

L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent

Tesi doctoral

Glòria Vericat i Beltran

Vic, 2013

Programa de Doctorat

Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital

Tesi doctoral

L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent

Doctoranda

Glòria Vericat i Beltran

Directora

Dra. Isabel Carrillo i Flores

Institució

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic

Als meus fills Jaume i Glòria, que han nascut en mig d'aquest treball.

*Al meu marit Jaume, que juntament varem començar la nostra vida en comú
i els estudis de doctorat.*

*A la Isabel Carrillo, per la seva orientació, complicitat i sensibilitat en
aquest camí d'aprofundiment sobre l'educació i els valors.*

*A tot l'alumnat i professorat amb els que he compartit la tasca educativa,
especialment en el CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès.*

*A tots els professors i les professores amb qui he compartit
el meu procés d'aprenentatge.*

*Finalment, a la meva mare i al meu pare, que de ben petita m'animaren en el
meu desig de ser mestra.*

Resum

L'educació en valors a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent

L'escola és un reflex de la societat en la que s'inscriu. Una societat democràtica comporta una escola que visqui i practiqui la democràcia. Els nostres drets, les nostres llibertats i els nostres deures descansen sobre la nostra autonomia i responsabilitat. Una manera de treballar aquests aspectes a l'escola és des del projecte de convivència de centre, on s'ha d'incloure tota la vida de l'escola. Educar en valors exigeix conviure amb ells en tots els àmbits de la nostra vida. La present tesi, partint de la reflexió-acció de la pràctica docent, aporta una proposta de projecte de convivència que sorgeix d'aquesta reflexió. Aquest projecte es basa en tres grans fonaments de valors: a) el valor de la persona humana i la seva dignitat; b) el valor de la democràcia i la ciutadania; i c) el valor de la igualtat i la diferència. Finalment, el procés d'elaboració del projecte de convivència possibilita un programa de formació del professorat, en l'àmbit del centre educatiu, obert a tot el personal docent.

Paraules clau: formació docent, reflexió-acció, educació, valors, projecte de convivència

Abstract

The values education in schools through the project of coexistence. Classroom practice and teacher training

The school is a reflection of society. A democratic society involves a school that lives and practices of democracy. Our rights, our freedoms and our responsibilities rest on our autonomy and responsibility. One way to work on these issues since the school is living center project, which should include the whole life of the school. Educating values required to live with the min all areas of our life. The present work, based on the reflection and action within the teaching, provides a living project that emerges from this reflection. This project is based on three main foundations of values: a) the value of the human person and his dignity, b) the value of democracy and citizenship, and c) the value of equality and difference. Finally, the process of project coexistence enables a teacher training program in the field of school, open to all teachers.

Key words: teacher training, reflection-action, education, values, project of coexistence

ÍNDEX

Capítol 1. Representació de la recerca	13
1.1.- Representació gràfica de la recerca	17
1.2.- Descripció de la investigació realitzada	26
1.2.1.- El paradigma qualitatiu de recerca en un entorn complex	27
1.2.2.- La investigació de la realitat educativa	31
1.2.3.- Les fases de la investigació	34
A) La construcció del marc teòric	34
B) El desenvolupament del treball de camp	39
Capítol 2. El context personal, social, polític i educatiu	41
2.1.- La meua biografia formativa i professional	45
2.1.1.- De la formació inicial a la formació permanent	46
2.1.2.- La importància del compromís social i ètic	49
2.1.3.- El quotidià a les aules d'infantil i primària	53
2.1.4.- Recerca sobre educació en valors i formació docent	56
2.2.- Característiques de les nostres societats i de l'educació	63
2.2.1.- Context mundial de l'educació	63
2.2.2.- Les noves concepcions del temps	71
2.2.3.- La pluralitat d'agents educatius	74
2.3.- Legislació educativa i formació en valors	77
2.3.1.- La configuració del dret a l'educació	78
2.3.2.- L'ordenació del sistema educatiu	81
2.3.3.- L'ordenació del sistema universitari i la formació de mestres	96
2.4.- El tractament de l'educació en valors en altres investigacions	102

Capítol 3. L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència	107
3.1.- Els fonaments de valor de l'educació	111
3.1.1.- Delimitacions terminològiques	111
3.1.2.- Marc dels fonaments de valor en educació	115
3.1.3.- El valor de la persona humana i la seva dignitat	120
3.1.4.- El valor de la democràcia i la ciutadania	125
3.1.5.- El valor de la igualtat i la diferència	129
3.2.- L'educació en valors a les etapes d'educació infantil i d'educació primària	134
3.2.1.- Educació infantil, un espai per descobrir i aprendre valors	137
3.2.2.- Educació primària, un espai per descobrir i aprendre valors	146
3.3.- Experiències d'aula d'educació infantil i d'educació primària	150
3.4.- El projecte de convivència com a espai per l'educació en valors	157
3.5.- El CEIP Col·legis Nous i l'educació en valors	160
3.5.1.- El centre educatiu	161
3.5.2.- L'educació en valors al centre	164
A) Educació infantil i valors	165
B) Educació primària i valors	168
C) Aula d'acollida i valors	177
D) Valoració de conjunt de l'educació en valors al centre	178
3.5.3.- L'elaboració del projecte de convivència a l'escola	180
A) Un procés participatiu	180
B) La comissió de convivència i els claustres	181
C) Aportacions de l'equip de mestres a partir de les enquestes	184
D) Una proposta de projecte de convivència i educació en valors	198

Capítol 4. La formació permanent que neix de la pràctica	239
4.1.- El compromís docent amb la formació permanent	243
4.1.1.- Formació permanent i agents responsables	243
4.1.2.- Models de formació permanent	245
4.1.3.- La reflexió-acció com a element de formació permanent	247
4.1.4.- La formació permanent i l'elaboració del projecte de convivència	250
4.2.- La formació que neix de la pràctica reflexionada	255
4.3.- Propostes de formació del claustre a partir del projecte de convivència	258
4.3.1.- Definició	259
4.3.2.- Objectius	261
4.3.3.- Requisits de participació i aplicació	262
4.3.4.- Fases i calendari	263
4.3.5.- Metodologia	266
4.3.6.- Continguts mínims	267
4.3.7.- Continguts opcionals	268
4.3.8.- Avaluació i seguiment	270
Conclusions	273
Bibliografia	289
Relació de gràfiques i taules	313
Annex	319
Annex 1. El tractament de l'educació en valors en altres investigacions	321
Annex 2. Legislació educativa i formació en valors	333
Annex 3. Experiències d'aula d'infantil i primària. Relació per temes d'articles de <i>Cuadernos de Pedagogía</i>	337

Annex 4. Relació de reunions de la Comissió de convivència del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès	359
Annex 5. Enquesta equip de mestres CEIP Col·legis Nous	361

CAPÍTOL 1. REPRESENTACIÓ DE LA RECERCA

La representació d'aquesta recerca es troba molt vinculada a la meua experiència personal i professional. Aquesta tesi sorgeix com una continuació del projecte d'investigació «Educació en valors i la formació docent. La diversitat com a valor» (Vericat, 2006) defensat per l'obtenció del Diploma d'estudis avançats (en endavant DEA).

El camp dels valors i el seu tractament ha estat molt present sempre al llarg de la meua experiència docent. Aquesta predisposició m'ha permès una empatia amb l'equip directiu del centre d'educació infantil i primària (en endavant CEIP) on treballa per formar part d'una comissió per elaborar el projecte de convivència de centre. Es tracta del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès.

La proposta del meu projecte d'investigació està vinculat a l'escola i a la meua pràctica com a mestra. En aquest sentit, la recerca ha permès construir el marc teòric que fonamenta el projecte de convivència del centre. Alhora, l'experiència investigadora que incorpora la reflexió-acció en el fer com a mestra ha possibilitat definir els seus fonaments de valor. Tot aquest procés defineixen una recerca on, des de les pràctiques d'aula es pretén la construcció d'un projecte de convivència i la posterior reflexió docent sobre aquest procés, des de la perspectiva d'una formació permanent a nivell de centre educatiu.

La representació gràfica de la recerca es delimita en aquest primer capítol que es divideix en dos apartats. En el primer, es formulen les preguntes d'investigació i s'estableixen els objectius, projectant-se d'aquesta manera la representació gràfica de la mateixa. El segon apartat, s'inicia amb la definició del paradigma qualitatiu adoptat en la recerca. Seguidament, ens centrem en la investigació de la realitat educativa. Finalment, s'expliquen les fases de la investigació, tant la construcció del marc teòric, com el desenvolupament del treball de camp.

1.1.- Representació gràfica de la recerca

La meua proposta de tesi, parteix de la reflexió-acció de la pròpia experiència docent. Les preguntes d'investigació formulades són les següents:

- Respecte l'educació en valors, què es fa, quin sentit tenen les accions, i quines són les finalitats?
- Com es reflexiona sobre el que es fa, i com canvia la pràctica a partir dels processos de reflexió, és a dir, com s'integra en el dia a dia la reflexió-acció?

Ambdues preguntes es formulen des de la perspectiva de l'educació en valors a les etapes d'educació infantil i d'educació primària. Des d'aquesta perspectiva, ambdues es treballen des del plantejament d'un procés d'investigació que a través de l'articulació de la reflexió-acció promou l'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència en un centre d'educació infantil i primària.

Ambdues preguntes d'investigació s'articulen en la pregunta específica de la tesi, que queda formulada de la següent manera:

- Els aspectes de les aules d'educació infantil i primària, presents en l'elaboració d'un projecte de convivència de centre, ens permeten reflexionar des de l'acció, enriquint-nos en el nostre procés de formació permanent?

D'acord amb aquest plantejament, els objectius buscats són els següents:

a) Investigar com és la reflexió sobre la pràctica de l'educació en valors dels docents a través de l'estudi de:

- Les aportacions d'investigacions i publicacions sobre la reflexió-acció.
- L'anàlisi de contingut d'experiències narratives d'aula d'educació en valors a les etapes d'infantil i primària

b) Investigar com es potencia la reflexió sobre el pensament pedagògic i la pràctica a través de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre. La recerca es centra en l'estudi de:

- L'elaboració d'un projecte de convivència de centre a partir de les experiències de l'aula.
- L'elaboració d'un projecte de convivència a partir de la reflexió-acció de la pràctica docent, i del seu reflex en la pròpia formació docent.

El vincle entre ambdós objectius és troba en la pràctica docent. El marc teòric de l'educació en valors ens serveix de base per elaborar un projecte de convivència. El procés en conjunt ens permet una oportunitat per a reflexionar sobre la pràctica docent.

L'assoliment dels objectius plantejats permetrà:

a) Aproximar-se a una concepció de la persona com a ésser viu i lliure que té dret a l'educació i al desenvolupament integral de la seva personalitat.

b) Delimitar una concepció de l'educació en valors, d'acord amb el nostre compromís social, com una dinàmica molt important i necessària per a la construcció d'una societat democràtica i plural, on tots i totes ens hi puguem sentir plenament realitzats i realitzades.

c) Veure com els valors són tractats en els primers anys de vida dels infants i establir una línia que permeti una evolució de l'educació en valors al llarg de tota la vida.

d) Contemplar l'educació en valors com un projecte de vida i una opció formativa els fonaments de la qual s'haurien d'establir ja en els primers anys de la nostra vida.

e) Identificar les vivències i els aspectes de l'aula útils per a l'elaboració d'un projecte de convivència de centre.

f) Reflexionar sobre la formació permanent dels docents, en l'àmbit dels valors, des del procés d'elaboració del projecte de convivència de centre.

La present tesi s'ubica en el marc d'una concepció democràtica de la societat, del respecte als Drets humans i de la concepció del dret de tota persona a l'educació i al lliure desenvolupament de la seva personalitat.

La representació gràfica d'aquesta recerca parteix de la persona com a subjecte de l'educació. El paper de l'escola és fomentar l'autonomia personal; reafirmar la realitat personal en totes les seves dimensions, tant des de la vessant de desenvolupament individual de la seva dignitat, com des de la

vessant de possibilitat de convivència social dins d'unes societats democràtiques. Aquesta autonomia, en la seva vessant individual, es concreta en l'educació en valors com a opcions de vida; en la seva vessant social, es concreta, en l'educació en valors com educació per a la democràcia.

Contemplant tota aquesta visió, la formació del professorat reclama un espai des d'on reflexionar i debatre sobre aquests aspectes d'una manera autònoma, coherent i completa. Les relacions i les accions que es produeixen en les aules d'educació infantil i primària, així com l'experiència en l'elaboració d'un projecte de convivència de centre, ens hi poden ajudar.

La investigació comença amb l'esforç per resoldre un problema tal com es planteja inicialment. En el nostre cas, el problema queda definit en les preguntes d'investigació explicitades. Durant el procés investigador, la persona investigadora estarà oberta al descobriment dels fenòmens incongruents amb el problema establert inicialment, en base als quals reestructurarà el problema (Schön, 1998).

En la investigació realitzada s'han produït reestructuracions que han variat el full de ruta inicialment previst en funció de les oportunitats i possibilitats que se'm plantejaven des de la meva pràctica docent. El treball de DEA em projecta cap a una tesi enfocada en la presència de l'educació en valors en la formació del professorat, tant en la inicial com en la continuada.

La Llei Orgànica d'Educació 2/2006¹, de 3 de maig, estableix el marc legal per a que tots els centres docents disposin d'un pla de convivència integrat dins del projecte educatiu de centre (article 121.2). El desplegament d'aquesta disposició en el meu centre comporta l'oportunitat de treballar l'educació en valors en l'elaboració del projecte de convivència. Aquesta és la primera reestructuració que va experimentar l'elaboració de la tesi a l'inici del curs escolar 2009/2010.

L'acabament del curs 2011/2012 constata la impossibilitat temporal de materialitzar el projecte de convivència com a document de centre. Les diferents prioritats marcades des del Departament d'Ensenyament comporten que l'indicat projecte es vagi abandonant. A nivell personal, la tesi es decanta

¹ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207.

cap a les reflexions en el procés d'elaboració del projecte de convivència. Aquesta és la segona reestructuració en el procés d'elaboració de la tesi.

Les reflexions sobre la pràctica en l'elaboració del projecte de convivència de centre enllacen de manera natural amb la possibilitat de formació permanent del professorat des de l'elaboració de l'indicat projecte. L'última reestructuració de la tesi és l'abandonament del tractament de l'educació en valors en la formació inicial del professorat. La coherència del treball realitzat i la reflexió sobre el mateix entronca millor amb la formació permanent a nivell de claustre. Una proposta de millora de la formació inicial, des de l'elaboració d'un projecte de convivència d'un centre determinat, no disposa de la força suficient per a ser generalitzada.

Tot procés d'investigació qualitativa es pot estructurar seguint l'esquema: d'una primera fase preparatòria, reflexiva i de disseny; d'una segona fase d'accés al camp i recollida productiva de les dades; d'una tercera fase d'anàlisi d'aquestes dades; i d'una quarta fase informativa, on es comuniquen les conclusions i és redacta l'informe (Rodríguez, Gil i García, 1999). En el nostre cas, aquestes quatre fases s'han concretat de la següent forma:

a) La fase preparatòria de la present investigació és essencial, en el sentit d'edificar les bases de la mateixa. El marc teòric esdevé la clau que permet plantejar les principals qüestions objecte d'estudi, així com les possibles relacions entre elles. D'aquesta manera, la visió de conjunt permet definir les preguntes d'investigació i veure el camp i les possibilitats que es plantegen al seu darrera.

En la present investigació, es detallen els quatre pilars sobre els que es sustenta la present recerca, que són els següents: els fonaments de valor en educació, les característiques de les etapes d'educació infantil i d'educació primària, el projecte de convivència de centre i la formació permanent dels docents. A partir d'aquests blocs, es dóna sentit i coherència a les preguntes d'investigació, establint les delimitacions conceptuals i d'anàlisi que ens permeten l'accés al camp.

La finalitat d'aquesta fase preparatòria es concreta en l'accés a la realitat de l'estudi. Aquest camp està constituït per les aules d'educació infantil i

d'educació primària i les relacions docents, des de l'experiència de les aules, en l'elaboració del projecte de convivència del centre.

b) L'accés al camp es troba molt lligada amb la finalitat que es persegueix. En la present tesi, una reflexió sobre l'educació en valors i la formació docent, des de l'acció de l'experiència diària i de l'elaboració del projecte de convivència del centre. En aquest sentit, l'accés al camp, d'acord amb aquesta finalitat, s'ha realitzat principalment des de dues perspectives. Aquestes són la pròpia i l'aliena.

Des de la perspectiva pròpia, es realitza una reflexió-acció de la pròpia pràctica com a mestra d'educació infantil i primària, que s'articula a partir de l'observació de l'aula i de la redacció d'un diari. Des de la perspectiva aliena, aquesta reflexió queda recollida mitjançant narratives de pràctiques d'educació en valors a les aules d'infantil i primària, i també mitjançant un qüestionari als i les docents del centre educatiu, així com en el treball en comissió en un grup reduït -comissió de projecte de convivència del centre-.

L'observació de la persona participant és un dels procediments més utilitzats en la investigació qualitativa i un dels elements més característics d'aquest tipus d'investigació. En aquest sentit, es pot considerar un mètode interactiu de recollida d'informació que requereix una implicació de la persona observadora en els esdeveniments o fenòmens que s'estan observant. La pràctica de l'aula esdevé un lloc idoni per la realització d'una investigació d'aquest tipus.

L'observació de la persona docent en aquest punt esdevé privilegiada, en el sentit de que es coneix perfectament, tant el marc on es realitza l'observació -l'aula-, com les persones que hi participaran -l'alumnat i altres docents, en el seu cas- i l'objecte que es vol observar -els valors i el seu tractament i presència-.

c) La fase d'anàlisi, permet la sistematització de les experiències recollides, en el sentit de donar resposta a les preguntes de la investigació, centrades en la identificació d'elements presents en les aules d'educació infantil i primària que siguin útils per a la pràctica docent.

d) Finalment, la fase informativa culmina el procés i origina un retorn de les dades obtingudes als seus participants. En el supòsit de la investigació

qualitativa, els punts a incloure en l'informe d'investigació es refereixen al plantejament del problema, la metodologia seguida i als resultats obtinguts.

En aquest supòsit, el retorn de les dades obtingudes als participants es realitza d'una manera directa, ja que possibilita la reflexió del claustre per a la formació permanent en valors vinculada al desenvolupament del projecte educatiu de centre.

En aquesta línia del retorn de les dades obtingudes, Parrilla i Susinos (2008) ens plantegen els usos lícits de la informació obtinguda. Concretament ambdues autores es pregunten per qui té l'autoritat i el control final sobre la publicació i la interpretació dels relats en els estudis narratius, no obstant també pot ser extensible a altres tipus d'observacions, on s'observen comportaments personals. La resposta a aquesta qüestió no és fàcil, oscil·lant des de postures que defensen el creixement de la ciència fins a postures que defensen el dret dels participants en les observacions a decidir sobre la utilització d'aquestes.

No obstant, en el cas del present estudi, hem de tenir present que no s'entra en fets, emocions i situacions significatives en les vides de persones concretes i identificables. En la recerca realitzada cal considerar que s'han analitzat la pròpia pràctica i altres narracions d'altres pràctiques educatives -en el sentit d'experiències descrites i reflexionades- de la pràctica educativa ja publicades. En tot cas, en cap moment es pretén identificar cap alumne o alumna de la meua escola, ni cap docent, com tampoc es detallen circumstàncies que permetin a qualsevol persona que conegui l'entorn del centre educatiu identificar-los. L'anàlisi de la pràctica es realitza des de la perspectiva d'identificar els elements que poden estructurar el projecte de convivència de centre.

En aquest marc, l'observació -directa i indirecta- esdevé un procés contextualitzat, on la consideració dels aspectes relatius al context és important en el moment d'extreure conclusions sobre els processos i la seva generalització (Wittrock, 1989). Evidentment, aquest procés d'anàlisi per a ser considerat científic ha de ser total i complert (Ruiz Olabuénaga i Ispizua, 1989). En ell, s'ha de tenir present com la tasca de donar sentit a dades recollides -com podria ser en aquest cas les dades biogràfiques recollides de la realitat de

les aules- pot esdevenir una empresa intel·lectualment frustrant, si no es té present algun tipus de marc teòric i propostes metodològiques per a resoldre'l (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001). El marc teòric que s'ha tingut present contempla les aportacions sobre la reflexió-acció i la formació permanent, i els valors i l'educació.

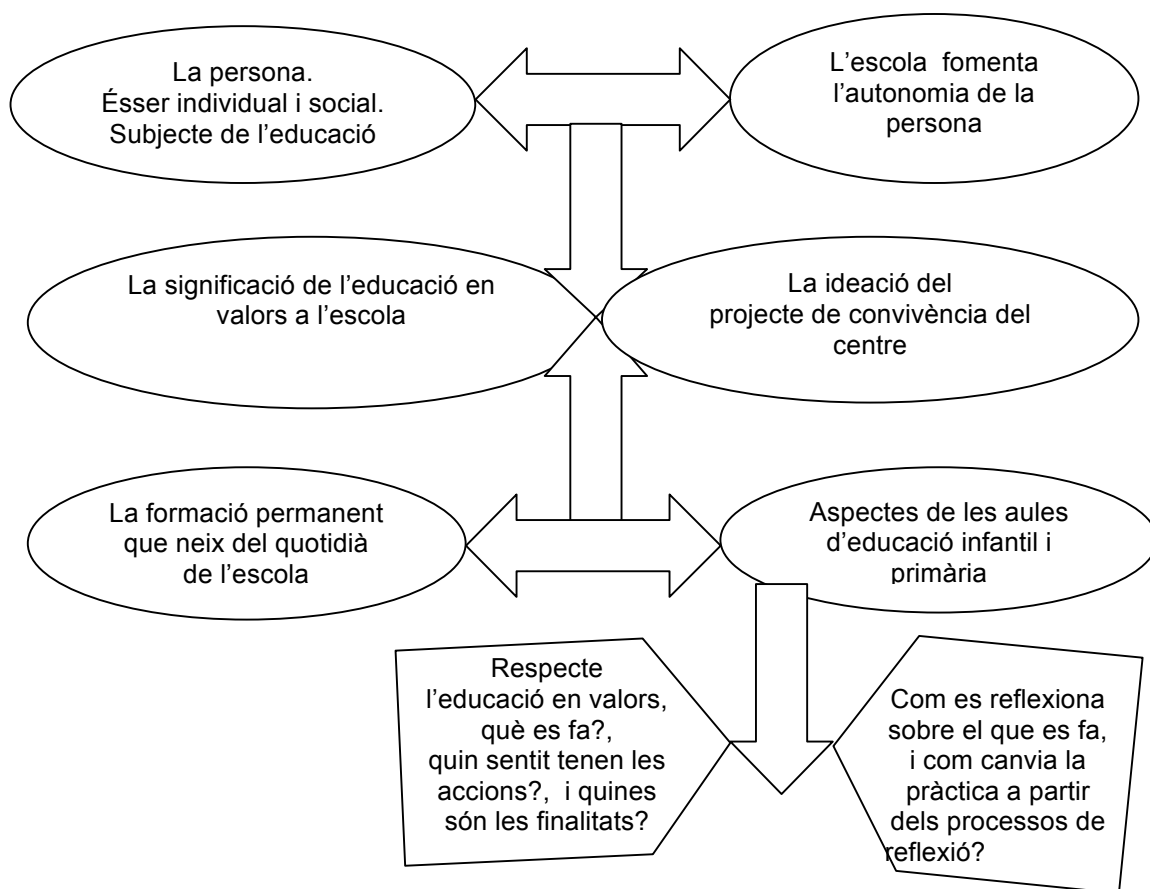
En l'observació que realitza la persona docent, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 232 a 235) apunten la diferència entre l'observació de l'infant i la documentació pedagògica. La primera es refereix a la valoració del desenvolupament psicològic dels infants en relació a categories ja determinades derivades de la psicologia evolutiva i que defineixen «el que un infant normal hauria d'estar fent en una determinada edat». La documentació pedagògica, per la seva banda, intenta «veure i comprendre què succeeix en el treball pedagògic i de que és capaç l'infant sense que intervingui marc determinat algun d'expectatives i normes». Un altre aspecte distintiu d'ambdós mètodes es situa en la perspectiva. L'observació de l'infant adopta una perspectiva modernista, on aquesta observació «assumeix l'existència d'una veritat objectiva que pot ser registrada i representada fidelment». La documentació pedagògica adopta una perspectiva postmoderna, on la persona observadora «al seleccionar el que considera valuós per a documentar és també constructora co-participativa». Aquesta participació de la persona observadora permet la incorporació de la pròpia opinió sobre les accions que es consideren importants o valuoses en una pràctica pedagògica.

En aquesta recerca es posa més l'èmfasi en la documentació pedagògica. L'observació de la realitat es realitza a partir de l'anàlisi de contingut de narratives sobre pràctiques d'aula i de les mateixes experiències del claustre docent en l'elaboració del projecte de convivència del centre. Aquesta estratègia es concep des d'una perspectiva alhora analítica i crítica, en el sentit d'aprofundiment i reflexió entorn a les realitats observades (Ruiz Olabuénaga i Ispizua, 1989). Amb tot no oblidem que «L'aprendre és el pretext que ens situa en l'escola, però el veritable text és el món emocional i de relacions en el que els infants s'estrenen i, alhora, s'entrenen per a ser persones» (Díez Navarro, 2007: 64). Aquest "veritable text", per si sol, justifica la recerca.

D'acord amb aquestes consideracions, es concep una representació gràfica de la recerca que ha seguit un procés cíclic de reflexió-acció sobre:

- a) Context i antecedents de la tesi.
- b) La significació de l'educació en valors a l'escola.
- c) La ideació del projecte de convivència del centre.
- d) La formació permanent que neix del quotidià de l'escola.

Aquesta representació gràfica és la següent:



Gràfica 1. Representació gràfica de la recerca

Aquesta representació gràfica s'ha desenvolupat en les següents unitats de recerca que consideren les preguntes d'investigació formulades i el procés següent:

<i>Unitat</i>	<i>Tema</i>	<i>Continguts de la investigació</i>	<i>Procés metodològic</i>	
C A P 1	1	La representació de la recerca realitzada.	Representació gràfica i descripció de la investigació realitzada.	Identificar i justificar la metodologia utilitzada.
C A P Í T O L 2	2	El context personal, social, polític i educatiu.	La meua biografia formativa i professional.	Descriure la pròpia trajectòria personal.
	3		Característiques de les nostres societats i de l'educació.	Observar el context des d'on realitzem la nostra tasca educativa i de com la realitzem.
	4		Legislació educativa i formació en valors.	Identificar el marc legal que fonamenta l'educació en valors.
	5		El tractament de l'educació en valors en altres investigacions.	Detallar les investigacions realitzades sobre el tema.
C A P Í T O L 3	6	La significació de l'educació en valors a l'escola.	Fonaments de valor en educació.	Triangular les precisions conceptuals en la matèria, amb la concepció dels valors en la formació de la persona, i amb el plantejament sobre en quins valors educar.
	7		Educació infantil i educació primària i formació en valors.	Identificar les característiques educatives de les etapes d'educació infantil i primària com a espai de formació en valors.
	8		La presència de l'educació en valors a les aules d'infantil i primària. Reflexions sobre la pràctica.	Observar, narrar i analitzar de manera interpretativa les pràctiques d'educació en valors a les etapes educació infantil i primària. I de com s'incorpora la reflexió-acció en les mateixes.
	9	La ideació del projecte de convivència del centre.	El projecte de convivència com a espai d'educació en valors	Identificar el marc legal establert per a elaborar el projecte de convivència del centre.
	10		El projecte de convivència del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès.	Realitzar la seva definició. Dissenyar els objectius, els continguts, les competències, les accions i els requisits d'aplicació.
C A P Í T O L 4	11	La formació permanent que neix del quotidià de l'escola.	La formació permanent dels docents.	Estudiar aportacions sobre formació permanent, aprenentatges ètics i reflexió sobre la pràctica.
	12		Reflexió sobre les narracions d'experiències d'educació en valors i l'elaboració d'un projecte de convivència.	Realitzar una anàlisi comparativa a quatre bandes: 1.- Les previsions legals. 2.- Els fonaments de valor en educació. 3.- Les experiències d'educació en valors recollides en publicacions especialitzades. 4.- Les experiències d'aula recollides en la pràctica diària del centre.
	13		Propostes de formació del claustre a partir del projecte de convivència.	Proposar les necessitats formatives per al desenvolupament del projecte de convivència del centre, a partir de la reflexió-acció sobre l'elaboració del mateix.

Taula 1. Unitats de recerca

El marc teòric de la recerca es troba configurat pels capítols 1 i 2, les unitats 6 a 9 del capítol 3 -que es corresponen amb els epígrafs 1 a 4 de l'indicat capítol- i la unitat 11 del capítol 4 -que es correspon amb l'epígraf 1 del capítol-.

Les aportacions que pretén realitzar aquesta tesi són dues i es concreten en els epígrafs finals dels capítols 3 i 4. D'una banda, una proposta del projecte de convivència del centre on treballa. D'altra, una proposta de formació de claustre a partir precisament del procés d'elaboració del projecte de convivència.

La reflexió-acció que uneixen els pilars del marc teòric amb les propostes fruit de la investigació realitzada es concreta en l'epígraf 2 del capítol 4. La tesi s'acaba amb unes conclusions com a resposta a les preguntes de tesi formulades.

1.2.- Descripció de la investigació realitzada

La investigació educativa beneficia a la pròpia investigadora i a la comunitat educativa i, concretament, al CEIP on s'ha realitzat la recerca. A la investigadora li permet la innovació sobre la seva pròpia pràctica. A la comunitat educativa li aporta uns punts de referència que sempre poden ser tinguts en compte i, que a la vegada, poden generar nou coneixement. És a dir, el procés de recerca esdevé en instrument de formació permanent a l'interrogar la pràctica i al suggerir elements de reflexió sobre les accions educatives vinculades als valors de la convivència.

La investigació educativa, des de la pràctica docent, permet la seva contemplació des de diferents perspectives. D'una banda per la pròpia complexitat de les relacions humanes en general, i per l'especial relació que es produeix entre la persona investigadora i l'objecte de l'estudi, en el meu cas les relacions dins de l'aula. D'altra banda, pel caràcter multidisciplinari de la investigació educativa, la formació de la persona investigadora pot posar el seu propi accent des de l'àmbit de la pedagogia, la psicologia o la sociologia, entre d'altres.

Aquestes perspectives ens permetran centrar la investigació de la realitat educativa i descriure les fases de la pròpia investigació.

1.2.1.- El paradigma qualitatiu de recerca en un entorn complex

La recerca realitzada s'ubica en el paradigma qualitatiu. Es busca realitzar l'estudi dels fenòmens, les actituds i els processos presents en les aules d'educació infantil i primària. Des de la perspectiva de la reflexió-acció de la pròpia pràctica docent, es pretén integrar aquests elements en l'elaboració d'un projecte de convivència de centre. I a partir de l'elaboració d'aquest, seguir reflexionant sobre les necessitats formatives del claustre per al desenvolupament posterior del citat projecte.

Aquesta investigació s'ubica, doncs, en una àmbit determinat, la realitat de les aules d'educació infantil i primària del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès. Les experiències investigades en aquest àmbit es comparen, des de la reflexió-acció de la pròpia pràctica, amb la convivència en un centre d'educació infantil i primària, dins de la dinàmica del disseny del projecte de convivència del centre.

Aquesta realitat es veu influenciada per un entorn ubicat en el paradigma de la complexitat. Els fenòmens del nostre món són complexos. En ells hi convergeixen multitud d'elements i múltiples i variades interaccions en processos en els que el dinamisme és constant. Un món en que la interacció entre la perspectiva social i la natural ha donat lloc a un model d'organització social que reflecteix una crisi profunda. La injustícia social i la manca de sostenibilitat ecològica presents en el món actual reclamen la construcció col·lectiva de noves formes de sentir, valorar, pensar i actuar tant en els individus com en els grups que possibilitin a tota la ciutadania del planeta gaudir d'una vida digna en un entorn sostenible. En aquest sentit, indicar que l'educació no es realitza des del buit. Aquesta pot entendre's com un element de reproducció social i cultural, transmissor de la cultura dominant, però també es pot concebre com a un factor transformador de la societat (Bonil i Alt. 2004).

Al llarg del segle XX, el concepte de complexitat s'ha integrat pràcticament en tots els nostres àmbits. Així, el paradigma de la complexitat

esdevé una forma de posicionar-se en el món. El paradigma del pensament complex en l'educació, comporta tornar a una perspectiva humanista. Un nou concepte d'educació de l'humà des de la perspectiva humana. D'aquesta manera, es pot descriure l'educació com «l'art de la relació intencionada per al desenvolupament personal» (Gutiérrez, 2002: 10 a 13).

En aquest procés de desenvolupament de la pròpia personalitat, resulta imprescindible la ubicació de la persona en un món on la complexitat del coneixement comporta que esdevinguin inseparables diversitat d'elements diferenciats que acaben constituint un tot en nosaltres mateixos. Així, des dels elements econòmics, passant pels polítics i sociològics, fins arribar als psicològics, afectius o mitològics, fàcilment s'observa com tots estan presents, de manera conjunta, en el nostre esdevenir diari.

Morin (1999: 21) enfoca l'educació del futur com «un ensenyament primer i universal centrat en la condició humana». En aquest sentit, el triangle persona-espècie-societat comporta que tot desenvolupament vertaderament humà impliqui un desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, amb les participacions comunitàries i amb el sentit de pertinença a l'espècie humana. En la realització d'aquesta recerca he tingut sempre molt presents aquests plantejaments.

Aquest concepte de l'educació des de la perspectiva humana ens continua presentant tres facetes que, des de sempre, han estat molt incorporades en la nostra tasca docent (Zubiri, 1963). Aquestes són les següents: a) quines són les realitats personals?; b) en que consisteix ser persona?; i c) quines són les diferents maneres de ser persona?

En el capítol tercer d'aquesta tesi, en l'epígraf dedicat als fonaments de valor en educació, hi trobarem presents possibles respostes a aquestes tres dimensions, molt relacionades amb la nostra naturalesa humana.

La metodologia investigadora esdevé molt clara a nivell teòric en el moment de plantejar la investigació. En un entorn complex els compartiments es desdibuixen. Una vegada s'ha iniciat el recorregut investigador de recollida i anàlisi de dades, les fronteres dels diferents paradigmes esdevenen més difuminades. La metodologia d'aquesta recerca respon als paràmetres de la investigació qualitativa. Aquesta és definida, per Sandín (2003), com una

activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socials i educatius, a la presa de decisions i també cap al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixements.

Dins aquest paradigma qualitatiu, Bolívar, Domingo i Fernández (2001) apunten que existeixen dos tipus d'investigació qualitativa. Un d'ells consisteix en una anàlisi paradigmàtic de les dades narratives, on aquestes són analitzades des de tipologies paradigmàtiques, taxonòmiques o categòriques en ordre a arribar a determinades generalitzacions del grup estudiat. L'altre tipus es fonamenta en casos particulars, l'anàlisi dels quals produeix la narració d'una trama o argument, mitjançant un relat narratiu que torni significatives les dades. En aquest supòsit no es cerquen elements comuns, sinó elements singulars que configuren la història.

La present recerca es mou entre els dos models d'investigació descrits. D'una banda, es pretén, des de l'observació i narració de la realitat, buscar elements significatius que permetin una reflexió sobre la nostra professió. D'altra banda, es pretén sistematitzar aquestes observacions i experiències per extreure elements comuns que permetin dotar d'uns continguts determinats els processos de formació permanent del professorat, possibilitant el compartir a nivell de claustre.

En aquest sentit, ja en la fase de disseny de la investigació, s'ha de tenir molt present el caràcter instrumental de qualsevol mètode que s'utilitzi. Aquests estaran relacionats amb els interrogants que es plantegin. La pluralitat metodològica permet tenir una visió més global i holística de l'objecte de l'estudi, ja que cada mètode ens possibilita adoptar perspectives diferents (Rodríguez, Gil i García, 1999).

La metodologia qualitativa, pel seu interès en l'estudi de les relacions humanes i la vida social, permet abordar d'una manera satisfactòria la realitat global i complexa que es troba darrera de moltes investigacions educatives. Quan aquestes versen sobre la formació ètica, l'educació en valors, i la reflexió sobre aquestes pràctiques aquesta globalitat i complexitat adquireix tota la seva dimensió. D'una banda, els nostres entorns són globals i complexos, tant per les possibilitats de les relacions interpersonals, com per les possibilitats que

ens permeten les tecnologies de la informació i de la comunicació. D'altra banda, la manera de mirar la persona és integral o holística, abraça totes les seves dimensions, partint de la dignitat personal i possibilitant un marc per al seu lliure i total desenvolupament.

En aquesta perspectiva integral i holística, la consideració de les teories personalistes són rellevants ja que donen prioritat al desenvolupament de la persona enfront de les dimensions socials i del col·lectiu. En aquest sentit, Mounier (2002: 409) entén a la persona com «un ser espiritual [...] que subsisteix mitjançant la seva adhesió a una jerarquia de valors lliurement adoptada, assumida i viscuda en un compromís responsable i en una constant conversió». La finalitat última de l'educació personalista és la de despertar persones i preparar-les íntegrament per a la vida en llibertat.

En un altre ordre de termes, tota investigació pot ser externa o interna. Ambdues ofereixen aspectes interessants. La perspectiva externa pot aportar una visió distanciada molt valuosa, ajudant a la persona docent a què els aspectes familiars i quotidians es tornin estranys i innovadors, al contemplar-los des d'una òptica més distant. La perspectiva de la persona docent, en tant investigadora interna, possibilita l'aprendre a formular les seves pròpies preguntes, i la contemplació de l'experiència quotidiana com a informació per a respondre a aquestes preguntes. També es pot aprendre a cercar proves en contra, a considerar els casos discrepants i a ponderar diverses interpretacions (Wittrock, 1989).

Per la trajectòria personal de la investigadora, aquesta respon als paràmetres d'una investigació interna ja que la recerca incorpora la reflexió des de la pròpia pràctica. Però també s'hi troba el complement de la investigació externa, de la perspectiva com a investigadora d'altres realitats teòriques i pràctiques. Ambdues perspectives de la investigació són interessants i complementàries. En aquest sentit, indicar que recerques com la present permeten tendir ponts entre ambdós camps i processos d'investigació: el de la docència escolar i la reflexió sobre la pràctica i la pròpia formació, i el del saber i les aportacions d'altres realitats paral·leles i interconnectades.

1.2.2.- La investigació de la realitat educativa

En la present investigació, el punt de partida és la reflexió-acció, aspecte que també és objecte de la recerca. És per aquest motiu que s'adopten altres mètodes que permeten desenvolupar la recerca en la direcció dels objectius delimitats.

Com a mètode d'investigació, i com a objecte de la mateixa, s'ha de posar de manifest que la reflexió-acció parteix de la nostra realitat personal. Qualsevol aspecte de la realitat pot despertar la nostra curiositat i esdevenir objecte de la nostra investigació. Zubiri (1982) ens indica com la investigació de la realitat verdadera no consisteix en una mera ocupació d'ella. En aquest sentit, és pot concebre certament com una ocupació, però no com una ocupació qualsevol. D'acord amb aquest plantejament, es pot concloure com aquesta manera d'investigar es tradueix en una dedicació. Investigar és dedicar-se a la realitat veritable. Dedicar significa mostrar alguna cosa, i això és una tasca molt difícil. I més difícil pot esdevenir quan es tracta de mostrar les pròpies reflexions a partir de la tasca diària.

En la realitat pràctica, totes les persones, dins els nostres àmbits professionals, reflexionen des de l'acció, sense que aquesta situació comporti cap risc de paràlisi de la pròpia acció. En aquesta línia, Schön (1998) apunta com la reflexió des de l'acció és pròpia de la dicotomia entre el pensar i el fer o d'una doble visió que possibilita la construcció de móns virtuals sense minvar el ritme de l'acció.

No obstant aquesta dicotomia entre la reflexió i l'acció, en la reflexió de la pràctica diària esdevé fonamental l'observació. La constància del sistema d'apreciació és una condició essencial de la reflexió des de l'acció. Aquella possibilita l'enquadrament inicial de la situació problemàtica i és també la que permet, des de l'òptica investigadora, tornar a valorar la situació a partir de les seves rèpliques. En la mateixa línia, la constància, també permet a la persona investigadora -ocupada en un experiment realitzat sobre la marxa- determinar quan aquest s'ha acabat.

L'observació de la pràctica diària ens endinsa en el camp de la investigació-acció. Aquest mètode esdevé paral·lel, complementari i necessari

per a la reflexió-acció. La gran diversitat de concepcions que existeixen actualment en relació a la investigació-acció, tant des de la perspectiva teòrica com de la pràctica, impossibiliten una conceptualització unívoca, podent-se, no obstant, establir les següents característiques comunes (Rodríguez, Gil i García, 1999): es destaca el caràcter preponderant de l'acció; es concep des d'una perspectiva alternativa a la perspectiva positivista, defensa la unió entre investigador i investigat; i implica un talant democràtic, una perspectiva comunitària. Partint d'aquestes característiques comunes, es pot parlar de tres mètodes diferents d'investigació-acció: a) de la persona docent; b) participativa; i c) cooperativa.

En relació a la present investigació, l'anàlisi del context del meu treball diari, juntament amb el contrast d'opinió amb les experiències d'altres docents, m'han orientat cap aquest enfocament metodològic, des de la perspectiva de la persona docent. En aquest sentit considero la reflexió sobre el meu treball, que m'ha animat a iniciar aquesta recerca, com a «motor o dinamitzador del coneixement d'ofici; és la reflexió docent la que genera i produeix coneixement d'ofici per a i en el docent» (Angulo, 1999: 307).

En l'àmbit docent, reflexionar sobre la pròpia pràctica esdevé fonamental per al canvi i la millora. D'una banda, són presents el nostre compromís social i el nostre alumnat. Tant el conjunt de la nostra societat, com el nostre alumnat esperen el millor de nosaltres. D'altra banda, la presència de la mateixa realitat i totes les experiències pedagògiques ja realitzades. En aquest darrer sentit, trobem des de finals del segle XIX, una llarg llistat de pedagogs i pedagogues - alguns i algunes moltes vegades oblidats- que han aportat coneixements i principis que van tenir, en el seu dia, un gran impacte, i les experiències dels quals avui en dia són ignorats per moltes persones que exerceixen la docència (Domingo, coord., 2005).

La reflexió des de l'acció és individual, però convida a ser compartida amb la resta de membres del centre educatiu on s'imparteix la docència. En aquest sentit, es pot parlar de l'escola com d'una organització que aprèn (Bolívar, 2001), on generar noves competències comporti, d'una banda, l'experiència d'una activitat formativa, i de l'altra, la possibilitat que un centre educatiu engegui un projecte conjunt que permeti millorar la qualitat de

l'educació, des de la perspectiva docent. El canvi educatiu, i la millora del sistema, sols pot donar-se si els docents ens impliquem en un procés de reflexió sobre la nostra pròpia pràctica (Contreras, 1999a).

En relació a altres mètodes contemplats per a la present tesi, esdevé interessant la investigació fonamentada en relats biogràfics. En el camp de l'educació, s'observa l'interès per reconstruir trajectòries biogràfiques i autobiogràfiques de docents. Una aportació fonamental d'aquestes investigacions consisteix en posar de manifest la importància de l'aspecte personal en la formació docent i l'interès per comprendre la complexitat de la tasca d'educar en una societat cada vegada més canviant i plural (Hernández i Sancho, 2007).

La investigació educativa va començar a interessar-se per la biografia i la narrativa des del moment en que, desenganyada del que exclouia la racionalitat tècnica, va indagar en la dimensió personal com un factor crucial en les maneres en com el professorat construeix i desenvolupa el seu treball. En aquest sentit, la vida seria entesa com un relat sotmès a contínua revisió. D'aquesta manera, una de les tesis centrals del marc conceptual de la filosofia i psicologia narratives es entendre la vida com un text -ja sigui mental, escrit o parlat- que ens relatem a nosaltres mateixos i successivament el sotmetem a exegesi, interpretació i reformulació (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001).

La investigació, a partir dels relats biogràfics dels docents, permet comprendre l'experiència humana en les seves accions i intencions. Aquests relats biogràfics poden esdevenir un instrument crític per ajudar-nos a elaborar una nova mirada tant dels docents com dels agents actius que intervenen en el context social.

La investigació basada en relats biogràfics troba un bon suport en els diaris. Aquests són instruments de recollida de dades biogràfiques que permeten mostrar informes de la vida en l'aula, registrar observacions, analitzar experiències i interpretar les seves pràctiques en el temps.

En la present recerca, dins el paradigma qualitatiu, es pretén utilitzar la pròpia observació i la narració de la realitat diària de l'aula. Alhora s'utilitza com a mètode altres narracions de la pràctica que adopten més el caràcter descriptiu. En conjunt, constitueixen instruments que permeten sintetitzar i

extreure paràmetres i elements comuns, en matèria d'educació en valors i de reflexió sobre com aquesta es porta a terme a les aules d'infantil i primària.

La pròpia observació i narració de la realitat de les aules comporta que les persones que exercim la docència ens mostrem tal com som. Les persones docents no deixem els nostres valors i creences a la porta quan entrem a l'aula. Contràriament, per molt que aquests es vulguin amagar o evitar, creuem la porta amb ells. De fet les persones que ens dediquem a l'ensenyament portem tota la nostra autobiografia amb nosaltres mateixes, ja siguin experiències, identitats, valors, creences, actituds, obsessions, preferències, desigs, somnis o esperances. Si pensem que ensenyar comporta trobar-se amb un mateix, és pot veure com «l'autobiografia s'ha convertit en una manera popular de comprendre l'ensenyament» (Nieto, 2006: 51 i 52).

En definitiva, la investigació-acció és el marc de referència per a la reflexió-acció que es busca. En la tesi, aquest mètode queda inserit en altres mètodes qualitius. L'observació directa i indirecta, l'anàlisi de contingut i la participació d'altres membres del claustre docent permeten desenvolupar les preguntes de partida.

1.2.3.- Les fases de la investigació

La investigació és un llarg procés que en certs moments forma part de la pròpia vida. La realització d'una tesi doctoral és un d'aquests moments. El procés d'elaboració d'una tesi és com un llarg viatge. En el meu cas, aquest viatge ha consistit en pensar i reflexionar sobre la pròpia pràctica. El treball de camp l'he realitzat en relació a la meves tasques docents. La construcció del marc teòric m'ha permès la reflexió sobre la pròpia pràctica.

A) La construcció del marc teòric

Les eines, estratègies i tècniques de recollida d'informació utilitzades en aquesta recerca es poden estructurar en els següents quatre blocs: a) fonts bibliogràfiques; b) fonts legislatives; c) fonts de la pràctica educativa i d) altres fonts, congressos o seminaris.

La bibliografia i la webgrafia utilitzades pretenen donar cobertura a les següents qüestions que es van succeint al llarg de la tesi:

a)La determinació de la metodologia adequada i les diferents qüestions que a partir d'aquesta es plantegen.

b)La descripció del context polític, social i educatiu des del que es realitza la recerca.

c)La definició del marc legal que estructura el sistema educatiu i la presència de l'educació en valors en el mateix.

d)Les qüestions filosòfiques, ètiques i morals que conflueixen en l'educació en valors i per a la democràcia.

e)La concepció dels valors com unes opcions de vida, que deriven de la nostra dignitat.

f)La construcció d'uns fonaments de valor i la relació de valors concretes.

g)L'estudi de les etapes evolutives dels infants.

h)Les etapes d'educació infantil i d'educació primària, i les seves possibilitats per a l'educació en valors i per a la democràcia.

i)La concepció del projecte de convivència de centre com un espai privilegiat per a l'educació en valors i per a la democràcia.

j)Els models de formació permanent del professorat i les seves possibilitats en la formació des del centre.

k)La consideració de la reflexió-acció de la pràctica docent com a element dinamitzador de la formació permanent del professorat.

Les fonts legislatives per a l'educació en valors i per a la democràcia es concreten principalment en l'epígraf 2.3 de la tesi. El marc legal parteix de la Constitució espanyola de 1978². Les disposicions normatives s'estructuren en els quatre apartats següents: la configuració del dret a l'educació; l'ordenació del sistema educatiu; l'ordenació del sistema universitari; i la configuració dels plans d'estudi de formació del professorat.

² Constitució espanyola de 27 de desembre de 1978. BOE núm. 311-1, de 29 de desembre de 1978.

El marc legal específic per a l'elaboració del projecte de convivència del centre es concreta en l'epígraf 3.4 de la tesi. El detall cronològic de totes les fonts legislatives es troba reproduït en l'annex 2 de la tesi.

Les fonts de la pràctica educativa presenten dues cares. Una interna del centre i una altra d'externa d'una publicació especialitzada. La vessant interna del centre respon a la realitat del mateix i a les possibilitats que es plantegen en relació al tema d'estudi. Aquesta vessant es troba reflectida en una triple dimensió: la pràctica de l'educació en valors en el centre; les aportacions dels i de les docents mitjançant una enquesta i les aportacions d'un grup més reduït mitjançant una comissió específica de treball. La pràctica educativa del centre es troba recollida en els epígrafs 3.5.2 i 3.5.3.

L'apartat de les experiències d'aula i les pràctiques educatives externes de les etapes d'educació infantil i d'educació primària³ s'ha treballat a partir de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Concretament, les experiències d'aula realitzades amb posterioritat a l'aprovació de la LOGSE. El resultat ha estat la recollida de 290 articles⁴, des del mes de setembre de 1990 fins al mes de desembre de 2012.

El conjunt de publicacions especialitzades en l'àmbit educatiu és nombrós. La majoria d'elles recullen experiències d'aula. L'elecció de *Cuadernos de Pedagogía* s'ha realitzat pels següents motius:

a) Aquest projecte neix amb la democràcia i té la voluntat democràtica de compartir el coneixement pràctic i teòric.

b) Aquesta publicació convida als centres educatius, a les mestres i els mestres a reflexionar sobre les seves pràctiques d'innovació. Visualitza aquestes pràctiques com a exemples de bones pràctiques educatives i també amb la finalitat d'estimular la reflexió d'altres mestres.

c) La seva redacció es troba situada a Catalunya.

d) La revista s'enriqueix amb aportacions de les diferents Comunitats autònomes ja que el seu àmbit d'abast és tota Espanya.

e) La publicació està a l'abast dels i de les docents ja que es troba present en les biblioteques de moltes escoles i centres de recursos.

³ Epígraf 3.3 d'aquesta tesi.

⁴ Annex 3 d'aquesta tesi, on es classifiquen les experiències per temes.

f) L'accés al fons documental de la revista és molt assequible, tant per la periòdica publicació de CDs, com per la possibilitat de la seva consulta en línia.

L'anàlisi es centra en una sola publicació perquè no és comparativa, sinó exemplificativa. A més, és una part de la recerca que n'acompanya i en complementa d'altres, amb la finalitat de mostrar com les i els mestres reflexionem sobre les pròpies pràctiques i com aquestes experiències escrites aporten elements de reflexió a altres mestres, estimulant de forma directa la formació permanent.

Cuadernos de Pedagogía va néixer l'any 1975 amb una voluntat plural, democràtica i participativa, expressada de la següent manera en el seu primer número⁵:

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA es dirigeix, sobretot, a fer públiques les ambicions de renovació escolar i, per tant, social; a donar a conèixer les reflexions i inquietuds de tots els professionals de l'ensenyament, a reunir aquest dispers pensar individual, o de nuclis més o menys amplis, per a què es retrobin en un espai comú i es transformin en un quefer col·lectiu.

[...]

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA sí té un a priori: vol ser una tribuna i un instrument per a les aspiracions pedagògiques i didàctiques, però també professionals, culturals i cíviques de tot el que, com alumne, mestre o pare, desitgi un canvi en la seva pràctica quotidiana sobre l'escola.

Les altres fonts que han contribuït a forjar el marc teòric de la tesi, serien la participació en seminaris i congressos. Aquests m'han permès el contacte amb altres investigadors i investigadores i la possibilitat de contrastar diverses reflexions i realitats.

En l'apartat de seminaris, en el procés d'elaboració del treball de recerca de DEA, encara tinc molts presents dos seminaris de l'estiu de 2005 celebrats en el marc de la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo*. Ambdós seminaris plantejaven qüestions interessants, tant per aquell treball de recerca, com per a la present tesi. A part de possibilitar un contacte directe amb docents universitaris amb una consolidada trajectòria professional i investigadora. Aquests dos seminaris són els següents:

⁵Gener de 1975, pàgina 1.

a) *La reforma necesaria: entre la macropolítica educativa i la micropolítica escolar*. Dirigit per José Gimeno Sacristan i Jaume Carbonell. Es va celebrar de l'11 al 15 de juliol de 2005 al *Palacio de La Magdalena* de Santander.

b) *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Dirigit per Juan Manuel Escudero i actuant com a secretari Alberto Luis Gómez. Es va celebrar del 22 al 26 d'agost de 2005 al *Palacio de La Magdalena* de Santander.

Més recentment, durant el període d'elaboració de la tesi, he tingut l'oportunitat de poder participar en les següents jornades i congressos:

a) *V Jornades Universitàries: La Construcció del Coneixement en la Investigació Formativa*. Aquestes jornades es varen celebrar en la Universitat de Vic, el dia 29 d'abril de 2010. En elles, hi vaig presentar la comunicació: «La reflexió-acció de la pràctica docent».

b) *I Congrés Internacional sobre Gènere, Desenvolupament i Textualitat. Textos Fonamentals per al Desenvolupament de les Dones*. Organitzat per la Càtedra UNESCO, Dones, Desenvolupament i Cultures i la Universitat de Vic. Aquest congrés es va celebrar a Vic entre els dies 15 a 17 de juny de 2011. En aquest congrés, hi vaig presentar la comunicació: «El tractament de la perspectiva de gènere en la legislació educativa».

c) *III Congrés Internacional. Noves Tendències en la Formació Permanent del Professorat*. Organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Aquest congrés es va celebrar a Barcelona entre els dies 5 i 7 de setembre de 2011. En aquest congrés, hi vaig presentar la comunicació: «El projecte de convivència de centre i la diversitat. Una possibilitat per a la reflexió-acció i la formació docent».

d) *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI*. Organitzat pel *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* i la Universitat de Barcelona. Aquest congrés es va celebrar a Barcelona entre els dies 20 i 22 d'octubre de 2011. En aquest congrés, hi vaig presentar la comunicació: «El proyecto de convivencia de centro. Una manera de trabajar la autonomía y la responsabilidad del alumnado».

La reproducció literal d'aquestes fonts en la tesi es produeix de manera esporàdica quan es considera oportú a efectes expositius i clarificadors. La citació literal pot reproduir apartats concrets d'una disposició normativa, paràgrafs d'un article o cites d'un llibre. L'ús d'aquest recurs de manera escassa i dispersa pel text comporta la decisió de realitzar aquestes citacions sempre en llengua catalana. Aquest ús de la llengua es realitza per donar una major coherència, facilitat i harmonia a la lectura.

B) El desenvolupament del treball de camp

El desenvolupament del treball de camp es realitza de manera paral·lela a la meua tasca docent, ja que en bona part ambdós paràmetres conflueixen i se sobreposen.

El treball de camp pròpiament dit comença el curs 2008/2009 i s'allarga fins al present curs 2012/2013. La seva constància i intensitat ha estat discontinua en aquest període per raons personals i familiars que s'han concretat en una doble maternitat. Aquestes circumstàncies també m'han permès un cert distanciament de l'escola, que m'ha possibilitat una perspectiva diferent des de la que contemplar l'acció.

La recollida de les dades del treball de camp s'ha centrat en la pràctica escolar de l'educació en valors, tant a nivell extern com a nivell intern. En l'àmbit extern, la cerca s'inicia el curs 2008/2009. Aquell curs, vaig seleccionar les publicacions especialitzades per recopilar les pràctiques externes. El ventall de publicacions és molt extens. Després de passar diferents dies en la Biblioteca de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, en vaig centrar en les publicacions *Infància*, *Guix* i *Cuadernos de Pedagogía*. L'amplitud del període cronològic em va fer decantar per una sola publicació. L'elecció de la mateixa es justifica pels motius anteriorment apuntats.

La consulta de la publicació seleccionada es realitza en tres fases diferents: durant els cursos 2009/2010, on es recullen tots els números fins a desembre de 2009; durant el curs 2011/2012, on es consulten els números fins

a desembre de 2011; i durant el curs 2012/2013, on es completa el recull fins a desembre de 2012.

La recollida de la pràctica educativa del centre s'inicia amb la creació de la comissió de convivència el curs 2009/2010. El i les membres de la comissió iniciem aquell mateix curs la recopilació del material del centre utilitzat per l'educació en valors. La sistematització d'aquest material la realitzo el curs següent.

Les aportacions de l'equip de mestres es produeixen durant el curs 2011/2012. Aquell curs, es passa una enquesta al claustre sobre la experiència en l'educació en valors i sobre les seves idees, desitjos i expectatives. El buidatge de les dades es realitza aquell mateix curs.

Tot aquest treball de camp va acompanyat de la pròpia reflexió sobre el mateix. L'inici de la tesi comporta l'obertura d'un diari, on vaig anotant les impressions i les reflexions entorn a la pràctica diària. En ella hi apunto tant aspectes de l'aula -relatius a l'educació en valors o no-, com aspectes del centre o de la mateixa investigació. És un diari on es barreja observació i reflexió. La confecció del diari m'ha ajudat a la redacció de la present tesi.

CAPÍTOL 2. EL CONTEXT PERSONAL, SOCIAL, POLÍTIC I EDUCATIU

Tota recerca té uns propòsits i uns objectius que sempre obeeixen a un punt de partida que la situen en el seu context. El punt de partida ve molt determinat per la identitat, la cultura i els valors de cada persona, per la pròpia formació rebuda i per les experiències i l'àmbit on es realitza la tasca educativa.

El context de la present tesi doctoral s'emmarca tant en les característiques del nostre entorn polític i social, com en les del propi sistema educatiu. Aquests aspectes influiran, necessàriament, en l'educació en valors i la formació docent.

Aquest capítol s'estructura en quatre parts. La primera es centra en l'experiència de la pròpia investigadora, base de la reflexió-acció que ha possibilitat aquest procés de recerca.

La segona tracta del sistema educatiu i del entorn social on s'ubica. Ambdós es relacionen de manera directa, influenciant el tractament de l'educació en valors. Paral·lelament, la tercera recull el marc legal on s'ubica i des d'on es fomenta i possibilita l'educació en valors.

Finalment, la quarta part versa sobre el tractament de l'educació en valors en altres investigacions, tenint present el caràcter recurrent del tema i la diversitat d'aproximacions i perspectives que permet.

2.1.- La meva biografia formativa i professional

Una primera aproximació al tema d'aquesta recerca parteix de la meua experiència pràctica en el món de l'educació. Aquesta suma ja tretze cursos en uns àmbits molt diferents: tres anys compaginant la tasca de mestra d'educació infantil i primària amb la de tutora d'estudiants universitàries en un Col·legi Major -noies de fora de Barcelona, algunes catalanes però d'altres vingudes de molt lluny; en aquesta etapa, vaig coincidir amb dues brasileres i una japonesa, a part de gallegues, basques, andaluses, valencianes, castellanen i aragoneses-; i deu anys exclusivament com a mestra tant d'educació infantil com de primària en diferents escoles públiques i una privada concertada, sempre dins l'àmbit territorial de la ciutat de Barcelona i les comarques del seu voltant. Concretament a L'Hospitalet de Llobregat, Viladecans, Calella de la Costa, Pineda de Mar i, en l'actualitat, a Mollet del Vallès.

La meua vocació de mestra, ja em va animar als divuit anys a vincular-me com a monitora a l'esplai de la meua parròquia de Sant Isidre de L'Hospitalet de Llobregat. Cinc anys vaig estar com a monitora en aquest esplai, que van coincidir amb els tres cursos de la diplomatura de magisteri -especialitat d'educació infantil- i els dos cursos de la llicenciatura en psicopedagogia. També durant sis estius vaig participar com a monitora en un casal d'infants, que la Fundació Escó organitza al barri del Raval de Barcelona, per a infants amb situacions familiars i socials desfavorides.

Aquestes diverses experiències m'han permès enriquir-me en el tracte amb persones i circumstàncies molt diverses però que, a part de problemes específics derivats de situacions diferents, plantegen uns aspectes comuns com són el seu desenvolupament personal i les seves opcions de vida. Darrera d'aquets aspectes ens hi trobem la nostra formació ètica i l'educació en valors.

La funció docent és molt ampla i complexa com reflex de la pròpia situació social. No obstant l'amplitud i la complexitat d'aquesta realitat, es poden senyalar diferents aspectes importants per a les persones que ens dediquem a la docència. Entre aquests aspectes, en podem destacar: la planificació de la nostra formació, el nostre compromís social i ètic, i els

elements quotidians presents en les nostres aules. Particularment, hi afegeixo la recerca sobre educació en valors i formació docent.

2.1.1.- De la formació inicial a la formació permanent

La formació és inherent a la pròpia tasca docent. La formació inicial ens obre les portes; la formació permanent va consolidant el nostre camí.

La formació dels docents es pot realitzar des d'un triple plantejament. Aquest seria el següent: el paper de la formació del professorat per als propis docents, per als alumnes i per a la societat⁶. Hernández (2007: 35), en aquest sentit, es pregunta «si les nostres escoles estan preparades per a servir al món del segle XXI que canvia amb rapidesa», tant per l'expansió de la informació, com per l'augment de la complexitat dels llocs de treball i per l'enorme diversitat d'estudiants i problemes socials.

En relació als docents -un cop assolida la nostra formació inicial per començar a exercir la nostra professió-, la formació permanent ens hauria de permetre articular tres vessants essencials per a la pràctica diària. Aquestes són: el currículum, la investigació educativa i el nostre desenvolupament professional. Aquests tres vèrtexs formen un espai complex on reflexionar per a millorar la nostra pràctica diària. La pràctica i la seva experimentació i innovació ens porten a la reflexió, individual i compartida, de la nostra funció.

Una formació que combini aspectes teòrics i pràctics que ens generin reflexions innovaran la nostra tasca. La formació per si es individual; respon a les nostres motivacions i interessos. Però s'enriqueix molt quan es troba amb altres formacions també individuals; la nostra formació té sentit per a nosaltres, però també per als demés. Aquesta doble vessant individual i conjunta de la nostra formació es manifesta de manera molt clara en la formació inicial on es combina el nostre treball personal amb els comentaris i reflexions amb els docents universitaris i la resta de companys del grup-classe. En canvi, no sempre és tan clara en la formació permanent; evidentment, aquesta ha de respondre sempre als nostres interessos i preocupacions, que no seran sempre

⁶ Idea apuntada en el Seminari "*La formación del profesorado y la garantía del derecho a la buena educación*", celebrat a Santander, a la UIMP, entre els dies 22 a 26 d'agost de 2005. Aquest seminari va ser dirigit per J.M. Escudero i realitzava les funcions de secretari A. Luis.

els mateixos per a tots els components d'un centre educatiu. No obstant, trobar un espai de reflexió i intercanvi amb aquests, també és molt necessari per donar més coherència, tant a la nostra formació, com a la nostra tasca.

En relació a l'alumnat, la nostra formació és un compromís amb la seva formació, en el sentit apuntat per Morin (1999: 1 a 4) «d'ensenyar la condició humana per afrontar les incerteses i arribar a la comprensió». En el nostre context social contemporani ple de xarxes telemàtiques que ens transmeten unes informacions i continguts simbòlics -de vegades amb interessos, sentits i intencionalitats amagades- la tasca prioritària de l'escola, l'específicament educativa, és la de facilitar la reconstrucció conscient per part de cada persona de la seva cultura intuïtiva i d'experiència.

La pròpia formació permanent desperta la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida en el nostre alumnat. També els hi mostra la nostra sinceritat davant el desconeixement que ens porten les incerteses i la voluntat de superar-les -o si més no de conviure amb elles- mitjançant el diàleg, la solidaritat i el compromís amb els nostres semblants. La formació permanent ens enriqueix personalment i enriqueix a les persones del nostre entorn.

En relació a la societat, la nostra formació permanent ha de ser una garantia per al funcionament del sistema democràtic. La societat delega en l'escola bona part de l'educació democràtica dels seus membres. La formació permanent és el compromís d'aquesta garantia.

La vinculació entre societat i escola és molt necessària. L'escola es troba al servei de la societat i en ella s'hi projecta aquesta. Les situacions de canvi i incertesa en l'escola són reflex de les mateixes situacions en el si de la societat. En aquest sentit, es pot afirmar que són necessaris nous pactes entre la societat i el sistema educatiu per donar resposta a les demandes i necessitats socials amb el màxim respecte per a totes les persones i sense cap exclusió. Un sistema educatiu democràtic és el reflex d'una societat democràtica; la formació i la reflexió de la pràctica docent han d'orientar-se, necessàriament, en aquesta direcció.

La concepció d'un sistema educatiu democràtic exigeix i pressuposa una educació de qualitat per a tothom, sense exclusions; des d'una perspectiva global i inclusiva. La realització de l'etapa d'escolarització obligatòria ha de

suposar per als infants, adolescents i joves l'adquisició de les habilitats i competències necessàries per a viure d'una manera digna i plena -tant des de la seva vessant individual com des de la convivència en societat-, i també les competències i habilitats necessàries que els donin raons per a seguir vivint i seguir aprenent. La formació del professorat, tant l'inicial com la permanent, ha de tenir present aquestes coordenades.

La formació inicial del professorat esdevé essencial al donar als futurs docents les eines, les competències i les habilitats necessàries per a fer front a la seva futura tasca educativa i formativa. Darrera d'aquesta formació es troba el compromís social dels docents amb la comunitat en el sentit de proporcionar als infants i als joves una educació en valors, que els permeti el seu propi desenvolupament personal i d'opcions de vida i una convivència plena en societat.

En la formació inicial del professorat, hi haurien d'estar molt presents aquestes coordenades. Aquest és el primer pas del llarg camí que constitueix la formació docent. En aquest sentit, la seva finalitat consisteix en preparar als futurs docents per a la realitat de l'ensenyament, desenvolupant la comprensió de les institucions i processos educatius, afavorint una reflexió crítica i constituint les habilitats d'investigació necessàries.

En el moment actual, el repte de la formació inicial consisteix en la construcció d'un pensament pedagògic capaç d'interpretar la diversitat i complexitat de la realitat i d'orientar racionalment l'actuació pràctica. En aquest sentit, els períodes de pràctiques en la formació inicial han d'emfatitzar i potenciar la reflexió dels docents sobre la seva pròpia pràctica. La formació inicial ha de situar al futur docent en aquest camí; la millora de la funció docent correspon a l'educació permanent.

Aquesta formació permanent per la seva concepció temporal -al llarg de tota la vida- és fonamental per a mantenir el contacte necessari entre l'acció educativa i la realitat social. La seva transcendència va més enllà d'un mateix. Escudero (2002) la defineix com un aprenentatge permanent per ajudar a aprendre; i es podria afegir, a viure i a convidaure.

En aquest sentit, les bases necessàries per a l'adquisició dels continguts i de les didàctiques de l'educació en valors haurien d'estar presents en la

formació inicial del professorat. L'actualització dels fenòmens de diferent índole social, cultural, econòmica o política que incideixen en la realitat de la nostra societat, i per tant en els nostres valors i opcions de vida, correspondrien a la formació permanent.

L'orientació de la formació permanent ha anat evolucionant al llarg dels anys. En el moment actual una orientació pràctica i reflexiva s'incorpora des d'alguns sectors educatius amb un enfocament més crític o d'emancipació social. «Aquest enfocament aposta per un professorat que no únicament ha de reflexionar sobre la seva pràctica, sinó que amb la seva reflexió trenca les parets de la institució per analitzar tot tipus d'interessos que es troben en l'ensenyament i en la realitat social, amb el concret interès d'aconseguir l'emancipació de les persones» (Imbernón, 1999: 187).

Formació inicial i formació permanent esdevenen dos pilars fonamentals per a la nostra tasca educativa. La formació inicial esdevé el passaport que ens permet accedir al món docent. La formació permanent vindria a ser la renovació i actualització constant d'aquest passaport, deixant-hi la marca i les petjades de les pròpies experiències, així com la reflexió sobre les mateixes.

2.1.2.- La importància del compromís social i ètic

En la meva biografia formativa i professional, el compromís social és l'eix central de la meva pràctica i la pròpia formació permanent. El nostre compromís social és fruit de la nostra pertinença a la pròpia societat. En aquest sentit, Esteve (2007) ens indica com el professorat no és únicament un canal de transmissió de les instàncies socials, sinó com també té el deure d'analitzar-la i criticar-la, elegint d'entre tots els valors que es posen de moda, quins transmetrem al nostre alumnat i quins criticarem en raó a que suposin una degradació de la qualitat de vida humana.

El nostre món necessita pràctiques de mestres a través de les quals els infants desenvolupin i captin l'afecte i l'esperança per la vida i per l'ésser humà amb creativitat, amb pensament crític, amb una cultura de sabers que es relacionen i necessiten.

En aquesta mateixa línia, Jiménez Sánchez (2007) apunta com el professorat és el referent central de tots els processos educatius, i com en aquesta idea hi estan d'acord tant les persones expertes en educació com els organismes internacionals. En el mateix preàmbul de la vigent Llei Orgànica d'Educació (LOE)⁷ se'ns indica com «l'activitat dels centres docents recau en última instància en el professorat que en ells hi treballen». D'aquesta manera, el professorat hauria de jugar un paper crucial en tot procés de reforma. No obstant, no és prou visible aquest protagonisme; segurament perquè, encara que s'hagin realitzat diverses promeses en aquest sentit, aquest protagonisme en moltes ocasions es troba inhibit. Davant d'aquest panorama, es pot considerar que les reformes educatives sempre venen, d'una manera o altra, imposades i el professorat ha d'afrontar-les amb la pressió tant patronal -ja sigui pública o privada- com dels pares i de les mares de l'alumnat. I, gairebé sempre, davant d'un context d'indiferència social pel treball docent.

Davant d'aquestes realitats, esdevé imprescindible tenir molt present, d'acord amb el nostre compromís social, com «el que s'aprèn al llarg de la vida és el que es viu. Aprendre a viure en democràcia no és possible sense practicar la democràcia en els àmbits d'aprenentatge i en les institucions destinades a tal funció» (Martínez Martín, 1998a: 54). Si realment volem aconseguir un clima democràtic en les nostres aules, els docents en les nostres relacions educatives hem de predicar amb l'exemple.

Amb la finalitat d'incorporar aquest plantejament a la vida d'un centre educatiu, és necessari que els valors democràtics figurin en el projecte educatiu del centre. I que l'actuació dels docents s'adeqüi al mateix, adoptant davant les qüestions socialment controvertides, una posició precisa, imparcial, responsable i modesta.

No obstant la claredat i el caràcter profundament democràtic d'aquest plantejament, no hem perdut de vista com la institució escolar, moltes vegades, i malgrat les diverses i nombroses reformes del sistema educatiu, segueix procurant l'adaptació de les persones a l'homogeneïtat del seu pensament, a la

⁷ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207. Llei vigent en el moment de redacció de la tesi.

rigidesa dels seus temps, a la competitivitat dels seus itineraris, a la jerarquia de les seves disciplines i a la cultura del món occidental.

En el nostre moment present, esdevé una evidència com en l'escola inclusiva -que les nostres lleis, d'una manera o altra, proposen, tant en els seus preàmbuls com en el propi articulat⁸- segueix produint-se en massa ocasions itineraris d'exclusió per aquelles persones a les que adaptar-se a tot això resulta insuportable i els hi segueix sent impossible entrar a l'escola «sense assumir un alt grau de negació de la seva pròpia diferència» (Pérez de Lara, 1998: 157).

En aquest sentit, Canevaro (1985) utilitza el símil dels infants que es perden al bosc per tal de destacar la importància de l'alumnat en la relació d'ensenyament-aprenentatge. Així l'escola és com el bosc en el qual alguns infants saben trobar el propi camí, saben llegir-lo i saben orientar-se. D'altres passen la jornada al bosc i també aprenen moltes coses, però al final del dia també han conegut la por de no saber-se orientar, de no saber tornar a casa. Els infants que saben tornar a casa, són capaços de caminar pel bosc i d'anar més enllà; els que s'han perdut no saben ni tornar a casa, ni tirar endavant

En el nostre compromís social per educar a les generacions futures, hem de tenir present com no estem sols. Posteriorment en l'epígraf 2.2.3, s'analitza la pluralitat d'agents educatius. Nieto (2006) i Hernández (2007) ens recorden com el professorat no és l'únic responsable de l'educació dels infants i de la joventut en la societat actual. En aquest sentit, no hauríem d'oblidar-nos de la responsabilitat compartida, ni de la necessitat d'articular un treball en xarxa.

La família pot desenvolupar una funció socialitzadora i formativa, juntament amb l'escola, en l'educació en valors. Bolívar (2006) ens indica com,

⁸ La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, pàgines 56589 a 56682) inclou les següents referències a l'escola inclusiva:

- L'article 52.2.j) estableix, en relació a les finalitats i objectius del currículum, el permetre una organització flexible, diversa i individualitzada de l'ordenació dels continguts curriculars, especialment als ensenyaments obligatoris, que faci possible una educació inclusiva.
- L'article 81.1 estableix, en relació als criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques, que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
- L'article 93.2 defineix l'escola pública catalana com a inclusiva.

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE núm. 106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207), estableix en el seu preàmbul, la necessitat de que tots els centres educatius -tant els de titularitat pública, com els privats concertats- atenguin la diversitat de l'alumnat i contribueixin de manera equitativa als nous reptes i a les dificultats que aquesta diversitat genera, amb la finalitat de realitzar una escolarització sense exclusions. En aquesta mateixa línia, en l'article 110 s'estableix entre els principis generals del règim dels centres docents el de l'accessibilitat, en el sentit de garantir una atenció inclusiva i universalment accessible a tot l'alumnat.

en els primers anys de vida d'un infant, la família esdevé el vehicle mediador entre l'infant i el seu entorn, jugant un paper clau que incidirà en el desenvolupament personal i social del propi infant. No obstant aquest important paper integrador, en el moment actual, la institució familiar està molt qüestionada, perdent la seva estructura bàsica i el seu primer paper de socialitzar.

