb el Jordi Nomen. En aquest, el professor, a banda de posar de manifest la complexitat de dur a terme aquest tipus de plantejament temporal, ens parla d'un company que fa classes a 5è de primària i aconsegueix que els diferents membres dels grups cooperatius facin cadascú la seva funció, diferent en cada cas, de manera simultània a la resta de nens i nenes. L'escollim per ser un perfecte reflex de com portar a terme una gestió poli-crònica del temps sense que això impliqui necessàriament el caos i el desordre a la classe:

Això és el que costa més, però llavors, els *profes* que ho fan millor... hi ha alguns que ho fan... *hòstia*, que disfrutes veient-los, i hi ha d'altres que som molt més *patosos*, i m'hi incloc en això, perquè és difícil pensar-ho tot. Hi ha un professor a cinquè, concretament, que és un crack en aquest tema. Comença donant instruccions i la classe funciona com un rellotge. "I ara, els moderadors, apilaran els *ipads* a sobre la taula, tancaran les carpetes, posaran les llibretes sobre els *ipads* i col·locaran els *ipads* i les llibretes a dintre la capsa que tenim", "i ara, els coordinadors s'aixecaran i col·locaran les capsas i *nosequénosequantos*", "i ara, els secretaris, tancaran la llum de l'aula i procuraran que la filera estigui recta i que tothom estigui al seu lloc" "i ara, els investigadors, agafaran els seus *ipads*, que són els únics que no aniran dintre de la caixa, i gravaran la baixada que farem al pati per veure si baixem bé, perquè

la veurem a la tarda. Ja podem fer-ho!” ... i diu això, i tota la classe “*fruuu*”, funciona com un exèrcit, tu. Jo *flipo campanilles* amb aquest tipus d’intervenció. Aquest mestre és especialment dotat per fer això. I clar, la classe llavors funciona com un rellotge però autènticament, és un rellotge súper. I el que ho veu es queda flipant. 60 nens, perquè és una aula col·laborativa, que funcionen a la una, complint unes ordres, i que al cap de 3 o 4 minuts tot està guardat, els nens han baixat i han gravat com ho han fet... et quedes flipant”

### *Un moment a l’Escola Sadako*

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Sadako
<b>Alumnat participant</b>	Grups de 3r d’ESO
<b>Professorat participant</b>	Varis
<b>Data</b>	18 de desembre de 2015
<b>Durada</b>	75 minuts
<b>Horari</b>	De 15:00h a 16:15h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

### *Objectiu i descripció general*

El temps a Sadako és un perfecte reflex del seu tarannà: divers, canviant, innovador. Si bé tenen un horari establert per a cada grup, sorprèn la quantitat d’ocasions en que aquest és modificat per dur a terme un altre tipus d’activitats. Durant el nostre període a l’escola han estat nombrosos els moments en que, en arribar-hi, ens hem adonat que s’estava fent una cosa diferent a la que pertocava per horari. No obstant, això que per a una persona aliena al centre pot semblar desordenat o confús, per als seus professors i alumnes és el més habitual. De fet, les activitats alternatives i complementàries que trenquen amb aquesta quotidianitat estan perfectament coordinades.

El cas que ens ocupa n’és un exemple. Amb motiu de les Eleccions Generals al desembre del 2015, l’escola organitza per als alumnes de 3r d’ESO un seguit d’activitats especials amb les que poder acostar el panorama polític actual a l’aula. La primera d’elles és una xerrada de dos joves polítics, un parlamentari del PSC i un ex-alumne del centre vinculat també a la política, els quals els han explicat la seva carrera. La idea principal de l’activitat



és que els nois i noies prenguin consciència del que significa vincular-se al món de la política i de les múltiples opcions que existeixen per vincular-s'hi, si bé sense centrar-se en cap partit polític en concret –els conferenciants no poden fer propaganda del seu partit -.

Aquesta xerrada serveix d'introducció per a una segona activitat: un treball en que, per grups, els alumnes han d'estudiar un partit polític en concret –escollit a l'atzar-, tot fent èmfasi en tres qüestions: 1) la relació Catalunya-Espanya; 2) la crisi econòmica i 3) la corrupció. La finalitat principal de l'activitat és que, entre tots, puguin fer-se una idea del panorama polític actual, coneguin les principals corrents de pensament i les solucions i mesures que proposen per a cadascun d'aquests tres reptes.

Finalment, aquest cicle d'activitats culmina amb la representació d'un debat polític en que cada grup ha de fer una presentació –fent-se passar per membres del partit que han estudiat-, explicant la seva ideologia i les solucions que proposa el partit per les qüestions esmentades, el qual serà presenciat pels seus companys de 2n d'ESO que, com a colofó, votaran anònimament a un d'ells.

### ***Un relat: un moment a l'Escola Sadako***

#### *Uns dies abans*

Un divendres de desembre ens dirigim al centre amb la intenció d'observar una classe d'Ètica. En arribar-hi, els nois i noies ens avisen al passadís que avui no hi haurà classe perquè “estan fent una activitat sobre política”; se'ls veu enfeinats. Quan arriba el Jordi ens ho explica: estan fent un conjunt d'activitats relacionades amb la política. Al matí han rebut la visita de dos polítics i ara, per grups, estan treballant un partit en polític concret per preparar-se el debat que faran el proper divendres. De fet, ara mateix ja preparen la pancarta que presidirà el seu discurs. Els grups s'han fet barrejant els dos grups de 3r d'ESO malgrat s'ha tornat a dividir-los en dues classes. A cada classe s'estudiaran els mateixos partits polítics, els quals s'han distribuït a l'atzar: Democràcia i Llibertat, En Comú Podem, Ciutadans, PSC, PP i ERC. A les taules, els grups d'aproximadament 5-7 persones treballen animadament.

#### *Polítics per un dia*

Tot i que les eleccions generals són diumenge vinent, a Sadako s'han avançat. Pocs minuts abans de començar el debat hi ha molt moviment, especialment als passadissos i als lavabos.

Nois i noies s'arreglen davant el mirall amb nervis i il·lusió: “*Tia*, estic guapa?”, “Sí, molt; i jo, estic ben pentinada?”. “Tu, que elegant, *tio!*”, “ajajaja com t’has vestit!”, són alguns dels comentaris que es fan els uns als altres. Mentre els grans s’acaben d’arreglar, la Mar - professora de matemàtiques i tutora d’un dels grups de 3r- acompanya als de 2n a les aules on es durà a terme el debat; els convida a seure. De mica en mica tot es va calmant i la gent va ocupant els seus llocs.

La professora procedeix a presentar l’acte. Els diu al públic que els seus companys han estat moltes hores preparant això i que han d’estar atents. Els recorda que després hauran de votar individualment i els demana que no es deixin emportar pel que es vota a casa seva; sinó que pensin en la capacitat de convèncer dels seus companys grans, com parlen i com s’expliquen. Els recorda els diferents partits que participaran. Els nois i noies es van donant per al·ludits a mesura que els presenten i somriuen. Les caracteritzacions estan ben aconseguides: els nois de Ciutadans, els del PP i les noies de Democràcia i Llibertat vesteixen amb camisa i alguns fins i tot amb americana. Els del PP han tingut inclús el detall d’anar amb americanes blaves. Les noies del PSOE venen conjuntades de blanc amb un detall vermell totes elles. Els d’En Comú Podem s’han posat camises i roba més informal i els que tenen el cabell llarg s’han fet una cua.

Aviat comencen les presentacions. Es van succeint un grup rere l’altre, intercanviant les pancartes que han preparat i penjant-les a la pissarra. Els companys de 2n se’ls miren. Hi ha somriures i mirades còmplices entre aquells que tenen una relació més estreta. Els nervis dels conferencians són evidents, s’han pres l’activitat molt seriosament. La gran majoria ho fan excel·lentment, es posen en el paper i intenten convèncer els seus companys. Alguns inclús imiten els líders dels partits als que representen. Després de cada intervenció es reconeix l’esforç de tots amb un aplaudiment. Quan tots els grups han exposat, l’acte es dona per finalitzat i s’informa que els de 2n sortiran de la classe i aniran a votar a una altra sala on hi ha una urna. Els de 3r esperen a l’aula comentant la jugada. Transcorreguts uns minuts, arriba la Mar i escriu els resultats a la pissarra: guanyen les noies de Democràcia i Llibertat, que s’abracen molt contentes. Mentre es comenten els resultats, ens arriben notícies de l’altra classe: allà ha guanyat En Comú Podem.

### *Un moment a l'Escola Sadako des del Focus Temps escolar*

A Sadako no es té por de trencar amb els horaris sempre que l'activitat valgui la pena. L'experiència que acabem de descriure n'és un exemple. A Sadako es compta amb un horari que generalment es respecta; tot i així, el professorat ja compta amb que durant el curs existiran moments com aquest en el que l'activitat habitual s'aturi per dur a terme una altra pràctica. En aquest cas hem escollit el debat polític perquè és representatiu de la voluntat i la identitat del centre en molts aspectes. Aquest ben podria haver format part del conjunt de pràctiques que hem descrit al segon focus referent a la Metodologia Didàctica ja que compta amb grans atribuïts educatius.

El primer d'ells és la creativitat. A Sadako es busca constantment la innovació, fer les coses de diferent manera i sobretot fer-les millor. Amb aquesta pràctica es va apostar per conèixer la política estudiant-la amb deteniment i posant-la en pràctica amb l'experiència del debat polític; pel que es van posar en joc tant les habilitats investigadores, de comprensió i resum de l'alumnat com les dialògiques i comunicatives.

El segon és l'actualitat. Incloure l'actualitat de manera que els estudiants s'hi puguin familiaritzar és molt valuós. Saber parlar de política, dels diferents partits i les propostes de cadascun en igualtat de condicions i sense fer campanya de cap d'ells és difícil, i amb aquesta activitat ho van aconseguir. Tots els partits majoritaris es van veure igualment representats i l'elecció de cada grup es va fer de manera aleatòria.

Per últim, per ser una activitat amb la que va ser possible treballar les relacions interpersonals, al menys de manera secundària. Els estudiants van elaborar aquesta activitat en grups mixtos de les dues classes i, a més, ho van haver de presentar als seus companys més joves. Va ser una activitat especial en la que es va aprofitar per vincular una mica més estudiants tant de classes com de cursos diferents.

#### 1.5.2.3. El temps al Nou Patufet

<b>Aspectes generals en relació al Focus Temps escolar</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Inici de la jornada</b>	8:30h
<b>Final de la jornada</b>	17:30h

<b>Durada de la jornada</b>	9 hores
<b>Tipus de jornada</b>	Partida
<b>Durada de les sessions</b>	Generalment 60 minuts Altres: 45 minuts i 90 minuts
<b>Organització de les sessions</b>	Treball per projectes
<b>Temps de descans</b>	Esbarjo: de 9:30h a 10:00h Migdia: de 13:00h a 15:00h

Els alumnes d'ESO del Nou Patufet inicien el dia a les 8:30h del matí i el finalitzen a les 17:30h, la qual cosa comporta una jornada de 9 hores incloent els descansos. La jornada és partida i es divideix en sessions. Aquestes, però, mantenen una organització diferent a les que hem vist fins ara. El Nou Patufet, com ja hem comentat, està en ple procés de transformació implementant el treball per projectes a la ESO de manera progressiva (van començar per 1r d'ESO el curs 2016-2017 i cada curs escolar s'afegeix un nivell més fins que tota la secundària segueixi aquest sistema), pel que els estudiants es troben contínuament treballant un mateix tema durant cada projecte.

Així, les sessions es diferencien segons el professor o professora que se'n fa càrrec. L'horari està muntat de tal manera que hi ha un canvi de professorat cada 60 minuts (a les tardes l'horari és més canviant i podem trobar sessions des de 45 a 90 minuts, depenent el cas). S'intenta que cada professor s'encarregui d'aquelles parts del projecte en qüestió més relacionades amb la seva especialització (matemàtiques, ciències, llengües, educació visual i plàstica...), si bé és possible que hi hagi moments en que el grup sencer estigui centrat en una única qüestió i es treballi de manera continua fins enllestir-la, independentment del professor que hi hagi. Les feines que se'n fan i la organització del temps depèn del moment en què es trobi cada projecte, encara que és comú que la classe funcioni mitjançant grups que s'encarreguen de tasques diferenciades.

Una altra cosa que caracteritza al Nou Patufet és l'absència pràcticament total de deures a fer fora de l'escola. Donat que és a l'escola on els nois i noies compten amb el professorat i els seus iguals, es procura que tot el que s'hagi de fer es faci a l'aula. És per això que les classes solen ser actives i efectives, intentant exprimir al màxim les hores. Això justifica també el fet que no hi hagi descansos entre classes, excepte els ja coneguts: el pati, de 9:30h a 10:00h i l'hora del mig dia, 13:00h a 15:00h, a més d'un moment breu de pausa a les 12:30 on els estudiants poden sortir a veure aigua i airejar-se ràpidament.