El nostre compromís social està molt vinculat, doncs, amb la realitat del nostre entorn i alhora amb la realitat de la nostra aula. Dins d'ella, i com a una reflexió de la pròpia pràctica docent i de la importància de la combinació de la formació permanent amb la reflexió sobre la pròpia pràctica, Parra (2005) ens recorda els nous reptes i les noves demandes que el conjunt de la societat planteja, tant als centres d'educació infantil i primària, com a les persones que exerceixen la docència en aquesta etapa. Aquests nous reptes i demandes es poden concretar en els tres següents aspectes:

a) Les dificultats cada cop més grans de les famílies de conciliar la vida familiar amb la laboral i de poder donar una resposta integral a les necessitats de desenvolupament i aprenentatge de les seves filles i fills.

b) La incorporació progressiva i cada cop més gran d'alumnat procedent d'altres cultures, procedents del fenomen migratori.

c) L'escola inclusiva que comporta la incorporació de l'alumnat amb discapacitats permanents a les escoles i classes ordinàries.

En aquest context, esdevé evident la importància del compromís social dels docents en el procés educatiu, d'ensenyament i aprenentatge dels infants, essencial per a tota la vida. L'educació infantil i primària és integral en un doble sentit. D'una banda, en quan a procés fecund que afecta a totes les dimensions del desenvolupament evolutiu de l'infant i resol totes les antinòmies en una síntesis unificadora. De l'altra, en el sentit d'unificar totes les forces i poders que concorren en l'educació de l'infant i influeixen en ell de forma decisiva, com són: la família, el centre educatiu, l'entorn social i les influències de l'entorn natural.

Montessori (2001: 362 i 363) ja ens indicava com l'infant, en els primers dos anys de vida, prepara amb la seva ment absorbent tots els caràcters de l'individu, encara que no se n'adoni. D'aquesta manera, l'infant en els seus

primers anys de vida esdevé capaç de fer conquestes miraculoses simplement amb el seu poder inconscient d'interioritzar. No obstant a partir del tercer any, esdevé capaç d'adquirir una gran quantitat de nocions amb els seus esforços, explorant l'ambient. En definitiva, els continguts adquirits en l'etapa d'absorbir queden gravades en l'organisme vivent i es converteixen en la guia per a la formació de la ment i del caràcter de la persona. Per tant, «l'ajut educatiu que es pot donar en aquesta etapa de la vida, mitjançant l'ambient, l'infant l'assumirà en forma de cultura com una victòria permanent que alimenta una flama d'entusiasme, que el conduiran a altres victòries futures en la seva vida».

En paral·lel a aquesta importància de l'etapa infantil, Merieu (2004) ens recorda com es pot aprendre a qualsevol edat fins al final de la pròpia existència. Amb la prolongació de la durada de la vida, és evident que cal emprendre nous aprenentatges essencials. Podem observar, com en aquest aprenentatge al llarg de la vida, els infants troben una complicitat amb les persones adultes que segueixen aprenent, tant en l'àmbit de la seva pròpia família, com en l'exemple dels seus docents que es continuen formant. És en aquest sentit, com podem afirmar que el compromís social de les mestres i els mestres no és únicament vetllar per la formació en valors dels infants conjuntament amb altres agents, sinó, al mateix temps, vetllar per la seva pròpia formació ètica en un procés permanent de reflexió-acció.

2.1.3.- El quotidià a les aules d'infantil i primària

En la nostra formació personal, els centres educatius pels que hem passat, com alumnes, hi juguen un paper fonamental. L'escola marca un moment important de la nostra vida. És l'etapa de la nostra formació inicial i en ella hi passem moltes hores, tant lectives com extraescolars. Paral·lelament, des de la vessant infantil, esdevé un tema de conversa dins l'àmbit familiar. En el cas de que estigui integrada físicament prop de la nostra residència, aquesta presència s'intensifica.

En aquest sentit, Díez Navarro (2007: 29) ens apunta com la realitat de les nostres aules és que ens trobem amb «infants que ja abans de néixer estan subjectes als desitjos i les expectatives del seus pares i de les seves mares». I

que en les seves relacions dins de l'aula manifestaran tant les necessitats d'aquests, com les rivalitats amb les seves germanes i germans o els afectes positius i negatius de la resta de membres de la unitat familiar.

Aquestes circumstàncies de familiaritat i proximitat, comporten que l'escola generi uns elements que configuren la nostra vida quotidiana, sigui en l'etapa que sigui.

Centrant-nos en les aules d'educació infantil, l'acció educativa en aquesta etapa es basa en experiències, activitats i jocs en un ambient d'afecte i confiança. Aquesta acció es sol realitzar des d'una perspectiva global, que permet a l'infant donar-li sentit de forma que els aprenentatges que es realitzin siguin el més significatius possibles. Aquest enfocament global comporta que dins les aules esdevinguin quotidians, entre d'altres, elements com els centres d'interès, racons de joc i treball, tallers, i eixos transversals.

En relació als eixos transversals, en el treball de l'aula, aquests s'identifiquen amb la quotidianitat, relacionada amb la pròpia realitat personal. Exemples són: evolució del nom i la figura humana; educació per a la pau i per al diàleg; el temps i la meteorologia; les festes tradicionals i les costums catalanes; la salut i l'alimentació.

En el meu fer com a mestra, el treball de les aules d'educació infantil sol estructurar-se al voltant d'unes rutines a través de les quals esdevé l'educació en valors. Es poden indicar les següents:

- Cada matí s'aprofita per fer conversar i dialogar en rotllana. Després de la salutació, s'expliquen sensacions o fets que ens hagin passat. La mestra o el mestre aprofiten per explicar les activitats del dia i, si esdevé oportú, plantejaran alguna hipòtesi.
- S'estableixen un seguit de càrrecs rotatius: del bon dia, del temps de material, dels racons de joc i treball, o de tenir cura de les plantes.
- Es treballen hàbits de neteja i higiene, alimentació, salut i benestar.
- Es destaca la importància del diàleg, així com hàbits de conducta bàsics com aixecar la ma per parlar, respectar el torn de paraula o no interrompre. A més, es potencien la paraula i la bona entesa com a mitjans per a resoldre conflictes.

- S'està sempre atent al calendari i al significat de les festes i de les tradicions que els infants viuen en el seu entorn familiar i social més proper.

En el meu fer com a mestra, en les aules d'educació primària, continuen aquests aspectes quotidians. A mesura que l'infant madura, incrementa la seva consciència de participació i pertinença al grup-classe. Els aspectes relatius a la dimensió personal dels infants es continuen treballant des de les diferents àrees en que s'estructura l'etapa d'educació primària. En aquest àmbit de la quotidianitat, hi trobem la socialització dels infants. Entre d'altres aspectes, en podem destacar els següents:

- Els primers grups d'amistats. Entre hores lectives i no lectives, el infants passen moltes hores a les aules.
- L'elecció d'opcions d'acord amb els propis interessos o la pròpia manera de ser.
- El descobriment de la pròpia personalitat.
- El descobriment del món que ens envolta i el de la realitat social.
- La participació democràtica en l'entorn escolar. En aquest sentit solem trobar: l'elecció de delegats o càrrecs, el debat sobre temes d'actualitat o el debat sobre diferents aspectes de l'aula i de la resta de companyes i companys del grup-classe.
- La progressiva separació de la família. Les sortides d'un dia o les convivències ens mostren una nova forma de veure el món.
- La pertinença al centre educatiu. La participació de l'alumnat en la decoració i ambientació del mateix comporta una certa complicitat en el funcionament del centre.

Finalment, en relació als aspectes quotidians de l'aula, hem de tenir molt present com, en els processos educatius, l'essencial és la persona. El subjecte real de l'educació no és tant la persona en abstracte o en un context històric, social i cultural indeterminat, sinó cada persona en concret, com a ésser únic i irrepetible i amb les peculiaritats de la seva existència en una situació històrica, social, política i cultural determinada.

Els i les docents hem de tenir molt present que, en la nostra tasca, la persona -l'alumne i l'alumna- ha de ser la protagonista; sense ells i elles la

nostra tasca esdevé inútil. Merieau (2004: 75) ens recorda com no hem de desesperar mai de cap infant, ja que «per a qualsevol infant tot és possible si sabem trobar el camí de la seva intel·ligència». En definitiva tot es possible, si som capaços d'encabir-lo dins la quotidianitat de l'aula, que és un reflex més de la quotidianitat i desenvolupament de la nostra vida.

2.1.4.- Recerca sobre educació en valors i formació docent

La formació de la nostra personalitat és un procés inacabat i inacabable, que ens acompanya al llarg de tota la nostra vida. Dins de la formació de la pròpia personalitat, hi trobem la nostra formació ètica, que podem entendre com «la forja del nostre caràcter» (Aranguren, 1997: 169). En la formació ètica d'una persona, hi tenen un paper clau l'entorn familiar i escolar, i en conjunt la suma de tots els contextos on es desenvolupa la nostra vida. En aquest sentit, es pot afirmar com mitjançant l'educació, podem anar adquirint uns coneixements que ens permetin desenvolupar la nostra personalitat, formar el nostre caràcter, i viure en plenitud. La nostra formació ètica determina les nostres opcions de vida. Els valors són una opció de vida en la que esdevenen un conjunt evolutiu i progressiu d'experiències rebudes, buscades i interioritzades des de diferents àmbits.

La meua inquietud des de fa anys és la diversitat i els valors, tan fàcil d'entendre moltes vegades des de la vessant teòrica, i tan difícil d'aplicar-lo fins al punt que sovint pot acabar semblant una utopia. Tot el camí fet fins ara, i el bagatge adquirit, m'han portat a plantejar-me i voler profunditzar en diferents aspectes dels valors i de l'educació en valors, concretament en el seu tractament i la seva presència en la formació del professorat.

Penso que aquests punts són claus per centrar-nos en la nostra tasca i tenir clares les nostres missions i funcions. En aquesta línia, esdevenen interessants les reflexions sobre la necessitat de recuperar l'esperança en l'educació. L'educació en l'actualitat, seguint a Camps (2008: 10), va acompanyada «d'un sentiment d'impotència i de lament», que es troba molt present en el nostre entorn social, i que d'una manera o altra, en siguem o no conscients, ens acaba afectant, fins al punt que pot entorpir el nostre treball.

L'autora reflexiona com en aquest context, davant de la formació en valors, els i les docents ens trobem sols, i de vegades, nedant contra corrent, «sense cap més suport que el d'uns valors ètics o constitucionals bastant abstractes i indefinits, la declaració dels Drets humans i poca cosa més, perquè ni tan sols ens posem d'acord sobre què vol dir, per exemple, tolerar o acceptar el que és diferent de nosaltres».

L'educació es vincula amb l'ètica, entesa aquesta com a formació del caràcter, com ja s'ha apuntat anteriorment. Aquesta formació correspon tant a la família, com al sistema educatiu, a les institucions i als mitjans de comunicació. L'individualisme i el consumisme són, entre altres, trets ben característics del nostre context social. Davant d'ells, la responsabilitat i el compromís social són valors que hem de tenir molt presents en la nostra tasca educativa.

En aquesta línia de reflexions presents en la meva tasca docent, vaig realitzar el meu treball de recerca, dins el Programa de Doctorat sobre Comprensivitat i Educació⁹. En ell em plantejava les següents preguntes:

a) D'una banda, com hem de conceptualitzar l'educació en valors, quina és la seva significació i el seu contingut. I concretament, com educar el valor de la diversitat des de l'escola.

b) De l'altra, com es contempla l'educació en valors dins els plans de formació inicial del professorat.

Evidentment, dins el sistema educatiu d'una societat democràtica, l'educació en uns valors democràtics es pressuposa, però una altra qüestió relacionada amb el fons de l'assumpte està en si trobem o no, dins els plans d'estudi de formació del professorat, un espai on s'abordini d'una manera autònoma i completa tots els aspectes relacionats amb l'educació en valors.

L'estudi, ubicat en el paradigma qualitatiu, i inspirat des de la reflexió-acció de la pràctica docent, es va centrar en el sistema educatiu de Catalunya, ubicat dins el sistema educatiu de l'Estat espanyol, en l'etapa històrica educativa actual. Concretament, des del sistema educatiu establert per la Llei

⁹ El treball de recerca sota el títol "Educació en valors i formació docent. La diversitat com a valor", dins el Programa de Doctorat «Comprensivitat i Educació» Bienni 2003/2005 de la Universitat de Vic, va ser dirigit per la Dra. Isabel Carrillo i Flores. La lectura i defensa va tenir lloc el dilluns 20 de novembre de 2006 a la Sala Segimon Serrallonga de la Universitat de Vic. Aquest treball es troba disponible a: <http://handle.net/2072/3729> [Accés: 26.01.2012].

General d'Educació de 1970 fins als nostres dies, en el marc de l'actual model de convivència democràtica configurada en la Constitució de 1978, sense oblidar les aportacions històriques d'altres períodes.

L'establiment d'uns marcs d'anàlisi de la legislació educativa i dels plans d'estudi de formació del professorat, d'acord amb tots els aspectes tractats en la recerca, va ser un procés més pràctic. Per realitzar aquesta anàlisi es van proposar un conjunt d'indicadors agrupats en quatre grans blocs: a) marc teòric del text legal/pla d'estudi -context polític i social, finalitats i directrius ideològiques, valors-; b) ús dels termes "ètica", "moral" i "valor"; c) tractament de la diversitat -educació inclusiva: territori i classe social, ètnica, gènere, necessitats educatives especials-; i d) enfocament de l'educació en valors, i en quins valors educar -valor de la persona humana i la seva dignitat; valor de l'educació; valors de la democràcia; valor de la utopia-.

La finalització de la recerca realitzada, em va portar a les següents conclusions que sintetitzo en els següents punts:

- La persona és el centre de l'educació en valors.
- Les dues vessants articuladores de l'educació en valors són el desenvolupament personal i la convivència democràtica.
- La reflexió entorn a la diversitat i a les discriminacions és necessària.
- El tractament de l'educació en valors i la diversitat en les lleis i en els plans de formació del professorat és, també, necessari.
- La reflexió-acció en la formació del professorat esdevé molt important.
- La necessitat de repensar la formació del professorat, apuntant línies de recerca en les direccions, tant de la formació inicial, com de la formació permanent del professorat.

El procés de recerca realitzat em genera altres preguntes: si bé la legislació educativa fa referència a la l'educació en valors, per què aquesta no té una presència suficientment explícita i concreta en els plans d'estudi? i quin lloc ocupa l'educació en valors en la reflexió-acció de les i els mestres? Aquestes preguntes m'afirmen en la necessitat que la reflexió-acció de la tasca docent ha d'estar present, tant en la formació inicial, com en la formació

permanent del professorat. I, també, tant en la formació individual com en la formació a nivell conjunt d'un claustre de professorat. Al respecte, indicar com en el nivell de la formació inicial, la reflexió-acció moltes vegades sols pot quedar apuntada perquè l'acció és poca; concretant-se en les pràctiques docents o les simulacions i els casos pràctics. No obstant això, considero que és un model —combinable amb altres— que ens permet adquirir uns hàbits molt necessaris per a la realització del compromís social de la tasca docent.

La reflexió contínua sobre la nostra acció, individual i conjunta, com a docents és la millor manera de poder atendre les necessitats educatives de cada infant i saber reaccionar, i de vegades anticipar-se als continus canvis socials que constantment experimentem. Morin (1999) ens parla de la necessitat d'un paradigma que permeti el coneixement complex. En el nostre context mundial, les novetats són constants. Aquestes novetats ens sorprenen, quan en les nostres teories i en els nostres pensaments no tenim lloc per acollir-les. En aquest sentit, hem d'aprendre a afrontar la incertesa. L'educació del futur es fonamentarà sobre les incerteses lligades al coneixement.

La formació inicial i permanent d'una persona manifesten una evolució continua de la mateixa, i el seu nexa es troba precisament en la reflexió-acció de la pròpia pràctica docent. La formació inicial és una etapa limitada en la vida dels docents; la formació permanent, reflex del nostre compromís social, és una etapa que esdevé il·limitada. En aquest sentit, el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida es converteix en una de les claus d'accés al segle XXI. Una de les finalitats de l'educació obligatòria, dins el sistema educatiu, ha de ser la d'aportar-nos les eines suficients per tal de fer de l'educació permanent un eix transversal en la nostra vida que ens permeti tant el nostre desenvolupament personal com professional. Davant un món que canvia de manera continua, i cada vegada de forma més ràpida i evident, afectant a les nostres maneres tradicionals de vida, esdevé necessària una porta a una millor comprensió dels altres i del món en general. A més, ha de ser una comprensió recíproca, i ha de permetre l'intercanvi pacífic i harmònic.

En la formació permanent també hi trobem dues vessants, la individual i la col·lectiva. La individual es troba implícita en la nostra pròpia vocació. Els nostres valors, les nostres opcions de vida ens decanten més cap a uns temes

o cap a uns altres, i s'ha de tenir present que de vegades també poden acabar influint en la nostra situació i desenvolupament professional. La formació permanent individual generalment respon a les reflexions de la nostra acció educativa. Aquestes reflexions ens desperten interessos i inquietuds a les quals volem donar resposta.

La realitat i la complexitat d'un centre s'escapa de la nostra dimensió individual. L'acció educativa és conjunta i la reflexió també hauria de ser-ho. Les reunions de mestres també tenen un component de reflexió dialògica i compartida. Altres plantejaments de formació a nivell de claustre permeten incrementar i compartir el profit d'aquesta reflexió. En aquest sentit, esdevé molt important la possibilitat de que un claustre docent pugui participar de forma conjunta en processos de formació permanent que es desenvolupin des de la perspectiva de la reflexió-acció. Evidentment, aquest procés de reflexió sobre l'acció docent, a nivell de claustre, ha de ser de participació lliure i oberta, i ha de permetre incorporacions i baixes segons els interessos i moments de cada persona. No obstant, la situació ideal, d'acord amb el compromís social de la funció docent, seria la participació total i plena de tot el claustre.

La realitat d'un claustre, i molt més en les escoles de dues o tres línies, és molt diversa, com la mateixa realitat social, encara que té un element comú, el nostre compromís docent. Aquest compromís docent, d'una manera o altra, ha de comportar diàleg entre les i els mestres. L'actitud dialògica és una de les característiques necessàries per a la construcció d'un món veritablement humà. Aquesta actitud dialògica genera preocupació activa, respecte i solidaritat.

En aquesta mateixa línia, Habermas (1985: 156 a 165) ens parla de l'estructura de les perspectives de l'acció orientada cap a l'entesa. Les interaccions socials són «més o menys cooperatives o estables» o «més o menys conflictives e inestables». El grau de cooperació i estabilitat, sorgeix de la situació en que es troben els interessos de les persones afectades. D'acord amb aquests arguments, podem parlar d'acció comunicativa referint-nos a la situació en la que les persones actores «accepten coordinar de manera interna els seus plans i aconseguir els seus objectius, únicament, a condició de que hi hagi o es trobi mitjançant negociació un acord sobre la situació i les

conseqüències que en cap esperar». L'entesa, esdevé d'aquesta manera un mecanisme de coordinació de l'acció.

Els processos d'entesa busquen un acord. Tota norma vàlida, dins un context comunicatiu, «ha de satisfer la condició de que les conseqüències i els efectes secundaris que se'n derivin, previsiblement, de la seva acceptació general per a la satisfacció dels interessos de cada particular, puguin ser acceptats lliurement per cada persona afectada». En aquest sentit, es pot afirmar que tota norma vàlida trobarà l'acceptació per part de les persones afectades, sempre que aquestes puguin prendre part en el seu discurs pràctic. El nostre compromís docent amb l'educació en valors ens exigeix «dialogar seriosament» de forma que totes les persones implicades en aquest diàleg «puguin prendre part dels seu discurs pràctic» amb la voluntat de conèixer fins al fons els problemes morals i la realitat de l'ètica en les nostres escoles i els reptes encara pendants.

Considero que és des d'aquesta reflexió-acció conjunta, des d'on es pot donar una millor resposta a l'enfocament de l'educació en valors i a l'atenció de la diversitat. Unes relacions impregnades de valors i un treball cooperatiu dels docents s'acaba transmetent, d'una manera o altra, a l'alumnat i a la vida del centre, i esdevé una resposta al nostre compromís amb la societat.

La naturalesa dels processos de reflexió-acció és molt ampla i complexa, però sempre es pot acomodar perfectament a la realitat d'un centre educatiu. En aquest sentit, Kemmis (1999) ens indica els següents aspectes:

a)La reflexió expressa una manifestació cap a l'acció i es refereix a situacions concretes -en el nostre cas, podria ser la realitat d'un centre educatiu i del seu alumnat-.

b)Aquesta reflexió no és un treball individualista, sinó que pressuposa i configura diverses relacions socials -l'educació en valors ha de ser una responsabilitat compartida-.

c)Aquesta reflexió tampoc és neutral, sinó que es troba al servei dels nostres interessos -en el nostre cas seria el nostre compromís docent amb l'ètica i els valors-.

d)La reflexió permet i possibilita el canvi social -en el nostre cas el canvi i la millora en educació per incidir en la formació en valors-.

La reflexió-acció, en un context educatiu, ens permet una doble possibilitat, apuntada per Elliott (1999). D'una banda, ens serveix per a controlar i preveure el nostre entorn -que en el nostre cas seria la realitat del centre educatiu i del context social on s'ubica-. De l'altra, ens permet actuar de forma consistent en els valors humans.

Com ja s'ha indicat anteriorment, el marc de la reflexió-acció s'hauria de trobar present tant en la nostra formació inicial, com en la nostra formació permanent. I de fet, ens acompanya al llarg de tota la nostra vida. Schön (1998) apunta com la persona que reflexiona des de l'acció es converteix en una investigadora en el context pràctic, en el sentit de construir una nova teoria a partir d'un cas únic, i d'unir mitjans i finalitats com a marcs d'una situació problemàtica.

En el moment present, els nostres models de formació inicial i formació permanent es troben en una situació de canvi. Els canvis en la formació inicial són conseqüència de la materialització en el nostre sistema universitari de la creació d'un Espai europeu d'ensenyament superior, a partir de la Declaració de Bolonya de 1999¹⁰, signada pels ministeris europeus d'educació, amb la finalitat de contribuir a donar coherència a un àmbit universitari que per definició no coneix fronteres.

La constant reflexió sobre la meva pràctica docent és un procés que em porta a apuntar altres línees i preguntes de recerca. Per una part, profunditzar en com estructurar en els nous plans d'estudi de formació inicial l'educació en valors i la diversitat. Aquesta pregunta sorgeix de la constatació de la necessitat d'establir un espai o matèria comuna en els plans de formació inicial del professorat que permeti una reflexió conjunta, des de diferents disciplines, sobre el tractament de la diversitat i globalment sobre l'enfocament de l'educació en valors. Per altra part, estudiar i visualitzar quin és el tractament de l'educació en valors i de la diversitat en la planificació de la formació permanent del professorat. La pregunta sorgeix de la constatació de la necessitat de

¹⁰ La Declaració de Bolonya de 19 de juny de 1999, subscripta per trenta estats europeus estableix les bases per a la construcció d'un "Espai Europeu d'Educació Superior", organitzat conforme als principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat, i orientat entre d'altres cap a aconseguir dos objectius estratègics. D'una banda, l'increment de l'ocupació a la Unió Europea. I, de l'altra, la conversió del Sistema europeu de formació superior, en un pol d'atracció per a estudiants i estudiantes, i professores i professors d'altres parts del món.

possibilitat dins la formació permanent del professorat diferents espais o procediments que permetin aquesta mateixa reflexió.

D'aquests dues possibilitats, la present tesi tracta sobre la segona. I es realitza en un context concret, el de la meua experiència en el centre docent on treballa. La conjuntura que es presenta en l'elaboració del projecte de convivència en el marc establert en la legislació educativa m'inclina cap a la recerca en una proposta de formació permanent a nivell de claustre.

D'acord amb aquestes previsions, plantejo la present tesi sobre l'educació en valors en l'educació infantil i primària. En concret, des de les vivències de l'aula i de la reflexió-acció d'un claustre que convergeixen en la ideació del projecte de convivència de centre. A partir de l'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència, podem reflexionar, dins el claustre, sobre la formació docent.

En aquesta línia, la recerca s'orienta, doncs, a la proposta d'un projecte de convivència i a la proposta d'una formació permanent a nivell de claustre.

2.2.- Característiques de les nostres societats i de l'educació

L'educació en valors no la podem pensar desconnectada de la realitat del nostre món. Aquesta realitat es canvia i complexa. I aquests canvis els hem experimentat en tots els àmbits de la nostra vida. Per centrar el present treball ens fixarem en l'actual concepció dels tres elements següents: el propi context mundial; les noves concepcions del temps; i la pluralitat d'agents educatius.

2.2.1.- Context mundial de l'educació

L'actual moment històric ha estat definit per alguns autors com a postmodernitat, que es caracteritza per la seva complexitat, paradoxa i controvèrsia. Altres parlen de societats líquides. En aquest sentit, Bauman (2007: 13 i 14) ens apunta dues qüestions que mostren els enormes canvis que comporta la complexitat del nostre moment històric.

D'una banda les possibilitats de comunicació a tots els nivells. En aquest sentit, es pot afirmar com «en un planeta travessat en totes direccions per autopistes de la informació, res del que està passant en una part pot, almenys de manera potencial, ubicar-se en una afora intel·lectual». Totes les realitats del nostre món poden entrar en les nostres llars en temps real, gràcies a les múltiples possibilitats que ens permeten les tecnologies i els mitjans de comunicació.

D'altra banda, les múltiples connexions i equilibris entre totes les parts del planeta. En un context mundial obert a la lliure circulació de capitals i mercaderies, qualsevol fet que es produeix en un lloc pot afectar a persones que viuen a les antípodes del lloc on s'ha produït el fet.

D'acord amb aquests plantejaments, el nostre context mundial es pot sintetitzar en quatre punts que incideixen molt clarament en l'educació en valors de les persones. Aquests punts serien: la globalització i la societat de la informació; el poder difuminat; la greu crisi ambiental; i les contrarietats del nostre món.

La globalització presenta moltes vessants. En podem distingir tres: tecno-econòmica, socio-política i cultural. Així concebuda, la globalització s'ha convertit en una realitat molt ampla que ja no ens permet tornar enrere. En si la globalització té molts aspectes positius que ens permeten millorar la nostra qualitat de vida. El malestar en la globalització es troba en que aquesta, enlloc d'apropar-nos, ens allunya, i això és evident als ulls de tots els habitants del planeta. En aquest sentit, Mària (2000), defineix la globalització, ressaltant-ne la seva vessant més negativa, com l'excusa d'alguns pensadors, homes de negoci i polítics per a retornar a situacions de capitalisme salvatge, ara que Occident, i sobretot Europa, han assolit algunes cotes de justícia per a tothom amb l'Estat del benestar. En els països del tercer món substitueix a la idea de dependència.

La globalització és una oportunitat per apropar-nos, per viure més plenament tot el valor de la persona humana, mitjançant el valor de la democràcia. No obstant, el moment actual es ben diferent i la globalització, enlloc d'apropar-nos, ens allunya més. En l'actual model de gestió de la globalització, ens hi trobem amb la crisi de la democràcia i del poder difuminat.

Paradoxalment, observem com «en un món creixentment globalitzat, tot deixa de tenir fronteres excepte les persones, a les que cada vegada se les hi posa més impediments per a moure's lliurement pel planeta» (Mendiluce, 1998: 107). Un dels reptes de l'educació en valors és canviar aquesta tendència.

En el nostre món, observem com els poders econòmics -les multinacionals, on no se sap molt bé quines persones estan al darrera- arriben a tot arreu, en canvi els Drets humans i les persones no. D'una banda, en moltes parts del planeta ens trobem amb sistemes democràtics molt febles o inexistent on no es respecten els Drets humans. Però, d'altra banda, nosaltres -habitants dels països del nord ric- possiblement tenim a les nostres mans, sense saber-ho, un producte elaborat -total o parcialment- en aquelles parts del planeta o consumim els seus recursos naturals. Tot això, sense saber quin poder mundial ho està articulant, si és que n'hi ha algun que ho articuli.

És una realitat com l'economia mundial actual està plena d'injustícies que mantenen als països del sud pobre en un situació de prostració. Aquesta economia difumina el poder; però les relacions entre les persones haurien de donar prioritat, precisament, a les persones. Monet¹¹ apunta com una integració exclusivament comercial i monetària contribueix poc al benestar dels ciutadans; en aquest sentit, referint-se al procés de construcció europea, afirma «que si tornés a començar canviaria la c de comerç per la c de cultura».

Quan la persona passa per davant del mercat; la política va davant de l'economia, el poder no es difumina, les persones no tenen fronteres, i el progrés ens beneficia a tots per igual.

Juntament amb el poder difuminat ens trobem amb una greu crisi ambiental, que no sabem ni a qui reclamar, ni com resoldre-la. Les diferents instàncies polítiques, ja sigui a nivell de països o d'organitzacions internacionals, no es fiquen d'acord. En la Cimera de Kyoto de 1997 es varen observar les discrepàncies entre els governants i els científics en aquest tema que encara són presents. En els temes ecològics es pot parlar de dos paradigmes que són contradictoris (Carrera i González Faus, 2005): la cultura de l'industrialisme i la cultura ecològica. Es pot caracteritzar la cultura de

¹¹ J. Monet és un dels impulsors, en la dècada dels anys cinquanta del segle passat, del procés d'unió d'Europa. Citat per Mayor Zaragoza (1999: 63)

l'industrialisme per considerar la natura com a font il·limitada de recursos que pertanyen a l'ésser humà. La cultura de l'ecologisme considera a la natura com una font limitada de recursos, i a l'ésser humà com a un element de la naturalesa que l'ha de gestionar però respectant-ne els seus cicles.

La sostenibilitat del planeta és un valor necessari per a la nostra vida. Els científics han demostrat com les activitats humanes han alterat la composició de l'atmosfera afectant el clima, i s'estan desenvolupant experiments sense control que amenacen el futur del planeta. Una altra vegada veiem com el poder es difumina, el debat s'amaga i la realitat no s'afronta.

Les contrarietats del nostre món, com podem observar, són moltes. La globalització ens les apropa i ens les posa més de manifest, però encara no ens les permet solucionar. L'actual moment de globalització està reproduint uns esquemes que podríem remuntar a l'inici de l'aventura colonial de l'Europa Occidental -l'any 1492-. La dominació europea sobre la resta del món comporta «destruccions culturals irreparables i esclavituds terribles» (Morin, 1999: 30).

Després de la Segona Guerra Mundial la colonització política es va acabant. Però perduren l'econòmica i la mental. En relació a la primera, Mendiluce (1998: 50) reflexa la paradoxa d'anomenar «nou ordre econòmic internacional» a la generalització a escala mundial de l'economia purament especulativa. El comerç internacional és summament desigual. D'una banda, ens trobem a les grans empreses multinacionals i a les grans potències econòmiques. I, de l'altra, «el rostre humà empobrit» d'un jove del sud-est asiàtic que cus camises per a una multinacional europea o el d'un camperol llatino-americà que ha de competir amb la potent agricultura nord-americana (Fanjul, 2004: 3).

En el comerç internacional les cartes estan molt marcades i les desigualtats de partida en generen moltes més, i d'una manera que no s'atura. Així, es pot dir que mentre els europeus i nord-americans ens trobem en «el circuit planetari del confort», molts africans, asiàtics i sud-americans es troben en «el circuit planetari de la misèria» (Morin, 1999: 31 i 32).

En relació a la colonització mental, hem de tenir present que els països pobres admiren cada cop més el suposadament excel·lent model de vida dels

països rics, mostrat via satèl·lit per la televisió mitjançant fantàstics concursos i meravelloses sèries.

Això provoca en els habitants dels països del sud pobres un desarrelament cultural i de valors molt fort. Els habitants d'aquests països rebutgen tots els seus valors i tradicions, i consideren que els dels països rics del nord són millors. La colonització mental es refereix a la imposició dels nostres esquemes occidentals d'un manera brutal en la vida quotidiana de les persones dels països del sud pobres.

Com podem observar, aquest panorama ens allunya i no afavoreix unes relacions democràtiques, tant a nivell local com a nivell mundial. L'actual concepció de les relacions econòmiques internacionals comporta, a més, una limitació al desenvolupament de molts països pobres del sud; provoca un desarrelament de cultures i una crisi de valors. Les conseqüències del deute extern generen un descontent que deriva cap a l'odi entre les poblacions del planeta; aquest deute els impedeix desenvolupar-se en camps com la salut, l'educació i les infraestructures. Paral·lelament, la gran diferència en la qualitat de vida entre països del nord ric i del sud pobre provoquen desbordats moviments migratoris d'habitants del sud cap al nord. Aquestes persones són difícilment incloses per les societats del nord, que sistemàticament les rebutja o, en el millor dels casos, les hi dona les feines menys qualificades amb unes condicions laborals molt precàries.

Aquesta polarització entre nord ric i sud pobre, d'una manera pot ser més amagada o difusa, també es dona en les nostres societats del nord ric. Navarro (2006: 30 i 31, i 207 a 214), referint-se a la realitat de l'Estat espanyol, ens indica com encara existeixen «dues Espanyes». Una constituïda al voltant d'un terç de la població -que englobaria la burgesia, la petita burgesia i els professionals amb renda alta- amb una enorme influència alhora de configurar la cultura mediàtica i política del país, que és la que utilitza els serveis privats -principalment en els àmbits educatius i sanitaris-. L'altra inclou els altres dos terços de la població -i englobaria a la classe treballadora i a les classes mitges, de renda mitja o baixa-, i és la que utilitza els serveis públics -també referint-nos principalment als àmbits educatius i sanitaris-. En relació a

Catalunya, la situació és la mateixa, encara que més perversa ja que la «suposada cohesió nacional ha amagat la creixent descohesió social».

Davant d'aquest panorama, una de les maneres que tenim d'apropar-nos els humans -i que la globalització i la societat de la informació ens permet realitzar d'una manera molt completa- és el diàleg. El diàleg és la recerca o trobada de i amb l'altre; expressa el caràcter relacional de l'ésser humà des de la seva reflexió interior. Mitjançant el diàleg, el pensament es fa paraula i aquesta -a l'igual que l'empatia- ens permet descobrir i arribar a l'altre i, a més, ens permet comprendre molts fenòmens del nostre món. El diàleg ens demana una actitud oberta i sincera, de donar i rebre -de donació de la experiència personal i de recepció de l'experiència de l'altre-. El diàleg ens apropa ja que permet l'entesa i el consens en les qüestions que ens separen. Saber trobar i mantenir espais de diàleg és fonamental per a la vida en les societats democràtiques. La globalització de les paraules i les idees és la globalització de les persones; es la globalització que ens dignifica.

Aquesta actitud dialògica es fonamenta en les accions comunicatives des de les quals les persones intentem entendre'ns. Com ja hem indicat anteriorment, l'actitud dialògica es configura com una de les característiques necessàries per a la construcció d'un món veritablement humà. Aquesta actitud dialògica genera preocupació activa, respecte i solidaritat que es tradueix en l'universalisme i el respecte de la diferència. D'aquesta manera, sols reconeixent que l'autonomia de cada persona ha de ser universalment respectada, podem exigir que es respectin les seves peculiaritats i la manera de fer-ho serà el diàleg.

Diàleg i autonomia poden funcionar com a principis ètics articuladors en societats globalitzades. Ambdós principis són, alhora, manifestacions de la nostra dignitat i pressupòsits d'un sistema democràtic. La dignitat de la persona i les societats democràtiques han d'estar presents en tot sistema educatiu. El reconeixement de la dignitat humana esdevé el fonament del reconeixement dels Drets humans.

La dignitat personal va molt lligada a la idea de desenvolupament humà. Davant un món amb un desenvolupament tecnològic molt elevat i en contínua progressió, l'aposta està en un desenvolupament personal també il·limitat i que

afecti a tota la població. Morín (1999: 25) apunta com tot veritable desenvolupament humà ha de combinar les autonomies individuals, amb les participacions comunitàries i «amb el sentit de pertinença a l'espècie humana».

En aquesta mateixa línia, Sen (2000: 19 i ss.) proposa mesurar el desenvolupament d'una societat en relació a la dignitat de la persona. Aquest desenvolupament, d'una banda, «exigeix l'eliminació de les principals fonts de privació de llibertat: la pobresa i la tirania, la manca d'oportunitats econòmiques i les privacions socials sistemàtiques [...]».

I d'altra banda, requereix, com a mínim, cinc tipus diferents de llibertats:

a) Les llibertats polítiques, enteses com les possibilitats d'exercici i defensa dels Drets humans.

b) Els serveis econòmics, entesos com la participació de tots els membres d'una comunitat en la producció, distribució i consum dels béns.

c) Les oportunitats socials, enteses com l'accés a aquells serveis que influeixen d'una manera molt important en l'exercici de la llibertat per a viure millor.

d) Les garanties de transparència en l'accés i divulgació de la informació, enteses com la seguretat d'una informació veraç i objectiva.

e) La seguretat protectora, entesa com l'existència d'una xarxa de serveis de protecció.

El futur de les persones no està en l'aïllament, sinó en el compartir per a créixer. Actualment, hi ha una por certa cap a l'altre. Aquesta por anul·la la nostra llibertat en benefici de la seguretat; ens fa desconfiar de tots i de tot i ens fa ser recelosos davant de qualsevol canvi, davant la por a perdre la nostra petita parcel·la personal. El desenvolupament humà contribueix a dignificar la persona i a igualar el desenvolupament tecnològic. Per aconseguir-ho, hem de recuperar la confiança en l'altre i hem de tenir molt clar que el trinomi «individu-societat-espècie» com a font de coneixement no es pot dissociar. Una innovació o descoberta que no contempli aquestes tres vessants no és un veritable progrés humà.

Un veritable progrés humà està lligat i vinculat a la idea de democràcia. La democràcia no sols és un sistema polític, sinó que també és un valor. En aquest sentit, Dewey (2002: 91) apunta que «una societat és democràtica en la

mesura en que faciliti la participació en els seus béns de tots els seus membres en condicions iguals i que asseguri el reajustament flexible de les seves institucions mitjançant la interacció de les diferents formes de vida associada». Una societat democràtica vol una escola democràtica que no fiqui barreres a l'accés al coneixement i a la societat de la informació; que no discrimini i que no consideri a cap persona poc hàbil i sense aptituds per participar en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Una societat democràtica pressuposa persones formades en la cultura de la democràcia. I la millor manera de formar-se democràticament és viure els processos d'ensenyament-aprenentatge d'una manera democràtica a l'escola. Avui és fonamental adquirir unes capacitats i unes habilitats democràtiques que ens permetin ser crítics i no perdre la perspectiva global davant els constants canvis tecnològics que es produeixen en el nostre món.

Els canvis són inevitables -i en moltes ocasions fins i tot desitjables-. Però, els canvis, generalment, ens fan por, no sabem cap a on ens portaran. Moltes vegades davant un cert risc o una certa inseguretat, triem la comoditat, ja que si les coses fins ara han funcionat, continuaran funcionant d'una manera o altra. Una certa por inicial, en si, no es dolenta; més aviat es pot dir que detecta unes inquietuds. L'important és comprendre-la i situar-nos per poder adaptar i acomodar la nova realitat que en un principi ens feia por. Mai hem d'oblidar la nostra tasca i el nostre compromís social. En una societat en canvis, nosaltres no podem desatendre'ls.

Els canvis ens permeten progressar i enriquir-nos des de tots els aspectes, tant des de l'aspecte humà, com des del cultural o el social fins a l'ecològic i l'econòmic. Un dels canvis més importants, en la nostra societat actual, seria institucionalitzar la innovació. Aquesta hauria de ser una exigència a la que tots li féssim front. Avui, en moltes estructures professionals i socials està mal vist proposar canvis. Proposar-ho d'una manera fonamentada hauria de ser un mèrit a tenir en compte; en aquest moment, moltes vegades és un motiu de marginació.

Des de l'escola, hem de preparar a l'alumnat per als canvis, per tal de lluitar per unes societats més justes, solidaries i sostenibles; en definitiva, per consolidar la democràcia. No hem d'oblidar que les nostres escoles, com la

nostra societat, sempre poden millorar. Si no poguessin fer-ho, implicaria que «hauríem arribat al final de la història de la creació humana i a la més alta plenitud possible» (Gimeno Sacristán, 2003: 247). Com això, evidentment, no és així, des de l'escola hem de lluitar per a ser generadors del canvi.

La millora constant és el camí per arribar a la felicitat. Podem considerar la felicitat de les persones com a fi últim de l'educació. La felicitat és un estat individual de cada persona, a la que totes les persones hem d'aspirar per raons de naturalesa i dignitat del gènere humà. A més, la felicitat de tota la col·lectivitat repercuteix en el sentit que la permet i l'enriqueix.

2.2.2.- Les noves concepcions del temps

El nostre entorn influeix tant la nostra manera de ser com l'enfocament que donem a la nostra feina, en el nostre cas, la tasca docent. Aquest entorn també està molt present a les nostres aules. Encara que el nostre alumnat sigui un grup d'infants que no arribi als sis anys -en el cas de l'etapa d'educació infantil- i a dotze -en el cas de l'etapa de primària-, aquests i aquestes perceben, d'una manera o altra, l'entorn familiar i social en el que viuen.

La constant revolució científica i tecnològica que marca el desenvolupament de les nostres vides, projectant-se en les nostres relacions socials, ens afecta en la concepció del temps i de la diversitat. Ambdues realitats les estem experimentant contínuament de manera canviant, i generalment sense intervals temporals per assimilar-les. Aquesta revolució tecnològica també ha incidit amb força en el camp dels mitjans de comunicació, canviant de forma considerable, tant les mateixes possibilitats de comunicació en les nostres relacions socials, com les funcions dels propis mitjans de comunicació.

El nostre context social i mundial, precisament, ha anat canviant en els últims anys, de forma paral·lela a la ciència i a la tecnologia, d'una manera vertiginosa. Honoré (2005), en una obra on realitza un crit d'atenció elogiant la lentitud, ens indica com en els darrers cent cinquanta anys aquesta acceleració vertiginosa ha estat positiva pel desenvolupament de la humanitat, no obstant en els darrers deu anys el balanç ha passat a ser molt

negatiu, ja que el malestar que hi ha al món és degut precisament a la manca de contacte humà conseqüència de la velocitat i del ritme que portem en les nostres relacions.

En referència a la dimensió temporal del nostre context social, Díez Navarro (2007: 28) ens parla de «l'era de les presses», on es considera un fet terrible la circumstància d'haver d'esperar-se per les coses més mínimes. En aquest context tot procés immediat i ràpid triomfa, en canvi un procés lent o que requereix d'un cert temps està condemnat al fracàs. La nostra paradoxa, és que el camp de l'educació es caracteritza per processos de llarga durada. Delors (1996) parla de l'educació al llarg de la vida com a exigència d'una societat democràtica. En aquest sentit, l'educació permanent s'acaba convertint en un estil de vida.

En la mateixa línia, Carbonell (2008: 21 i 22) ens parla d'uns temps lents, tranquils i prolongats per a l'educació, sense obsessionar-se per les etapes ja recorregudes, ni per les presses per arribar al final. No obstant, moltes vegades, «el temps no respecta el ritme natural de la infància i de l'adolescència, i força una educació precoç i una adultesa prematura d'efectes nocius i perversos». Paral·lelament, també s'ha de tenir molt present com «la velocitat del temps i del canvi social no poden traslladar-se a l'educació escolar. Aquesta a l'igual que la bona cuina, requereix de temps lents de preparació». Els temps d'aprenentatge han de tenir una durada suficient per tal de possibilitar i afavorir la consolidació dels coneixements, principalment des d'un context escolar on s'ha d'estimular la reflexió i l'experimentació, que sempre necessitaran el seu temps.

Per la seva banda, Gimeno Sacristán (2008), referint-se al valor del temps en l'educació, ens parla de quatre dimensions del temps -la física i matemàtica, la biològica o biopsíquica, la del propi transcurs del temps i la social-. Totes elles són importants i es troben molt presents tant en l'organització de la vida escolar, com en la pròpia vida de cada infant. Quan es pensa en el disseny dels temps educatius, hem de tenir molt present el que es demana o exigeix a cada alumna o alumne, tenint molt clar que les diferents maneres d'organitzar la vida escolar i les activitats educatives comporten més o menys energia, la generen o l'esgoten, reflectint-se

directament en la possibilitat de portar al nostre alumnat cap a estats de cansament, que acaben desvirtuant tots els processos d'ensenyament-aprenentatge que pretenem realitzar.

Aquesta preocupació pel temps ens comporta preguntar-nos pel seu valor, si és que realment es pot considerar que en té. Durán (2007: 23 a 27) indica com «el creixent interès pel valor del temps que no té preu es deu a la insatisfacció de molts col·lectius socials, especialment de dones, pel poc visible que resulta el seu treball en la majoria de les interpretacions econòmiques i polítiques». Continuant en aquesta línia, apunta que l'hora de treball en el mercat val actualment -es refereix a l'Estat espanyol l'any 2007- «un promig de catorze euros, que no arriba a la meitat en el cas dels treballadors poc qualificats i es multiplica per vint en el supòsit dels nivells més alts de l'escala». Canviant de terç, ens podem, també, preguntar per quin valor té el nostre temps d'oci o quin valor té gaudir de la companyia d'altres persones.

Com a resposta a aquesta era de les presses -que ens porta a una concepció del temps basada en la rapidesa, la incomprensió i el sense sentit- podem indicar que una concepció adequada del temps és decidir en què volem emprar-lo. És a dir, «si volem seguir com fins ara en una societat que ens devora i atrapa en el temps, o si volem portar el timó del nostre temps i recuperar la nostra dignitat humana».

En aquest sentit, Duch (2007: 12 a 16) ens apunta la necessitat d'una pausa, de la lentitud, de la tranquil·litat, del saber parar-se com a mitjans idonis per a recobrar el temps i l'espai humans en les seves veritables dimensions. Així, en el moment present, és del tot necessària «la practica d'una desacceleració que sigui capaç de reduir el temps humà per tal que siguin possibles la reflexió, la responsabilitat i la simpatia».

La pràctica educativa s'ha d'encaminar cap a la ubicació de l'infant en el context temporal. Aquest context és important, tant per a prendre decisions, com per a la pròpia autonomia personal. La correcta gestió del temps ens permetrà ser més protagonistes de la nostra vida. Les decisions que obeeixin a les presses i als ritmes dels i de les altres ens poden portar a vivències buides o mancades de sentit.

2.2.3.- La pluralitat d'agents educatius

L'educació esdevé una acció compartida entre les famílies i el sistema educatiu. Possiblement amb la universalització d'aquest sistema, i la seva presència en l'espai públic, el paper de les famílies en l'educació dels seus fills i filles ha quedat més desdibuixat. En aquesta mateixa direcció, la progressiva incorporació de les dones al mercat de treball ha pogut comportar en el si de les famílies, en alguns casos i cada vegada ja amb menor intensitat, un buit en l'atenció de les pròpies filles i fills. En aquest sentit, per tal d'assumir les seves funcions educatives, els pares i les mares han de compaginar, conjuntament, l'acompanyament de les seves filles i fills amb l'organització de la seva vida diària (Carrillo, 2007).

Els valors expressen la nostra manera de ser. Aquesta manera de ser ve influenciada per les vivències en el si de la nostra família, tant en la infància i adolescència, com en l'edat adulta. En les relacions familiars, l'educació en valors no pot ser directiva, ni impositiva; sinó que es construeix des dels espais de diàleg que els pares i les mares tenen amb les seves filles i fills sobre l'entorn que els envolta, que va des del camp afectiu fins a les actituds socials.

D'acord amb aquest plantejament, la tasca educativa en valors de les famílies pivota sobre dos àmbits principals. D'una banda, l'anàlisi crítica i l'elecció entre la multiplicitat de dinàmiques i espais amb possibilitats tant educatives, com contràries a l'educació en valors. De l'altra, la cura en les relacions, els estils organitzatius, les rutines, les normes i els hàbits quotidians, que contribueixen a la formació moral.

La tasca educativa de les famílies, en l'actualitat, no és senzilla. El seu entorn social es troba ple de contradiccions. Des dels diferents espais i dinàmiques, es reben missatges moltes vegades oposats. Aquestes contradiccions s'adverteixen en molts àmbits, tant en el camp dels valors, com en el dels interessos, i fins i tot en la mateixa concepció de la persona i la seva dignitat.

Per afrontar aquesta tasca no senzilla, les famílies s'han de plantejar «una educació des de la incertesa», amb una gran dosi de reflexió sobre diferents aspectes, que van des de la mateixa concepció de la societat fins als

desitjos de felicitat per als propis fills i filles. Juntament amb aquesta reflexió, per a fer front a les situacions d'incertesa, les famílies han d'actuar amb sentit comú i flexibilitat, davant d'unes realitats canviants i, moltes vegades, sorprenents (Arànega i Guitart, 2005: 19 a 22).

Tradicionalment, la família i l'escola han estat les institucions que han rebut la delegació per part de la societat en l'educació dels infants. Avui però, aquest monopoli s'ha trencat i altres agents, com són les tecnologies i mitjans d'informació i comunicació, també tenen una dimensió educadora, de la que no sempre en som prou conscients i que tampoc està del tot emmarcada. A més, avui quan parlem d'educació no sols ens referim a l'etapa de la infància, sinó que l'educació és al llarg de tota la vida.

Els mitjans audiovisuals, un exemple és la televisió (mitjà de comunicació i d'oci a la vegada), s'han instal·lat cada vegada més en la nostra realitat quotidiana. En la construcció de la nostra identitat de projecte com a país, els mitjans de comunicació hi juguen un paper fonamental. Seguint l'opinió dels membres del Grup de Recerca de Violència i Televisió de la Universitat Ramon Llull¹² (2003) es pot afirmar com «un dels papers rellevants de la televisió és la seva capacitat per difondre estereotips i valors socials, que no sempre estan en harmonia amb uns ideals basats en el diàleg i en la pau». Així ens trobem com els infants passen moltes hores davant de la televisió impregnant-se molts cops d'uns valors (contravalors) que no són els desitjables per a un sistema democràtic i que l'escola no pot transmetre i acceptar. Igualment les tecnologies, en la nostra societat, permeten tenir de forma immediata informacions diverses però alhora estan posant barreres per l'accés al coneixement. Tot això acaba repercutint en la vida social.

No obstant això, no hem de menysprear l'important paper d'aquests mitjans com a agents educatius. En aquest sentit, tota societat, mitjançant el sistema educatiu, s'ha de plantejar com un repte important forjar persones informades, lliures i democràtiques. Entenent l'educació a tres nivells d'influència: àmbit formal, no formal i informal, que requereixen una certa coherència i organització social on l'escola hi té molt a dir.

¹² Els membres del Grup de Recerca de Violència i Televisió de la Universitat Ramon Llull, que van redactar l'article al que es fa referència, són Sue Aran, Francesc Barata, Jordi Busquet, Pilar Medina i Silvia Morón. La pàgina web d'aquest grup de recerca és: <http://www.3fcc.com> [Accés: 15.09.2007].

Des de l'escola, hem de saber valorar el paper educatiu d'aquestes tecnologies i dels mitjans de comunicació. En cas contrari, interessos parcials i egoistes es poden servir d'aquests agents per a manipular a les persones. El repte és avançar cap a una democratització de la societat que ha d'incloure la democratització de l'escola, dels mitjans de comunicació, i en l'accés i gestió de les tecnologies de la informació.

Així, una informació complerta, verídica i objectiva ens fa créixer i ens fa lliures; una informació parcial i interessada ens manipula i ens pren llibertat. De la mateixa manera, un accés lliure a les avantatges que comporten les tecnologies permet a tothom treure el màxim profit de les nostres potencialitats i ens permet també aprendre a conviure i a conscienciar-nos de la realitat -tant social com ecològica- del nostre planeta.

Els sistemes educatius i tots els seus agents, davant el continu canvi tecnològic, han d'atendre d'una manera especial a la preparació per al canvi. Aquesta preparació, de fet, no deixa de ser un valor. Com ja s'ha apuntat anteriorment, l'educació al llarg de tota la vida és una exigència democràtica, i per a aconseguir-la hem de deixar de considerar els diferents processos d'ensenyament i d'aprenentatge com a independents -i fins i tot com a competidors o excloents entre si- i hem de saber-los articular tots.

Des de l'escola, hem d'iniciar-nos en aquest camí. Mai ens hem d'oblidar que darrera de tot hi està la persona, i aquesta abans que treballadora, consumidora o innovadora, és en primer lloc persona amb tot el que de respecte per a la seva dignitat representa. L'educació en valors ha de tenir-ho molt present, i des de l'escola, hem de deixar que tot infant, primer que tot, sigui infant perquè davant la realitat del nostre món «molta màgia i molta sort tenen els infants que aconsegueixen ser infants» (Galeano, 2004: 11).

Els entorns eduquen, les famílies eduquen, l'escola educa. És en aquest context complex, on esdevenen processos formatius i on es produeixen múltiples oportunitats d'aprenentatge ètic que les mestres i els mestres hem d'articular. Els docents som també agents educatius, en part responsables, compromesos amb l'educació en valors dels infants, oberts a la reflexió i a la formació permanent, motivats pel canvi i la innovació.

2.3.- Legislació educativa i formació en valors¹³

La formació ètica està molt relacionada amb el model de sistema educatiu que es vol implantar a nivell d'organització de la vida d'una comunitat. En aquest sentit, en el context d'una societat democràtica, l'educació entesa com a servei essencial per part de tota la població es troba directament vinculada amb la dignitat i la llibertat de les persones.

En el marc de la Constitució espanyola de 1978¹⁴, en l'article 27, en els punts 1 a 3, s'estableixen els següents aspectes directament relacionats amb la formació ètica:

Article 27 Constitució espanyola de 1978.

1. Tots tenen el dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament.

2. L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals.

3. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix als pares per a que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.

[...]

La Constitució europea¹⁵, contempla el dret a l'educació en l'article II-74, en el que s'estableix el dret de tota persona a l'educació i a la formació professional i permanent. També es preveu el dret dels pares i les mares a garantir l'educació de les seves filles i dels seus fills conforme a les seves conviccions religioses, filosòfiques i pedagògiques.

En aquest marc constitucional, l'anàlisi del tractament de la formació ètica, en la legislació educativa, ha d'atendre als següents apartats: la configuració del dret a l'educació; l'ordenació del sistema educatiu; l'ordenació del sistema universitari; i la configuració dels plans d'estudi de formació del professorat.

¹³ Aquest apartat està redactat en base a: Vericat, G. (2006): *Educació en valors i la formació docent. La diversitat com a valor*. Universitat de Vic. Disponible a: <http://handle.net/2072/3729>[Accés: 26.01.2012]

¹⁴ Constitució espanyola de 27 de desembre de 1978. BOE núm. 311-1, de 29 de desembre de 1978.

¹⁵ Signada a Roma el 29 d'octubre del 2004 pels Caps d'Estat i de Govern dels països membres. Disponible a: <http://www.constitucioneuropea.org> [Accés: 11.06.2009].

D'acord a aquests paràmetres, interessa visualitzar el context temporal que va des del restabliment de la democràcia a l'Estat espanyol fins a l'actualitat a fi d'observar com s'han anat definint els valors de la democràcia i l'educació.

2.3.1.- La configuració del dret a l'educació

Les dues lleis que han regulat els aspectes d'aquest dret des dels inicis de l'actual etapa democràtica han estat, d'una banda, la Llei orgànica 5/80, de 19 de juny, de l'Estatut de centres escolars (LOECE)¹⁶ i, d'altra banda, la Llei orgànica 8/85, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE)¹⁷, que va derogar l'anterior.

En l'anàlisi d'aquestes dues lleis -tot i reflectir el tarannà de dues concepcions polítiques molt diferenciades-, s'ha de tenir present el marc jurídic que les empara -la Constitució espanyola de 1978- que proclama i exigeix el respecte a la dignitat de la persona i a la convivència democràtica¹⁸.

El marc teòric d'aquests texts legals es troba molt influenciat per la configuració del nostre actual model de sistema democràtic. Ambdues lleis responen a dues etapes de govern de dos partits polítics diferents¹⁹. En el rerefons d'ambdós textos legals s'hi pot observar, d'una banda, un lluita pel control dels centres privats per part de la societat i dels poders públics i, de l'altra, la configuració de l'ideari del centre i la seva repercussió en la tasca

¹⁶ Llei orgànica 5/80, de 19 de juny, de l'Estatut de centres escolars. BOE núm. 154, de 27 de juny de 1980.

¹⁷ Llei orgànica 8/85, de 3 de juliol, regula el dret a l'educació (LODE). BOE núm. 159 de 4 de juliol de 1985.

¹⁸ En aquest sentit es poden citar els articles 1,1 i 10 de la Constitució espanyola de 1978. El primer manifesta les normes organitzatives de la convivència democràtica; el segon és el pòrtic de la declaració constitucional de drets i llibertats i manifesta la posició central de la dignitat de la persona humana dins el nostre ordenament jurídic.

Article 1,1 de la Constitució espanyola de 1978

Espanya es constitueix en un Estat social i democràtic de Dret, que propugna com a valors superiors dels seu ordenament jurídic la llibertat, la justícia, la igualtat i el pluralisme polític.

Article 10 de la Constitució espanyola de 1978

1.La dignitat de la persona, els drets inviolables que li son inherents, el lliure desenvolupament de la seva personalitat, el respecte a la llei i als drets dels demés són els fonaments de l'ordre polític i de la pau social.

2.Les normes relatives als drets fonamentals i a les llibertats que la Constitució reconeix s'interpretaran de conformitat amb la Declaració Universal dels Drets Humans i els tractats i acords internacionals sobre les mateixes matèries ratificats per Espanya.

¹⁹ La primera al govern de la *Unión de Centro Democrático* (UCD), i la segona al govern del *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE).

docent. El pas del temps ha permès que la jurisprudència del Tribunal Constitucional anés perfilant aquests aspectes²⁰.

El resultat d'aquesta situació ha comportat un escàs desenvolupament legal en la titularitat de la persona com a subjecte del dret a l'educació. És cert que aquesta es desprèn de l'article 27 de la Constitució espanyola, però en la regulació legal no es determina d'una manera clara el contingut del dret a l'educació tant per a l'alumnat, dins el seu currículum, com per al professorat, dins la seva formació.

D'acord amb aquestes consideracions, es pot establir la següent taula resum:

<i>Normativa</i>	<i>Context polític i social llei</i>	<i>Finalitats primordials llei</i>	<i>Valors dins la formació del professorat</i>	<i>Valors en el currículum dels alumnes</i>
Llei orgànica Estatut centres escolars, 1980.	Configuració del sistema democràtic.	Relacions centres públics i privats. Llibertat d'ensenyament.	Els valors democràtics (es deriva de l'article 36: drets dels alumnes).	Els valors democràtics (article 36: drets dels alumnes).
LODE, 1985.	Configuració del sistema democràtic.	Relacions centres públics i privats. Llibertat d'ensenyament.	Es pressuposa. Articles 2 i 6. La formació en el respecte als drets i llibertats fonamentals, la tolerància i la llibertat.	Valors democràtics (articles 2 i 6).

Taula 2. Legislació educativa i formació en valors. La configuració del dret a l'educació

Ambdues lleis enfoquen l'educació en valors democràtics d'una manera que podria considerar-se molt superficial o poc explícita. No s'entra de forma plena en el desenvolupament del contingut del dret a l'educació. En ambdues lleis ens trobem referències, implícites o explícites, al valor de la persona i la seva dignitat, al valor de l'educació i als valors que comporta i exigeix la democràcia. En canvi, no trobem, de forma clara, la confiança en l'educació

²⁰ Entre d'altres, la STC 5/1981, de 13 de febrer, relativa al recurs d'inconstitucionalitat contra la Llei orgànica 5/1980, de 19 de juny, que regula l'Estatut de Centres Escolars. Consultada al suplement al BOE núm. 47, de 24 de febrer de 1981, pàgines 16 a 30.

També la STC 86/1985 de 10 de juliol, on es reconeix que el dret de tots a l'educació és un dret de prestació específic. Consultada al suplement al BOE núm. 194, de 14 d'agost de 1985, pàgines 2 a 16.

El Tribunal Constitucional també s'ha pronunciat sobre la llibertat d'ensenyament en la STC 5/1985, de 23 de gener (Suplement al BOE núm. 37, de 12 de febrer de 1985, pàgines 11 a 16), així com també en les SSTC 5/1981, de 13 de febrer (Suplement al BOE núm. 47, de 24 de febrer de 1981, pàgines 16 a 36) i 77/1985, de 27 de juny (Suplement al BOE núm. 170, de 17 de juliol de 1985, pàgines 21 a 41).

com a motor que possibiliti un canvi o una millora social. En aquest sentit contrasta amb la Llei General d'educació de 1970²¹, com observarem seguidament.

Aquesta llei va representar, en el panorama de l'educació espanyola, «el projecte millor acabat de la reforma del sistema educatiu de l'Espanya contemporània» (Capitán, 1994: 790). La Llei General d'Educació de 1970, ja a les acaballes de la dictadura, apostava per una democratització de l'ensenyament dins de tots els seus nivells. Entre els objectius d'aquesta llei, destaquen: el fer participants de l'educació a tota la població espanyola i oferir a totes i a tots la igualtat d'oportunitats educatives. Es pretén també millorar el rendiment i la qualitat del sistema educatiu. En aquest sentit, es considera fonamental la formació i perfeccionament continuat del professorat, així com la dignificació social i econòmica de la professió docent (preàmbul). S'estableixen com a finalitats de l'educació, en tots els seus nivells i modalitats, entre d'altres: la formació humana integral, el desenvolupament harmònic de la personalitat i la preparació per a l'exercici responsable de la llibertat (article 1). És pretén la unitat del procés de l'educació -dins del sistema educatiu- i la continuïtat del mateix al llarg de tota la vida per satisfer les exigències de l'educació permanent que planteja la societat moderna (article 9). El posterior desenvolupament reglamentari de la llei, la manca d'un adequat finançament i la pròpia dinàmica de l'Administració educativa van dificultar la seva aplicació.

La Llei Orgànica de l'Estatut de centres escolars de 1980 estableix com a finalitat de l'educació la recerca del ple desenvolupament de la personalitat mitjançant una formació humana integral i el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals (article 2). En aquest sentit, es reconeix a totes les persones el dret a rebre una educació bàsica i professional que permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat. També, es reconeix, el dret a una educació de nivell superior a l'obligatori (article 3). Dins dels drets de l'alumnat, s'estableix el dret de tota persona espanyola a ser admesa en un centre escolar, sense que en cap cas pugin establir-se discriminacions de cap tipus (article 35).

²¹ Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa. BOE núm. 187, de 6 d'agost de 1970.

Seguidament es recullen, entre d'altres: a) el respecte a la seva consciència cívica, moral i religiosa; b) el desenvolupament físic, mental, moral, espiritual i social en condicions de llibertat i dignitat; c) el ser educats en un esperit de comprensió, tolerància i convivència democràtica; d) la participació activa en la vida escolar i en la organització del centre en la mesura en que les edats dels alumnes ho permetin; e) el respecte a la seva dignitat personal o f) les ajudes que compensin mancances de tipus familiar, econòmic, socials i culturals (article 36).

D'una manera paral·lela, la LODE de 1985, estableix el dret de tota persona a una educació bàsica que li permeti el ple desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat (article 1). Les finalitats de l'activitat educativa, d'acord amb els principis i declaracions del text constitucional s'orientaran, entre d'altres aspectes a: a) el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne; b) la formació en el respecte als drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i la llibertat dins dels principis democràtics de convivència; c) la preparació per a participar activament en la vida social i cultural o d) la formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles (article 2). Dins dels drets de l'alumnat, entre d'altres, es reconeixen: a) el rebre una formació que asseguri el ple desenvolupament de la seva personalitat; b) el respecte de la seva llibertat de consciència, així com les seves conviccions religioses i morals; c) el respecte de la seva integritat i dignitat personals o d) el participar en el funcionament i en la vida del centre (article 6).

2.3.2.- L'ordenació del sistema educatiu

La importància de la formació ètica en l'àmbit europeu es troba recollida en la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica²². En aquesta Recomanació s'afirma, en el seu primer punt, el caràcter essencial de

²²Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres dels Estats membres relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica. Adoptada pel Comitè de Ministres el 16 d'octubre de 2002 en la 812a reunió dels representants dels Ministres. Disponible a: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF[Accés: 11.06.2009].

l'educació per a la ciutadania democràtica. En la mateixa Recomanació, es declara, en el seu segon punt, com «l'educació per a la ciutadania democràtica comprèn tota activitat educativa, formal, no formal o informal, que permet a la persona actuar, al llarg de tota la seva vida, com un ciutadà actiu i responsable, respectuós dels drets dels demés», i com «l'educació per la ciutadania democràtica és un factor de cohesió social».

Seguidament, en el punt tercer, es recomana als Governos dels Estats membres, entre altres aspectes, «facin de l'educació per la ciutadania democràtica un objectiu prioritari de les seves polítiques i reformes educatives» i «que en les seves reformes educatives actuals o futures tinguin presents els principis enunciats en l'annex de la present recomanació». Aquest annex disposa de cinc punts, el contingut principal dels quals és el següent:

a) Orientacions generals per a les polítiques i reformes en matèria d'educació per a la ciutadania democràtica. S'assenyala la importància d'adoptar una perspectiva d'educació permanent, possibilitant la seva presència en tots els nivells del sistema educatiu formal, i en els àmbits de l'educació no formal i de la informal.

b) Objectius i continguts pedagògics de l'educació per a la ciutadania democràtica.

Per aconseguir els objectius generals, és necessari:

- Fomentar els enfocaments i les accions multidisciplinàries que combinin l'educació cívica i política amb l'ensenyament de la història, la filosofia, les religions, les llengües, les ciències socials i totes les disciplines que tractin aspectes ètics, polítics, socials, culturals o filosòfics.
- Combinar l'adquisició de coneixements i actituds i competències, donant prioritat als que reflecteixin els valors fonamentals als que el Consell d'Europa concedeix especial importància, en particular els Drets humans i l'Estat de Dret.
- Prestar especial atenció a l'adquisició d'actituds necessàries per a la vida en societats multiculturals, respectuoses de les diferències i preocupades pel seu entorn, que està experimentant canvis molt ràpids i moltes vegades sense cap previsió.

Per aconseguir aquestes finalitats, es imprescindible posar en pràctica enfocaments educatius i mètodes pedagògics que tinguin com a objectiu ensenyar a viure junts en una societat democràtica, lluitar contra el nacionalisme agressiu, el racisme i la intolerància, i eliminar la violència i les idees i comportaments extremistes. L'adquisició de les següents competències essencials podria ajudar a aconseguir aquests objectius:

- La capacitat per resoldre els conflictes de manera no violenta.
- La capacitat d'argumentar per a defensar el propi punt de vista.
- La capacitat d'escoltar, comprendre i interpretar els arguments dels demés.
- La capacitat de reconèixer i acceptar les diferències.
- La capacitat d'elegir, considerar alternatives i sotmetre-les a una anàlisi ètica.
- La capacitat d'assumir responsabilitats compartides.
- La capacitat d'establir relacions constructives i no agressives amb els altres.
- La capacitat de desenvolupar un esperit crític.

c)Mètodes d'educació per a la ciutadania democràtica. Els mètodes i enfocaments pedagògics hauran de ser diversificats, d'acord amb un entorn democràtic. Entre d'altres, es poden destacar: el foment de la participació activa, o la promoció d'una ètica democràtica.

d)Formació inicial i continua de professors i professores i formadors i formadores. En aquest àmbit, sense descuidar els aspectes específics dels diferents papers i funcions, esdevé necessari facilitar als agents educatius els recursos i mètodes que els permetin adquirir:

- Una comprensió de les dimensions política, jurídica i cultural de la ciutadania.
- Les competències essencials mencionades anteriorment.
- La capacitat per a treballar en un ambient interdisciplinari i en equips pedagògics.

- Un domini de la pedagogia de projecte i de la pedagogia intercultural, així com dels mètodes d'avaluació relacionats específicament amb l'educació per a la ciutadania democràtica.
- La capacitat d'establir les relacions necessàries amb l'entorn social de la institució educativa.
- La consciència de la necessitat de formació contínua.

Per aconseguir l'adquisició d'aquestes competències i qualificacions, es proposa:

- Establir programes d'estudis específics sobre l'educació per a la ciutadania democràtica en el marc de la creació o la reforma dels sistemes de formació inicial i continua del professorat.
- Incloure la sensibilització sobre els principis, els objectius i els mètodes de l'educació per a la ciutadania democràtica en els programes de formació inicial i continua del professorat de totes les disciplines i assignatures.
- Facilitar materials pedagògics de suport.
- Fomentar el desenvolupament dels centres de recursos i assessorament metodològics i pedagògics oberts a tots els agents implicats en l'educació per a la ciutadania democràtica.
- Reconèixer la funció i l'estatut dels agents que treballen en contextos no formals i informals.

e)El paper dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies de la informació. Ambdós representen un component essencial de la societat contemporània, així com importants instruments educatius, el potencial dels quals encara no s'ha explorat i aprofitat plenament.

En el sistema educatiu de l'Estat espanyol, els antecedents i desplegament del que s'estableix en aquesta Recomanació europea es poden situar en quatre lleis. Aquestes lleis són: a) la Llei General d'Educació de 1970 (LGE)²³ ; b) la Llei orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990 (LOGSE)²⁴, posteriorment modificada, en alguns preceptes referents a la

²³ Aquesta llei, encara que aprovada a les acaballes de la dictadura, ha estat vigent fins la seva derogació per la LOGSE, l'any 1990.

²⁴ Llei orgànica 1/90, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. BOE núm. 238, de 4 d'octubre de 1990.

qualitat de l'educació, per la Llei orgànica 9/95, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEG)²⁵; c) la Llei orgànica de Qualitat de l'Educació de 2002 (LOCE)²⁶ i d) la Llei orgànica d'Educació de 2006 (LOE)²⁷. En l'àmbit territorial de Catalunya, i en relació a l'articulació del seu sistema educatiu, el Parlament ha aprovat la Llei d'educació de Catalunya de 2009 (LEC)²⁸.

A partir de la Llei de 1970, s'observa un canvi de legislació educativa cada cop que l'alternança política ho permet. Així en l'etapa de govern del Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) es va promulgar la LOGSE. En l'etapa del govern del Partit Popular (PP), es va promulgar la LOCE. Amb el retorn al poder del PSOE, es promulga la vigent LOE. El curs 2012/2013 ha estat el del plantejament de la reforma parcial de la LOE pel projecte de Llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMCE) elaborat pel govern del Partit Popular. El projecte envoltat de molta polèmica -per temes, entre altres, relatius al dret a l'educació i l'equitat, la segregació per sexes, l'eliminació de l'àrea d'educació per a la ciutadania i els Drets humans, i també en el context de Catalunya l'ús de les llengües cooficials i el qüestionament del model d'immersió lingüística-, s'aprova pel Consell de Ministres el 17 de maig de 2013²⁹.

En relació al marc teòric de cada text legal, ens trobem amb contextos polítics i socials molt diferents. La Llei General d'Educació, ja en els últims temps de la dictadura, suposava una aposta per una democratització de l'ensenyament dins de tots els seus nivells. La democràcia com a principi organitzatiu i polític, i com a valor, es comença a dibuixar de nou. Aquesta concepció difícilment compaginava amb el caràcter dictatorial del règim franquista i no deixava de ser una mostra del seu esgotament. El caràcter obert i democràtic d'aquesta llei va permetre la seva adequació dins l'estructura democràtica de l'Estat, després de la mort de Franco el 20 de novembre de

²⁵ Llei Orgànica 9/95, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents. Aquesta llei deroga el Títol III de la LODE i dona una nova redacció a molts dels seus preceptes, així com també modifica alguns preceptes de la LOGSE referents a la qualitat de l'educació. BOE núm. 278, de 21 de novembre de 1995.

²⁶ Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació. BOE núm. 307, de 24 de desembre de 2002, pàgines 45188 a 45220.

²⁷ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006, pàgines 17158 a 17207.

²⁸ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, pàgines 56589 a 56682.

²⁹ Disponible a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.html> [Accés: 20.05.2013]. En el moment de redacció de la tesi no està en vigor.

1975 i el posterior adveniment de la democràcia amb les primeres eleccions democràtiques, celebrades el dia 15 de juny de 1977, i la promulgació de la Constitució, aprovada en referèndum el dia 6 de desembre de 1978.

Posteriorment, l'assoliment del desenvolupament social i econòmic de la societat espanyola s'ha manifestat amb l'adhesió a les Comunitats Europees a partir de l'1 de gener de 1986 i amb la consolidació de l'Estat del benestar. El fonament de l'Estat del benestar es troba en la garantia, per part dels poders públics, de l'accés gratuït a certes prestacions -entre elles l'educació- per part de tota la població (González Temprano, 2003). La despesa social esdevé una part molt important de la despesa pública. El seu objectiu és la provisió de béns i serveis al conjunt de la població per tal de millorar o assegurar les seves condicions materials de vida, amb la finalitat de que puguin desenvolupar les seves capacitats. D'aquesta manera, darrera de la despesa pública, hi trobem fonaments d'equitat, que pretenen la redistribució de la riquesa i igualtat d'oportunitats, amb la pretensió de millora de la vida de les persones, tant a nivell individual, com a nivell social.

La realitat actual del nostre sistema educatiu pot descriure's com «la tercera revolució educativa», en el sentit d'haver aconseguit l'extensió a tota la població de l'educació primària i la declaració de l'educació secundària com a obligatòria (Esteve, 2003: 49 i ss.). Aquesta situació s'aconsegueix amb l'extensió de l'educació primària a tota la població, prevista en la Llei General d'Educació de 1970, que es pot entendre aconseguida a mitjans de la dècada dels vuitanta del segle passat i la declaració de l'educació secundària com a obligatòria, que es produeix amb la LOGSE l'any 1990.

Els intel·lectuals espanyols del segle XIX pensaven que els problemes socials tenien les seves arrels en la incultura i en l'analfabetisme i que un cop superats aquests s'aconseguiria una pau social. La realitat actual es ben diferent. Els nivells actuals aconseguits en el sistema educatiu de l'Estat espanyol són indiscutiblement els millors de tota la seva història; no obstant, hi ha diferents veus, que des de diferents perspectives, parlen d'una certa crisi del sistema educatiu. En relació a aquesta qüestió, Tiana (2001), indica com no es pot parlar de crisi del sistema educatiu, sinó de la necessitat de fer front als problemes plantejats per unes circumstàncies de profund canvi cultural i social.

Podria ser, doncs, més apropiat parlar d'un malestar del sistema educatiu provocat per una desconexió entre els canvis originats en la nostra societat, amb les necessitats i expectatives que generen, i la capacitat dels sistema educatiu per donar-los la resposta adequada. D'acord amb aquest plantejament, en el moment present, es pot afirmar com el principi de justícia social, i l'equitat proclamada per l'Estat del benestar, encara són un repte.

La finalitat primordial de tots aquests texts legals és l'educació de la persona, tant des de la seva vessant individual de desenvolupament personal, com des de la seva vessant social de convivència en societats democràtiques. La Llei General d'Educació de 1970, en l'exposició de motius, estableix la finalitat de «proporcionar oportunitats educatives a la totalitat de la població per així donar plena efectivitat al dret de tota persona humana a l'educació».

De manera similar, la LOGSE recull com a objectiu primer i fonamental de l'educació el de proporcionar una formació plena que permeti a cada persona configurar la seva pròpia i essencial identitat. En el preàmbul, s'indica que des de l'educació es transmeten i exerciten els valors que fan possible la vida en societat. La Llei de participació, avaluació i govern dels centres, per la seva banda, mostra, com a fruits del desenvolupament de l'educació en els seus diferents nivells, el progrés equilibrat en una societat democràtica, el seu benestar col·lectiu i la qualitat de vida individual de tots els seus ciutadans. La finalitat de l'educació -recollida en l'exposició de motius- es manifesta en la formació de persones solidàries que participen de manera compromesa, responsable i il·lustrada en les tasques socials, cíviques i laborals que puguin correspondre'ls en la vida adulta.

Ja en un altre context de plena integració europea i de globalització i predomini de les tecnologies de la comunicació i de la societat de la informació, la LOCE s'orienta al voltant de cinc eixos fonamentals: a) els valors; b) els resultats; c) la qualitat; d) el professorat i e) l'autonomia dels centres i la seva responsabilitat en l'obtenció de resultats (exposició de motius). Des d'una perspectiva molt diferent, la LOE concep la qualitat i l'equitat com a dos principis inseparables. L'educació es continua vinculant tant al benestar de l'individu com al de la col·lectivitat o grup social (exposició de motius).

En relació a l'educació en valors, dins de la formació del professorat, sorprèn com cap d'aquestes disposicions legals hi presta una atenció de manera expressa. L'educació en valors, dins d'un context d'una societat democràtica, ja es pressuposa i es troba implícita en els plans d'estudi de formació del professorat. La formació del professorat encara no s'ha regulat d'una manera clara per fer front a les exigències de les societats del nostre temps. És cert que es parla molt de noves propostes de formació del professorat, però també és una realitat com amb l'aprovació de la LOE ens hem trobat amb una nova assignatura, àrea o matèria, per a l'alumnat, l'educació per a la ciutadania i els Drets humans, sense que els docents hagin rebut una formació específica i adequada per a ella, i sense que aquesta es contempli en els plans d'estudi.

De manera totalment diferent, aquestes disposicions legals contenen referències entorn a les orientacions que l'educació en valors ha de tenir en el currículum dels alumnes. Així, la Llei General d'Educació de 1970, en relació a l'educació general bàsica, estableix com a àrees de l'activitat educativa d'aquest nivell, entre d'altres: els fonaments de la cultura religiosa i el coneixement de la realitat del món social i cultural (article 17,1); les metodologies didàctiques han de permetre el desenvolupament d'aptituds i hàbits de cooperació mitjançant el treball en equip entre professors i alumnes (article 18,1), i el coneixement de l'entorn de l'entitat escolar (article 18,2). En relació al batxillerat, es concedeix una atenció preferent a la formació del caràcter, al desenvolupament dels hàbits religiosos i morals, cívics i socials, d'estudi, de treball i de domini propi, en un àmbit de col·laboració amb els demés i d'entrenament progressiu en les activitats i responsabilitats socials (article 22,1). També es preveu l'organització d'activitats en que l'alumnat apreciï el valor i la dignitat del treball i vegi facilitada la seva orientació vocacional (article 22,3).

D'una manera molt més clara i precisa, la LOGSE, en relació a l'educació primària, estableix com una de les capacitats a desenvolupar per l'alumnat, l'apreciació dels valors bàsics que han de regir la vida i la convivència humana i actuar d'acord amb ells (article 13, e); una altra d'aquestes capacitats és la valoració de la higiene i la salut del propi cos, així

com la conservació de la natura i el medi ambient (article 13, h). En relació a l'educació secundària, la seva finalitat és manifesta, entre d'altres aspectes, en la formació de l'alumnat per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa (article 18). També es contribueix a desenvolupar en els alumnes, entre d'altres, les següents capacitats: a)comportar-se amb esperit de cooperació, responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de no discriminació entre les persones; b)conèixer, valorar i respectar els béns artístics i culturals; c)conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni culturals, valorar-los críticament i elegir aquelles opcions que millor afavoreixin el seu desenvolupament integral com a persones; o d)valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient (article 19).

La LOCE, també d'una manera clara, es refereix a la inclusió de l'educació en valors en el currículum de totes les etapes educatives. En relació a l'educació infantil, es preveu, entre d'altres, el desenvolupament de la capacitat d'adquirir una progressiva autonomia en les seves activitats habituals (article 12,2,c) i la de relacionar-se amb els demés i aprendre les pautes elementals de convivència (article 12,2,d). En relació a l'educació primària, es preveu, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a)conèixer els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb elles i respectar el pluralisme propi d'una societat democràtica; b)adoptar una actitud responsable i de respecte per als demés, que afavoreixi un clima propici per a l'activitat personal, l'aprenentatge i la convivència; c)adquirir-la iniciativa individual i l'hàbit del treball en equip; d)conèixer el valor del propi cos, el de la higiene i el de la salut i la pràctica de l'esport com a mitjans més idonis per al desenvolupament personal i social; o e)conèixer i valorar la naturalesa i l'entorn, i observar les maneres de comportament que afavoreixin la seva cura (article 15).

En relació a l'educació secundària es preveuen, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a) assumir responsablement els seus deures i exercir els seus drets en el respecte als demés, practicar la tolerància i la solidaritat entre les persones, i exercitar-se en el diàleg assolint els valors comuns d'una societat participativa i democràtica; b) assolir el sentit

del treball en equip i valorar les perspectives, experiències i formes de pensar dels demés; c) conèixer el funcionament del propi cos per consolidar els hàbits de cura i salut corporals i incorporar la pràctica de l'esport, per afavorir el desenvolupament personal i social; o d) valorar i gaudir del medi natural contribuint a la seva conservació i millora (article 22). Dins el currículum de l'educació secundària obligatòria, es preveu l'assignatura d'ètica (article 23). En relació al batxillerat es preveuen, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a) la consolidació d'una sensibilitat ciutadana i una consciència cívica responsable, inspirada pels valors de les societats democràtiques i dels Drets humans i compromesa amb ells; o b) el desenvolupament de la sensibilitat cap a diverses formes de voluntariat que millorin l'entorn social (article 34).

La LOE també recull, de forma clara, l'educació en valors en el currículum de totes les etapes educatives. Així en relació a l'educació infantil, es preveuen, entre d'altres, les capacitats d'adquirir progressivament autonomia en les seves activitats habituals i de relacionar-se amb els demés, i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, i exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes (article 13). En relació a l'educació primària es preveuen, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a) conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència; b) desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip; c) adquirir habilitats per a la prevenció de conflictes i per a la resolució pacífica dels mateixos; d) conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i la igualtat entre homes i dones; e) valorar la higiene i la salut del propi cos, o f) conèixer i valorar la natura i l'entorn (article 17). Es preveu com a àrea específica d'aquesta etapa l'educació per a la ciutadania i els Drets humans (article 18).

En relació a l'educació secundària es preveuen, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a) assumir responsablement els seus deures i exercitar els seus drets en el respecte als demés, practicar la tolerància i la solidaritat entre les persones i grups, exercitar-se en el diàleg assolint els valors comuns d'una societat plural i preparant-se per a l'exercici d'una ciutadania democràtica; b) conèixer, valorar i respectar les diferents cultures i la igualtat entre homes i dones; c) conèixer, valorar i respectar els

aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels demés, així com el patrimoni artístic i cultural; o d) valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, contribuint a la seva conservació i millora (article 23). Es preveu, almenys en un dels tres primers cursos, la matèria d'educació per a la ciutadania i els Drets humans com a obligatòria per a tot l'alumnat (article 24) i també es preveu com a obligatòria en el quart curs (article 25).

En l'etapa de batxillerat es preveuen, entre d'altres, el desenvolupament de les següents capacitats: a) exercir la ciutadania democràtica i adquirir una consciència cívica responsable; b) consolidar una maduresa personal i social que els permeti actuar de forma responsable i autònoma; o c) conèixer i valorar críticament les realitats del món contemporani (article 33). També es preveu com a comuna per a totes les modalitats del batxillerat la matèria de filosofia i ciutadania (article 34).

Les possibilitats d'educació en valors en el marc de la LOE van més enllà de les matèries curriculars i s'integren en el mateix projecte educatiu de centre. Un pla de convivència forma part d'aquest projecte educatiu (article 121.2).

En la mateixa línia, la Llei d'Educació de Catalunya³⁰ estableix en el seu article 2 els principis rectors del sistema educatiu de Catalunya, en el marc dels valors establerts per la Constitució i per l'Estatut, distingint entre principis generals (article 2.1), específics (article 2.2) i organitzatius (article 2.3). En l'àmbit dels principis generals, entre d'altres, es poden destacar els següents: a) el respecte dels drets i els deures que deriven de la Constitució, l'Estatut i la resta de legislació vigent (article 2.1.a); b) la transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica, que són la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat (article 2.1.b); c) el reconeixement de la llibertat de consciència dels alumnes (article 2.1.d); d) el pluralisme (article 2.1.e); e) el respecte a la convivència (article 2.1.h); f) el foment de la pau i el respecte dels Drets humans (article 2.1.j); i g) l'exclusió de qualsevol mena de proselitisme o adoctrinament (article 2.1.q).

³⁰ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC número 5422, de 16 de juliol de 2009, pàgines 56589 a 56682.

En relació a l'alumnat, la llei catalana concreta, en el seu article 57, com els currículums de l'educació bàsica «s'han d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal dels alumnes i a la pràctica de la ciutadania activa».

En relació al professorat, aquesta llei ens indica que l'exercici de la funció docent inclou la transmissió de coneixements, destreses i valors (article 28). En aquesta línia, la funció docent s'exercirà d'acord amb els principis, els valors, els objectius i els continguts del projecte educatiu (article 29.2.a). I, a més, s'exercirà en el marc dels principis de llibertat acadèmica, de coherència amb el projecte educatiu del centre i de respecte al caràcter propi del centre i ha d'incorporar els valors de la col·laboració, de la coordinació entre els docents i els professionals d'atenció educativa i del treball en equip (article 104.5).

En aquest sentit, en l'article 106.4 de la llei catalana s'apunta la importància de la formació en valors dins de la formació docent a l'indicar que: «el professorat exerceix la seva professió d'acord amb un conjunt de normes que reflecteixen els valors que li han de servir de guia des d'una perspectiva ètica. A aquest efecte, es pot dotar d'un codi deontològic, elaborat pels col·legis professionals respectius, que ha de tenir en compte els drets i els deures regulats per les lleis».

El projecte de LOMCE proposa modificar la ubicació de l'ensenyament dels valors i de la democràcia en el currículum. Es suprimeixen les assignatures d'educació per la ciutadania i els Drets humans i d'educació ètico-cívica. La franja d'educació en valors passa a ser optativa en una doble àrea d'optativitat, amb la religió i amb altres matèries específiques, tant a l'educació primària on es proposa l'assignatura de valors socials i cívics (proposta de modificació de l'article 18.3 de la LOE per l'article únic punt 8 de la LOMCE), com a l'educació secundària obligatòria on es proposa l'assignatura de valors ètics (proposta de modificació dels articles 24.3 i 25.4 de la LOE per l'article únic punts 13 i 14 de la LOMCE).

El projecte de LOMCE no modifica l'article 121.2 que estableix la figura del pla de convivència dins del projecte educatiu de centre. El disseny del projecte de convivència de centre realitzat en els epígrafs 3.4 i 3.5 d'aquesta

tesi no es veu afectat, en principi, per una possible entrada en vigor de la LOMCE.

D'acord amb les consideracions realitzades en aquest epígraf, es pot establir la següent taula resum:

<i>Normativa</i>	<i>Context polític i social llei</i>	<i>Finalitats primordials llei</i>	<i>Valors dins la formació del professorat</i>	<i>Valors en el currículum de l'alumnat</i>
Recomanació (2002) 12 ³¹	-Procés de construcció europea. -Societats globalitzades i permanentment en canvi.	-Caràcter essencial i factor de cohesió social de l'educació per la ciutadania democràtica (primer i segon punts de la Recomanació).	-Punt IV de l'Annex de la Recomanació.	-Punt II de l'Annex de la Recomanació.
LGE	-Últims anys de la dictadura franquista.	-Educació per a tots i totes i igualtat d'oportunitats educatives.	-Es pressuposa d'acord els valors en el currículum de l'alumnat.	-De manera molt general: EGB: arts. 17,1 i 18. Batxillerat: art. 22. -Atenció preferent a la formació del caràcter i als hàbits morals, cívics, socials...
LOGSE	-Consolidació del sistema democràtic. - Ingress a la Unió Europea. - Govern del PSOE.	- Desenvolupament de la pròpia personalitat. - Transmetre i exercir els valors que possibiliten la vida en societat.	-Es pressuposa d'acord els valors en el currículum de l'alumnat.	- Primària: art 13, e) i h) - Secundària: arts. 18 i 19. - Els valors bàsics que han de regir la vida i la convivència humana i actuar d'acord amb ells.
LOCE	-Govern del PP.	- Els valors. - Els resultats. - La qualitat . - El professorat. - Autonomia i responsabilitat.	-Es pressuposa d'acord els valors en el currículum de l'alumnat.	- Infantil: art. 12,2 - Primària: art. 15 - Secundària: arts 22 i 23. - Batxillerat: art 34. - Conèixer els valors i les normes de convivència, el valor del propi cos, el de l'entorn...

³¹Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres dels Estats membres relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica.

<i>Normativa</i>	<i>Context polític i social llei</i>	<i>Finalitats primordials llei</i>	<i>Valors dins la formació del professorat</i>	<i>Valors en el currículum de l'alumnat</i>
LOE	<ul style="list-style-type: none"> - Govern del PSOE. - Clima de crispació política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitat i equitat com a inseparables. - Benestar individual i col·lectiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es pressuposa d'acord els valors en el currículum de l'alumnat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil: art. 13. - Primària: arts. 17 i 18. - Secundària: arts. 23, 24 i 25. - Batxillerat: art 33 i 34. - Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència. Valorar la higiene i la salut del propi cos. Conèixer i valorar la natura i l'entorn.
LEC	<ul style="list-style-type: none"> - Govern del tripartit. - Recent aprovació de l'Estatut d'Autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre els principis rectorals, s'assenyala, la transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica, que són la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat (article 2.1.b). 	<ul style="list-style-type: none"> - S'apunta la seva importància en l'article 106.4, quan se'ns parla d'uns valors que han de servir de guia del professorat, des d'una perspectiva ètica. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat i a la pràctica de la ciutadania activa (article 57.3).

Taula 3. Legislació educativa i formació en valors. L'ordenació del sistema educatiu

L'enfocament de l'educació en valors, dins del sistema educatiu, es troba implícit d'acord amb el caràcter democràtic de la nostra societat. Tot el funcionament dels centres escolars ha d'estar inspirat i impregnat de valors democràtics. Des de l'adveniment de la democràcia, l'educació en valors democràtics ha estat present d'una manera transversal en el propi sistema educatiu.

El plantejament de la LOE, amb una assignatura o àrea específica, en la línia de la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica, ofereix la possibilitat, tant a l'alumnat, com al personal docent, de reflexionar i sensibilitzar-se sobre la construcció d'una convivència pacífica i respectuosa, des d'un plantejament solidari i responsable. Bolívar (2007) justifica aquest

tractament específic en base a la necessitat de tornar a definir responsabilitats i rols, d'acord amb les dinàmiques dels constants canvis socials i tecnològics, en la línia d'afavorir la cohesió social mitjançant processos innovadors, possibilitant tant el compartir els valors comuns a nivell social, com el benestar personal i la qualitat de vida particular. No obstant, la realitat del nostre sistema educatiu mostra una divisió molt profunda entre partidaris i detractors d'aquesta assignatura, conseqüència directa de l'enfrontament dels dos principals partits polítics en la tramitació parlamentària de la LOE³².

Aquest enfrontament es reviu en la tramitació del projecte de LOMCE que, com ja s'ha comentat, fa desaparèixer aquestes assignatures, introduint-ne unes altres formalment similars en les franges d'optatives. No obstant aquesta aparença externa, i independentment del nou nom que s'estableixi per a referir-se a aquestes matèries o assignatures, s'ha de tenir molt present com el plantejament és radicalment diferent. Les noves matèries o assignatures no seran obligatòries per a tot l'alumnat i en una de les franges d'optatives, es configuren com l'alternativa a l'opció d'ensenyament religiós que puguin escollir les famílies. El sentit de les possibles noves matèries o assignatures serà, doncs, diferent a les actuals dissenyades per a tot l'alumnat. L'ensenyament, per a tot l'alumnat, de l'educació per a la ciutadania i els Drets humans haurà de trobar espais comuns i necessaris en l'àmbit de les assignatures o matèries de les ciències socials.

La dignitat humana constitueix la base sobre la que descansa i s'estructura tot sistema educatiu democràtic. Com es pot observar, els primers

³² L'enfrontament polític, en la tramitació parlamentària de la LOE, entre les dues principals forces parlamentàries de l'Estat espanyol en relació a l'assignatura o matèria d'educació per a la ciutadania s'ha traduït en unes cinquanta mil objeccions de consciència a cursar-la, que han comportat unes mil set-cents resolucions administratives amb signes diferents. El primer Tribunal Superior de Justícia d'una Comunitat autònoma que es va pronunciar sobre aquest tema va ser el d'Andalusia, que va reconèixer l'objecció de consciència (sentència de 4 de març de 2008). El Tribunal Suprem, en tres sentències (números 340/2009, 341/2009 i 342/2009, dictades les tres en data 11 de febrer de 2009) ha negat aquesta objecció. No obstant, les entitats representatives dels objectors ja han indicat la seva voluntat d'acudir al Tribunal Constitucional mitjançant la interposició de recursos d'emparament. I si fes falta, han anunciat que es personarien davant el Tribunal Europeu de Drets Humans. Amb aquestes intencions, es de preveure que els litigis s'allarguin uns anys més.

Les entitats que representen i promouen l'objecció de consciència davant la matèria o assignatura d'educació per a la ciutadania s'agrupen en l'*Observatorio para la objeción de conciencia*, que en la seva pàgina web (<http://www.objetamos.com> [Accés: 10.09.2009]) és defineix com «un fòrum de seguiment de la nova assignatura, del seu desenvolupament i el contingut», indicant seguidament com «alguns dels continguts previstos fins al moment pel *Ministerio de Educación* per a la nova assignatura generen profunda preocupació en els pares de família espanyols, ja que suposen una intromissió descarada en matèries que afecten a la consciència i moral dels nens», circumstància que comporta «el risc d'adoctrinament ideològic dels nens espanyols per part dels governants de cada moment».

En aquest sentit, aquest *Observatorio* anima a les famílies adherir-se al mateix, i a exercir el dret d'objecció de consciència davant «d'aquells continguts de l'assignatura que atemptin contra el dret constitucional dels pares a educar els seus fills conforme a les seves conviccions morals i religioses». A més, ofereix assessorament jurídic gratuït a les famílies que vulguin exercir aquest dret.

articles de totes les lleis analitzades la recullen. Així la Llei General d'Educació de 1970 estableix com a finalitats de l'educació en tots els seus objectius i modalitats, entre d'altres: la formació humana integral, el desenvolupament harmònic de la seva personalitat i la preparació per a l'exercici responsable de la llibertat (article 1). També, la LOGSE estableix que el sistema educatiu s'orientarà a aconseguir, entre d'altres aspectes, el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne (article 1). De manera molt similar la LOCE recull com a drets de l'alumnat, entre d'altres, el rebre una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la seva personalitat (article 2,2).

La LOE estableix com una de les finalitats a les que s'ha d'orientar el sistema educatiu, el ple desenvolupament de la personalitat i les capacitats dels alumnes (article 2). En aquest sentit, el sistema educatiu s'inspira, entre d'altres principis, en la transmissió de valors que afavoreixin la llibertat personal (article 1,c). També, la LEC es manifesta en una línia molt similar, com acabem d'apuntar, posant especial èmfasi en un aspecte clau de la dignitat humana com és la llibertat de consciència de l'alumnat (article 2.1.d).

Molt connectat amb la dignitat humana, es troba el dret a l'educació, que per si mateix està implícit i es pressuposa com a base i estructura de tot sistema educatiu. Això no obstant, totes les lleis aquí analitzades s'hi refereixen, també, d'una manera més concreta, en el sentit de la seva importància i dimensió per a tota la vida.

2.3.3.- L'ordenació del sistema universitari i la formació de mestres

L'ordenació del sistema universitari, des de l'adveniment de la democràcia s'ha realitzat tres vegades. La primera amb la Llei orgànica de Reforma Universitària de 1983 (LRU)³³, la segona amb la Llei orgànica d'Universitats de 2001 (LOU)³⁴, i la tercera per la Llei orgànica 4/2007, que modifica la Llei orgànica d'Universitats de 2001 (LOMLOU)³⁵, d'acord amb les

³³Llei Orgànica 11/83, de 25 d'agost, de Reforma Universitària. BOE núm. 209, d'1 de setembre de 1983.

³⁴Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats. BOE núm. 307, de 24 de desembre de 2001.

³⁵Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la que es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats. BOE núm. 89, de 13 d'abril de 2007, pàgines 16241 a 16260.

exigències de l'Espai Europeu d'Educació Superior³⁶. A nivell de Catalunya, es va aprovar la Llei d'Universitats de Catalunya de 2003³⁷.

En relació al marc teòric d'aquests texts legals ens trobem amb uns contextos polítics i socials molt diferents. La LRU és la primera llei educativa elaborada pel govern del PSOE després de guanyar les eleccions generals de 1982. La LOU sorgeix en un moment on el sistema democràtic i el procés d'integració europea ja es troben plenament consolidats; políticament correspon a la segona etapa del govern del PP.

L'ensenyament universitari ha experimentat una expansió sense precedents durant la segona meitat del segle XX en els països occidentals, «passant de ser considerada una formació d'èlit a una formació de masses» (Sansegundo, 2001: 203), per ser considerada possible per a la majoria de la població. En el cas de l'Estat espanyol, aquest creixement s'ha experimentat a finals del segle XX, passant-se de 657.447 alumnes en el curs 1979-80 a 1.833.771 alumnes en el curs 1999-2000. En aquest curs, dels 4,2 milions de joves a l'Estat espanyol amb edats compreses entre 18 i 24 anys, 1,1 milió estava matriculat a la Universitat, representant en percentatge el 27,6 en el tram de població d'aquesta edat (López Negro, 2003). Com es pot observar el canvi és important tant qualitativament -generalització- com a nivell quantitatiu -nombre de persones que hi tenen accés-.

Els principis articuladors de les societats del benestar contribueixen a aquesta expansió, encara que en el present les polítiques neoliberals estan provocant regressions importants en el dret a l'educació al llarg de tota la vida. La privatització del sistema educatiu ha estat una constant. A més, el darrer període de crisi econòmica i l'augment de la pobresa dificulten la justícia social i, en la formació superior, s'observen desigualtats tant en l'accés com en les oportunitats i condicions un cop s'ha aconseguit accedir a la Universitat.

D'acord amb la finalitat d'estructurar i ordenar el sistema universitari, aquestes disposicions legals no presten atenció clara ni prioritària als valors dins la formació del professorat o dins del currículum de l'alumnat. Aspecte que

³⁶ La creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior, a partir de la Declaració de Bolonya de 1999, signada pels ministeris europeus d'educació, contribueix a donar coherència a un àmbit universitari que per definició no coneix fronteres.

³⁷ Llei del Parlament de Catalunya 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya. DOGC núm. 3826, de 20 de febrer de 2003.

podríem considerar no coherent amb la normativa específica dels ensenyaments no universitaris, on l'educació en valors està present no únicament en els preàmbuls.

En aquest sentit, trobem una excepció en la Llei catalana d'Universitats que estableix la necessitat de promoure l'educació en valors com a part integral del procés global d'aprenentatge i formació per tal de contribuir al desenvolupament de les capacitats dels estudiants (article 5,1). Les universitats han d'estimular i donar suport a les iniciatives complementàries de l'ensenyament oficial que comportin la transmissió de valors de llibertat, responsabilitat, convivència, solidaritat, participació i ciutadania plena (article 5,2).

La LOU, en el seu article 46, al parlar de drets i deures dels estudiants no es refereix a l'educació en valors dins del currículum. Tampoc la LOMLOU, en la seva reforma parcial d'aquest article, s'hi refereix. No obstant, la LOMLOU, en la seva exposició de motius, destaca el paper de la Universitat com a transmissora essencial de valors.

D'acord amb aquestes consideracions, es pot establir la següent taula resum:

<i>Normativa</i>	<i>Context polític i social llei o pla d'estudis</i>	<i>Finalitats primordials llei o pla d'estudis</i>	<i>Valors dins la formació del professorat</i>	<i>Valors en el currículum dels alumnes</i>
LRU	- Arribada del PSOE al govern estatal.	- Autonomia universitària. - Concepció del sistema universitari com a servei públic.	- No es tracta.	- No es tracta.
LOU	- Consolidació integració europea. - Generalització accés.	- Repartiment de competències entre la Universitat i les Administracions. - Mobilitat.	- No es tracta.	- No es tracta.
Llei d'Universitats de Catalunya	- Consolidació integració europea. - Generalització accés.	- Excel·lència i qualitat del sistema universitari.	- No es tracta.	- Article 5. Promoure l'educació en valors com a part integral del procés d'aprenentatge i formació de l'alumnat.
LOMLOU	- Context mundial de globalització.	- Impuls de la U.E. per a modernitzar les universitats.	- Paper de la Universitat com a transmissora essencial de valors (exposició de motius).	

Taula 4. Legislació educativa i formació en valors. L'ordenació del sistema universitari

La configuració dels plans d'estudi de formació de mestres es defineix en el marc contextual de l'ordenació del sistema universitari. Com antecedents immediats a la normativa actual relativa a l'educació superior i als títols de grau de mestres, ens trobem que el marc de referència en l'elaboració dels plans d'estudi de mestres s'estableix en el Reial Decret 1449/1991, de 30 d'agost que defineix el títol universitari oficial de mestre, en les seves diverses especialitats, i les directrius generals pròpies dels plans d'estudi per a la seva obtenció³⁸. Aquesta disposició reglamentària desenvolupa, en el camp de la formació del professorat, les previsions establertes pel Reial Decret 1497/1987, de 27 de novembre, que estableix les directrius generals comunes dels plans d'estudi dels títols universitaris de caràcter oficial i de validesa en tot el territori espanyol³⁹.

El Reial Decret 1497/1987 és derogat pel Reial Decret 55/2005, de 21 de gener, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris i es regulen els estudis universitaris oficials de Grau⁴⁰. Per la seva banda, aquest Reial Decret de 2005 és derogat pel Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials⁴¹.

El Reial Decret 1449/1991 s'emmarca dins la formació del professorat que havia de treballar i aplicar la LOGSE. En aquest context, en l'establiment de les matèries troncales no es contempla de manera específica cap matèria que abordi el tema de l'educació per a la democràcia o educació en valors. El nou marc que s'obre amb la LOE en relació a l'educació per a la ciutadania i els Drets humans hauria de fer-nos replantejar aquest aspecte. La situació era oportuna davant els canvis en els plans d'estudi per adaptar-los a les previsions de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

En la línia de la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica, el Reial

³⁸ BOE núm. 244, d'11 d'octubre de 1991. Modificat pel Reial Decret 1561/1997, de 10 d'octubre, pel que es modifiquen parcialment diversos Reials Decrets pels que s'estableixen títols universitaris oficials i les directrius generals pròpies dels plans d'estudi per a la seva obtenció. BOE núm. 264, de 4 de novembre de 1997.

³⁹ BOE núm. 298, de 14 de desembre de 1987. Modificat pels següents reials decrets:

- Reial Decret 1267/1994, de 10 de juny. BOE núm. 139, d'11 de juny de 1994.
- Reial Decret 2347/1996, de 8 de novembre. BOE núm. 283, de 23 de novembre de 1996.
- Reial Decret 614/1997, de 25 d'abril. BOE núm. 117, de 16 de maig de 1997.
- Reial Decret 779/1998, de 30 d'abril. BOE núm. 104, d'1 de maig de 1998.

⁴⁰ BOE número 21, de 25 de gener de 2005, pàgines 2842 a 2846.

⁴¹ BOE número 260, de 30 d'octubre de 2007, pàgines 44037 a 44048.

Decret 1393/2007, estableix en el seu article 3.5, en relació a totes les noves titulacions universitàries, com els plans d'estudi han de tenir present que qualsevol activitat professional, ha de realitzar-se: a) des del respecte als drets fonamentals i a la igualtat de sexes, incloent-se «en els plans d'estudi en que procedeixi, ensenyaments relacionats amb aquests drets»; b) des del respecte i promoció dels Drets humans i dels principis d'accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, igualtat d'oportunitats i no discriminació, incloent-se, també, «en els plans d'estudi en que procedeixi, ensenyaments relacionats amb aquests drets i principis»; i c) d'acord amb els valors propis d'una cultura de la pau i de valors democràtics, incloent-se, també, «en els plans d'estudi en que procedeixi, ensenyaments relacionats amb aquests valors».

En el marc d'aquest Reial Decret, es troben dues resolucions de data 17 de desembre de 2007, de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, per la qual es publiquen els Acords de Consell de Ministres de 14 de desembre de 2007, per les quals s'estableixen les condicions a les que s'hauran d'adequar-se els plans d'estudis conduents, respectivament, a l'obtenció dels títols que habiliten per a l'exercici de la professió regulada de Mestre d'Educació Infantil⁴², i de Mestre d'Educació Primària⁴³.

En el punt cinquè de l'annex d'ambdues resolucions s'estableix que en els plans d'estudi conduents a l'obtenció dels títols universitaris oficials, es «garantiran l'adquisició de les competències necessàries per a l'exercici de la professió d'acord amb el regulat en la normativa aplicable». En aquest sentit, es poden considerar les competències necessàries per a l'ensenyament de l'educació en valors i l'educació per a una ciutadania democràtica i els Drets humans, en la línia apuntada per la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica.

El marc per a l'elaboració dels plans d'estudi de Mestre d'Educació Infantil i de Mestre d'Educació Primària es troben regulats, respectivament, en

⁴² Resolució de data 17 de desembre de 2007, de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, per la qual es publica l'Acord de Consell de Ministres de 14 de desembre de 2007, per la qual s'estableixen les condicions a les que s'hauran d'adequar-se els plans d'estudis conduents a l'obtenció dels títols que habiliten per a l'exercici de la professió regulada de Mestre d'Educació Infantil. BOE núm. 305, de 21 de desembre de 2007, pàgina 52846.

⁴³ Resolució de data 17 de desembre de 2007, de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, per la qual es publica l'Acord de Consell de Ministres de 14 de desembre de 2007, per la qual s'estableixen les condicions a les que s'hauran d'adequar-se els plans d'estudis conduents a l'obtenció dels títols que habiliten per a l'exercici de la professió regulada de Mestre d'Educació Primària. BOE núm. 305, de 21 de desembre de 2007, pàgines 52846 i 52847.

l'Ordre ECI/3854/2007, de 27 de desembre, per la que s'estableixen els requisits per la verificació de títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Infantil⁴⁴, i en l'Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre, per la que s'estableixen els requisits per la verificació de títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Primària⁴⁵.

En relació a la titulació de Mestre en Educació Infantil, l'annex de l'Ordre ECI/3854/2007 estableix en el seu apartat 3, en els objectius, les competències que els estudiants hauran d'adquirir, d'elles se'n poden destacar els punts 3 a 5 i l'11. Els tres primers fan referència a l'educació en valors i el darrer a la reflexió-acció de la pròpia professió. Ambdós aspectes hauran d'estar presents en els plans d'estudi de les Universitats.

Apartat 3. Objectius.-Competències que els estudiants han d'adquirir:

[...]

3. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin a singulars necessitats educatives dels estudiants, a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als Drets humans.

4. Fomentar la convivència a l'aula i fora d'ella i abordar la resolució pacífica de conflictes. Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i saber reflexionar sobre ells.

5. Reflexionar en grup sobre l'acceptació de normes i els respecte als demés. Promoure l'autonomia i la singularitat de cada estudiant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en al primera infància.

[...]

11. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per a innovar i millorar la tasca docent [...].

En l'apartat cinquè del mateix annex, s'estableixen els mòduls que hauran d'incloure com a mínim els plans d'estudi, entre ells destaca el de «Societat, família i escola». En la descripció de les competències que s'hauran d'adquirir, podem destacar el «promoure i col·laborar en accions, dins i fora de l'escola, organitzades per famílies, ajuntaments i altres institucions amb

⁴⁴ BOE núm. 312, de 29 de desembre de 2007, pàgines 53735 a 53738.

⁴⁵ BOE núm. 312, de 29 de desembre de 2007, pàgines 53747 a 53750.

incidència a la formació ciutadana» o «analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual [...]; els canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible».

En relació a la titulació de Mestre en Educació Primària, l'annex de l'Ordre ECI/3857/2007 és molt similar al de l'Ordre ECI/3854/2007 que acabem d'analitzar, preveient-se també entre els mòduls que hauran d'incloure com a mínim els plans d'estudi, el de «Societat, família i escola».

El capítol setè de l'Informe Delors (1996), dedicat a la recerca de noves perspectives del professorat, s'inicia precisament assenyalant l'actualitat i l'evidència del paper d'aquest com agent de canvi, afavorint l'enteniment mutu i la tolerància entre les persones. En aquest sentit, la formació del professorat ha de possibilitar-li, entre d'altres aspectes, el facilitar a l'alumnat la clau d'un veritable enteniment de la societat de la informació i el posar-lo en contacte amb els problemes de la societat, que no es poden quedar fora de l'escola.

En la mateixa línia, Martínez Martín(2008) assenyala, entre les competències al voltant de les quals cal orientar les accions formatives del professorat: a) el domini de les tecnologies de la informació, documentació i la comunicació; b) l'atenció a la diversitat cultural; c) el tractament de les qüestions socialment controvertides i el món de l'ètica; i d) el desenvolupament moral i dels valors.

2.4.- El tractament de l'educació en valors en altres investigacions

Les experiències de recerca de les escoles infantils italianes de Reggio Emilia (2005) ens recorden, com a punt de partida de tota intervenció -i el mateix és aplicable a tota investigació-, la importància del bon coneixement de les diverses teories i hipòtesis, que els estudiosos, els investigadors i les diverses corrents de pensament han acumulat sobre el tema.

Tota tesi doctoral ha d'aportar aspectes nous a la comunitat universitària. En el nostre àmbit, també a la comunitat escolar. D'una manera o altra, totes les tesis n'aporten, ja sigui per la novetat del tema que plantegen, ja sigui per un enfocament diferent a un tema recurrent. En aquest sentit, considero que la

meva tesi doctoral, que parteix de la reflexió-acció sobre la pròpia pràctica, tracta aspectes que es poden considerar recurrents en tres àmbits del món educatiu, com poden ser: l'ètica i educació en valors; les etapes d'educació infantil i d'educació primària; i la formació docent⁴⁶.

L'ètica i l'educació en valors han estat investigades i estudiades, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) l'aspecte transversal, en investigacions que atenen a l'enfocament de l'educació en valors, tant en l'ordenació del sistema educatiu, com en els propis centres docents; b) la proposta concreta, on el que s'investiga és un marc de referència concret des del que es realitza l'educació en valors ; c) la formació del caràcter, en aquest cas les recerques es centren en com l'educació en valors ens permet configurar la pròpia manera de ser; o d) la concepció democràtica del propi sistema educatiu, en investigacions que tracten la potencialitat de l'educació en valors per al desenvolupament d'una ciutadania democràtica.

L'etapa d'educació infantil ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) diferents aspectes del currículum, on s'investiga un valor o conjunt de valors de manera concreta; b) els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors, on les investigacions es centren en la formació de la personalitat i en el mateix procés maduratiu dels infants; o c) la perspectiva docent, on l'interès és investigar la concepció dels docents entorn a diferents aspectes que afecten a l'alumnat de l'etapa.

Paral·lelament, l'etapa d'educació primària ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) diferents aspectes del currículum, on s'investiguen els elements que permeten realitzar una proposta d'educació en valors; b) els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors, on les investigacions són en dos àmbits molt diferents, el jurídic i el religiós; o c) la perspectiva de l'alumnat, on s'investiga la influència de la televisió en relació a l'educació en valors.

La formació docent ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) l'educació moral i l'educació en valors, on les investigacions es centren tant en el tractament dels valors en la formació del professorat, com en

⁴⁶ Les investigacions, estudis i publicacions que a mode d'exemple es referencien per il·lustrar el tractament en altres investigacions s'inclouen en l'Annex 1.

la posició d'aquests en l'ensenyament dels valors i la consideració que tenen els propis valors del professorat; b) l'etapa d'educació infantil, en investigacions centrades en la professionalitat dels docents i en el tractament dels aspectes innovadors en la seva formació; c) l'etapa d'educació primària, on s'investiguen diferents aspectes, tant de la formació inicial com de la permanent, així com estudis de casos concrets; d) la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, on s'investiguen diferents aspectes, relatius tant a la pròpia reflexió i investigació, com als fonaments de la formació permanent o al perfil del professorat; e) la formació permanent centrada en el centre educatiu, on les investigacions recullen, tant experiències realitzades en diferents centres, com experiències de treball en xarxa; o f) la pròpia perspectiva de la formació permanent, on les investigacions contempen diferents enfocaments d'aquesta perspectiva -com les variables, les veus, la millora i l'avaluació de la qualitat o les propostes concretes-.

El procés seguit s'emmarca en el context personal, social, polític i educatiu descrit i analitzat en els apartats anteriors i, alhora, considera les aportacions d'investigacions que aborden els eixos temàtics que articulen la pròpia recerca. La novetat d'aquesta tesi es troba en l'enfocament, partint de la pròpia reflexió-acció. En concret, es parteix de la reflexió en els quatre àmbits següents: a) el propi procés de formació inicial i formació permanent; b) la meua pràctica com a mestra; c) la recerca sobre l'educació en valors en les pràctiques d'aula i les seves implicacions formatives; i d) l'experiència pràctica de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre.

Des d'aquet punt de partida, es persegueixen aconseguir dos objectius. D'una banda, investigar com és la reflexió sobre la pràctica de l'educació en valors dels docents. Es pretén realitzar aquesta tasca des de les aportacions d'investigacions i publicacions sobre la reflexió-acció, i des de l'anàlisi de contingut d'experiències d'aula d'educació en valors a les etapes d'educació infantil i primària narrades per mestres.

D'altra banda, el segon objectiu que es vol aconseguir consisteix en investigar com és i es potencia la reflexió sobre la pràctica de l'educació en valors dels mestres d'educació infantil i primària en el marc de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre.

La finalitat d'ambdós objectius, des de la perspectiva del nostre compromís social, és la reflexió sobre les orientacions de la pròpia formació permanent docent. Aquesta es realitza a partir de la reflexió sobre altres experiències en diàleg amb la reflexió sobre l'experiència de l'elaboració del projecte de convivència del centre. Aquests processos han de possibilitar una major coordinació i satisfacció en el desenvolupament de l'indicat projecte.

CAPÍTOL 3. L'EDUCACIÓ EN VALORS A L'ESCOLA A TRAVÉS DEL PROJECTE DE CONVIVÈNCIA

Després de la representació gràfica de la recerca, i de la ubicació d'aquesta en el seu context determinat, ens centrem en el cos de la mateixa. En aquest capítol interaccionarem els nostres coneixements teòrics amb la pràctica de l'aula.

En la perspectiva apuntada, compartim la consideració que «la comprensió d'una situació ni es deriva directament de la teoria ni es forma espontàniament en els intercanvis quotidians, sinó que requereix d'un procés de contrast reflexiu de les pròpies interpretacions que es generen en la cultura de l'aula, l'escola i la societat» (Pérez Gómez, 1993: 27 i 28).

Com aprofundirem en el capítol següent, la interacció entre la teoria i la pràctica esdevé clau en el procés formatiu dels docents. En aquest sentit, entre d'altres, es poden destacar els següents aspectes (Porlán i Alt, 2001):

- Els docents i les docents disposen de coneixements relacionats amb la seva acció professional que poden tenir-se en compte en el procés formatiu.
- Els canvis que es suggereixen des de la teoria han de formular-se des d'un nivell pròxim a l'experiència docent i dins de la seva zona de desenvolupament.
- Per a què es produeixi un aprenentatge professional adequat, han d'establir-se relacions significatives entre les necessitats i els sabers previs docents i la nova informació que es proposa.
- Els coneixements professionals no es transmeten literalment des d'un discurs teòric. Aquesta transmissió es realitza de forma completa quan interacciona amb la pràctica docent.

Investigar la realitat teòrica comporta preguntar-nos pel marc teòric sobre el que es sustenta la nostra investigació. Es tracta de comprendre i delimitar, en la mesura que sigui possible, el tema plantejat. En aquest sentit, ens trobem davant d'una investigació preliminar que ens permet prendre decisions sobre el disseny de la investigació i orientar les dades recollides.

La combinació entre la teoria i la pràctica permet establir una relació entre el pensament i l'acció. En aquesta línia, hem de tenir present com la realitat de les aules respon a «processos multidimensionals que esdevé necessari analitzar-los en tota la seva complexitat, relacionant-los amb

contextos institucionals, polítics i ideològics més amplis» (Jiménez Gámez, Rodríguez Martínez i Pérez Ríos, 1999: 160).

El marc teòric d'aquesta investigació es sustenta a partir de quatre bases, que formen els epígrafs d'aquest capítol de la tesi. Aquestes bases són: a) els fonaments de valors; b) les etapes d'educació infantil i d'educació primària; i c) l'elaboració del projecte de convivència del centre. Un altre dels pilars bàsics és la formació permanent dels docents, al qual dedicarem el capítol següent d'aquesta tesi.

3.1.- Els fonaments de valor de l'educació

Quan ens plantegem parlar dels valors en l'educació ens trobem davant d'un conjunt de conceptes o categories que es necessari delimitar. En aquest sentit, Camps (2003) planteja la dicotomia entre moral i ètica i entre virtut i valors. Així apunta com a la moral ja no li diuen moral, sinó ètica que sona més universal i menys dependent d'una fe religiosa. Igualment passa amb les virtuts que han caigut en desús per apropar-se al concepte de valors.

En termes generals, es pot afirmar, doncs, com els conceptes de virtut i moral han caigut en desús i fins i tot que tenen un significat pejoratiu. D'altra banda es pot observar fàcilment en el llenguatge col·loquial com les dicotomies "ètica i moral" i "valor i virtut" han perdut el sentit perquè s'utilitzen com a sinònims.

3.1.1.- Delimitacions terminològiques

Prèviament a l'anàlisi dels fonaments de valor en educació, intentarem establir una aproximació terminològica a tres dicotomies: "ètica i moral"; "valor i virtut"; i "actitud i norma".

Podem definir la moral com el conjunt de comportaments que acceptem com a vàlids. Ètica seria la reflexió de perquè els considerem com a vàlids, una reflexió que no sols és interior sinó que també podem compartir dins dels nostres àmbits i grups de relació.

Guisán (1986) ens indica que en l'àmbit de la moral es troba tot el que reuneixi els requisits de ser: a)vitalment important; b)font de conflictes entre impulsos individuals diferents; c)font de conflictes entre diversos desigs individuals; d)socialment modulable; e)susceptible d'ésser regulat normatiuament en sentits divergents; i f)susceptible de crear fins a certs límits, exigències de responsabilitat en els agents.

L'ètica seria l'eina per desenvolupar aquesta moral. És la disciplina que busca la finalitat de la conducta humana de les institucions socials i de la convivència en general. Podem entendre, l'ètica com l'art de viure o el viure bé. L'ètica no sols ens ajuda a saber discernir davant d'uns dilemes o

plantejaments, sinó que també ens ajuda a qüestionar-nos, dubtar i ser crítics davant diferents realitats de la nostra vida quotidiana i del nostre món. En definitiva, l'ètica serveix per a millorar-se a un mateix; no hem d'oblidar, donada la naturalesa de relacionar-se de l'ésser humà, que millorar-se a un mateix implica millorar la humanitat. En aquest sentit, l'ètica s'entén com «la forja del caràcter» (Aranguren, 1997: 169) o la pràctica del propi codi moral (Camps, 2011). Seria, doncs, mitjançant l'educació i l'aprenentatge com podem anar adquirint uns coneixements que ens permetin viure millor. L'ètica, entesa d'aquesta manera, no té per objecte la defensa dels valors o de les opcions de vida, sinó el modelatge de la nostra conducta d'acord amb l'orientació del que estimem superior. Savater (2002: 128) ho resumeix en «coratge per viure, generositat per conviure i prudència per sobreviure».

Tant Aranguren (1999: 37), com Camps (2003: 16), afirmen que «la vida humana és constitutivament moral», per tant en totes les persones hi ha un element innat que s'ha de desenvolupar. Som morals perquè la nostra vida està per fer. El nostre projecte individual i col·lectiu es configura necessàriament entorn a uns ideals, a uns valors que finalment o són ètics o estan contra la ètica. Així, podríem afirmar que des de la nostra concepció moral, establim uns valors ètics o no ètics, positius o negatius. Des d'aquest punt de vista, expressions d'immoralitat i amoralitat referides a les persones no tenen sentit; totes les persones som essencialment morals. Una altra cosa és la moral que adquirim i practiquem.

Podríem definir la paraula valor com un estil o una opció de vida. Aquesta opció de vida respon a la nostra manera de ser, i està molt relacionada amb els comportaments que considerem i hem interioritzat com a vàlids (moral) i amb la reflexió que realitzem sobre ells (ètica).

Les virtuts (positives) i els contravalors (negatius) serien les característiques o adjectius que són el resultat de la nostra opció de vida (valors). Evidentment aquests resultats (virtuts i contravalors) són mutables, evolutius i canviabls en funció de com orienten la nostra opció de vida.

Per altra part, al parlar d'actituds i normes, podem entrar en el terreny de relació entre l'ètica i la política. Podríem definir una norma com un mandat o

imperatiu, de caire moral, jurídic o religiós. L'actitud -positiva, negativa o indiferent- seria la resposta aquesta norma.

Les normes morals serien les que obligarien a un subjecte internament; és la pròpia consciència interior la que els hi atribueix un caràcter humanitzant. Les normes religioses afecten a les creences d'una persona; la fe en unes creences és una opció personal que comporta una vida dins una comunitat que comparteix la mateixa fe. Les normes religioses incidirien en aquesta vida en comunitat. Les normes jurídiques serien les que emanen per les autoritats polítiques d'una comunitat; és la comunitat en conjunt qui els hi dóna valor i l'incompliment d'aquestes normes pot comportar diferents tipus o nivells de sancions. Una norma jurídica pot o no ser una norma ètica i aquí podem entrar en un conflicte important. Prescindint de les creences religioses de les persones, temes com l'avortament, l'eutanàsia, la clonació i altres aspectes bioètics podem plantejar-nos dilemes entre les normes jurídiques, les normes morals i les religioses.

Retornant al concepte de valors, com ja s'ha apuntat, aquests són el sentit que cada un escull per a la seva vida. Quan escollim estem fent opcions vitals, d'una manera més o menys conscient, i amb una transcendència més o menys intensa en funció dels valors de que es tracti. La manera en que interioritzem els valors determina la nostra manera de ser i d'estar i les nostres relacions amb els demés i amb l'entorn. Els valors que interioritzem són els que vivim i després transmetem.

Podem apuntar les següents característiques dels valors: a) els valors són desitjables; b) els valors són inesgotables, és a dir, són vàlids per a tots i conserven la seva magnitud, essent indiferent el número de persones que els escullin; i c) els valors són necessaris tant per al nostre creixement personal com per a progressar més humanament en la nostra convivència en societat.

Una persona assimila un valor quan el reconeix com a tal seleccionant-lo, escollint-lo i, després, vivint-lo fins a arribar a habituar-se a ell. Els valors incideixen en la formació de la identitat d'una persona, família i grup social. No ens definim pels nostres aspectes físics externs, sinó per la coherència i l'equilibri entre el nostre ser i fer; i aquests aspectes van lligats als valors.

Tota relació de valoració és individual, depèn del subjecte que la realitza. Una altra dimensió es produeix quan una valoració la comparteixes en un grup i amb aquest en fas una causa comuna (dins de la família o dins d'alguna entitat o moviment en el que hi participes) o que aprenguis i descobreixis valors dins d'un grup i en la vida en societat. L'escola és un lloc important per a descobrir, viure i compartir valors, i per aprendre a ser i convida al llarg de tota la vida.

Els valors són dinàmics i es troben lligats tant al desenvolupament de la nostra personalitat com als processos de socialització. Quan parlem de valors, tant a l'escola com a la vida, ens referim a pensaments o idees que condueixen a la persona a actuar i a relacionar-se amb els demés. Aquests pensaments i idees responen tant a la nostra ment com al nostre cor i acaben constituint la pauta que orienta la nostra vida, dotant de sentit les nostres decisions. Quan una persona descobreix un valor que li agrada i s'hi adhereix, aquest valor passa a formar part de la seva experiència personal. Des d'aquest instant, troba en el valor alguna de les raons de la seva existència i, per tant, es compromet a actuar d'acord amb les seves directrius. El valor viscut el transmetem als demés, d'una manera conscient o no, perquè forma part de la nostra vida i de la nostra manera de ser, i perquè el que és bo per a nosaltres ho volem també per la gent del nostre entorn. Hem de tenir present com quan comuniquem valors ens estem comunicant nosaltres mateixos, estem compartint un part de la nostra identitat personal.

Podem concloure, doncs, com la pràctica dels valors esdevé la manera fonamental del seu ensenyament. En aquest sentit, «molt més rellevant que la defensa dels valors, és la seva presència activa en el nostre comportament» (Luri, 2009: 24).

D'acord amb aquest plantejament, tant des de l'escola, com des de la família, quan parlem de l'educació en valors dels infants, ens estem referint tant a la descoberta del seu món interior com a la del món exterior que els envolta, des del cercle familiar fins a la societat en general. L'adquisició de valors els ha de permetre moure's en ells i ajudar-los a ser més feliços i més plens a nivell personal per tal de contribuir a formar unes societats més justes i solidàries.

3.1.2.- Marc dels fonaments de valor en educació

Situar el marc dels fonaments de valor de l'educació ens remet a les aportacions de Cortina (2003 i 2007), entre les que destaquem els seus estudis a l'entorn d'una ètica discursiva. Del seu discurs, senyalar que aquí ens referim a una fonamentació de l'ètica que no es redueix en la racionalitat estratègica, sinó que es basa en una racionalitat consensual i comunicativa, que té com a pressupòsits l'ús del llenguatge i del pensament, i que accedeix a la reflexió a través de la racionalitat discursiva. Aquest plantejament ètic és deontològic, en la mesura en que s'ocupa de la vessant normativa del fenomen moral sense oblidar-se de qüestions referents a la felicitat i a la bona vida, donat que no és incompatible amb elles i pot ajudar-nos a aconseguir-les. No obstant, aquí plantejarem un pressupòsit previ: la necessitat d'un mínim normatiu universal que possibiliti una convivència pacífica i respectuosa amb el pluralisme consubstancial a les diferents formes de vida.

Aquesta convivència es pot fonamentar en el caràcter complementari de la justícia i de la solidaritat. Es pretén un marc per a respondre solidàriament als reptes de la raó científica i tècnica amb conseqüències a nivell mundial. També, s'apunta el caràcter complementari de la moral i el dret; es planteja com un deure moral la necessitat de potenciar un dret vàlid. En aquest sentit, ens trobem amb la idea d'un Estat democràtic de dret i amb una teoria dels Drets humans que adjectivaria a aquests com a universals, inherents a la persona i no alienables.

La moralitat combina, almenys, els tres següents elements: a)l'esperit de la responsabilitat i el compromís; b)la vinculació als grups socials; i c)l'autonomia de la voluntat. Tots tres els podem trobar presents en les pràctiques del nostre sistema educatiu.

Aquests tres aspectes ens ajuden a determinar la nostra manera de ser, de la que depenen les nostres opcions de vida -els nostres valors-. Si considerem als valors com a opcions de vida, parlar de classes de valors seria parlar de diferents opcions vitals. Evidentment cada persona podria classificar els valors des de la seva pròpia òptica personal. En aquest sentit, si és cert que hi ha uns grans paràmetres en els que es pot estar més o menys d'acord,

també ho és com «les llistes dels valors a educar proliferen tant en articles, llibres i conferències, com en legislació de les autoritats competents» (Cortina, 1994: 125). Enlloc d'educar ensenyant llistes de valors seria més útil educar en la recerca dels fonaments d'aquests.

Davant de la realitat canviable del nostre món, una concepció dels valors com a realitats absolutes i immutables queda fora de lloc. Enfront d'aquesta situació de canvis constants en tots els ordres provocats, en gran part, per l'evolució constant de la ciència i la tecnologia, diverses opcions són possibles. Situats en els extrems, l'absolutista és aquella persona que pensa que els únics valors reals són els que tenen validesa per si mateixos, i la relativista és la que ho accepta tot com a possible.

Però hem de tenir present, que el fet que cada persona pugui elaborar la seva pròpia llista o classificació de valors no és un obstacle per a què els éssers humans no siguem capaços de desenvolupar una vida en societat. La vida en societat comporta la convivència, que vol dir l'acceptació de l'altre. En aquest sentit, Camps (1996) planteja la diferència entre tolerància i convivència. Així, la tolerància és un respecte dels valors i de les cultures diferents, però un respecte que amaga desconfiança, que realment no vol barrejar-se; la vida és més còmoda sense els diferents. La convivència és una altra cosa, comporta donació i recepció; valora el que es propi, però també vol conèixer i integrar el diferent.

Dins d'aquest àmbit de convivència, podem parlar d'un pluralisme moral, en el sentit de que els membres d'una societat comparteixen uns «mínims morals» que possibiliten una convivència real i plena. Cortina (1994) situa els orígens d'aquests mínims morals en les experiències de les guerres de religió que es varen viure Europa a finals de l'Edat Mitjana i començaments de l'Edat Moderna. El pluralisme moral es contraposa al politeisme axiològic. Així, el primer busca uns mínims que possibilitin la convivència. En canvi, des de l'òptica del segon, les diferents jerarquies de valors existents en una societat no permeten superar el subjectivisme moral, i per tant la convivència esdevé molt difícil.

La idea de l'ètica de mínims respon a la idea de justícia, i l'ètica de màxims respon a la felicitat. Aquest podria ser un primer criteri per classificar

els valors. Es tracta de una distinció entre el que és just i el que és bo; de les exigències de la justícia i de les invitacions a la felicitat. No es pot establir una separació exclouent entre ambdues ètiques. L'ètica de mínims ens ha de possibilitar a tots, en quan a membres d'una societat, un marc de referència que ens permeti arribar a la nostra ètica personal de màxims. L'ètica de mínims esdevé una exigència; l'ètica de màxims una possibilitat.

Una altra proposta de classificació en valors a partir de grans paràmetres és la que ens proposa Trilla (1992) entre valors compartits i valors no compartits, i dins d'aquests últims entre valors no contradictoris amb els valors compartits i valors contradictoris amb aquests. Aquesta classificació respon a societats amb ordenaments jurídics democràtics.

Seguint amb aquesta classificació, podríem acceptar com a valors compartits els que es consideressin bàsics per a l'existència i funcionament de les societats democràtiques; pensem en la llibertat, la igualtat i la justícia, una altra qüestió és el que entenem per aquests valors. Les seves significacions facilitaran o dificultaran la convivència.

Des d'aquesta mateixa òptica esdevindrien valors no compartits i contradictoris amb els primers els que neguessin les regles de funcionament del sistema democràtic, pensem, per exemple, en la xenofòbia o el racisme; podríem parlar de contravalors.

Finalment, els valors no compartits i no contradictoris amb els valors compartits serien els propis de diferents plantejaments ètics, polítics, ideològics i religiosos que, respectant les regles del joc dels sistemes democràtics, plantegen opcions vitals que, respectuoses amb tots els membres d'una societat, no tenen perquè seguir-les tots i possibiliten perfectament una convivència pacífica.

Fàcilment podem establir un paral·lelisme entre les dues classificacions de valors fins aquí proposades. Els valors compartits respondrien al plantejament de l'ètica de mínims i els valors no compartits no contradictoris amb els valors compartits respondrien al de l'ètica de màxims.

Des d'una perspectiva diferent, en relació als seus efectes. Cortina (2010) ens planteja una altra classificació dels valors: reactius i proactius. Els primers, presents en excés en els nostres entorns socials, generen un món

reaccionari. Els segons ens possibilitin un món creador. Entre els primers, es trobarien entre d'altres: el curt termini, l'individualisme, l'ètica indolora, l'era del consumisme, la competitivitat, el gregarisme o la falta de compassió. Entre els segons: el mitjà i el curt termini, la llibertat entesa de moltes maneres, la ciutadania del consumidor, la recuperació de la interioritat, l'autoestima, la sociabilitat o el reforç del vincle que ens uneix.

Un cop establertes aquestes classificacions, ens hem de preguntar per la posició del sistema educatiu entorn a aquests valors. La resposta serà diferent en relació al tipus de valor. En relació als valors compartits, el sistema educatiu ha de fomentar, en l'alumnat, el coneixement i l'assumpció com a propis d'aquests valors. En relació als contravalors la posició és necessàriament la contrària, l'alumnat evidentment els ha de conèixer, però també els ha de refusar com a perjudicials per a la convivència i per a la pau. Finalment en relació als valors no compartits no contradictoris amb els valors compartits, l'alumnat hauria de conèixer les qüestions més socialment controvertides i adquirir les capacitats suficients per pronunciar-se entorn a elles.

D'una manera paral·lela, també hauríem de realitzar una aposta decidida pels valors proactius per cercar l'equilibri entre la nostra interioritat i el nostre entorn social i natural. Els valors reactius, molt presents en la nostra societat, mereixerien una reflexió molt crítica, des d'una perspectiva bel·ligerant que defensa una educació que ajuda a posicionar-se i a un actuar transformador que no permet la seva expressió.

Retornant a la realitat de cada persona, observem com l'educació en valors ha de pretendre formar persones lliures, crítiques, justes i solidàries, conscients de la realitat del seu entorn social més immediat i del context mundial en general, i compromeses amb la humanitat, amb les generacions futures, i amb la sostenibilitat del planeta.

Des de l'hemisferi sud, Boff (2001) va molt més enllà. No sols ens parla dels Drets humans, sinó dels drets dels altres éssers vius i dels recursos ambientals del planeta, dels quals l'ésser humà n'és responsable. Els humans ens convertiríem en els representants jurídics (guardians) de la resta dels conciutadans i conciutadanes de la comunitat bioètica i terrenal. La visió de la terra també ha de canviar; hem de situar-nos davant d'una visió "ecocèntrica",

que asseguri la seva permanència com a habitat habitable per a les futures generacions.

Aquí se'ns proposa una ètica de la cura -del respecte, entès com una relació de tendresa i de preocupació que descobreix el món com a valor i com mitjà que ens possibilita la vida-, de la solidaritat, de la responsabilitat, del diàleg, de la compassió i de l'alliberament -no hem d'oblidar que avui dos terços de la humanitat són pobres, oprimits i exclosos-.

Centrant-nos en quins valors educar i d'acord amb la idea -anteriorment expressada- d'una ètica de mínims, una proposta educativa la podríem trobar en buscar un concepte d'educació moral que ens permetés conèixer "el nucli d'una ètica global". Així, seguint a Küng (1999: 117), una ètica global o mundial «hauria de referir-se a la realitat del planeta, ser comprensible per a tots i capaç de generar consens». D'acord al plantejament de l'autor, podríem articular aquesta proposta d'acord amb aquests punts: a) tota persona ha de ser tractada humanament; b) el que vulguis que et facin a tu, és el que tu també has de fer als altres; c) compromís per una cultura de la no violència i de respecte per la vida; d) compromís per una cultura de la solidaritat i amb un ordre econòmic just; e) compromís per una cultura de la tolerància i el principi d'una vida de veracitat; i f) compromís per una cultura de la igualtat i de la companyonia entre dona i home.

Una altra proposta, que implica donar un pas més enllà és buscar un concepte d'educació moral que la converteixi en un «art de viure» (Carrillo, 2001: 41), que es podria articular en els següents punts: a) una dimensió humanitzant, des d'on mirar i sentir la vida ens permet ser més solidaris, més justos, més tolerants i més responsables; b) sortir dels moments de desorientació per a potenciar el desenvolupament moral d'una democràcia que tingui en compte les necessitats humanes; c) desvetllar la sensibilitat i el compromís per rebel·lar-se davant d'un món ple d'injustícies i desequilibris; d) pensar que tothom té dret a imaginar una altra forma de viure, on la llibertat, la igualtat i la solidaritat siguin realitats; i e) promoure els processos on totes les persones comprenguin la urgència de compartir per poder conviure.

Tot i els nostres plantejaments com a docents compromesos amb la nostra societat democràtica, podem convenir, fàcilment, que «l'educació en

valors sempre ha acabat sent un misteri» (Terricabras, 2003: 150). L'educador sap quins valors vol mostrar, però sovint també mostra valors sense ni adonar-se'n, sense ser gaire conscient. Sovint, un mateix ambient i una mateixa influència acaben tenint efectes diversos sobre diverses persones. En fi, molts factors i moltes circumstàncies -de vegades alienes a l'escola- influeixen en tot procés. Però una consideració és molt clara, educar en valors, significa també, educar la capacitat de valorar. Educar en valors exigeix conviure amb ells, tant des de l'escola com en la família i en la societat en general. I també exigeix, en tots aquests àmbits, un tarannà democràtic que permeti una autèntica reflexió ètica.

D'acord amb tot el que s'ha exposat fins ara, he establert els següents tres grans blocs relatius als fonaments de valors, en els quals hi podem encabir les nostres opcions de vida ètica: el valor de la persona humana i la seva dignitat; el valor de la democràcia i la ciutadania; i el valor de la igualtat i la diferència.

3.1.3.- El valor de la persona humana i la seva dignitat

La persona i les persones, individualment i en conjunt, som éssers dotats de dignitat i d'aquesta dignitat se'n deriven tots els nostres drets i llibertats.

La realitat social és evidentment diversa. La diversitat és un fet social lligat a la realitat única i irreplicable que és cada persona. En aquest sentit, es pot afirmar que la diversitat sempre ha existit. Una altra qüestió és el ressò social que ha tingut aquest fet. Això depèn dels contextos i de les èpoques històriques. Sigui com sigui la diversitat és una conseqüència, entre d'altres factors, de la nostra forma de ser i de les nostres opcions de vida. I darrera de la nostra manera de ser i de les nostres opcions de vida, ens hi trobem els valors.

Cada persona és un ésser individual i social a la vegada. Tots tenim dues vessants, una més interior nostra, i una altra que consisteix en projectar cap a fora el que portem dins. Ambdues estan molt relacionades i es comuniquen constantment en tant que l'ésser humà és únic i indivisible. Fins i tot es pot considerar que una vessant és el mirall de l'altra i a l'inrevés, quan

una persona interiorment està bé ho transmet exteriorment. La construcció d'aquest jo interior és, doncs, molt important per a la nostra realització personal i per al desenvolupament ple de la nostra personalitat.

En la construcció d'aquest jo interior hi participen molts factors i agents que influeixen d'una forma o altra en la nostra manera de ser. Tots aquests factors i agents no són determinants, però sí condicionen. Els factors espai i temps tenen el seu pes a l'hora de determinar les possibilitats de formació i desenvolupament de la nostra dimensió personal. La família, el nostre cercle de persones més properes, l'escola, els mitjans de comunicació, els canals d'oci i altres recursos culturals -llibres, cinema, teatre, museus...- són agents que, com ja s'ha apuntat, amb menys o més intensitat, influeixen en la nostra educació.

La nostra dimensió personal no s'acaba en el nostre jo interior. Les persones ens relacionem i vivim en societat, però no totes les persones som iguals. La veritat és que som molt diferents les unes de les altres. Les diferències poden obeir a diversos motius: sexe, edat, ètnia, idioma, procedència, religió... El nostre ordenament jurídic proclama la igualtat de tots davant la llei⁴⁷, però el cert és que les diferències existeixen i afecten a la vida en societat. Aquesta diversitat com a valor té moltes possibilitats i ens pot permetre una vida social plena; en canvi com a contravalor, a part de les problemàtiques que ens pot generar (violències, tensions...), ens fa perdre les possibilitats de creixement a partir de l'experiència dels altres.

Les persones som, doncs, individuals en quan aspirem al ple desenvolupament de la nostra personalitat -tant d'una manera directa per nosaltres mateixes com mitjançant una petita ajuda o guia exterior-, i som socials en quan aspirem a conviure amb els altres en societat. Ambdues

⁴⁷ L'article 14 de la Constitució espanyola de 1978 estableix que: «Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaler discriminació alguna per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social».

Per la seva banda, l'article 10,2 de la Constitució espanyola de 1978 estableix que «les normes relatives als drets fonamentals i a les llibertats que la Constitució reconeix s'interpretaran de conformitat amb la Declaració Universal de Drets Humans i els tractats i acords internacionals sobre les mateixes matèries ratificats per Espanya».

La Declaració Universal dels Drets Humans, adoptada per l'ONU el 10 de desembre de 1948, estableix en el seu article 1 que «tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i drets i, dotats com estant de raó i consciència, han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres».

La Convenció sobre els Drets dels Infants, adoptada per l'ONU el 20 de novembre de 1989 estableix en el seu article 2,1 que «els Estats Parts respectaran els drets en la present Convenció i asseguraran la seva aplicació a cada infant subjecte a la seva jurisdicció sense cap distinció, independentment de la raça, el color, el sexe, l'idioma, la religió, la opinió pública o d'altra índole, l'origen nacional, ètic o social, la posició econòmica, els impediments físics, el naixement o qualsevol altra condició de l'infant, dels seus pares o dels seus representants legals».

esferes de la nostra personalitat van lligades a la nostra manera de ser, i ambdues manifesten les nostres opcions de vida -els nostres valors-.

El nostre context social sempre ens condiona, però en els etapes inicials de la nostra vida ho fa d'una manera intensa i, a la vegada, inconscient per a la pròpia persona.

El valor de la persona inclou tant el mínims de justícia com els màxims de felicitat. Com podem veure el valor de la persona inclouria tots els altres valors indicats en aquest epígraf -democràcia i ciutadania, igualtat i diferència-, i de fet així és pot considerar, perquè no hem de perdre de vista que la persona és el nucli -totes les persones ho som-, és subjecte que viu i valora els valors. La classificació dels demés valors que hem adoptat respon més a un criteri que permet reflexionar sobre diferents realitats que afecten al camp de l'educació en valors.

Si ens preguntem què entenem per dignitat i el valor de la persona humana, la qüestió ja és més difícil. Kant (2003: 185 a 195) planteja dues regles d'or per fonamentar els mínims del nostre tarannà moral. La primera és de l'evangeli de St. Mateu: «estima Déu per damunt de tot i el proïsme com a tu mateix» (Mt, 22, 36-39). La segona consisteix en tractar els altres sempre com un fi, mai com un mitjà. Aquí ens trobem amb uns manaments mínims que possibiliten una convivència màxima. De fet seria fàcil ficar-nos tots d'acord en l'acció de «no fer als demés el que no volguéssim que ens fessin a nosaltres»; sols amb aquesta acció podríem arribar a unes cotes de convivència social molt elevades. La formulació positiva de l'enunciat anterior, «fes als demés el que vulguis que et facin a tu», encara ens permetria millorar molt les possibilitats de convivència.

Des de l'escola hem de saber transmetre aquest valor de la persona que està implícitament dins nostre des del principi de la humanitat.

Evidentment, el context actual és diferent al d'altres èpoques. I d'això possiblement avui, en un món tan globalitzat, en som més conscients que mai. Parlar del valor de la persona avui ens fa reflexionar sobre les possibilitats de la globalització en un món ple de desigualtats i injustícies, que neguen la dignitat de dones i homes quan aquesta és inherent als éssers humans. És així que el

valor de la persona avui implica compartir i conviure en situació d'igualtat amb tota la humanitat.

El valor de la dignitat de la persona humana ha de partir d'una reflexió sobre el desenvolupament de la nostra realitat interior per assolir la convivència humana.

En quant al desenvolupament de la nostra realitat interior ens trobem amb els processos i espais de reflexió personal i amb el terreny de les emocions i els sentiments. Els processos d'interiorització i de reflexió interior són importants per conscienciar-nos de la dignitat de la persona humana i de la realitat del nostre món. Casanova (1998) ens planteja algunes de les paradoxes del nostre món. Una d'elles és l'absència d'espais de silenci i el ressò de paraules buides que no volen dir el que semblen o no expressen la realitat que haurien d'expressar, factors que dificulten la convivència.

El silenci ens permet situar-nos en una actitud d'expectativa i de recerca que ens possibilita anar avançant tant en el coneixement del món que ens envolta com en la convivència humana.

Una altra d'aquestes paradoxes amb les que avui ens trobem és que estem vivint en un món connectat a tots els nivells. Però aquestes connexions no serveixen per a comunicar-nos sinó per allunyar-nos. Avui en dia, gràcies als nous coneixements i a les noves tecnologies som capaços d'aconseguir una gran qualitat d'imatge i de so en temps real en el camp de les telecomunicacions. Les grans multinacionals mitjançant videoconferències celebren les seves reunions de directius des de diferents llocs simultàniament. Però a l'hora de la veritat no ens hem mogut d'una cadira i d'una taula i hem tingut molt poca experiència personal, fet que dificulta el coneixement i valoració de l'altre diferent al jo.

El camp afectiu també juga un paper fonamental en la vida de les persones. Aquest es va construir des dels primers anys de la nostra vida i està íntimament relacionat amb l'entorn. Les emocions són importants ja que determinen el nostre estat d'ànim i incideixen d'una manera directa en la nostra manera de ser i d'actuar. «L'educació tradicional ha fet prevaler el coneixement sobre les emocions, sense tenir en compte que un i altre aspecte no es poden desvincular» (Bach i Darder, 2003: 250). Actualment els docents hem d'atendre

les emocions per tal d'aconseguir una educació més personalista on la persona concreta, amb els seus condicionants i amb el seu entorn més proper, en sigui el nucli. Hem de tenir present que les emocions ens serveixen tant per a aconseguir el nostre ple desenvolupament personal, tant a nivell individual - acceptant-nos i trobar-nos a nosaltres mateixos-, com a nivell social -acceptar i trobar o retrobar a l'altre-, com per a millorar la relació educativa.

La raó reflexiva i les emocions es troben lligades a la naturalesa relacional de les persones. La convivència comporta partir del jo per arribar a l'altre i als altres. Comporta acceptació i donació; és l'amor pel gènere humà. Podríem considerar l'amor com la manera que tenim els humans de relacionar-nos els uns amb els altres. Som nosaltres en quant som en i per als altres; és la donació i acceptació mútua de tota la humanitat. Aquesta idea d'amor vol anar més enllà d'uns mínims de justícia; de fet la seva pràctica aniria més enllà de la idea de justícia, ja que la portaria implícita i superada. Morin (2001: 33) ho resumeix en la idea de la «possessió recíproca».

L'afectivitat i l'amor formen part de les relacions de dignitat. Seguint Cortina (1994, 2007), la realitat actual del nostre món exigeix en relació al valor de la persona humana una «moral de la responsabilitat» que es vulgui prendre seriosament la construcció de la nostra realitat social com un marc on totes les persones ens puguem sentir desenvolupades tant a nivell interior -de realització interior- com a nivell exterior -de relació en societat i de gaudiment de l'entorn natural-.

Una moral com aquesta és possible, s'allunya tant de les prohibicions i de les limitacions com dels relativismes, de les frivolitats i de les superficialitats. Aquesta responsabilitat moral es fonamenta en el convenciment racional que aposta d'una manera decidida i plena per la dignitat de tota persona com un fi en si mateix i no com un mitjà. La dignitat de la persona humana, aquest reconeixement de l'altre, comporta «el reconeixement cordial» del mateix, en el sentit de sentir-nos tots membres d'una comunitat determinada i ciutadans del món (Cortina, 2007: 195).

Darrera d'aquest planejament, hi trobem el dret a l'educació, que va molt lligat a la mateixa dignitat de persona. Si la persona és i es desenvolupa i es realitza en la relació amb els altres, l'educació seria la possibilitat d'aquesta

realització personal. Negar l'educació a una persona comporta prendre-li moltes possibilitats de creixement personal i excloure-la i marginar-la de la vida en societat. L'existència i el progrés individual de les persones i el col·lectiu dels pobles estan directament vinculats a l'educació de les persones.

L'educació contínua és una opció vital i per tant un valor. Un valor necessari i indispensable per a una vida digna, i en aquest sentit pertany a l'àmbit de l'ètica de mínims. L'educació pel que fa a la formació incideix de manera molt directa en la formació del nostre caràcter i en la configuració de les nostres opcions vitals. Mitjançant l'educació adquirim les eines suficients per anar dibuixant la nostra particular ètica de màxims.