### *Un moment a l'Escola Nou Patufet*

<b>Aspectes de caràcter general</b>	
<b>Centre educatiu</b>	Escola Nou Patufet
<b>Alumnat participant</b>	Grup de 1r d'ESO
<b>Professorat participant</b>	Josep
<b>Data</b>	Divendres, 16 de desembre de 2016
<b>Durada</b>	30 minuts
<b>Horari</b>	Hora de Tutoria. De 16:30h a 17:30h
<b>Espai físic on es desenvolupa</b>	Aula habitual

### *Objectiu i descripció general*

El curs 2016-2017 es va implementar el treball per projectes a 1r d'ESO, pel que va esdevenir un curs de novetats i canvis tant per l'alumnat com pel professorat. Encara que els mestres van treballar coordinadament per a superar amb èxit aquest primer any es van produir alguns desajustos temporals, naturals en qualsevol treball per projecte i més encara en una primera experiència com aquesta. Conscients d'aquest endarreriment en el projecte, el claustre es va reunir a mitjans de desembre per tractar la situació del grup de 1r i prendre algunes mesures.

Com és lògic, el projecte no es podia tallar sense finalitzar, però tampoc no es podia continuar amb el ritme actual si es volia enllestir-lo en un temps prudencial i seguir amb la programació de la resta del curs. Per això es va decidir suprimir algunes classes extra que es feien fora del projecte (tallers i assignatures més específiques), per a que els nois i noies es poguessin centrar en el que els quedava per fer. Tot seguit recollim el moment en que el tutor del grup, el Josep, ho explica als seus estudiants.

### *Un relat: un moment a l'Escola Nou Patufet*

És el darrer divendres a la tarda abans de les vacances de Nadal. La classe de 1r d'ESO desborda alegria. A les seves parets, decorades excel·lentment amb un munt d'elements relacionats amb el món del cinema –tema del projecte que estan elaborant-, s'han sumat floquets de neu fets pels alumnes, la qual cosa atorga a l'aula un clima especial, hivernal i alhora càlid i agradable. Quan el Josep entra a l'aula demana als alumnes que es posin en rotllana. Els comença comentant que està una mica preocupat perquè s'han passat de

venciment amb el projecte. Els explica que ha estat parlant amb la resta de professors, decidint que n'han de fer.

*“Vísteme despacio que tengo prisa, no sé si heu sentit alguna vegada aquesta expressió. Encara ens queden moltes coses per fer, però val més que les fem bé”.* Els explica que la setmana vinent s'hauran d'ocupar només del projecte. En dir-ho, són varies les mans que s'aixequen. El Josep dona la paraula: *“això vol dir que no tindrem l'examen?”*. A la confirmació del Josep li segueixen crits i aplaudiments d'alegria. El tutor somriu davant la reacció del grup, però de seguida torna a posar-se seriós i continua amb el tema. Els diu que això significa que els tres dies que queden abans de vacances els han d'aprofitar de veritat, que ha de ser un esprint final. De fet, els és sincer i els diu que malgrat no facin l'examen tindran molta més feina que si fessin classe normal. Els alumnes contesten que això no els entristeix perquè els hi agrada molt el projecte.

Repassen les tres feines que hauran d'acabar abans de marxar “si o si”: el guió tècnic, la part de màrqueting i la banda sonora del curt que estan fent. Els alumnes discuteixen com han de gestionar aquest temps i veuen improbable que ho puguin acabar tot. Alguns comencen a inquietar-se. *“Nois, l'actitud ha de ser d'esprint; no d'estrès, però si d'esprint”*. El Josep es mostra proper i còmplice. Els diu que tots els mestres els ajudaran a fer-lo, però que l'actitud ha de ser de treball constant: *“M'heu sorprès moltes vegades amb la vostra actitud, sé que si us ho proposeu sereu capaços de fer-ho”*. El grup segueix parlant, es succeeixen un seguit d'intervencions en les que els alumnes pregunten dubtes i comencen a organitzar-se. Quan ha transcorregut la meitat del temps de la classe, el Josep finalitza amb el tema per passar a la següent cosa que han de fer avui: escriure una carta d'agraïment a totes aquelles persones que durant aquest primer trimestre han anat al centre i els han fet classes i activitats especials. Abans, però, els fa una darrera pregunta: *“abans de seguir, sobretot, us he transmès bé la idea de l'esprint?”*, *“Si! esprint però no estrès!”* diuen alguns. Definitivament, els ha quedat clar.

### ***Un moment a l'Escola Nou Patufet des del Focus Temps escolar***

Per últim hem escollit descriure el moment en què el Josep diu als estudiants de 1r d'ESO que van curts de temps en l'elaboració del projecte per la sensibilitat que transmet tant pel que respecta a ell com a la resta de professorat. Aquest és el primer any en què l'ESO treballa per projectes, pel que és un curs ple d'incertesa i primeres vegades. Els estudiants

de 1r es van mostrar força actius i entusiasmats amb el projecte durant tota la seva elaboració; no obstant això, la temporització els va jugar en contra. Davant d'aquesta situació, el claustre es va mostrar comprensiu i va decidir que mereixen acabar-lo malgrat això restés temps d'altres projectes i activitats. Així, es va respectar tot el que es va poder el ritme dels estudiants, als quals se'ls va demanar que es comprometessin amb la feina però que la fessin bé. A grans trets, doncs, podem afirmar que al Nou Patufet en aquell moment - i de manera general- es va fer una gestió del temps poli-crònica, on els integrants de la classe van realitzar varies tasques alhora, cadascú portava el seu ritme encara que hi hagués una exigència comuna i es va posar pel davant la qualitat d'allò que feia abans que el compliment de la programació.



Fotografia 34: Estrena del Curt "Sota Candau" dels alumnes de 1r d'ESO de l'Escola Nou Patufet

## 5. CONCLUSIONS FINALS

Al setembre de l'any 2014 vam iniciar aquesta recerca amb la finalitat de contribuir a la millora de l'educació en valors a l'etapa de secundària a partir del plantejament de tres objectius principals:

- 1) Identificar i categoritzar les diferents influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 2) Definir i desenvolupar de manera teòrica els diferents tipus d'influències morals que rep l'alumnat a l'etapa d'educació secundària
- 3) Seleccionar i descriure pràctiques de valor representatives de cadascun dels tipus d'influències morals que rep l'alumnat a la realitat educativa

Hores d'ara, quatre anys després, la finalitzem havent efectuat un llarg procediment investigador que ens ha ajudat a donar-los resposta. A continuació exposem algunes de les conclusions més importants al respecte del seu assoliment, així com altres reflexions que han emergit en aquest procés i que considerem valuós reflectir en un apartat de tancament com el present.

Al respecte del primer objectiu, podem afirmar que efectivament aquesta investigació ens ha servit per conèixer més i millor quins són els mecanismes dels que disposem per educar en valors a l'etapa secundària. El procediment que hem seguit per identificar i categoritzar aquestes influències ja ha estat exposat de manera extensa al capítol de Metodologia de recerca; tot i així, val la pena recordar que ha estat a partir d'un triple procediment etnogràfic als centres Escola Projecte, Escola Sadako i Escola Nou Patufet, que hem pogut donar-hi resposta.

La recerca es conclou amb l'establiment d'una classificació conformada per quatre vies i vuit focus d'educació en valors: la via acadèmica, que engloba els "Continguts" i la "Metodologia didàctica"; la via interpersonal, amb els focus "Relació professor-alumne" i "Relacions entre iguals"; la via convencional, que compta amb "les Normes escolars" i "la Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola" i, en darrer lloc, la via espai-temporal, amb els focus "Espai escolar" i "Temps escolar". Alhora, hem vist que aquesta categorització no esgota tota possibilitat d'educació moral; hi ha altres factors que també juguen un paper rellevant si bé no tan fonamental com els ja esmentats. Aquests són: la



cultura i el caràcter del centre, les seves característiques ecològiques (mida, instal·lacions, etc.), el medi i el context en el que es situa i el sistema social compartit pels seus treballadors (Tagiuri, 1968).

Com veiem, els focus i factors identificats abasten pràcticament la totalitat dels àmbits d'acció i vida escolars, pel que enllestim aquesta investigació encara més convençuts que l'educació en valors és quelcom que es dona als centres de manera global (Jackson et al., 2003; Puig et al., 2012). En aquest sentit, i sense menysprear en absolut les propostes curriculars específiques d'educació en valors, advertim la necessitat de plantejar l'educació en valors com quelcom transversal no només a totes les àrees de coneixement que es treballin al centre, sinó a totes les àrees d'activitat del mateix. L'educació moral no pot quedar limitada a les aules. Valorem molt positivament el fet de comptar amb espais curriculars específicament definits per treballar la moral, però insistim en que aquests perden gran part de la seva força educativa si no van acompanyats d'un plantejament que, a banda de fer als nois i noies escoltar i reflexionar sobre els valors, els faci viure'ls i posar-los en pràctica (Buxarrais et al., 1995; Dewey, 1971; Kohlberg et al., 1997; Puig, 1995a; Puig & Martín, 2000; Puig & Martínez, 1989).

Pel que fa a l'elaboració de les definicions i el desenvolupament teòric de cadascun d'aquests ítems (objectiu segon), hem tingut l'ocasió de fer un llarg recorregut per tot un seguit d'obres i estudis de referència que ens han portat a extraure algunes conclusions més. La primera d'elles és que cap de les influències morals que hem identificat és inèdita. D'absolutament totes elles hem pogut llegir informació rellevant d'autors i autores que hi havien reflexionat prèviament i que ens han ajudat a expandir la visió que havíem obtingut a partir del treball de camp. Amb això no volem dir que la nostra recerca no hagi suposat cap mena de contribució, al contrari. Creiem que el valor d'aquesta rau precisament en el fet d'haver sistematitzat aquests focus i haver-los organitzat de tal manera que ara els centres educatius puguin conèixer la multiplicitat d'opcions de les que gaudeixen per educar en valors d'una manera senzilla i endreçada.

Tot i així, i com exposarem més endavant, donat el gran volum d'informació existent al respecte d'alguns focus -especialment els referents a les vies acadèmica i interpersonal-, considerem necessari continuar amb una recerca teòrica que acabi d'esgotar el coneixement que s'ha anat creant en relació a com s'empren per educar en valors a les escoles.

Tanmateix, pel que fa als que no tenen una presència tan notable en estudis anteriors al present -especialment els que conformen les vies convencional i espai-temporal-, cal igualment seguir indagant respecte de com exerceixen el seu efecte moral sobre els estudiants. Així, malgrat considerem haver complert el nostre objectiu, entenem que encara queda molt per fer fins aconseguir un coneixement realment profund de cadascun d'ells, les seves característiques i possibilitats educatives.

D'altra banda, ens atreviríem a dir que aquest conjunt de vies i focus és present a totes les escoles malgrat cadascuna en faci un ús diferent. La pràctica és l'únic espai on es pot avaluar realment el seu ús. En aquest temps hem pogut concloure que és la quotidianitat la que veritablement defineix la personalitat dels centres. El PEC o la descripció del caràcter d'una escola, malgrat puguin ser documents amb una finalitat i una visió educativa moral perfectament redactades, manquen de valor si no hi ha pràctiques que els materialitzin. Això provoca la possibilitat que hi hagi valors a l'ideari d'un centre que no s'estiguin educant a la realitat, així com el cas invers: que valors no considerats especialment rellevants per les escoles en els seus idearis estiguin molt presents en el seu dia a dia.

En aquest sentit hem comprovat que, amb les pràctiques més comunes que es duen a terme als centres per educar en valors als seus estudiants, els vuit focus identificats s'hi veuen representats en nivells molt diversos. Així com a nivell teòric, els autors i autores s'han acostat principalment a les vies acadèmica i interpersonal, hem comprovat que aquesta tendència es repeteix a peu d'aula. Els focus que gaudeixen de més representativitat entre les activitats dutes a terme i que, per tant, es treballen amb més continuïtat, són: les relacions entre iguals, la relació professor-alumne, la metodologia didàctica i, amb menor freqüència, els continguts i les normes escolars. La participació de l'alumnat en la gestió del centre, el temps escolar i l'espai escolar són els focus menys treballats a nivell empíric.

Totes les pràctiques que hem seleccionat i descrit d'acord amb el tercer objectiu de la recerca són representatives dels diferents focus identificats. Malgrat tot, l'abast del seu efecte educatiu pot ser diferent en cada cas. Probablement aquesta depengui de factors com la repetició i la freqüència amb la que es donen, com es presenten a l'alumnat i com de significatives acaben esdevenint per cadascú (Rubio, 2007a, 2011). El que sí que hem pogut distingir clarament és l'existència de cinc elements necessaris per a que les escoles ofereixin i mantinguin un model d'educació en valors integral i òptim. Aquests s'han de

considerar a l'hora de posar en marxa qualsevol proposta d'educació en valors de manera general i també específicament en la dinamització cada focus.