3.1.4.- El valor de la democràcia i la ciutadania

Els valors de la democràcia, en plural perquè són molts, deriven directament del caràcter relacional de la persona. La democràcia com articulació plena i solidària de la vida en comunitat també es trobaria dins de l'ètica de mínims que permetria la formació i el desenvolupament de les opcions vitals -els valors- de les persones.

La noció de democràcia -sistema polític d'una societat- va molt lligada a la de ciutadania -atribuïble a la persona com a membre de ple dret d'una societat-. Ambdues nocions estan lligades a l'esfera de drets i llibertats que ens permeten viure i configurar les nostres opcions i projectes personals, però també a l'esfera de deures i responsabilitats per a què tots els membres d'una societat puguem gaudir d'una manera efectiva del mateix marc de drets i llibertats. Aquests drets i llibertats són molts, els deures i les responsabilitats, en canvi, es podrien resumir en la idea d'empatia, que ens permetria el pas d'una «democràcia prudencial»-així podríem parlar dels nostres sistemes democràtics on se'ns demana respecte pels altres- a una «democràcia moral»-on hi hauria interiorització i comprensió dels altres- (Guisán, 2000: 41). L'empatia, el saber-nos ficar en el lloc de l'altre i assimilar i comprendre la seva realitat i situació ens permet entendre, sentir i viure millor, més plenament i més dignament en societat.

Els valors de la democràcia s'haurien d'entendre en el sentit apuntat per *la Declaració sobre les Responsabilitat de les Generacions Actuals per a les Generacions Futures*⁴⁸, on en el seu article 2 s'estableix que dins del respecte als Drets humans i a les llibertats fonamentals, «les generacions futures i presents podran escollir lliurement el seu sistema polític, econòmic i social i preservar la seva diversitat cultural i religiosa». La persona -la realització de les seves opcions de vida mitjançant els seus drets i llibertats- i la vida en societat -la convivència en plenitud- són les raons de ser de tot sistema democràtic.

Com a valors essencials de la democràcia i la ciutadania -i també de la persona- hi trobem el diàleg, la llibertat, la igualtat, la justícia i la solidaritat. Tot això en un context globalitzat.

Els valors de la democràcia i la ciutadania -com el valor de la persona humana-, avui, es viuen en un context de globalització. La globalització és un procés llarg d'internacionalització de les relacions humanes en totes les seves vessants (política, social, jurídica, econòmica, cultural...). En pocs anys, i d'una manera inconscient per a la majoria de la població, ens hem trobat amb una nova manera de relacionar-nos amb la resta de persones i amb el nostre entorn. Aquest procés avui està en creixement i no s'atura. El problema o trencament està en que les noves tecnologies i coneixements que han possibilitat aquest nou procés no ens afecten a tots els éssers humans de la mateixa manera. La diferència entre països és cada cop més gran, els països del nord ric cada cop es distancien més dels del sud pobre. Això dificulta la plenitud de la democràcia; les seves dificultats per trobar-se present en la vida de totes les persones.

El diàleg exigeix llibertat i igualtat. La llibertat la podríem definir com l'expressió de les opcions de vida -els valors-. Aquesta llibertat és llibertat positiva⁴⁹, i ens permet expressar-nos, manifestar-nos, desenvolupar-nos i moure'ns dins les nostres societats. Els valors de les societats democràtiques ofereixen la possibilitat d'un marc genèric on puguem realitzar els projectes de vida. Aquest marc no és immutable, ni intocable; des dels nostres pensaments,

⁴⁸ UNESCO, 12 de novembre de 1997. Disponible a: <http://portal.unesco.org/es/ev> [Accés: 22.10.2005].

⁴⁹ Bobbio (1991) distingeix entre llibertat negativa (la llibertat liberal que proporciona una esfera que defensa enfront la ingerència externa), la llibertat política (participació democràtica en l'elaboració de les normes), i la llibertat positiva (traduir a comportaments concrets els comportaments abstractes permesos pels ordenaments constitucionals).

expressats i compartits mitjançant el diàleg, és com les societats poden avançar i créixer tenint com a referent el valor de la persona.

Un veritable diàleg també necessita igualtat d'oportunitats⁵⁰. Les societats democràtiques ens han de permetre a totes les persones buscar, trobar i manifestar la nostra opció de vida. Per això és necessari un marc genèric que garanteixi una igualtat d'oportunitats. Paradoxalment, el valor de la igualtat ens porta al valor de la diversitat, d'uns mínims necessaris per viure uns màxims de felicitat. La igualtat és un punt de partida, que es desprèn de la mateixa naturalesa i dignitat de la persona. Sense igualtat no hi ha democràcia ni diàleg. Però la igualtat no és uniformitat o homogeneïtat, evidentment pot ser-ho com a possibilitat lògica, encara que és difícil d'imaginar. La igualtat toca al més fons de l'ésser humà en quan implica acceptar a l'altre com a un mateix, com a un igual, no com un objecte o un instrument. Sols des de la igualtat és possible una vertader i sincer diàleg.

Des del diàleg, és des d'on podem compartir la justícia i la solidaritat. La justícia la podríem definir com un mitjà per distribuir i compartir els béns que existeixen en el nostre entorn natural i social i que són patrimoni de tots els membres d'una societat. Bobbio (1993) identifica igualtat i justícia com a sinònims, en el sentit que la justícia al distribuir i compartir els béns i els mitjans permet l'establiment d'un marc d'igualtat d'oportunitats. En el mateix sentit, Rawls (2002) apunta que tots tenim una idea intuïtiva sobre la justícia -com si fos un tret inherent a la nostra dignitat humana i una exigència del valor de persona-, a partir d'aquesta idea busquem un equilibri reflexiu; raonar conjuntament⁵¹. La justícia, mitjançant el diàleg, ens ha d'apropar a un marc d'igualtat d'oportunitats.

La solidaritat és molt semblant a la justícia. Els seus fins són els mateixos: distribuir i compartir. Una diferència significativa la podríem trobar en el fet sociològic que la justícia sempre ha anat més lligada a la garantia d'una

⁵⁰ Bobbio (1993) distingeix entre una igualtat de fet (econòmica segons la Constitució italiana), una formal o jurídica (la clàssica davant la llei) i una igualtat d'oportunitats.

⁵¹ En relació a la justícia, Rawls (2002: 67 i 68) estableix les següents premisses:

Primer principi. Tota persona ha de tenir un igual dret al més extens sistema total de llibertats bàsiques iguals, compatible amb un sistema similar de llibertat per a tots.

Segon principi. Les desigualtats socials i econòmiques han d'estar ordenades de manera que ambdues estiguin:

a) dirigides cap al major benefici del menys avantajat, compatible amb el principi de l'estalvi just;

b) i vinculades a càrrecs i posicions oberts a tots sota les condicions d'una equitativa igualtat d'oportunitats.

autoritat externa que per delegació de la societat en fa prevaler el seu compliment; la solidaritat, en canvi, respondria a un impuls més interior, però una veritable idea de justícia també és moral i interior. La diferència la podríem trobar en l'empatia; en el sentit que la solidaritat comporta ficar-se sempre en el lloc de l'altre. En la solidaritat i en el compartir hi trobem l'essència del conviure en societat. La solidaritat ens connecta amb la diversitat (Mendiluce, 1998); ser solidari comporta acceptar, comprendre i conviure amb tot tipus de diversitat. La solidaritat qualifica la llibertat i la igualtat en el sentit de possibilitar unes conquestes comunes (Cortina, 2010).

El valor de la democràcia i de la ciutadania troba el seu fonament en l'educació. Dewey (2002) concebia la democràcia -en un sentit més ampli que el de règim de govern- com una forma de vida associada i un procés permanent d'alliberació de la intel·ligència. A la democràcia s'hi arriba des de l'educació mitjançant la raó, el mètode científic i l'experiència; i l'educació és més plena i adquireix més sentit quan més democràtica sigui.

L'educació en valors, tant en l'escola com en la família, esdevé una constant en qualsevol societat i en qualsevol moment històric. Totes les persones necessitem d'uns valors que siguin l'eix conductor i el timó del nostre actuar. Segons les societats i els moments històrics, alguns valors hauran tingut més o menys pes en la vida i en l'educació escolar. En una societat democràtica aquests valors han de possibilitar el ple desenvolupament de la nostra dignitat personal i la convivència. L'educació en valors està molt lligada amb l'educació per a la ciutadania⁵² que s'ha de contemplar, com a mínim, des de tres vessants: a) la pròpia realitat personal; b) el paper dels poders públics i de les institucions; i c) la creixent incidència i les múltiples possibilitats que ofereixen les noves tecnologies lligades als mitjans de comunicació. Aquesta educació per a la ciutadania comporta, des del sistema educatiu, educar en els valors cívics, els valors de la democràcia que hem apuntat -diàleg, llibertat, igualtat, justícia i solidaritat-. En aquest sentit, el paper fonamental de l'escola és el foment de l'autonomia de l'individu, en coherència amb el foment de la

⁵² Recollida en la Llei Orgànica d'Educació (LOE), Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig. BOE núm.106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207.

ciutadania entesa com el desenvolupament individual i social de la nostra dignitat personal.

3.1.5.- El valor de la igualtat i la diferència

La igualtat i la diferència són les dues cares de la realitat humana. El ple desenvolupament de la nostra dignitat humana comporta la necessitat d'un marc jurídic d'igualtat d'oportunitats, a partir del qual puguem desenvolupar les nostres diferències, conseqüents en les nostres opcions de vida.

La Constitució espanyola de 1978⁵³ segueix la tendència dels ordenaments jurídics dels estats de dret del nostre entorn cultural i concep la igualtat en la triple dimensió de «valor, principi i norma» (Pérez Luño, 2005: 11). Així el concepte igualtat queda articulat en els següents tres punts: a) la igualtat com a valor que inspira l'ordenament jurídic (article 1.1); b) la igualtat promocional (article 9.2) que estableix l'horitzó de l'actuació dels poders públics, per tal de superar les discriminacions i possibilitar una vertadera igualtat d'oportunitats i c) la igualtat en i davant la llei com a dret fonamental (article 14).

Una convivència democràtica per ser plena reclama una situació d'igualtat d'oportunitats. Aquesta igualtat d'oportunitats ha de ser entesa com una possibilitat de realització personal. El criteri per a determinar l'existència d'un marc d'igualtat d'oportunitats es troba en la possibilitat individual d'optar per unes manifestacions o altres de benestar; no en la imposició d'un tipus de benestar en si mateix, per molt positiu que objectivament es pogués considerar. Aquest pas del benestar a la preferència no exclou el benestar en si mateix, sinó que el reafirma d'una manera més subjectiva. Les preferències de cada individu tendiran al seu propi benestar.

⁵³ Constitució espanyola de 27 de desembre de 1978. BOE núm. 311-1, de 29 de desembre de 1978.

Article 1.1:

Espanya es constitueix com un Estat social i democràtic de Dret, que propugna com a valors superiors del seu ordenament jurídic la llibertat, la justícia, la igualtat i el pluralisme polític.

Article 9.2:

Correspon als poders públics promoure les condicions per a què la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en que s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que impedeixin o dificulten la seva plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.

Article 14:

Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaler discriminació alguna per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.

La igualtat d'oportunitats, com a dret individual, com a objectiu al qual ha d'orientar-se tot sistema democràtic, respon al plantejament de permetre a cada persona el seu propi desenvolupament personal. En aquest sentit, Peces-Barba (2006) estableix una diferenciació entre desigualtat i discriminació. La desigualtat és un fet i la discriminació el resultat d'una realitat normativa que nega el marc d'igualtat d'oportunitats. El problema de les diferències es planteja amb les seves conseqüències. Les diferències en si no són un problema. Els problemes són les conseqüències negatives que per a les persones tenen aquestes diferències, en el sentit que poden comportar un tracte desigual que tingui com a resultat una discriminació evident i injusta. Davant d'aquest context, és necessari un canvi social en el sentit d'entendre les diferències no com un tabú o una font d'obstacles, sinó com una situació de valor.

Dins d'aquest marc jurídic d'igualtat d'oportunitats, totes les persones som diferents, però no per això som més o menys valuoses. Les nostres diferències ens complementen i ens permeten créixer en les nostres possibilitats de projecció, tant a nivell individual com a nivell grupal i social, i tant a l'escola com en altres espais, així com al llarg de tota la vida. Les diferències no ens han de fer por, no les hem de viure com una dificultat o un obstacle. Com apunta Kaplan «diferents som tots, perquè cada una de les cultures humanes és diferent i perquè la diferència és una de les qualitats que millor caracteritza a l'ésser humà. I precisament aquesta diferència entesa com a paradigma de la llibertat i com a element enriquidor és la que ens ajuda a organitzar una percepció de l'alteritat que permeti la construcció d'una diversitat cultural no jerarquitzada fonamentada en el coneixement i reconeixement de l'altre»⁵⁴.

La conjugació dels valors de la igualtat i la diferència ens porta a la nostra diversitat social. La diversitat és una expressió de la pròpia naturalesa humana i del valor de la democràcia. La diversitat pressuposa acceptar la dignitat humana, i aquesta els valors de la igualtat, la justícia, la llibertat i la solidaritat que l'acompanyen. La diversitat és entesa i valorada des del respecte i des del diàleg. La diversitat que a un primer cop d'ull ens atemoreix, és la que, paradoxalment, ens dóna pistes per superar les nostres angoixes i

⁵⁴ Citat a López Melero, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe, pàgina 48.

pors. La diversitat ens permet un camp de possibilitats de creixement humà -tant a nivell individual com a nivell col·lectiu- molt ampli del que tots ens podem beneficiar.

La diversitat comporta el respecte i l'acceptació dels altres. En aquest sentit, el respecte es pot considerar com «la virtut indiscutible de la democràcia». El respecte als demés, la igualtat de totes les creences i opinions, la convicció de que ningú té la veritat, ni la raó absolutes, són el fonament d'aquesta obertura i generositat que suposa el ser just i solidari. Sense la virtut del respecte, la democràcia és un engany, doncs la intolerància condueix directament al totalitarisme (Camps, 2003: 73). La tolerància és una opció virtuosa quan comporta una actitud de respecte dels valors i de les cultures diferents a la nostra, sense desconfiança i amb un desig de relació. De la relació respectuosa neix la convivència que comporta donació i recepció; valora el que és propi, però també vol conèixer i integrar el que és diferent. Cal créixer cap a relacions humanes més complexes i més profundes, que ens permetin fer camí cap a formes de desenvolupament humà més justes, solidàries i sostenibles, en igualtat, des de les nostres diferències.

La comprensió del nostre entorn social també és necessari per tal de poder conviure dins de la diversitat. La comprensió del món social comporta el coneixement d'un mateix, dels altres i de la societat en general. Aquesta comprensió del nostre entorn és essencial per una adequada educació en valors, ja que és en relació amb els altres i amb l'entorn on aquesta adquireix la seva raó de ser. El sistema educatiu ens ha de preparar per a ser persones, per a viure i conviure en societat, i per a conèixer l'entorn social i preservar el nostre entorn natural.

D'acord amb aquest plantejament, el fet que la diversitat no pugui portar cap situació de discriminació, comporta, des del sistema educatiu, la necessitat d'un tractament adequat de les diferències. Els objectius que ens podríem marcar en el tractament d'aquestes diferències són els següents: a) detectar les diferències; b) comprendre els motius, les causes i les conseqüències d'aquestes diferències; c) valorar aquestes diferències; d) intervenir directament sobre les diferències que ho permeten (potenciant-les, eliminant-les o orientant-

les); i e) intervenir sobre les actituds i conductes en relació amb les diferències que no podem o que no és necessari modificar (Buxarrais i Alt, 1996).

En aquest tractament adequat de les diferències, no hem de perdre de vista que el nostre compromís està en l'educand. Les diferències són un distintiu del nostre ser individual i social. Les hem de tractar en el sentit d'encaminar-les cap al nostre lliure desenvolupament personal. Dins del context d'un sistema democràtic com el nostre, haurem d'estar molt atents amb les diferències que generen exclusió o pèrdua d'oportunitats, en el sentit d'eliminar-les o minimitzar-les. En canvi, les diferències que són expressió lliure de la nostra personalitat o de les nostres aptituds s'han de potenciar i compartir per tal d'enriquir-nos tots.

Avui, dins del sistema educatiu de Catalunya, podem parlar de cinc aspectes que generen diferències que poden generar desigualtats educatives. Segons l'estudi de Bonal, Essomba i Ferrer (2004), aquests són: el territori, la classe social, la immigració, el gènere i les necessitats educatives especials.

Però si bé hi ha diferències que ens allunyen i que ens exclouen en la nostra societat, el sistema educatiu esdevé el marc idoni per intentar superar-les amb un doble objectiu. D'una banda demostrar que no hi ha cap diferència que ens impedeixi conviure i que ens faci ser més o menys que cap altra persona. I d'altra banda conscienciar-nos que això és possible i desitjable. Aquesta perspectiva és necessària per la inclusió.

Pujolàs (2003) afirma que l'escola inclusiva, més enllà de ser una resposta educativa a les necessitats educatives especials esdevé un ideal de vida. En el substrat de la inclusivitat hi trobem persones dialogants que comparteixen la taula d'una pedagogia de la relació i fan de l'escola una comunitat d'aprenentatge. És la suma de tots els sabers el que ens fa persones, i per tant a l'escola tothom hi ha de tenir cabuda. És per tant un model per viure la diversitat a l'escola, per aprendre en relació nens i nenes: infants de diferents procedències i classes socials, i, alhora, infants cadascun d'ells amb necessitats educatives particulars.

«L'objectiu de l'educació no és l'aprenentatge, sinó la vida» (De Mello, 1993: 73). I la vida, d'una manera o d'una altra, amb uns o altres condicionants personals i socials, triant unes o altres opcions, tots la tenim i la vivim. L'escola

ens ha de preparar per viure, i per aprendre a viure el present i al llarg de tota la vida. I per això l'escola ha de ser espai d'expressió i relació de les diferències. No podem excloure a ningú de la possibilitat de desenvolupar una vida en plenitud.

L'escola inclusiva no pretén uniformar-nos a tots, el que pretén és que tots tinguem les mateixes oportunitats d'aprendre i de créixer per tal d'enriquir al màxim la nostra vida. Pearpoint i Forest⁵⁵ insisteixen en que «la principal raó no és que els alumnes prèviament exclosos arribin a fer grans fites en història o matemàtiques, encara que és evident que tots tindran més oportunitats de desenvolupar-se i aprendre en aules integrades. En realitat, la inclusió de tots els alumnes ensenya a cada un i als seus companys que totes les persones són membres igualment vàlides d'aquesta societat i que val la pena incloure-les a totes». Tots convivim junts i tots podem aportar-nos diferents coneixements mútuament.

Hem de tenir present que el desenvolupament i l'aprenentatge dels alumnes estan en funció de les oportunitats i de les experiències que els adults i les companyes i els companys els facilitem en els diversos contextos d'aprenentatge i de desenvolupament, per això és important que l'escola estigui oberta a tothom i que reflecteixi la realitat de la societat. L'escola ens ajuda a tots a desenvolupar-nos i no precisament ha de posar dificultats d'expressió i projecció de les diferències.

L'escola inclusiva com escola democràtica que vol ser oberta a tothom, valora la diversitat i extreu les seves màximes possibilitats per aprendre tots junts. Totes les persones som diferents per naturalesa i totes tendim a considerar normal a tothom qui entri dins els nostres patrons, però que passa amb qui és diferent?. L'important és la percepció oberta i l'actitud respectuosa per part de docents i també alumnes, perquè aquest són requisits per obtenir l'èxit en el conjunt, a nivell individual i també en el progrés conjunt del grup, d'una aula.

L'escola inclusiva pretén, des de la idea del gaudir aprenent, passar a la idea del gaudir vivint i fer possible la nostra voluntat d'aprenentatge al llarg de tota la vida, basats en els quatre pilars de l'Informe Delors (1996): educació per

⁵⁵ Extret del pròleg de Stainback, S. i Stainback, W. (2001): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

conèixer, per fer, per estar i per ser persones i viure juntes. Per tal de possibilitar-nos una igualtat d'oportunitats efectiva al llarg de tota la nostra vida, l'escola ha d'estar oberta a tothom. La inclusivitat comporta la formació en valors, i ambdós aspectes no s'acaben a l'escola; s'estenen a la societat i són per a tota la vida.

Des d'aquest plantejament d'escola inclusiva i centrant-nos en una pedagogia positiva de la diversitat, se'ns planteja la següent pregunta: com educar el valor de la diversitat, és a dir, els valors de la igualtat i la diferencia des de l'escola?

La diversitat a l'escola democràtica presenta dues realitats que són les dues cares d'una mateixa moneda. D'una banda, la possibilitat de creixement conjunt i d'enriquiment mutu; de l'altra, la de ser una font de conflictes. Des de l'escola, hem d'orientar i treballar sobre aquesta segona realitat per a què possibiliti la primera com a valor.

Per abordar aquest tema de la diversitat, primer ens haurem de preguntar si nosaltres com a mestres ens la creiem i si ens veiem capacitats per afrontar-la; després si la resposta és afirmativa -penso que els imperatius ètics de la nostra professió, a part d'altres consideracions més jurídiques, ens l'exigeixen- haurem de buscar els mitjans per entendre-la, treballar-la i transmetre-la a l'escola. Pensem que si aconseguim fer viure la diversitat a l'escola, ho aconseguirem en la societat, on les igualtats i les diferències defineixen i són alhora, valors d'un estil de vida democràtic. Aconseguirem una ètica universal social o en paraules d'Aristòtil (2002: 422) «el bé suprem», on el fi últim de totes les coses és la felicitat, que també és el fi últim de l'educació.

3.2.- L'educació en valors a les etapes d'educació infantil i d'educació primària

Una educació de qualitat no és possible sense educar en valors que permetin viure de manera més sostenible, tant a nivell individual, com comunitari. L'educació en valors adquireix una rellevància especial per a aquelles persones que creiem que a través d'ella és possible la transformació

de la nostra societat en una altra de «més digna, inclusiva, cohesionada i equitativa» (Martínez Martín, 2010: 62).

La finalitat de l'educació en valors és ajudar als infants a aprendre a viure. Aquest aprendre a viure es concreta en els quatre aspectes següents (Martín i Puig Rovira, 2007):

a)Aprendre a ser. Aquest aprenentatge es bifurca en dues direccions. D'una banda, consisteix en anar-se fent cada persona com vol ser. De l'altra, en utilitzar aquesta manera de ser com a eina per tractar les qüestions de la vida.

b)Aprendre a conviure. L'obertura i comprensió dels i de les altres i el compromís en projectes.

c)Aprendre a participar. La vida en comú i la pràctica d'una ciutadania activa en societats democràtiques.

d)Aprendre a habitar el món. La responsabilitat amb el present i el futur de les persones i del planeta.

L'educació en valors està molt lligada a la moral de cada persona. Les propostes pedagògiques es generen, adquireixen sentit i es concreten en uns contextos determinats. «Les propostes d'educació moral es troben influenciades de manera notable pel món dels valors propi de cada context sociocultural i pels diferents nivells que des d'una perspectiva constructivista i contextualitzada caracteritzen el sistema de vida i aprenentatge en el que creixem i ens eduquem» (Martínez Martín, Puig Rovira i Trilla, 2003: 59).

L'educació moral esdevé, doncs, el nostre repte com a docents amb la projecció de fomentar els aprenentatges ètics i la formació en valors. La podem definir com un àmbit de reflexió, tant a nivell individual com a nivell col·lectiu que ens permet (Buxarrais i Alt, 1996): a)observar i conèixer la realitat i el nostre entorn, b)reflexionar sobre aquestes observacions, c)dialogar, en el seu cas, entorn a les nostres reflexions, d)interioritzar uns valors que constitueixen les nostres opcions vitals; e)actuar d'acord amb les nostres reflexions i amb els nostres valors interioritzats, d'una manera crítica i coherent; f)desenvolupar-nos personalment d'una manera lliure, autònoma i plena; g)conviure plenament respectant a totes les persones; h)imaginar espais i formes més

solidàries i justes de convivència; i i) conservar la sostenibilitat del nostre entorn natural.

Els objectius generals que persegueix l'educació moral els podem sintetitzar en els dos següents: a) aconseguir que totes les persones, de manera individual, assolim una maduresa moral, i b) aconseguir que totes les societats gaudeixin d'una bona salut moral.

Aquests objectius pressuposen: a) el desenvolupament de les estructures universals de judici moral; b) l'adquisició d'habilitats, capacitats i coneixements que ens permetin participar en un diàleg crític i creatiu; i c) la coherència entre el judici i l'acció moral.

Aquests objectius demanen, almenys, una intervenció pedagògica en els següents aspectes: la capacitat cognitiva, l'empatia, l'autoconsciència, el judici moral, les capacitats d'argumentació i el diàleg, l'esperit crític i creatiu, la capacitat d'autoregulació i les habilitats de relació interpersonal i de transformació de l'entorn.

Hem de tenir present que l'educació moral afecta a les tres dimensions psicològiques i antropològiques de la persona: la racional, l'afectiva i la volitiva. Els valors són una opció vital de cada persona que responen a la seva moralitat. L'adquisició d'aquesta moral respon majoritàriament a processos implícits; l'educació moral ens ha de fer explicitar i reflexionar sobre aquests processos.

L'educació moral sorgeix de la llibertat, pressuposa i comporta una educació per la llibertat i la pràctica quotidiana de formes i espais de democràcia dins de l'escola.

L'escola, dins la seva complexitat, ens proporciona, almenys, quatre espais des d'on es possible l'educació moral (Martínez Martín, Puig Rovira i Trilla, 2003): a) els vincles interpersonals, que de manera espontània, s'estableixen entre docents i alumnat; b) les tasques curriculars, d'acord amb els objectius, continguts i procediments previstos en les diferents àrees o matèries; c) l'espai de la cultura escolar, la pressió formativa que sobre l'alumnat exerceix la institució escolar; i d) l'espai comunitari, que proporciona l'obertura de l'escola al seu entorn, a la comunitat de la que en forma part.

En aquests espais, l'alumnat interacciona i construeix la seva identitat personal en un procés ple de dinamisme. L'individu reafirma la seva personalitat, escull els seus valors i concreta les seves opcions de vida. Aquest procés es realitza en contacte amb altres alumnes i dins del marc d'un projecte educatiu. Les múltiples interaccions en contextos cada cop més complexos i plurals ens estimulen a la recerca de propostes morals on pugui lluir la dignitat humana.

La importància de l'educació moral, en valors, es troba en el primer paràgraf del preàmbul de la LOE com una de les tres dimensions que ens ajuden a configurar la nostra identitat personal. En el primer paràgraf d'aquest preàmbul, es detalla com «les societats actuals concedeixen gran importància a l'educació que reben els seus joves [...]. L'educació és el mitjà més adequat per a construir la seva personalitat, desenvolupar al màxim les seves capacitats, conformar la seva pròpia identitat personal i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica».

La descripció de la legislació relativa a l'educació en valors es realitza en l'epígraf 2.3 de la tesi. En aquest epígraf, s'entra en el detall de la mateixa, centrant-nos en el desenvolupament reglamentari dels textos legals que configuren el marc de referència dels espais escolars des d'on és possible l'educació en valors.

Seguidament, s'aprofundeix en l'encaix de l'educació en valors en les etapes d'educació infantil i d'educació primària.

3.2.1.- Educació infantil, un espai per descobrir i aprendre valors

Durant les últimes dècades, tant les autoritats públiques, com les famílies i les entitats de recerca han incrementat l'èmfasi en l'educació i l'atenció a la primera infància. Els motius són diversos, però es poden sintetitzar en dos. D'una banda, la incorporació de la dona al mercat de treball⁵⁶, que ha augmentat la demanda d'una atenció per part dels centres

⁵⁶ En una societat reproductora de la cultura androcèntrica i dels models de gènere, la dona s'ha considerat, com a mare, la responsable de la socialització en valors en la primera infància. La no corresponsabilitat en l'educació de filles i fills pot comportar que en incorporar-se la dona al món laboral es produeixi un buit en aquesta primera educació en valors.

educatiu. I, de l'altra, el convenciment de la importància d'un aprenentatge des de les edats més infantils, tant per a millorar el rendiment acadèmic posterior, com per a aprendre a conviure, de manera que es converteix en «una condició del desenvolupament urbà i rural i com una part de la infraestructura social i econòmica d'unes comunitats locals sanes i pròsperes» (Dahlberg, Moss i Pence, 2005: 11).

Amb la voluntat d'emmarcar la proposta del projecte de convivència, seguidament es detallen alguns trets de les característiques educatives de l'etapa d'educació infantil i dels espais des d'on es pot realitzar l'educació en valors en aquesta etapa. S'ha considerat les aportacions de la legislació sobre aquesta etapa educativa, però també s'ha tingut en compte allò que observem i vivim de forma quotidiana a l'escola.

La infància, i especialment el període entre zero i sis anys, és objecte d'atenció de la psiquiatria i sobretot de les seves corrents analítiques a partir del segle XIX que evidencien quan determinant és per a la persona la forma en que ha viscut aquest període de la vida (González-Agápito, 2003). Cal pensar la primera infància com el més important dins d'un «plantejament digne d'un sistema educatiu», i es per això que cal ubicar les escoles infantils en el «primer nivell de prioritats». (Benejam i Mata, 1987: 69).

L'etapa infantil és l'inici de la nostra vida, esdevenint essencial per al posterior desenvolupament de la mateixa. El reconeixement de la seva importància ha fet que aquesta etapa estigui reconeguda en la legislació del nostre sistema educatiu. L'educació infantil comprèn sis cursos i s'organitzarà en dos cicles⁵⁷ de tres cursos cadascun -tradicionalment coneguts amb el nom de llar d'infants (de zero a tres anys) i parvulari (de tres a sis anys)-. En aquesta recerca ens centrem en l'etapa del parvulari, que amb la nova Llei d'Educació de Catalunya rep el nom de primer ensenyament.

En aquesta etapa, haurem de tenir present que un dels elements «més important, autèntic i decisiu sempre està constituït per l'ambient, les relacions de confiança, serenitat i seguretat que el centre els ha d'oferir» (Escuelas

⁵⁷ La Llei d'Educació de Catalunya en el seu article 56.2 estableix que «L'etapa d'educació infantil consta de dos cicles: el primer, primera infància, comprèn entre els zero i els tres anys d'edat; el segon, primer ensenyament, comprèn entre els tres i els sis anys d'edat».

infantiles de Reggio Emilia, 2005: 30). L'ambient és important en el desenvolupament integral de l'infant en tots els àmbits -intel·lectual, afectiu, social i moral-, tenint present les seves peculiaritats i propiciant aquest necessari clima de confiança, seguretat i afecte. En aquest sentit podem distingir els següents àmbits:

a)En l'àmbit de les capacitats d'equilibri personal, la imatge de si mateix que s'elabora l'infant es va ajustant progressivament, acceptant les seves pròpies limitacions i possibilitats, però sempre en un context positiu de confiança.

b)En l'àmbit de les relacions interpersonals, suposa una progressiva ampliació en relació amb els iguals, en un context que anirà incorporant el punt de vista de l'altre.

c)En relació amb l'adquisició dels llenguatges, implica l'ús adequat d'aquest com a mitjà d'expressió i comunicació de l'infant amb els altres.

d)En relació amb les capacitats motores, els infants adquireixen una major autonomia que els permet desplaçar-se amb independència en els àmbits coneguts i aproximar-se als menys habituals.

Una precisió important en relació al primer any del segon cicle de l'etapa d'infantil és per als nens i les nenes que per primer cop acudeixin a un centre d'educació infantil. Quan succeeix, el centre haurà de posar tots els mitjans al seu abast per tal de facilitar l'adaptació de l'infant al seu nou entorn, i per a què no es trobi en desavantatge en relació al seu grup d'iguals. L'escola pretén que els infants es sentin membres dels grups als que pertanyen -família, escola, companys i companyes,...- per tal d'establir vincles de relació amb els iguals i adults, educar la convivència social i promoure el respecte.

En definitiva, tot el referent a l'adaptació adquireix un sentit especial. Aquesta adaptació s'ha de realitzar de forma gradual, establint un contacte individual amb el docent i incloent la permanència a l'escola dels pares i les mares o dels tutors i les tutores durant els primers dies.

Totes aquestes consideracions assenyalen la importància de l'educació en aquest cicle. I com succeeix al llarg de tota evolució, els progressos en el desenvolupament depenen de la interacció entre la maduració, l'experiència de l'infant i la mediació social, és a dir, de la relació educativa. En aquest sentit, la

Llei d'Educació de Catalunya estableix, en el seu article 56,1, com a triple objectiu de l'educació infantil: a)el desenvolupament global de les capacitats dels infants durant els primers anys de vida; b)l'inici del procés d'aprenentatge; i c)la prevenció i compensació dels efectes discriminadors de les desigualtats d'origen social, econòmic o cultural.

L'article 13 de la LOE recull les capacitats dels infants, a les que contribueix a desenvolupar l'etapa de l'educació infantil: a)conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seves possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències; b)observar i explorar el seu entorn familiar, natural i social; c)adquirir progressivament autonomia en les seves activitats habituals; d)desenvolupar les seves capacitats afectives; e)relacionar-se amb els demés i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes; f)desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió; i g)iniciar-se en les habilitats lògico-matemàtiques, en la lecto-escriptura i en el moviment, el gest i el ritme.

El desplegament curricular del cicle de primer ensenyament o parvulari es troba en el Reial Decret 1630/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'educació infantil⁵⁸ i en el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil⁵⁹.

En el preàmbul d'aquest últim decret s'indica com «l'escola és un espai privilegiat per a l'adquisició de coneixements, de vivències emocionals i de valors ètics i democràtics, i el primer espai social de cohesió, integració i participació. L'educació ha de fomentar la responsabilitat personal i comunitària i ajudar l'infant en la construcció d'una imatge positiva d'ell mateix, promovent l'educació de l'autoestima, la convivència i l'afany de superació».

En aquesta mateixa línia, els docents en l'organització de les programacions didàctiques hauran de tenir presents com els materials que s'utilitzin «han de respectar els principis, valors, drets i deures constitucionals i estatutaris» (article 10.5 del Decret 181/2008).

⁵⁸ BOE número 4, de 4 de gener de 2007, pàgines 474 a 482

⁵⁹ DOGC núm. 5216, de 16 de setembre de 2008, pàgines 68256 a 68273.

Les delimitacions que es realitzen en la normativa respecte l'educació infantil, la seva organització i les seves finalitats, s'hauran de portar a terme atenent a que la primera infància es pot considerar que «és el ciment sobre el que es fonamenta l'èxit del progrés en la vida posterior» (Dahlberg, Moss i Pence, 2005: 78). D'aquesta manera, es pot considerar que és l'inici d'un viatge des de la infantesa fins a la maduresa de l'edat adulta.

Els infants esdevenen els grans protagonistes de les escoles. Nenes i nens són els subjectes actius dels processos educatius. Els infants, amb una vida afectiva densa d'emocions i de sentiments, mitjançant els intercanvis i les interaccions, entre ells i elles i entre les persones adultes, desenvolupen les seves potencialitats cognitives. Un creixement complet, no sols cognitiu, sinó també emocional i social permet a cada infant partir d'un propi reconeixement positiu mitjançant la relació amb els seus companys i companyes i l'escolta acollidora de les persones adultes (Lozelli, 2010). A l'escola les normes, precisament, ens ensenyen la presència de l'altra persona limitant el desig de l'infant (Tallone, 2010).

El desenvolupament curricular del segon cicle de l'etapa d'educació infantil (parvulari) preveu que en els centres educatius es contribueixi al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants, en col·laboració amb les seves famílies, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge (Departament d'Ensenyament, 2008).

Aquest marc curricular possibilita que els infants al llarg de l'etapa desenvolupin les seves capacitats al voltant dels següents quatre eixos: a)aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma; b)aprendre a pensar i a comunicar; c)aprendre a descobrir i tenir iniciativa; i d)aprendre a conèixer i habitar el món.

Aquests quatre eixos connecten les capacitats amb les competències bàsiques de l'etapa d'educació primària. De fet, en el desenvolupament curricular de l'etapa d'educació primària s'indica expressament, en relació a aquests quatre eixos, com «per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i

d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents» (Departament d'Ensenyament, 2009: 29).

Tot el nostre entorn ens educa. Les possibilitats de l'etapa d'educació infantil per descobrir i aprendre valors són moltes. L'equilibri de la persona aprenent és indispensable per a què pugui assimilar els processos d'aprenentatge existents en el seu entorn. La intervenció de l'educador o educadora és crucial per assegurar un clima equilibrat, segur i relaxat, per estar atent a les propostes i interessos dels infants, per a fonamentar-les i motivar-les, creant un entorn que propiciï l'acció i l'experimentació. L'observació permet la planificació i posada en pràctica de projectes i activitats globalitzades que possibilitin l'actuació amb l'alumnat, ajudant-lo en els seus processos de desenvolupament personal i aprenentatge. En aquest sentit, esdevé molt important l'entorn educatiu per a permetre l'elecció lliure de l'infant.

El currículum del segon cicle d'educació infantil estructura aquest en tres àrees obligatòries i en una d'optativa (article 7 del Decret 181/2008 i disposició addicional única del Reial Decret 1630/2006). Les àrees obligatòries són les següents: a) descoberta d'un mateix i dels altres; b) descoberta de l'entorn; i c) comunicació i llenguatges. L'àrea optativa és la de religió.

En totes elles, d'acord amb el caràcter global de l'etapa i de l'edat, és possible treballar l'educació en valors. En l'Annex del Decret 181/2008 s'estableix el currículum del segon cicle d'educació infantil. En la introducció del mateix es detalla com «els infants s'inicien i avancen en la descoberta d'un mateix a partir de les relacions que estableixen amb els altres. D'aquesta interconnexió entre el jo i l'altre en sorgeix el sentit de promoure el benestar amb un mateix i amb els altres, en el si d'una societat que cada dia esdevé més complexa. La intenció de fomentar els valors i el sentit de la democràcia, de la pluralitat i de la justícia, les competències associades a la relació intrapersonal i la relació interpersonal, encapçalen el desplegament de l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, els continguts de la qual es dirigiran a impulsar uns aspectes, íntimament lligats entre si: l'autoconcepte i l'autoestima, la formació socio-emocional, el moviment i l'acció i l'autonomia».

Seguidament, es relacionen els dos àmbits de l'àrea a l'indicar que «la descoberta d'un mateix, doncs, no es pot entendre sense la descoberta de

l'altre: ambdós aspectes es troben en el procés de construir-se integralment. Per això, aquesta àrea ha de promoure les relacions i exploració del jo i dels altres, descobrint i desenvolupant possibilitats emocionals, sensorials, d'acció, d'expressió, d'afectivitat, de relació i de regulació, referides al moviment, a les emocions i al sentiments, i als hàbits».

D'acord amb el currículum del segon cicle d'educació infantil (Annex del Decret 181/2008), aquest contribueix en l'alumnat al desenvolupament de les següents capacitats que obren la possibilitat de la formació en valors:

a) Identificar-se com a persona tot sentint seguretat i benestar emocional, coneixent el propi cos, les seves necessitats i possibilitats, els hàbits de salut, i guanyar confiança en la regulació d'un mateix.

b) Ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma, resolent situacions quotidianes amb actitud positiva i superant les dificultats.

c) Sentir que pertany a grups socials diversos, participant-hi activament i utilitzant els hàbits, actituds, rutines i normes pròpies.

d) Aprendre amb i a través dels altres, gaudir de la relació i integrar-se en el grup tot establint relacions afectives positives amb actituds d'empatia i col·laboració i intentant resoldre conflictes de manera pacífica.

e) Observar i experimentar en l'entorn proper amb curiositat i interès, interpretant-lo i fent-se preguntes que impulsin la comprensió del món natural, social, físic i material.

f) Conèixer experiències, històries i símbols de la cultura pròpia del país i de la d'altres companys i companyes, generant actituds de confiança i respecte per les diferències i valorant les relacions socials i afectives que s'hi estableixin.

g) Representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que els ofereix el joc i altres formes de representació.

h) Comprendre les intencions comunicatives d'altres infants i persones adultes i expressar-se mitjançant la paraula, el gest i el joc.

i) Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge de la lectura i de

l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.

j)Aprendre i gaudir de l'aprenentatge, pensar i crear, qüestionar-se coses, fer-les ben fetes, plantejar i acceptar la crítica i fer créixer el coneixement d'una manera cada vegada més estructurada.

Dins d'aquest marc normatiu, el cicle de parvulari o primer ensenyament permet treballar i assolir en les programacions didàctiques objectius que es troben molt relacionats amb l'educació en valors. Les possibilitats i els espais permeten multitud de combinacions⁶⁰. Entre elles, es troben les següents:

a)La pròpia identificació personal i el propi coneixement permeten treballar la dignitat de la persona i el seu lliure desenvolupament. L'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres possibilita diferents activitats i dinàmiques centrades, tant en la formació del caràcter i l'expressió dels sentiments i de les emocions, com en el descobriment del propi cos i els hàbits d'alimentació i d'higiene.

b)L'àmbit de l'autonomia personal es troba molt relacionat amb els valors de la llibertat i del lliure desenvolupament de la personalitat. També, de manera paral·lela, es poden treballar els valors de l'optimisme, l'esperança, l'alegria, la perseverança, la humilitat i la senzillesa, reforçant una manera de ser responsable i compromesa, alhora que solidària amb els demés i sostenible amb l'entorn natural i el futur del planeta. Les possibilitats de treball d'aquesta capacitat i d'aquests valors es troben presents en la majoria d'activitats de les tres àrees obligatòries de l'etapa -descoberta d'un mateix i dels altres, descoberta de l'entorn, i comunicació i llenguatges-.

c)El sentir-se membres de la societat i la pràctica de la ciutadania activa entronca directament amb els fonaments de valor de la democràcia i la ciutadania. El compromís, la responsabilitat, la ciutadania, el civisme i la convivència són continguts que es poden treballar en les tres àrees obligatòries de l'etapa.

⁶⁰Aquí es relacionen el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat amb els valors a treballar. Les activitats concretes es poden trobar en els epígrafs 3.5.2.A) -relatiu a l'educació en valors a l'etapa d'Educació infantil al CEIP Col·legis Nous- i 3.5.3.D10) -on es recullen els detalls del programa d'educació en valors per a l'etapa d'Educació infantil dins de la proposta del projecte de convivència del centre-.

d) L'aprenentatge amb i mitjançant els companys i les companyes ens endinsa en el valor de l'educació, a part d'incidir directament, també, en la mateixa dignitat de la persona humana i el lliure desenvolupament de la personalitat. L'aprenentatge entre alumnes i la iniciativa de l'alumnat són, alhora, temes a treballar i metodologies presents en totes les àrees de l'etapa d'educació infantil.

e) L'observació i l'experimentació de l'entorn més proper i el seu coneixement i comprensió estan molt presents en els valors d'una vida saludable i d'un entorn sostenible. El treball d'aquests valors i dels continguts relacionats amb els mateixos es realitza, principalment, des de l'àrea de descoberta de l'entorn.

f) El coneixement de la pròpia cultura i la de la resta de companyes i companys es troba en la base dels fonaments de valor de la democràcia i la ciutadania i de la igualtat i la diferència. En concret, els valors del diàleg, el respecte actiu, la comprensió i l'empatia -d'una banda- i de la diversitat i la diferència -de l'altra- pressuposen un bon coneixement, tant de la pròpia cultura, com la de la cultura dels demés. Els continguts d'aquests valors es troben presents, principalment, en l'àrea de descoberta de l'entorn. Paral·lelament, aquests valors es poden treballar des de totes les àrees, d'una manera més procedimental.

g) L'expressió de les pròpies vivències o pensaments, la comprensió de les intencions comunicatives dels altres infants i de les persones adultes i el desenvolupament, en general, de les habilitats comunicatives i comprensives són capacitats que enllacen directament amb els tres fonaments de valor en els que es basa el treball de la present tesi. Les habilitats comunicatives i comprensives són imprescindibles per comprendre'ns, tant a nosaltres mateixos, com als altres i al nostre entorn, com als valors i el seu significat. L'àrea de comunicació i llenguatges possibilita diferents activitats per expressar i comprendre l'àmbit dels valors.

h) L'aprenentatge és essencial per al respecte de la dignitat personal i el lliure desenvolupament de la personalitat. El valor de l'educació esdevé, d'aquesta manera, una espècie de garantia de tots els demés. El símil de l'educació com a tresor que portem dins (Delors, 1996) comporta un

plantejament de totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge en aquesta direcció.

En aquesta línia, i el mateix es pot dir en relació a l'etapa d'educació primària, hem de tenir molt present com la clau que possibilita la regeneració social, la trobem en el sistema educatiu (Sensat, 1996). Aquest ha d'estar arrelat a la realitat del país i des d'una perspectiva global atendre-la, d'una manera compromesa amb totes les persones i la humanitat (Mata, 1985).

3.2.2.- Educació primària, un espai per descobrir i aprendre valors

L'educació ens ha de preparar per a la nostra vida com a ciutadans i ciutadanes d'unes societats cada cop més complexes. Els i les docents hem de convertir els nostres centres en «un ric entorn en pràctiques educatives que cobreixin els objectius que li són propis i que a la vegada expressin i facin viure els diferents valors a l'alumnat» (Puig Rovira, 2004: 89).

De manera paral·lela a com s'ha realitzat en l'etapa d'educació infantil, seguidament es detallen les característiques educatives de l'etapa d'educació primària, i els espais des d'on es pot realitzar l'educació en valors en la mateixa.

L'educació primària es concep com una etapa educativa que comprèn 6 cursos acadèmics, que van dels sis als dotze anys d'edat (article 16.1 LOE). S'estructura en tres cicles de dos anys de durada (article 18.1 LOE).

L'educació primària és una etapa fonamental i privilegiada en la formació dels nens i de les nenes, que s'inicia en finalitzar l'educació infantil i continua en l'educació secundària obligatòria. Les finalitats bàsiques d'aquesta etapa educativa s'orienten a proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges que li permetin iniciar-se en l'adquisició de les competències bàsiques i en l'aplicació dels instruments necessaris per adquirir nous aprenentatges.

Aquesta etapa proporciona, doncs, als infants una educació que els permet assegurar el seu desenvolupament personal i posar les bases d'una formació basada en l'autonomia personal, la responsabilitat, la solidaritat, la llibertat, la participació i el compromís individual i col·lectiu: conèixer els elements bàsics de la llengua, l'entorn geogràfic, la història i les tradicions que

li permetin arrelar-se al país, i poder participar en la construcció d'un món millor i continuar aprenent al llarg de la vida (Departament d'Ensenyament, 2009).

L'articulat de la LOE assenyala com una de les finalitats d'aquesta etapa educativa el proporcionar a tots els infants una educació que permeti consolidar el seu desenvolupament personal i el seu propi benestar (article 16.2 LOE). Els objectius de l'etapa contribueixen a desenvolupar en els infants les capacitats que permeten, entre d'altres (article 17 LOE):

a) Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb elles, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els Drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica (article 17 lletra a).

b) Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que permetin desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb els que es relacionen (article 17 lletra c).

c) Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitat (article 17 lletra d).

d) Conèixer i valorar el seu entorn natural, social i cultural, així com les possibilitats d'acció i cura del mateix (article 17 lletra h).

e) Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans per a afavorir el desenvolupament personal i social (article 17 lletra k).

f) Desenvolupar les seves capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seves relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes (article 17 lletra m).

L'etapa té un caràcter global i integrador (article 18.1 LOE) i s'estructura en diferents àrees per a tots els cursos (article 18.2 LOE). En un dels cursos del tercer cicle de l'etapa, s'afegeix l'àrea d'educació per la ciutadania i els Drets humans, en la que es prestarà especial atenció a la igualtat entre homes i dones (article 18.3 LOE).

L'educació en valors, sense perjudici del seu tractament específic en alguna de les àrees de l'etapa, es treballa en totes les àrees (article 4.5 del Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel que s'estableixin els ensenyaments mínims de l'etapa d'educació primària⁶¹ i article 9.3 del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària⁶²).

Continuant amb el símil del viatge, apuntat en relació a l'etapa d'educació infantil, ens trobem amb la necessitat de crear en els espais educatius les condicions pedagògiques i socials adequades per possibilitar l'educació en valors. En aquesta línia, Martínez Martín (2004) apunta les següents premisses per possibilitar espais on es pugui practicar l'educació en valors:

a) Crear condicions per a que l'alumnat aprengui a apreciar com a tals determinats valors, aprengui a refusar contravalors i aprengui a construir la seva pròpia matriu de valors davant qüestions socialment controvertides en contextos plurals o en el moment d'establir una jerarquia entre valors o interpretar-los en funció del context cultural i la biografia personal.

b) Crear condicions que ofereixen bones oportunitats per a determinades pràctiques de ciutadania.

c) Apostar per generar models de convivència i de construcció de ciutadania des d'un enfocament intercultural.

La Llei d'Educació de Catalunya, com ja s'ha apuntat anteriorment, preveu l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat i a la pràctica de la ciutadania activa (article 57.3).

En el desenvolupament curricular de l'etapa d'educació primària, s'estableix com a finalitat de l'educació «aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu, que els ha tocat viure» (Departament d'Ensenyament 2009, 14).

⁶¹ BOE número 293, de 8 de desembre de 2006, pàgines 43053 a 43102.

⁶² DOGC núm. 4915, de 29 de juny de 2007, pàgines 21822 a 21870.

De les vuit competències bàsiques previstes, esdevenen especialment interessants per tractar l'educació en valors: la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència social i ciutadana.

La competència d'autonomia i iniciativa personal es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. D'altra banda, paral·lelament, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals -en el marc de projectes individuals o col·lectius- responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

La competència social i ciutadana fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora.

Entre els objectius de l'etapa d'educació primària, es troben els següents (article 3 Decret 142/2007):

a) Conèixer, valorar i aplicar els valors i les normes de convivència per ser un ciutadà o ciutadana lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els Drets humans i acceptar el pluralisme propi d'una societat democràtica (article 3, lletra a).

b) Adquirir habilitats per mantenir i millorar el clima de convivència, i per prevenir i resoldre conflictes de manera pacífica tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar i social (article 3, lletra c).

c) Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, facilitar que les noies i els nois elaborin una imatge de si mateixos positiva i equilibrada i adquireixin autonomia personal, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitats; defensar l'aplicació dels Drets humans en tots els àmbits de la vida personal i social, sense cap tipus de discriminació (article 3, lletra d).

d)Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en la manera de relacionar-se amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol mena i als estereotips sexistes (article 3, lletra j).

3.3.- Experiències d'aula d'educació infantil i d'educació primària

En l'apartat anterior s'ha posat de manifest la significativitat de l'etapa infantil i primària per l'educació en valors. Però la seva rellevància es constata quan s'observa allò que es fa en les pràctiques quotidianes a les escoles. És això el que es pretén posar de manifest en aquest apartat: com l'educació en valors es concreta en el dia a dia de mestres i d'infants; i com l'aproximació al coneixement d'altres experiències és un bon recurs per reflexionar sobre allò que fem a les nostres escoles.

Les experiències d'aula d'educació infantil i primària són molt diverses, com diversos som l'alumnat i els i les docents que hi participem. L'estudi de la publicació *Cuadernos de Pedagogía*, realitzat en aquesta tesi, també, apunta en aquesta direcció.

La finalitat de fer aquest estudi -com ja s'ha anticipat en la part dedicada a la descripció de la investigació realitzada en l'epígraf 1.2.3.A) de la present recerca- és disposar d'un conjunt d'experiències d'aula en educació en valors. La lectura i anàlisi d'aquestes experiències narrades per mestres han acompanyat el procés d'elaboració del projecte de convivència com a contrapunts de pràctiques reflexionades que han qüestionat i orientat el propi procés de disseny del projecte. Alhora, constitueixen una base de recursos complementaris del projecte de convivència que les mestres i els mestres del centre podem consultar alhora de pensar i planificar la nostra pràctica.

El ventall de les experiències és molt ampli, tant des d'un punt de vista cronològic, com geogràfic o fins i tot com a mostra de la pluralitat de la nostra societat.

Des d'una perspectiva cronològica, les experiències recollides van des de l'aprovació de la LOGSE -en concret des de l'inici del curs escolar posterior,

setembre de 1990- fins al mes de desembre de 2012. En total vint-i-dos cursos escolars.

Des de la perspectiva de la territorialitat i de la diversitat de la nostra societat, el ventall compren la totalitat de totes les realitats educatives de l'Estat espanyol, d'acord amb el caràcter plural i obert de la publicació estudiada.

La classificació de les experiències es realitza en base als fonaments de valor detallats en l'epígraf 3. Aquest treball adquireix un sentit especial ja que les experiències detallades no són únicament descriptives, sinó que incorporen una reflexió sobre les mateixes, molt en la línia dels objectius de la present tesi.

En relació a la configuració del projecte de convivència de centre, l'estudi ha permès, a partir del coneixement d'altres experiències, qüestionar i reflexionar sobre la realitat educativa al propi centre. Ha possibilitat l'obtenció d'elements per reafirmar el que es fa i veure el que no es fa i es podria fer.

Finalment, en relació a la formació permanent del professorat, la lectura d'altres pràctiques constitueixen exemples de narratives de mestres que actuen com a estimulació d'aquesta formació permanent i de la construcció de nous coneixements. En concret, s'han analitzat 245 números de la citada publicació. Des del número 184 de setembre de 1990 fins al número 429 de desembre de 2012. S'han recollit 290 articles dels apartats dedicats a les experiències educatives, d'acord amb el tema de la present tesi. El detall dels articles recollits és el següent:

<i>Articles segons nivell</i>	<i>Número</i>
Tots els nivells ⁶³	25
Educació infantil	106
Educació primària, tots els cicles	97
Educació primària, cicle inicial	2
Educació primària, cicle mitjà	3
Educació primària, cicle superior	1
Educació infantil i cicle inicial d'educació primària	1
Educació infantil i educació primària	44
Educació primària i educació secundària obligatòria	11
Total	290

Taula 5. *Cuadernos de Pedagogía*. Detall de número d'articles segons nivell educatiu

⁶³Dues experiències es refereixen a les etapes d'Educació infantil, d'Educació primària i d'Educació secundària obligatòria.

Aquest conjunt de 290 articles aporten 638 experiències diferents. El nombre total d'aquestes experiències correspon a la classificació d'aquests 290 articles amb els 3 fonaments de valor apuntats en l'epígraf 3.1. El detall d'aquestes experiències és el següent:

<i>Experiències segons nivell</i>	<i>Fonaments de Valors</i>			<i>Total exp.</i>	<i>Total art.</i>
	<i>Persona i dignitat</i>	<i>Democràcia i ciutadania</i>	<i>Igualtat i diferència</i>		
Tots els nivells	19	23	17	59	25
Educació infantil	63	96	58	217	106
Educació primària, tots els cicles	67	92	56	215	97
Educació primària, cicle inicial	2	2	1	5	2
Educació primària, cicle mitjà	2	3	1	6	3
Educació primària, cicle superior	0	1	1	2	1
Educació infantil i cicle inicial d'educació primària	1	1	0	2	1
Educació infantil i educació primària	35	40	29	104	44
Educació primària i educació secundària obligatòria	9	11	8	28	11
Total	198	269	171	638	290

Taula 6. *Cuadernos de Pedagogía*. Detall de número d'experiències segons nivell educatiu

L'inventari de tots els articles i les experiències de l'estudi es troba detallat en l'annex 3 de la tesi, on es realitza una classificació d'aquets articles en relació a l'esquema de les experiències d'aula d'educació infantil i d'educació primària que seguidament es detalla en aquest mateix epígraf 3.3.

Totes les experiències detallades es refereixen a les etapes d'educació infantil i primària, ja sigui de manera exclusiva o ja sigui de manera compartida amb altres nivells. No obstant, aquesta identificació de l'experiència per alguna etapa o per al cicle d'alguna etapa, la majoria d'elles són generalitzables a totes les etapes educatives.

El conjunt d'aquestes experiències ens possibilita plantejar els 25 següents temes, on es poden treballar un o més fonaments de valors. Les rúbriques dels temes responen, d'una banda, al contingut de les experiències analitzades, i de l'altra, a la proposta del projecte de convivència que es formula en l'epígraf 3.5.3.D). El llistat de temes és detalla en la següent taula:

Fonaments de valor	Tema de l'article	Número d'articles	
Persona i dignitat	La identitat personal i social	11	
	El cos humà	3	
	L'origen de la vida	2	
	El final de la vida	3	
	Les emocions	11	
	L'educació del caràcter	12	
	El Drets humans	8	
	L'educació per la pau	6	
	L'aprenentatge entre alumnes	23	
	La iniciativa de l'alumnat	14	
	La resolució de problemes	9	
	Les relacions intergeneracionals	11	
	Les relacions família i escola	8	
Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica	23	
	La participació	comunitària o ciutadana	17
		política	4
	L'entorn sostenible	42	
	El consum responsable	6	
	L'educació vial	4	
	La salut	4	
L'alimentació	14		
Igualtat i diferència	La igualtat d'oportunitats i la no discriminació	11	
	La realitat territorial	8	
	La diversitat territorial	12	
	La interculturalitat	11	
	L'atenció a la diversitat	17	
Total articles ⁶⁴		294	

Taula 7. Cuadernos de Pedagogía. Temes dels articles

Seguidament, s'entra en el contingut d'aquests temes. Com ja s'ha indicat, les referències de les experiències de *Cuadernos de Pedagogía* es troben en l'annex 3:

a) La identitat personal i social. La personalitat de l'alumnat és el punt de partida de tot procés d'ensenyament i aprenentatge. I també una de les fites del mateix. El ple desenvolupament de la pròpia personalitat ens possibilita un estadi de felicitat i una coherència de vida. La reafirmació de la pròpia personalitat, la presa de decisions i la realització de tasques o activitats ens ajuden a descobrir i perfilar la nostra pròpia identitat.

b) Molt vinculats amb la nostra identitat, hi trobem els temes del cos humà, de l'origen i del final de la vida. La descoberta d'un mateix ens ajuda en el procés de formació de la nostra identitat. A les experiències d'aula, hi són molt presents aquests 3 temes. El final de la vida és un tema molt complex ja

⁶⁴ En aquesta classificació per temes, s'ha intentat agrupar cada article en un únic tema a efectes d'una major claredat i sistematització. Com es pot observar, això no ha estat possible en tots els casos. Quatre articles repeteixen tema.

que, moltes vegades, el seu tractament a les aules es troba lligat a situacions personals de les famílies de l'alumnat o d'algun membre de la comunitat escolar.

c)Les emocions i l'educació del caràcter. Ambdós temes formen part de la nostra dimensió interior. Les emocions ens permeten manifestar el nostre estat d'ànim i ens ajuden a tenir una certa pau interior. L'educació del caràcter ens interroga constantment i ens connecta amb el millor de nosaltres mateixos. També ens desperta un sentit crític que ens ha d'ajudar en el nostre caminar per la vida. Entre les experiències d'aula, es poden destacar el sentit crític davant la publicitat i la introducció de nocions de filosofia en les etapes d'educació infantil i d'educació inicial.

d)Els Drets humans i l'educació per la pau. Ambdues qüestions deriven de la pròpia dignitat humana, possibilitant les bases per al seu respecte a nivell social. En la pràctica de l'aula, permeten multitud d'experiències, de les quals en som protagonistes. El seu treball es pot realitzar, tant dins d'una aula, com amb la participació de tota una població. Són temes molt engrescadors en els quals es fàcil trobar punts de consens. No obstant hem d'estar molt atents a la seva essència, ja que el caràcter canviant del nostre món i les paradoxes de la globalització ens mostren contínues i creixents vulneracions dels mateixos.

e)L'aprenentatge entre alumnes. L'aprenentatge entre iguals i l'intercanvi de rols amb els docents són temes que desperten la motivació de l'alumnat en el sentit de reforçar el seu paper de protagonistes en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Entre les experiències analitzades, se'n troben de tots tipus. Generalment l'alumnat més gran ensenya al més petit o l'alumnat participant té la mateixa edat. En aquest sentit, esdevé interessant una experiència on l'alumnat més petit -amb l'assessorament dels i de les docents- ensenya al més gran.

f)La iniciativa de l'alumnat. Els interessos de l'alumnat, que poden versar sobre una ampla diversitat de temes, esdevenen una oportunitat excepcional per als processos d'ensenyament-aprenentatge. En ells, la motivació està servida. La finalitat de les experiències no es tant l'adquisició d'uns continguts - implícits en les experiències-, com adquisició d'unes metodologies que el seran de molta utilitat per al seu creixement personal.

g)La resolució de problemes. Tota convivència humana genera conflictes; dins l'escola, també. La previsió dels conflictes, la seva anticipació, la seva solució i la reflexió sobre els mateixos ens ajuda en el nostre procés de maduració. La dignitat de la persona i la convivència democràtica s'aprenen des de ben petits i petites.

h)Les relacions intergeneracionals. Les relacions entre generacions sempre són complexes, però sempre són positives. Ens ajuden a veure altres perspectives i mirades i ens permeten treballar la nostra capacitat d'empatia. En aquestes relacions, tots i tenim molt aprendre.

i)Les relacions família i escola. Els infants formen part d'una família i formen part de l'escola. Són les dues institucions on s'hi troben ubicats, amb diferents rols i papers. La penetració de la família en l'àmbit de l'escola possibilita un reforçament important de la vida de família, a la vegada que els infants poden percebre l'escola com una institució més propera, de la que també en són una part important.

j)La cultura democràtica. Aquesta es troba present i implícita, com no pot ser d'una altra manera, en totes les institucions de la nostra societat. No obstant aquesta realitat, el seu tractament específic des de l'escola és imprescindible per poder entendre-la, reflexionar sobre ella, practicar-la i, si fos necessari, defensar-la.

k)La participació. Aquesta és inherent a les societats democràtiques. Tant la comunitària o ciutadana, com la política es poden treballar en l'àmbit escolar. La participació es una manifestació de la cultura democràtica del centre. La participació comunitària queda més en l'àmbit del centre o del seu entorn més immediat, i comporta una aportació de la comunitat escolar que pretén millorar algun aspecte o realitzar una campanya de sensibilització. La participació política va més enllà i pressuposa un diàleg amb les autoritats, generalment amb les municipals, les quals sempre solen rebre de bon grat les iniciatives que realitza l'alumnat d'un centre educatiu, que, a la vegada, està molt content de ser escoltat i de poder conèixer i de participar en la gestió del seu ajuntament.

l)L'exercici de la ciutadania, en quan a possibilitat d'un lliure desenvolupament de la pròpia personalitat, es troba mot vinculat als temes de

l'entorn sostenible, el consum responsable, l'educació vial, la salut i l'alimentació. Són temes molt propers a alumant ja que es troben present en els seus hàbits i costums diaris, condicionant la seva manera de viure i permetent alhora la millora de les condicions de vida pròpies i de la comunitat. La quotidianitat d'aquets temes comporta la possibilitat de compartir-los i practicar-los amb les seves famílies, essent d'aquesta manera protagonista d'unes relacions d'ensenyament-aprenentatge més enllà de l'escola. Aquests 5 temes es troben força presents en les aules de les etapes d'educació infantil i primària. Les experiències analitzades així ho corroboren.

m)La igualtat d'oportunitats i la no discriminació. El tractament de la igualtat està present en tots els processos educatius d'una societat democràtica. No obstant, és un tema que convida molt a reflexionar; sobretot, en relació a la igualtat real i a la igualtat d'oportunitats. En aquest sentit, mereix un toc d'atenció el fet que moltes de les experiències educatives analitzades, que s'engloben en aquest epígraf, tractin temes de gènere.

n)L'altra cara de la igualtat és la diversitat. Les experiències analitzades s'han emmarcat en les 3 rúbriques següents: la realitat territorial, la diversitat territorial i la interculturalitat. Des de la realitat territorial, ens podem familiaritzar amb el nostre entorn més immediat per saber-lo valorar i poder gaudir-ne en plenitud. Juntament amb la realitat territorial, ens trobem les mostres folklòriques. La diversitat territorial i la interculturalitat ens apropen a les diferents cares del món, les quals es troben molt presents en la nostra realitat social on la barreja de cultures i civilitzacions és més evident.

o)L'atenció a la diversitat. L'educació inclusiva entronca amb l'essència de dignitat humana i de la igualtat. Les diferències ens apropen i ens permeten créixer de manera conjunta, demostrant-nos que moltes vegades les suposades barreres són fàcilment superables amb un esforç i voluntat conjuntes.

Com a conclusions conjuntes de l'anàlisi d'aquestes experiències -en la línia apuntada en l'encapçalament de l'epígraf a l'explicar el sentit i la finalitat del treball realitzat- se'n poden destacar les següents:

a)Les experiències relatives a la pràctica dels valors son moltes i molt diverses, com diversos som els membres de la comunitat educativa. Essent

extensibles, generalment, amb independència del seu plantejament inicial, a totes les etapes educatives.

b)El coneixement i l'anàlisi d'altres experiències ens permet millorar la nostra pràctica, posar nom i forma a idees que ja teníem, o dotar d'un marc necessari a activitats que ja realitzàvem.

c)L'intercanvi d'experiències entre els docents possibilita dotar-nos d'un ampli conjunt de recursos, que esdevé de gran utilitat per dissenyar programes aplicables al nostre alumnat.

d)Paral·lelament, aquest intercanvi d'experiències ens possibilita el disseny i la millora del projecte de convivència. L'estudi i la consulta d'altres experiències ens permet, tant qüestionar, com reafirmar les pròpies.

e)La reflexió-acció de la pràctica docent s'enriqueix amb el coneixement i l'estudi de les pràctiques i les reflexions d'altres docents, tant a nivell intern del centre, com mitjançant les experiències d'altres centres.

f)El coneixement de les experiències dels altres centres possibilita accions de formació conjunta dins del propi centre. D'una banda, estimula, tant el compartir experiències pròpies, com l'intentar explicar les experiències alienes, a partir dels coneixements i de la trajectòria personal de cada docent. D'altra banda, detecta dèficits de formació que permetin dissenyar una proposta de programa de formació per a la millora del centre.

3.4.- El projecte de convivència i els valors

Els apartats anteriors han anat articulant el procés seguit per elaborar el projecte de convivència de l'escola. Un projecte que s'emmarca en la LOE i altres declaracions posteriors per tal de donar resposta al que estableix la normativa amb la voluntat de que el projecte sigui l'eix articulador de l'educació en valors del centre, de tot el que es fa i d'altres elements nous que s'incorporen.

La Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig, estableix a l'article 121.2, l'obligatorietat que tots els centres elaborin un Pla de Convivència i l'incloguin dins el Projecte educatiu de centre.

La “Declaració de la Seu d’Urgell⁶⁵” en el marc del 4rt Congrés “Educació i entorn⁶⁶” detalla i concreta el marc d’elaboració del projecte de convivència. En aquest document es contenen els següents punts:

a) La convivència com a element central de la societat i de l’educació.

b) El paper de l’escola en la convivència. En aquest sentit, s’indica com tradicionalment, s’ha subratllat la importància de la convivència escolar com a mitjà per aconseguir un bon aprenentatge acadèmic. En aquest moment es vol emfatitzar també en la finalitat educativa de la convivència.

c) La convivència s’emmarca en concepció educativa global amb la implicació de tota la societat. D’acord amb aquest plantejament, es pretén el desenvolupament de projectes de convivència que reflecteixin, potenciïn i millorin les accions que ja s’estan fent en aquest àmbit

La justificació del projecte de convivència, en el marc de la declaració indicada, es basa en els quatre punts següents:

a) La necessitat d’un projecte de convivència per millorar l’èxit educatiu. En aquesta línia es pretén, d’una banda, incorporar de manera sistemàtica i rigorosa tots aquells elements que fomenten la comprensió de l’ésser humà i la seva acció en el món, i de l’altra, establir un diàleg permanent amb els diferents agents socials i culturals per elaborar de manera conjunta «xarxes constructores d’educació i de ciutadania».

La finalitat d’aquest projecte és contribuir a la formació de persones capaces de viure en un pla d’igualtat, des del profund respecte a la diferència, en una societat que es caracteritza per la seva complexitat i liquiditat.

⁶⁵ Aquesta declaració va ser adoptada per les persones participants en el 4rt Congrés “Educació i entorn en nom de organitzacions, entitats i organismes als que representaven amb la voluntat d’impulsar els valors específics de la convivència en l’àmbit educatiu i social del nostre país.

L’organització correspon al Departament d’Ensenyament, a l’Ajuntament de La Seu d’Urgell i al Consell Comarcal de l’Alt Urgell. Entre els participants, s’hi trobem com a membres del Comitè científic, entre d’altres: Facultats d’Educació i Instituts de Ciències de l’Educació de les Universitats Catalanes, la Fundació Jaume Bofill, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica o el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. L’esmentada declaració no disposa de rang normatiu, però sí que aporta una valoració interpretativa important, per la rellevància dels organismes i entitats que l’han elaborada, en el desplegament de les previsions normatives a l’hora de dissenyar els projectes de convivència dels centres docents.

⁶⁶ Els Congressos “Educació i Entorn” s’organitzen bianualment pel Departament d’Ensenyament, l’Ajuntament de La Seu d’Urgell i el Consell Comarcal de l’Alt Urgell. El 4rt Congrés es va celebrar entre els dies 22 i 24 de maig de 2008 a La Seu d’Urgell. El tema del Congrés va ser “Viure / Com viure”, amb la voluntat de «donar cabuda tant al sentit més reflexiu de la pedagogia de la convivència, com a l’aspecte més pràctic de com ensenyar i aprendre a viure junts».

El 6è Congrés, amb el tema “Llegim, creixem” es va celebrar entre els dies 31 de maig i 1 i 2 de juny de 2012. Informació disponible a: <http://www.congresseu.net>[Accés: 26.06.2012].

b)La coherència amb les actuacions ja iniciades. En una societat democràtica com la nostra són moltes les bones pràctiques en matèria de convivència realitzades en els centres educatius, ja sigui d'una manera individual o amb el suport de programes existents.

c)L'oportunitat legal establerta en l'article 121.2 de la Llei Orgànica d'Educació.

d)La contribució a la cultura de la pau. La convivència en harmonia troba el seu fonament en «els valors de la pluralitat, el respecte a la diferència, la participació democràtica, la inclusió social, a la igualtat de possibilitats, la gestió positiva de conflictes i la cultura del diàleg».

Cal considerar també que l'educació en valors en el marc d'un projecte de convivència contribueix a les competències que les persones necessitem per a viure en plenitud i per a un bon funcionament social. D'acord amb Bolívar (2008: 67)⁶⁷ es pot realitzar la següent relació entre educació en valors i competències bàsiques:

<i>Utilitzar les eines de manera interactiva</i>	<i>Interactuar en grups socialment heterogenis</i>	<i>Actuar amb autonomia</i>
Utilitzar de manera interactiva el llenguatge, els símbols i el text. Utilitzar de manera interactiva el coneixement i la informació. Utilitzar de manera interactiva la tecnologia.	Relacionar-se bé amb els altres. Cooperar amb els demés. Gestionar i resoldre conflictes.	Actuar dins d'un marc o context més ampli. Formar i posar en pràctica plans de vida i projectes personals. Defensar i afirmar els propis drets, interessos, límits i necessitats.

Taula 8. Relació entre educació en valors i competències bàsiques

Font: Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, pàgina 67.

Hem dit que el punt de partida d'aquest treball d'elaboració del projecte de convivència es troba en la normativa de l'Administració educativa que possibilita als centres docents l'elaboració d'un projecte de convivència. Com ja s'ha indicat la LOE preveu l'elaboració d'un pla de convivència que s'inclouï en el projecte educatiu de centre (article 121.2).

En el mateix sentit, l'article 7 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, estableix: 1. Tots els membres de la comunitat

⁶⁷ Bolívar es basa en: OCDE (2005) *The definition and selection of competencies. Executive summary*. A: <http://www.deseco.admin.ch>.

escolar tenen el dret a una bona convivència i el deure de facilitar-la; 2. Les regles de convivència als centres educatius s'han de basar genèricament en els principis democràtics i específicament en els principis i normes que deriven d'aquesta llei.

El Decret de la Generalitat de Catalunya 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya reforça el caràcter educatiu dels processos i les accions que s'empren, tant per prevenir, com per corregir les conductes inadequades, amb la finalitat de satisfer el dret al desenvolupament personal i el deure aprendre i mantenir actituds de responsabilitat per resoldre conflictes de convivència.

Els Decrets de la Generalitat de Catalunya 142/2007 i 143/2007, tots dos de 26 de juny de 2007, d'ordenació, respectivament, dels ensenyaments d'educació primària, i de l'educació secundària obligatòria, estableixen que cada centre escolar en el seu projecte educatiu especificarà els principis bàsics per al desenvolupament curricular i el tractament transversal en les diverses matèries dels objectius de l'educació per la ciutadania i els Drets humans.

En compliment d'aquestes disposicions, en el nostre centre es va crear una comissió per elaborar el projecte de convivència de centre⁶⁸.

3.5.- El CEIP Col·legis Nous i l'educació en valors

L'educació en valors és inherent a tot centre docent. En un sistema educatiu democràtic, aquesta impregna tota la pràctica educativa. Un dels principis rectors del sistema educatiu és la transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica, com la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat (article 2,1,b de la Llei d'Educació de Catalunya).

Junt a la pràctica educativa, un altre element present en l'elaboració del projecte de convivència, és la realitat del propi centre, tant la realitat del professorat i de l'alumnat, com els elements més materials que es deriven de la

⁶⁸Els treballs d'aquesta comissió es detallen en l'epígraf 3.5.3.

ubicació i de les instal·lacions. Tots aquests elements es troben molt presents en el disseny i l'elaboració del projecte de convivència centre. Seguidament s'entra en el seu detall.

3.5.1.- El centre educatiu⁶⁹

L'escola es troba situada en el municipi de Mollet del Vallès, a la comarca del Vallès Oriental, en un entorn urbà i rural alhora. L'àmplia extensió en superfície del municipi, amb una població al voltant dels 50.000 habitants, permet que es combinin la indústria i els serveis amb l'agricultura.

La història de l'escola s'inicia l'any 1925, quan es va inaugurar la primera escola graduada de nens i nenes a Mollet, anomenada popularment Col·legis Nous. El barri que envolta l'escola va prendre el nom del centre, i ara mateix és coneix amb el nom del barri dels Col·legis Nous.