El primer d'ells és la consciència. Assumim que actualment totes les escoles són completament conscients que eduquen en valors i que, de fet, aquesta hauria de ser una de les seves ocupacions principals. Tot i així, coneixen l'existència dels diferents focus d'educació en valors?, són sabedors de la potencialitat educativa d'accions i aspectes tan quotidians com les relacions interpersonals, les normes o la mateixa metodologia que fan servir a les seves aules?. A través del treball de camp hem pogut confirmar que no. El professorat té força present la importància de l'exemple de la seva pròpia conducta com a mitjà transmissor de valors, i també de l'avantatge que representa disposar d'assignatures com Ètica, Tutoria, o d'altres. No obstant això, molts dels aspectes que exerceixen una gran influència des del punt de vista moral no es realitzen deliberadament. Sembla que sovint focus com la metodologia didàctica, les normes o els espais i els temps escolars s'empren sense parar atenció a les seves conseqüències en relació a la construcció de la personalitat moral de nois i noies.

Que els centres desconguin el potencial educatiu d'aquests factors o no realitzin esforços explícits per explotar-lo no significa, però, que no en facin ús. L'efecte dels vuit focus identificats és inevitable. Els continguts, la metodologia, la relació professor-alumne, les relacions entre iguals... tots són aspectes que no es poden suprimir del marc escolar tal com el coneixem. Per això és tan essencial que les escoles siguin coneixedores de que poden educar en valors (i que, de fet, ho fan) a través de totes aquestes vies; és la manera que adequin la seva influència i l'adaptin al seu ideari pedagògic i no eduquin en valors conduïts per l'atzar i la fortuna.

El segon component, molt lligat amb l'anterior, és la voluntat. Una vegada els centres són coneixedors de les eines de les que gaudeixen per educar en valors, han de tenir la disposició per fer-ho. Les escoles han de procurar exercir aquesta influència explícitament i aprofitar de manera deliberada les ocasions que brinda el context educatiu. S'han de sumar esforços i motivació per emprar els diferents focus de manera intencional i defugir així d'una educació en valors casual duta a terme de manera passiva o desganada.

En aquesta recerca hem observat realitats afortunades -escoles concertades, amb un bon nivell socioeconòmic, en un context pacífic i amb un alumnat certament “homogeni”- que compten amb certes facilitats per dur a terme un plantejament d’educació en valors complet i general. Som conscients que molts altres centres no gaudeixen d’aquesta sort i es veuen immersos en contextos socioeconòmics i culturals més complexos que ofereixen moltes més dificultats i resistències per centrar-se en la tasca d’educar en valors. No obstant això, com dèiem, educar en valors no és quelcom que es pugui escollir. Sempre ho farem a través d’un mitjà o un altre; pel que inclús en les realitats més desfavorides cal encoratjar als mestres a fer la seva tasca emprant de manera predisposada i assenyada els focus principals des d’on emanen els inputs morals que rebran els seus estudiants.

El següent element és el coneixement. No és suficient amb que les escoles siguin conscients del seu potencial educatiu i de les oportunitats que tenen per explotar-lo, ni tampoc que tinguin la voluntat per emprar-los; cal que en sàpiguen. El coneixement aporta una base sòlida sobre la que recolzar l’acció i, per tant, certes garanties. De la mateixa manera que un cirurgià sap com procedir per operar i un forner sap com ha de fer el pa, un mestre ha de saber com educar en valors. La formació dels mestres a aquest respecte els permetrà fer un ús correcte de cada focus, adaptat a cada situació i moment.

Malgrat sovint parlem de la vocació i de les qualitats especials i “innates” que ha de tenir algú que es dedica a l’educació, l’educació en valors és quelcom prou transcendent com per no confiar-lo únicament a la intuïció. Actualment comptem amb prou referents tant teòrics com pràctics per optimitzar els recursos dels que disposem per educar, pel que s’han de considerar. Hem de fer arribar aquest coneixement als centres i als professors i professores que ja estan en actiu i, sobretot, s’ha de reivindicar aquest tema per a que tingui la presència adequada en tots els àmbits de formació de mestres (universitats, cicles, cursos...). Les noves generacions han de concloure la seva formació convençuts de la seva responsabilitat i amb prou eines com per desenvolupar-la plenament (Martínez, 1998; Esteban, 2016).

La planificació és un altre component, el qual fa referència al requeriment de decidir com i quan utilitzar els diferents focus d’educació en valors. Hem vist com, sovint, un plantejament transversal de l’educació en valors pot arribar a ser sinònim de passivitat. Organitzar la vida diària amb el propòsit d’educar en valors ho evita. Tenint coneixement de tots els focus dels que gaudim, les escoles han d’actuar amb sentit i organitzar tant com

els sigui possible les estratègies, recursos i materials que volen emprar en una seqüència lògica.

La planificació ens és útil de cara a considerar possibilitats diverses, preveure els efectes educatius i les repercussions futures dels nostres actes i regular-los en conseqüència, tot tenint en compte possibles dificultats i limitacions. Així s'eludirà una actuació caòtica i es podrà fer un ús adient de cada focus i estratègia segons la situació i els valors que es vulguin educar. Per exemple, si un dels valors que volem educar és la creativitat, és possible que l'adaptació de focus com la metodologia didàctica o la modificació de l'espai ens siguin de més ajuda que els continguts a classe o el temps escolar.

En darrer lloc, com ja hem dit, res és més important que dur-ho a terme. L'acció és l'últim element necessari per completar una bona proposta d'educació en valors. Cal materialitzar la nostra voluntat amb pràctiques que cristal·litzin valors, que els facin evidents i els posin en joc. A aquest respecte destaquem la riquesa formativa que aportarà dur a terme pràctiques diverses i variades que emprin diferents focus i afectin a diferents àmbits d'activitat, i la eficàcia que assegura la seva repetició o la redundància. La presència constant i persistent en el temps de mesures que dinamitzin el treball amb els valors és indispensable per crear l'atmosfera moral del centre i, per tant, una influència positiva i global que arribi als estudiants i els ajudi a construir la seva personalitat moral quasi sense adonar-se. Els nois i noies necessiten l'oportunitat de practicar els valors de manera successiva. Aprendre a ser generós, a ajudar als altres o a debatre són coses que requereixen un procés, un entrenament. Cap dels nostres alumnes o de nosaltres mateixos tenim un hàbit sense haver-lo adquirit abans mitjançant un procés més o menys llarg. És vital acceptar que els estudiants necessiten del nostre temps, comprensió i paciència per anar cultivant aquestes virtuts.

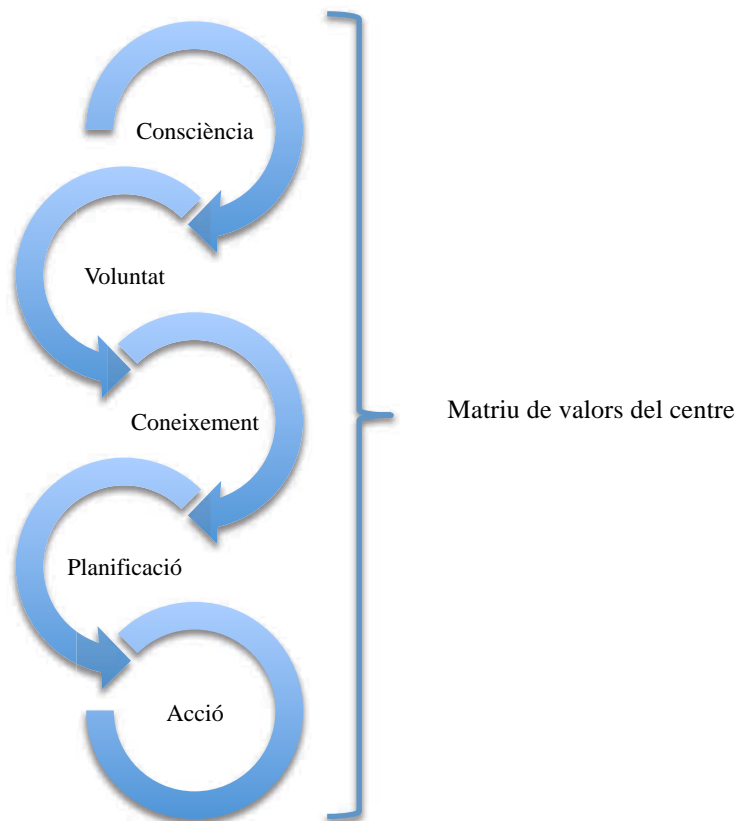


Figura 4: Elements necessaris per oferir un model d'educació en valors òptim

Alhora, tots aquests elements han de remetre a un objectiu concret, una matriu de valors que els centres han d'haver escollit prèviament. És de gran importància que les escoles reflexionin sobre quin tipus de persones volen educar des del punt de vista moral. Sense haver pres aquesta decisió totes les accions que duguin a terme mancaran d'un propòsit concret i compartit. Malgrat sigui la direcció la que moltes vegades tingui un paper decisiu en els assumptes organitzatius del centre, aquesta qüestió ha de ser considerada i visible per a tot el claustre. La visió educativa no pot quedar relegada a una intenció escrita al PEC o la web de l'escola, sinó que ha de ser present en l'activitat quotidiana de cadascun dels docents. Si tothom no rema cap a una mateixa direcció, la intervenció particular de cadascú perdrà força; mentre que, si ho fan, el resultat serà encara més potent que la suma dels seus esforços individuals.

Per últim, i abans de centrar-nos en les possibles línies de recerca que ens obre aquest estudi, voldríem compartir un pensament final: el desig que aquesta tesi pugui servir vertaderament per motivar a les escoles a mantenir un model d'educació en valors més complet, reflexiu i actiu especialment en l'etapa de la secundària. Al llarg d'aquests mesos hem comprovat que les escoles fan un excel·lent treball respecte l'educació en valors dels

seus estudiants. És fonamental esperonar als centres i mirar al futur amb optimisme. En educació sempre ens ha d'acompanyar un component d'autocrítica que ens guii cap a la superació, però hem de fugir de la crítica gratuïta i de concepcions fatalistes o pessimistes. Cal reforçar positivament als centres i revelar-los la quantitat d'accions i estratègies que empren contínuament i que contribueixen de manera substancial en la personalitat moral dels nois i noies; així com, per suposat, ajudar-los a que continuïn millorant. Segons el nostre parer, aquest ha de ser sempre l'objectiu de la recerca universitària i esperem haver-hi contribuït.

### **5.1. Futures línies de recerca**

Aquest darrer apartat el dediquem a exposar algunes qüestions sobre les que continuar reflexionant, investigant i aprenent. Amb la nostra investigació hem actualitzat alguns aspectes d'obres i estudis que van marcar un abans i un després de l'educació en valors al nostre país; no obstant això, el tema no s'esgota, ni molt menys, en aquestes pàgines. Queden infinitat d'interrogants per respondre, alguns d'ells estretament lligats amb les limitacions del treball que acabem de presentar.

Parlem, per exemple, de la necessitat d'ampliar el coneixement respecte de totes les vies i focus. Com hem avançat anteriorment, un coneixement realment profund d'aquests requereix una dedicació molt més extensa de la que hem abastat en aquesta tesi. Per explotar millor el seu potencial cal aprofundir més en el seu estudi individual i concret; tant a través de noves etnografies i entrevistes amb informants clau, com mitjançant una revisió teòrica més àmplia que inclogui nous referents nacionals i internacionals i, potser, altres tècniques i estratègies de recollida d'informació (focus grup, qüestionaris...).

Altres interrogants als que no hem pogut donar resposta són els referents a les possibles diferències existents entre el plantejament d'educació en valors a centres concertats com els que hem estudiat i els d'altres centres públics i privats. Tot i que era la nostra intenció, no vam poder comptar amb la participació d'escoles de diversa titularitat, pel que no podem saber si la classificació que hem elaborat s'hi adequa, malgrat així ho creiem. Especialment la pública representa un gran percentatge de les nostres escoles, pel que convindria la seva col·laboració en les properes recerques.

També considerem que en una possible segona fase d'investigació, quan es tingui un coneixement ja més exhaustiu de cadascun dels focus, seria oportú comprovar la consistència de la classificació en el tipus de centres que vam descartar a l'inici de la tesi, tals com els confessionals o els que segueixen una metodologia o una línia pedagògica molt específica. D'aquesta manera es podrà disposar, finalment, d'una classificació adaptada a tot tipus de centre que els pugui ser funcional de cara a desenvolupar el seu propi model d'educació en valors.

En la mateixa línia d'obrir la recerca a altres camps, seria adient afegir instituts que no comptessin amb l'etapa de primària i acollissin estrictament l'etapa de secundària. Sembla que les escoles que comprenen l'interval 6-16 anys i encara més les de 3-16 anys poden gaudir de més facilitats per educar en valors a la secundària, ja que comencen a treballar-hi molt abans. La secundària pot representar per aquests centres "una continuació" o "un manteniment" del que ja s'ha fet fins el moment (encara que amb característiques pròpies de l'etapa); mentre que els centres específicament de secundària on els alumnes entren a 1r d'ESO els pot resultar més difícil començar a treballar aquesta influència des de zero; més encara sabent que l'alumnat que hi accedeix prové de centres amb plantejaments pedagògics diversos i amb nivells de desenvolupament molt variats. Tot i així, és quelcom que no hem pogut esbrinar donat la poca heterogeneïtat dels participants de l'estudi; pel que, insistim, és una possible futura línia de recerca.

En darrer lloc, donat que l'educació en valors ha de ser fruit d'un procés reflexiu i personal de cada escola, pensem que la idea fonamental de treballs com aquest ha de ser la d'anar avançant cap a un model amb el que siguin els propis centres els que puguin anar adaptant la seva proposta educativa de manera autònoma. Una possibilitat és a través d'un suport en format de guia o manual. A priori, creiem que aquest possible manual hauria de contemplar el desenvolupament de tres fases o moments que les escoles haurien de seguir per tal d'estudiar i enriquir el seu projecte educatiu: una diagnosi, un pla d'acció i una autoavaluació.

En la fase diagnòstica del manual s'haurien de distingir tres seccions. Una primera introductòria amb la que presentar el material i les seves parts i també amb la que encoratjar a les escoles a repensar el seu model d'educació en valors tot fomentant la consciència i la voluntat; seguidament, una altra amb la que els centres poguessin reflexionar en torn la



seva matriu de valors i l'ideal de persona que volen educar. Per fer-ho, podria ser interessant dissenyar activitats participatives en les que tot el claustre s'hi involucrés. Seria qüestió que els professors i professores es preguntessin si coincideixen en el tipus de persona que volen educar, en els valors primordials que s'han de promoure a les classes i si aquests pensaments estan recollits en cap document i amb quina freqüència es revisa.

A continuació afegiríem un apartat formatiu en el que s'expliquessin les diferents vies i focus de l'educació en valors. Aquest garantiria el coneixement del que parlàvem abans, amb el que els centres disposarien d'un compendi dels sabers més cabdals recopilats fins el moment, amb el que no només podrien acostar-s'hi de manera teòrica a cada focus, sinó que també gaudirien d'exemples de bones pràctiques que els inspiressin. Tot seguit d'aquest apartat més conceptual, la guia hauria de comptar amb un conjunt de pautes que servissin a les escoles per fer un recull de totes aquelles pràctiques que duen a terme per educar en valors als seus estudiants. Aquesta fase hauria de pensar-se detingudament per a que a les escoles els fos fàcil identificar-les i classificar-les segons el focus més important al que fan referència.

Finalment, les dues parts restants del manual –el pla d'acció i el pla de millora– es presentarien de manera conjunta. Aquestes podrien prendre forma de fitxes de treball a través de les quals les escoles poguessin reflexionar i decidir com volen gestionar cadascun dels focus d'educació en valors i quin tipus de pràctiques volen afegir, tot planificant explícitament la seva posada en marxa. Per exemple, si a la fase de diagnosi s'han adonat que no decoren el centre o que la decoració que fan servir no resulta gens inspiradora (focus 8), aquest apartat seria on haurien de decidir quin tipus de decoració volen emprar i de quina manera dinamitzaran aquesta pràctica. En la mateixa fitxa de treball hauria d'haver també un apartat dedicat exclusivament a l'autoavaluació que servís als centres per decidir com revisaran les noves pràctiques que duguin a terme, de quina manera es valorarà el seu èxit i amb quina freqüència; així com alguns suggeriments de cara a possibles canvis o re-definicions.

Tot i així, la idea del manual és encara tan sols un esbós. Per valorar la seva adequació i fer que aquest esdevingui realment factible i útil queda molt camí per endavant. Cal donar resposta als interrogants abans plantejats tot ampliant la recerca que acabem de presentar, així com acostar-nos a la realitat estudiada i escoltar les necessitats percebudes pel

professorat respecte aquest tema. Ens hem dedicat a l'estudi d'una qüestió complexa que es dona en un context canviant, pel que no resulta gens senzill donar respostes definitives. Tot i així, hem d'avançar cap al futur amb una mirada esperançadora, valorant el fet que aquesta realitat no ens ofereix sinó la oportunitat d'aprendre constantment i treballar cada vegada amb més experiència i senderi per educar en valors a les properes generacions.



## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abbs, P. (1974). *Autobiography and education*. London, UK: Heinemann.
- Abrami, P., Chambers, B. Kouros, C., Farrell, M. & D'Apollonia, S. (1994). Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 120 (3), pp. 327-346.
- Acaso, M. (2017). *Idees per dissenyar espais d'aprenentatge i convivència. Conferència*. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/agenda/capgirant-els-espais-escolars-les-veus-dels-protagonistes-del-canvi>
- Acosta, R. (2004). La autoestima en la educación. *Revista límite*, 11, pp. 82-95.
- Aguila, E. (2001). *Lenguaje y aprendizaje moral : la escuela como experiencia comunicativa: propuesta pedagógica y materiales para estudiantes de bachillerato* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Aguilar, M. (1997). El clima social en los centros docentes. En R. Guil, (Coord.), *Psicología Social de las Organizaciones Educativas* (pp.177-196). Sevilla, España: Kronos.
- Alcántara, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona, España: CEAC.
- Alguacil, M. & Pañellas, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), pp. 111-128.
- Alonso, J.M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. México: Universidad la Salle.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid, España: MEC.
- Alvermann, D.E., Dillon, D.R., O'Brien, D.G. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, España: Visor.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-420.
- Anderson, C.S. (1985). The investigation of School Climate. En G.R. Austion & H.Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools* (pp.97-126). Orlando, USA: Academic Press.

- Antúnez, S. (1993). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En S. Antúnez & J. Gairín, *La organización escolar. Práctica y fundamentos* (pp.483-503). Barcelona, España: Graó.
- Antúnez, S. (2000). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, España: Graó.
- Antúnez, S. (2006). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona, España: Horsori & ICE.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, España: Graó.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Aronson, J., Zimmerman, J. & Carlos, L. (1998). Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time?. *American Education*, pp.1-9. Recuperat de [http://www.wested.org/online\\_pubs/po-98-02.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/po-98-02.pdf)
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, (217 [III] A). París, França. Recuperat de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea General de la ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra, Suiza. Recuperat de <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Asensio Muñoz, I. & Fernández Díaz, M.J. (1991). El clima de las instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2 (3), pp. 501-518.
- Asher, S.R. & Hymel, S. (1977). *Assessment and training of isolated childrens social skills*. Nueva Orleans – Luisiana, USA: Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2004). *Carta de Ciutats Educadores*. Barcelona, España: Diputació Barcelona i Ajuntament de Barcelona.
- Auberni, S. (2007). *Convivir en paz: la metodología apreciativa. Aproximación a uan herramienta para la transformación creativa de la convivencia en Centros Educativos*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, USA: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P., Nova, J.D. & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Aznar, P. (Coord.). (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia, España: Tirant lo Blanch- Pedagogia.

- Baird, J.C. (1969). Big school, small school: a critical examination of the hypothesis. *Journal of Education psychology*, 60, pp. 253-360.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp.248-287.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), pp. 125-135.
- Bandura, A. & Walter, R. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Barba, C. (2017). *Cinc criteris per la reforma horària a l'educació*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/cinc-criteris-reforma-horaria-leducacio/>
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of behavior*. Stanford (California), USA: Stanford University Press.
- Barker, R.G. & Gump, P.V. (Eds.). (1964). *Big school, small school: high school size and student behavior*. Stanford (California), USA: Stanford University Press.
- Barrett, P., Xhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms. Summary report of the HEAD Project*. Manchester, UK: University of Salford.
- Barriocanal, L.A. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 77-100). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Barrows, H.S. (1986) A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20 (6), pp. 481-486.
- Beaumont, E., Colby, A., Ehrlich, T., & Torney-Purta, J. (2006). Promoting political competence and engagement in college students. *Journal of Political Science Education*, 2, pp. 249–270.
- Beck, S. & Forehand, R. (1984). Social skills training for children: a methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioral Psychotherapy*, 12, pp.17-45.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización*. Barcelona, España: Paidós.

- Becoña, E. (1993). Técnicas de solución de problemas. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado & M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 710-743). Madrid, España: Piramide.
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education*, 28(5), pp.629-640.
- Berkowitz, M.W., & Oser, F., (Comps). (1985). *Moral Education: Theory and Application*. Londres, UK: LEA.
- Bernardo Carrasco, J. (Coord.). (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. Madrid, España: Síntesis.
- Berndt, T.J. & Savin-Williams, R.C. (1993). Peer relations and friendships. En P.H. Tolan & B.J. Cohler (Comps), *Clinical research & practice with adolescents* (pp. 203-219). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, España: Síntesis
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca, España: Amarú.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. En D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 67-100). Notre Dame-IN, USA: University of Notre Dame Press.
- Blázquez, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En: M. Lorenzo, M. & Ó. Sáenz, *Organización escolar: una perspectiva ecològica* (pp. 339-366). Valencia, Españ: Editorial Marfil.
- Bloom, B. (1974). An introduction to mastery learning. En: J.H. Block (Ed.), *Schools society and mastery learning*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. et al. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomos I y II. Alcoy, España: Marfil.
- Bolívar, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid, España: Síntesis.
- Bolívar, A. (1995). *La Evaluación de valores y actitudes*. Madrid, España: Anaya.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: síntesis Educación.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, España: La Muralla.

- Bolívar, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En: S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp.94-114). Madrid, España: Pearson Educación.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la educación secundaria: estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp.35-60). Barcelona, España: Graó.
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), pp. 60-86.
- Boocock, S.S., Schild, E.O. (1968). *Simulation games in learning*. Londres, UK: Sage.
- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y no violencia. Materiales de apoyo, 4*. Sevilla, España: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Bornas, X. (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic, España: Eumo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bowen, D.D. & Kilmann, R.H. (1975). Development a comparative measure of the learning climate in professional schools. *Journal of Applied psychology*, 60, pp. 71-79.
- Brill, F.S. (2008). *Leading and learning: Effective school leadership through reflective storytelling and inquiry*. Portland, USA: Stenhouse Publishers.
- Brnach, m.; Bosch, E. (2003). Petits i grans. *Guix*, 295, pp.12-19.
- Brody, N. & Ehrlichman, H. (1998). *Personality Psychology. The science of individuality*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bruner, J.T. & Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En N. Torrance & D.R. Olson, *Cultura escrita y moralidad* (pp.177-202). México, Editorial Gedisa.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México; Trillas.
- Bryne, D., Hattie, J. & Fraser, B. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *Journal of Educational Research*, 80 (1), pp.10-18.



- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bush, A. J., Martin, C. A., & Clark, P. W. (2001). The effect of role model influence on adolescents' materialism and marketplace knowledge. *Journal of Marketing Theory and Practice*, pp. 27-36.
- Buxarrais Estrada, M.R. (1990). *Anàlisi dels processos educatius en base a la metodologia observacional: la interacció entre iguals* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M.R. (2015). Finalidades y valores educativos. Perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores. En M.R. Belardo-Montoro (Coord.), *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio* (pp. 115-135). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Buxarrais, M.R. & Burguet, M. (Eds.). (2014). *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Buxarrais, M.R., Carrillo, I., Galceran, M.M., López, S, Martín, M.J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J.M., Trilla, J. & Vilar, J. (1989). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, España: Edicions 62.
- Buxarrais, M.R., Florentino, B., & Martínez, M. (2001). La evaluación en la educación en valores. En *La Educación en Valores en Iberoamérica. Foro iberoamericano sobre Educación en Valores*. Montevideo, Uruguay.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Noguera, E., Tey, A. (2003) Teachers evaluate moral development of their students. En W. Veugelers, W. & F.K. Oser, F.K. (eds.) *Teaching in Moral and Democratic Education* (pp.173-192). Switzerland: Peter Lang AG. European Academic Publisher.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M.; Puig, J.M. & Trilla, J. (1992). Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular. *Revista de Educación*, 297, pp. 97-122.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M., & Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid, España: Publicaciones del MEC i Edelvives.

- Buxarrais, M.R., Vilafranca, I. & Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (Ed.) *La formación del carácter de los maestros* (pp.73-88). Barcelona, España: Edicions UB.
- Buzzelli, C.A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction*. London, UK: Routledge.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: siglo XXI de España Editores.
- Caballo, V. & Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del comportamiento*, 4, pp. 1-19.
- Cabello, M.J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, pp. 196-203.
- Capafons, A., Castillejo, J.L. et al. (1985). *Autocontrol y educación*. Valencia, España: Nau llibres.
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42 (4), pp.423-431.
- Caride, J.R. (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela, España: Xunta de Galicia.
- Carreño Rojas, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Luis Vives.
- Carrillo, I., Galcerán, M. Del M., López, S., Martín, X., Payà, M., Puig, J. & Vilar, J. (1992). Los contenidos. *Cuadernos de pedagogía*, 201. pp. 15-18.
- Carrillo, I. & López, S. (1992). Habilidades sociales en la infancia. *Guix*, 180, pp.9-14.
- Carrillo, I., López, S. & Payà, M. (1992). La ética: Polémica en el curriculum escolar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 19-23.
- Carter, H., Moles, O. & Cross, M. (1982). *The Home-School Connection: selected Partnership Programs in Large Cities*. Boston, USA: Institute for responsive Education.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. & Bertran, I. (2008). Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Madrid, España: Secretaría General Técnica.