Quan s'inaugura l'escola es fa com un centre graduat de nens i nenes. L'escola va patir canvis importants amb el pas del temps i va rebre noms diferents: *Grupo Escolar Divino Maestro*, *Colegio Nacional Divino Maestro*, Col·legi El Diví Mestre i CEIP El Diví Mestre.

La recuperació del nom originari es va realitzar amb motiu del seu 75è aniversari, després d'una votació en la que van participar tota la comunitat educativa i molta gent del poble que mantenia vinculació amb el centre.

L'edifici de l'escola es situa en el centre de la localitat, en un espai per als vianants, prop de les rambles i d'una important zona verda, dels establiments comercials i d'oci, i de la seu de les principals entitats i institucions municipals.

El barri dels Col·legis Nous i la Plana Lledó, són barris bàsicament de classe treballadora. En ells, s'hi troben moltes famílies amb pocs recursos que reben ajuts de Serveis Socials. Un percentatge molt alt de famílies provenen de diferents zones de l'Estat espanyol, i un percentatge creixent i elevat de famílies que han immigrat de diferents països del món, principalment d'Amèrica llatina i del Magreb.

⁶⁹Les informacions relatives al CEIP Col·legis Nous s'han elaborat a partir dels apartats "l'escola" i "projecte de convivència" de la seva pàgina web: <http://agora.xtec.cat/ceipcolnous/intranet/> [Accés: 01.03.2013].

L'escola és de dues línies i comprèn el segon cicle de l'etapa d'educació infantil i l'etapa d'educació primària. Els professionals que hi treballen són funcionaris o personal laboral del Departament d'Ensenyament. El centre és gestionat amb fons públics. L'Ajuntament i l'AMPA subvencionen algunes de les activitats que s'hi realitzen. Una part del material que fan servir els alumnes és d'ús col·lectiu i socialitzat; es compra amb els diners de les quotes que aporten les famílies. Si els organismes oficials ofereixen beques o ajuts, la direcció del centre informa puntualment a les famílies.

L'equip docent d'ambdues etapes educatives està format per 35 professionals. La meitat de la plantilla és bastant estable⁷⁰. Cada grup disposa d'un tutor o tutora. Els i les especialistes d'anglès, de música, d'educació física, de religió i d'educació especial participem en ambdues etapes.

L'escola disposa de dos edificis. En un d'ells se situa l'etapa d'educació infantil i en l'altre l'etapa d'educació primària. Els espais comuns es reparteixen entre tots dos edificis. També disposa, l'escola, de dos patis tancats i aïllats entre si.

El Projecte educatiu del centre, elaborat l'any 2008, defineix l'escola com a pública, plural i aconfessional, que considera el català com a la llengua pròpia de l'ensenyament, tenint present que la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat del centre forma part d'una realitat a respectar i a compartir.

L'escola es caracteritza per aquests trets d'identitat que s'observen en la seva organització i en accions concretes:

a) L'esperit crític, la capacitat de discussió i la curiositat, presents a tots els cicles a partir d'un projecte comú a tota l'escola.

b) Realització d'una jornada de portes obertes de caràcter anual, amb exposició dels treballs realitzats al llarg del curs i amb altres activitats orientades a apropar l'escola a les famílies.

c) Aposta decidida per la introducció i l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, com un recurs educatiu més i com un objecte de coneixement en si mateix.

d) Potenciació de la sensibilitat envers l'art, especialment envers la música i l'educació plàstica.

⁷⁰ Veure dades enquesta equip de mestres en l'epígraf 3.5.3.C).

e) Escola i entorn. Participació de l'alumnat en sortides que suposin una adquisició progressiva d'hàbits d'autonomia.

f) L'educació com a procés integral. La promoció de valors i actituds, el respecte a la diversitat, el foment del diàleg i la no violència, amb una aposta decidida per la integració. Respecte envers les persones, els materials i les dependències de l'escola, i envers la seguretat i la higiene. Valoració de l'esforç, la voluntat i la motivació cap a la superació personal, en un context en què prevalguin els reforços positius i l'alumnat se senti recolzat.

g) Atenció a la diversitat. Des del respecte a totes les creences i a les diferents ètnies, l'atenció a la diversitat implica desenvolupar i avaluar una acció educativa que s'ajusti a les característiques individuals i socials de tots els alumnes, de manera que els permeti realitzar aprenentatges significatius dels diferents tipus de continguts que s'ensenyen, i assolir un desenvolupament equilibrat de les diferents capacitats que configuren la identitat personal i cultural de cada alumne.

h) Coeducació. Educació per la igualtat de drets i deures sense cap tipus de discriminació per la raó de sexe.

Les activitats educatives del centre tenen, entre d'altres, les següents finalitats, configurant els seus principis pedagògics:

a) El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.

b) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals, fomentant la tolerància, responsabilitat, solidaritat i justícia.

c) L'acceptació de la diversitat física, intel·lectual, cultural, de parla.

d) L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, com també els coneixements científics, tècnics, humanístics i estètics.

e) La preparació per participar activament en la vida social i cultural.

f) La llengua d'aprenentatge és la catalana. Es duu a terme el sistema d'immersió per aconseguir que els alumnes no catalanoparlants aprenguin amb naturalitat i correctament la llengua catalana.

El Reglament de règim interior, elaborat també l'any 2008, va ser aprovat per Consell Escolar i es revisa regularment. En ell es recull: la utilització dels espais del centre i dels recursos humans, materials i funcionals; les funcions pròpies de cada persona o òrgan de la institució; i el règim disciplinari de

l'alumnat. Possibilita el ple exercici dels drets i deures que la legislació vigent reconeix als diferents membres de la comunitat escolar i garanteix el control que cal i l'exigència en el compliment de les funcions.

En aquest reglament, hi figuren les següents normes de convivència, que s'aplicaran, també, en horari de menjador i durant l'estona de guarderia i en totes les activitats complementàries i extraescolars. Les normes són les següents:

a) Respectar els drets i les llibertats de tots els membres de la comunitat educativa (conviccions, opinions, dignitat, integritat, intimitat) i no discriminar ningú per cap raó.

b) Respectar el caràcter propi del centre.

c) Respectar, utilitzar correctament i compartir les instal·lacions i el material del centre i de l'aula.

d) Complir el reglament de Règim Intern.

e) Respectar les decisions dels òrgans unipersonals i col·legiats de govern del centre, sempre que no lesionin els drets individuals de ningú.

f) Participar i col·laborar activament en totes les activitats de la vida escolar: activitats docents, complementàries, reunions, xerrades, entrevistes, i altres que se'n derivin.

g) Propiciar un bon ambient per a la convivència.

h) Respectar els horaris d'entrades i sortides, visites, reunions, etcètera.

3.5.2.- L'educació en valors al centre

L'educació en valors es troba present en totes les etapes i nivells. De les activitats facilitades pel personal docent del centre, se'n poden destacar les que seguidament es detallen en aquest epígraf. La informació ha estat recollida en el si de la comissió de convivència⁷¹.

Aquestes activitats responen, tant a reflexions de la pròpia pràctica docent, com al recull de diversos materials didàctics presents dins del centre. La majoria d'aquests materials s'utilitzen a l'hora de tutoria, que acaba sent

⁷¹ Veure epígraf 3.5.3.B).

l'únic espai on l'educació en valors adquireix una entitat pròpia, exceptuant l'àmbit de l'aula d'acollida.

Detallem a continuació la descripció i l'anàlisi realitzada sobre què es fa al centre, és a dir, quin són els continguts i les accions d'educació en valors. Aquest detall s'agrupa en tres grups, corresponents a l'etapa d'educació infantil, als tres cicles de l'etapa d'educació primària i a l'aula d'acollida⁷². Finalment, es realitza una valoració de conjunt de com es treballa l'educació en valors al centre.

A) Educació infantil i valors

En aquesta etapa, es configuren com a eixos transversals vinculats a l'educació, entre d'altres, els tres següents:

- a) L'educació per a la pau i per al diàleg.
- b) La salut i l'alimentació.
- c) La cura de l'entorn.

Aquests eixos possibiliten el tractament de l'educació en valors, tant des de la perspectiva de la cura de la pròpia persona, com de la relació amb els altres i amb l'entorn. D'acord amb el plantejament realitzat en els epígrafs 3.1 i 3.3, mitjançant aquests eixos es poden treballar els següents fonaments de valor i temes⁷³:

<i>Eixos</i>		<i>Fonaments de valor</i>	<i>Temes</i>
Pau i diàleg	Pau	Persona i dignitat	Pau
	Diàleg	Persona i dignitat	Resolució de problemes
		Democràcia i ciutadania	Participació
Salut i alimentació		Persona i dignitat	Cos humà
		Democràcia i ciutadania	Salut
			Alimentació
Cura de l'entorn		Democràcia i ciutadania	Entorn sostenible

Taula 9. Educació infantil. Eixos transversals, fonaments de valor i temes

⁷² L'aula d'acollida ha deixat de funcionar el curs 2012/2013 degut a les retallades pressupostàries que afecten a tot el sistema educatiu. No obstant, el seu funcionament des del curs 2004/2005, la dedicació professional de la mateixa mestra durant vuit cursos escolars, i l'atenció d'un nombre considerable d'alumnes durant aquest període, comporten la possibilitat de sistematitzar els materials utilitzats.

⁷³ Veure les experiències d'aula de l'epígraf 3.3.

L'educació per a la pau i per al diàleg pretén mostrar com un aspecte important en l'educació per als Drets humans i la ciutadania és la seva interiorització en la vida quotidiana de l'aula, per tal de configurar un estil de vida democràtic ple. Les possibilitats que es proposen, amb aquesta finalitat, per al segon cicle d'educació infantil, tenint molt present el nivell evolutiu en cada un dels nivells, són les següents:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
El coneixement de l'entorn social.	Conèixer els costums personals i culturals, així com les diferències i similituds existents entre les persones, les comunitats i els països.
L'educació per a la convivència.	Viure els nostres drets i deures amb els altres membres del grup-classe i de la comunitat educativa.
Ampliar i millorar l'ús del llenguatge.	Comprendre, entre d'altres, els termes següents: persona, ajuda, normes, "ordre", costums, col·laboració, diferent i igual.

Taula 10. Educació infantil. Eix pau i diàleg. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Podem treballar l'educació per la pau i per al diàleg a partir de les següents activitats:

- Racó del diàleg i de la pau per tal d'afavorir-los es proposen la dinàmica "d'un cas com un cabàs" i "l'aeroport de la pau".
- En la dinàmica "d'un cas com un cabàs" es tracta de plantejar un conflicte o problema i de buscar-ne la solució.
- "L'aeroport de la pau" recull en forma d'avions de paper els desitjos de pau i convivència de tot l'alumnat.
- A la rotllana, entre tots elaborarem la carta al món i decorarem l'arbre de les estacions amb dissenys manifestats pels infants.
- Introducció a la mesura: predicció individual; acordar el pam com a mesura; conversa sobre la necessitat d'adoptar una unitat comuna de mesura.

La salut i l'alimentació esdevenen elements essencials per gaudir d'una bona qualitat de vida. L'adquisició dels hàbits adequats ens ajuda a sentir-nos millor amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb l'entorn. Les possibilitats s'ofereixen són les següents:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Els hàbits de neteja.	Identificar els hàbits de neteja i saber per a què serveixen.
Les fruites i les verdures.	Aproximar-se a les fruites i verdures: conèixer-les, manipular-les, tastar-les, o saber on es poden comprar.

Taula 11. Educació infantil. Eix salut i alimentació. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

La salut i l'alimentació es poden treballar, almenys, des de les següents activitats:

- Recordatori d'hàbits de neteja.
- Presentació de "La Pomi", que ens anirà recordant al llarg del curs els bons hàbits de salut i alimentació, aprofitant el moment de l'esmorzar. Cada infant pintarà una làmina amb ella i se l'emportarà a casa per explicar a la seva família el projecte de salut i alimentació.
- "La Pomi" ens visita i ens regala un memori amb fruites i verdures.
- Amb "la Pomi" visitem el Mercat. Observem els diferents tipus de productes que es venen.
- El llibre de "la Pomi": realitzar un llibre amb diferents gravats fets amb fruites i verdures.

La sostenibilitat del nostre planeta ve determinada per la cura que tinguem del mateix. L'assimilació d'aquesta necessitat des de les primeres etapes educatives posa les bases per a un sòlid compromís amb la sostenibilitat del nostre entorn i amb el futur del planeta i les possibilitats d'una bona qualitat de vida. El plantejament inicial és el següent:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
El coneixement del nostre entorn natural.	Observar el nostre entorn natural més immediat -arbres i zona verda del pati de l'escola- i veure el seu canvi amb el pas del temps -estacions-.

Taula 12. Educació infantil. Eix cura de l'entorn. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

La cura de l'entorn natural la podem treballar, entre d'altres, a partir de les següents activitats:

- L'arbre de les estacions. Ens permet apropar al nostre entorn natural.

- Dibuix dels arbres del pati en cada una de les estacions. Observem els canvis que experimenten al llarg del curs escolar.
- Aprendre la cançó el “tren de l’alegria” que anirà visitant l’escola (importància de tenir cura de l’entorn).

B) Educació primària i valors

El tractament de l’educació en valors en aquesta etapa, seguint la manera de treballar i el plantejament del centre educatiu, es realitza per cicles.

En el cicle inicial, es proposen sis unitats de treball molt relacionades amb la convivència, que ens pretenen mostrar com els nostres drets i llibertats comporten compromisos i responsabilitats. Les unitats de treball proposades són les següents:

- a) L’escola rutlla.
- b) A la classe.
- c) Les sortides.
- d) Els problemes.
- e) Els càrrecs.
- f) Els meus amics, el meu jardí.

Aquestes unitats incideixen molt en aspectes organitzatius. Des de la perspectiva de l’educació en valors, en aquest cicle es treballen molt elements relacionats amb la cultura democràtica. En el conjunt de les unitats, d’acord amb els paràmetres de la present tesi, es poden introduir els següents fonaments de valor i temes:

<i>Unitats de treball</i>	<i>Fonaments de valor</i>	<i>Temes</i>
L’escola rutlla	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica
A la classe	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica
Les sortides	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica
Els problemes	Persona i dignitat	Resolució de problemes
Els càrrecs	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica
		Participació comunitària o ciutadana
Els meus amics, el meu jardí	Persona i dignitat	Emocions
		Educació del caràcter

Taula 13. Educació primària. Cicle inicial. Unitats de treball, fonaments de valor i temes

L'escola rutllarà si nosaltres portem les següents peces: la puntualitat, el treball, el respecte, la responsabilitat, la participació i la col·laboració. En aquest sentit, treballem tot el que hem de portar a l'escola i el que cal deixar a casa nostra:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
El que hem de portar a l'escola	Hem de responsabilitzar-nos de portar: la motxilla amb el material, la roba de recanvi i el got; l'agenda; la bata; roba i sabatilles d'esport per a gimnàstica; un esmorzar saludable i ganes d'aprendre.
El que cal deixar a casa nostra	Hem de ser conscients que no podem portar a l'escola; les llaminadures, les joguines, els diners i objectes valuosos, els mòbils i els objectes perillosos.

Taula 14. Educació primària. Cicle inicial. L'escola rutlla. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

La unitat dedicada a la classe o aula pretén iniciar-nos en l'organització i gestió del temps i de l'espai escolar:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Comportaments i actituds dins de l'aula	Mostrar, explicar i practicar els comportaments adequats per a que l'aula i les activitats que en ella hi realitzem, funcionin millor.
Comportaments i actituds en el moment de l'esbarjo	Mostrar els comportaments que ens possibilitin gaudir, a tots i totes, del descans lectiu.

Taula 15. Educació primària. Cicle inicial. A la classe. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Dins de l'aula, per a una correcta gestió de l'espai i del temps, es proposa observar els següents comportaments:

- Ser educats i considerats amb totes les persones.
- Estar atents a les activitats que es fan a classe.
- Fer els exercicis i tasques que indiquin les professors i professores.
- Fer aportacions al grup: idees, propostes o troballes.
- Complir diligentment amb les tasques encomanades.
- Esforçar-se per aprendre.
- Preguntar i demanar ajut si alguna cosa no s'entén o si tens un problema.

Paral·lelament, en el temps d'esbarjo, podem observar els següents comportaments per facilitar el viure i el convida amb harmonia:

- Entrar i sortir al pati amb ordre i tranquil·litat.

- Prioritzar l'esmorzar.
- Tenir cura del pati i utilitzar la paperera.
- Vigilar de no fer-te mal, ni de fer mal a ningú.
- Jugar respectant el joc dels altres.
- Demanar permís, si s'ha d'entrar a l'edifici.
- Preguntar i demanar ajut si es planteja un problema.
- Posar-se en filera quan soni la sirena.

Les sortides de l'escola per conèixer qualsevol element del nostre entorn també ens possibiliten el treball de les normes de convivència i de les nostres responsabilitats:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Les normes de convivència	Mostrar i practicar els comportaments adequats que ens permeten compartir els espais externs al centre escolar.
Les nostres responsabilitats	Saber estar en els diferents llocs amb la finalitat de preservar-los o millorar-los per tal de possibilitar la transmissió de coneixements d'unes generacions a les altres.

Taula 16. Educació primària. Cicle inicial. Les sortides. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

En les sortides que realitzem per complementar les activitats d'ensenyament-aprenentatge, intentem observar les següents actituds:

- Ser educats i considerats amb totes les persones.
- Seure bé a l'autocar i respectar les normes de seguretat.
- Estar atents a les indicacions dels professors i professores o dels monitors i monitores.
- Sentir curiositat i implicar-se en les activitats.
- Portar el material necessari.
- Ser conscients del que s'ha de fer en cada moment.
- Preguntar i demanar ajut si alguna cosa no s'entén o si es planteja un problema.

Els problemes sorgeixen inevitablement en tota relació de convivència. Des de l'escola, es tracta de veure que és el que hem de fer i el que no hem de fer quan tenim un problema:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Accions encaminades a solucionar un problema	Treballar contes, realitzar escenificacions de casos ficticis o analitzar un cas de conflicte real un cop ja s'ha solucionat.
Actituds que mai s'haurien d'adoptar davant d'un problema	Treballar contes, analitzar actituds de personatges dels contes o explicar experiències pròpies de l'alumnat quan no han estat bé en un conflicte.

Taula 17. Educació primària. Cicle inicial. Els problemes. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Quant tenim un problema, podem realitzar les següents accions encaminades a solucionar-lo:

- Definir el problema.
- Dir-li a l'altra persona quin és el teu problema.
- Pensar tres maneres diferents de solucionar-ho.
- Pactar amb l'altra persona la solució.
- Si és necessari, demanar ajuda als professors i professores.

El que no hauríem de fer mai davant d'un problema seria adoptar les següents actituds:

- Enfadar-se.
- Passar-ne.
- Plorar.
- Resignar-se.

Els càrrecs són una bona manera de col·laborar en el funcionament de la classe. En aquest sentit, és important treballar, tant com s'escullen, com la responsabilitat que comporten:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
La manera d'escollir els càrrecs	Realitzar assemblees on hi participin tots els membres del grup-classe.
La responsabilitat que comporten	Explicar les funcions dels càrrecs i el sentit del mateixos, sempre en benefici del grup-classe i del centre.

Taula 18. Educació primària. Cicle inicial. Els càrrecs. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

D'acord amb les necessitats de l'aula i del centre, podem pensar, entre d'altres, en els següents càrrecs:

- Passar llista.
- Encàrrecs.
- Repartir material.
- Obrir les finestres.
- Pissarra.
- Ordre.
- Silenci.
- Reciclatge.
- Notícies.
- Cuidar les plantes.

Finalment, ens trobem amb una activitat anomenada “els meus amics, el meu jardí”, on es pretén ajudar als infants a fer front a les experiències emocionals de la vida. El mestre o la mestra poden estimular la participació dels infants expressant les seves idees i propis sentiments. Entre d'altres es poden treballar els valors de l'amistat, de l'empatia, de la tolerància, de la solidaritat, del civisme o del respecte actiu:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Alguns valors com l'amistat, l'empatia, la tolerància, la solidaritat, el civisme o el respecte actiu	A partir de dramatitzacions, situacions que s'hagin originat en l'aula o vivències del propi alumnat, es pretén que els infants siguin capaços de manifestar les seves idees i opinions

Taula 19. Educació primària. Cicle inicial. Els meus amics, el meu jardí. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

En aquesta línia, entre d'altres, es proposen realitzar les següents activitats:

- Expressar les seves opinions i els seus sentiments sense ferir els dels altres.
- Es pot demanar als infants que donin un final diferent als contes, o que creïn històries.
- Memoritzar i recitar poemes i cançons basant-se en les històries.

Aquestes activitats permeten treballar els següents objectius generals:

- Subratllar la importància d'acceptar-se un mateix.
- Gaudir del plaer que comporta arribar a fer les coses un mateix.
- Demostrar que els avantatges immediats i les trampes poden comportar conseqüències nefastes a llarg termini.
- Mostrar com els adults també poden ser injustos.
- Comparar les diferències més importants entre els orígens culturals.
- Entendre que no es viu més del que es conviu i, que no es té més del que es comparteix.

En el cicle mitjà, s'estan treballant dos eixos molt importants: les habilitats per a la vida i les habilitats saludables. Juntament a aquests dos eixos, es pretén potenciar, a través de contes, la consciència de l'esforç, de la responsabilitat, la solidaritat o la igualtat i les diferències. Mitjançant aquests dos eixos, es poden treballar els següents fonaments de valor i temes:

<i>Eixos</i>	<i>Fonaments de valor</i>	<i>Temes</i>
Les habilitats per a la vida	Persona i dignitat	Identitat
		Educació del caràcter
		Resolució de problemes
		Aprenentatge entre alumnes
		Iniciativa alumnat
Les habilitats saludables	Persona i dignitat	Cos humà
	Democràcia i ciutadania	Iniciativa alumnat
		Salut
		Alimentació
		Consum responsable
		Educació vial

Taula 20. Educació primària. Cicle mitjà. Eixos, fonaments de valor i temes

Les habilitats per a la vida es pretenen treballar els següents aspectes de les següents maneres:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Conèixer els companys i les companyes	Compartir espais (pati, gimnàs, classes...), barrejant-se els alumnes dels dos grups.
Respecte vers un mateix	Sentir-se membre d'un grup. Acceptar-se a si mateix. Viure conscientment les pròpies limitacions.
Resolució de conflictes	Aprendre a posar-se al lloc de l'altre. Saber escoltar amb atenció. Valorar la importància del diàleg.

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Relacionar-se amb els seus iguals	Saber demanar perdó i perdonar. Cuidar els amics. Respectar a tots els companys/es.
Prendre decisions	Aprendre a raonar abans de decidir. Reflexionar abans d'actuar (pensant en pros i contres). Escollir per un mateix.

Taula 21. Educació primària. Cicle mitjà. Les habilitats per a la vida. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Paral·lelament, es proposa treballar les habilitats saludables des dels següents plantejaments:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Alimentació	Apreciar l'esmorzar saludable. Rebutjar l'abús de llaminadures. Gaudir amb el gust de fruites i verdures.
Esport	Apreciar els valors de l'esport. Entendre la competitivitat com cosa divertida. Fixar-se objectius reals.
Descans	Aprendre a descansar i gaudir-ho. Entendre la importància del descans nocturn.
Tasques domèstiques	Tenir responsabilitats. Compartir algunes tasques domèstiques. Desmitificar el sexisme en les tasques domèstiques.
Higiene	Entendre la importància de la dutxa diària. Tenir cura de la higiene bucodental. Valorar la higiene en general
Seguretat	Identificar les imprudències Ser conscient dels riscos. Aprendre a evacuar l'escola.

Taula 22. Educació primària. Cicle mitjà. Les habilitats saludables. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

El treball mitjançant contes pretén endinsar els infants en diferents situacions o hipòtesis amb l'objectiu de reflexionar sobre certes actituds i comportaments davant la vida.

La potencialitat educativa dels contes és molta. Aquets inclouen motius simbòlics universals relatius a la supervivència i el creixement de les persones, que mostren als infants les dificultats dels individus per convertir-se en adults conscients (Schiano, 2010).

En aquesta etapa, es treballen principalment els contes següents:

- La cigala i la formiga.
- Els tres porquets.
- La sopa de pedres.

- La caseta de xocolata.
- L'aneguet lleig.

El conte de la cigala i de la formiga ens parla de la responsabilitat i de l'esforç, que possibiliten un creixement, tant individual, com del grup. També ens parla de la importància del camí ben fet per aconseguir la fita desitjada. Aquestes temàtiques es continuen treballant en el conte dels tres porquets.

En el de la sopa de pedres, ens endinsem en la solidaritat. De manera paral·lela, el de la caseta de xocolata ens parla de la pobresa. I en el de l'aneguet lleig ens movem entre la igualtat i la diversitat de tots els membres del grup.

En el cicle superior, es treballen els tres eixos següents: la cohesió del grup-classe, l'establiment de les normes d'organització i funcionament del grup-classe, i la resolució de conflictes. En ells, es poden desenvolupar els següents fonaments de valor i temes:

<i>Eixos</i>	<i>Fonaments de valor</i>	<i>Temes</i>
La cohesió del grup-classe	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica Participació comunitària o ciutadana
	Persona i dignitat	Drets humans
L'establiment de les normes d'organització i funcionament del grup-classe.	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica Participació comunitària o ciutadana
La resolució de conflictes	Persona i dignitat	Resolució de problemes

Taula 23. Educació primària. Cicle superior. Eixos, fonaments de valor i temes

En aquest cicle, es potencia molt el treball en grup. En aquest sentit, es pretén reforçar les activitats que possibiliten aquest tipus de treball en totes les àrees del currículum:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
La cohesió del grup-classe	Anar enfortint, per etapes successives, els vincles de cohesió del grup.

Taula 24. Educació primària. Cicle superior. La cohesió del grup-classe. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

En concret, la cohesió del grup classe, es proposa treballar-la a partir de les següents etapes cronològicament consecutives:

- Agrupament. En aquesta primera etapa, es pretén que l'alumnat s'uneixi en funció de les seves afinitats i habilitats
- Descoberta. Es tracta de veure com si sumem les potencialitats de tots els i les membres del grup, el resultat del treball és millor.
- Confiar. La confiança amb els companys i companyes comporta refermar la pròpia responsabilitat.
- Col·laborar. Tant entre els membres d'un grup, com entre els diferents grups amb la finalitat d'aconseguir superar les dificultats i aconseguir els objectius. Aquí es pretén treballar la importància del procés per tal d'aconseguir un bons resultats.
- Estructurar. Es treballen tècniques organitzatives des d'una base de col·laboració entre iguals.
- Grup cohesionat. Aquest és el resultat final que es pretén aconseguir.

Amb l'establiment de les normes de funcionament i d'organització del grup classe, es pretén ensenyar a l'alumnat a conviure:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Ensenyar a l'alumnat a conviure	Realitzar assemblees, identificar els casos on es produeixin conflictes d'interessos entre l'alumnat i proposar les normes que permetin solucionar-los de manera satisfactòria per a tothom.
Els drets i deures dels infants	Mitjançant dramatitzacions i notícies, prendre consciència dels propis drets i deures.

Taula 25. Educació primària. Cicle superior. L'establiment de les normes d'organització i funcionament del grup-classe . Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Entre d'altres aspectes, es pretenen treballar els següents:

- L'interès per conèixer les normes de funcionament del centre.
- La seva difusió mitjançant escrits, rètols i dibuixos.
- El sentit de pertinença a una comunitat. L'alumnat més gran ha de ser el referent de l'alumnat més petit per tal d'aconseguir un bon funcionament del centre -que l'escola rutlli, en terminologia de cicle inicial-.
- L'establir i el consensuar les normes d'aula segons la maduresa de l'alumnat.

- El coneixement dels drets i deures dels infants.
- La participació en un funcionament assembleari de la classe.
- La participació en l'elecció de delegats i delegades.

La convivència comporta conflictes. Es pretén treballar tant la prevenció de conflictes, com la resolució dels mateixos:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
La prevenció de conflictes	La prevenció es realitza amb el planejament d'hipòtesis, per al seu posterior debat a l'assemblea. Si es considera necessari, es pot escenificar el conflicte.
La resolució de conflictes	Un cop sorgit el conflicte, veure si els seus protagonistes són capaços de trobar-hi una solució. Quan no sigui possible, intentar-ho amb la mediació dels companys i companyes o dels docents.

Taula 26. Educació primària. Cicle superior. La resolució de conflictes. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

La resolució de conflictes, sempre, serà posterior al plantejament real dels mateixos. Aquí el tema pot resultar més complex perquè els implicats són els propis alumnes. La mestra o el mestre hauran d'estar molt atents per veure si els infants són capaços de resoldre el conflicte per si mateixos.

En tot cas, tant en els conflictes hipotètics, com en els reals, la reflexió conjunta del grup classe serà molt important per aprendre de la situació plantejada.

C) Aula d'acollida i valors

En l'aula d'acollida, amb l'alumnat nouvingut amb independència de la seva edat, es treballen de manera principal les següents unitats, que s'identifiquen amb els següents fonaments de valor i temes:

<i>Unitats de treball</i>	<i>Fonaments de valor</i>	<i>Temes</i>
L'escola rutila	Democràcia i ciutadania	Cultura democràtica
Les diferents maneres d'escriure un nom	Persona i dignitat	Identitat
	Igualtat i diferència	Atenció a la diversitat
El restaurant del món	Igualtat i diferència	Interculturalitat
Moltes festes en una sola	Igualtat i diferència	Interculturalitat

Taula 27. Educació primària. Aula d'acollida. Unitats de treball, fonaments de valor i temes

L'escola rutila es treballa en el cicle inicial d'educació primària. En l'aula d'acollida, s'adapta per a tot l'alumnat amb la finalitat d'introduir-los i familiaritzar-los en funcionament del centre.

Les diferents maneres d'escriure un nom ens pretén mostrar com les igualtats i les diferències són les dues cares de la diversitat en la que vivim. I com tots podem ensenyar i aprendre coses:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
Les dues cares de la diversitat: les igualtats i les diferències	Amb l'escriptura d'un nom en diferents idiomes, es vol mostrar com les igualtats i les diferències depenen molt des de la perspectiva amb la que ens les mirem.

Taula 28. Educació primària. Aula d'acollida. Les diferents maneres d'escriure un nom. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

El restaurant del món ens proposa viatjar als llocs d'origen de tot l'alumnat del centre:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
La cultura pròpia de l'alumnat nouvingut	Convertir a l'alumnat nouvingut en protagonista, fent-nos de guia en un viatge virtual que realitzem al seu lloc d'origen.

Taula 29. Educació primària. Aula d'acollida. El restaurant del món. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

Moltes festes en una de sola vol convertir-se en una mostra de les festes que es celebren en moltes parts del món, diferents maneres i amb diversitat de significats. Aquí es pretén, d'una banda, mostrar les tradicions i els trets propis de la cultura del nostre país, i de l'altra, apropar-nos a altres cultures o tradicions:

<i>Aspectes a treballar</i>	<i>Maneres de treballar-los</i>
La interculturalitat	Comparar les festes i tradicions del nostre país amb les festes i tradicions dels llocs d'on són originaris l'alumnat del centre.

Taula 30. Educació primària. Aula d'acollida. Moltes festes en una sola. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho

D) Valoració de conjunt de l'educació en valors al centre

De les experiències d'educació en valors treballades en el CEIP Col·legis Nous, se'n poden apuntar les consideracions següents:

a)La presència de l'educació en valors, d'acord amb els currículums de les etapes d'educació infantil i primària, es troba present en tota la vida del centre, i en moltes de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, com no pot ser d'una altra manera en un sistema educatiu democràtic.

b)No obstant aquesta presència real, la conceptualització i el disseny d'una programació específica d'educació en valors a nivell de centre no s'ha abordat de manera concreta. Evidentment, és un tema que es troba present en els cicles, claustres i comissions, però sense originar una línia de treball determinada.

c)Els eixos i les unitats on es treballa l'educació en valors corresponen a l'hora de tutoria o a l'aula d'acollida.

d)Això comporta, a l'hora de tutoria, que els temes a tractar siguin principalment els relatius a: els hàbits de salut i alimentació, els aspectes organitzatius de l'aula i del centre, i la resolució de problemes.

e)Per la seva banda, a l'aula d'acollida, es treballen principalment els temes relatius a l'identitat personal i a la diversitat; podent-se generalitzar, després a tot el grup-classe.

f)En relació als fonaments de valor, descrits en l'epígraf 3.1, ens trobem com a l'hora de tutoria es poden tractar valors relacionats amb els fonaments de valor de persona i dignitat i democràcia i ciutadania. En canvi, en l'aula d'acollida es treballen els tres fonaments de valor, prioritzant els valors relacionats amb el fonament de valor d'igualtat i diferència.

g)Els tres fonaments de valor, en els que es basa la present tesi, es troben presents en el tractament específic de l'educació en valors del centre. No obstant, aquesta presència és fragmentada i desconnectada, agafant aspectes puntuals de cada fonament en funció del plantejament de l'etapa d'educació infantil o de cada un dels cicles de l'etapa d'educació primària.

h)El tractament adequat de l'educació en valors necessita d'un plantejament general de centre on, partint d'una reflexió de la pròpia pràctica docent, es realitzi un disseny que reculli les necessitats de l'alumnat del centre.

i)Tant en l'etapa d'educació infantil, com en cada un dels cicles de l'etapa d'educació primària, es poden treballar cada un dels fonaments de valor

descrits en la present investigació. El projecte de convivència, el disseny del qual s'apunta en l'epígraf 3.5.3.D), respon a aquest plantejament.

3.5.3. L'elaboració del projecte de convivència a l'escola

La convivència s'ha convertit en els últims temps en un important tema d'atenció. Sempre ha estat un tema essencial per a un ensenyament realment democràtic. La necessitat d'aprendre a estimar els valors de la democràcia esdevé essencial en les nostres societats globalitzades (Martínez Martín, 2010). Veritablement, en una societat excloent i amb demandes creixents de diversitat, aprendre a conviure junts a l'escola es converteix en tot un desafiament (Tallone, 2010).

D'acord amb el plantejament referent als fonaments de valor i als temes a tractar en cada un d'ells, realitzat en els epígrafs 3.1. i 3.3 d'aquesta tesi, seguidament es detalla el camí realitzat en el procés d'elaboració del projecte de convivència en quatre apartats relatius als següents aspectes: el caràcter participatiu del procés, el paper de la comissió de convivència i els claustres, les aportacions de l'equip de mestres en forma d'enquestes, i la reflexió de tot aquest procés mitjançant el diari. Finalment en l'últim apartat es formula una proposta de projecte de convivència i d'educació en valors, en la línia del procés de reflexió de la pràctica docent de tota la tesi.

A) Un procés participatiu

L'elaboració del projecte de convivència en el nostre centre educatiu es planteja com un procés essencialment participatiu. D'una banda es pretén donar compliment a les disposicions legals⁷⁴. D'altra, se'm proposa, per part de l'equip directiu, aprofitar el meu bagatge del programa de doctorat on participo i del treball de recerca del mateix, per articular i donar un sentit propi al compliment de les disposicions legals.

Aquesta proposta va sorgir a inicis del curs 2009/2010. Encara que mai s'ha considerat una proposta prioritària del centre, ja que l'Administració

⁷⁴ Ja detallades en l'epígraf 3.4.

educativa demana contínuament molta documentació, en relació a altres temes, a elaborar per part dels centres educatius; la realitat és que, almenys, durant dos cursos escolars ha comportat un procés de reflexió on hi ha participat bona part del professorat del centre.

Tres cursos després -curs 2012/2013-, i amb un nou equip directiu, el projecte resta aturat, sense que formalment s'hagi tancat; circumstància que pot permetre la seva continuïtat quan es cregui convenient. Ens trobem en un centre docent, on es treballa molt en comissions i on aquestes funcionen. En el curs 2012/2013, la prioritat del nostre centre educatiu es troba en treballar les competències bàsiques amb la finalitat d'incorporar-les a les programacions didàctiques.

Més enllà de l'objectiu principal del treball que s'està fent en aquests moments, el tractament de les competències bàsiques ens permet, encara que sigui d'una manera secundària o accidental, continuar reflexionant sobre l'educació en valors. Sobretot en el cas de la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència social i ciutadana.

Atenent al ritme que marca l'escola, el procés participatiu per elaborar el projecte de convivència s'ha fet amb intensitats fluctuants durant aquests anys. Cal indicar, però, que el treball està fet i els materials preparats. La implicació de bona part del professorat -molts dels i de les quals continuen en el centre- ha estat una bona experiència, que pot permetre continuar el procés quan sigui necessari.

Tot aquest procés es troba present en els apartats següents d'aquest capítol i en l'epígraf tercer del capítol quart.

B) La comissió de convivència i els claustres

En el CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès, en el primer claustre del curs 2009/2010, es crea una comissió amb la finalitat d'elaborar el projecte de convivència del centre.

L'elaboració d'aquest projecte s'havia de realitzar d'acord amb l'establert a: la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa

relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica, la Llei d'Educació de Catalunya i la Llei Orgànica d'Educació.

En aquell primer claustre, i d'acord amb aquest marc, l'equip directiu planteja la possibilitat de dotar d'un caràcter propi a l'elaboració d'aquest projecte, a partir del meu treball de recerca del projecte de doctorat. El claustre assenteix a la proposta i en els propers dies es perfila la composició de la comissió d'acord amb les voluntats, disponibilitats i afinitats del professorat.

La comissió encarregada d'elaborar aquest projecte inicia els seus treballs amb nou membres (vuit dones i un home⁷⁵): l'equip directiu d'aquell moment i sis mestres més, una en representació de l'etapa educació infantil, tres en representació de cada un dels cicles d'educació primària i dues especialistes -jo en soc una d'elles- que impartim classes en tots els cursos. La persona encarregada de l'aula d'acollida forma part d'aquell equip directiu.

Els treballs de la comissió durant aquell curs varen ser discontinus, amb més intensitat a l'inici⁷⁶. Durant el primer trimestre es varen realitzar quatre reunions, una per mes, durant els mesos de setembre a desembre. En les reunions es van tenir presents els meus materials elaborats per al projecte de recerca sobre educació en valors i formació docent, i per la present tesi doctoral. El detall d'aquelles reunions de la comissió és el següent:

a)La primera reunió es celebra el dijous 17 de setembre de 2009 tenint un caràcter merament constitutiu. El primer acord que s'adopta és l'enviament del meu treball de recerca per a què els demés membres de la comissió el coneguin.

b)La segona reunió té lloc el dijous 22 d'octubre de 2009. En ella explico els fonaments de valor i els plantejo com a possible base des d'on articular el projecte de convivència. El i les membres de la comissió es comprometen a acabar de llegir el treball de recerca per a a la propera reunió.

c)La tercera reunió es produeix el dijous 19 de novembre de 2009. En ella s'inicia un debat sobre la necessitat d'anar perfilant llistes de valors per concretar els fonaments de valor i, d'aquesta manera, anar identificant les

⁷⁵ S'ha de tenir present que en aquell moment, el claustre era molt femení; sols hi havia un mestre.

⁷⁶ Les necessitats de l'escola han acompanyat el procés de recerca i han marcat, en algunes ocasions, el ritme de la mateixa. Altres vivències personals també han afectat en el ritme i intensitat de treball i en la continuïtat i discontinuïtat del mateix. Els permisos per maternitat i algunes baixes per malaltia han disminuït el procés compartit a l'escola. En aquells moments, la recerca s'ha focalitzat en altres centres d'interès.

pràctiques de l'aula amb aquests. Paral·lelament, els informo de que estic treballant en la recerca en publicacions especialitzades de com es treballa l'educació en valors en altres centres.

d)La quarta reunió és just abans de les vacances de Nadal, el dijous 17 de desembre de 2009. En aquesta reunió es comença a perfilar la necessitat de l'elaboració d'una enquesta per tal de conèixer la opinió de la resta de professorat del centre sobre l'elaboració del projecte de convivència i l'educació en valors. Paral·lelament, també s'acorda recollir tots els materials referents a com es treballava, i encara es continua treballant, l'educació en valors en el nostre centre⁷⁷, tasca que es va realitzar al llarg d'aquell curs escolar i que jo vaig recopilar a l'inici del curs 2010/2011.

La trajectòria de la comissió durant el curs 2010/2011 és més irregular. Aquell curs, a nivell docent és molt poc actiu per la meva part per una no presència continuada en el centre. La recerca avança en altres direccions complementàries mantenint la comunicació amb el centre. La comissió es reuneix únicament el mes de juny de 2011, concretament dimarts 28 de juny, per valorar la recopilació i sistematització de la informació relativa al tractament de l'educació en valors al centre, que he realitzat durant la meva absència. També presento un model d'enquesta, que la resta de docents de la comissió consideren complex i feixuc. S'acorda l'elaboració d'un altre model d'enquesta més àgil per parlar-ne el proper curs.

La comissió durant els cursos 2009/2010 i 2010/2011 es troba formada per les mateixes persones. El juny de 2011 suposa l'acomiadament de dues mestres que el proper curs estaran en un altre centre educatiu. Aquest fet provoca canvis en la composició de la comissió.

El curs 2011/2012 comporta la recollida de les aportacions de l'equip de mestres mitjançant una enquesta⁷⁸. Aquesta enquesta es prepara durant el primer trimestre d'aquell curs. La comissió de convivència es reuneix dues vegades amb aquesta finalitat. Una, el dijous 20 d'octubre de 2011 i l'altra, el dijous 24 de novembre.

⁷⁷ Documentació detallada en l'epígraf 3.5.2.

⁷⁸ Aquesta enquesta es troba recollida i comentada en l'apartat següent.

L'enquesta, amb la conformitat de la comissió de convivència, es presenta per l'equip directiu en el primer claustre de gener de 2012 i es distribueix a nivell de l'etapa d'educació infantil i de cada un dels tres cicles d'educació primària. L'enquesta és contestada per 19 mestres d'un claustre de 32 membres. Les respostes es produeixen de manera continuada durant el segon i el tercer trimestre del curs. La recollida i el buidat de les mateixes la realitzo personalment, comunicant el resultat a la comissió de convivència i a l'equip directiu a finals del curs 2011/2012. La comissió de convivència rep els resultats i els valora positivament en la seva sessió del dimarts 26 de juny de 2012.

C) Aportacions de l'equip de mestres a partir de les enquestes

L'enquesta per a recollir les aportacions de l'equip de mestres s'ha redactat a partir d'un marc teòric de fonaments de valor i d'un marc pràctic del treball dels valors en el centre. D'acord amb aquest plantejament, els valors s'agrupen en els tres eixos següents: el valor de la persona humana i la seva dignitat, el valor de la democràcia i la ciutadania, i el valor de la igualtat i la diferència.

Aquesta enquesta consta de sis pàgines⁷⁹. La primera d'elles explicativa de la mateixa i les cinc restants presenten deu preguntes relatives a l'educació en valors i al seu possible treball dins del projecte de convivència.

La realització de la mateixa es justificava de la següent manera:

En una escola democràtica és necessari elaborar un projecte de consens, on les mestres i els mestres de l'escola puguin reflexionar conjuntament, aportar les seves idees, i la seva experiència pràctica. Volem, per tant, que tot el claustre participi d'aquest procés de definició del projecte de convivència del centre, com a projecte que ha d'articular l'educació en valors a l'escola.

És per aquest motiu que us demanem la vostra col·laboració contestant un qüestionari que consta de 10 preguntes.

Amb aquestes preguntes es pretén recollir informació sobre la vostra pràctica i l'enfocament de l'educació en valors; com penseu que s'haurien d'articular els valors en

⁷⁹ El text d'aquesta enquesta es troba recollit en l'Annex 5.

el projecte de convivència i el currículum en general; així com la importància de la reflexió i la formació docent.

Les vostres respostes seran útils tant per l'elaboració del projecte de convivència del centre, com per la preparació de la tesi doctoral de la Glòria Vericat, garantint sempre la confidencialitat de les dades.

L'enquesta consta de deu preguntes que d'una manera directa i senzilla pretenen recollir tant l'experiència de l'equip de mestres, com les propostes i plantejaments en relació a l'educació en valors, amb la finalitat de reflectir-les en el procés d'elaboració del projecte de convivència del centre.

El text de les deu preguntes és el següent:

1) Creus necessari i compatible un doble treball de l'educació en valors: d'una banda, com a eix transversal de totes les matèries, i de l'altra, com a matèria amb un espai propi? Per què?

Amb aquesta primera pregunta es pretén detectar la forma com cada docent projecta el treball de l'educació en valors i les seves possibilitats curriculars.

2) Has treballat anteriorment l'educació en valors amb l'alumnat d'una manera específica? En el cas de resposta afirmativa, pots indicar l'etapa o cicle en que ho has fet? En el cas de resposta negativa, per què?

La segona pregunta vol detectar la consciència que les i els mestres tenen del treball de valors que fan a l'aula.

3) Creus possible articular l'educació en valors en el projecte de convivència del centre al voltant de tres eixos (el valor de la persona humana i la seva dignitat, el valor de la democràcia i la ciutadania i el valor de la igualtat i la diferència).

La finalitat d'aquesta pregunta és identificar els eixos des dels que treballar l'educació en valors al centre, en el marc del projecte de convivència.

4) En relació als significats i continguts concrets dels fonaments de valor esmentats en la pregunta anterior (que són els cinc següents: drets i deures; autonomia i llibertat; justícia, igualtat i felicitat; compromís i responsabilitat; i ciutadania, civisme i convivència), contestar si els has treballat a l'aula i si t'agradaria treballar-los dins del projecte de convivència.

Aquesta pregunta continua amb el mateix sentit que l'anterior, i intenta detectar quins continguts es treballen realment a les aules.

5) En relació a la teva experiència quin tipus de metodologies i recursos has posat en pràctica o consideres que es podrien posar en pràctica per treballar l'educació en valors a través del projecte de convivència? En aquest sentit es formulava una graella on es presentaven un conjunt de recursos i es preguntava si els havies treballat i si t'agradaria treballar-los.

Els recursos i les metodologies eren els següents: explicacions, debats, experiències pràctiques, exercicis de reflexió individual, llibres de text, tecnologies de la informació i de la comunicació, textos escrits, imatges i altres documents d'expressió artística.

Finalment, s'indicava que podien afegir altres metodologies i recursos que s'haguessin posat en pràctica i que consideressin adients per treballar l'educació en valors.

Aquesta és una pregunta que es formula per concretar les metodologies que es treballen i les que es voldrien treballar, per tal d'incorporar-les al projecte de convivència.

6) Consideres que es pot avaluar l'educació en valors? Per què?

Aquesta pregunta, amb la 7 i la 8, es centren en l'avaluació de les competències vinculades amb els valors. Es considera que si l'educació en valors es treballa curricularment, també s'ha d'avaluar el desenvolupament de les competències.

7) Estaries d'acord amb el següent quadre d'avaluació?

<i>Nivell</i>	<i>Competència</i>	<i>Judici global al final del cicle</i>
5	Excel·lent.	La competència de l'alumne sobrepassa les exigències.
4	Assegurada.	La competència de l'alumne satisfà clarament les exigències.
3	Acceptable.	La competència de l'alumne satisfà mínimament les exigències.
2	Poc desenvolupada.	La competència de l'alumne està per davall de l'esperat.
1	Molt poc desenvolupada.	La competència de l'alumne netament per davall de les exigències.

Taula 31. Proposta per a avaluar l'educació en valors

Font: Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, pàgina 190.

8) El quadre d'avaluació de la pregunta anterior, el creus aplicable per conèixer l'adquisició de coneixements de valor, així com el desenvolupament d'habilitats i d'actituds? Per què?

9) Consideres que com a docents estem suficientment formats per a la pràctica de l'educació en valors en el marc del projecte de convivència de l'escola? Per què?

Les preguntes 9 i 10 resulten bàsiques per conèixer les possibles necessitats formatives del professorat i el grau d'acceptació d'una proposta de formació a nivell de centre.

10) A part d'altres recursos possibles, consideres adequat per a la formació permanent docent en educació en valors, la realització d'un seminari a nivell de claustre per compartir experiències, reflexionar sobre la nostra pràctica i conèixer altres referents teòrics i pràctics?

La valoració d'aquest procés es realitza durant el mes d'abril de 2012. Com ja s'ha indicat en l'apartat anterior d'aquest epígraf, la comissió de convivència rep els resultats i els valora positivament en la seva sessió del dimarts 26 de juny de 2012.

D'un claustre format per 32 persones, s'han rebut 19 enquestes. D'aquestes 10 són individuals i una és conjunta englobant les mestres d'educació infantil. Encara que una d'elles es troba de baixa en la data de la reunió i la respon amb posterioritat de manera individual.

Les dades personals de les enquestes individuals són les següents:

<i>N</i>	<i>Sexe</i>	<i>Edat</i>	<i>Cicle/curs</i>	<i>Àrea⁸⁰</i>	<i>Tutoria</i>	<i>Anys a Col·legis Nous</i>
1	Dona	46	Mitjà	Català	No	13
2	Dona	45	Inicial	Religió evangèlica	No	10
3	Dona	54	Inicial	Vàries	Sí	28
4	Dona	50	Inicial		Sí	14
5	Dona	50	Inicial		Sí	No contesta
6	Dona	32	Superior		Sí	4
7	Home	40	Superior		Sí	5
8	Home	40	Mitjà		Sí	1
9	Dona	24	Superior	Anglès	No	1
10	Dona	48	Infantil	Reforç i psicomotricitat	No	9
11	Dona	50	Inicial		Sí	3
12	Dona	38	Inicial	Religió catòlica	No	7

Taula 32. Enquestes equip de mestres. Dades

D'aquestes dades individuals se'n poden realitzar els següents comentaris:

⁸⁰ Les respostes en blanc són de mestres que no han indicat l'àrea o les àrees que imparteixen. La resposta «vàries» no especifica quines són aquestes.

a) De les 12 respostes individuals, 10 són de dones i 2 d'homes.

b) L'edat mitjana està entre els 40 i 50 anys. 9 persones tenen 40 anys o més. L'edat més gran és 54 anys i l'edat més jove 24 anys.

c) Les enquestes corresponen: 1 a educació infantil, 6 a cicle inicial d'educació primària, 2 a cicle mitjà i 3 a cicle superior.

d) Les persones responsables d'una tutoria són 7 i les que no tenen assignada aquesta tasca són 5.

e) L'antiguitat al CEIP Col·legis Nous és molt diversa. Per a 2 persones és el seu primer curs. 5 persones tenen més de 9 anys d'experiència. D'aquestes, 1 en té 28 anys i les 2 que la segueixen 14 i 13 anys, respectivament.

f) Les àrees de treball indicades són: català, religió evangèlica, anglès, reforç, psicomotricitat i religió catòlica. La meitat de les persones enquestades no han respost a aquesta pregunta. Totes les persones que no l'han contestat són responsables d'una tutoria, circumstància que, d'acord amb la dinàmica del centre, assenyala la impartició de més d'una àrea, com ha indicat la única tutora que ha contestat aquesta pregunta.

Seguidament, s'analitza el detall de cada una de les preguntes.

En relació a la pregunta primera (creus necessari i compatible un doble treball de l'educació en valors: d'una banda, com a eix transversal de totes les matèries, i de l'altra, com a matèria amb un espai propi? per què?) de les respostes individuals, 11 han estat afirmatives i 1 ha marcat les dues opcions. L'enquesta conjunta del grup de mestres d'educació infantil també ha marcat les dues opcions. Aquesta resposta es concreta en una resposta afirmativa al treball de l'educació en valors com a eix transversal i en una resposta negativa a la consideració de matèria amb espai propi. La resposta a la pregunta es reflecteix en la següent taula:

<i>Pregunta 1</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Creus necessari i compatible un doble treball de l'educació en valors: d'una banda, com a eix transversal de totes les matèries, i de l'altra, com a matèria amb un espai propi? per què?	12 i Grup	1	0

Taula 33. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 1

La resposta individual que assenyalava les dues opcions ho justificava indicant que l'educació en valors es treballa en totes les àrees i en les feines del dia a dia. La resposta del grup de mestres d'educació infantil també es justificava en els mateixos termes.

De les 11 respostes afirmatives, que consideren que el treball de l'educació en valors es pot realitzar de les dues maneres, 10 han justificat la resposta en termes molt semblants. D'aquestes justificacions, se'n poden destacar els següents aspectes:

a)Els valors, sempre, s'han de treballar en el dia a dia.

b)El treball com a eix transversal en totes les matèries és important, tant per la coordinació, com per a la unitat de criteris, en l'actuació de tot el professorat del centre.

c)En aquest mateix sentit, l'educació en valors, més enllà d'una matèria curricular, passa a formar part de la vida del centre.

d)També és important tenir un espai temporal per reflexionar sobre els temes d'una manera més relaxada.

e)Una de les respostes identifica expressament aquest espai propi amb la tutoria.

f)Una de les respostes considera que, encara que sigui important i necessari el treball a les dues bandes, és mitjançant un espai propi on es pot aconseguir una major efectivitat.

g)Dues de les respostes justifiquen la importància de l'educació en valors, en unes societats amb molts canvis continus i on les famílies deleguen moltes responsabilitats en l'escola.

h)Una resposta incideix en la formació integral de l'alumnat en totes les dimensions, incloent també la dimensió transcendent.

La pregunta segona (has treballat anteriorment l'educació en valors amb l'alumnat d'una manera específica? En el cas de resposta afirmativa, pots indicar l'etapa o cicle en que ho has fet? En el cas de resposta negativa, per què?) ha registrat una divisió d'opinions. De les respostes individuals, 11 han estat afirmatives i 1 ha estat negativa. La resposta conjunta del grup de mestres d'educació infantil ha estat negativa. Aquestes respostes es detallen en la següent taula:

<i>Pregunta 2</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Has treballat anteriorment l'educació en valors amb l'alumnat d'una manera específica? En el cas de resposta afirmativa, pots indicar l'etapa o cicle en que ho has fet? En el cas de resposta negativa, per què?	11	1 i Grup	0

Taula 34. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 2

De les respostes afirmatives, hi ha 2 persones que ho han treballat en tots els cicles, 3 que ho han treballat en els cicles mitjà i superior, 1 que ho ha treballat en els cicles inicial i mitjà. 2 que ho han treballat exclusivament en el cicle inicial. 2 que ho han treballat exclusivament en el cicle mitjà i 1 que ho ha treballat exclusivament en el cicle superior. Aquestes 11 respostes recullen les següents experiències per etapes i cicles: 2 en educació infantil, cap en cicle inicial, 7 en cicle mitjà i 6 en cicle superior. S'ha de tenir present que algunes persones han realitzat aquesta experiència en més d'una etapa o cicle.

La resposta negativa individual correspon a una persona amb poca experiència docent, per raons d'edat, que ho justifica indicant que «mai ha tingut una tutoria d'un grup-classe per poder treballar l'educació en valors en concret». La resposta negativa del grup de mestres d'educació infantil es justifica en el treball globalitzat.

Les respostes a la pregunta tercera (creus possible articular l'educació en valors en el projecte de convivència del centre al voltant d'aquests tres eixos?) queden reflectides en la següent taula:

<i>Pregunta 3</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
a) El valor de la persona humana i la seva dignitat.	12 i Grup	0	0
b) El valor de la democràcia i la ciutadania.	10 i Grup	0	2
c) El valor de la igualtat i la diferència.	11 i Grup	0	1

Taula 35. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 3

Com es pot observar, les respostes han estat afirmatives, sense registrar-se cap resposta negativa. No obstant hi ha tres caselles que han quedat en blanc, dues corresponen a l'eix b) -el valor de la democràcia i la ciutadania- i una a l'eix c) -el valor de la igualtat i la diferència-. Aquestes respostes en blanc corresponen a dues persones.

Les respostes a la pregunta quarta(en relació als significats i continguts concrets dels fonaments de valor esmentats en la pregunta 3, contesta les següents qüestions) es detallen en la següent taula:

<i>Pregunta 4</i>	<i>Has treballat aquest valor a l'aula?</i>			<i>T'agradaria treballar-lo des del projecte de convivència?</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Blanc</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Blanc</i>
<i>Valors</i>						
4.1.Drets i Deures que fan possible una vida digna. Alguns exemples són la família, l'educació, la salut, el treball, la vivenda, l'oci...	11 i Grup	0	1	12	Grup	0
4.2.Autonomia i Llibertat que valoren les diferències, i l'expressió de la senzillesa, humilitat, prudència, ...	9	0	3 i Grup	10	0	2 i Grup
4.3.Justícia, Igualtat i Felicitat que necessiten de la democràcia, equitat, pau, sostenibilitat, solidaritat, alegria, esperança, utopia...	9 i Grup	1	2	11	Grup	1
4.4.Compromís i Responsabilitat que impliquen actituds d'optimisme, perseverança, confiança,...	11 i Grup	0	1	10	1 i Grup	1
4.5.Ciutadania, Civisme i Convivència que són possibles amb el respecte actiu, amistat, empatia, comprensió, diàleg, generositat, cordialitat, flexibilitat i paciència,...	11 i Grup	0	1	12	Grup	0

Taula 36. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 4

En relació al treball dels valors a l'aula, la gran majoria de respostes són afirmatives. No succeeix el mateix quan es planteja la seva inclusió dins del projecte de convivència. Així, mentre les respostes individuals molt majoritàriament -en el primer i últim apartat unànimement- estan a favor de treballar-ho dins del projecte de convivència, el grup de mestres d'educació infantil s'hi mostra contrari.

Les respostes a la pregunta cinquena relatives a la metodologia (en relació a la teva experiència quin tipus de metodologies i recursos has posat en pràctica o consideres que es podrien posar en pràctica per treballar l'educació en valors a través del projecte de convivència?) són les següents:

<i>Pregunta 5 Metodologies/Recursos</i>	<i>Has treballat a través de...?</i>			<i>T'agradaria treballar-hi?</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Blanc</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Blanc</i>
Explicacions	10 i Grup	0	2	4 i Grup	0	8
Debats	7	2 i Grup	3	5	Grup	7
Experiències pràctiques l'escola o la comunitat	4	4	4 i Grup	6	0	6 i Grup
Exercicis de reflexió individual	9 i Grup	0	3	4 i Grup	0	8
Llibre de text	5	5 i Grup	2	1	5 i Grup	6
Tecnologies de la informació i la comunicació	4 i Grup	4	4	6 i Grup	0	6
Textos escrits: poemes, contes...	10 i Grup	1	1	5 i Grup	0	7
Imatges (dibuixos, fotografies...)	10 i Grup	0	2	4 i Grup	0	8
Altres documents d'expressió artística: música, teatre, pel·lícules, documentals...	9 i Grup	1	2	6 i Grup	0	6

Taula 37. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 5

En relació a les metodologies i els recursos treballats, s'observa una gran varietat de respostes. Destaquen entre els més habituals:

- a) Les explicacions (10 respostes afirmatives individuals i la del grup).
- b) Els exercicis de reflexió individual (9 respostes afirmatives individuals i la del grup).
- c) Els textos escrits (10 respostes afirmatives individuals i la del grup).
- d) Les imatges (10 respostes afirmatives individuals i la del grup).
- e) Els documents d'expressió artística (9 respostes afirmatives individuals i la del grup).

Passant a l'àmbit dels desitjos, s'observa com també desperten un interès notable, les següents metodologies i recursos, poc emprades a la pràctica de l'aula:

- a) Les experiències pràctiques a l'escola i a la comunitat (6 respostes individuals afirmatives i 6 en blanc; el grup respon en blanc).
- b) Les tecnologies de la informació i la comunicació. (6 respostes individuals afirmatives i 6 en blanc; el grup respon afirmativament).

En el mateix terreny dels desitjos, l'únic recurs amb una resposta negativa és el llibre de text (5 respostes negatives individuals i la del grup, 6 respostes en blanc i 1 resposta afirmativa).

La segona part de la pregunta cinc relativa a altres metodologies possibles (afegeix altres metodologies i recursos que hagi posat en pràctica i que consideres adients per treballar l'educació en valors) ens aporta els següents comentaris, que es desprenen de 4 de les respostes individuals:

- a) L'explicació de vivències i sentiments.
- b) L'expressió oral i plàstica en l'etapa d'educació infantil.
- c) Els exercicis de reflexió en grup.

d) La representació teatral, que ens permet mostrar el millor de cada persona i superar les pors. Així mateix, possibilita que la resta del grup-classe millori la percepció que es té d'una determinada persona.

- e) Els *role-playings*.

La resposta a la pregunta sisena relativa a possibilitat d'avaluar l'educació en valors (consideres que es pot avaluar l'educació en valors? Per què?) ha estat majoritàriament positiva, registrant-se com a respostes afirmatives 9 d'individuais i la del grup de mestres d'educació infantil. S'han obtingut 2 respostes negatives i 1 en blanc. Aquestes respostes es detallen en la següent taula:

<i>Pregunta 6</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Consideres que es pot avaluar l'educació en valors? Per què?	9 i Grup	2	1

Taula 38. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 6

El grup de mestres d'educació infantil justifica la seva resposta positiva argumentant que tota activitat és avaluable.

Les respostes afirmatives individuals es justifiquen amb els següents paràmetres:

- a) Totes les activitats es poden avaluar.
- b) No obstant, l'avaluació de l'educació en valors es difícil.
- c) Aquesta avaluació esdevé una eina molt important en el reflex de la formació com a persona.

d) Una de les respostes assenyala que seria molt dur per a la família que al seu fill o filla se'l suspengués en educació en valors, ja que seria negar-lo com a persona de manera global.

e) Una altra resposta apunta com a possibles aspectes a avaluar: el comportament, el vocabulari adient i l'ajuda als altres.

La respostes negatives i la resposta en blanc també assenyalen la dificultat de l'avaluació de l'educació en valors.

La pregunta setena (estaries d'acord amb el següent quadre d'avaluació?) planteja l'avaluació dissenyada per Bolívar (2008) que s'ha sintetitzat en la taula 31 de la pàgina 186. La taula és la següent:

<i>Nivell</i>	<i>Competència</i>	<i>Judici global al final del cicle</i>
5	Excel·lent.	La competència de l'alumne sobrepasa les exigències.
4	Assegurada.	La competència de l'alumne satisfà clarament les exigències.
3	Acceptable.	La competència de l'alumne satisfà mínimament les exigències.
2	Poc desenvolupada.	La competència de l'alumne està per davall de l'esperat.
1	Molt poc desenvolupada.	La competència de l'alumne netament per davall de les exigències.

Taula 31. Proposta per a avaluar l'educació en valors

Font: Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, pàgina 190.

Aquesta pregunta ha registrat 8 respostes afirmatives i 4 respostes negatives. La resposta del grup de mestres d'educació infantil també ha estat negativa. La següent taula mostra aquestes respostes:

<i>Pregunta 7</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Estaries d'acord amb el següent quadre d'avaluació?	8	4 i Grup	0

Taula 39. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 7

La pregunta vuitena, continuant amb l'àmbit de l'avaluació, es planteja l'aplicabilitat del quadre plantejat en la pregunta setena (El quadre d'avaluació de la pregunta anterior, el creus aplicable per conèixer l'adquisició de coneixements de valor, així com el desenvolupament d'habilitats i d'actituds? per què?). Les respostes es troben detallades en la següent taula:

<i>Pregunta 8</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Adquisició de coneixements de valor	7	2 i Grup	3
Adquisició d'habilitats	7	2 i Grup	3
Adquisició d'actituds	7	2 i Grup	3

Taula 40. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 8

El conjunt de respostes ens mostra com més de la meitat de les enquestes individuals responen afirmativament als tres apartats de la pregunta. Cada un dels tres apartats ha registrat 2 respostes negatives i 3 en blanc. No obstant, només una persona ha respost de manera negativa als tres apartats de la pregunta. Una d'elles ha respost negativament als dos primers i una altra al tercer. Una de les persones que ha respost en blanc ha justificat el perquè, les altres dues no. La resposta del grup de mestres d'educació infantil ha estat negativa en els tres apartats.

Les motivacions de la resposta han estat les següents:

a) El grup de mestres d'educació infantil ha respost negativament perquè no està d'acord amb l'escala d'avaluació.

b) La persona que ha respost negativament als tres apartats indica també indica que no li sembla adequada la graella d'avaluació.

c) De les dues persones que han combinat respostes positives i negatives, una d'elles ha respost afirmativament en relació a l'adquisició de coneixements de valor i d'habilitats, perquè considera que es poden percebre dins de l'aula; la resposta negativa a l'adquisició d'actituds es justifica perquè «és una formació integral en la que la participació de la família és fonamental».

d) L'altra persona que ha combinat respostes negatives amb positives indica el caràcter massa general del quadre.

e) De les tres respostes en blanc, una d'elles ho justifica al·legant que tot i que considera que el quadre d'avaluació és correcte, no el considera necessari.

f) Entre les respostes afirmatives, se'n poden destacar les dues següents justificacions: l'avaluació és necessària per saber si els coneixements s'han adquirit i tots els continguts s'han d'avaluar per poder reflexionar sobre ells.

La pregunta novena ens interroga per la pròpia formació (consideres que com a docents estem suficientment formats per a la pràctica de l'educació en valors en el marc del projecte de convivència de l'escola? per què?). La següent taula mostra les respostes:

<i>Pregunta 9</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
Consideres que com a docents estem suficientment formats per a la pràctica de l'educació en valors en el marc del projecte de convivència de l'escola? per què?	5	7 i Grup	0

Taula 41. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 9

En relació a la suficiència de formació per assumir un projecte de convivència a l'escola sols 5 de les respostes individuals han estat afirmatives. El grup de mestres d'educació infantil i 7 de les respostes individuals consideren que ens manca formació. No obstant de les 5 respostes afirmatives, les 3 que justifiquen la resposta semblen més identificar-se amb una necessitat de formació que amb una suficiència de la mateixa.

La justificació de les 3 respostes afirmatives que la manifesten és la següent:

a)Una bona convivència facilita poder portar la bona tasca com a mestre/a.

b)Els educadors i educadores necessiten recursos i projectes.

c)La manca de temps dificulta cercar un espai determinat de formació.

La justificació de les respostes negatives, que demanen més formació, es manifesta en els següents paràmetres:

a)La reflexió necessària no es realitza al llarg dels estudis universitaris.

b)Les persones adultes no sempre actuem bé i no sempre sabem donar explicacions correctes, raonades i madures.

c)Mai es pot estar suficientment segurs i formats en aquesta matèria.

d)Caràcter innovador de metodologies i recursos.

e)Necessitat de formació en la part emocional.

f)Necessitat de reciclar-se.

g)Seria convenient una posada en comú del projecte de convivència.

Finalment, la pregunta desena, planteja una possibilitat de formació permanent docent des del propi centre (a part d'altres recursos possibles, consideres adequat per a la formació permanent docent en educació en valors, la realització d'un seminari a nivell de claustre per compartir experiències, reflexionar sobre la nostra pràctica i conèixer altres referents teòrics i pràctics?).

La idea de realització d'un seminari a nivell de claustre com a formació permanent docent en educació en valors és acceptada unànimement. El detall de les respostes es troba en la següent taula:

<i>Pregunta 10</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En blanc</i>
A part d'altres recursos possibles, consideres adequat per a la formació permanent docent en educació en valors, la realització d'un seminari a nivell de claustre per compartir experiències, reflexionar sobre la nostra pràctica i conèixer altres referents teòrics i pràctics?	12 i Grup	0	0

Taula 42. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 10

Només 2 persones justifiquen la resposta. Les reflexions que realitzen són les següents:

a)Alerta del perill de les persones que per experiències personals negatives enfonsen les idees positives dels altres.

b)Necessitat de crear un espai de reflexió enmig dels continguts acadèmics.

Les respostes obtingudes en aquesta enquesta permeten formular les següents conclusions:

a)La meitat dels docents considera adequat el doble tractament de l'educació en valors: com a eix transversal i com a espai propi.

b)Les respostes que neguen l'espai propi en l'educació en valors corresponen majoritàriament al grup de mestres d'educació infantil, etapa on es treballa de manera molt globalitzada.

c)Gairebé la totalitat de les persones participants considera adequat articular l'educació en valors del projecte de convivència al voltant dels tres eixos proposats. Cap persona s'hi ha oposat i dos dels eixos proposats han tingut, respectivament, una i dues respostes en blanc.

d)En relació al treball dels valors a l'aula, la gran majoria de respostes són afirmatives.

e)No succeeix el mateix quan es planteja la seva inclusió dins del projecte de convivència. La meitat dels docents participants (enquestes

individuals) es mostra a favor de treballar-ho dins projecte de convivència. El grup de mestres d'educació infantil s'hi mostra contrari.

f)En relació a les metodologies i els recursos treballats, s'observa una gran varietat de respostes.

g)L'únic recurs amb una resposta negativa -en registra cinc d'individuals i la del grup- és el llibre de text.

h)La resposta a la possibilitat d'avaluar l'educació en valors ha estat majoritàriament positiva. No obstant, també es mostra la dificultat de la mateixa. a la taula d'avaluació proposada, sols una quarta part dels docents s'hi mostra d'acord.

i)La majoria de docents considera que ens manca formació per assumir un projecte de convivència a l'escola.

j)La totalitat dels docents considera positiva la possibilitat d'un seminari a nivell de claustre com a formació permanent docent en educació en valors.

D) Una proposta de projecte de convivència i educació en valors

Aquesta proposta de projecte de convivència respon a la valoració de les activitats recopilades sobre l'educació en valors en la pràctica del nostre centre docent⁸¹. Aquestes activitats s'han integrat en el marc teòric del meu treball de recerca del programa de doctorat on s'emmarca la present tesi.

Aquest treball, teòric i pràctic, ha estat la base de l'enquesta que ha possibilitat que tot l'equip de mestres pugui manifestar i valorar les seves experiències, perspectives i impressions sobre l'enfocament i tractament concret, tant de l'educació en valors, com de la convivència democràtica en el nostre centre docent⁸².

Un cop realitzats aquests treballs, i amb les revisions pertinents del marc teòric, així com la valoració d'altres experiències educatives⁸³ i la reflexió de la pròpia pràctica docent, es presenta la següent proposta de projecte de convivència per a la seva reflexió a nivell de claustre docent.

⁸¹ Documentació detallada en l'epígraf 3.5.2.

⁸² Enquesta detallada en l'apartat C d'aquest epígraf 3.5.3.

⁸³ Experiències recollides en l'epígraf 3.3.

Aquesta proposta de projecte de convivència és un dels dos resultats d'aquesta tesi. L'altre resultat és la proposta d'un model de formació permanent dins del centre entorn al projecte de convivència. Aquesta segona proposta es recull en l'epígraf 4.3.

La proposta de projecte de convivència s'estructura en els següents apartats: definició; objectius; continguts; competències; accions; requisits d'aplicació; pràctiques de democràcia; programa d'educació en valors per a l'alumnat; detalls del programa en l'etapa d'educació infantil; detalls del programa en el cicle inicial d'educació primària; detalls del programa en el cicle mitjà d'educació primària; detalls del programa en el cicle superior d'educació primària.

Seguidament, s'entra en l'explicació de cada un dels apartats de la proposta del projecte de convivència i al final es realitza la seva representació gràfica.

D1) Definició

El projecte de convivència de centre es presenta com un espai propi des d'on veure, aprendre i viure els valors.

Els valors i l'educació per la democràcia no sols són uns coneixements o uns conceptes concrets, sinó que també són unes opcions de vida i una manera de situar-se en el món -com ja s'ha anticipat en l'epígraf primer d'aquest capítol-. Els verbs veure, aprendre i viure ens mostren tres dimensions molt importants des d'on realitzar l'educació en valors:

a)El verb veure ens mostra la dimensió de funcionament del centre. L'educació en valors pot realitzar-se des de tots els racons i moments. L'alumnat observa tot el que passa al centre. Les relacions amb els docents i amb la resta de personal i les relacions d'aquests entre ells ofereixen una experiència de valors gens desaprovechable.

L'educació en valors pressuposa un funcionament democràtic del centre, que es transmet i es respira en tots els elements del centre i en les relacions que en ell es produeixen.

b)El verb aprendre ens recorda la funció educadora de l'escola. És important aprendre el concepte i el significat dels valors, així com anar definint la pròpia personalitat, concretant les opcions de vida que els valors ens ofereixen. Comprendre el sentit de la dignitat de la persona humana i iniciar el lliure desenvolupament de la nostra personalitat són dues vies imprescindibles per assolir una sòlida formació democràtica.

c)Finalment, el verb viure dóna coherència a un projecte educatiu centrat en l'educació per a la democràcia. La democràcia sols es pot entendre vivint-la. En una societat democràtica, de la que l'escola en forma part, els valors es troben per tot arreu i en qualsevol circumstància.

La millor manera d'aprendre els valors és viure'ls. La transmissió dels valors en uns processos d'ensenyament-aprenentatge totalment asèptics no possibilita la completa comprensió dels mateixos. La veritable comprensió dels valors, entesos com la manifestació de les pròpies opcions de vida en un context de convivència democràtica, requereix uns processos d'ensenyament-aprenentatge dotats d'una connotació democràtica.

Veure, aprendre i viure constitueixen els tres costats d'un triangle que s'alimenta a si mateix. Les tres dimensions resulten indispensables per realitzar una educació en valors coherent, completa i comprensible.

Una educació en valors entesa d'aquesta manera es troba present en tota la vida del centre i possibilita que l'alumnat visqui la democràcia i assimili comportaments democràtics des de les primeres edats.

Un plantejament com aquest comporta admetre que la democràcia, els valors i la convivència es troben present en tota la vida del centre. Aquesta presència més transversal no exclou la conveniència d'un enfocament més específic dins d'un espai determinat.

La necessitat de concebre el projecte de convivència com un espai propi troba el seu fonament, almenys, en els següents tres aspectes:

a)En el punt de partida de la concepció de l'educació en valors i per a la democràcia des de la triple dimensió apuntada.

b)En la garantia del seguiment del propi projecte de convivència. En els sentit de mesurar el compliment dels seus objectius i el desenvolupament de les seves accions.

c) En la reflexió necessària que acompanya la nostra acció docent. Sols des d'aquesta podem créixer tots i enriquir-nos els uns i els altres, i aconseguir d'aquesta manera unes societats més justes on la convivència sigui més plena.

Aquesta vivència democràtica escolar es trasllada fàcilment més enllà de la vida del centre. El trinomi veure-aprendre-viure, propi de l'etapa escolar, es pot transformar fàcilment en el trinomi observar-reflexionar-actuar, que ens permet viure en plenitud el desenvolupament de la nostra personalitat i l'exercici de la ciutadania democràtica com a membres de la societat.