- Castillo Arredondo, S. (Coord). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Cela, J. & Palau, J. (1997). El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, pp. 68-70.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1), pp.1-6. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031387>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), pp. 383- 394.
- Chávez, R. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: a review. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 237-261.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodològica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* , 2, pp. 70-94.
- Chombart de Lauwe, M.J. (1976). L'appropriation de l'espace par les enfants, processus de socialisation. En P. Korosec-Serfaty (Ed.) *L'apropriation de l'espace*. Estrasburg – Francia: Université Louis Pasteur.
- Chopin, M-P. (2011). *Les temps de l'enseignement: L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes, Francia: Presses univeristaries de Rennes.
- Clemes, H. Bean, R. & Clark, A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, España: Debate.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), pp. 180–213.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. & Corngold, J. (2007). *Educating for democracy: Preparing undergraduates for responsible political engagement*. San Francisco-CA, USA: Jossey-Bass.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York, USA: Free Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal e interacción entre alumnos y aprendizajes esoclares. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33 (2), pp. 61-70.

- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Secretaria General Técnica.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona. España: Laia.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, pp.131-142.
- Coll, C. (2015). Institut d'Estudis Il·lerdencs. En *Jornades Treball en xarxa per a una educació personalitzada*. Lleida, España.
- Coll, C. & Miras, M. (2000). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp.331-356). Madrid, España: Alianza Psicología.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, pp. 15-32.
- Coll, C. & Sole, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 3, pp. 19-27.
- Colombi, V. & Gatti, S. (1995). Educare alle relazioni. *Cooperazioni Educative*, (4), pp. 36-40.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (1990). Capítulo 18. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación* (pp.415-436). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Comas, M., Abellán, C. & Plandiura, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 diciembre de 1978, núm 311, pp. 29313-29424.
- Córdoba, F., Del Rey, R. & Ortega, R. (2010) Abordando la conflictividad social en el instituto de secundaria. En F. Imbernón, *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp.111-130). Barcelona, España: Graó.
- Coronel, F.G., Lindvall, C.M. & Saupé, J.L. (1952). *An exploratory measurement of individualities of schools and classrooms*. Illinois, USA: University of Illinois Urbana.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la Educación moral*. Madrid, España: Santillana.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid, España: Tecnos Editorial.
- Cortina, A., Pérez-Delgado, E. & Escámez, J. (1996). *Un món de valors*. València, España: Generalitat Valenciana.
- Costa, A. (1990) Teachers behaviors that promote discussion. En W.Wilen (Ed.), *Teaching and Learning Trough Disucssion. The Theory, Research and Practice of the Discussion Method* (pp.45-77). Illionis, USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Covarrubias, P. & Piña, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), pp. 47-84.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London, UK: SAGE Publications.
- Crocetti, E., Jahromi, P. & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35 (3), pp. 521–532.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement though evaluation. *Teachers College Record*, 64 (8), pp. 672-683.
- Cruz, A. (2010). Aspectos que satisfacen al profesor de secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 27, pp. 1-10.
- Cunningham, B. (2003). *A study of the relationship between school cultures and student achievement*. Orlando, USA: University of Central Florida.
- Curwin, R. & Mendler, A. (1983). *La disciplina en clase*. Madrid, España: Narcea.
- D'Zurilla, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao, España: DDB.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. En T. Berndt. & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 135-157). New York, USA: Wiley.
- Davila, A. & Mora, M. (2007). *Civic engagement and high school academic progress: An analysis using NELS data*. Boston-MA, USA: Circle.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid, España: Alianza.

- De Ketele, J.M. & Rogers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid, España: La Muralla.
- De la Cerda Toledo, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 5 d'agost de 2010, núm. 5686, pp. 61485-61519.
- Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 11 de novembre de 2010, núm. 5753, pp. 82840-82863.
- Decret 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 6 de juliol de 2006, núm. 4670.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 28 d'agost de 2015, núm. 6945.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, pp.77-89.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Francaise de Pédagogie*, 118, pp. 107-25.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, pp. 91-103. Madrid, España.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York, USA: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*. Madrid, España: Cide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa* Madrid, España: Cide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid, España: ONCE.

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, 37, pp. 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, 362, pp. 348-379.
- Díaz-Aguado, M.J. & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao, España: Mensajero.
- Díez, J. (1982). *Familia-escuela una relación vital*. Madrid, España: Narcea.
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 19-30.
- Domènech Ariza, I. (2004). *Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge en situació d'educació moral a primària i comparació amb altres àrees del currículum* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Domènech, J. & Manzano, R. (Dir.). (2006). *Debats. Mirades educatives a la sisena hora. Eines per a la reflexió i la pràctica als consells escolars*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Domènech, J. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, España: Graó.
- Doyle, W. (1985). Effective secondary classroom practice. En M. Kyle (Ed.), *Reaching for Excellence: An effective schools sourcebook*. Washington DC, USA: Government Printing Office.
- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Duran, D. (Coord.). (2006). Tutoría entre iguales, algunas prácticas. Monográfico. *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp. 7-39.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Graó.
- Duran, D., Torró, J. & Vilar, J. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona, España: ICE UAB.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista española de educación comparada*, 18, pp. 255-278.

- Elboj, C. & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 91-103.
- Elliot, J. (1989). *Práctica, recerca y teoria en educació*n. Vic, España: EUMO.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría educativa*, 15, pp. 21-31.
- Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V., & Pérez, C. (1998). *Educar la autonomía moral*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Escaño, J. (2010). La labor tutorial en la educación secundaria. En F. Imbernón, (Coord.) *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 155-180). Barcelona, España: Graó.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Esteban, F. (Ed.). (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona, España: Edicions UB.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona, España: Octaedro.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, H.J. (1970). *The Structure of Human Personality*. UK: Methuen young books.
- Eysenck, H. J. & Eysenck M.W. (1986). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid, España: Pirámide.
- Fábregas, J.J. & García, E. (1995). *Técnicas de autocontrol*. Madrid, España: Alhambra Longman.
- Feldman, J. R. (2005). *Autoestima para niños: juegos, actividades, recursos y experiencias creativas*. Madrid, España: Narcea.
- Fenstermacher, G. (1991) Some moral considerations on teaching as a profession. En J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Fernandez Diaz, M.J. & Asensio Muñoz, I.I. (1989a): Concepto de clima institucional. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, pp. 2-4.
- Fernandez Diaz, M.J. & Asensio Muñoz, I.I. (1989b). La medida de Clima Escolar y de Clima de Clase. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, pp. 8-11.



- Fernández Díaz, M.J. & Asensio Muñoz, I.I. (1989c). Relación del clima con el Rendimiento del Centro. En *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, pp. 5-7.
- Fernández, I. (Coord.). (2009). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona, España: Cisspraxis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaíra, España: Editorial Trillas.
- Figueras, F. (2017). *Sobre els espais, reflexions en veu alta*. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/videos/fanny-figueras-sobre-els-espais-reflexions-en-veu-alta>
- Fletcher, C. & Cambre, C. (2009). Digital Storytelling and Implicated Scholarship in the Classroom. *Journal of Canadian Studies*, 43 (1), pp.109-130.
- Florenitno Morillo, B. (2000). *La Formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Font, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 81-97.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós y ICE-UAB.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Franta, H. (1985). *Relazione Sociale nella Scuola*. Torino, Italia: SEI.
- Fraser, B. (1994). Research on classroom and school climate. En D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp. 493-540). New York, USA: MacMillan.
- Freinet, C. (1972). *L'eduació moral i cívica*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic, España: Eumo Editorial.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós/MEC.

- Fuertes, A., Martínez, J.L. & Hernández, A. (2001) Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (3), pp. 531-546.
- Funes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid, España: Wolters kluwer Educación.
- Gage, N.L. (1977). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York, USA: Columbia university.
- Gairin, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*, 39, pp.45-50.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla.
- García, O. & Novella, A. (Coords.). (2016). *Aprendiendo a participar. Educación y participación infantil*. Barcelona, España: Educo & Universitat de Barcelona.
- García, R., Verde, I. & Vázquez, V. (2011). ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), pp. 425-437.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, España: Síntesis.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2017). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Documents de gestió del centre. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/PEC\\_Documentos\\_gestio.pdf](http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Documentos_gestio.pdf)
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017) Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Participació de la comunitat educativa. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/PEC\\_Participacio\\_comunitat.pdf](http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Participacio_comunitat.pdf)
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017) Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0004/01d4f408-7a27-4017-bdd0-d63cb95b214f/PdC.pdf>

- Giddens, A. (1995). *La construcción de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gijón, M. (2003). *Espacios de educación moral en una comunidad escolar* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Gijón, M. (2012). Relación y encuentros cara a cara. En J.M. Puig (Coord.) *Cultura moral y educación*. Barcelona, España: Graó.
- Gil, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de educación*, 300, pp. 49-62.
- Gil Cantero, F., Buxarrais, M.R., Muñoz, J.M. & Reyro, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación. Santander, España.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Giménez Prado, F. (2007). *Diseñando un buen portafolio digital. Mosaic. Tecnologías y comunicación multimedia*. Barcelona, España: UOC.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 194, pp.10-15.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España, Morata.
- Giner, A. (2012). Adolescencia y educación secundaria. La tutoría. En M. Martínez, (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria* (pp. 265-300). Madrid, España: Sello editorial.
- Giner, A. & Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona, España: Horsori & ICE UB.
- Giner de los Ríos, F. (1880). Discurso de apertura del curso 1880-81. En *Institución Libre de Enseñanza*. Castilla-La Mancha, España.
- Giroux, H.A. (1990) Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. En H.A. Giroux (Ed.) *Los profesores como intelectuales* (pp.99-120). Barcelona, España: Paidós - MEC.

- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid, España: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianápolis, USA: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press.
- Goldfried, M.R. & Merbaum, M. (Eds.). (1973). *Behavior change through self-control*. New York, USA.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R., Gershaw, N.J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, España: Alhambra Longman.
- Good, T. & Propny, J. (1973). *Looking in Classroom*. New York, USA: Harper and Row.
- Goodnow, J.J., Miller, P.J. & Kessel, F. (1995). *Cultural Practices as context for Development*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En M. Martínez & J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de Trabajo* (pp.105-112). Barcelona, España: Graó.
- Greenblat, C.S. (1988). *Designing games and simulation. An illustrated Handbook*. Londres, UK: SAGE.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. & Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 371-383.
- Gronlund, N. E. (1965). *Measurement and evaluation in teaching*. New York, USA: MacMillan.
- Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI). (2016). Aprenentatge entre iguals. Recuperat de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/tutoria-entre-iguales>.
- Guillamón, J.R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1. Marco conceptual y metodológico*. Madrid, España: UNED.

- Gump, P.V. (1978) School environments. En I. Altman & J.F. Wohlwill (Eds.), *Children and the environment* (pp.131-174). NY, USA: Plenum Press.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Guy C. & Delors, J. (2003). Emmanuel Mounier, l'actualité d'un grand témoin. Les plans, Suisse: Parole Silence.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Edicions 62.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Hall, E.T. (1984). *The dance of life*. New York, USA: Anchor press/Doubleday.
- Halpin, A.W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York, USA: McMillan.
- Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, USA: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona, España: Idea books.
- Hardy, S.A., Pratt, M.W., Pancer, S.M., Olsen, J.A. & Lawford, H.L. (2010). Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 35, pp. 125–135.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298. pp. 31-53.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School improvement. *School Effectiveness and School improvement*, 6, (1), pp. 23-46.
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santafé de Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Hawking, S. (1988). *A Brief History of Time: From the Big Bang to Black Holes*. UK: Bantam Dell Publishing Group.
- Haynes, F. (2002). *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Hellreiger, D. & Slocum, J. (1974). Organizational climate: measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17, pp. 255-280.
- Heras, L. (1994). *Etnografía del espacio escolar [Microforma]: estudio de un caso*. Málaga, España: Secretariado de Publicaciones de la universidad de Málaga.

- Heras, L. (2001). *Espacios culturales y educativos*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Herreros Navarro, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, pp. 68-79. Recuperat de <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 553-569.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. en N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York, USA: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological System analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (4), pp. 311-322.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I. & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), pp. 183-208.
- Hoy, W.K. & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), pp. 93-110.
- Hunter, S., Mora-Merchán, J.A. & Ortega, R. (2004). The long-term effect of coping strategy use in the victims of bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, pp. 3-12.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp.15-32.
- Iglesias, M.J., Couce, A., Bisquerra, R. & Hué, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña, España: Servizio de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Imbernón, F. (Coord.). (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- IREF. (1989). Projecte Filosofia 6/18. *Butlletí filosofia 6/18*. Recuperat de <http://blocs.xtec.cat/mestresateneuigualadi/files/2013/11/BUT98-Valors.pdf>
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

- Jackson, P.W., Boostrom, R.E., & Hansen, D.T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Madrid, España: Amorrortu.
- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, pp. 5-10.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1985). Motivational Processes in Cooperative, Competitive and Individualistic Learning Situations. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol. II: The classroom Milieu*. New York, USA: Academic Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina - Minnesota, USA: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights - Massachusetts, USA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Johnson, R. & Johnson, D.W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1 (1), pp. 54-64.
- Jordán, J.A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista española de pedagogía*, 224, pp. 153-172.
- Judson, S. (Ed.). (1986). *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de educación y no-violencia*. Barcelona, España: Lerna.
- Kanfer, F.H., Shifter, E. & Morris, S. (1981). Selfcontrol and altruism: Delay of gratification for another. *Child Development*, 52, pp. 674-682.
- Karampelas, K. (2005). Redesigning time management in response to educational change: teachers perception towards timing, instruction and further education. En Conference of the International Congress for School Improvement. Barcelona, España.
- Kelley, C. (1979). *Assertion training: a facilitators guide*. San Diego - California, USA: University Associates.
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao, España: Descée De Brouwer.
- Khol, Y.J. (1967). *Children*. New York, USA: The New American Library.
- Kihlstorm, J. F. and Klein, S. B. (1997). Self-Knowledge and Self-Awareness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, pp. 5-17.