D2) Objectius

El projecte de convivència de centre pot contemplar, entre d'altres, els següents objectius:

a) Implicar a tots els i totes les membres de la comunitat educativa en les diferents fases de constitució, desenvolupament, seguiment i renovació del projecte de convivència.

b) Impregnar les dinàmiques del centre d'un conjunt de pràctiques que possibilitin el desenvolupament d'una convivència democràtica entre tots els i totes les membres de la comunitat educativa.

c) Incorporar i canalitzar la participació de les famílies, les institucions i dels demés agents socials en la vida del centre, possibilitant especialment la seva participació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

d) Intervenir en la resolució dels conflictes que es plantegin en les relacions de convivència del centre.

e) Identificar, a partir dels tres fonaments de valor -plantejats en l'epígraf 3.1.- uns continguts que permetin elaborar i desenvolupar uns programes per a treballar els valors en les diferents etapes i cicles.

f) Innovar la pràctica docent a partir d'uns processos de reflexió, individual i col·lectiva, sobre la mateixa.

g) Implementar una proposta de formació permanent a nivell de claustre, a partir del seguiment, de l'avaluació i de la valoració del projecte de convivència.

h) Involucrar l'alumnat en l'aventura de la convivència democràtica plena que ha de comprendre, sense cap tipus d'interrupció, totes les etapes de la nostra vida.

Els vuit objectius plantejats s'identifiquen amb vuit "I"-Implicar, Impregnar, Incorporar, Intervenir, Identificar, Innovar, Implementar, Involucrar-. En certa manera no deixa de ser un joc del llenguatge o, si es vol, una manera de forçar-lo. El conjunt de les "I" ens mostra el caràcter obert de l'educació en valors i en la democràcia. Nosaltres decidim d'entre un ventall amb moltes possibilitats, sense que cap d'elles sigui exclouent.

El que es pretén és que l'alumnat visualitzi i assimili el fons del projecte: la manifestació de la seva dignitat, el desenvolupament de la seva personalitat, la convivència de la democràtica i la millora constant -tant en relació al centre educatiu com a la vida en societat-.

Aquests objectius es concreten en les accions que en l'apartat D5) es relacionen.

D3) Continguts

Els continguts del present projecte de convivència es basen en els fonaments de valor i amb els seus significats i continguts concrets -detallats amb anterioritat en altres apartats d'aquest epígraf 3-.

En la següent taula de quatre columnes s'estableixen els continguts del present projecte de convivència relacionant els fonaments de valor -epígraf 3.1- amb els seus significats i continguts -epígraf 3.5.3.C-, amb el conjunt de temes de l'anàlisi de les experiències d'aula extretes de *Cuadernos de Pedagogía* -epígraf 3.3- i amb una llista de valors concrets. La taula queda de la següent manera:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Temes</i>	<i>Valors</i>
Persona i dignitat	Drets i deures	La identitat personal i social El cos humà L'origen de la vida El final de la vida Les emocions L'educació del caràcter Els Drets humans	Dignitat Lliure desenvolupament Llibertat Pau Educació Família Amistat
	Autonomia i llibertat	L'educació per la pau L'aprenentatge entre alumnes La iniciativa de l'alumnat La resolució de problemes Les relacions intergeneracionals Les relacions família i escola	Accés a l'oci Treball Optimisme Senzillesa Humilitat Perseverança Alegria Esperança
Democràcia i ciutadania	Compromís i responsabilitat	La cultura democràtica La participació comunitària o ciutadana La participació política L'entorn sostenible El consum responsable	Plenitud Empatia Diàleg Justícia Solidaritat Cordialitat
	Ciutadania, civisme i convivència	L'educació vial La salut L'alimentació	Responsabilitat Prudència Accés a la informació Paciència Vida saludable Entorn sostenible Utopia
Igualtat i diferència	Justícia, igualtat i felicitat	La igualtat d'oportunitats i la no discriminació. La realitat territorial La diversitat territorial La interculturalitat L'atenció a la diversitat	Equitat Diversitat Convivència

Taula 43. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, temes i valors

Cada fonament de valor es pot concretar en molts valors. En aquest projecte es pretenen treballar els que seguidament es relacionen. La llista de valors concrets és exemplificativa i està vinculada al contingut de les experiències d'aula, tant del propi centre -recollides en l'epígraf 3.5.2-, com d'altres centres -analitzades en l'epígraf 3.3 i relacionades en l'annex 3-.

El fonament de valor de la persona humana i la seva dignitat, es pot treballar a partir dels següents valors:

- El valor de la dignitat de la persona humana. Entesa com els drets i deures inherents a ella.

- El valor del lliure desenvolupament de la personalitat. Entès com els mínims de justícia i màxims de felicitat. Connectat amb la moral de la responsabilitat).
- El valor de la llibertat. Entesa com a manifestacions de les pròpies opcions de vida.
- El valor de la pau. Entesa com l'absència total de violències, intimidacions i vulneracions de Drets humans.
- El valor de l'educació. Entesa com a formació al llarg de tota la vida.
- El valor de la família. Entesa com l'opció de compartir la vida amb unes altres persones i realitzar uns projectes comuns.
- El valor de l'amistat. Entesa com a relació intensa amb altres persones.
- El valor de l'accés a l'oci. Entès com a gaudiment de la pròpia vida
- El valor del treball. Entès com a mitjà per a viure i desenvolupar-se.
- El valor de l'optimisme. Entès com la confiança en les nostres possibilitats i una actitud positiva.
- El valor de la senzillesa. Entesa com una manera de ser que mostra els aspectes més essencials de la persona, fugint dels elements superflus o emmascaradors.
- El valor de la humilitat. Entesa com la perspectiva des de la que podem comprendre la petitesa de la nostra situació en el conjunt de la nostra societat i del món.
- El valor de la perseverança. Entesa com la voluntat de superació personal.
- El valor de l'alegria. Entesa com a una actitud de vida molt positiva i predisposada a buscar el costat bo de totes les situacions i vivències en les que una persona es pot trobar.
- El valor de l'esperança. Entesa com a confiança en un futur millor.

El fonament de valor de la democràcia i la ciutadania, es pot treballar a partir dels següents valors:

- El valor de la plenitud de la vida en societat. Entesa com el conjunt dels drets i deures inherents la dignitat humana: els drets econòmics, socials i culturals.
- El valor de l'empatia. Entesa com a saber posar-se en lloc de l'altre i comprendre el que pensa i sent.
- El valor del diàleg. Entès com a eina, actitud i habilitat per relacionar-nos amb els demés.
- El valor de la justícia. Entesa com a sistema per a distribuir i compartir els recursos del nostre món, que orienta l'equitat.
- El valor de la solidaritat. Entesa com una actitud generosa d'ajuda, col·laboració, suport i cooperació.
- El valor de la cordialitat. Entesa com una actitud positiva, de respecte actiu, en les nostres relacions socials.
- El valor de la responsabilitat. Entesa com la manera d'exercir els nostres drets i llibertats amb compromís, decidint de forma autònoma i assumint les nostres decisions.
- El valor de la prudència. Entesa com una perspectiva pausada, calmada i reflexiva des de la que observar les nostres relacions socials.
- El valor de l'accés a la informació. Entesa com una eina necessària per al coneixement i la participació. Ambdós elements són necessaris per a la democràcia i el corresponent exercici de la ciutadania democràtica.
- El valor de la paciència. Entesa com a capacitat de no precipitar-se, valorar i saber esperar.
- El valor d'una vida saludable. Entesa com a opció de vida que, amb la pràctica de certs hàbits, cerca evitar problemes de salut que puguin minvar la nostra qualitat de vida.
- El valor d'un entorn sostenible. També entesa com a opció de vida que, amb la pràctica de certs hàbits, pretén gaudir de l'entorn natural i d'una bona qualitat de vida, així com garantir la preservació del medi per a les generacions futures.

- El valor de la utopia. Entesa com la confiança en el futur de la humanitat.

El fonament de valor de la igualtat i la diferència, es pot treballar a partir dels següents valors:

- El valor de l'equitat. Entesa com a realització de la justícia i com a marc que possibilita la igualtat d'oportunitats. Aquest marc igualitari permet visualitzar una societat sense discriminacions, on les persones poden desenvolupar-se i manifestar les pròpies opcions de vida.
- El valor de la diversitat. Entesa com a manifestació del pluralisme social i com a exclusió de les discriminacions.
- El valor de la convivència. Entesa com el compartir la vida en societat, possibilitant d'aquesta manera el funcionament de la democràcia.

El resultat d'aquesta taula es concretaran en les accions i els programes de treball detallats, per cada etapa i cicle, en números posteriors d'aquest mateix apartat.

D4) Competències

La Llei d'Educació de Catalunya, en el seu article 57 -com ja s'ha anticipat en els epígrafs 2.3 i 3.2-, estableix que els currículums de l'educació bàsica s'han d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal de tot l'alumnat i a la pràctica de la ciutadania activa.

D'acord amb aquesta definició, l'àmbit de l'educació en valors i per a la democràcia incideix de manera plena en les competències bàsiques, ja que comparteixen la mateixa finalitat, el desenvolupament personal de l'alumnat i la pràctica de la ciutadania activa.

La competència social i ciutadana, dins del conjunt de les competències bàsiques, és la que ens possibilita comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, convida i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora.

L'educació en valors en el marc d'un projecte de convivència -com ja s'ha indicat en l'epígraf 3.4- contribueix a l'assoliment de les competències que les persones necessitem per a viure en plenitud i per a un bon funcionament social.

El treball de les competències en el projecte de convivència es pot establir des de quatre punts diferents que han de contribuir al desenvolupament de la nostra personalitat. Aquests són els següents:

a)El coneixement de nosaltres mateixos. La nostra dimensió interior, les nostres emocions i els nostres sentiments estan en la base de les nostres accions i relacions. El propi domini i l'enteniment d'un mateix ens permeten accedir amb més facilitat al nostre entorn i interactuar en ell.

b)Els diferents llenguatges i instruments que ens permeten expressar-nos i relacionar-nos amb el nostre entorn.

Tots els llenguatges -el verbal, el matemàtic, el plàstic, el musical o el corporal- ens permeten mostrar la nostra personalitat i en faciliten la comunicació amb els altres i l'entorn.

El coneixement dels altres i de l'entorn el podem adquirir mitjançant tot tipus d'eines o instruments. El conjunt d'eines i instruments es molt divers i va des dels símbols i textos fins a les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes eines i instruments ens faciliten l'accés al coneixement i a la informació.

c)La interacció dins els diferents grups. El nostre comportament dins d'un grup ve molt determinat, tant pel nostre estat personal, com pel coneixement del propi grup.

d)L'afirmació de l'autonomia personal. Aquesta s'aconsegueix a partir de la relació amb els i les altres. La nostra manera d'ésser, d'estar i de comprendre el món ens ha d'acompanyar en les nostres relacions socials. La convivència democràtica comporta, dins del respecte a la dignitat de totes les persones, l'acceptació del diferent sense renunciar a la pròpia manera de ser.

Aquests quatre punts formen un quadrat, una seqüència, que apunta un cert ordre cronològic, però que alhora s'alimenta com una figura continua, que es renova a si mateixa, dibuixant un moviment en espiral.

El quadrinomi aquí descrit es pot entendre de manera paral·lela al trinomi detallat en l'apartat de la definició d'aquest projecte de convivència. El veure, l'aprendre i el viure requereixen un entrenament i unes perspectives des d'on realitzar-se. Aquestes perspectives són les mateixes des de les que treballen les competències. L'entrenament i l'exercitació d'aquestes habilitats ens porten al mateix lloc: a la plenitud de la nostra realització personal i a la plenitud de la nostra vida en societat.

En la següent taula, es relacionen les competències bàsiques establertes en el currículum amb els quatre punts des dels que es treballen les competències bàsiques en el present projecte de convivència:

<i>Competències bàsiques</i>	<i>Punts de vista des dels que es treballen</i>
Competències transversals	
Competències comunicatives	
Competència comunicativa, lingüística i audiovisual.	Els diferents llenguatges i instruments.
Competència artística i cultural.	
Competències metodològiques	
Tractament de la informació i competència digital.	Els diferents llenguatges i instruments.
Competència matemàtica.	
Competències personals	
Competència d'aprendre a aprendre.	El coneixement de nosaltres mateixos.
Competència d'autonomia i iniciativa personal.	
Competències específiques per viure i habitar el món	
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.	Els diferents llenguatges i instruments.
Competència social i ciutadana.	La interacció dins els diferents grups.
	L'afirmació de l'autonomia personal.

Taula 44. Projecte de convivència. Competències bàsiques i punts de vista des dels que es treballen

D5) Accions

Les accions del projecte de convivència contempen les diferents línies d'actuació necessàries que possibiliten, tant el seu disseny i la seva elaboració, com el seu desenvolupament i el seu seguiment i avaluació posterior.

Les accions d'aquest projecte de convivència donen compliment als objectius anteriorment relacionats. En la següent taula es detallen les accions proposades en relació als objectius plantejats:

<i>Objectius plantejats</i>	<i>Línies d'actuació - Accions</i>
Implicar a tots els i totes les membres de la comunitat educativa en les diferents fases de constitució, desenvolupament, seguiment i renovació del projecte de convivència.	Línia legitimadora: aconseguir el compromís de tots els membres de la comunitat educativa en la realització del projecte de convivència del centre.
Impregnar les dinàmiques del centre d'un conjunt de pràctiques que possibilitin el desenvolupament d'una convivència democràtica entre tots els i totes les membres de la comunitat educativa.	Línia de participació democràtica: democratitzar tots els aspectes del funcionament del centre i possibilitar unes relacions plenament democràtiques entre tots els i les membres de la comunitat educativa.
Incorporar i canalitzar la participació de les famílies, les institucions i dels demés agents socials en la vida del centre, possibilitant especialment la seva participació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.	Línia de compromís social: obrir el centre a la societat i permetre interaccions amb el seu entorn més immediat.
Intervenir en la resolució dels conflictes que es plantegin en les relacions de convivència del centre.	Línia disciplinària: aplicar i proposar, quan s'escaigui, la revisió del Reglament de règim interior.
Identificar, a partir dels tres fonaments de valor -plantejats en l'epígraf 3.1.- uns continguts que permetin elaborar i desenvolupar uns programes per a treballar els valors en les diferents etapes i cicles.	Línia pedagògica: elaborar i desenvolupar programes específics d'educació en valors i per la democràcia.
Innovar la pràctica docent a partir d'uns processos de reflexió, individual i col·lectiva, sobre la mateixa.	Línia reflexiva: possibilitar la reflexió i la consegüent innovació de la pràctica docent.
Implementar una proposta de formació permanent a nivell de claustre, a partir del seguiment, de l'avaluació i de la valoració del projecte de convivència.	Línia formativa: elaborar i realitzar una formació permanent a nivell de claustre docent.
Involucrar l'alumnat en l'aventura de la convivència democràtica plena que ha de comprendre, sense cap tipus d'interrupció, totes les etapes de la nostra vida.	Línia de compromís amb la democràcia: possibilitar relacions democràtiques des de les primeres etapes educatives.

Taula 45. Projecte de convivència. Objectius plantejats i línies d'actuació

Seguidament, es descriuen les vuit línies d'actuacions apuntades:

a) Línia legitimadora. La realització de qualsevol projecte requereix la implicació i el compromís de les persones a les que va adreçat aquell. Quan es planteja un projecte de convivència democràtica, aquesta aplicació i compromís esdevé encara més necessària per dotar de coherència, tant el procés d'elaboració, com el projecte en si.

La línia legitimadora comporta, d'una banda, accions informatives i divulgatives del projecte que es planteja. D'una altra, comporta la participació de tota la comunitat educativa en l'elaboració del projecte de convivència.

Ambdós tipus d'accions s'adrecen a cinc col·lectius molt diferents: el professorat, l'alumnat, la resta de personal del centre, les famílies i les institucions i la resta d'agents socials.

La presència d'aquests cinc col·lectius es troba en dos òrgans col·legiats del centre: el claustre docent -que inclou a tot el professorat- i el consell escolar -on s'hi troben representats els cinc col·lectius-. Ambdós òrgans han d'ésser informats i han de participar en l'elaboració i l'aprovació del projecte de convivència.

Les accions informatives i divulgatives, així com la ponència del text del projecte, poden ésser elaborades per una comissió de professors i professores. Aquesta possibilitat esdevé, amb tota seguretat, la més operativa donat el pes que té el professorat en el funcionament dels centres. No obstant, aquesta iniciativa no pot suplantar la voluntat dels altres membres de la comunitat educativa que també ha d'estar present en el projecte de convivència.

En aquest sentit, seria interessant comptar, almenys, amb comissions de treball de l'alumnat, la resta del personal docent i de les famílies. Les comissions de treball de l'alumnat depenen en certa manera del professorat, que té una responsabilitat d'impuls i coordinació quan l'alumnat es d'edat petita. L'elaboració del projecte esdevé un moment privilegiat per a la pràctica de la democràcia dins del centre.

b) Línia de participació democràtica. El projecte de convivència comporta que la convivència democràtica es pugui veure, aprendre i viure en el centre. Sempre esdevé més fàcil ensenyar des de la pràctica del que es vol transmetre, que fer-ho des d'una pràctica allunyada o, fins i tot, contradictòria.

El ple desenvolupament del projecte de convivència requereix la coherència de totes les línies del mateix. D'aquesta manera esdevé possible, tant la democratització de tots els aspectes del funcionament del centre, com l'assoliment d'unes relacions plenament democràtiques entre tots els i les membres de la comunitat educativa.

Els diferents membres de la comunitat educativa han de treballar per propiciar escenaris on siguin possibles relacions democràtiques entre diferents subjectes que hi intervenen. De manera paral·lela, també han de vetllar pel compliment del projecte de convivència, així com per la seva avaluació i millora.

L'establiment d'escenaris que possibilitin relacions democràtiques comporta l'elaboració d'un apartat, dins del projecte de convivència, dedicat a les pràctiques de democràcia.

Les accions de seguiment, avaluació i propostes de millora requeriran també de comissions específiques de treball. Les comissions de tots els col·lectius són importants. No obstant, les comissions que engloben al professorat i a l'alumnat adquireixen una dimensió especial pel seu rol en les relacions d'ensenyament-aprenentatge.

Les comissions han d'aconseguir la participació real i efectiva de tots els membres del col·lectiu al que representen en la vida democràtica del centre.

Una altra acció consubstancial a aquesta participació democràtica és la integració del projecte de convivència en el fons del projecte educatiu de centre. Les possibilitats, les pràctiques i les reflexions que neixen del projecte de convivència han de veure's reflectides en l'essència del projecte educatiu de centre. La relació entre ambdós documents no pot limitar-se a l'aspecte formal. Una relació merament formal pot buidar de continguts i de sentit a ambdós projectes.

c) Línia de compromís social. Aquesta línia d'actuació ens permet portar la pràctica de la democràcia més enllà del centre, establint una relació de continuïtat inherent a entendre els valors i la democràcia no sols com un ensenyament, sinó com un estil de vida.

L'obertura del centre a la societat, per ser efectiva, comporta una obertura recíproca de la societat al centre. Ambdós espais tenen uns protagonistes que es solapen; l'alumnat, generalment, és membre d'ambdós espais. Aquesta doble obertura possibilita viure aquesta pertinença des d'un mateix pla.

Les relacions amb la societat permeten accions divulgatives, informatives i, fins i tot, formatives en ambdues direccions. Les accions divulgatives i informatives solen visualitzar-se en jornades de portes obertes o en visites concertades.

En relació a les accions formatives, esdevé habitual en la pràctica dels centres educatius, que les famílies i altres agents socials participin en els processos d'ensenyament-aprenentatge. De manera paral·lela, també l'alumnat pot transmetre els seus coneixements a un col·lectiu del municipi que els necessiti.

d)Línia disciplinària. Aquesta línia troba el seu àmbit en el reglament de règim interior. El projecte de convivència pot facilitar un mecanisme per a la seva elaboració quan aquest no existeixi.

En els centres que ja disposen de reglament de règim interior, el projecte de convivència ha de contemplar l'aplicació i el seguiment del mateix. Dins de les accions de seguiment esdevenen importants els àmbits de mediació i de proposta de millores del propi reglament, quan s'observin circumstàncies que així ho determinin.

Dins l'àmbit del projecte de convivència, es pot establir una comissió de mediació amb la finalitat de resoldre els conflictes de manera participativa i reflexiva amb els afectats.

Aquesta comissió de mediació pot acabar tenint una acció divulgativa i preventiva, en el sentit de mostrar possibles maneres d'evitar un conflicte, així com maneres pacífiques de resoldre'l de manera satisfactòria per part de les mateixes persones implicades.

e)Línia pedagògica. Aquesta línia pretén dotar de continguts el trinomi veure-aprendre-viure. La meta que es proposa és molt ambiciosa, ja que pretén posar al mateix nivell tres dimensions diferents que sols poden arribar a entendre's plenament des dels punts d'intersecció entre les tres.

Els conceptes que es proposen -els valors i la democràcia- són fàcilment identificables. El dotar-los de significat i la seva presència, tant en les aules, com en la resta dels espais del centre, esdevenen qüestions més complexes, on no sempre som capaços de portar a la pràctica el que podem tenir molt clar des d'un punt de vista teòric.

Aquesta línia genera dues accions diferents que es van enllaçant de manera continua dibuixant una espècie de moviment en espiral. D'una banda, tenim una acció de pràctica democràtica que hem de saber exterioritzar tot el personal -docent o no- del centre, tant en les relacions entre nosaltres, com en les relacions amb l'alumnat. D'una altra, una acció pròpiament pedagògica consistent en l'ensenyament dels valors i de la democràcia, sempre des d'aquesta pròpia pràctica democràtica.

La finalitat d'aquesta acció pedagògica és que l'alumnat pugui practicar la democràcia ja dins del propi centre, amb la finalitat que sigui capaç de

projectar-ho en la seva vida en societat. Aquesta pràctica de la ciutadania democràtica ha de ser capaç alhora de generar un ensenyament mutu i continu de la democràcia i dels valors. Entesos ambdós conceptes com a lliure desenvolupament de la nostra personalitat i com a opcions de vida.

Les accions d'aquesta línia pedagògica requereixen una forta implicació del personal docent del centre. Aquesta implicació és aconsellable que es realitzi en dues instàncies diferents. D'una banda en petit grup, en comissió. D'una altra a nivell general, en el claustre. El treball en ambdues instàncies pot realitzar-se de manera paral·lela i continuada.

El treball en comissió pot recollir aportacions no provinents del personal docent del centre. De fet, pot ser fins i tot recomanable que estigui obert a aquest tipus d'aportacions. Aquestes aportacions poden enriquir l'acció pedagògica. També possibiliten la implicació de les famílies i de la societat en el centre i serveixen, a la vegada, d'estímul i de reconeixement de la tasca docent.

L'acció pròpiament pedagògica es concreta en uns programes específics per a cada etapa i nivell educatiu, que es detallen en aquest mateix apartat. Aquests programes han de possibilitar que l'alumnat pugi participar en la vida del centre d'una manera plena, lliure, autònoma i responsable.

f) Línia reflexiva. La línia reflexiva i la línia formativa són dues línies més destinades al personal docent del centre, en el sentit de possibilitar una millora de la pràctica docent.

Tots els membres de la comunitat educativa poden participar, evidentment, en diferents processos de reflexió. Aquesta reflexió és ben legítima, però no és la que es contempla en aquest punt del projecte de convivència.

Aquesta línia reflexiva pretén que els i les docents ens mirem a nosaltres mateixos i a la nostra feina, amb la finalitat de possibilitar la millora continua de la pròpia pràctica. En aquest sentit, s'obren dues accions. La primera acció que se'ns obre és la pròpiament reflexiva, ja sigui a nivell individual o a nivell col·lectiu, des de la que es pot impulsar l'acció innovadora i l'acció formativa.

La segona acció, que es deriva d'aquesta línia, és l'acció innovadora. Aquesta, com s'acaba d'apuntar, sempre és fruit de la reflexió de la pròpia

pràctica. Sense la reflexió de la pròpia pràctica, esdevé molt difícil innovar. La innovació és un indicador de l'excel·lència de la pròpia pràctica educativa.

Les accions reflexiva, innovadora i formativa es troben en una relació contínua, que també es pot dibuixar en una figura espiral. La reflexió alimenta la innovació i la formació. Alhora, ambdues possibiliten i generen més reflexió. I aquest moviment es repeteix de manera successiva.

g)Línia formativa. Aquesta línia va més enllà del propi projecte de convivència. És una possibilitat que es deriva del mateix. No obstant, sense la seva existència el projecte de convivència -en abstracte- podria considerar-se complet, ple de sentit i perfectament operatiu i funcional. Encara que aquesta línia vagi més enllà del projecte de convivència, aquesta tesi la contempla com a desitjable i necessària.

La línia formativa no es planteja com un simple afegit al projecte de convivència. La seva inclusió en el projecte és justificada des de la dinàmica del mateix. El procés d'elaboració del projecte i la posterior aplicació del mateix generen un treball important per part del personal docent. Aquest procés de treball possibilita un espai adequat per a la reflexió que sigui capaç d'implicar a tots els i les membres de l'equip docent. Des d'aquesta reflexió, es des d'on es planteja una formació a nivell de claustre.

L'acció formativa que possibilita aquesta línia es contempla de manera específica en l'epígraf 4.3 de la tesi.

h)Línia de compromís amb la democràcia. Aquesta línia, d'una banda dota de sentit les demés línies; i d'una altra, pretén mostrar el resultat de l'aplicació del projecte de convivència.

Totes les línies d'aquest projecte busquen una meta comuna: el possibilitar relacions democràtiques des de les primeres etapes educatives, amb el convenciment que aquestes vivències puguin extrapolar-se, sense cap interrupció, a la vida en societat -present i sobretot futura- de l'alumnat.

El compromís amb la democràcia és un ensenyament necessari per al lliure desenvolupament de la pròpia personalitat i per a una vida plena en societat. Les societats compromeses amb la democràcia són el fruit i, alhora, la garantia de societats democràtiques.

La coherència entre aquestes vuit línies descrites esdevé una exigència lògica del propi projecte que es ressalta de manera especial en les línies de participació democràtica i de compromís amb la democràcia.

Aquesta coherència requereix d'un òrgan que coordini l'aplicació del projecte en el funcionament del centre. Aquest òrgan pot ser la comissió de convivència. Aquesta comissió sorgeix del claustre amb la delegació d'ocupar-se de totes les fases i aspectes relatius del projecte de convivència.

Les funcions de la comissió de convivència són les següents:

a) Informar al claustre de qualsevol aspecte relacionat amb el projecte de convivència.

b) Participar en l'elaboració del projecte de convivència, impulsant i coordinant els treballs de redacció i la participació dels demés membres de la comunitat educativa.

c) Coordinar l'aplicació del projecte de convivència.

d) Participar activament en el desenvolupament de les línies i accions previstes en el projecte de convivència.

e) Realitzar un seguiment de l'aplicació del projecte de convivència.

f) Avaluar l'aplicació del projecte de convivència.

g) Proposar millores i modificacions del projecte de convivència.

h) Propiciar espais per a la reflexió de la pràctica docent en base a l'aplicació del projecte de convivència.

D6) Requisits d'aplicació

El marc legal per a l'aplicació del projecte de convivència deriva de l'article 121.2 de la Llei Orgànica d'Educació. D'acord amb aquest marc, cada centre educatiu ha de dotar-se d'un pla de convivència que s'inclogui dins del projecte educatiu de centre.

Els requisits d'aplicació del projecte de convivència del centre poden ser els següents:

a) La seva aprovació per part del claustre de professors.

b) La seva aprovació pels demés membres de la comunitat educativa en el marc del consell escolar.

c)La divulgació del projecte de convivència i la informació sobre les seves línies d'actuació per part dels docents a tot l'alumnat del centre.

d)La divulgació del projecte als membres de la comunitat educativa i als agents socials. Aquesta tasca la poden realitzar l'equip directiu o la mateixa comissió de convivència.

e)El desplegament de les línies d'actuació i de les diferents accions per part de la comissió de convivència.

f)L'establiment de mecanismes de participació de la comunitat educativa en el desplegament de les línies d'actuació.

Les fases del projecte de convivència són les que seguidament es detallen. Les tres primeres tenen un caràcter puntual. Les demés tenen una caràcter permanent. Aquestes són:

a)Fase de decisió. El claustre de professors assumeix la necessitat i l'oportunitat de l'elaboració del projecte i l'encomana a un grup reduït que treballa en comissió.

b)Fase d'elaboració. La comissió de convivència impulsa i coordina els treballs d'elaboració fomentant la participació de tota la comunitat educativa.

c)Fase d'aprovació. L'aprovació és realitza per part del claustre de professors i del consell escolar. També esdevé important la seva legitimació per part d'assemblees d'alumnes i de l'associació de mares i pares.

d)Fase de desenvolupament de les línies d'actuació. La comissió de convivència realitza el desenvolupament de les diferents línies concretant les accions a realitzar. En aquest procés, es procura la participació de tots els membres de la comunitat educativa

e)Fase d'aplicació. El projecte de convivència es fa present en les relacions i els espais del centre.

f)Fase de seguiment i avaluació. La comissió de convivència coordina l'aplicació del projecte, realitzant el seu seguiment i posterior avaluació. En aquest sentit intenta detectar les mancances i punts febles per tal de proposar la seva millora.

g)Fase de reflexió. Aquesta correspon a tots els docents i es converteix en l'element clau per dotar de sentit a la pràctica docent. A partir d'aquesta

reflexió, es possible plantejar propostes d'innovació educativa i propostes de formació.

D7) Pràctiques de democràcia

Les pràctiques de democràcia esdevenen una acció dins la línia de participació democràtica del projecte de convivència que pretén donar compliment a l'objectiu d'impregnar les dinàmiques del centre d'un conjunt de pràctiques que possibilitin el desenvolupament d'una convivència democràtica entre tots els i totes les membres de la comunitat educativa.

Es pretén sintetitzar en un document comportaments que permetin veure, aprendre i viure els valors i la democràcia en tots els àmbits i les relacions que s'estableixen en el centre.

Aquest document tindrà un caràcter obert i evolutiu d'acord amb les pròpies pràctiques de democràcia que es vagin generant. No obstant aquest caràcter obert i evolutiu, els canvis que es vagin produint s'hauran de fer constar com a modificacions del projecte de convivència. I per tant, requeriran de l'aprovació per part del claustre i del consell escolar.

Les pràctiques de democràcia, entre d'altres, poden ser les següents:

a) Saber fer des de l'empatia. El saber-se posar al lloc dels altres per tal de saber comprendre millor tots els contextos i relacions.

b) L'acollida dels nous membres. Aquesta ha de ser oberta i sincera. La plena integració dels nous membres al mateix nivell dels ja antics és un mostra de bon funcionament democràtic. El centre és de tots i per a tots. Entre tots el fem i entre tots el compartim.

c) L'exercici de l'autoritat que confereixen els diferents càrrecs com un servei a la comunitat. Autoritat de la funció directiva i de la funció docent que no ha de significar un actuar des d'un pla de superioritat que inhibeix el diàleg i la participació. L'autoritat esdevé del reconeixement dels sabers i funcions que cadascú desenvolupa de forma responsable. Les funcions s'han de justificar en relació al servei a la comunitat educativa i, en especial, a la formació de l'alumnat.

d)La cerca del màxim consens possible en les decisions que es prenen per part de l'equip directiu i del claustre de professors. És pretén la integració dels demés membres de la comunitat educativa en aquest procés. La promoció d'un procés assembleari, especialment entre l'alumnat, possibilita la participació d'aquest en la presa de decisions i facilita la plena aplicació d'aquestes decisions; ja que si l'alumnat les sent com a seves, col·labora més fàcil i intensament en la seva aplicació.

e)La màxima participació possible en tots els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'alumnat s'ha de trobar en el centre dels mateixos i ho ha de viure d'aquesta manera. Des d'aquesta perspectiva, els aprenentatges esdevenen més intensos i més significatius.

f)La participació en la decoració i el manteniment de les aules i dels diferents espais del centre. La finalitat que es persegueix és que, tant l'alumnat, com el personal del centre, sentin més seus els espais que utilitzin i s'impliquin més en la seva gestió i en les relacions que en ells s'hi produeixen.

D8) Pràctiques de mediació

Aquestes pràctiques esdevenen un mecanisme molt útil per treballar la línia disciplinària del projecte de convivència. Contribueixen a l'objectiu d'intervenir en la resolució de conflictes que es plantegin en les relacions de convivència del centre. La finalitat d'aquestes pràctiques és aconseguir que les persones implicades en un conflicte siguin capaces de resoldre'l per elles mateixes.

És pot crear una comissió de mediació amb les funcions de coordinar, seguir i, posteriorment, recopilar aquestes pràctiques. Aquestes tasques, també, poden ésser assumides per la comissió de convivència. El llistat d'aquestes pràctiques pot constituir un dels apartats del projecte de convivència.

Les pràctiques de mediació, entre d'altres, poden ser les següents:

a)La informació i divulgació de l'existència d'aquesta possibilitat com a eina molt útil per a la resolució de conflictes. Aquesta tasca correspondria, principalment, als docents del centre.

b)La dramatització de possibles conflictes i d'una possible mediació davant dels mateixos. La participació de l'alumnat en aquestes dramatitzacions té una funció pedagògica important, ja que els permet reflexionar sobre l'origen moltes vegades absurd dels conflictes.

c)El treball del concepte de mediació, de les seves possibilitats, en el marc de les assemblees de classe.

d)La designació de persones mediadores, tant entre el professorat i el demés personal del centre, com entre l'alumnat.

D9) Programa d'educació en valors per a l'alumnat

El programa d'educació en valors per a l'alumnat es proposa amb uns continguts concrets. Aquests continguts es plantegen de manera continuada per a tots els cursos de les etapes d'educació infantil i d'educació primària. Es pretén, doncs, que cada curs es treballin els mateixos blocs de continguts, adequant-los a l'edat de l'alumnat.

La programació dels mateixos continguts en cada curs es justifica amb la identificació dels aspectes generals des dels que treballar l'educació en valors i per a la democràcia. La definició d'aquest projecte de convivència com un espai propi des d'on veure, aprendre i viure els valors comporta el treball d'aquests aspectes en tots els cursos.

La següent taula recull els blocs temàtics o de continguts a treballar amb els corresponents objectius específics de cada bloc temàtic. Els blocs temàtics s'agrupen a partir dels fonaments de valor -establerts en l'epígraf 3.1-. La relació és la següent:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Objectius específics de cada bloc temàtic</i>
Persona i dignitat.	Drets i deures.	La ciutat dels infants.	-Conèixer els nostres drets i els nostres deures.
	Autonomia i llibertat.	Ens cuidem.	-Adquirir hàbits saludables d'alimentació i higiene. -Tenir cura del propi cos.
		El meu jo i els altres jos.	-Conèixer-nos interiorment. -Descobrir les nostres potencialitats. -Iniciar-nos en l'educació del caràcter
		Les emocions i les sensacions.	-Saber expressar els nostres sentiments i les nostres emocions.
Democràcia i ciutadania.	Compromís i responsabilitat.	L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil).	-Sentir-nos membres de la nostra comunitat. -Viure i conèixer la pràctica de la democràcia.
	Ciutadania, civisme i convivència.	L'hora dels acords.	-Cercar solucions a conflictes. -Identificar i prevenir els possibles conflictes.
		Coneixem Mollet.	-Conèixer el nostre entorn social més immediat. -Sentir-nos membres actius de la nostra població.
		Escola oberta.	-Compartir i construir el saber i la ciutadania -Sentir-nos una peça important en el puzle del nostre municipi.
Igualtat i diferència.	Justícia, igualtat i felicitat.	Tots som iguals, tots som diferents.	-Comprendre el significat de la dignitat humana i del lliure desenvolupament de la nostra personalitat.
		Un món de mil colors i sabors.	-Observar i experimentar la diversitat i la pluralitat pròpies d'una societat democràtica.
		El teatre de la vida.	-Saber posar-se en el lloc de l'altre. -Comprendre com totes les persones no veiem les coses de la mateixa manera.
		Tenim carta de...	-Conèixer realitats i contextos de diferents parts del món.

Taula 46. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i objectius específics

Aquests continguts es poden treballar, tant de manera específica en l'hora de tutoria o en qualsevol àrea o matèria en que així es consideri, com de manera transversal en totes les àrees o matèries.

Els continguts i els objectius apuntats en la taula ens permeten concretar activitats que giraran al voltant dels següents dotze blocs temàtics:

a) La ciutat dels infants. El punt de partida de tota convivència és el coneixement dels nostres drets i els nostres deures. Els nostres drets conviuen

amb el dels i de les altres. El centre, en general, i les aules, en concret, no deixen de ser petites ciutats o barris on els infants conviuen.

b)Ens cuidem. Els continguts a tractar es deriven de la cura del propis cos. L'alimentació i la higiene són fonamentals en totes les etapes de la nostra vida. Aquestes adquireixen una dimensió especial en les fases de creixement i tenen una relació directa amb les possibilitats de gaudir d'una vida saludable i sana.

c)El meu jo i els altres jos. L'educació del caràcter comporta la forja de la nostra personalitat. L'autoconeixement esdevé molt important per poder conèixer a les altres persones del nostre entorn. El propi coneixement de la nostra interioritat ens permet reafirmar les nostres opcions de vida i definir els nostres valors.

d)Les emocions i les sensacions. L'educació emocional ens permet exterioritzar de manera adequada les manifestacions de la nostra interioritat. El nostre caràcter d'éssers sensibles comporta la necessitat de conèixer les nostres emocions i sensacions, i saber-les apreciar i compartir, quan correspongui, amb la nostra relació amb els i les altres.

e)L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil) és la reunió de tot el grup-classe amb la finalitat, d'una banda, d'organitzar-nos i adoptar les corresponents decisions operatives, i de l'altra, de compartir i gaudir les diferents inquietuds, projectes, notícies i alegries dels membres del grup-classe.

f)L'hora dels acords. La vida en comunitat sempre comporta conflictes. Els conflictes ens mostren xocs d'interessos i legitimitats, que sempre tenen solucions que puguin satisfer totes les parts implicades. La recerca de les solucions entre tots ens ajuda a resoldre conflictes ja plantejats i a evitar el seu plantejament en el futur. La solució d'un conflicte sempre ens dóna pistes per evitar que situacions similars derivin en conflicte.

g)Coneixem Mollet. La ciutat dels infants es barreja amb la ciutat de tots i totes quan sortim de l'escola. El coneixement de les institucions i dels espais públics del poble ens ajuda a apreciar-los i sentir-los nostres. La pràctica de la democràcia comença des de la infància. L'escola ens ensenya que l'espai

públic també és nostre. Això comporta que en puguem gaudir, però també comporta que siguem responsables del seu manteniment.

h)Escola oberta. L'escola és el nostre espai públic que podem compartir, tant amb la nostra família com amb la resta de conciutadans i conciutadanes. El compartir el nostre espai ens satisfà molt i ens converteix en protagonistes directes d'una experiència democràtica.

i)Tots som iguals, tots som diferents. La igualtat i la diferència són dues cares d'una mateixa moneda. La nostra vida ens mostra les dues cares. La igualtat de tracte i la igualtat d'oportunitats ens ha de permetre el desenvolupament de la nostra personalitat. La diversitat és la mostra d'aquest desenvolupament. La manifestació de les nostres diferents opcions de vida dibuixen la nostra diversitat social.

j)Un món de mil colors i sabors. Les nostres societats cada cop reben gent de més parts del món. També nosaltres tenim familiars que, pot ser, han marxat a viure, treballar o estudiar a d'altres països. En la nostra societat conflueixen moltes tradicions que poden conèixer. Aquesta circumstància ens ajudarà a conviure millor en societat.

k)El teatre de la vida. Moltes coses semblen diferents en funció de la perspectiva de la que ens les mirem. La dramatització ens ajuda a posar-nos en el lloc dels i de les altres. L'empatia ens permet comprendre a l'altre. El veure altres punts de vista ens ajuda a comprendre o entendre diferents actituds, comportaments, fets o circumstàncies.

l)Tenim una carta de... Aquesta carta ens planteja una possibilitat real o fictícia de conèixer com viuen infants d'altres ciutats del nostre país o d'altres parts del món. Nosaltres podem rebre cartes i contestar-les. D'aquesta manera, sabem com viuen els infants d'altres parts del món i podem descriure com vivim nosaltres. La descripció de la nostra vida, en certa manera, ens convida a reflexionar sobre la mateixa. En aquest cas, ens permet reflexionar com vivim els valors i la democràcia, quin significat tenen i per a què serveixen.

Les metodologies per tractar aquests temes es fonamenten en la pràctica de la democràcia. En l'etapa d'educació infantil, aquestes consistiran en experiències, activitats i jocs en un ambient d'afecte i confiança. Aquestes accions s'enfoquen des d'una perspectiva globalitzada, que permetin a l'infant

donar-les-hi sentit. Els aprenentatges que es realitzin han de ser el més significatius possibles.

Les metodologies, en l'etapa d'educació primària, parteixen de l'autoconeixement i del coneixement del propi grup classe. La vivència d'un projecte de convivència requereix temps i dedicació. El necessari coneixement del propi grup requereix que en les reflexions i debats, s'hi puguin manifestar les opinions de tots els membres del grup-classe. El mestre o la mestra ha d'assumir el rol de conductor i dinamitzador dels debats, reflexions, dinàmiques, possibilitant d'aquesta manera, que el propi alumant esdevingui el protagonista de les mateixes.

La realització d'activitats, d'acord amb aquestes consideracions, ha d'evitar la precipitació i l'arbitrarietat, comportant el respecte i el diàleg, assumits pel grup com a signes d'identitat i maduresa.

Les tecnologies de la informació i de la comunicació estan cada cop més presents en les nostres societats. Aquesta presència afecta l'exercici de la ciutadania democràtica al preveure diferents possibilitats de transmissió d'informacions i comunicacions entre persones que es troben en llocs molt diferents. El gir complet que han originat en la nostra manera de viure comporta la seva presència dins els continguts i les metodologies del present programa.

L'avaluació de les activitats del projecte de convivència es pot realitzar segons la classificació de Bolívar (2008: 190), ben valorada per part del professorat en l'enquesta que recull les aportacions dels i de les docents del centre -epígraf 3.5.3.C)-. L'avaluació en qüestió és una proposta per avaluar les competències bàsiques. Aquesta avaluació es pot també aplicar al projecte de convivència, com competències específiques per conviure i habitar al món. Aquesta avaluació consta de cinc nivells especificats en la taula 31 presentada en les pàgines 186 i 194. La taula és la següent:

<i>Nivell</i>	<i>Competència</i>	<i>Judici global al final del cicle</i>
5	Excel·lent.	La competència de l'alumne sobrepassa les exigències.
4	Assegurada.	La competència de l'alumne satisfà clarament les exigències.
3	Acceptable.	La competència de l'alumne satisfà mínimament les exigències.
2	Poc desenvolupada.	La competència de l'alumne està per davall de l'esperat.
1	Molt poc desenvolupada.	La competència de l'alumne netament per davall de les exigències.

Taula 31. Proposta per a avaluar l'educació en valors

Font: Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, pàgina 190.

Per a realitzar aquesta avaluació, hem de tenir present els següents aspectes:

a) La competència suposa l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds, l'avaluació ha de dirigir-se als tres tipus d'adquisicions, sense limitar-se als coneixements adquirits per proves orals o escrites.

b) Les competències suposen mobilitzar de manera estratègica un conjunt de recursos (cognitius, habilitats i actituds), necessaris per desenvolupar una determinada situació o respondre a una demanda complexa. En conseqüència, l'avaluació de competències ha de contemplar que, en les proves, es pugui posar de manifest aquesta mobilització combinada de recursos.

c) Les competències es demostren en l'acció. Les avaluacions requereixen en conseqüència, no proves verbals sinó situacions que permeten actuar, posant de manifest la competència que es pretengui avaluar.

d) Les competències es desenvolupen al llarg de la vida, en un llarg procés d'aprenentatge. També aquí l'avaluació, en la seva dimensió formativa més que sumadora, ha de contribuir al desenvolupament de les competències, potenciant l'empatia, l'orientació i la reflexió.

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat es realitzarà en funció de les mateixes. El principi general a seguir és el de la màxima participació de tots els i les alumnes en condicions d'igualtat. Tots els i les membres del grup-classe hem de vetllar perquè aquest plantejament sigui efectiu a les aules.

Els recursos didàctics a utilitzar són amplis i diversos. A mode d'exemple, es poden citar els següents: textos, poemes, contes, imatges

plàstiques (dibuixos, làmines), fotografies, audicions musicals, dramatitzacions teatrals, jocs de rol, pel·lícules, documentals, realitzar visites, rebre visites al centre o jocs interactius amb ordinador.

Seguidament, es relacionen les activitats didàctiques d'aquest programa per a l'etapa d'educació infantil i per a cada un dels cicles d'educació primària. La relació d'activitats combina pràctiques d'aula que ja es realitzaven a la nostra escola -que es troben recollides a l'epígraf 3.5.2- amb pràctiques d'aula d'altres centres publicades a *Cuadernos de Pedagogía* -relacionades en l'annex 3-.

D10) Detalls del programa en l'etapa d'educació infantil

L'etapa d'educació infantil és una etapa on és habitual treballar de manera globalitzada. Les aules es troben plenes de racons, espais, murals i altres recursos que possibiliten treballar els valors.

Les activitats que es proposen per aquesta etapa són molt diverses. Algunes es poden realitzar al llarg de les etapes d'educació infantil i d'educació primària, adaptant-les a l'edat de l'alumnat. Aquestes activitats es detallen en la següent taula:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Persona i dignitat.	Drets i deures.	La ciutat dels infants.	-L'escola, casa de tots.
	Autonomia i llibertat.	Ens cuidem.	-La Pomi. -Els gomets de l'esmorzar. -Les dentetes del ratolinet Pérez. -La pinta i el sabó.
		El meu jo i els altres jos.	-El racó de les llums. -El racó de compartir. -La meva figura i el meu nom.
		Les emocions i les sensacions.	-L'arca de les sorpreses.

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Democràcia i ciutadania.	Compromís i responsabilitat.	L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil).	-La Gran Rotllana. -Els càrrecs.
	Ciutadania, civisme i convivència.	L'hora dels acords.	-Un cas com un cabàs. -L'aeroport de la pau. -Fem un pacte.
		Coneixem Mollet.	-Visitem el Parc de Can Mulà -Visitem el Museu del Titella.
		Escola oberta.	-La Guàrdia Urbana ens visita. -La família ens visita. -Jornada de portes obertes al municipi.
Igualtat i diferència.	Justícia, igualtat i felicitat.	Tots som iguals, tots som diferents.	-Com sóc jo i com em veuen els altres?
		Un món de mil colors i sabors.	-La cançó dels colors. -El lloc on jo vaig nèixer. -Quins pastissos més bons!
		El teatre de la vida.	-L'aneguet lleig. -Els tres porquets. -La caputxeta vermella.
		Tenim carta de...	-Els nostres amics del Pirineu. -Les històries dels Reis mags.

Taula 47. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació infantil

“L’escola, casa de tots” pretén conscienciar als alumnes de la seva dignitat i de la importància de l’educació per al desenvolupament integral de la pròpia personalitat.

“La pomi” és la mascota que ens permet treballar i ens recorda els hàbits saludables d’alimentació i d’higiene. Ella ens posa “els gomets de l’esmorzar” si aquest és l’adequat pel al nostre creixement i alimentació. Els infants tenen gomets verds si porten fruita, entrepans o sucs. En canvi, si portem pastissos industrials i altres llaminadures o dolços similars, tenen gomets vermells.

“La pinta i el sabó” es troben al racó del bany i pretenen familiaritzar als infants en aquestes pràctiques. Alguns infants es pentinen davant d’un mirall, mentre d’altres aprofiten per rentar i pentinar les nines i els nins.

La història de “les dentetes del ratolinet Pérez” s’introdueix quan els infants comencen a canviar les dents. Aquesta activitat es pot realitzar, tant a l’etapa d’educació infantil, com al cicle inicial d’educació primària.

L’educació del caràcter es treballa a partir de tres activitats. “El racó de les llums” és un espai on l’infant es retira a pensar quan ho necessita, ja sigui perquè ha fet una cosa que no està bé o perquè no entén alguna situació i

necessita un sortida. “El racó de compartir” esdevé un bon lloc on acudir després del “racó de les llums”; aquest racó ens permet apropar-nos a les i als altres per manifestar-los la pròpia manera de ser.

“La meva figura i el meu nom” esdevé una activitat que ens permet observar la construcció de la nostra personalitat un cop acabada l’etapa d’educació infantil. Un cop cada trimestre, durant cada un dels tres cursos, els infants es dibuixen a si mateixos i escriuen el propi nom. Aquesta activitat l’infant se l’emporta a casa un cop acabada l’etapa.

“L’arca de les sorpreses” esdevé un espai on compartir i manifestar els nostres sentiments i les nostres emocions. L’infant, pot d’una banda, compartir qualsevol esdeveniment o notícia amb les seves companyes i companys. D’altra banda, pot compartir els seus experiments, les seves descobertes o les seves percepcions.

“La Gran Rotllana” amb la que s’acostuma a començar el dia és l’espai de participació dels infants. Aquesta és el màxim òrgan de representació i participació de la classe. Tota la vida de la mateixa passa per ella. A la rotllana, entre d’altres qüestions, es passa llista, es parla de les activitats que s’han fet i de les que es realitzaran o es comenten notícies i esdeveniments que afecten al grup-classe o a algun o alguna dels seus membres.

“Els càrrecs” s’acostumen a distribuir en la rotllana. Generalment, són assumits de manera rotatòria pels i per les membres del grup-classe. Aquests encàrrecs converteixen als infants en protagonistes de les principals tasques que afecten a l’aula i al grup. La finalitat dels mateixos és conscienciar a l’alumnat de la importància que tots i totes tenim en el funcionament de la societat de la que en som membres.

Els acords, com a possible mecanisme, per a cercar solucions a conflictes ja iniciats o per a evitar el seu plantejament poden treballar-se des de tres activitats. “Un cas com un cabàs” ens mostra un conflicte. En l’explicació del conflicte es pretén mostrar, tant l’absurditat del mateix, com la necessitat de trobar una solució.

“L’aeroport de la pau” esdevé un espai on volen avions de paper carregats de bons missatges i desitjos de pau. Aquesta activitat ens presenta

una manera diferent d'intentar fer les paus o de disculpar-se davant del grup classe per un comportament incorrecte.

“Fem un pacte” comporta que els i les membres del grup-classe s'hagin de posar d'acord sobre algun aspecte o qüestió per realitzar una activitat posterior. Un exemple se'ns pot plantejar en un senzill treball en grup. El pacte comporta decidir que fa cada membre del grup.

El coneixement del nostre entorn més immediat és realitza visitant dos espais molts propers a l'escola i molt apreciats per tots els habitants de la població.

L'escola obre les seves portes per a què tothom ens pugui visitar. Els membres de la nostra família sempre ens acompanyen a la porta de l'escola. El fet que un dia es quedin per compartir una activitat és un motiu de festa i de mutu enriquiment. De manera paral·lela, la visita de qualsevol institució, com pot ser el cas de la Guàrdia Urbana, ens fa sentir membres importants de la societat on vivim.

“Com sóc jo i com em veuen els altres” és una activitat des d'on treballar la dignitat humana i el lliure desenvolupament de la pròpia personalitat. El dibuix, en aquesta etapa educativa, pot ser una manera de mostrar-nos com els demés no ens veuen com nosaltres realment ens veiem i com això és un fet ben normal que no té perquè comportar cap tipus de discriminació.

La diversitat i la pluralitat dels i de les membres del grup-classe es descriu en tres activitats. “La cançó dels colors” identifica alguns elements com el sol, el cel o el prat amb el color o colors més identificatius dels mateixos. Tots els colors estan presents en la nostra vida.

“El lloc on jo vaig nèixer” i “quins pastissos més bons!” són dues activitats que ens permeten mostrar diferents aspectes dels nostres llocs d'origen. La segona activitat ens possibilita degustar sabors dels mateixos. Què bons que són els dolços! Siguin d'on siguin. També les persones som bones amb independència del nostre lloc d'origen.

La comprensió de les demés persones del nostre entorn, tant necessària per a una convivència real i efectiva, se'ns presenta a través de diferents contes. En tots els contes hi trobem missatges que ens ajuden a conèixer més els uns als altres.

El coneixement de les realitats i dels contextos de diferents parts del món es pot realitzar mitjançant les cartes que els nostres veïns els carterers i les carteres -l'oficina de correus està contigua a l'escola- ens deixen a la bústia. Aquest curs els infants reben cartes -reals o imaginàries- d'una escola d'un petit poble del Pirineu i dels Reis mags d'Orient.

L'arribada d'una carta sempre és un motiu de festa. Les cartes dels companys i companyes del Pirineu són contestades pel grup-classe i s'entreguen al carter o cartera quan ve a l'escola. Les cartes dels Reis mags ens descriuen els llocs que ells visiten. Aquestes cartes no les contestem perquè la carta als reis sols es fa un cop a l'any.

D11) Detalls del programa en el cicle inicial d'educació primària

Algunes de les activitats proposades en l'etapa d'educació infantil tenen la seva continuïtat, evidentment amb la corresponent adaptació en l'etapa d'Educació primària. Altres activitats es conceben específicament per aquesta etapa, podent afectar a un o diversos cicles. La taula d'activitats proposades és la següent:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Persona i dignitat.	Drets i deures.	La ciutat dels infants.	-Coneguem la Declaració Universal de Drets de l'Infant.
	Autonomia i llibertat.	Ens cuidem.	-La Pomi. -Els gomets de l'esmorzar. -Les dentetes del ratolinet Pérez. -Hàbits d'higiene bàsics.
		El meu jo i els altres jos.	-Els sons del silenci.
		Les emocions i les sensacions.	-Els meus amics i les meves amigues, el meu jardí.
Democràcia i ciutadania.	Compromís i responsabilitat.	L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil).	-L'Assemblea de la classe. -Els càrrecs. -L'escola rutlla. -A la classe. -Les sortides.
		L'hora dels acords.	-Els problemes. -Un cas com un cabàs.
	Ciutadania, civisme i convivència.	Coneixem Mollet.	-Visitem l'Oficina de Correus. -Visitem el Parc dels Colors.
		Escola oberta.	-La Guàrdia Urbana ens visita. -La família ens visita. -Jornada de portes obertes al municipi.

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Igualtat i diferència.	Justícia, igualtat i felicitat.	Tots som iguals, tots som diferents.	-Les vint-i-cinc cares d'una mateixa realitat.
		Un món de mil colors i sabors.	-Escrivim el nostre nom en un altre idioma. -El restaurant del món.
		El teatre de la vida.	-Pinotxo. -Les set cabretes. -La ventafocs.
		Tenim carta de...	-Els nostres amics del Pirineu.

Taula 48. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle inicial

La Declaració Universal dels Drets dels Infants de 1989 es treballa en els dos primers cicles de l'etapa. En concret, es ressalta la importància de la dignitat de la persona i el seu lliure desenvolupament. En el cicle inicial, s'incideix de manera especial en el dret a una vida digna i un l'entorn saludable, on es garanteixin l'alimentació, la higiene i la salut, i en el dret a la vida en família. En el cicle mitjà, es treballa el dret a una educació de qualitat i el dret a la participació en la vida social, política i cultural.

Els hàbits saludables d'alimentació i d'higiene es tracten en la mateixa línia que en l'etapa anterior. En aquesta etapa, es treballen de manera específica els hàbits d'higiene bàsics com rentar-se i pentinar-se.

L'educació del caràcter es treballa mitjançant l'activitat dels "sons del silenci". Es tracta d'una activitat de relaxació, que es pot treballar conjuntament des de l'àrea de música, i que ens permet anar escoltant el nostre interior.

L'àmbit de l'educació emocional estrena un espai que comprèn els cicles inicial i mitjà d'educació primària. "Els meus amics i les meves amigues, el meu jardí" continua el camí iniciat amb "l'arca de les sorpreses". Es tracta de compatir els nostres sentiments amb els companys i companyes, i tenir cura d'ells com tenim cura de la gent que ens envolta.

"L'Assemblea de la classe" canalitza en aquesta etapa la participació que en l'etapa anterior es configurava en "la Gran Rotllana". El seu funcionament és diferent. En aquesta etapa ja no estem davant d'una rutina diària. Les reunions adopten de manera ordinària una dinàmica setmanal; encara que es poden realitzar en més freqüència si les circumstàncies ho requereixen o els seus membres així ho aprecien.

Els càrrecs continuen funcionant de manera similar a l'etapa anterior. El compromís i la responsabilitat de l'alumnat troben tres nous plantejaments. "L'escola rutlla" ens predisposa l'actitud i ens mostra les accions necessàries per a què tot funcioni, prenent com a punt de el compromís, la responsabilitat i la participació democràtica de tots els membres del grup-classe. "A la classe" i a "les sortides" són dues activitats organitzatives amb la finalitat de propiciar el funcionament del grup-classe en els diferents espais en els que es trobi.

La necessària cerca d'acords davant els conflictes que es plantegen o es puguin plantejar mostra un cert paral·lelisme amb l'etapa anterior. L'activitat dels "problemes" es presenta com una dimensió de l'Assemblea de la classe per analitzar i trobar solució a un problema en el marc del grup-classe.

El coneixement del nostre entorn més immediat es realitza mitjançant les visites al Parc dels colors i a l'oficina de correus. El Parc dels colors és un parc molt gran amb multitud d'espais molt diversos que es troba a la part nord del municipi; la seva estructura és ideal per a simular un joc on es puguin recrear diferents espais geogràfics. L'oficina de correus està al costat de l'escola i és molt propera a la mateixa perquè en ella hi treballen familiars d'alumnes i de docents. L'escola sempre és molt ben rebuda i se'ns explica el cicle d'una carta; la visita es pot aprofitar per enviar una carta als nostres amics del Pirineu.

L'escola oberta mostra les mateixes activitats per ambdues etapes. La implicació, tant de l'alumnat, com dels visitants és diferent. A mesura que augmenta l'edat de l'alumnat, aquest participa de manera més activa i responsable en al preparació de les visites. La Guàrdia Urbana, en els cicles d'educació primària, realitza uns tallers d'educació vial que desperten molt interès per l'ús de les bicicletes.

La percepció de la realitat social és realitza en "les vint-i-cinc cares d'una mateixa realitat". Aquesta activitat pretén conscienciar als alumnes de com no tothom veu les mateixes coses d'una mateixa manera. El vint-i-cinc membres del grup-classe -o els que siguin- expliquen una situació de manera escrita o dibuixen una escena, i després comparen com els resultats no són ben bé els mateixos; i fins i tot, com de vegades els resultats poden ser molt diferents.

La diversitat i pluralitat pròpies d'una societat i, generalment, del propi grup classe es treballa en “escrivim el nostre nom en un altre idioma” i en “el restaurant del món”. Ambdues activitats donen joc al protagonisme de l'alumnat nouvingut. L'idioma del nou i els plats del restaurant poden ser dels països d'origen d'aquest alumnat.

L'empatia, el saber-nos posar en el lloc de l'altre, es treballa, en tota l'etapa i de manera paral·lela a l'etapa anterior, amb contes. Les possibilitats de dramatització i implicació de l'alumnat varien en funció de l'edat.

Finalment, en aquest cicle, continuarem rebent i enviant cartes als nostres amics del Pirineu.

D12) Detalls del programa en el cicle mitjà d'educació primària

Algunes de les activitats són continuadores de les ja treballades fins al moment en els cursos anteriors. Altres s'incorporen en aquest cicle. El detall final és el següent:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Persona i dignitat.	Drets i deures.	La ciutat dels infants.	-Coneguem la Declaració Universal de Drets de l'Infant.
	Autonomia i llibertat.	Ens cuidem.	-La Pomi. -Els gomets de l'esmorzar. -Les habilitats saludables.
		El meu jo i els altres jos.	-Les habilitats per la vida.
		Les emocions i les sensacions.	-Els meus amics i les meves amigues, el meu jardí.
Democràcia i ciutadania.	Compromís i responsabilitat.	L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil).	-L'Assemblea de la classe. -Els càrrecs. -Els delegats i les delegades. -Cuidem el nostre centre.
		Ciutadania, civisme i convivència.	L'hora dels acords.
			Coneixem Mollet.
		Escola oberta.	-La Guàrdia Urbana ens visita. -La família ens visita. -Jornada de portes obertes al municipi.

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Igualtat i diferència.	Justícia, igualtat i felicitat.	Tots som iguals, tots som diferents.	-El Petit Príncep: L'essencial es troba dins del nostre cor.
		Un món de mil colors i sabors.	-Moltes festes en una de sola.
		El teatre de la vida.	-La cigala i la formiga. -La sopa de pedres. -La caseta de xocolata.
		Tenim carta de...	-Els nostres amics de Barcelona.

Taula 49. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle mitjà

“Les habilitats saludables” i “les habilitats per a la vida” són dues activitats que pretenen reforçar l'autonomia de l'alumnat. Són activitats que ja es venen realitzant al centre. La primera recau en l'àmbit més personal de l'alumnat, i la segona afecta a l'àmbit de les relacions socials.

Les habilitats saludables de les quals l'alumnat ha d'anar prenent consciència de la seva importància són: l'alimentació, la higiene, l'esport, el descans, les tasques domèstiques i la seguretat.

Les habilitats socials comporten la pròpia acceptació, la convivència i la relació amb els companys i companyes, la presa de decisions i la resolució de conflictes.

“L'Assemblea de la classe” és l'espai on es continua canalitzant de manera principal el compromís i la responsabilitat de l'alumnat. La novetat d'aquet cicle és l'elecció de delegats i delegades que representen a la classe, són escollits per l'Assemblea i responen davant la mateixa.

La cura del centre es troba present en ambdues etapes. En aquest cicle, mitjançant l'activitat “cuidem el nostre centre” es pretén posar èmfasi en la interiorització d'aquesta responsabilitat. L'alumnat ha de comprendre que el centre és seu i comença assumir la cura d'alguns espais i aspectes concrets.

El coneixement del nostre entorn ens apropa a realitats socials molt diferents amb la nostra. D'una banda, es realitza una excursió a Gallecs, que és el nucli rural que existeix dins al municipi de Mollet. L'alumnat pren consciència de la diversitat social ja que dins d'un mateix municipi coexisteixen un entorn ciutadà -residencial, de serveis i industrial- i un entorn rural -agrari i ramader-.

D'altra banda, les estacions de tren ens mostren la fàcil connexió entre el nostre municipi i d'altres municipis, essent espais privilegiats de trobada de persones que cada dia se'n van i venen a Mollet per raons familiars, laborals, culturals o d'oci, entre d'altres.

El conte del "Petit Príncep" ens permet treballar la igualtat i la diferència. Totes les persones som iguals amb dignitat i drets, i aquesta igualtat ens permet ser diferents. L'essencial es troba dins nostre.

La diversitat i la pluralitat social es treballen en "moltes festes en una de sola". Aquesta activitat pretén mostrar diferents maneres de celebrar unes mateixes festes ja sigui amb el motiu d'una alegria personal, de relació familiar, d'aniversari, de canvi d'any, d'estació, de culte a la divinitat o d'identitat nacional. Paral·lelament, podem conèixer diferents elements i significats de les tradicions culturals de l'alumnat nouvingut.

L'empatia continua treballant-se mitjançant contes que reforcen els valors de la perseverança -la cigala i la formiga-, de la solidaritat -la sopa de pedres- i de l'esperança -la caseta de xocolata-.

En aquest cicle, el correu ens permet fer noves amistats en una ciutat més gran com és Barcelona.

D13) Detalls del programa en el cicle superior d'educació primària

En aquests dos últims cursos d'estada al centre, es continua amb algunes de les activitats ja treballades en cursos anteriors. Altres s'incorporen en aquest cicle. El detall final és el següent:

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Persona i dignitat.	Drets i deures.	La ciutat dels infants.	-Els rostres de les injustícies.
	Autonomia i llibertat.	Ens cuidem.	-Les habilitats saludables.
		El meu jo i els altres jos.	-La cohesió del grup classe.
		Les emocions i les sensacions.	-Això em prova!

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles</i>	<i>Activitats proposades</i>
Democràcia i ciutadania.	Compromís i responsabilitat.	L'Assemblea (educació primària) o La Gran Rotllana (educació infantil).	-L'Assemblea de la classe. -Els càrrecs. -Els delegats i les delegades. -Cuidem el nostre centre. -El Consell Municipal dels Infants de Mollet.
		Ciutadania, civisme i convivència.	-La taula rodona. -Votem dins l'assemblea. -Preparem la nostra participació al Consell Municipal dels Infants de Mollet.
		Coneixem Mollet.	-Visitem l'Ajuntament. -Visitem l'Institut Vicenç Plantada.
		Escola oberta.	-La Guàrdia Urbana ens visita. -La família ens visita. -Jornada de portes obertes al municipi.
Igualtat i diferència.	Justícia, igualtat i felicitat.	Tots som iguals, tots som diferents.	-Coneixem el treball de diferents ONGs que lluiten per acabar amb les discriminacions.
		Un món de mil colors i sabors.	-El colom viatger.
		El teatre de la vida.	-Dramatitzem situacions reals on es trepitgin els drets dels infants.
		Tenim carta de...	-Els nostres amics de Manchester.

Taula 50. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle superior

La Declaració Universal dels Drets dels Infants de 1989 es treballa en els dos cicles anteriors. En aquest cicle, es pretén posar de manifest com molts d'aquests drets no es compleixen en moltes parts del món. L'activitat proposada és "els rostres de les injustícies" que pretén apropar l'alumnat a realitats molt diferents de les seves quotidianes.

L'educació del caràcter es treballa des de la perspectiva del treball en equip i la vida en comunitat cercant "la cohesió del grup-classe", potenciant la descoberta de les pròpies potencialitats, la confiança en un mateix i en les altres persones, i l'establiment de relacions personals de col·laboració.

L'educació emocional es treballa des de l'activitat "això em prova" on es pretén que cada alumne pugui compartir lliurement els seus sentiments i emocions de manera tranquil·la i relaxada.

Els fonaments de valor de la democràcia i la ciutadania es continuen treballant en la mateixa línia del cicle. En aquest cicle s'introdueix la participació

en el Consell Municipal dels Infants de Mollet⁸⁴. En aquest òrgan tradicionalment hi participen els delegats i les delegades dels grups de sisè de primària. Les activitats proposades s'encaminen a que l'Assemblea de la classe conegui i articuli la participació dels delegats i delegades en aquest òrgan municipal.

El coneixement del nostre entorn més immediat es centra en la visita a l'Ajuntament que és el màxim òrgan de representació municipal. L'acabament de l'etapa educativa a l'escola comporta l'apropament a l'institut més proper a la mateixa on la majoria de l'alumnat continua els seus estudis. Aquesta visita propicia moments emotius de trobada amb companys i companyes que l'any anterior compartien centre amb ells i elles.

La igualtat i la diferència es treballen a partir de les discriminacions. En l'activitat proposada, s'analitzen els conceptes diferència -opció voluntària- i discriminació -condició imposada- i s'apropa a l'alumnat al coneixement de diferents organitzacions no governamentals (ONGs) que treballen contra aquestes discriminacions.

La diversitat i pluralitat del nostre món es contemplen des de la perspectiva del "colom viatger" que vola per diferents països mostrant-nos les situacions conflictives i els desigs de pau de la població que les pateix.

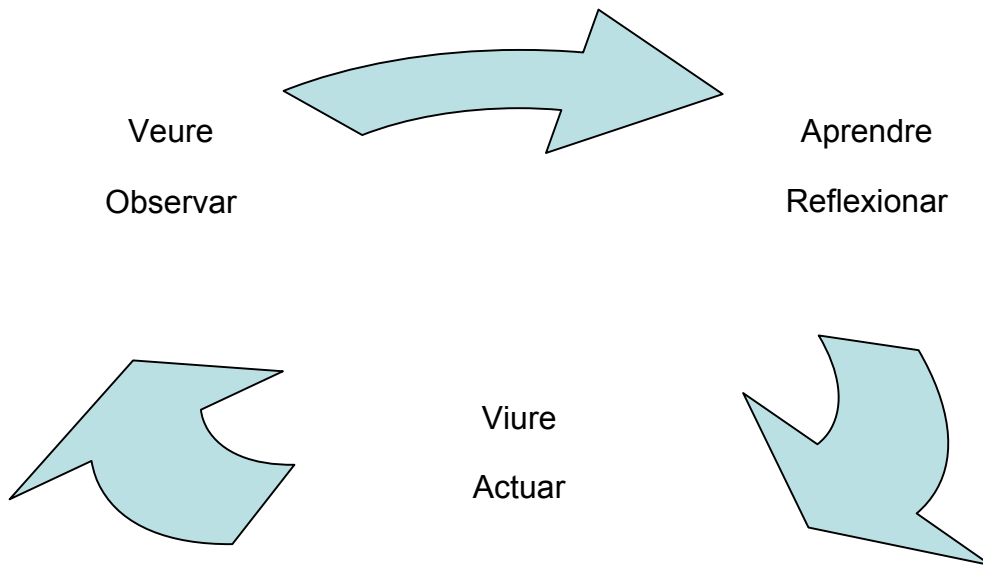
El treball de l'empatia en aquest cicle canvia d'escenari. És passa dels contes clàssics a la dramatització de situacions reals on es trepitgen els drets dels infants. La finalitat d'aquest plantejament és anar despertant la conscienciació de l'alumnat en aquests aspectes.

Finalment, en aquest cicle el correu ens proposa fer amistats a l'estranger i practicar la llengua anglesa.

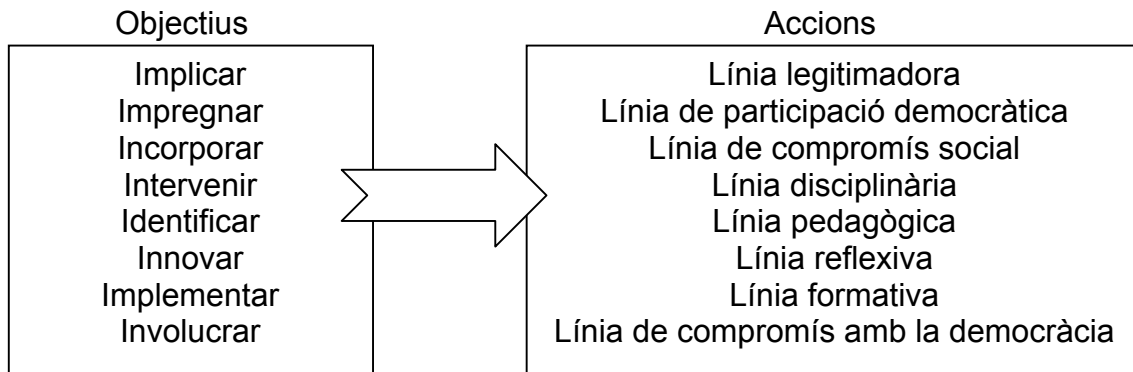
D14) Representació gràfica del projecte de convivència

Seguidament, s'inclouen un conjunt de gràfiques que tenen la finalitat de sintetitzar els aspectes principals del projecte de convivència:

⁸⁴El Consell dels Infants és un òrgan consultiu i de participació sectorial creat de conformitat al disposat als articles 32 i 32 bis del Reglament Orgànic Municipal de Mollet del Vallès i l'article 27.1 i 27.2 del reglament de Participació Ciutadana aprovat el 30 de maig de 2005. El Consell dels Infants és l'òrgan on els infants poden exercir el seu dret a participar, a expressar les seves idees i pensaments i on poden proposar accions concretes per transformar la seva ciutat. La informació d'aquest òrgan es troba disponible a: <http://www.molletvalles.net> [Accés: 20.05.2013].