- Kilma, T. & Repetti, R. (2008). Children's Peer Relations and Their Psychological Adjustment: Differences between Close Friendships and the Larger Peer Group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (2), pp. 1515-178.
- Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, pp. 127-140.
- Kim, Y.S., Leventhal, B.L, Kohl, Y.J., Hubbard, A. & Boyce, W.T. (2006). School Bullying and Youth Violence. Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior?. *Arch Gen Psychiatry*, 63, PP. 1035-1041.
- Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.
- Kirschenbaum, H. & Simon, S.B. (1973). *Reaching in values calibration*. Minneapolis, USA: Winston Press.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (tesi doctoral). University of Chicago, Chicago, USA.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, USA: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The Psychology of Moral Development*. San Francisco, USA: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F.C. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa.
- Krajewski, M. & Bailey, E. (1999). Caring with passion: the core value. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 83 (609), pp. 7-33.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- La Greca, A.M. (1981). Peer Acceptance: the Correspondence Cues and Interpersonal Attraction in Children. *Child Development*, 45, pp. 305-310.
- Lackney, J.A. (1994). *Educational facilities: The impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes*. Wisconsin-Milwaukee, USA: School of Architecture and Urban Planning, University of Wisconsin-Milwaukee: Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Lafourcade, P.D. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Editorial Kapelusz.



- Laorden, C. & Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, pp.133-146.
- Lapsley, D. & Serlin, R. (1984). On the alleged degeneration of the Kohlbergian research program. *Educational Theory*, 34, pp. 157-170.
- Lapsley, D. K. & Power, F. C. (Eds.). (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame, - Indiana, USA: University of Notre Dame Press.
- Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. En *III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, España.
- Lee, T.R. (1976). *Psychology and the environment*. Londres, UK: Methuen & Co. Ltd.
- Lee, V. & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37, pp. 5-31.
- León, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Levine, R. (1981). Ethnography as science: Knowledge and fallibility in anthropological field research. En M. Brewer & B. Collins (Comps.) *Scientific Inquiry and the Social Sciences: A Volume in Honor of Doland T. Cambell*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 27 de junio de 1980, núm. 154, pp. 14633-14636.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm.238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651-33665.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de mayo de 2004, núm. 130, pp. 19924-19925.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858- 97921.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children. From birth through the teenage years*. New York, USA: Bantam Books.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, USA: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York, USA: Touchstone Press, Simon & Schuster.
- Likert, R., & Alii (1972). *The Likert Profile of a School: new survey instrument for public schools to improve organizational effectiveness*. Rensis Likert Ass. Michigan, USA: Ann Arbor.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1988). *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipscom, T., Larriev, J., Mcallister, H. & Bregman, N. (1982). Modeling and children's generosity: A developmental perspective. *Merrill-palmer Quarterly*, 28 (2), pp. 275-282.
- Litwin, E. (2012). *Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación*. Recuperado de [http://files.luisavarela.webnode.es/200000078-d73fcd7d83/Litwin\\_-\\_portafolios.pdf](http://files.luisavarela.webnode.es/200000078-d73fcd7d83/Litwin_-_portafolios.pdf)
- Lledó, Á. & Cano, M.I. (1987). Algunas consideraciones sobre la utilización del espacio de la clase. Una experiencia de pedagogía operatoria en el ciclo inicial de la E.G.B. *Investigación en la escuela*, 2, pp. 49-56.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC). Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 16 de juliol de 2009, núm. 5422, pp. 56589-56682.
- Lockwood, P., Jordan, C. H. & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of personality and social psychology*, 83 (4), pp. 854-864.
- López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicaicón, Lenguaaje y Educación*, 15, pp. 111-118.

- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo, M. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao, España: Desclée de brouwer.
- Lorenzo, M. & Sáenz, O. (1995). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, España: Marfil.
- Luque, F. (2002). Horario escolar: Jornada continua, pero con oferta generalizada y gratuita de actividades por las tardes. *Aula de Innovación Educativa*, 100.
- Lyons, N. (1999). *El uso del portafolios*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lysons, A. (1990). Taxonomies of Higher Educational Institutions Predicted from Organizational Climate. *Research in Higher Education*, 31 (2), pp. 115-128.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. London, UK: Duckworth.
- Mager, R.F. (1972). *Medición del intento educativo*. Guadalupe, Buenos Aires.
- Malgesini, G & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, España: La Catarata.
- Ministerio de Educación y Formación (2009). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET 2020)*. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- Margalef, L. (2001). El tiempo escolar: más allá de los horarios. ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio?. *Bordón*, 53 (2), pp. 243-250.
- Marín Ibáñez, R. (1987). La educación moral según los organismos internacionales de educación. En J.A. Jordán & F. Santolaria, *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, España: PPU.
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E. & Aragay, X. (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Marina, J.A. (2014) Prólogo. En O. González, *Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos* (pp.15-19). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Mármol, P. (2017). Entrevista a Santiago Atrio. Recuperat de: <http://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/santiago-atrío-y-el-rediseño-de-las-aulas-por-que-el-alumnado-debe-tener-silla-y-pupitre/45327.html>.
- Marrero, M. (1994). Las razones de la jornada continua. *Cuadernos de pedagogía*, 221, pp.70-71.

- Martín Moreno, Q. (Coord.). (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid, España: UNED.
- Martín, M. (2000). Clima de Trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, pp. 103-117.
- Martín, X. (1991). Actituds de l'educador per una escola dialògica. *Perspectiva escolar*, 157, pp. 25-29.
- Martín, X. (1992). *Autoconocimiento*. Guix, 180, pp. 77-82.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 63-67.
- Martín, X. (1992). La comprensión crítica, una estrategia par la confrontación y análisis de Iso valores. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp.47-54.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender: cómo organizar un proyecto*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Martín, X. (2008). *Descarados: una pedagogia para adolescentes inadaptados*. Barcelona, España: Octaedro.
- Martín, X. (2009). La pedagogia del aprendizaje servicio. En Puig et al., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp.107-126). Barcelona, España: Graó.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma*. Barcelona, España: Graó.
- Martínez, M. (1993). La evaluación en la educaicón moral. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, pp. 41-47.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, España: Descée de Brouwer.
- Martínez, M. (Ed.). (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Sello Editorial.
- Martínez, M. (2012). La tarea de educar y la profesión docente. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educaicón Secundaria* (pp. 9-36). Madrid, España: Sello editorial.
- Martínez, M. (2016). Prólogo. En F. Esteban (2016) (Ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp.9-12). Barcelona, España: Edicions UB.
- Martínez, M. & Puig, J.M. (Coords.). (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, España: Graó.
- Martínez, M. & Tey, A. (Coords.). (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Martínez, M., Puig, J.M. & Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría educativa*, 15, pp. 57-94.
- Martínez, S. (1994). *El clima de trabajo en diez centros de EGB*. Universidad de Alcalá, España: Inédita.
- Martínez González, R.A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez Mut, B. & Garfella, P. (1992). La construcción humana a través del aprendizaje significativo: D. Ausubel. En P. Aznar, (Coord). *Constructivismo y educación*. Valencia, España: Tirant lo Blanch, Pedagogia.
- Martinić, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), pp.479-499.
- McKinnon, B., Garépy, G, Sentenac, M. & Elgar, F. (2016). Adolescent suicidal behaviours in 32 low- and middle-income countries. *Bull World Health Organ*, 94, pp. 340–350.
- Medina, A. & Sevillano, M.L. (1989). El clima social del centro y del aula. En Q. Martín Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid, España: UNED.
- Medrano, C. (1988). A favor de la jornada continua. *Cuadernos de pedagogía*, 165, pp.35-38.
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros. El conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, pp.177-186.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine & M. Smye (Eds.), *Social competence*. New York, USA: Guilford Press.
- Mèlich, J.C., Palou, J., Poch, C, Fons, M. (2000). *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona, España: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Melton-Shutt, A. (2004). *School culture in Kentucky elementary schools: Examining the path to proficiency. Unpublished doctoral dissertation*. USA: University of Louisville, KY, and Western Kentucky University, Bowling Green.
- Metcalf, L. (1971). *Values Education: Rationale, Strategies and Procedures*. Washington (DC), USA: National Council for the Social Studies.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. & Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-de-convivencia/Plan-estrategico-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *El bienestar de los estudiantes: Resultados de PISA 2015*. Informe español. Madrid, España: MECD.
- Montessori, M. (1984). *La descubierta de l'infant*. Barcelona, España: Eumo Editorial.
- Moore, G.T. & Lackney, J.A. (1994). *Educational facilities for the Twenty-first Century: Research Analysis and Design Patterns. Report R94-1*. USA, School of Architecture and Urban Planning, University of Wisconsin-Milwaukee: Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Morales, J.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, España: Visor.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdan, J., Murillo, F.J., Calzon, J., Castro, M., Egido, I., Garcia, R. & Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la Educación y Eficacia de la escuela*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C. & Wilson, D. B. (2002). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, pp. 257–271.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285 (16), pp. 2094-2100.
- Navarro, R. (2010). Relaciones entre el grupo-clase. Principales conflictos y estrategias para su resolución pacífica. *Temas para la Educación*, 6, pp.1-8.
- Nello, A., Castiñeira, À., Etxebarria, L., Moreno, C., Ferreiros, P. & Mora, G. (1992). *Educar en els valors a l'escola*. Barcelona, España: Edicions Raima.
- Neumann, Y. (1979). Determinants of Faculty Attitudes toward Collective Bargaining in University Graduate Department: An Organizational Approach. *Research in Higher Education*, 10 (2), pp. 123-138.

- Nevo, D. (1983). The conceptualization of Educational Evaluation. *Review of Educational Research*, 53 (1), pp. 117-128.
- Nezu, A.M. & Nezu, C.M. (1991). Entrenamiento en solución de problemas. En V.E. Carballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Nino, S. (1989). *El constructivismo ético*. Madrid, España: Centro Estudios Constitucionales.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional. *American Journal of Education*, 96 (2), pp. 215-230.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Nomen, J. (2010). *De Sòcrates a l'Ipod : una experiència d'aprenentatge de valors a secundària*. Barcelona, España: Edu21, Centre d'Esutdis Jordi Pujol.
- Nomen, J. (2012). El professor de secundaria, un profesor prometeico. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp.301-328). Barcelona, España: Sello Editorial.
- Novella, A. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., & Cifre-Mas J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó.
- Novella, A. & Trilla, J. (2014) La participación infantil. En A. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, I. Agud & J. Cifre-Mas, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó.
- Nucci, L.P. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Núñez, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Resla*, 15 (2002), p.113-135.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2007). *Teaching tho change the world*. New York, USA: Mc Graw-Hill.
- OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- Ojembarrena, R. (1997). Cuestionario sobre clima escolar. *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Praxis, pp. 376.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D., Sweden. A, Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, R. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. New York, USA: Routledge.
- Ordre ENS/108/2017, d'1 de juny, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2017-2018 per als centres educatius no universitaris de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 6 de juny de 2017, núm. 7384, pp. 2-5.
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entr escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid, España: CIDE.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia esoclar: estrategias de prevención*. Barcelona, España: Graó.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, pp. 323-367.
- Otto, H. (1955). An experiment with elementary school classroom seating and equipment. *Texas School Board Journal*, pp. 3-6.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Ovejero, A. & Rodríguez, F.J. (Coords.). (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para usar*. Alcalá de Guadaíra, España: Editorial MAD.
- Pallarés, M. (1991). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, España: ICCE.
- Palmar, W.J. (2006). La dimensión moral de la enseñanza y del currículum. *Laurus*, 22 (12), pp. 49-75.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Papageorgiu, R. (1984). Some methodological issues on the investigation of the socio-physical space ins chools. En E. Pol & M. Morales (Eds.) *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona, España: ICE-Edició Universitat de Barcelona.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*. Capital Federal, Argentina: Ed. Cincel.



- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, España: Narcea.
- Paula-Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales, educar hacia la autorregulación*. Barcelona, España: Horsori.
- Payà, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp 69-76.
- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Payà, M., Buxarrais, M.R. & Martínez, M. (2000). *Ética y educación en valores: Contenidos, Actividades y Recursos*. Barcelona, España: Praxis.
- Pellerey, M. (1992). Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento. *Orientamenti Pedagogici*, 39, pp. 743-756.
- Penalva, J. (2006). *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo*. Madrid, España: PPC.
- Pereyra-García De Castro. M.A. (1994). Las dudas de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 27-34.
- Pérez, C. (1996). Las normas en el currículum escolar. *Revista española de pedagogía*, 205, pp. 535-556.
- Pérez, C. (2001). Categorías de las normas escolares. *REOP*, 12, (22), pp. 255-270.
- Pérez, J. & Merino, M. (2014). Definición de bullying. Recuperat de <http://definicion.de/bullying/>
- Pérez Santamarina, E. (1999). Psicopedagogía de las habilidades sociales. *Revista de Educación*, 12, pp. 45-76.
- Pervin, L.A. (1998). *La Ciencia de la personalidad*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Pestalozzi, J.H. (1986). *Com Gertrudis educa els fills*. Vic, España: Eumo Editorial.
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Phillips, G. (1996). *Classroom rituals for at-risk learners*. Vancouver, Canadá: Educserv, British Columbia School Trustees Publishing.
- Phillips, G. & Wagner, C. (2003). *School culture assessment*. Vancouver, Canadá: Mitchell Press, Agent 5 Design.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Pila Teleña, A. (1980). *Metodología de la educación físico deportiva*. Madrid, España: Pila Teleña.

- Plowden Report. (1967). *Children and their primary schools, informe del Central Advisory Council for Education*. Londres, UK: HMSO.
- Pol, E. & Morales, M. (1986) El entorno escolar desde la psicología ambiental. En F. Jiménez & J.I. Aragonès, *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, España: Anaya.
- Porlán R. & Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla, España: Ed. Diada.
- Portillo, M.C. (1991). Habilidades comunicativas. En M. Martínez & J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de Trabajo* (pp.93-104). Barcelona, España: Graó.
- Portillo, M. C. (2001). Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. *Aula De Innovación Educativa*, 102, pp. 18-22.
- Pritchard, R.D. & Karasick, B. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational and human Performance*, 9, pp.110-119.
- Puig, J.M. (1991). Comprensión crítica. En M. Martínez & J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de Trabajo* (pp.59-66). Barcelona, España: Graó.
- Puig, J.M. (1995a). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: ICE y Horsori.
- Puig, J.M. (1995b). *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid, España: Aprendizaje S.L.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Puig, J.M. (1999). *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona, España: Edicions 62.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Puig, J.M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.
- Puig, J.M. (2011). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- Puig, J.M. (Coord.). (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Puig J.M. & Martín, X. (1992). El diálogo como valor y como procedimiento. *Guix*, 180, pp. 25-30.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2000). *L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica*. Barcelona, España: Edebé.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). Les set competències bàsiques per educar en valors. Barcelona, España: Graó.
- Puig, J.M., Martín, X., Escardíbul, S. & Novella, A. (2003). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona, España: Graó.
- Puig, J.M., & Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, España: Laertes.
- Puig, J.M. & Salinas, H. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid, España: Comunicacón, Lenguaje y Educación.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12 (1), pp. 21-37.
- Ramo, Z. & Cruz, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid, España: Editorial Escuela española.
- Ramsden, P. (1979). Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*, 8, pp. 411-427.
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clases*. México D.F., México: Uthea.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York, USA: Columbia University Pres.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, núm. 152, pp. 3-33.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 26 de junio de 1991, núm. 152, pp. 21193-21195.

- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 26 de enero de 1995, núm.22, pp.2432-2434.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 5 de enero de 2007, núm.5., pp.677-773.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de marzo de 2014, núm.52, pp.19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm.3., pp.169-546.
- Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D. & Moore, K. (2012). Expanding time for learning both inside and outside the classroom: a review of the evidence base by. Editorial Child Trends, Recuperat de <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/summer-and-extended-learning-time/extended-learning-time/Documents/Expanding-Time-for-Learning-Both-Inside-and-Outside-the-Classroom.pdf>>.
- Relats, V. (Comp.). (2012). Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat. Fundació Jaume Bofill, pp.1-82. Recuperat de: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/1621.pdf>. Consultat 4 de maig de 2017
- Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 24 de març de 2017, núm.7336, pp. 1-5.
- Rest, J.R. (1974). *Manual for the Defining Issues Test an objective test of moral judgment development*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York, USA: Praeger.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M.J. & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rest, J.M., Thoma, S. & Edwards, L. (1997) Designing and Validating a measure of Moral Judgement: Stage Preference and Stage Consistency Approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1, pp. 5-28.
- Rey Sánchez, E. & Escalera Gámiz, A. M. (2011). El portafolio digital, un nuevo instrumento de evaluación. *Revista DIM*, 21, pp. 1-10.
- Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). *Handbook of Psychology*. Volume 7. USA, John Wiley & Sons, Inc.
- Richardson, E. (1978). El ambiente físico y su influencia en el aprendizaje. En H.M. Proshanky, W.H. Wittelson & L.G.Rivlin (Eds.) *Psicología ambiental*. México: Trillas.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Can J Psychiatry*, 48 (9), pp. 583-590.
- Rodrigues de Mello, R. (2011), Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias pedagógicas*, 17, pp. 3-18.
- Rogers, C.R. (1981). Hacia un enfoque moderno de los valores. En J. Lafarga Corona & J. Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista. Volumen 2* (pp137.152). México: Trillas.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Román, B. (2008). Es pot educar només amb mínims morals? Ètica de mínims "versus" mínima educació. *Temps d'Educació*, 35, pp. 267-276.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York, USA: Rinehart and Winston.
- Rubio Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona, España: Anthropos.
- Rubio Carracedo, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid, España: Tecnos.
- Rubio, L. (2007a). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 19, pp. 99-115.
- Rubio, L. (2007b). Els mapes conceptuals per a la representació de la cultura moral dels centres educatius. *Temps d'Educació*, 32, pp. 249-266.
- Rubio, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, 69 (250), 2011, pp. 503-520.

- Rubio, L. (2011). La cultura moral de los centros educativos: una propuesta para su evaluación y mejora. *XII Congreso internacional de teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- Ruiz, J.M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), pp.93-104.
- Ruther, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, T. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres, UK: Open Books.
- Sacristán, J.G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Morata.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Sáez, J. (1981). *Emmanuel Mounier: una filosofía de la educación*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Salinas, H. & Puig, J.M. (1991). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En M. Martínez & J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de Trabajo* (pp.161-170). Barcelona, España: Graó.
- San Martín, A. (2001). Tiempos y espacios. En M. A. Santos, (Coord.), *Organización y gestión escolar* (pp.145-164). Barcelona, España: Ciss Praxis educación.
- Sánchez, A. & Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la Escuela*, 33, pp. 59-66.
- Sánchez, E. & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), pp. 147-173.
- Sánchez, O. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al curriculum escolar. *Psicología Educativa*, 7 (2), pp. 133-151.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of the Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sanders, D.C. (1958). *Innovations in elementary school class room seating*. Austin, USA: Texas University.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of Role Modelling in moral and Character Education. *Journal of Moral Education*, 42, 1, Pp.28-42,
- Sangrador, J.L. (1986). El medio físico construido y la interacción social. En F. Jiménez & J.I. Aragonès, *Introducción a la psicología ambiental* (pp.147-173). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Santos Guerra, M.A. (1977). El espacio como factor educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 135, pp.81-91.

- Santos Guerra, M.A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 217, pp. 55-59,
- Sanz, M. L., Sanz, M. T. & Iriarte, M. D. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. *Revista De Ciencias De La Educación*, 182, pp. 203-216.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. Del Pozo, B. Sarabia & E. Valls, *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, España: Santillana, Aula XXI.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Sasot, S., & Belvis, E. (2017). *Com dissenyar espais educatius per aprendre i conviure?* Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Savin-Williams, R.C. & Berndt, T.J. (1990). Friendship and peer relations. En S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), *At the treshold: The developing adolescent*. Cambridge-M.A., USA: Harvard University Press.
- Schaps, E. (2007). Community in School. The Heart of the Matter. En P.D. Houston, A.M. Blankstein, & R. Cole, *Spirituality in Educational Leadership*. California, USA: Corwin Press.
- Schaps, E., Battistich, V. & Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character education. En A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character, Part II, 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Weissbourd, R., Bouffard, S.M. & Jones, S.M. (2013). School climate and moral and social development. *National School Climate Centre (NCSS)*. Recuperat de <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/practice/sc-brief-moral-social.pdf>
- Scriven, M. (1973). The methodology of evaluation. En R.E. Stake (Ed.), *Area monograph series on curriculum evaluation* (pp.52-55). Chicago, USA: McNally.
- Seginer, R. & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academia achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, pp. 540-558.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, PP. 107-117.

- Shure, M.B. (1988). Prevention, Research, Evaluation and Application: reflections on a cognitive approach. En T.D. Yawkey & J.E. Johnson (Eds.), *Integrative, Process and Socializations: Early to Middle Childhood*. Nueva York, USA: Erlbaum.
- Silvente, J. (2016). La qualitat dels espais de l'escola: reflexions sobre el disseny. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2016/11/18/la-qualitat-dels-espais-de-lescola-reflexions-sobre-el-disseny/>
- Sintes, E. (2016). *10 claus per aconseguir una escola a temps complert*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/10-elements-clau-per-aconseguir-una-escola-a-temps-complet/>
- Slavin, R. (Ed.). (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, pp. 239-268.
- Solomon et al. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. En F. Oser, A. Dick, & J. PatrY (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp.383-396). San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), pp. 26-31.
- Stern, G.G. (1963). Characteristics of the Intellectual Climate in Colleges Environments. *Harvard Educational Review*, 33, pp. 5-41.
- Stewart, D. (1979). A Critique of School Climate: What it is, how it can be improved and some general recomendations. *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), pp. 148-159.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best practice briefs*, 31, pp.1-10. Recuperat de: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri & G.H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept (PP.11-35)*. Boston, USA: Harvard Bussiness Administration.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, España: Paidós.



- Taylor, C. (1997). Cross-Purposes: The liberal-Communitarian Debate. *Philosophical Arguments*, pp.181-203.
- Taylor, J.L. & Walford, R. (1976). *Les jeux de simulation a l'école*. París, Casterman.
- Teixidó, A., Mellen, T., Esteban, F. Laudo, X. (2016). La formación del carácter de los maestros a partir de instantáneas culturales. En F. Esteban (Ed.) *La formación del carácter de los maestros* (pp.119-132). Barcelona, España: Edicions UB
- Teixidó, J. & Castillo, M. (2010). *La millora de la convivència a secundària. Identificació de dificultats, recull de bones practiques i anàlisi dels processos de millora als Insittuts d'Educació Secundària de Catalunya*. Girona, España: Bitàcola-Groc- Departament d'Educació- Institut de recerca educativa de la Universitat de Girona.
- Teixidó, J., Capell, D., Haro, C., Saguer, X & Vila, E. (1999). Las normas de aula en la ESO. Aproximación al conocimiento de las normas de convivencia y funcionamiento cotidiano del aula en la Enseñanza Secundaria Obligatoria a partir de la reflexión sobre la práctica de los enseñantes. *Actas de las V Jornadas sobre Dirección Escolar*, pp. 41-55.
- Tekmann, B. (2016). *El espacio escolar como elemento pedagógico*. Recuperat de <https://www.tekmanbooks.com/blog/2016/02/17/espacio-escolar-elemento-pedagogico/>
- Tenelle J.P. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, (2), pp. 239-255. DOI:10.1080/03057240.2012.761133
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, pp. 1-29. Recuperat de <http://www.ijvs.org/files/Publications/A%20Review%20of%20School%20Climate%20Research.pdf>
- Thomas, A.R. (1976). The organizational climate of schools. *Review of Education*, 22, pp. 441-463.
- Thomson, W. & Wendt, S. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teacher. *The Journal of Educational Research*, 88 (5), pp. 269-274.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Cambridge, UK: Brookline Books.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Recuperat de <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>

- Torelli, L. & Durrett, C. (1996). Landscape for learning: The impact of classroom design on infants and toddlers. *Earlychildhood news*, 8 (2), pp. 12-17.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, España: Narcea.
- Torres, J. (1986). El Diario Escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 142, pp. 52-55.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Tough, J. (1976). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el masetro*. Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Tough, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años*. Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Trianes, M.V. (Coord.). (2013). *Convivencia escolar: evaluación e intervención para su mejora*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, España: Laertes.
- Trilla, J. (1997). El profesor y los valores controvertidos. Barcelona, España: Paidós ibèrica.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana*, 26, pp.137-166.
- Trilla, J. & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 356, pp. 23-43.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and conventos*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, España: Nuevo Siglo.
- Unzurrunzaga, T. (1974). Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas. *Revista de Educación*, pp. 233-234.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros eucativos: una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, España: Narcea.
- Vallés, A. (1995). *Autoestima*. Alcoy, España: Marfil.
- Vallés, A. & Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6), pp.1-11.