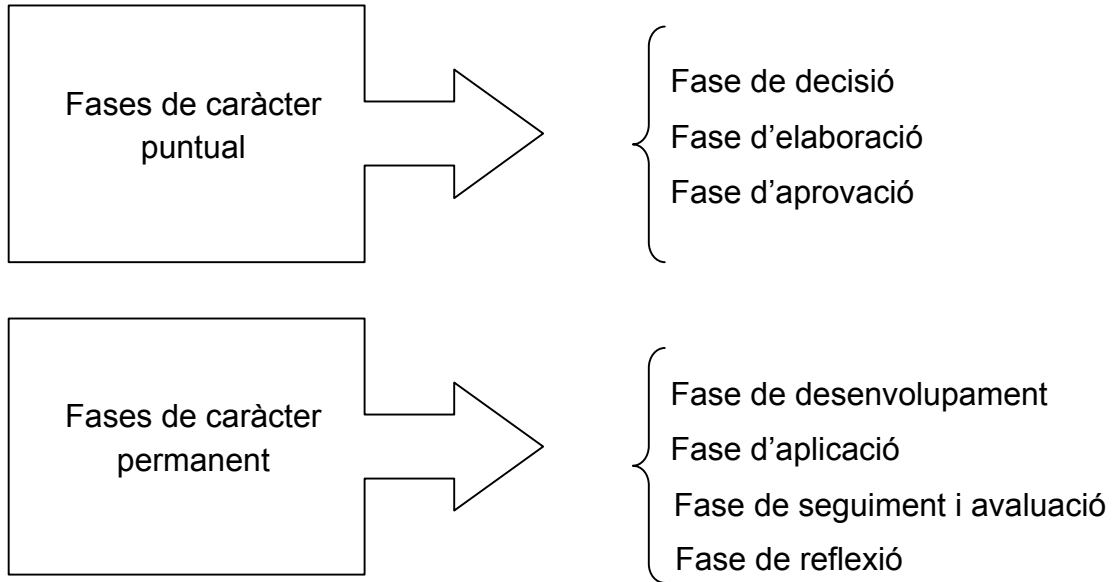


Gràfica 2. Representació gràfica del projecte de convivència. Definició

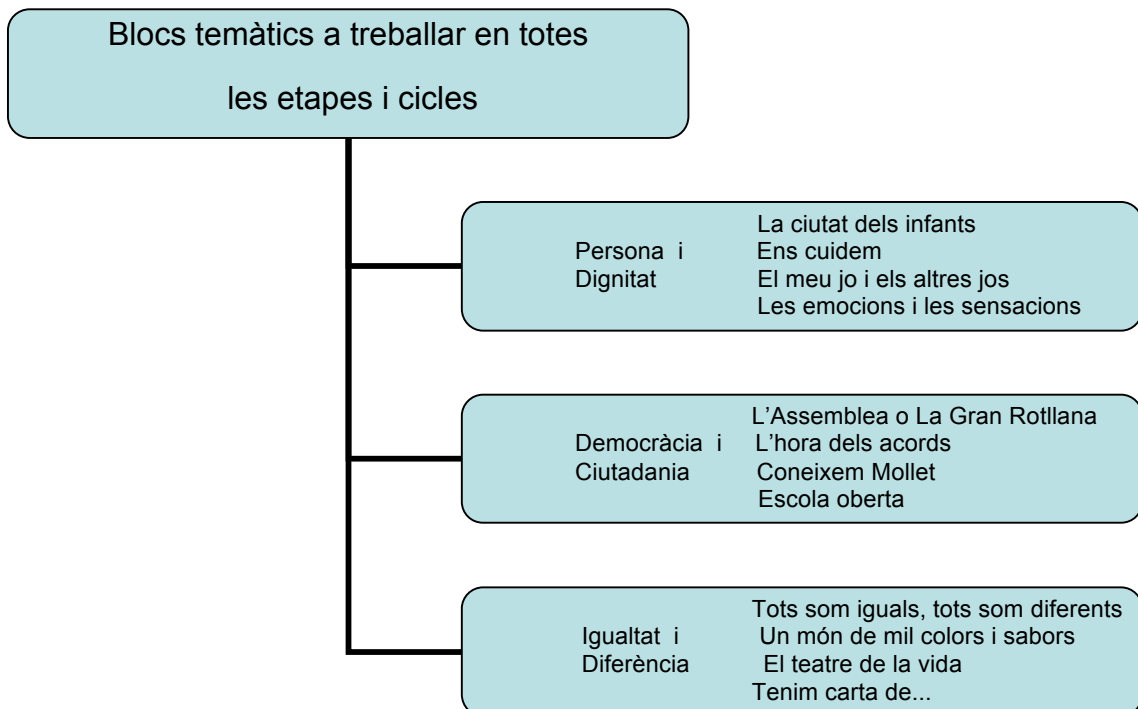


Gràfica 3. Representació gràfica del projecte de convivència. Objectius i accions

Fases del projecte de convivència



Gràfica 4. Representació gràfica del projecte de convivència. Fases



Gràfica 5. Representació gràfica del projecte de convivència. Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles

CAPÍTOL 4. LA FORMACIÓ PERMANENT QUE NEIX DE LA PRÀCTICA

La formació permanent dels docents és un aspecte inherent de la pròpia professió, com es pot considerar que ho és de totes en general. El sistema educatiu, d'una manera particular, està íntimament connectat amb la realitat social a la que serveix. En aquest sentit, la realitat canviant del nostre entorn natural i social comporta necessàriament que la formació permanent esdevingui essencial per a una pràctica docent de qualitat i compromesa.

Aquest capítol es divideix en tres epígrafs. El primer és refereix a la importància de la formació permanent en general, i l'oportunitat d'utilitzar-la en l'àmbit de l'educació en valors. El segon a la reflexió sobre les narracions d'experiències d'educació en valors i l'elaboració d'un projecte de convivència. El tercer pretén ésser una aportació personal d'un model de formació permanent de claustre a partir del projecte de convivència, des de la vessant d'una pràctica reflexionada.

4.1.- El compromís docent amb la formació permanent sobre educació en valors

El present epígraf es divideix en quatre apartats que atenen a la formació permanent i els seu agents responsables, als models de la mateixa, a la consideració de la reflexió-acció com a element indispensable i necessari de la formació permanent, i a les possibilitats de formació permanent des de l'elaboració del projecte de convivència de centre.

La síntesi de diferents aportacions sobre el tema van acompanyades de descripcions sobre l'experiència personal viscuda en la pràctica professional i en el procés de realització de la tesi.

4.1.1.- Formació permanent i agents responsables

La formació permanent del professorat respon a una necessitat individual de millorar i realitzar de manera adequada la pròpia tasca. Aquesta necessitat individual es transforma en conjunta ja que les persones docents treballem en equip en el si dels centres educatius. En aquest sentit, si volem que la formació del professorat contribueixi a la innovació i millora del sistema educatiu, aquesta s'haurà de contextualitzar preferentment en l'entorn quotidià del propi centre educatiu, possibilitant d'aquesta manera, tant l'origen, com l'aplicació a nivell institucional dels necessaris canvis organitzatius i curriculars (Luís i Romero, 2007).

D'acord amb aquest plantejament, la formació permanent del professorat hauria d'abastar les capacitats, habilitats i actituds pròpies amb una metodologia que permetés i fomentés el treball en equip i que podria basar-se en els següents pilars (Imbernón, 2007):

- Aprendre de forma col·laborativa, dialògica i participativa.
- Establir una correcta seqüència formativa d'acord amb els interessos i capacitats dels participants.
- Aprendre des de la pràctica, mitjançant la reflexió i resolució de les situacions plantejades.

- Aprendre des d'un ambient de col·laboració, diàleg interprofessional i interacció social
- Elaborar projectes de treball conjunt.
- Superar les reticències al treball col·laboratiu.
- Conèixer les diverses cultures o tendències presents en les institucions educatives per evitar conflictes entre el personal docent.

La responsabilitat d'un marc que possibiliti la formació permanent recau en les autoritats educatives com a màximes responsables del sistema educatiu. No obstant, les persones docents hauríem de sentir-nos plenament protagonistes de la formació permanent. En aquesta línia Montero (2006: 175) qualifica com a «assignatura pendent» de la política de formació permanent del professorat la manca de consideració del personal docent com a «subjecte de la formació permanent» enlloc de ser considerats com a «objectes a transformar».

En els sentits apunts, i pensant en la pròpia trajectòria, els agents de la formació permanent, els protagonistes, haurien de ser les i els docents que acompanyats de l'assessorament i orientació d'altres professionals assumeixen el compromís de dinamitzar una formació vinculada a la pràctica.

Per altra part, les polítiques educatives de formació permanent haurien de considerar la co-responsabilitat en les accions de formació, i procurar una formació vinculada a la realitat de cada centre. L'equip de professorat del nostre centre hem compartit accions de formació en els àmbits lingüístics i de programació per competències. Bona part del professorat hem participat en les següents accions de formació en l'àmbit del centre:

a)Curs 2005/2006.“L'avaluació de la llengua catalana”.

b)Curs 2009/2010.“El programa d'immersió lingüística en el context multilingüe actual”.

c)Curs 2011/2012.“Les competències al currículum”.

La formació en el centre pot complementar-se amb una formació personal, d'acord als interessos individuals, que és compartida en altres espais i amb altres docents de realitats diverses. En aquest sentit, he participat d'accions formatives en diferents àmbits:

a) Universitats d'estiu: Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Ramon Llull i *Universidad Internacional Menéndez Pelayo*.

b) Moviments de renovació pedagògica: Associació de Mestres Rosa Sensat.

c) Col·lectius docents: Moviment Cristià de Mestres i Professors.

d) Programes universitaris de formació del professorat: Universitat Politècnica de Catalunya i *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.

e) Sindicats docents: *Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza* en col·laboració amb el Ministeri d'Educació i amb la *Universidad Camilo José Cela*.

Aquestes accions formatives han tractat sobre temes molt diversos:

a) Aspectes didàctics i metodològics.

b) Aspectes pedagògics i psicològics.

c) Les relacions entre la família i l'escola.

d) La resolució dels conflictes.

e) Educació en valors i Drets humans.

f) Educació per la ciutadania.

g) Noves tecnologies de la informació i la comunicació.

h) Filosofia.

i) Política europea.

Ambdues accions, la formació compartida del claustre i la formació personal, acompanyen i orienten la reflexió sobre la pràctica. D'especial rellevància en el procés de recerca ha estat la formació sobre competències. D'una banda, pel contingut; la relació directa amb les competències que es poden treballar des del projecte de convivència. De l'altra, pel procés en si mateix; un treball en equip que s'ha visualitzat en l'adequació de totes les programacions al currículum.

4.1.2.- Models de formació permanent

La formació permanent, en la realitat del nostre sistema educatiu, ofereix unes possibilitats molt amples, tant en la tipologia dels cursos, en les institucions que les ofereixen, com en la seva orientació i continguts (Imbernón,

1999) o en relació a les motivacions dels mateixos (Yus, 1999). Es pot establir la següent classificació:

a) En relació a la tipologia, ens trobem amb cursos de llarga durada, cursos de curta durada i formació centrada en l'escola.

b) En relació a les institucions que les ofereixen, actualment és ampli el nombre d'institucions, associacions i moviments que ofereixen cursos de formació permanent del professorat; d'aquest conjunt es pot destacar:

- Les Administracions Autonòmiques.
- Les Administracions Locals.
- L'Administració de l'Estat.
- Les Universitats.
- Els moviments de renovació pedagògica i les associacions de professors.
- Altres institucions públiques i privades.

c) En relació a la seva orientació i continguts, en el cas del sistema educatiu espanyol, ambdós aspectes s'han centrat, durant dècades en un model de formació d'orientació individual; posteriorment, amb la configuració autonòmica de l'estat i la institucionalització de la formació s'ha passat a un model de formació de caràcter institucional. El model actualment predominant es el de millora i desenvolupament del currículum; paral·lelament s'obre pas un model d'investigació o d'indagació.

d) Finalment, en relació a les motivacions, es pot parlar de dues tendències que s'identifiquen amb la renovació i la reproducció. La primera implica una evolució cap a models de formació compromesos i vinculats a les diferents problemàtiques docents. La segona comporta models de formació poc compromesos, de caràcter essencialment informatiu i desconnectats de la pràctica docent quotidiana.

L'amplitud de la formació permanent la podem observar, també, en les perspectives sobre les quals s'articula aquesta a nivell internacional. Hernández (2007) indica les següents:

- Afavorir el rendiment de comptes. En els sistemes educatius, en els quals una de les funcions importants de l'escola és el rendiment de comptes d'acord amb els resultats de l'alumnat obtinguts en proves

estandarditzades, tant la formació inicial com la permanent del professorat, es dirigeixen a que el professorat orienti el seu ensenyament cap a la millora dels resultats que es reflecteixen en aquest tipus de proves.

- El manteniment de l'actualització pedagògica, mitjançant els seminaris, els grups de treball, les escoles d'estiu, les conferències o l'assistència a congressos.
- Contribuir a l'autoria del professorat. Des de la dècada dels vuitanta del segle passat, amb el moviment de investigació-acció, s'ha afavorit que el professorat indagés sobre la seva pròpia pràctica.
- Generar saber pedagògic, a partir de grups i seminaris que s'han constituït per reflexionar i investigar sobre les pràctiques a les aules i als centres educatius.
- Vincular-se mitjançant la creació de xarxes, amb la finalitat de tendir ponts entre les universitats i els centres docents.
- Donar suport a un projecte de reforma educativa. Després d'un reforma educativa, els poders públics solen oferir un ventall de propostes de formació per a què el professorat sigui particip i es vinculi a un projecte de reforma.

De forma global, en relació als aspectes comentats en la trajectòria formativa personal he donat importància a l'autoria del professorat i al manteniment de l'actualització pedagògica.

4.1.3.- La reflexió-acció com a element de formació permanent

L'augment de la pròpia reflexió és molt important per a la pràctica docent, ja que mitjançant aquesta podem ampliar el nostre horitzó social i construir una relació diferent amb la vida, el treball i la creativitat (Dahlberg, Moss i Pence, 2005).

La reflexió no és el treball individualista de la ment com si fos un mecanisme d'especulació; sinó que, contràriament, suposa i prefigura les relacions socials. D'aquesta manera la reflexió no esdevé un procés mecànic sinó un procés creatiu de construcció de noves idees; constituint una pràctica

que expressa «el nostre poder per a reconstruir la vida social participant en la comunicació, la presa de decisions i l'acció social» (Kemmis, 1999: 105).

La reflexió-acció de la pròpia pràctica docent esdevé una continua connexió amb les motivacions de la pròpia vocació. La meua vocació es troba lligada, d'una banda, a desigs infantils i a models de mestres de la infància i, de l'altra, a una evolució i maduresa de la pròpia personalitat.

Una vegada en la Universitat, aquesta vocació es va consolidant i entra en diàleg amb la realitat de la funció docent, ja sigui mitjançant l'experiència del mateix professorat universitari, ja sigui mitjançant les pràctiques docents, que en el meu cas vaig realitzar en els tres cursos dels estudis de la diplomatura de magisteri.

Després, una vegada s'inicia la carrera docent, aquest diàleg s'acaba consolidant en una reflexió-acció sobre la pròpia pràctica docent. Diferents aspectes contribueixen a aquesta situació dins el centre educatiu. Entre ells podem destacar els següents: a) el mateix dia a dia de les aules; b) les converses i els intercanvis amb els altres membres del claustre; o c) la participació en cursos de formació. En el meu cas, a més, aquesta reflexió s'ha vist complementada amb els estudis de la llicenciatura de psicopedagogia, just després de finalitzar la diplomatura de magisteri i, uns anys després, amb l'inici del programa de doctorat.

Paral·lelament, fora del centre educatiu, altres aspectes conviden també a aquesta reflexió de la pròpia pràctica docent. Els temes educatius esdevenen temes de conversa generalitzada tant en l'àmbit més estrictament familiar com en l'àmbit de les relacions socials. Els diferents mitjans de comunicació tracten diferents aspectes de l'entorn educatiu, ja sigui des de l'àmbit de la informació o el comentari, ja sigui des de la divulgació o des de la ficció.

La convicció de que l'educació és necessària per a la vida i, cada cop més, al llarg de tota la vida (Marchesi, 2005) i el fet que tothom disposi d'una certa experiència en la matèria, almenys com a alumne (Torres, 2001) comporten que el debat social sobre l'educació i el paper dels docents esdevingui intens. Les converses entorn a l'educació, sigui des de l'àmbit que sigui, es troben, doncs, molt presents en el nostre entorn social i ens permeten

diferents enfocaments i plantejaments en la reflexió de la nostra pràctica docent.

D'una manera general i abstracta, es pot parlar de tres tipologies del fer docent (Contreras, 1999b i Rozada, 1997): el tècnic, l'investigador i l'intel·lectual. El primer model concebia la docència com un atribut o estat on es desenvolupa el paper unilateral de l'expert, sense ingerències. El segon la concep com una reflexió sobre la pràctica. Finalment, des del tercer model es concep com una participació en l'acció política transformadora de la societat.

La meua concepció de la docència, sense perdre de vista el compromís social de l'educació en la millora continua de les condicions de vida individuals i socials, es troba lligada a aquest segon model d'investigació i reflexió, en el sentit de deliberar des de la incertesa entorn a la manera d'actuar en cada cas. Alhora, aquesta constant reflexió vol concebre pràctiques per una bona educació, una educació en valors per una societat millor.

Una manera de comprendre la crisi a la que s'enfronta la formació docent i les solucions com a possible resposta a la mateixa, es troba en situar els problemes en un context sociocultural. D'aquesta manera, investigant els propòsits, els interessos i les presumpcions es pot arribar a certes solucions (Hargreaves, 1999)

Aquesta reflexió està orientada a l'acció que ens planteja la naturalesa dels canvis i les respostes possibles. En aquest procés la nostra postura esdevé determinant; la nostra concepció de les persones i del món, els nostres valors -com a opcions de vida- influeixen en la nostra manera de ser i de fer. La pràctica reflexiva integra teoria i pràctica (Elliot, 1999); els nostres coneixements, les nostres experiències i les realitats amb que ens trobem ens interpel·len. El poder buscar espais per compartir aquestes reflexions amb el mateix alumnat -amb funció de la seva edat i possibilitats- i amb els altres docents ens pot ajudar molt en aquest procés. El pensament i la reflexió són propis de cada persona en la seva individualitat; l'acció comporta i requereix, d'una manera o d'una altra, la participació d'altres persones. La reflexió orientada a l'acció és social i política; el seu producte és la pràctica (Kemmis, 1999).

La pràctica diària de l'escola està plena de canvis, i molts són concreció i reflex dels mateixos canvis operats dins de la societat. Les escoles es converteixen en unes fonts d'ambigüitats on: a)els problemes que s'han d'abordar són confusos; b)la informació disponible no és molt clara; c)i no es valora sempre de la mateixa manera; d)els objectius no estan sempre clars; e)ni les responsabilitats tampoc; f)hi ha una certa inseguretat en percebre si una situació s'ha resolt adequadament o no; g)les relacions causa-efecte rarament es poden determinar amb precisió i h)els arguments més que lògics solen ser simbòlics o metafòrics (Rozada, 1997). Davant d'aquesta realitat, la pràctica diària de l'escola esdevé complexa i sempre són necessaris nous enfocaments i noves perspectives (Jackson, 1998); en aquest sentit, la nostra formació i la nostra experiència ens hi ajuden, però la reflexió sobretot el conjunt es converteix en la clau que li dona coherència.

Darrera d'aquest plantejament es troben el compromís moral del docent amb la seva professió que es situa per damunt de qualsevol compromís contractual, i el compromís amb la comunitat en la que i al servei de la qual els docents realitzem la nostra tasca professional. Ambdós aspectes requereixen una competència professional coherent per a la seva pràctica; l'anàlisi i la reflexió sobre aquesta pràctica constitueixen l'element bàsic per a configurar la professionalitat dels docents (Contreras, 1999b).

4.1.4.- La formació permanent i l'elaboració del projecte de convivència

La reflexió-acció incrementa el seu potencial quan la unitat formativa engloba el claustre d'un centre docent. L'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre i la posterior reflexió sobre les necessitats formatives en el seu desenvolupament ho possibiliten.

Educar en valors i en la ciutadana és una qüestió de compromís. Suposa la implicació en un projecte humà de transformació i aprofundiment d'aquelles condicions que tant a nivell social com cultural, polític i pedagògic s'estimen com a desitjables per a aconseguir una societat i unes formes de vida fonamentades en la dignitat humana i en el lliure desenvolupament de la pròpia personalitat.

Un enfocament interdisciplinari possibilita i comporta la solidaritat i la responsabilitat compartida (Carrizo, 2010) entre tots els membres del claustre. La formació d'un claustre docent en conjunt comporta almenys les tres següents dimensions (Escudero, 2009):

a) La concentració i l'establiment de relacions socials i intel·lectuals de col·laboració entre el professorat.

b) La deliberació i la construcció d'una cultura pedagògica compartida respecte a valors, principis, concepcions y pràctiques sobre el currículum, l'ensenyament, l'avaluació, l'organització i el funcionament dels centres.

c) Articular i realitzar processos d'investigació sobre la pràctica, amb el propòsit de generar coneixement des de la pròpia pràctica docent per a la mateixa pràctica. Aquests processos d'investigació poden ser, entre d'altres: l'anàlisi, la reflexió, l'observació, l'avaluació o la crítica pedagògica.

La integració de l'educació en valors en el projecte educatiu del centre requereix una especial implicació del professorat, que es pot sistematitzar en les tres fases següents (Martínez Martín, 1998):

a) Estudi, reflexió i debat sobre el model de ciutadania i d'educació.

b) Estudi, reflexió i debat sobre el model d'educació en valors, tant en relació als nivells d'acord en l'equip del professorat, com en les accions a desenvolupar.

c) El contracte moral del professorat, que es deriva del propi compromís amb els infants, la societat i l'educació amb la finalitat de construir un model d'escola que permeti realment una educació moral de qualitat integrada i transversal.

Des de la perspectiva del professorat, un procés de formació permanent conjunta, es pot viure de la següent manera (Giovannini, 2010):

a) Endinsar-se en un mateix. Els i les docents podem prendre consciència de les pròpies potencialitats, descobrint el que millor sabem fer, valorant les pròpies qualitats o realitzant projectes d'acord amb les nostres preferències culturals, habilitats i creativitat.

b) La creació de vincles i interdependències. Una de les dimensions irrenunciables d'una bona tasca docent és el treball col·legiat. Aquest

repercuteix positivament en tota la comunitat escolar, reforçant el vincle de pertinença.

c) Contar la pròpia experiència. En aquests projectes de formació conjunta, d'una banda, es rep formació; i de l'altra, sorgeix la possibilitat d'oferir formació des de la pròpia pràctica.

No obstant aquestes possibilitats, com ja s'ha apuntat⁸⁵, l'opció de formació conjunta, tot i poder ser molt desitjable, i fins i tot necessària, ha de respectar les voluntats individuals dels membres de l'equip docent.

En abstracte, del plantejament d'experiències d'aquests tipus, se'n poden destacar els següents aspectes (Yus, 1999):

- Els projectes de formació han de confeccionar-se amb una gran flexibilitat, per tal d'aconseguir el màxim consens en el si de l'equip docent.
- La formació que s'aconsegueix amb aquest model millora la comunicació en el centre, incrementant les deliberacions entre els i les docents.
- Una formació realitzada d'aquesta manera apunta cap a una permanència de les fites aconseguides.
- Els processos de formació són lents. Aquesta lentitud és inherent tant en la cerca del consens, com a la delimitació dels problemes.
- L'existència de diferents nivells de formació i compromís, dins de l'equip docent, pot suposar un obstacle en la sincronització dels ritmes.
- Un èmfasi excessiu cap al centre educatiu com a eix de formació pot traduir-se en la imposició d'un punt de vista pedagògic determinat.
- La formació en el centre aspira la superació de la cultura individualista.
- Aquest desig de formació ha de sorgir d'una gran part de l'equip docent.

⁸⁵ Epígraf 2.1. d'aquesta tesi.

En el cas concret que aquí es planteja, de les anteriors aportacions ens interessa destacar la necessitat d'una participació decidida i nombrosa del professorat, que necessàriament haurà de ser flexible per adaptar-les a les possibilitats i estils de cada persona.

Per altra part, s'assumeix el fet que el professorat d'un centre necessita mesurar els seus nivells d'acord en: el model d'educació en valors, els components de la personalitat moral, i les dimensions de la personalitat i les capacitats a potenciar (Martínez Martín, 1998).

En el marc dels nivells d'acord establerts, l'equip de professorat pot desenvolupar diferents accions que en el procés d'elaboració del projecte de convivència plantegen diferents interrogants d'acord a la pròpia realitat i dinàmica. Aquestes són les següents:

a) Anàlisi de la personalitat moral del professorat, el projecte de convivència qüestiona la pròpia manera d'actuar i la manera de respondre als interrogants que planteja l'alumnat. Aquesta inquietud es constata en una de les respostes a la pregunta 9 de l'enquesta relativa a la pròpia formació -epígraf 3.5.3.C)-.

b) Anàlisi dels estils de relació interpersonal posats de manifest entre el professorat, aspecte que l'elaboració del projecte de convivència fa emergir a través de l'anàlisi de les pròpies pràctiques. L'apartat dedicat a les pràctiques de democràcia -epígraf 3.5.3.D7)- ens indica la necessitat del màxim consens en la presa de decisions i el sentit de l'exercici de l'autoritat.

c) Anàlisi sobre l'atmosfera moral de la institució i proposta d'accions estratègiques per a millorar-la. El projecte de convivència interroga les pràctiques educatives i també l'organització i l'ambient de treball. La definició del mateix s'encapçala amb el trinomi veure, aprendre i viure els valors -epígraf 3.5.3.D1)-. Tot el centre escolar i totes les relacions que es produeixen en ell han d'estar impregnades dels valors que volem que l'alumnat aprengui i visqui.

d) Anàlisi axiològic dels materials curriculars utilitzats. La comissió de convivència va recopilar tots els materials utilitzats en el centre, emmarcant-los en els fonaments de valor que es proposen treballar des del projecte de convivència -epígraf 3.5.2.-

e) Aprofitament de materials curriculars existents, adaptació, selecció i elaboració de nous. El programa d'educació en valors per a l'alumnat -epígrafs 3.5.3.D9) a 3.5.3.D13)- presenta un conjunt de materials curriculars barreja entre els existents, adaptacions dels mateixos, sistematització d'algunes pràctiques, valoració d'experiències d'altres escoles i elaboració de nous.

f) Disseny d'activitats específiques de nova creació. La innovació de la pràctica docent es troba molt present en tot el procés del projecte de convivència. La línia reflexiva la subratlla i la potencia -epígraf 3.5.3.D5)-.

g) Formació en habilitats i estratègies per al treball a l'aula. La formació permanent, també, es troba present en el projecte de convivència, com un element paral·lel que sorgeix de la reflexió de la pròpia pràctica docent. La línia formativa segueix a la línia reflexiva en la descripció de les accions del projecte de convivència -epígraf 3.5.3.D5)-.

h) Avaluació del desenvolupament moral individual i grupal. Aquesta avaluació s'apunta en el propi projecte. Es segueix una proposta de Bolívar (2008) plantejada en les preguntes 7 i 8 de l'enquesta al professorat -epígraf 3.5.3.C-. L'avaluació es presenta, en l'àmbit del centre, com un tema complex sobre el que s'haurà de seguir treballant.

Les bones pràctiques ètiques necessiten del vincle constant de la reflexió-acció, i aquesta del compromís social que encoratja en el camí de l'educació. I tot això no pot dependre únicament de voluntarismes o formes de ser. La formació hi desenvolupa una paper fonamental.

En un programa de formació del professorat en educació en valors s'han de tenir presents, com a mínim, dues premisses:

a) Una més tècnica, consistent en desenvolupar les habilitats del professorat en la producció de conflictes de caràcter social i cognitiu, l'estimulació del diàleg i l'acompanyament de l'alumnat a la cerca de noves solucions, dimensions o consensos a problemes plantejats.

b) Una altra més metodològica, centrada en potenciar el treball en equip.

Des d'ambdues premisses, les accions pedagògiques contempen les tres següents dimensions:

a) La cognitiva-relacional, amb la finalitat de desenvolupar el judici moral.

b) L'emocional, que comporta la capacitat d'empatia en les situacions que se'ns plantegen.

c) La volitiva, que ens convida a endinsar-nos en la nostra voluntat i el propi esforç.

4.2.-La formació que neix de la pràctica reflexionada

La reflexió-acció és l'eix conductor de la present tesi. En el segon capítol d'aquesta, s'acaba apuntant la presència de la reflexió-acció en els quatre àmbits següents: a) el propi procés de formació inicial i formació permanent; b) la pràctica docent; c) la recerca sobre l'educació en valors en les pràctiques d'aula i les seves implicacions formatives; i d) l'experiència pràctica de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre.

La formació que neix de la pràctica reflexionada apunta en el següent epígraf una proposta de formació a nivell de claustre que, des de la reflexió sobre les narracions d'experiències d'educació en valors i sobre l'elaboració del projecte de convivència, dedica atenció a les previsions legals, als fonaments de valor en educació, a les experiències d'educació en valors recollides en publicacions especialitzades i a les experiències d'aula recollides en el projecte educatiu de centre.

La reflexió que neix de la pràctica ens permet exterioritzar la nostra visió personal sobre unes qüestions determinades. La posada en comú d'aquestes reflexions amb la resta de companys i companyes de claustre possibilita el contrast d'opinions i permet formular propostes innovadores o de millora. La posada en comú enriqueix la pròpia opinió personal. L'amplitud de mires comporta poder contemplar millor qualsevol aspecte o qüestió que es plantegi en el centre escolar o que afecti als processos d'ensenyament-aprenentatge.

La proposta de formació permanent, que s'acompanya en el següent epígraf, respon a les meves reflexions. Aquestes reflexions, un cop escrites, les he compartit amb altres membres del claustre que m'han realitzat alguns suggeriments interessants. Aquesta idea de compartir les reflexions és la que anima la proposta de formació que es realitza. Tots els apartats de la mateixa

es basen en el diàleg i el consens entre els i les participants en el procés de formació.

La reflexió sobre la pròpia pràctica es troba present, d'una manera o altra, en la trajectòria professional de tots els i les docents. El distanciament és el que millor ens permet observar aquesta reflexió. La formació permanent en valors a nivell de claustre parteix precisament d'aquesta reflexió sobre la seva pràctica de les persones que volen participar en la indicada formació. Aquesta s'iniciarà des de la pròpia pràctica reflexionada. Els diferents membres del claustre iniciarem un viatge conjuntament, amb diferents velocitats i ritmes, que deixarà petjada en el centre i en les persones que en ell s'hi troben.

La proposta formativa pressuposa un procés de reflexió anterior, l'elaboració del projecte de convivència. La formació des de la pràctica reflexionada esdevé, doncs, una opció compromesa i decidida que, des de la humilitat i la sinceritat, pretén que un conjunt de persones aportin, de manera coherent, el millor de si mateixes en benefici de tot el centre.

La formació que neix de la pràctica reflexionada es deté en diferents àmbits. El primer d'ells és el del marc legal des d'on es planteja l'educació en valors i per a la democràcia. El coneixement del marc legal ens permet situar-nos de manera concreta en el significat d'un conjunt de conceptes i institucions, i en les possibilitats que es plantegen a partir d'aquests. Ens trobem davant d'un terreny del que en tenim molts coneixements generals i abstractes. El coneixement concret ens atorga precisió per saber identificar l'ampli ventall de possibilitats que totes les realitats ens plantegen. La reflexió de la pràctica ens obre a d'altres realitats que no són la nostra, però que són ben presents, possibles i legítimes. El projecte de convivència recull i mostra aquestes realitats d'acord amb el context de la nostra societat plural.

El segon àmbit és el dels fonaments de valor. Aquest concepte designa tres grans blocs des d'on es planteja l'educació en valors i per a la democràcia. L'elecció d'uns eixos ens permet identificar uns conceptes bàsics i essencials per a que l'alumnat pugui endinsar-se en la pràctica democràtica. La finalitat d'establir uns fonaments de valor és evidentment pedagògica. La seva presència en el projecte de convivència el pot dotar d'una major facilitat comprensiva.

Aquests fonaments cada persona els viurà i els identificarà d'una manera diferent, amb uns accents molt marcats, tant per la seva pròpia personalitat, com pels contextos on viu. La nostra reflexió s'encamina a identificar les diferents pràctiques del centre amb aquests fonaments de valor. La manera de fer-ho pot ser molt diversa. Tot l'alumnat del centre treballa aquests fonaments al llarg de tots els cursos. El treball entre diferents alumnes i diferents docents contribueix a donar diferents lectures i imatges a aquests fonaments. Lectures i imatges que són sempre les d'una societat plural i democràtica, amb infinitat de rostres, formes i colors.

Els àmbits tercer i quart d'aquesta formació que neix de la pràctica reflexionada es basen en les experiències docents. D'una banda, les pròpies del centre recollides en el projecte educatiu. D'una altra, les externes recollides en publicacions especialitzades. La pràctica diària engega la nostra reflexió. Mitjançant ella ens donem compte de les nostres mancances i de les necessitats del nostre alumnat.

La reflexió a partir de l'acció esdevé natural en la preparació i realització de les classes. Nosaltres estem reflexionant sempre d'una manera o altra. Aquesta situació es pot observar tant en la preparació de les classes, com en la seva execució i valoració posterior. Aquesta pràctica, que realitzem de manera constant, generalment, no la valorem ni la sistematitzem de la manera adequada.

La formació que neix de la pràctica reflexionada ens permet sistematitzar, valorar i compartir aquesta reflexió sobre la pràctica que sempre acabem fent. La sistematització, la valoració i la posada en comú donen un valor afegit a la nostra reflexió. Aquest es manifesta, almenys, de dues maneres. D'una banda, aportant coneixements als nostres companys i companyes docents. D'una altra, possibilitant la innovació de la pràctica en benefici del nostre alumnat.

La innovació didàctica en l'educació en valors i per a la democràcia mereix una especial consideració sobretot en uns moments en continu canvis a nivell social. La reflexió conjunta ens permet estar més atents i atentes a aquets canvis i ens possibilita una resposta adequada per preparar al nostre

alumnat per afrontar millor aquests canvis socials. El nostre compromís amb la democràcia exigeix aquesta reflexió conjunta.

4.3.-Propostes de formació del claustre a partir del projecte de convivència

El disseny del projecte de convivència comporta un treball en equip del personal docent del centre. Aquest treball en equip genera unes reflexions. Aquestes, a la seva vegada, acostumen a mostrar-nos aspectes a millorar o aspectes en els que esdevé necessari aprofundir més.

Aquest context ens presenta un escenari propici per a plantejar una proposta de formació permanent a nivell d'un centre educatiu. La necessitat i la conveniència d'aquesta formació es posa de manifest en les preguntes novena i desena de l'enquesta on es recull l'aportació dels i de les mestres del CEIP Col·legis Nous -epígraf 3.5.3.C)-.

Les respostes a aquestes dues preguntes ens mostren com la majoria de docents participants en l'enquesta consideren una manca de formació en relació a la formació en valors per a l'aplicació d'un projecte de convivència a l'escola. Paral·lelament, la totalitat dels docents considera positiva la possibilitat d'un seminari a nivell de claustre com a formació permanent docent en educació en valors.

L'enquesta dels docents aporta els següents arguments justificadors d'una formació a nivell de claustre:

- a)La reflexió necessària no es realitza al llarg dels estudis universitaris.
- b)La conveniència de posar en comú el projecte de convivència.
- c)El caràcter innovador de les metodologies i els recursos que comporten la necessitat de reciclar-se.
- d)La necessitat de formació en els valors necessaris per a una convivència democràtica.
- e)La necessitat de formació de la vessant emocional.

L'enquesta, també, posa de manifest dos aspectes que poden dificultar o deixar sense sentit aquesta possibilitat de formació:

- a)La manca de temps i, també, d'espai o àmbit propi.

b)El perill que les experiències negatives d'una persona puguin arribar a enfonsar les propostes positives d'unes altres.

La proposta de formació docent que seguidament es planteja té molt presents aquestes consideracions derivades de l'enquesta. Aquesta proposta és fruit del procés de reflexió-acció en el que s'emmarca tota la tesi, com s'acaba d'exposar en l'epígraf 4.2.

El plantejament inicial de la proposta es realitza des del camp de la reflexió. En aquest sentit, es pretén plantejar uns paràmetres mínims i necessaris per a què la reflexió es vagi produint i, des d'on, es pugin generar noves accions.

La proposta de formació consta dels següents apartats: definició; objectius; requisits de participació i aplicació; fases i calendari; metodologia; continguts mínims; continguts opcionals; avaluació i seguiment.

4.3.1.- Definició

La present proposta es pot definir com una programa de formació del professorat per al treball de l'educació en valors i en la democràcia, des de la reflexió-acció de la pròpia pràctica docent, a nivell d'un centre docent, de lliure participació, de caràcter obert i amb una durada plurianual, però estructurada en unitats temporals corresponents als cursos docents.

D'aquesta definició se'n desprenen les següents característiques:

a)El nom de programa de formació del professorat respon a la seva concepció com un element molt important que s'ha de trobar inserit dins la planificació i programació del centre. Un dels apartats del projecte de convivència del centre pot incloure, perfectament, una proposta de formació a partir del mateix projecte de convivència.

b)El treball en la formació de l'educació en valors i la democràcia, en el marc del projecte de convivència del centre, pretén oferir, alhora, un espai per a la formació en continguts conceptuals per al professorat que es combini amb la reflexió de la pròpia pràctica i que possibiliti la innovació de la mateixa.

c)El programa de formació s'escriu en el marc d'un centre docent perquè està relacionat amb la quotidianitat d'un centre docent concret. Es tracta de

formar-se, reflexionar i innovar des de la pròpia pràctica. Aquest marc es concep des del desenvolupament i l'aplicació del projecte de convivència.

d)La participació dels i de les membres del claustre és lliure. Aquesta llibertat de participació és correspon amb el caràcter voluntari de la formació permanent. El caràcter lliure d'aquesta participació no és un obstacle per aconseguir una participació plena. Una formació de qualitat, on es combini el rigor conceptual amb la lliure participació i reflexió, i on el producte final acabi revertint en la innovació de la pràctica i en la millora del centre, pot ésser capaç de generar una força atractiva que fomenti la participació vertadera molt més enllà que qualsevol imposició normativa.

e)El caràcter obert de la formació que es proposa està molt relacionat, tant amb la participació, com en el contingut i la qualitat de la mateixa. La llibertat en la participació comporta la necessitat de que el professorat és pugui, tant incorporar al programa, com abandonar-lo, quan ho consideri necessari donades les circumstàncies. Les altes i les baixes poden ser voluntàries, en el cas de respondre a la lliure decisió de la persona, o forçades, en el cas de ser conseqüència d'un canvi de centre docent.

El contingut i la qualitat de la formació dependran, en bona manera, del desig lliure de participar, del convenciment autònom de la necessitat de participació, de la disponibilitat i de les aportacions dels mateixos participants. La reflexió sobre la pròpia pràctica ens possibilita que tots els i les membres del claustre puguem rebre, alhora, formació i oferir-la. Es tracta d'una formació entre iguals, on les persones que compartim l'exercici de la tasca educativa siguem capaços d'intercanviar els nostres sabers pràctics i teòrics, i de complementar-nos les mancances per avançar i evolucionar amb la finalitat d'oferir un projecte educatiu de més qualitat i d'innovar en la pràctica diària.

f)La durada plurianual del programa deriva dels objectius i finalitats del mateix. Ens trobem davant d'un procés llarg, que demana continuïtat i que té una temporalitat indeterminada. La vigència del projecte de convivència és, també, indeterminada, no disposa d'una data de caducitat. Les possibilitats, i alhora necessitats, de revisió i millora no discuteixen aquesta vigència indeterminada.

Un programa de formació lligat a un projecte de convivència ha de plantejar-se, necessàriament, amb una durada similar a l'indicat projecte. Evidentment, pot cessar el programa de formació focalitzat en els continguts i estructura del projecte de convivència sense que aquest perdi vigència, ja que aquest pot existir sense una acció formativa. No obstant, aquesta possibilitat no és la desitjable.

El més probable és que la formació vagi evolucionant amb el dinamisme de la pròpia vida de l'escola, que enfocarà altres centres d'interès vinculats al projecte de convivència o paral·lels. L'estructuració temporal del sistema educatiu per cursos determina, també, la divisió del programa de formació per cursos. D'igual forma caldrà considerar els canvis en les polítiques educatives.

4.3.2.- Objectius

Els objectius de la present proposta de programa de formació continuada del professorat responen, d'una banda, al desenvolupament i l'aplicació del projecte de convivència, i de l'altra, a la possibilitat de millora de la trajectòria professional del professorat. Els objectius són els següents:

a)Desenvolupar la línia formativa prevista en el projecte de convivència. La proposta formativa deriva del projecte de convivència. I troba sentit en la reflexió-acció que va sorgint durant tot el procés i en la pràctica diària de l'aula.

b)Oferir un espai específic per a la formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació en valors i per a la democràcia, tenint en compte els canvis constants de les societats. Aquesta possibilitat de formació permanent pretén donar resposta a una necessitat ja plantejada a nivell de centre mitjançant una enquesta al personal docent -epígraf 3.5.3.C-.

c)Potenciar la reflexió-acció com una metodologia que ens anima a la millora constant de la nostra tasca docent. L'acció i la reflexió sobre la mateixa ens són útils a nosaltres mateixos i també per als altres integrants del centre, ja que ens permeten, d'una banda, compartir les inquietuds i els dubtes, i de l'altra, anar fent camí per superar-les.

d)Possibilitar la innovació de la pràctica docent. Aquesta possibilitat és una de les conseqüències directes d'aquest programa de formació permanent.

Aquest programa pretén, d'una banda, formar als participants en el mateix, i de l'altra, retornar aquesta formació al centre. Un dels àmbits on retorna aquesta formació és en la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

e) Millorar la dinàmica del centre. Un altre dels àmbits on la formació rebuda torna al centre és el de les relacions interpersonals, que més enllà dels processos d'ensenyament-aprenentatge, es produeixen en el mateix.

f) Aconseguir una més plena identificació del professorat amb el centre. La relació laboral i professional és una part de la nostra vida. Quan més implicats i satisfets en sentim en aquest àmbit, millor ens trobarem en tots els aspectes de la nostra vida.

4.3.3.- Requisits de participació i aplicació

La participació en aquest procés ve determinada per la pertinença al centre. La raó d'aquesta pertinença va lligada al fet de trobar-nos davant d'un projecte de participació de centre, que sorgeix del mateix centre i troba sentit en ell. Aquesta pertinença seria, doncs, l'únic requisit de participació.

El requisit de pertinença pot comportar canvis en les persones participants. La concepció plurianual del programa de formació comporta que les altes i baixes siguin normals, ja que la realitat dels claustres dels centres docents mostra, com a mínim, una certa renovació cada curs escolar.

El canvi de centre escolar necessàriament pressuposa la sortida o la possibilitat d'accés al programa de formació. Evidentment, una persona que hagi participat durant diversos cursos en aquest programa i després canviï de centre portarà sempre, dins d'ella, tot el camí ja fet i la reflexió que del mateix se'n deriva. I encara que, en certa manera, pugui continuar vinculada o lligada al projecte que ha ajudat a construir, i del que sempre en formarà part, la seva realitat concreta i els seus entorns són uns altres.

Els requisits d'aplicació es troben lligats al projecte de convivència i a la implicació del professorat en la línia formativa del mateix. Aquests es poden sintetitzar en els següents:

a) L'existència d'un projecte de convivència on es contempli una línia formativa. El programa de formació del professorat desenvolupa aquesta línia formativa.

b) La participació del professorat en el projecte de convivència. Aquesta participació comporta diferents graus, que poden anar des de contestar una enquesta fins a implicar-se en una comissió.

c) El desplegament del projecte de convivència en la pràctica diària del centre. L'inici del programa de formació pot coincidir o ser posterior a l'aplicació i desenvolupament del projecte de convivència.

d) La voluntat, almenys, d'una part significativa del claustre de participar en aquest programa de formació. El programa de formació comporta una participació activa de tots els seus membres, els quals ofereixen i reben formació a la vegada. D'aquesta manera, s'aprofiten totes les potencialitats de tots els i les membres del claustre.

4.3.4.- Fases i calendari

El programa de formació es preveu amb una durada plurianual. Aquesta plurianualitat tindria un caràcter obert. En principi no s'assenyala una data de finalització. Aquesta dependrà de les voluntats de les persones participants.

El programa s'estructura en tres fases diferents -inici, desenvolupament i valoració- que es poden anar enllaçant en espiral, renovant-se a si mateixes. La incorporació posterior de docents a l'escola ha de permetre passarel·les contínues per tant de que tothom que vulgui participar en el programa de formació pugui fer-ho.

El calendari d'inici del programa ve determinat per l'inici del desplegament del projecte de convivència en el centre. El programa de formació s'emmarca en el desplegament de la línia de formació, indicada en el projecte. L'inici d'aquest programa serà, doncs, simultani o posterior al desenvolupament del programa de convivència. El moment el determinarà el claustre.

Les fases del programa són les tres següents:

a) Fase d'inici. Aquesta fase té dos moments. En primer lloc es procedeix a determinar com s'estructura la formació. Seguidament s'ofereix el marc teòric de la formació en valors i per a la democràcia.

La primera etapa de la fase d'inici manifesta les adhesions al programa de formació. Seguidament, es determinen les prioritats, es demanen les necessitats de formació i s'ofereixen les possibilitats de formació. La seva durada pot anar des d'un trimestre a un curs, en funció de les disponibilitats i situacions dels participants.

La segona etapa d'aquesta fase inicial concreta els mòduls més teòrics de la formació. La seva estructura es molt similar al marc teòric de la tesi. Es pot concretar en les següents unitats:

- Unitat 1: La reflexió-acció de la pràctica docent.
- Unitat 2: Característiques de les nostres societats i de l'educació.
- Unitat 3: Legislació educativa i formació en valors.
- Unitat 4: Els fonaments de valor en educació.
- Unitat 5: L'inici del projecte de convivència.
- Unitat 6: El desplegament del projecte de convivència.

La impartició del marc teòric correspon a docents del propi centre. Esdevé important que l'equip docent de l'escola participi d'aquesta formació teòrica, aportant cada membre els seus coneixements, i donant valor d'aquesta manera als sabers docents, sense excloure la col·laboració d'altres professionals externs en el cas que es consideri necessària. Els capítols 1 a 3 d'aquesta tesi poden utilitzar-se com a materials didàctics. El formador o formadora externa, en el seu cas, és proposada i escollida pels i per les participants.

La durada d'aquesta segona etapa pot oscil·lar entre dos trimestres i un curs escolar, en funció de la durada de la primera etapa. La previsió desitjable d'aquesta primera fase és d'un a dos cursos escolars. Els i les participants en el programa de formació determinaran aquest interval de temps en funció de les seves possibilitats i preferències.

b) Fase de desenvolupament. Aquesta és la fase principal del programa. La seva durada és oberta. Pot durar entre dos i quatre cursos abans de renovar-se amb la fase de valoració. Aquesta fase és molt participativa i

comporta una forta implicació de tots i totes les participants en el programa. Els temes són proposats pels participants entre els continguts mínims i els opcionals previstos en el programa. La metodologia emprada és la de la reflexió-acció de la pràctica docent.

c) Fase de valoració. Aquesta fase pot durar un trimestre o un curs escolar i s'intercala entre fases de desenvolupament. En aquesta fase es proposa reflexionar sobre el mateix programa de formació. En concret es tracta de veure, entre d'altres, els següents aspectes:

- La seva operativitat i funcionament.
- La satisfacció de les expectatives dels i de les participants.
- La innovació de la pràctica de l'aula.
- La conveniència o no de la continuïtat del programa.
- La redefinició de les prioritats o interessos del nou període.
- La fixació de la durada de la nova fase.

La finalització d'aquesta fase de valoració torna a obrir la fase de desenvolupament, i així successivament mentre es consideri necessari. La formació és extensiva en el temps tenint en compte les dinàmiques de l'escola, la necessitat d'una formació pausada que permeti la participació i la reflexió, una formació que alhora vagi enriquint el clima de l'escola i que afavoreix la seva sostenibilitat.

L'arribada de nous i noves docents a la plantilla del centre comporta la necessitat d'adequar passarel·les amb la finalitat de permetre la incorporació d'aquests i d'aquestes a la fase corresponent del programa. La sistematització i arxiu de la documentació generada en aquest programa podrà permetre aquestes passarel·les amb l'ajuda d'un tutor o tutora durant un període de temps determinat que pot anar des d'un trimestre a un curs escolar. La figura del tutor o tutora correspon a membres de l'equip docent del centre. Esdevé una oportunitat privilegiada de compartir coneixements, inquietuds i reflexions sobre la pràctica i, paral·lelament, permet donar sentit al treball diari del centre, fent-lo més proper al professorat nouvingut.

La durada de cada curs del programa pot ser variable. Una possibilitat seria la dedicació d'una hora setmanal entre el període de setembre a juny. Això comporta quaranta hores anuals. La durada i la validesa oficial del

programa de formació com a curs de formació del professorat dependrà del Departament d'Ensenyament.

Les fases del programa de formació queden dibuixades en la següent taula:

<i>Fase</i>	<i>Durada</i>	<i>Funció</i>	
Inicial	Entre un trimestre i un curs escolar	Estructurar el programa i oferir el marc teòric	Passarel·la
Desenvolupament	Entre dos i quatre cursos	Treballar diferents temes i reflexionar sobre la pràctica	
Valoració	Entre un trimestre i un curs escolar	Reflexionar sobre el programa de formació	
Desenvolupament	Entre dos i quatre cursos	Treballar diferents temes i reflexionar sobre la pràctica	
Valoració	Entre un trimestre i un curs escolar	Reflexionar sobre el programa de formació	
I així successivament			

Taula 51. Proposta de formació de claustre. Fases, durada i funció

4.3.5.- Metodologia

La metodologia del programa de formació és la de la reflexió-acció de la pràctica educativa. Els i les participants del programa de formació comencem una aventura conjunta on combinem l'experiència diària de les aules amb les nostres capacitats, habilitats i formació personals. La suma d'individualitats ha de possibilitar un grup cohesionat amb un valor afegit que excedeixi de la simple suma de capacitats.

Aquest excés de la simple suma de capacitats es pot aconseguir, d'una banda, compartint coneixements, i de l'altra, fent-ho d'una manera democràtica. La vessant investigadora del professorat -apuntada en l'epígraf 4.1.3- ens facilita la possibilitat de compartir coneixements. Aquesta actitud permet aportar diferents visions d'una mateixa realitat, circumstància que ens convida a qüestionar-nos qualsevol pràctica, transformant-la i, consegüentment, innovant.

El valor afegit en la suma de capacitats es pot obtenir, també, amb la democratització dels processos d'ensenyament i aprenentatge. La democràcia s'aprèn observant-la i s'ensenya vivint-la -com s'ha apuntat en l'epígraf 3.3.5.D) en la proposta de projecte de convivència-. La formació del professorat dins del

centre esdevé un moment privilegiat per a que l'alumnat observi i senti com és possible una aprenentatge entre iguals i des de la igualtat.

En aquest procés, com en tota relació d'ensenyament-aprenentatge, són tant importants la meta, com el camí realitzat per aconseguir-la. El programa de formació pretén estendre la pràctica de la reflexió-acció entre els membres del claustre. El convertir en habitual aquesta pràctica i la reflexió conjunta són processos que permeten, d'una banda, compartir la formació entre els membres del grup i, d'una altra, innovar la pràctica de l'aula.

El programa de formació presenta sessions de diferents tipus. Totes aquestes sessions combinen una estona per a les ponències i una estona per a la reflexió. Principalment, es realitzen sessions teòriques on s'introdueixen i descriuen conceptes, contextos i relacions, amb sessions participatives on els i les docents comparteixen les experiències i reflexionen sobre elles. Un altre tipus de sessions seran les sessions pràctiques, on es podrà reproduir i dramatitzar un pràctica d'aula i, en el seu cas, presentar una proposta d'innovació.

L'organització, l'estructura del programa de formació i la concreció dels continguts dels cursos es realitzarà de manera democràtica i, per tant, correspon als i les participants en el programa. Aquests i aquestes escolliran els continguts mínims i optatius del programa d'acord, d'una banda, amb les necessitats de l'alumnat i del centre i, d'altra, amb les possibilitats i predisposicions dels i de les participants.

Els i les participants designen la persona o persones encarregades de la coordinació del curs, seleccionen els continguts, escullen les ponències de les sessions, estableixen la temporització de les mateixes i realitzen la sistematització i recollida dels materials utilitzats.

4.3.6.- Continguts mínims

El programa de formació pressuposa uns continguts mínims. Aquests, com ja s'ha avançat, poden estructurar-se en sis unitats. Els i les participants hauran de concretar aquestes unitats o canviar-les i adaptar-les en funció dels interessos i necessitats que es plantegen.

Aquestes unitats pretenen donar resposta a la metodologia que s'utilitza, a l'entorn en el que vivim, al marc estructural i conceptual des d'on es realitza l'educació en valors i al projecte de convivència. Els continguts d'aquestes unitats poden visualitzar-se en la següent taula:

<i>Eixos temàtics</i>	<i>Unitats</i>	<i>Apartats unitats: qüestions objecte de reflexió</i>	
La metodologia del procés de formació permanent.	La reflexió-acció de la pràctica docent.	Què és la reflexió-acció sobre la pràctica i per a què ens serveix?	
		Com reflexionar sobre les nostres pràctiques docents?	
		Coneixes exemples i accions de la reflexió-acció?	
Escola i entorn.	Característiques de les nostres societats i de l'educació.	Què passa al món, que ha de tenir en compte l'escola?	
		Quin paper té l'educació en el context mundial?	
		Com respon la nostra escola davant les exigències de les famílies i de la societat?	
		Quin lloc ocupem entre els agents que incideixen en l'educació dels infants?	
		Com influeixen les noves concepcions del temps en l'educació?	
El projecte de convivència.	Legislació educativa i formació en valors.	Com enfoquem l'educació en valors a l'escola?	
		Què ens diu la legislació i què hem de fer?	
		Quina presència pot tenir l'educació en valors i la convivència democràtica en el nostre centre?	
	Els fonaments de valor en educació.	Què entenen per valors i altres conceptes?	
		Per a què ens serveixen els fonaments de valor?	
		Quins exemples de valors tenen presència a l'escola?	
	L'inici del projecte de convivència.	L'inici del projecte de convivència.	Què entenem per projecte de convivència?
			Per a què serveix el projecte de convivència?
			Que comporta per a nosaltres i el nostre centre?
			Com es pot iniciar el projecte de convivència?
	El desplegament del projecte de convivència.	El desplegament del projecte de convivència.	Quins objectius poden plantejar-se en el projecte de convivència?
			Quines accions i línies es poden desenvolupar?
			Quins continguts pot tenir?
			Què podem aprofitar del que estem fent a l'escola?
			Què podem incorporar de nou?
			Com podem valorar tot el que estem fent?
On queda la reflexió-acció?			

Taula 52. Proposta de formació de claustre. Eixos temàtics, unitats i apartats

4.3.7.- Continguts opcionals

Aquests continguts es comencen a treballar a partir del segon curs del programa, com ja s'ha indicat en l'apartat de les fases i calendari. La

determinació dels continguts opcionals es pot realitzar, doncs, de manera posterior o simultània a la realització de la part de continguts mínims del programa.

La determinació d'aquests continguts correspon als i a les participants en el programa. L'aconsellable és que es configuren en funció de la formació i la matèria que imparteixen els i les participants en el programa.

Les sessions del curs es destinaran a treballar un aspecte o aspectes concrets i a reflexionar sobre ells. La designació dels temes a tractar i la durada i la ubicació de les sessions es realitzen segons les possibilitats dels i de les participants, i les necessitats i interessos del centre.

Una proposta dels continguts optatius pot realitzar-se en base als fonaments de valor i els temes del projecte de convivència. Una altra pot partir de les àrees i de les etapes i dels seus cicles. En ambdues propostes es poden utilitzar com a materials les experiències d'aula, tant les pròpies, com les alienes de epígraf 3.3. o d'altres.

La proposta en base als fonaments de valor i als temes del projecte de convivència ens dibuixa una taula molt similar a una de l'epígraf 3.3 i a una altra de l'epígraf 3.5.3.D):

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Continguts opcionals del curs</i>
Persona i dignitat	Drets i deures	La identitat personal i social
		El cos humà
		L'origen de la vida
		El final de la vida
		Les emocions
		L'educació del caràcter
	Autonomia i llibertat	Els Drets humans
		L'educació per la pau
		L'aprenentatge entre alumnes
		La iniciativa de l'alumnat
		La resolució de problemes
		Les relacions intergeneracionals
		Les relacions família i escola
Democràcia i ciutadania	Compromís i responsabilitat	La cultura democràtica
		La participació comunitària o ciutadana
		La participació política
	Ciutadania, civisme i convivència	L'entorn sostenible
		El consum responsable
		L'educació vial
		La salut
L'alimentació		

<i>Fonaments de valor</i>	<i>Significats i continguts</i>	<i>Continguts opcionals del curs</i>
Igualtat i diferència	Justícia, igualtat i felicitat	La igualtat
		La realitat territorial
		La diversitat territorial
		La interculturalitat
		L'atenció a la diversitat

Taula 53. Proposta de formació de claustre. Fonaments de valor i continguts opcionals del curs

La proposta transversal en base a les àrees de les etapes i cicles es pot estructurar, com a punt de partida, tenint present uns significats i continguts prioritaris per a cada àrea que no n'exclou d'altres. La taula queda de la següent manera:

<i>Etapa</i>	<i>Cicle</i>	<i>Àrea</i>	<i>Continguts</i>
Educació infantil		Descoberta d'un mateix i dels altres	Drets i deures Autonomia i llibertat Compromís i responsabilitat Ciutadania, civisme i convivència Justícia, igualtat i felicitat
		Descoberta de l'entorn	Compromís i responsabilitat Ciutadania, civisme i convivència
		Comunicació i llenguatges	Autonomia i llibertat Ciutadania, civisme i convivència
Educació primària	Cicle inicial	Llengua catalana i literatura	Autonomia i llibertat
		Llengua castellana i literatura	Ciutadania, civisme i convivència
		Llengua estrangera	
	Cicle mitjà	Coneixement del medi natural, social i cultural	Drets i deures Compromís i responsabilitat Ciutadania, civisme i convivència
		Matemàtiques	Autonomia i llibertat
	Cicle superior	Educació artística	Autonomia i llibertat Ciutadania, civisme i convivència
		Educació física	Autonomia i llibertat Compromís i responsabilitat
		Religió	Autonomia i llibertat Compromís i responsabilitat Ciutadania, civisme i convivència Justícia, igualtat i felicitat
Cicle superior	Educació per la ciutadania i els Drets humans	Drets i deures Autonomia i llibertat Compromís i responsabilitat Ciutadania, civisme i convivència Justícia, igualtat i felicitat	

Taula 54. Proposta de formació de claustre. Àrees i continguts opcionals del curs

4.3.8.- Avaluació i seguiment

Aquesta fase del programa esdevé d'una gran importància donat el caràcter participatiu i obert del mateix. El bon funcionament del programa

requereix d'una memòria anual on es reculli el funcionament del curs. En aquesta memòria es descriuen, entre d'altres aspectes: les persones participants, les decisions adoptades, l'estructura del curs, els continguts que s'han tractat, les reflexions que s'ha realitzat, les possibles propostes que sorgeixen i els aspectes a comunicar a la comissió de convivència i al claustre.

L'avaluació i el seguiment del curs correspon a les persones participants. Per realitzar aquestes tasques, els i les participants del curs han de tenir presents les inquietuds i les preferències manifestades pels i per les docents del centre amb anterioritat a l'inici del programa de formació. En el nostre cas concret, s'ha de tenir present l'enquesta realitzada al professorat amb la finalitat d'elaborar el projecte de convivència, recollida en l'epígraf 3.5.3.C). En aquesta enquesta es posa de manifest la necessitat d'una formació específica. Un bon indicador del seguiment del programa de formació és l'avaluació satisfactòria de l'assoliment d'aquestes mancances per part dels i de les participants en el curs.

Els i les participants del curs hauran d'elaborar una model d'avaluació per annexar-lo a la memòria del curs on es posin de manifest, almenys, els següents aspectes: els objectius plantejats a l'inici de cada curs, la manera com s'han tractat, les reflexions que han suscitat, les propostes de millora i innovació de la pràctica docent que han sorgit i les noves necessitats de formació que han plantejat.

L'avaluació d'un curs esdevé una bona guia per iniciar el següent curs. Un programa de formació basat en la participació dels seus membres troba sentit quan aquests consideren útil la participació en el mateix. Aquesta utilitat s'ha de transmetre a tot el centre.

CONCLUSIONS

Les conclusions de la present recerca descansen sobre la presència de la persona dins del sistema educatiu. La manifestació dels valors i de les opcions de vida són la prova del lliure desenvolupament de l'alumnat.

La formació de la personalitat de l'alumnat es troba present en tot sistema educatiu. Els sistemes educatius democràtics garanteixen el respecte a la dignitat de l'alumnat i possibiliten el lliure desenvolupament de la seva personalitat.

Els compromís dels i de les docents amb la democràcia comporta la necessària formació en aquest àmbit. Aquest compromís continua en la pròpia pràctica docent. Les relacions humanes que es generen dins d'un sistema educatiu han de ser democràtiques.

Totes aquestes dimensions es troben molt presents en el dia a dia de qualsevol docent. La sistematització d'aquesta reflexió ens ofereix unes possibilitats contínues, tant de formació, com d'innovació de la pròpia pràctica docent.

Les conclusions que seguidament es presenten s'estructuren en els següents cinc punts: a)la centralitat de la persona dins del sistema educatiu; b)l'educació en valors i per a la democràcia com a elements indispensables d'un sistema educatiu democràtic; c)l'ensenyament de la democràcia des de la pròpia pràctica; d)la reflexió-acció de la pròpia pràctica com a element dinamitzador d'un centre docent; i e)la reflexió-acció de la pròpia pràctica com a mirall de la pròpia trajectòria personal.

1.-La centralitat de la persona dins del sistema educatiu

El sistema educatiu troba la seva última justificació en les persones. En les etapes de l'ensenyament obligatori, els protagonistes són els infants i joves, que sortint de l'àmbit de la seva família, van iniciant i descobrint la vida en societat.

L'escola esdevé un lloc privilegiat on els infants es troben amb els seus iguals i estableixen diferents relacions. Aquestes relacions van des dels àmbits organitzatius o d'ensenyament-aprenentatge, fins al joc simbòlic o la pròpia iniciativa de l'alumnat.

En el nostre sistema educatiu, la majoria dels nens i nenes hi accedeixen amb tres anys i romanen en ell, almenys, fins als setze anys. Ens trobem, doncs, davant d'un període de tretze cursos escolars, on l'alumnat va forjant la seva personalitat.

Aquesta circumstància comporta que, en un sistema educatiu democràtic, l'alumnat sigui el centre. Aquesta centralitat adquireix una dimensió més especial i significativa en les etapes de l'ensenyament obligatori, on la personalitat es va desenvolupant i la consciència moral es va definint.

La centralitat de la persona dins del sistema educatiu comporta incondicionadament que la dignitat de la persona humana i el lliure desenvolupament de la seva personalitat han d'inspirar totes les relacions que es produeixin dins del propi sistema educatiu.

Aquesta formulació, com a principi de plantejament de qualsevol acció educativa, esdevé totalment lògica i, segurament, indiscutible. Però si ho reflexionem amb tranquil·litat, ens adonem fàcilment que ens trobem davant d'un gran repte.

Aquest repte, lluny d'acovardir-nos o de fer-nos tirar endarrere, ens ha d'esperonar i d'il·lusionar, per realitzar la nostra tasca diària com a educadors i educadores. La visualització de la importància d'aquest repte ens convida a una reflexió continuada sobre la nostra acció diària.

Aquesta reflexió esdevé, com ja s'ha manifestat en els capítols III i IV de la tesi, una possibilitat privilegiada per al treball en equip, la millora del centre, la formació permanent i la innovació educativa. Aquestes quatre dimensions

representen aspectes essencials per al bon desenvolupament de la tasca docent.

En el plantejament que aquí s'ha realitzat, el treball en equip esdevé una peça clau, a partir de la qual les demás dimensions apuntades es poden desenvolupar des d'una perspectiva cooperativa entre tots els membres del claustre docent.

Tots els i les docents ens esforcem, d'una manera o altra, per aconseguir la millora del nostre centre, la formació permanent i la innovació educativa. Les nostres reflexions i la seva posterior posada en comú esdevenen una manera de sumar esforços i, sobretot, de compartir les nostres il·lusions en benefici de tota la comunitat educativa i de la societat en general.

2.-L'educació en valors i per a la democràcia com a elements indispensables d'un sistema educatiu democràtic

La centralitat de la persona dins del sistema educatiu comporta que l'educació en valors i per a la democràcia siguin elements indispensables d'un sistema educatiu democràtic. Aquesta presència pot tenir diferents matisos, espais, consideracions o dedicacions horaris. Però, sigui com sigui, ha de ser real i efectiva.

Aquesta presència es pot observar de manera continuada, tant en les diferents lleis que han regulat el dret a l'educació, com en les que han ordenat el sistema educatiu, el sistema universitari i la planificació de la formació de mestres. En l'epígraf 2.3 de la tesi, s'analitza aquesta presència.

L'observació de les diferents legislacions permet concloure com la consolidació explícita d'aquesta és evolutiva. Aquesta evolució és nota molt clarament, tant en l'ordenació del sistema educatiu, com en l'ordenació del sistema universitari.

En relació al sistema educatiu, la LOE estableix uns espais propis per a l'educació en valors, tant en l'etapa d'educació primària, com en l'etapa d'educació secundària obligatòria i en el batxillerat. En concret, es contempen: l'àrea d'educació per a la ciutadania i els Drets humans per a educació primària (article 18); les assignatures d'educació per la ciutadania i d'educació ètica-

cívica per a educació secundària obligatòria (articles 24 i 25); i l'assignatura de filosofia i ciutadania per a batxillerat (article 34).

L'ordenació del sistema universitari, per la seva banda, reconeix de manera explícita en les seves últimes regulacions la importància de la formació en valors com a part integral del procés d'aprenentatge i formació de l'alumnat (article 5 de la Llei d'Universitats de Catalunya) i el paper de la Universitat com a transmissora essencial de valors (exposició de motius de LOMLOU).

La constatació d'aquesta presència en el moment present comporta preguntar-nos per l'essència de la mateixa. Evidentment, posteriors canvis normatius poden establir que aquesta presència es visualitzi de maneres diferents. La qüestió concreta que se'ns planteja és la presència mínima de l'educació en valors dins l'ordenació del sistema educatiu.

La resposta a aquesta qüestió troba una pista important en l'evolució legislativa i en la legislació present. La presència legislativa actual constitueix un reconeixement de la importància de l'educació en valors per a fonamentar una convivència democràtica a nivell social. El sistema educatiu contribueix de manera decidida a enfortir aquesta convivència democràtica. En la mateixa línia, es mou el món universitari.

La pista legislativa actual apunta de manera inequívoca a ressaltar la importància de l'educació en valors i de la convivència democràtica en l'ordenació del sistema educatiu i del sistema universitari. La tendència actual és la d'explicitar aquesta presència, dotant-la d'uns espais propis dins les etapes d'educació primària, d'educació secundària obligatòria i de batxillerat.

No obstant aquesta pista, i en la línia de les propostes que es produeixen per modificar la LOE en el moment de tancar aquesta tesi, es pot concloure com una presència no tant explícita i sense uns espais propis, també seria compatible amb un sistema educatiu democràtic. Encara que, segurament, no seria del tot comprensible.

L'essència d'un sistema educatiu democràtic es pot situar en la dignitat de la persona i el lliure desenvolupament de la seva personalitat, en el sentit apuntat per l'article 10 de la Constitució espanyola de 1978 i pels diferents Tractats internacionals relatius als Drets humans. Aquest plantejament s'ha de trobar en tota llei que vulgui ordenar i regular un sistema educatiu democràtic.

La presència implícita de l'educació en valors i per a la democràcia, tant en l'articulat d'una llei, com en les matèries o assignatures, és legítima, però pot ser desconcertant quan s'han assolit unes cotes superiors. La desaparició explícita de l'articulat de la llei o de les matèries o assignatures dels plans d'estudi pot semblar el seu arraconament o una menys valoració.

Tota ordenació normativa es pot revisar i canviar. De manera inevitable, tant el pas del temps, com els canvis de governants, acaben aportant nous elements i impulsos que desemboquen en la manera d'organitzar i gestionar els diferents components de l'entramat social, entre els quals es troba el sistema educatiu.

Qualsevol canvi normatiu que respecti els mínims constitucionals és plenament legítim. No obstant, també és lògic, recomanable i, fins i tot, necessari que aquests canvis normatius s'adaptin a les realitats socials del moment i intentin donar una resposta adequada, tant a les noves realitats socials, com als problemes socials que es plantegin o, donades les circumstàncies, es puguin plantejar.

Una constant social del nostre temps present és els continus canvis que, en tots els àmbits, es produeixen i la rapidesa amb la que molts d'aquests canvis produeixen conseqüències inesperades, i no sempre volgudes, en la vida de les persones. Aquestes contínues adaptacions socials, en societats molt heterogènies, comporten, des del sistema educatiu, la necessària atenció a la realitat de la persona, dels valors i de la democràcia.

Aquestes dues circumstàncies, regulació legislativa vigent i realitat social canviable, conviden a tractar d'una reflexionada i pausada l'educació en valors i per a la democràcia en qualsevol plantejament de nova ordenació del sistema educatiu. El consens social i polític en aquests aspectes esdevé el punt de partida ideal d'una futura reforma normativa.

El sistema educatiu, més enllà de donar compliment als requisits mínims indispensables per assegurar el seu caràcter democràtic, esdevé una instància molt importat, des de la que promoue els escenaris necessaris per a aconseguir una veritable convivència a nivell social.

Les escoles són bressols de democràcia. La democràcia s'ensenya, s'aprèn i, en definitiva, és viu millor des de la pràctica. El sistema educatiu,

d'una banda, possibilita la socialització entre iguals, i d'una altra, ofereix un ventall de coneixements i aprenentatges que es poden realitzar de manera cooperativa i democràtica.

Les escoles seran veritables bressols de democràcia sempre que les persones que treballem en elles ens ho creguem i així ho manifestem en les relacions entre nosaltres i amb l'alumnat.

3.-L'ensenyament de la democràcia des de la pròpia pràctica

La democràcia, com qualsevol realitat o concepte, es pot ensenyar i aprendre de moltes maneres. La manera més coherent de fer-ho, pel seu significat i tot el que comporta, possiblement, sigui des de la pràctica. Aquest plantejament es troba reflectit en la proposta de projecte de convivència apuntada en l'epígraf 3.5.3.D).

L'ensenyament de la democràcia des de la pràctica pressuposa una aposta ferma i decidida per al respecte a la dignitat de la persona i per al lliure desenvolupament de la seva personalitat. Els valors, com a opcions de vida, són el resultat d'aquest lliure desenvolupament de la pròpia personalitat.

Aquest ensenyament des de la pràctica té un plantejament fàcilment acceptable. No obstant, el descens a la seva aplicabilitat pot comportar diversos entrebancs i obstacles que puguin desvirtuar-lo, amb el perill d'acabar oferint un ensenyament més aviat teòric.

El diàleg de tot procediment assembleari per prendre decisions es troba en la base d'un ensenyament de la democràcia des de la pràctica. Aquest diàleg ha d'existir tant en les relacions entre l'alumnat, com en les d'aquest amb el professorat, com en les d'aquest últim entre si.

Aquest diàleg, evidentment, no s'ha de confondre amb la manca absoluta d'un ordre, d'acord amb les funcions del personal docent i de la pròpia normativa organitzativa del centre. Contràriament, el diàleg possibilita la plena participació i la identificació de tots els membres d'un centre en la vida del mateix. Paral·lelament, comporta un exercici de responsabilitat en les relacions socials, en la mesura en que tothom ha participat en la definició dels escenaris i de les vies on es produeixen les mateixes.

La decisió d'ensenyar la democràcia des de la pràctica correspon als òrgans de govern del centre. Aquesta proposta ha de comptar amb el suport de l'equip directiu del centre i del consell escolar. El claustre, també, l'ha d'assumir com a pròpia, ja que la seva implicació és decisiva i fonamental per a què aquesta possibilitat acabi esdevenint una realitat en la vida diària del centre.

La proposta pot sorgir, tant d'un grup de docents, com del propi claustre, com de l'equip directiu o com dels membres no docents del consell escolar. El trasllat d'aquesta proposta a la realitat requereix la implicació de tota la comunitat educativa.

El projecte de convivència de centre esdevé un element útil per articular aquest ensenyament de la democràcia des de la pràctica. L'elaboració de l'indicat projecte és un procés participatiu, on d'una banda s'estableixen les bases del que es pretén fer, i de l'altra, es poden anar formulant, acceptant, refusant o modificant propostes d'activitats, mecanismes, eines i dinàmiques.

El resultat final d'un projecte de convivència elaborat d'una manera participativa és disposar de la infraestructura necessària per a procedir a realitzar l'ensenyament-aprenentatge de l'educació en valors i per a la democràcia d'una manera viscuda des de la pràctica.

Aquest procés requereix inevitablement una predisposició al treball per part del claustre. L'elaboració del projecte correspon al claustre, tant en ple, com en comissió. Tothom participarà, de diferent manera, en l'elaboració del projecte. Evidentment, poden utilitzar-se materials i formularis ja elaborats per les Universitats, pel Departament d'Ensenyament o per altres centres docents. En aquests casos, també, una adaptació a la realitat del propi centre serà necessària.

L'esforç del treball es veu reflectit en la recompensa del producte obtingut. El projecte de convivència és un element identificatiu del centre, que forma part del projecte educatiu d'aquest. Una de les seves funcionalitats és la de permetre, possibilitar i facilitar que l'ensenyament de la democràcia es realitzi d'una manera pràctica, tants des d'uns espais propis, com des del mateix esdevenir diari del centre.

La participació, la implicació, i fins i tot la complicitat, del professorat i de la resta de personal del centre en l'aplicació del projecte de convivència és del

tot necessària i imprescindible. L'ensenyament-aprenentatge de la democràcia des de la pràctica es produeix en totes direccions.

La participació de l'alumnat en aquestes relacions ve molt determinada per l'edat del mateix. El nostre alumnat es mou entre els tres i els dotze anys. Ens trobem davant el procés de construcció de la personalitat moral.

La participació de l'alumnat en les relacions democràtiques es realitza, evidentment, en funció de l'edat. El guiatge del professorat és molt necessari en la participació assembleària, en els diàlegs, en els debats, en les adopcions de decisions, en la resolució dels conflictes o en la reflexió posterior de les conseqüències de determinats comportaments.

L'important aquí, més que la meta, és el camí. La plenitud de la vida en democràcia va molt lligada a una certa maduresa moral. Les etapes d'educació infantil i d'educació primària ens permeten l'encarrilament cap a la vida social en democràcia, i possibiliten unes vivències de la mateixa adaptades a l'edat de l'alumnat.

Aquestes vivències esdevenen el camí que l'alumnat va aprenent en la construcció de la seva autonomia personal. El camí que es va aprenent pot acabar essent el mirall de les relacions socials en la vida adulta. El símil dels camins ben fets o de les construccions edificades en bases sòlides, ens serveixen per treballar la democràcia com unes vivències des de les etapes de la infantesa per a què ens acompanyin al llarg de tota la vida.

4.-La reflexió-acció de la pròpia pràctica com a element dinamitzador d'un centre docent

El bon funcionament d'un centre docent es pot aconseguir de diverses maneres. La dinamització és una d'elles. Un centre que no sigui dinàmic acaba entrant en un cercle de rutines i deixadeses, on moltes coses i moltes relacions es fan o s'estableixen sense cap sentit.

La dinamització d'un centre docent esdevé un element consubstancial per al bon funcionament del mateix. La reflexió-acció, inherent a la pròpia pràctica docent, ens possibilita un escenari ideal per a canalitzar energies i

esforços amb l'objectiu d'aconseguir una continua dinamització del centre, en el sentit apuntat al final de la primera conclusió.

La reflexió-acció adquireix una dimensió especial quan es comparteix amb la resta de docents dels claustres. Encara que el centre no disposi d'uns mecanismes específics a l'efecte, la reflexió-acció de la pròpia pràctica i la posada en comú, amb al resta de companys i companyes, de les inquietuds, les propostes, les programacions, les anècdotes, les satisfaccions o els problemes, esdevenen realitats quotidianes i comunes a tots els centres.