- Velázquez, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp.75-100.
- Veugelers, W. (2015). Desarrollo de la identidad de los adolescentes y el rol moral de los docentes. Dilemas en la teoría y en la práctica. *Harvard Deusto Learning & Pedagogicsm* 3, pp. 20-27.
- Vila-Mendiburu, J. I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, España: Horsori.
- Vilar, J. (1991). Clarificación de valores. En M. Martínez & J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de Trabajo (PP.33-43)*. Barcelona, España: Graó.
- Villa, A. & Villar, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, España: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidad e Investigación.
- Villar, L.M. & Marcelo, C. (1985). Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: Contextualización del rendimiento escolar. *Bordón*, pp. 225-272.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Wagner, C. (2006). The School Leader's Tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership, High School Edition*, pp. 41-44.
- Wagner, C. & Masden-Copas, P. (2002). An audit of the culture starts with two handy tools. *Journal of Staff Development*, 23(3), pp. 42–53.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, pp. 249–294.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, USA: Falmer Press.
- Weinert, A.B. (1981). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona, España: Herder.
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, España: Laia.
- Wenhan, M. (1991). Education as interaction. *Journal of philosophy of Education*, 25 (2), pp. 235-246.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), pp. 237-269.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Centro de publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica.

- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 6-25.
- Yus, R. (1996). *Temas Transversales: hacia una Nueva Escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M.A. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En. G. Domínguez. (Coord.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 263-302). Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Zeith, G. (1983). Structural and individual determinants of organizational morale and satisfaction. *Social Forces*, 61, pp.1088-1108.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid, España: Alianza Editorial.



# ÍNDIX

Agraïments .....	3
SUMARI .....	5
INTRODUCCIÓ .....	7
Presentació de la temàtica de recerca.....	7
Estructura de l'informe .....	9
1. FINALITATS I OBJECTIUS DE LA RECERCA .....	13
1.1. Finalitat de la investigació .....	13
1.2. Objectius de la recerca .....	14
2. METODOLOGIA DE RECERCA .....	17
2.1. El plantejament qualitatiu .....	17
2.2. La metodologia etnogràfica .....	20
2.2.1. Els mètodes etnogràfics .....	23
2.3. Fases de la investigació.....	25
2.3.1. Disseny i planificació.....	26
2.3.1.1. Elecció del tema i revisió documental inicial .....	26
2.3.1.2. Plantejament de la investigació.....	28
2.3.1.3. Definició de l'escenari d'investigació .....	29
2.3.1.4. Cronograma de la Fase de Disseny i planificació.....	32
2.3.2. Treball de Camp.....	32
2.3.2.1. Entrada a l'escenari.....	33
2.3.2.2. Recollida de dades .....	41
2.3.2.3. Abandonament del camp.....	56
2.3.2.4. Cronograma de la Fase de Treball de camp.....	58
2.3.3. Anàlisi i presentació de les dades .....	58
2.3.3.1. Interpretació de les dades.....	59
2.3.3.2. Elaboració de l'informe .....	64
2.3.3.3. Cronograma de la Fase d'Anàlisi i presentació de les dades.....	66

2.3.4.	Cronograma general del procés de recerca .....	66
3.	APROXIMACIÓ TEÒRICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS .....	67
3.1.	Marc conceptual bàsic: paradigma de la Construcció de la Personalitat Moral .....	67
3.1.1.	Models de l'educació moral.....	68
3.1.2.	Principis generals del paradigma .....	71
3.1.2.1.	Què és un paradigma?.....	71
3.1.2.2.	La Construcció de la Personalitat Moral: principis generals .....	72
3.1.2.3.	Antecedents del paradigma.....	73
3.1.3.	Elements i dinàmiques en la construcció de la personalitat moral.....	84
3.1.3.1.	Els medis d'experiència moral.....	84
3.1.3.2.	Els conflictes socio-morals .....	86
3.1.3.3.	El Model dels quatre components de Rest.....	87
1.1.4.	La Personalitat Moral: àmbits i dimensions.....	89
1.1.5.	Àrees de la moralitat .....	95
1.1.6.	Ètica de mínims.....	96
1.1.6.1.	Criteris essencials per educar en valors .....	97
1.1.7.	Sumari .....	100
3.2.	La pràctica de l'educació en valors: fer i viure els valors.....	101
3.2.1.	Aprendre fent: l'experiència moral .....	102
3.2.2.	El medi com a exemple: viure els valors .....	104
3.2.2.1.	L'atmosfera moral dels centres educatius.....	105
3.2.2.1.1.	Característiques de l'atmosfera moral.....	106
3.2.2.1.2.	Definició d'atmosfera moral .....	113
3.2.2.2.	La cultura moral dels centres educatius.....	114
3.2.2.2.1.	Definició de cultura moral .....	115
3.2.2.2.2.	Guies de valor .....	116
3.2.2.2.3.	El currículum ocult.....	117
3.2.2.2.4.	Mesurar la cultura moral .....	119
3.2.3.	Sumari .....	130

1.3.	Les vies i els focus d'educació en valors a la secundària .....	131
1.3.1.	La via acadèmica de l'educació en valors.....	133
1.3.1.1.	Primer focus d'educació en valors: El contingut .....	134
1.3.1.1.1.	Plantejament curricular de l'educació en valors .....	134
1.3.1.1.2.	Tipologia de continguts segons la seva forma .....	150
1.3.1.1.3.	Índex de continguts segons tipologies .....	154
1.3.1.1.4.	La significació dels continguts.....	156
1.3.1.1.5.	Sumari .....	160
1.3.1.2.	Segon focus d'educació en valors: La metodologia didàctica .....	161
1.3.1.2.1.	Principis i criteris metodològics convenients en educació moral	162
1.3.1.2.2.	Les pràctiques morals.....	166
1.3.1.2.3.	Les tasques escolars .....	172
1.3.1.2.4.	Estratègies d'educació en valors .....	174
1.3.1.2.5.	Els materials i recursos pedagògics .....	184
1.3.1.2.6.	L'avaluació.....	186
1.3.1.2.7.	Sumari .....	197
1.3.2.	La via interpersonal de l'educació en valors.....	198
1.3.2.1.	Tercer focus d'educació en valors: La relació professor-alumne .....	199
1.3.2.1.1.	Característiques de la relació professor-alumne .....	199
1.3.2.1.2.	Els encontres cara a cara .....	200
1.3.2.1.3.	La cura de la relació professor-alumne .....	205
1.3.2.1.4.	El professor com a referent moral.....	211
1.3.2.1.5.	Sumari .....	222
1.3.2.2.	Quart focus d'educació en valors: Les relacions entre iguals.....	223
1.3.2.2.1.	Beneficis de les relacions entre iguals .....	223
1.3.2.2.2.	Riscos i perills de les relacions entre iguals: l'assetjament escolar	225
1.3.2.2.3.	Com millorar les relacions entre iguals.....	230
1.3.2.2.4.	El tutor i la tutoria .....	248
1.3.2.2.5.	Sumari .....	256



1.3.3.	La via convencional de l'educació en valors .....	257
1.3.3.1.	Cinquè focus d'educació en valors: Les normes escolars.....	258
1.3.3.1.1.	Què són les normes .....	259
1.3.3.1.2.	Com s'aprenen les normes .....	262
1.3.3.1.3.	Tipologia de normes escolars.....	267
1.3.3.1.4.	Transgressió de les normes .....	270
1.3.3.1.5.	La institucionalització de les normes: el RRI i les NOFC .....	273
1.3.3.1.6.	Sumari .....	276
1.3.3.2.	Sisè focus d'educació en valors: La participació de l'alumnat en la gestió de l'escola.....	277
1.3.3.2.1.	La participació i la gestió .....	277
1.3.3.2.2.	Perquè els i les joves han de poder participar .....	278
1.3.3.2.3.	Classes de participació .....	280
1.3.3.2.4.	Pràctiques participatives pedagògiques .....	283
1.3.3.2.5.	Pràctiques participatives institucionals .....	285
1.3.3.2.6.	Sumari .....	294
3.3.4.	La via espai-temporal de l'educació en valors.....	295
3.3.4.1.	Setè focus d'educació en valors: L'espai escolar .....	296
3.3.4.1.1.	Els espais escolars eduquen en valors.....	296
3.3.4.1.2.	Limitacions en la configuració de l'espai .....	297
3.3.4.1.3.	Les funcions de l'espai escolar .....	298
3.3.4.1.4.	Classificació dels espais dels centres educatius .....	299
3.3.4.1.5.	Criteris per a la configuració dels espais escolars.....	301
3.3.4.1.6.	Graus de modificació dels espais escolars .....	308
3.3.4.1.7.	Procediment per a la modificació dels espais escolars .....	310
3.3.4.1.8.	El pati .....	314
3.3.4.1.9.	Sumari .....	318
1.3.4.2.	Vuitè focus d'educació en valors: El temps escolar .....	319
1.3.4.2.1.	La organització del temps escolar .....	320
1.3.4.2.2.	El temps, qüestió de quantitat i qualitat .....	326

1.3.4.2.3.	Modificar els temps escolars.....	337
1.3.4.2.4.	Sumari .....	342
3.3.5.	Altres agents d'influència moral a la secundària .....	343
3.3.5.1.	La Cultura .....	343
3.3.5.2.	L'Ecologia.....	346
3.3.5.3.	El Medi.....	348
3.3.5.4.	El Sistema Social .....	349
3.3.5.5.	Sumari .....	357
3.4.	Sumari general .....	358
4.	APROXIMACIÓ PRÀCTICA ALS FOCUS D'EDUCACIÓ EN VALORS .....	361
4.1.	Escoles participants.....	361
4.1.1.	Escola Projecte .....	362
4.1.1.1.	El context de l'Escola Projecte .....	362
4.1.1.2.	L'Escola Projecte .....	363
4.1.2.	Escola Sadako .....	366
4.1.2.1.	El context de l'Escola Sadako.....	366
4.1.2.2.	L'Escola Sadako .....	367
4.1.3.	Escola Nou Patufet.....	369
4.1.3.1.	El context de l'Escola Nou Patufet .....	369
4.1.3.2.	L'Escola Nou Patufet .....	370
4.2.	La via acadèmica de l'educació en valors a la pràctica .....	372
4.2.1.	Pràctiques de valor en relació al Focus Contingut.....	373
4.2.1.1.	L'assignatura Alternativa.....	373
4.2.1.2.	El Projecte Bon Dia .....	380
4.2.1.3.	Les Jornades de Valors .....	383
4.2.1.4.	Filosofia 3/18: Ètica.....	390
4.2.1.5.	El Dia de la No-Violència.....	396
4.2.2.	Pràctiques de valor en relació al Focus Metodologia Didàctica .....	400
4.2.2.1.	El Burka: un exercici a Socials .....	400

4.2.2.2.	Dilema moral: el professor de filosofia .....	404
4.2.2.3.	Diàlegs a la classe .....	407
4.2.2.4.	Aprenentatge Servei.....	413
4.2.2.5.	Interrogació didàctica.....	417
4.3.	La via interpersonal de l'educació en valors a la pràctica .....	421
4.3.1.	Pràctiques de valor en relació al Focus Relació professor-alumne.....	421
4.3.1.1.	La Tutoria.....	422
4.3.1.2.	La Tutoria individual .....	427
4.3.1.3.	El Joc de la pinça .....	431
4.3.1.4.	L'Humor a l'escola .....	434
4.3.1.5.	Les mostres d'afecte a l'escola .....	441
4.3.2.	Pràctiques de valor en relació al Focus Relacions entre iguals.....	446
4.3.2.1.	Cohesionar el grup .....	447
4.3.2.2.	Les Convivències .....	452
4.3.2.3.	Els Apadrinaments .....	455
4.3.2.4.	La resolució d'un conflicte: el túnel del terror.....	459
4.3.2.5.	Les mostres d'afecte a una companya absent .....	462
4.4.	La via convencional de l'educació en valors a la pràctica.....	464
4.4.1.	Pràctiques de valor en relació al Focus Normes escolars .....	465
4.4.1.1.	Explicació de les normes elementals .....	465
4.4.1.2.	Creació de normes.....	469
4.4.1.3.	Un gest per fer silenci .....	473
4.4.1.4.	Nota d'actitud setmanal .....	475
4.4.1.5.	Els escrits de reflexió .....	478
4.4.2.	Pràctiques de valor en relació al Focus Participació de l'alumnat en la gestió de l'escola .....	480
4.4.2.1.	Els Caps de Dia.....	481
4.4.2.2.	Una festa escollida per l'alumnat: el Túnel del Terror .....	484
4.4.2.3.	Som el que fem .....	487
1.4.2.4.	Cooperativa d'alumnes .....	490

4.4.2.5.	Els càrrecs verticals.....	492
4.5.	La via espai-temporal de l'educació en valors a la pràctica .....	494
4.5.1.	Pràctiques de valor en relació al Focus Espai escolar.....	495
4.5.1.1.	Una escola decorada .....	495
4.5.1.2.	Paper d'embalar a l'aula .....	499
4.5.1.3.	La cura de l'espai .....	502
4.5.1.4.	La plaça.....	505
1.5.1.5.	Les taules de classe .....	508
1.5.2.	Pràctiques de valor en relació al Focus Temps escolar.....	511
1.5.2.1.	El temps a Projecte.....	512
1.5.2.2.	El temps a Sadako .....	515
1.5.2.3.	El temps al Nou Patufet .....	520
5.	CONCLUSIONS FINALS.....	525
5.1.	Futures línies de recerca.....	532
6.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	537
	ÍNDIX .....	579