La formalització d'aquesta quotidianitat és la que permet dinamitzar la vida del centre. Aquesta formalització, lluny d'afegir càrregues i obligacions sense sentit als docents, permet que la realització de la pròpia pràctica enriqueixi i animi la pràctica de la resta de companys i companyes. Aquesta comunicació es produeix en cadena i en totes les direccions, afectant d'aquesta manera a tots els i les docents del centre que hi vulguin participar.

La possibilitat de compartir la reflexió-acció de la pròpia pràctica permet el treball en equip. La posada en comú d'aquesta pràctica comporta, necessàriament, un treball en equip. Si aquesta posada en comú és realitzada d'una manera sincera, pausada, respectuosa i en totes les direccions, el treball en equip es produeix de manera animada, beneficiant a tots els seus participants i contribuint a la millora del centre.

Aquests beneficis i millores són ben visibles en els àmbits de la formació permanent i de la innovació educativa. Ambdós àmbits experimenten un fort impuls en la vida del centre quan tot el claustre o una part del mateix treballen en comú. El treball en equip, en aquests casos, acaba donant un valor afegit a la simple suma de treballs individuals.

La situació és molt similar a la que és produïda a les curses ciclistes i a les curses d'atletisme. Les llargues distàncies es recorren millor i més ràpidament en grup. El treball individual acaba acusant cansament, desànim i fatigues, que són lògiques quan una persona ha d'afrontar de manera aïllada tots els obstacles. La força del col·lectiu reparteix les càrregues i els ànims, i l'impuls decidit de totes les energies comporta que sigui més fàcil i ràpid arribar a l'objectiu final.

La formació continuada té una vessant individual inqüestionable, que és inherent a les pròpies motivacions i a la manera de ser de tota persona. Més enllà d'aquesta vessant individual, es planteja una vessant col·lectiva, que adquireix un significat especial quan es planteja a nivell de centre docent per intentar donar resposta a una necessitat o inquietud plantejada en el mateix.

La participació conjunta en aquesta formació de la totalitat del claustre o d'un nombre significatiu de docents comporta que els resultats de la formació siguin visibles en un procés de transformació del centre, ja sigui a nivell organitzatiu o d'innovació de la pràctica docent. La reflexió conjunta possibilita que els i les docents parlem d'aquestes qüestions i que es proposin o s'adoptin actuacions concretes a nivell de claustre.

La innovació educativa és consubstancial al pas del temps. Tant el desenvolupament de la pròpia trajectòria professional, com els canvis que es produeixen a nivell social, comporten que la innovació acabi essent una realitat en tots els centres, ja sigui de manera més esporàdica, o de manera més coordinada i planificada.

Aquesta innovació gaudeix d'una consideració especial quan respon al plantejament conjunt d'un grup o de tot el professorat del centre. La implicació de tot el professorat del centre en un projecte de treball en equip possibilita que els resultats d'aquell projecte siguin rebuts per tot l'alumnat, i l'acompanyin al llarg de tota la seva estada en el centre.

La bateria de recursos dels que disposa un centre per dinamitzar-se són enormes. Aquesta tesi, en els epígrafs 3.3 i 3.5.2, en recull alguns que responen, tant a experiències d'altres centres, com a experiències pròpies del centre. La posada en comú d'aquestes experiències comporta que el que passa en l'interior d'una aula en traspassi les seves parets i pugui animar la pràctica d'altres docents.

La reflexió sobre aquestes experiències permet la definició d'un marc de dinamització del centre, que a partir del treball en equip es concreti en una millora del mateix centre i en un impuls a la innovació educativa i a la formació permanent. Aquestes possibilitats s'apunten en els plantejaments dels epígrafs 3.5.3.D) i 4.3 de la tesi, on es formula una proposta de projecte de convivència i

educació en valors, i una proposta de formació permanent del professorat a partir del procés d'elaboració d'aquest projecte de convivència.

5.-La reflexió-acció de la pròpia pràctica com a mirall de la pròpia trajectòria personal

El tancament de la tesi comporta una reflexió de tot el treball fet. Les inquietuds que em varen animar a iniciar la tesi, la pregunta de la mateixa i els seus objectius es troben presents en aquesta reflexió.

La proposta de la tesi parteix de la reflexió-acció de la pròpia pràctica. Les preguntes que se'm generen, els obstacles que observo, el compartir els neguits i les satisfaccions amb la resta dels companys i companyes del claustre és un procés paral·lel al treball d'elaboració de la tesi.

La tesi parteix de les experiències diàries de les aules i de la reflexió sobre les mateixes. Davant d'una inquietud meua i d'una necessitat en aquell moment del centre, es planteja la proposta d'un projecte de convivència elaborat des de la reflexió conjunta dels docents del centre. Paral·lelament, es planteja, també l'aprofitament d'aquest procés per realitzar una proposta de formació permanent del professorat.

Aquests elements es troben presents en la pregunta inicial de la tesi -els aspectes de les aules d'educació infantil i primària, presents en l'elaboració d'un projecte de convivència de centre, ens permeten reflexionar des de l'acció, enriquint-nos en el nostre procés de formació permanent?- i la resposta la mateixa s'ha intentat donar, com ja s'ha indicat, en els epígrafs 3.5.3.D) i 4.3 de la tesi.

El resultat final del treball és el d'unes propostes que són possibles en l'àmbit d'un centre educatiu. La tesi no s'ha pogut concloure amb l'aplicació de les mateixes. El fet de la seva existència comporta sempre la possibilitat d'una aplicació posterior.

El treball realitzat fins al moment present m'ha representat una oportunitat intensa de reflexionar sobre la meua pràctica i de repensar l'ofici docent. Paral·lelament, l'estudi i l'estructuració d'unes realitats quotidianes de

l'escola amb un rigor científic tendeixen ponts molt necessaris entre el món acadèmic i l'àmbit de la pràctica docent.

El mirall que observo ara és el d'una consolidació més forta del meu compromís amb la docència. D'un compromís general amb la societat, però també particular amb cada un dels i de les alumnes, que són els i les protagonistes de l'aventura que cada curs comencem, i que esperen el millor de nosaltres.

La convicció de que l'educació en valors impregni tota la vida del centre troba la seva última justificació amb el nostre alumant que serà la ciutadania del demà. El nostre compromís amb unes societats més justes i humanitzades comença per un veritable ensenyament democràtic i de la democràcia en l'escola.

La reflexió sobre el procés fet, indubtablement, apunta cap a aquesta conclusió. Només perduren les accions realitzades de manera coherent i plenes de sentit. Si comencem a fer camí cap a la meta que desitgem, i fem el trajecte d'una manera pausada, ordenada i seriosa, de ben segur que aquesta meta l'aconsegurem i la gaudirem, recordant molts dels passos del camí realitzat.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, L.A. (1991) «El informe Warnock». *Cuadernos de Pedagogía*, 197, p.62-64.
- Albertín, A.M. i Zufiaurre, B. (2005) *La formación del profesorado de educación infantil*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Almau, A. (2001) «El esfuerzo de educar en la tolerancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 303, p.14-18.
- Altarejos, F. i Naval, C. (2004) *Filosofía de la educación*. Pamplona, EUNSA.
- Álvarez Conde, E. (1999) *Curso de Derecho constitucional. Volumen I*. Madrid, Tecnos.
- Alzina, P. (2001) «Convivir y aprender la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 300, p.83-86.
- Angulo, J.F. (1999) «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.261-319.
- Apple, M.W. i Beane, J.A. [comps.] (2005) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Arandia, M. (2004) «La formación de educadores y educadoras des de la mirada de FREIRE», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50, p. 59-74.
- Arànega, S. i Guitart, R. (2005) *Fills autònoms i responsables*. Barcelona, Graó.
- Aranguren, J.L (1997) *Ética*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1999) *Propuestas Morales*. Barcelona, Altaya.
- Arendt, H. i Finkelkraut, A. (1989) *La crisi de la cultura*. Barcelona, Pòrtic.
- Aristòtil (2000) *Ética Nicomáquea i Ética Eudemia*. Madrid, Editorial Gredos.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992) *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Assmann, H. (2002) *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea.
- Bach, E. i Darder, P. (2003) *Sedueix-te per seduir*. Barcelona, Edicions 62.
- Bárcena, F., Gil, F. i Jover, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

- Barquín, J. (1999) «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.399-447.
- Bastida, A. (2004) «Educar para la paz hoy». *Cuadernos de Pedagogía*, 338, p.50-53.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Tusquets editores.
- Bazorra, L.; Casanova, O. i García Ugarte, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid, Narcea.
- Benejam, P. (1986) *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- Benejam, P. i Mata, M. (1987) *Diàlegs a Barcelona*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Laia.
- Bernal, M.C. i Vila, B. (2010) «Escuelas de Pistoia. Un referente contemporáneo en Catalunya». *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p.75-78.
- Bernal Guerrero, A. (2003) «La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias». *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 15, p.129-160.
- Besalú, X. (1999) «Educar a partir de l'altre. Un currículum comú i per a tots». *Suports*. Volum 3, número 2, p.149-156.
- (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.
- Blanco, N. (1999) «Aprender a ser profesor/a: el papel del 'practicum' en la formación inicial». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.379-398.
- Blanco, N. i Alt. (2001) «Escribir para comprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p.58-61.
- Bobbio, N. (1991) *El tiempo de los derechos*. Madrid, Sistema.
- (1993) *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós i ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1996) *Teoría General del Derecho*. Madrid, Debate.

- Bolívar, A. (2001) «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica». *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 18. Disponible a: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.html> [Accés: 18.10.2010].
- (2005) *La ciudadanía a través de la educación*. Disponible a: <http://www.educacionciudadania.mec.es> [Accés: 26.01.2009].
- (2006) «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, p.119-146.
- (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- (2008) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, Fundación ECOEM.
- Bolívar, A., Domingo, J., i Fernández, M. (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación, Enfoque y metodología*. Madrid, Muralla.
- Bolívar, S. i Del Río, O. (1995) «Una asignatura pendiente. Educación, cooperación y solidaridad». Dins AA.VV., *Hacer futuro en las aulas*. Barcelona, Intermón, p. 97-118.
- Bonal, X., Essomba, M.A. i Ferrer, F. [coords.] (2004) *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona, Editorial Mediterrània.
- Bonil, J. i Alt. (2004) «Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad». *Investigación en la escuela*, 53, p.5-20. Disponible a: <http://www.uam.es/investigaciónenlaescuela.html> [Accés: 18.10.2010].
- Boff, L. (2001) *Ética planetaria des del Gran Sud*. Madrid, Trotta.
- Bueno, A. (2001) *Mirar cap a l'Àfrica. Redescobrir Europa*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 108.
- Buxarrais, M.R. (2002) «La influència dels mitjans de comunicació en la vida quotidiana dels nois i noies». *Senderi*, 13. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- (2005) «Quins valors per a quina societat?». Dins Roureda, R. [ed.], *Camins d'incertesa. Deu lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, p.147-156.
- Buxarrais, M.R. i Alt. (1996) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62.

- Buxarrais, M.R. i Zeledón, M.P. (2004) *La familia un valor cultural. Tradicions i educació en valors democràtics*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Caballero, I. (2001) *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona, Octaedro.
- Camps, V.(1996) *El malestar de la vida pública*. Barcelona, Grijalbo.
- (2003) *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.
- (2008) *Creure en l'educació. L'assignatura pendent*. Barcelona, Edicions 62.
- Camps, V. [ed.](1988) *Historia de la ética. 1 De los griegos al renacimiento*. Barcelona, Crítica.
- (2002) *Historia de la ética. 2 La ética moderana*. Barcelona, Crítica.
- (2003) *Historia de la ética. 3 La ética contemporánea*. Barcelona, Crítica.
- Canadell, A. (2001) «El lugar de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 303, p.52-56.
- Canosa, R. (2003) «Sinopsis artículo 27 de la Constitución española». Disponible a: <http://www.congreso.es/constitución/índice/sinopsis> [Accés: 22.11.2007].
- Canevaro, A. (1985) *Els infants que es perden al bosc*. Vic, Eumo.
- Capitán, A. (1994) *Historia de la educación en España, volum II*. Madrid, Dykinson.
- Carbonell, J (1993) *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona, Edicions 62.
- (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- (2008) *Una educación para mañana*. Barcelona, Octaedro.
- Carbonell, J., Carrillo, I i Alt. (2001) «Sentir y pensar la realidad de Guatemala». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 62-66.
- Carceles, V i Faci, B. (2005) «Aprendizaje democrático a temprana edad». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, p.56-58.
- Cardona, M. C. (2002) *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, EOS.
- Carrera, J. (2003) *Món global, ètica global*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 118.
- Carrera, J. i González Faus, J.I. (2005) *Horitzó Kyoto*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 133.

- Carrillo, I (2001a) «Pensar l'educació moral, avui». Dins AA.VV., *Repensar la pedagogia, avui*. Vic, Eumo, p.39-42.
- (2001b) «Dibujar espacios de pensamiento y diálogo». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 50-54.
- (2007) *És possible educar en valors en família?* Barcelona, Graó.
- (2013) «El valor de l'educació en societats en canvi». *Temps d'Educació*, 43, p.11 a 30.
- Carrillo, I. [coord.] (2005) *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona, Cisspraxis i Cuadernos de Pedagogía, Colección Biblioteca Básica para el Profesorado.
- Carrizo, L. (2010) «Interdisciplinaridad y valores». Dins Toro, B. i Tallone, A. [coords.], *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, OEI i Fundación SM, p.171-184.
- Carro, L. (2000) «La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, p.15-32.
- Casanova, O. (1998) *Ética del silencio*. Madrid, Anaya.
- Ciudad, A. (2002) «El humor, un valor ignorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 314, p.95-98.
- Cochran-Smith, M i Lytle, S. (2002) *Dentro y fuera. Educadores que investigan*. Madrid, Akal.
- Coll, C. (2004) «Redefinir lo básico en educación básica». *Cuadernos de Pedagogía*, 339, p.80-84.
- Colleldemont, E. (2002) *Educació i experiència estètica*. Vic, Eumo.
- Comín, A. (2005) *Autoritat mundial. Per a un lideratge planetari legítim*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 134.
- Comisión Permanente y Equipo de Seguimiento del Proyecto Covadonga (2004) «Formar para innovar, innovar para formar». *Cuadernos de Pedagogía*, 339, p.65-68.
- Contreras, J. (1999a) «El sentido educativo de la investigación». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p. 448-462.

- (1999b) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Cortina, A. (1994) *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya
- (2003) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza editorial.
- (2006) «Educación en valores y ciudadanía». Dins Martínez Martín, M. i Hoyos, G. [coords.], *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona i Madrid, Octaedro i OEI, p. 49-78.
- (2007) *Ética de la razón cordial*. Oviedo, Ediciones Nobel.
- (2010) «Los valores de una ciudadanía activa». Dins Toro, B. i Tallone, A. [coords.], *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, OEI i Fundación SM, p.95-108.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó.
- De Guzmán, M. (1986) *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona, PPU.
- De Mello, A. (1993) *Uns moments per a l'absurd*. Barcelona, Claret.
- De Prado, M.R. (2004) «Pedagogía de la autonomía para la formación de educadores críticos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50, p.21-25.
- De Puig, I. (2008) *Los derechos de las niñas y los niños (10-11 años)*. Barcelona, Octaedro.
- Decroly, O. (1987) *La funció de la globalització i altres escrits*. Vic, Eumo.
- Delors, J. (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- Delval, J (2006a) «Algunos comentarios sobre la educación moral». *Cuadernos de Pedagogía*, 294, p.78-82.
- (2006b) *Hacia un escuela ciudadana*. Madrid, Morata.
- Delval J. i Padilla, M. L. (1999) «El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad». Dins AA.VV., *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, p.125-150.
- Dewey, J. (2002) *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

- Departament D'Ensenyament (2008) *Currículum d'Educació Infantil. Segon Cicle*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- (2009a) *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- (2009b) «Projecte de convivència i èxit educatiu». Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf [Accés: 18.12.2009].
- Díaz-Agudo, M.J. (2005) «Educar para la tolerancia y prevenir la violencia, un año después». *Cuadernos de Pedagogía*, 344, p.54-57.
- Díez Navarro, M.C. (2007) *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona, Graó.
- Domingo, J. [coord.] (2005) «Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volum 3, número 1, p.382-402. Disponible a: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf [Accés: 11.06.2010].
- Domínguez, G. (1997) «Apología del diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 256, p.20 a 24.
- Duch, L. (2007) «La modernitat i el temps». Dins *Valors*, 41, p.12-16.
- Duran, M.A. (2007) *El valor del tiempo*. Madrid, Espasa Calpe.
- Durkheim, E. (2002) *La educación moral*. Madrid, Trotta.
- Eccelli, A. i Alt. (2004) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona, Icaria.
- Echeita, G. [coord.] (2004) «Educar sin excluir». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p.50-53.
- Elliott, J. (1999) «La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.364-378.
- Elvin, H.L. (1973) *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona, Labor.

- Escudero, J.M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿para quienes?* Barcelona, Ariel.
- (2009) «Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica». Dins Puellas, M. [coord.], *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid, Biblioteca Nueva, p.89-118.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2005) *La inteligencia se construye usándola*. Madrid, Morata i Ministerio de Educación y Ciencia.
- Essomba, M.A. (2003) «La interculturalitat és una altra cosa». *Senderi*, 15. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- (2005) *L'atenció a la diversitat a Catalunya*. Vic, Eumo.
- Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolució educativa*. Barcelona, Paidós.
- (2007) «Nuestro sistema educativo no es un desastre». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.12-16.
- Fanjul, G. (2004) *Cartes marcades*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 129.
- Feito, R. i López Rúa, J.I. [coords.] (2008) *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.
- Fernández Enguita, M. (1999) «Las condiciones de la igualdad de oportunidades». *Cuadernos de Pedagogía*, 282, p.19-24.
- (2002a) «Iguales, libres y responsables». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p.56 a 60.
- (2002b) «Yo, nosotros, todos». *Cuadernos de Pedagogía*, 317, p.88-92.
- (2004) «Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra». Dins Gimeno, J. i Carbonell, J., *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona, Praxis i Cuadernos de Pedagogía, p.89-108.
- Fernández-Miranda, A. i Sánchez Navarro, A. (1996) «Artículo 27. Enseñanza». Dins Alzaga, O., *Comentarios a la Constitución española de 1978. Tomo III*. Madrid, Edersa, p.157-272.
- Ferrandis, A. (1988) *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid, CIDE.
- Flecha, R. (1991) «Reforma, diversidad y desigualdad». *Cuadernos de Pedagogía*, 198, p.65.

- Ford, A. Davern, L. i Schnorr, R. (1999) «Educació inclusiva. Donar sentit al currículum». *Suports*. Volum 3, número 2, p.172-188.
- Franco, J. (2001) «Atención a la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 302, p.35-38.
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio*. Madrid, Akal.
- Forner, A. (2000) «Investigación educativa y formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, p.33-50.
- Galceran, M. (2004) «Educació política i participació democràtica». Dins *Senderi*, 17. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- Galeano, E. (2004) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- García Moriyón, F. (1998) *Derechos humanos y educación. Textos fundamentales. Textos complementarios*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Gardner, H. (1995) *Intel·ligències múltiples*. Barcelona, Paidós.
- Gesell, A. i Alt. (1985) *El niño de cinco a diez años*. Barcelona, Paidós.
- (1987) *El adolescente de diez a dieciséis años*. Barcelona, Paidós.
- Gijón, M. i Rubio, L. (2010) «Escuela y entorno: el aprendizaje servicio». Dins Puig, J.M. [coord.], *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-HORSORI, Cuadernos de Educación n. 59, p.107-122.
- Gimeno Sacristán, J. (2002a) «Dos conceptos en moda: igualdad y diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p.51.
- (2002b) «Hacerse cargo de la heterogeneidad». *Cuadernos de Pedagogía*,311, p.52-55.
- (2003) *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- (2008) *El valor del tiempo en educación*. Madrid, Morata.
- Giné, C. (1997) «L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessitat de col·laboració dels mestres i psicopedagocs». *Suports*. Volum 1, número 1, p.1-9.
- Giovannini, D. (2010) «Escuelas de Pistoia. Comunidad para aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p.65-67.
- Giroux, H.A. (2002) «Educando para el futuro: rompiendo las influencias del neoliberalismo». *Revista de educación*, número extraordinari, p.25-37.

- González-Agàpito, J. (2003) *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona, Octaedro i Rosa Sensat.
- González Pérez, J. (1986) *La dignidad de la persona humana*. Madrid, Civitas.
- González Temprano, A. (2003) «El estado del bienestar en los años noventa». Dins González Temprano, A. [dir.], *La consolidación del estado del bienestar en España*. Madrid, Consejo Económico i Social, p.17-65.
- Grup de recerca de violència i televisió de la Universitat Ramon Llull (2003) «Infància, violència i televisió». *Quaderns CAC*, 17, p.10-14. Disponible a: <http://www.audiovisualcat.net> [Accés: 15.09.2007].
- Guisán, E. (1986) *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*. Barcelona, Anthropos.
- (2000) *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos
- Gutiérrez, G. (2002) «Claves de un nuevo paradigma para la educación». Disponible a: <http://www.udp.cl/gonzalogutierrez.html> [Accés: 18.10.2010].
- Habermas, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- (1999) *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (1999) «Hacia una geografía social de la formación docente». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.119-145.
- (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Harrison, S. (2005) *La infancia feliz. Un cambio en la naturaleza de la educación*. Vitoria-Gasteiz, Ediciones La Llave DH.
- Haydon, G (2003) *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata.
- Hernández, F. (2002) «La importancia de ser reconocido como sujeto». Dins *Cuadernos de Pedagogía*, 319, p.28-32.
- (2007) «¿Qué está pasando? Hacia donde va la formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.34-39.
- Hernández, F. [coord.] (1998) *Formación del profesorado*. Barcelona, Cisspraxis i Cuadernos de Pedagogía, Colección Biblioteca Básica para el Profesorado.

- Hernández, F. i Sancho, J.M. (2007) «El papel de la formación en las historias de vida docente». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.40-43.
- Honoré, C. (2005) *Elogio de la lentitud*. Madrid, RBA.
- Imbernón, F. (1999) «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.181-207.
- (2002) «Perspectiva neocrítica y compromiso con la transformación social y educativa». *Aula de Innovación Educativa*, 109, p.43-47.
- (2007) *10 ideas clave para la formación permanente del profesorado*. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. [coord.] (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona, Graó.
- Innerarity, D. (2006) *El nuevo espacio público*. Madrid, Espasa - Calpe.
- lozelli, S. (2010)) «Escuelas de Pistoia. Entre teoría y práctica: una historia en proceso». *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p.65-67.
- Jackson, P.W. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jiménez Gámez, R., Rodríguez Martínez, C. i Pérez Ríos, J. (1999) «Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.146-180.
- Jiménez Sánchez, J. (2007) «La profesión por dentro». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.64 a 83.
- Jiménez Sánchez, J. [coord.] (2004) *El Profesorado*. Barcelona, Cisspraxis i Cuadernos de Pedagogía, Colección Biblioteca Básica para el Profesorado
- Jordan, J.A i Alt. (2004) *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, CIDE i Catarata.
- Juanbeltz, J.I. (2001) «Convivir es vivir». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p.27-30.
- Kant, I. (2003) *Crítica de la razón práctica*. Barcelona, Edicions 62.

- Kemmis, S. (1999) «La investigación-acción y la política de reflexión». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.95-118.
- Klein, R. (2004) «Un compromiso con la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 339, p.59 a 61.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Küng, H. (1999) *Una ética mundial para la economía y la política*. Madrid, Trotta.
- López Madrid, J.M. (2009) *L'escola al descobert. Claus per conèixer el món escolar*. Valls, Cossetània edicions.
- López Melero, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Màlaga, Aljibe.
- López Negro, J. (2003) «El gasto en educación». Dins González Temprano, A. [dir.], *La consolidación del estado del bienestar en España*. Madrid, Consejo Económico i Social, p.241-331.
- Luri, G. (2004) *El criteri perdut*. Barcelona, Centre d'Estudis de Temes Contemporanis i Angle Editorial.
- (2009) «L'escola i els valors. L'obligació moral de ser intel·ligent». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 131, p.23-31.
- Luis, A. i Romero, J. (2007) *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Disponible a: <http://www.educacantabria.es/publicaciones> [Accés: 18.11.2011].
- Maldonado, A.F. (2005) «Una nueva formación inicial». *Cuadernos de Pedagogía*, 346, p.88-91.
- Marchesi, A. (2005) *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A. i Díaz, T. (2007) *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid, Fundación Santa María.
- Mària, J.F. (2000) *La globalització*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern número 103.
- Marías, J. (2002) . *Historia de la Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.

- Marin, A. (2010) «Educación para la ciudadanía». Dins Puig, J.M. [coord.], *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-HORSORI, Cuadernos de Educación n. 59, p.15-32.
- Martín, X. (2010) «La Educación para la Ciudadanía en la escuela». Dins Puig, J.M. [coord.], *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-HORSORI, Cuadernos de Educación n. 59, p.93-106.
- Martín, X. i Puig Rovira, J.M. (2007) *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, Graó.
- Martínez Bonafé, A. (2003) «¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 48, p.105-128.
- Martínez Bonafé, J. (2004) «La formación del profesorado y el discurso de las competencias». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, p.127 a 143.
- Martínez García, J.M. (1999) «La utopía de la homogeneidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 278, p.86-88.
- Martínez Martín, M. (1998a) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (1998b) «L'educació en valors i el 50è aniversari de la Declaració dels Drets Humans». *Senderi*, 2. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- (2004) «Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales». Dins Hoyos, G. i Martínez, M. [coords.], *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona i Madrid, Octaedro-OEI, p.17-44.
- (2010) «Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacía una ciudadanía colaborativa». Dins Toro, B. i Tallone, A. [coords.], *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, OEI i Fundación SM, p.59-72.
- Martínez Martín, M [dir.] (2008) *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona, Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/475.pdf> [Accés: 26.06.2013].

- Martínez Martín, M. i Bujons, C. (2001) *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Martínez Martín, M. i Hoyos, G. (2006) «Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización». Dins Martínez Martín, M. i Hoyos, G. [coords.], *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona i Madrid, Octaedro i OEI, p.15-48.
- Martínez Martín, M., Puig Rovira, J.M. i Trilla, J. (2003) «Escuela, profesorado y educación moral». *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 15, p.57-94.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005) *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- Mata, M. (1985) «L'Escola de Mestres Rosa Sensatde Barcelona». Dins *Perspectivas*, volumXV, número 1.
- (2004) «Entre vivir en paz y hacer las paces». *Cuadernos de Pedagogía*, 338, p.54-57.
- Mayor Zaragoza, F. (1999) *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de lectores.
- Medina, J.L. (2001) «El diario del profesor, un reflejo del aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 67-70.
- Melloni, X. (2000) *Els cecs i l'elefant. El diàleg interreligiós*. Barcelona, Cristianisme i Justícia. Quadern núm. 97.
- Mendiluce, J.M. (1998) *Tiempo de rebeldes*. Barcelona, Planeta.
- Merieu, P. (2004) *Referents per a un món sense referents*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985) *Historia de la educación en España. Volumen II: de las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1991) *Historia de la educación en España. Volumen IV: la educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moll, J i Rodríguez, J.M. (2003) «Hacia un planeta ciudadano: reflexiones a partir de los foros de Porto Alegre». *Cuadernos de Pedagogía*, 323, p.84 a 86.

- Monés, J (1999) «La educación en España en el siglo XX». *Cuadernos de Pedagogía*, 286, p.12-33.
- Montero, L. (2006) «Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías». En Escudero, J. M. i Luís, A. [eds.], *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro, p. 155-194.
- Montessori, M. (2001) *La descubierta de l'infant*. Vic, Eumo.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO. Disponible a: <http://portal.unesco.org/es/eu> [Accés: 01.07.2007].
- (2001) *Amor, poesía y sabiduría*. Barcelona, Seix Barral.
- Mounier, E. (2002) *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Murillo Torrecilla, F. (1999) «Introducción». Dins AA.VV., *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid, CIDE.
- Navarro, V. (2006) *El subdesarrollo social en España*. Barcelona, 2006.
- Negrín, O. i Vergara, J. (2003) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.
- Nieto, S. (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- Nóvoa, A. (1999) «La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas». *Cuadernos de Pedagogía*, 286, p.88-94.
- Núñez, J. i Duñach, M. (2008) «Principios desde la reflexión en la práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, 379, p.48-51.
- Nussbaum, M. C. i Sen, A. [comps.] (2002) *La calidad de vida*. Mèxic D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Oliva, F. i Arnal, P. (2001) «¿Es posible mejorar la convivencia?». *Cuadernos de Pedagogía*, 303, p.26-28.
- Oliveres, A (2005) «Educació i compromís social». Dins Roureda, R. [ed.], *Camins d'incertesa. Deu lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, p.157-166.
- Palandri, A. (2010) «Escuelas de Pistoia. Un día en el taller del Area Blu». Dins *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p.68-71.

- Palomero, J.E. i Torrego, L. (2004) «Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, p.23-40.
- Pareja, J.M. i Álvarez, J.D. (2003) «Aprender a convivir». *Cuadernos de Pedagogía*, 323, p.32-35.
- Parellada, C. (2002) «La formación en clave de cambio: transformar al docente, transformar a la persona», *Aula de Innovación Educativa*, 110, p.68-76.
- Parra, J.M. (2005) *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Parrilla, A i Susinos, T. (2008) «Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volum6, núm.2, p.157-171. Disponible a: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol6n2_e/ParrillaSusinos.pdf [Accés: 08.09.2012].
- Peces-Barba, G. (2006) *La España civil*. Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de lectores.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona, Laertes.
- Pérez Gómez, A. (1993) «Autonomía profesional y control democrático». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p.25-30.
- (1999a) «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.636-660.
- (1999b) «La escuela educativa en la aldea global». *Cuadernos de Pedagogía*, 286, p.102-108.
- Pérez Luño, A.E. (2005) *Dimensiones de la igualdad*. Madrid, Dykinson, Cuadernos Bartolomé de las Casas, número 34.
- Pérez Sánchez, C.N. (2000) «La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente». *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 23. Disponible a: <http://www.campus-oei.org> [Accés: 15.09.2007].
- Piaget, J. (1990) *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Ariel.
- Porlán, R i Alt. (2001) *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla, Diada Editora, SL. Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos, número16.
- Porras, R. (2003) «Para qué educar». *Cuadernos de Pedagogía*, 325, p.91 a 94.
- Porter, G.L. (2001) . «Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència». Dins *Suports*. Volum 5, número 1, p.6-14.
- Postman, N. (2000) . *Fi de l'educació. Una reedificació del valor de l'escola*. Vic, Eumo.
- Prats, E (2003) «Ens cal més formació per educar en contextos de diversitat cultural». Dins *Senderi*, 15. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- Puig. Rovira, J.M. (2003) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- (2004) «Pensar de nuevo la educación cívico-moral». *Cuadernos de Pedagogía*, 335, p.86-90.
- (2005) «Què és l'aprenentatge-servei?». *Senderi*, 21. Disponible a: <http://www.senderi.org> [Accés: 15.09.2007].
- (2010) «¿Cómo aprender a convivir?». Dins Puig Rovira, J.M. [coord.], *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-HORSORI, Cuadernos de Educación n. 59, p.63-76.
- Puig Rovira, J.M. i Alt. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro.
- Pujol, M. (2010) «Escuelas de Pistoia. Entrevista a Anna Lia Galardini». *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p. 61-64.
- Pujolàs, P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic, Eumo.
- Rawls, J. (2002) *Teoría de la Justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Recolons, L. (2005) *De la integración de los inmigrantes a la integración de la sociedad*. Disponible a: <http://www.migrastudium.org>. [Accés: 18.10.2010].

- Revenga, A. (2001) «Práctica de reflexión y autoformación». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p.71-74.
- Rivera, M.M. (2005) *La diferencia sexual en la historia*. València, Publicacions de la Universitat de València.
- Rivière, M. (2000) *El mundo según las mujeres*. Madrid, Aguilar.
- Rodrigues de Mello, R. (2004) «Redes de conocimiento y de solidaridad». *Cuadernos de Pedagogía*, 341, p.62-65.
- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rousseau, J.J. (2003) *El Emilio*. Madrid, EDAF.
- Rozada, J.M. (1997) *Formarse como profesor*. Madrid, Akal.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. i Ispizua, M.A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sáez P. (2005) «Inventario para trabajar la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 344, p.70-75.
- Santos Guerra, M.A. (2002) «Organizar la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p.76-80.
- Savater, F. (2005a) *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel.
- (2005b) *Las preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel.
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGrawhill.
- Sansegundo, M.J. (2001) *Economía de la educación*. Madrid, Síntesis Educación.
- Satrústegui, M. (1991) «Los derechos de ámbito educativo». Dins López Guerra, L. i Alt., *Derecho constitucional. Volumen II*. València, Tirant lo blanch, p.299-322.
- Schiano, M. (2010) «Escuelas de Pistoia. ¿Por qué narrar?». *Cuadernos de Pedagogía*, 397, p.72-74.
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesores cuando actúan?* Barcelona, Paidós.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- Sensat, R. (1996) *Vers l'Escola Nova*. Vic, Eumo.

- Solé, I. (1993) «Disponibilidad para el aprendizaje i sentido del aprendizaje». Dins Coll, C. i Alt., *El cosntructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, p.25-46.
- Sobrino, J (1995) «Los unos para los otros: hacia a una cultura de la solidaridad en medio de la injusticia i el desencanto». Dins AA.VV. *Hacer futuro en las aulas*. Barcelona, Intermón, p.285-302.
- Stainback, S. (2001) «Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva». *Suports*. Volum 5, número 1, p.26-31.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2001) *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Subirats, M. (1994) «Género y educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. Disponible a: <http://www.campus-oei.org> [Accés: 20.12.2010].
- Tallone, A. (2010) «El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela». Dins Toro, B. i Tallone, A. [coords.], *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, OEI i Fundación SM, p.155-170.
- Tarragó, P. (2006) «El sentido de la vida». *Cuadernos de Pedagogía*, 356, p.44-46.
- Terricabras, J.M. (2003) . *I a tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu*. Barcelona, Edicions La Campana.
- Tiana, A. (2001) «Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI». Dins Lázaro, L.M. [ed.], *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. València, Universitat de València, p.11-27.
- Tomasevski, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Tonucci, F. (1997) *La ciutat dels infants*. Barcelona, Barcanova.
- (2006) *Quan els infants diuen prou*. Barcelona, Graó.
- Torralba, F. (2004) «Els valors en la família de tradició cristiana». Dins Buxarrais, M.R. i Zeledón, M.P., *La família un valor cultural. Tradicions i educació en valors democràtics*. Bilbao, Desclée de Brouwer, p.65-85.
- Torrents, C. i Collelldemont, E. (2001) «Cuando la anécdota se eleva a categoría». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p.55-57.
- Torres, J. (2001) *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, Morata.

- (2002) «La cultura escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p.71-75.
- (2003) «Contextos socioculturales de la escolaridad». *Cuadernos de Pedagogía*, 326, p.20-24.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.
- (2010) «Propuestas conceptuales entorno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía». Dins Puig, J.M. [coord.], *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-HORSORI, Cuadernos de Educación n. 59, p.77-92.
- UNESCO (1997) *Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras*. Disponible a: <http://portal.unesco.org/es/ev> [Accés: 22.10.2005].
- Valcárcel, A. (2004) *La política de las mujeres*. Madrid, Cátedra.
- Vázquez Freire, M. (2000) «Escuela y medios, un conflicto de valores». *Cuadernos de Pedagogía*, 297, p.54-57.
- Vericat, G. (2006) *Educació en valors i la formació docent. La diversitat com a valor*. Universitat de Vic. Disponible a: <http://handle.net/2072/3729> [Accés: 26.01.2012].
- (2007) «Educació en valors i formació docent. La diversitat com a valor». *Papers d'Educació*, 6. Disponible a: <http://papers.uvic.cat> [Accés: 26.01.2012].
- (2011) «El proyecto de convivencia en el centro y la diversidad: fundamentos de valor. Sus posibilidades en la formación continua del profesorado». Dins Grupo Eumed.net, *Actas Oficiales del Séptimo Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Málaga, Universidad de Málaga.
- (2012a) «El projecte convivència en el centre i la diversitat. Una possibilitat per a la reflexió-acció i la formació docent». Dins Albaladejo, C. i Prats París, M. [coords.], *Actas del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación permanentes del profesorado*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p.1294-1310.

- (2012b) «El projecte de convivència de centre. Una manera de treballar l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat». *Temps d'Educació*, número 42, p.299-315.
- Wallon, H (1974) *La evolución psicológica del niño*. Mèxic D.F., Grijalbo.
- Wittorock, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona, Paidós i Ministerio de Educación y Ciencia.
- Yus, R. (1999) «Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad». Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.208-254.
- Yuste, P. (1995) «Apuntes sobre mujeres, inmigrantes y otras riquezas empobrecidas». Dins AA.VV., *Hacer futuro en las aulas*. Barcelona, Intermón, p.261-284.
- Zambrano, M. (1996) *Persona y democracia*. Madrid, Ediciones Siruela.
- Zubiri, X. (1963) «El hombre realidad personal». *Revista de Occidente*, 1, p.5-29.
- (1982) «¿Qué es investigar?». Dins *Diario Ya*, de 19 d'octubre de 1982. Disponible a: <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/investigat.html>. [Accés: 30.06.2007].

Pàgines web addicionals

- Ajuntament de Mollet del Vallès <http://www.molletvalles.net> [Accés: 20.05.2013].
- Boletín Oficial del Estado (BOE) <http://www.boe.es/> [Accés: 01.07.2013].
- CEIP Col·legis Nous <http://agora.xtec.cat/ceipcolnous/intranet/> [Accés: 01.03.2013].
- Cuadernos de la Fundación Santa María (SM) <http://www.fundacion-sm.com> [Accés: 01.07.2013].
- Cuadernos de Pedagogía <http://www.cuadernosdepedagogia.com> [Accés: 01.07.2013].
- Congressos "Educació i Entorn" <http://www.congresseu.net> [Accés: 26.06.2012].

Departament d'Ensenyament <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>
[Accés: 01.07.2013].

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) <http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc> [Accés: 01.07.2013].

Fundació Jaume Bofill <http://www.fbofill.cat> [Accés: 01.07.2013].

Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona
<http://www.ub.edu/GREM/> [Accés: 01.07.2013].

Grup de Recerca de Violència i Televisió de la Universitat Ramon Llull
<http://www.3fcc.com> [Accés: 15.09.2007].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <http://www.mecd.gob.es> [Accés:
01.07.2013].

Observatorio para la objeción de conciencia <http://www.objetamos.com> [Accés:
10.09.2009].

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la
Cultura <http://www.oei.es> [Accés: 01.07.2013].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<http://www.unesco.org/new/es> [Accés: 01.07.2013].

Senderi educació en valors <http://www.senderi.org> [Accés: 01.07.2013].

Relació de gràfiques i taules

Relació de gràfiques

Gràfica 1. Representació gràfica de la recerca	24
Gràfica 2. Representació gràfica del projecte de convivència. Definició	237
Gràfica 3. Representació gràfica del projecte de convivència. Objectius i accions	237
Gràfica 4. Representació gràfica del projecte de convivència. Fases	238
Gràfica 5. Representació gràfica del projecte de convivència. Blocs temàtics a treballar en totes les etapes i cicles	238

Relació de taules

Taula 1. Unitats de recerca	25
Taula 2. Legislació educativa i formació en valors. La configuració del dret a l'educació	79
Taula 3. Legislació educativa i formació en valors. L'ordenació del sistema educatiu	93
Taula 4. Legislació educativa i formació en valors. L'ordenació del sistema universitari	98
Taula 5. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> . Detall de número d'articles segons nivell educatiu	151
Taula 6. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> . Detall de número d'experiències segons nivell educatiu	152
Taula 7. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> . Temes dels articles	153
Taula 8. Relació entre educació en valors i competències bàsiques	159
Taula 9. Educació infantil. Eixos transversals, fonaments de valor i temes	165
Taula 10. Educació infantil. Eix pau i diàleg. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	166
Taula 11. Educació infantil. Eix salut i alimentació. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	167
Taula 12. Educació infantil. Eix cura de l'entorn. Aspectes a	

treballar i maneres de fer-ho	167
Taula 13. Educació primària. Cicle inicial. Unitats de treball, fonaments de valor i temes	168
Taula 14. Educació primària. Cicle inicial. L'escola rutlla. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	169
Taula 15. Educació primària. Cicle inicial. A la classe. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	169
Taula 16. Educació primària. Cicle inicial. Les sortides. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	170
Taula 17. Educació primària. Cicle inicial. Els problemes. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	171
Taula 18. Educació primària. Cicle inicial. Els càrrecs. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	171
Taula 19. Educació primària. Cicle inicial. Els meus amics, el meu jardí. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	172
Taula 20. Educació primària. Cicle mitjà. Eixos, fonaments de valor i temes	173
Taula 21. Educació primària. Cicle mitjà. Les habilitats per a la vida. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	173
Taula 22. Educació primària. Cicle mitjà. Les habilitats saludables. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	174
Taula 23. Educació primària. Cicle superior. Eixos, fonaments de valor i temes	175
Taula 24. Educació primària. Cicle superior. La cohesió del grup-classe. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	175
Taula 25. Educació primària. Cicle superior. L'establiment de les normes d'organització i funcionament del grup-classe. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	176
Taula 26. Educació primària. Cicle superior. La resolució de conflictes. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	177
Taula 27. Educació primària. Aula d'acollida. Unitats de treball, fonaments de valor i temes	177
Taula 28. Educació primària. Aula d'acollida. Les diferents maneres	

d'escriure un nom. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	178
Taula 29. Educació primària. Aula d'acollida. El restaurant del món. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	178
Taula 30. Educació primària. Aula d'acollida. Moltes festes en una sola. Aspectes a treballar i maneres de fer-ho	178
Taula 31. Proposta per a avaluar l'educació en valors	186
Taula 32. Enquestes equip de mestres. Dades	187
Taula 33. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 1	188
Taula 34. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 2	190
Taula 35. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 3	190
Taula 36. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 4	191
Taula 37. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 5	192
Taula 38. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 6	193
Taula 39. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 7	194
Taula 40. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 8	194
Taula 41. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 9	196
Taula 42. Enquestes equip de mestres. Resultats pregunta 10	197
Taula 43. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, temes i valors	203
Taula 44. Projecte de convivència. Competències bàsiques i punts de vista des dels que es treballen	208
Taula 45. Projecte de convivència. Objectius plantejats i línies d'actuació	209
Taula 46. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i objectius específics	220
Taula 47. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació infantil	225
Taula 48. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle inicial	229
Taula 49. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle mitjà	232

Taula 50. Projecte de convivència. Fonaments de valor, significats i continguts, blocs temàtics i activitats proposades. Educació primària. Cicle superior	234
Taula 51. Proposta de formació de claustre. Fases, durada i funció	266
Taula 52. Proposta de formació de claustre. Eixos temàtics, unitats i apartats	268
Taula 53. Proposta de formació de claustre. Fonaments de valor i continguts opcionals del curs	269
Taula 54. Proposta de formació de claustre. Àrees i continguts opcionals del curs	270

Annex

Annex 1. El tractament de l'educació en valors en altres investigacions

1.- L'ètica i l'educació en valors

L'ètica i l'educació en valors han estat investigades i estudiades, entre d'altres àmbits, des dels següents: a)l'aspecte transversal, b)la proposta concreta, c)la formació del caràcter, i d)la concepció democràtica del propi sistema educatiu.

A) L'aspecte transversal

Investigacions que atenen a l'enfocament de l'educació en valors, tant en l'ordenació del sistema educatiu, com en els propis centres docents. Entre d'altres investigacions destacar, com a exemple, la següent tesi doctoral:

- Beltrán de Nanclares, Idoia (2001) *Análisis de los cuentos como material para trabajar la transversalidad en las aulas*. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Per la seva part, el *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centro de Investigación y Documentación educativa*, també ha publicat estudis sobre el tema com són un exemple:

- Elexpuru, A. i Medrano, C. (2002) *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Madrid, CIDE, Investigación.
- Muñoz, M., Valle, J.M. i Villalaín, J.L. (1992) *Educación y valores en España*. Madrid, CIDE, Investigación número 76.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 4. *Educación Intercultural: Diversidad e Inmigración*.
- Quadern número 11. *Encuesta de infancia en España 2008*.

B) La proposta concreta

On el que s'investiga és un marc de referència concret des del que es realitza l'educació en valors. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- González Madrid, Eladia (1999) *El sistema de valores de los escolares del Valle del Deva*. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vinuesa Vilella, M. Pilar (2000) *Propuesta curricular para la construcción de valores como aprendizaje cooperativo*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 6. *Aquí pintamos y contamos todos*.
- Quadern número 7. *Propuestas y experiencias de educación intercultural*.

C) La formació del caràcter

En aquest cas, les recerques es centren en com l'educació en valors ens permet configurar la pròpia manera de ser. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Cherobim, Mirtes (2004) *La Escuela un espacio para aprender a ser feliz*. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.
- Llatas Cariñena, Sagrario (1998) *El resurgir de la educación del carácter: una visión actual*. Universitat de València.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 1. *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*.

D) La concepció democràtica del propi sistema educatiu

Investigacions que tracten la potencialitat de l'educació en valors per al desenvolupament d'una ciutadania democràtica. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- González Lázaro, M. Pilar (2006) *Los valores y señas de identidad de la escuela pública en el siglo XXI, desde el punto de vista del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- Llopis Blasco, José Antonio (1994) *Los valores en la reforma del sistema educativo español. Estudio para una educación en valores*. Universitat de València.

- Rubio Serrano, Laura (2004) *La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral*. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

La següent recerca de la Fundació Bofill -<http://www.fbofill.cat>- també tracta aquests temes:

- Puig Rovira, J.M. (2004) *Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola*. Barcelona, Fundació Bofill.

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centreo de Investigación y Documentación educativa*, també tracta aquests temes en els següents números:

- Garreta, J. i Llevot, N. (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid, CIDE, Investigación número 155.
- Lacasa, P. i Herranz, P. (1995) *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid, CIDE, Investigación número 103.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 8. *Educación y derechos humanos. Desde la participación en la convivencia*.
- Quadern número 9. *Diversidad, convivencia y educación des del conflicto*.

2.- L'etapa d'educació infantil

L'etapa d'educació infantil ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) diferents aspectes del currículum, b) els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors, o c) la perspectiva docent.

A) Diferents aspectes del currículum

On s'investiga un valor o conjunt de valors de manera concreta. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Arenas Fernández, M. Gloria (1996) *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso*. Universidad de Málaga.

- Cano Tornero, María del Carmen (2007) *Aprendizaje cooperativo en educación infantil: un estudio comparado de las relaciones de tutoría y cooperación en el área de educación plástica*. Universidad de Murcia.
- Elizalde Alcayaga, Luis M. (1998) *El trabajo cotidiano en dos escuelas infantiles (0-3 años). Análisis descriptivo y simbolización*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

B) Els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors

On les investigacions es centren en la formació de la personalitat i en el mateix procés maduratiu dels infants. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Escorza Subero, Francisco Javier (1994) *El inicio de la comprensión autónoma de las normas y valores sociales. Una intervención educativa*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.
- Muñoz de la Calle, Araceli (1995) *El tema transversal de la educación moral: enfoque ideológico y planificación del profesorado de la etapa infantil*. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Zeledón Ruiz, María del Pilar (2005) *Cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centro de Investigación y Documentación educativa*, també tracta aquests temes en el següent número:

- Ernesto, I. i Del Olmo, C. (1989) *La comprensión infantil de las normas sociales*. Madrid, CIDE, Investigación número 27.

C) La perspectiva docent

On l'interès és investigar la concepció dels docents entorn a diferents aspectes que afecten a l'alumnat de l'etapa. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Marsellés Vidal, María Angeles (2003) *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva*. Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.

3.- L'etapa d'educació primària

Paral·lelament, l'etapa d'educació primària ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a) diferents aspectes del currículum, b) els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors, o c) la perspectiva de l'alumnat.

A) Diferents aspectes del currículum

On s'investiguen els elements que permeten realitzar una proposta d'educació en valors. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Carrillo Flores, Isabel (1996) *Educación moral y curricular. Una propuesta para el ciclo superior de primaria*. Universitat de Barcelona.
- Jiménez López, María Ángeles (2007) *Análisis de las percepciones, actitudes y valores ambientales en la educación infantil y primaria*. Universidad de Málaga.
- Sales Ciges, M. Auxiliadora (1997) *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria*. Universitat de València.

B) Els aspectes relatius a l'ètica i l'educació en valors

On les investigacions apunten cap a dos àmbits molt diferents, el jurídic i el religiós. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Betancort Cabrera, Irene (2001) *La formación de los derechos humanos en la educación primaria. Una utopía esperanzadora*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González Ortiz, Juan José (2003) *Pedagogía de la fe en la familia. Transmisión de valores religiosos a niños de tercer ciclo de educación primaria en la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.

C) La perspectiva de l'alumnat

On s'investiga la influència de la televisió en relació a l'educació en valors. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Lorenzo Belda, Juan José (2006) *Televisión y formación de estereotipos: análisis de los Simpsons en el alumnado del segundo ciclo de educación primaria*. Universidad de Murcia.

4.- La formació docent

La formació docent ha estat estudiada, entre d'altres àmbits, des dels següents: a)l'educació moral i l'educació en valors, b)l'etapa d'educació infantil, c)l'etapa d'educació primària, d)la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, e)la formació permanent centrada en el centre educatiu, o f)la pròpia perspectiva de la formació permanent.

A) L'educació moral i l'educació en valors

Les investigacions es centren, tant en el tractament dels valors en la formació del professorat, com en la posició d'aquests en l'ensenyament dels valors i la consideració que tenen els propis valors del professorat. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Caballero Ródenas, Miguel (1993) *El profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco de nuestro sistema educativo*. Universidad de Murcia.
- Cámara Estrella, África M. (2003) *Los valores en la formación de maestros: análisis de los programas de estudio de la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén.
- Florentino Morillo, Basilio (2000) *La formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana*. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.
- Fonseca Ruiz, José Gregorio (2003) *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.

- Macian Sánchez, Natividad (1979) *Fundamentación axiológica del currículum del profesorado de Educación General Básica*. Universitat de València.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 5. *Las emociones y los valores del profesorado*.

B) L'etapa d'educació infantil

Investigacions centrades en la professionalitat dels docents i en el tractament dels aspectes innovadors en la seva formació. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Gil Molina, Pilar (1996) *Los profesionales de educación infantil. Su perfil profesional hoy en Guipúzcoa. Una propuesta formativa*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sousa Guerreibo, M. Marukua (2001) *Innovación educativa y formación de profesores de educación infantil*. Universidad de Sevilla.

C) L'etapa d'educació primària

On s'investiguen diferents aspectes, tant de la formació inicial, com de la permanent, així com estudis de casos concrets. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Bucio Rodríguez, Herlinda (2002) *El trabajo en equipo en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras de educación primaria: una estrategia de intervención didáctica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dios Montes, Francisca (2002) *La formación permanente de educación primaria en Cáceres (1986-1996). Perspectivas de futuro*. Universidad de Extremadura.
- Font Lladó, Raquel (2007) *La formación permanente del profesorado de educación física de primaria y la educación en valores. Un estudio de casos*. Universitat de Barcelona.
- Hernández Castilla, M. Reyes (1996) *Estudio comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de educación primaria en la Unión Europea*. Universidad Pontificia de Comillas.

- Llobet Roig, Cecilia (2005) *La formación inicial de los maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona en didáctica de las ciencias sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Méndez Capon, Anunciación (1996) *Técnicas de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pichs Herrera, Berta (2000) *Formación inicial del maestro de educación primaria*. Universitat de Girona.
- Torres González, José Antonio (1993) *La dimensión orientadora en la formación del profesorado de educación primaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

D) La reflexió sobre la pròpia pràctica docent

On s'investiguen diferents aspectes, relatius tant a la pròpia reflexió i investigació, com als fonaments de la formació permanent o al perfil del professorat. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Copello de Levy M. Inés (1998) *Formación permanente del profesorado de biología centrada en la reflexión dialógica sobre el trabajo cotidiana en el aula*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Correa, Antonio (1980) *Análisis del comportamiento docente: semblanza del profesor de EGB*. Universidad de Valencia.
- Luque Sánchez, Angela de (1999) *La autoconciencia reflexiva de la experiencia de enseñanza aprendizaje: un componente de la formación inicial del profesorado, potenciador del enfoque participativo en el aula*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez García, M. Purificación (2001) *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: un modelo reflexivo de supervisión*. Universidad de Granada.
- Ramos Pérez, M. Inodelvia (1991) *La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento*. Universidad Complutense de Madrid.

- Rodríguez Martínez, M. Carmen (1998) *¿Cómo se aprende a ser maestra? Un estudio de caso*. Universidad de Málaga.
- Solivellas Perelló, Jorge (2000) *La práctica profesional fundamento de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.
- Toledo Celi, M. Estela (1986) *Aportaciones del análisis y la investigación del comportamiento docente a la formación de profesores*. Universidad Complutense de Madrid.
- Zuleta Farías, Julio (2003) *El profesor como investigador de su práctica profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centro de Investigación y Documentación educativa*, també tracta aquests temes en els següents números:

- Fernández Sánchez i Alt. (1993) *Encuesta al profesorado de primaria i secundaria de la enseñanza pública*. Madrid, CIDE, Investigación número 88.
- Subdirección General de Formación del Profesorado (2003) *Perfil del docente en el siglo XXI*. Madrid, CIDE, Investigación.

Diferents publicacions i col·leccions de la Fundació Bofill - <http://www.fbofill.cat>- també tracten aquests temes:

- Martínez Martín, M. (director) (2008a) *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona, Fundació Bofill, Polítiques, número 62.
- Pedró, F. (director) (2008) *El professorat de Catalunya*. Barcelona, Fundació Bofill, Polítiques, número 60.

Els *Cuadernos de la Fundación Santa María (SM)* -<http://www.fundacion-sm.com>- també tracten aquestes matèries:

- Quadern número 13. *La situación de los profesores noveles 2008*.

E) la formació permanent centrada en el centre educatiu

Les investigacions recullen, tant experiències realitzades en diferents centres, com experiències de treball en xarxa. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Martín Rojo, Elena de (2003) *La formación permanente del profesorado centrada en la institución educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Fernández, Antonia (2000) *Valoración de la estrategia de formación permanente del profesorado en centros*. Universidad de Almería.

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centro de Investigación y Documentación educativa*, també tracta aquests temes en els següents números:

- Instituto Superior de Formación del Profesorado (2006) *Jornadas 2005. El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuesta para su formación*. Madrid, CIDE, Investigación.
- Sancho, J.M. i Alt. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros, La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid, CIDE, Investigación número 89.

La següent recerca de la Fundació Bofill -<http://www.fbofill.cat>- també tracta aquests temes:

- Essomba, M.A. (coord.) (2009) *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. Barcelona, Fundació Bofill.

F) La pròpia perspectiva de la formació permanent

On les investigacions contempen diferents enfocaments d'aquesta perspectiva -variables, veus, millora i avaluació de la qualitat o propostes concretes-. Entre d'altres tesis doctorals, es poden destacar:

- Gómez Acuña, M. Mercedes (2003) *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Universidad de Extremadura.
- Grijalvo Lobera, Fernando (2004) *Incidencias de los cursos de formación de profesorado en la mejora de la calidad docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Imbernón Muñoz, Francisco (1986) *Orientaciones para la formación permanente de profesores*. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.
- Sau Castro, Jaime (2007) *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la formación de*

propuestas en la formación permanente del profesorado. Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, mitjançant la publicació *Investigación del Centreo de Investigación y Documentación educativa*, també tracta aquests temes en els següents números:

- Cármena, G. i Alt. (2000) *El sistema de investigación educativa en España.* Madrid, CIDE, Investigación.
- EURYDICE (2007) *Evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo.* Madrid, CIDE, Investigación.

La següent recerca de la Fundació Bofill -<http://www.fbofill.cat>- també tracta aquests temes:

- Martínez Martín, M. (2008b) *Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.* Barcelona, Fundació Bofill, Debats d'Educació, número10.

Annex 2. Legislació educativa i formació en valors

Aquest annex segueix l'estructura dels epígrafs 2.3 i 3.4

Marc constitucional i estatutari

Constitució espanyola de 27 de desembre de 1978. BOE núm. 311-1, de 29 de desembre de 1978.

Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006, aprovat mitjançant la Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol. Versió oficial en català al DOGC núm. 4680, de 20 de juliol de 2006. Versió oficial en castellà al BOE núm. 172, de, també, 20 de juliol de 2006.

Normativa Unió Europea

Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres dels Estats membres relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica. Adoptada pel Comitè de Ministres el 16 d'octubre de 2002 en la 812a reunió dels representants dels Ministres. Disponible a: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/SourcePdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF [Accés: 11.06.2009].

Constitució europea de 29 d'octubre de 2004. Disponible a: <http://www.constitucioneuropea.org> [Accés: 11.06.2009].

La configuració del dret a l'educació

Llei orgànica 5/80, de 19 de juny, de l'Estatut de centres escolars. BOE núm. 154, de 27 de juny de 1980, p. 14633-14636.

Llei orgànica 8/85, de 3 de juliol, regula el dret a l'educació (LODE). BOE núm. 159, de 4 de juliol de 1985, p. 21015-21022.

L'ordenació del sistema educatiu

Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa. BOE núm. 187, de 6 d'agost de 1970, p. 12525-12546.

Llei orgànica 1/90, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). BOE núm. 238, de 4 d'octubre de 1990, p. 28927-28942.

Llei Orgànica 9/95, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents. Aquesta llei deroga el Títol III de la LODE i dóna una nova redacció a molts dels seus preceptes, així com també modifica alguns preceptes de la LOGSE referents a la qualitat de l'educació. BOE núm. 278, de 21 de novembre de 1995, p. 33651-33665.

Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE). BOE núm. 307, de 24 de desembre de 2002, p.45188-45220.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006, p.17158-17207.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, p.56589-56682.

L'ordenació del sistema universitari

Llei Orgànica 11/83, de 25 d'agost, de Reforma Universitària (LRU). BOE núm. 209, d'1 de setembre de 1983, p. 24034-24042.

Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats (LOU). BOE núm. 307, de 24 de desembre de 2001, p. 49400-49425.

Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya. DOGC núm. 3826, de 20 de febrer de 2003, p. 3326-3346.

Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la que es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats (LOMLOU). BOE núm. 89, de 13 d'abril de 2007, p. 16241-16260.

La formació de mestres

Reial Decret 1497/1987, de 27 de novembre, que estableix les directrius generals comunes dels plans d'estudi dels títols universitaris de caràcter oficial i de validesa en tot el territori espanyol. BOE núm.298, de 14 de desembre de 1987. Modificat pels següents reials decrets: Reial Decret 1267/1994, de 10 de juny (BOE núm.139, d'11 de juny de 1994); Reial Decret 2347/1996, de 8 de novembre (BOE núm.283, de 23 de novembre de 1996); Reial Decret 614/1997, de 25 d'abril (BOE núm.117, de 16 de maig de 1997) i Reial Decret 779/1998, de 30 d'abril (BOE núm.104, d'1 de maig de 1998).

Reial Decret 1449/1991, de 30 d'agost que defineix el títol universitari oficial de mestre, en les seves diverses especialitats, i les directrius generals pròpies dels plans d'estudi per a la seva obtenció. BOE núm.244, d'11 d'octubre de 1991. Modificat pel Reial Decret 1561/1997, de 10 d'octubre, pel que es modifiquen parcialment diversos Reials Decrets pels que s'estableixen títols universitaris oficials i les directrius generals pròpies dels plans d'estudi per a la seva obtenció. BOE núm.264, de 4 de novembre de 1997.

Reial Decret 55/2005, de 21 de gener, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris i es regulen els estudis universitaris oficials de Grau. BOE núm.21, de 25 de gener de 2005, p.2842-2846.

Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials. BOE núm.260, de 30 d'octubre de 2007, p.44037-44048.

Resolució de data 17 de desembre de 2007, de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, per la qual es publica l'Acord de Consell de Ministres de 14 de desembre de 2007, per la qual s'estableixen les condicions a les que s'hauran d'adequar-se els plans d'estudis conduents a l'obtenció dels títols que habiliten per a l'exercici de la professió regulada de Mestre d'Educació Infantil. BOE núm.305, de 21 de desembre de 2007, p.52846.

Resolució de data 17 de desembre de 2007, de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, per la qual es publica l'Acord de Consell de Ministres de 14 de desembre de 2007, per la qual s'estableixen les condicions a les que s'hauran d'adequar-se els plans d'estudis conduents a l'obtenció dels títols que habiliten per a l'exercici de la professió regulada de Mestre d'Educació Primària. BOE núm.305, de 21 de desembre de 2007, p.52846-52847.

Ordre ECI/3854/2007, de 27 de desembre, per la que s'estableixen els requisits per la verificació de títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Infantil. BOE núm.312, de 29 de desembre de 2007, p.53735-53738.

Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre, per la que s'estableixen els requisits per la verificació de títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Primària. BOE núm.312, de 29 de desembre de 2007, p.53747-53750.

El projecte de convivència

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006, p.17158-17207.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, p.56589-56682.

Decret 142/2007, de 26 de juny de 2007, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària. DOGC núm.4915, de 29 de juny de 2007, p.21822-21870.

Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. DOGC núm.5216, de 16 de setembre de 2008, p.68256-68273.

Annex 3. Experiències d'aula d'infantil i primària. Relació per temes d'articles de *Cuadernos de Pedagogía*

En aquest annex, es segueix l'esquema plantejat en l'epígraf 3.3. en el detall de les experiències d'aula d'infantil i primària.

A) La identitat personal i social

Anguita, M. (2012) «Cajas de vida: paisajes que nos narran». *Cuadernos de Pedagogía*, 422, p. 34-38.

Del Castillo, G. (2010) «Aulas abiertas y el derecho a aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 407, p. 76-78.

De la Cruz, M. (2007) «Un departamento de orientación». *Cuadernos de Pedagogía*, 369, p. 44-48.

Carranza, M. (2003) «Un camino amigo para ir a la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 327, p. 23-26.

García Ron, G. (2010) «Emprender juntos un camino». *Cuadernos de Pedagogía*, 405, p. 22-24.

Gómez Mayorga, C. (2001) «La narración, una forma de conocer». *Cuadernos de Pedagogía*, 299, p. 24-27.

Mérida, R. (2000) «Vamos a contar mi vida, tralará». *Cuadernos de Pedagogía*, 296, p. 24-27.

Rodríguez Rodríguez, C.C. (2008) «El protagonista de la semana». *Cuadernos de Pedagogía*, 380, p. 27-29.

Ruiz Ojeda, E. (2001) «¡Aquí vivo yo!». *Cuadernos de Pedagogía*, 306, p. 24-26.

Salas, A. i Matas, N. (2010) «¿Cómo suena "La Ola"?». *Cuadernos de Pedagogía*, 406, p. 29-31.

Vergara, J. i Vizcaíno, I. (2007) «El muro de la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 372, p. 40-43.

B) El cos humà, l'origen i el final de la vida

B1) El cos humà

Carvajal, M. (2006) «Así soy yo». *Cuadernos de Pedagogía*, 357, p. 24-27.

Ramírez, T, i Alt.(2009) «La boda de Sanchirrota y Jasmín». *Cuadernos de Pedagogía*, 388, p. 28-29.

Vaca Escribano, M. i Varela Ferreras, M.S. (2006) «¡Estoy dentro de mi cuerpo! El ámbito corporal en la educación y su tratamiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 353, p. 26-28.

B2) L'origen de la vida

Bolaños, M.C. i Alt. (1990) «La educación sexual en el ciclo inicial». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, p. 48-50.

Carro Iglesias, A. i Cuesta López, R. (2001) «¿De dónde venimos?». *Cuadernos de Pedagogía*, 307, p. 20-22.

B3) El final de la vida

Díez Navarro, M.C. (2011) «Tío muerto y tío vivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 412, p. 22-25.

Herrán, A. i Alt. (2002) «¿Cómo educar para la muerte?». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, p. 22-25.

Pedre, E. i Alt. (2007) «Una experiencia triste en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 368, p. 27-29.

C) Les emocions i l'educació del caràcter

C1) Les emocions

Alonso Pasero, F. (2007) «Emoción-arte». *Cuadernos de Pedagogía*, 371, p. 36-39.

- Carvajal, M. (2007) «Mi mundo cercano». *Cuadernos de Pedagogía*, 371, p. 32-35.
- Castro, A., Ezquerro, M.P., i Argos, J. (2012) «La mirada infantil sobre la transición educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 419, p. 28-31.
- Del Pino, N. (2004) «En busca del silencio». *Cuadernos de Pedagogía*, 333, p. 20-22.
- Díez Navarro, M.C. (2012) «Tú no eres yo». *Cuadernos de Pedagogía*, 423, p. 22-25.
- Egea, A. i Rialp, A. (2005) «La radio escolar. Un instrumento de aprendizaje significativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 344, p. 25-27.
- García García, I. (2005) «El baúl de las emociones». *Cuadernos de Pedagogía*, 349, p. 32-34.
- García Manrique, M.J., Fernández García, M.I. i Acero, I. (2005) «Aprendemos a relajarnos». *Cuadernos de Pedagogía*, 351, p. 32-35.
- Leeds, A. (2005) «Hacer de lo cotidiano momentos especiales». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, p. 25-27.
- López González, L. (2010) «Educar para la calma». *Cuadernos de Pedagogía*, 399, p. 40-43.
- Mariano, F.J. i Cabello, M.A. (2004) «Frente a la tristeza». *Cuadernos de Pedagogía*, 332, p. 20-22

C2) L'educació del caràcter

- De Febrer, M. i Ventura, M. (2010) «¿Es real la realidad?». *Cuadernos de Pedagogía*, 400, p. 26-29.
- Díez Palomar, J. i Molina Roldán, S. (2010) «Matemáticas para las familias». *Cuadernos de Pedagogía*, 401, p. 36-38.
- Frías, M.C. i Asorey, E. (2012) «Preparamos la mochila para Primaria». *Cuadernos de Pedagogía*, 421, p. 20-23.
- Grupo Consumo y Escuela del CPR 1 de Zaragoza (1999) «El desafío de la publicidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 278, p. 17-20.
- Lapieza, E. i Martínez Gómez, E. (2012) «De cara a la pared». *Cuadernos de Pedagogía*, 420, p. 30-32.

- López Ruiz, J. (2012) «Relatar nuestra vida de aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 422, p. 39-43.
- Masnou, F. (1992) «Un programa de educación moral». *Cuadernos de Pedagogía*, 201, p. 28-30.
- Navarro, M. (1990) «Los sonidos». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, p. 40-43.
- Ripoll, C. i Sbert, M. (1996) «Para aprender hay que sorprenderse. Filosofía para niños». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, p. 26-29.
- Romero Díaz, M.M. (1990) «El placer de la lectura». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, p. 45-46.
- Rubio García, J.C (1992) «Por un mundo mejor». *Cuadernos de Pedagogía*, 204, p. 44-46.
- Vert Ros, D. (2003) «Vamos a la publicidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 324, p. 20-21.

D) Els Drets humans i l'educació per la pau

D1) Els Drets humans

- Alonso Pasero, F. (2003) «Un telediario alternativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 328, p. 23-26.
- Berrocal, B. i Alt. (1995) «Semana de los Derechos Humanos». *Cuadernos de Pedagogía*, 233, p. 55-57.
- Calvo, J.M. i Torán, R. (2005) «Viajar al pasado desde el presente. Los campos de concentración nazis». *Cuadernos de Pedagogía*, 350, p. 30-34.
- Carreras Tuduri, F. (2002) «La letra con sangre no entra». *Cuadernos de Pedagogía*, 312, p. 29-31.
- Chauqui, A.E. (2002) «Memoria colectiva». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, p. 31-35.
- Díez Navarro, M.C. (2007) «Meninas y meninos». *Cuadernos de Pedagogía*, 367, p. 26-32.
- Esteva, M. i Alt. (1996) «Solidaridad con Bosnia». *Cuadernos de Pedagogía*, 243, p. 14-16.

Soler, J. i Tschome, P. (1999) «Derechos humanos en una ciudad educadora». *Cuadernos de Pedagogía*, 276, p. 24-27.

D2) L'educació per la pau

Gascón, M.C. i Alt.(1995) «Por las rutas de la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 239, p. 40-42.

Maestras de la Escuela de Educación Infantil Gloria Fuertes de Algeciras (2005) «Un regalo para el Día de la Paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 346, p. 26-28.

Pérez Aguilar, J.F. (2006) «Educación física para la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 358, p. 32-34.

Sampaio, M. (1999) «En son de paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 284, p. 15-20.

Sánchez Rivas, E. (2004) «Gymkhama por la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 334, p. 31-33.

Soler, J. (1996) «Un invierno solidario». *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p. 14-17.

E) L'aprenentatge entre alumnes

Aubert, A. i García, C. (2001) «Interactividad en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 301, p. 20-24.

Breto, C. i García, P. (2012) «Cohesionar el equipo». *Cuadernos de Pedagogía*, 428, p. 27-29.

Cabrera García de Paredes, A. i Casal, S. (2000) «Cuentos en inglés. Una propuesta para la semana del libro». *Cuadernos de Pedagogía*, 296, p. 32-35.

Cantero, M. (2001) «La papiroflexia. ¿Un taller en primaria?». *Cuadernos de Pedagogía*, 307, p. 20-22.

Coca, E. i Alt. (1993) «Construir juguetes». *Cuadernos de Pedagogía*, 218, p. 46-47.

Cruz Martínez, M. i Alt. (2012) «Espacios de juego, creatividad y relación». *Cuadernos de Pedagogía*, 426, p. 24-27.

- Da Palma, V. (2012) «Contramur: civismo, arte y educación». *Cuadernos de Pedagogía*, 423, p. 29-32.
- Erroz, I., Larañaga, M.L. i Gutiérrez, A. (2004) «Una cooperativa para atender la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 340, p. 41-44.
- Fernández Amigo, J. i Pallarés, R. (2002) «El ajedrez, seña de identidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 313, p. 29-33.
- García Ron, G. (2012) «En busca de nuestra identidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 419, p. 20-23.
- Juan Borroy, V.M. (1992) «Aprender de los iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, 200, p. 28-30.
- Juan Millera, M. i Oliveras, A. (2012) «¡Juntos mejor!». *Cuadernos de Pedagogía*, 428, p. 30-33.
- Mendoza, A. (2011) «Tutoría entre iguales en el aula de 3 años». *Cuadernos de Pedagogía*, 410, p. 28-30.
- Moliner, L., Gambaro, M.L. i Prades, X. (2010) «Aprender mientras enseñas». *Cuadernos de Pedagogía*, 405, p. 28-30.
- Otsoa, N. (2001) «Trabajamos juntos en una escuela pequeña». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 24-26.
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2012) «Un programa para cooperar y aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 428, p. 24-26.
- Quintela, A.M. (2006) «Contamos cuentos a los más pequeños». *Cuadernos de Pedagogía*, 355, p. 38-40.
- Sánchez Rivas, E. i Vera Estrada, F. (2012) «Un congreso en mi cole». *Cuadernos de Pedagogía*, 421, p. 30-33.
- Sbert, C. (2005) «Alumnos y alumnas que enseñan». *Cuadernos de Pedagogía*, 342, p. 28-31.
- Serna, M.P. (2006) «¡Vamos a jugar!». *Cuadernos de Pedagogía*, 354, p. 36-39.
- Serra, M., Sánchez, G. i Agramunt, M. (2005) «La relación entre diferentes edades». *Cuadernos de Pedagogía*, 349, p. 28-31.
- Serrano, J.L., Muñoz, J. i Mariscal, J.A. (2006) «Jóvenes periodistas». *Cuadernos de Pedagogía*, 358, p. 28-31.

E1) En aquest apartat, esdevé interessant una experiència on l'alumnat més petit -amb l'assessorament dels i de les docents- ensenya al més gran:

Andreu, X., Serrano, C. i Salinas, L. (2008) «Una experiencia de relación vertical en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 376, p. 40-41.

F) La iniciativa de l'alumnat

Álvarez Domínguez, P. (2011) «La creación de un museo del bebé». *Cuadernos de Pedagogía*, 413, p. 22-25.

Agramunt, M., Prats, B., i Vidal, V. (2004) «El patio, espacio educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 332, p. 28-30.

Carrasco, M.J., Frías, M.J. i Zamorano, M.T. (1996) «Talleres integrales». *Cuadernos de Pedagogía*, 243, p. 17-19.

Chocarro, C. i Alt. (1995) «El rincón de la construcción». *Cuadernos de Pedagogía*, 234, p. 45-46.

Del Cano Pozo, J.F. i Rey Rodríguez, M.J. (1994) «Los rincones de la actividad». *Cuadernos de Pedagogía*, 230, p. 44-49.

Díez Navarro, M.C. (2001) «¿Qué se siente al ser campeón?». *Cuadernos de Pedagogía*, 300, p. 24-27.

—(2004) «Abrimos el restaurante». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p. 19-23.

Garzón, L. (2011) «Música y valores en directo». *Cuadernos de Pedagogía*, 408, p. 35-40.

Niño, E. i Alt. (2000) «Más allá de la competición». *Cuadernos de Pedagogía*, 295, p. 18-21.

Ruiz Altí, L. (2005) «Hacer teatro, representar la vida». *Cuadernos de Pedagogía*, 346, p. 22-25.

Salaverría, M.P., Logroño, M.L. i Galindo, E. (2003) «Grandes pintores en el recreo». *Cuadernos de Pedagogía*, 320, p. 20-21.

Santos González, M.I. (2001) «Creamos nuestros propios libros». *Cuadernos de Pedagogía*, 300, p. 28-29.

Subirà, M. i Sitjà, G. (2002) «El teatro, un instrumento para el aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, p. 26-28.

Ventura, M. (2000) «Los proyectos de trabajo. Una forma de compartir preocupaciones». *Cuadernos de Pedagogía*, 291, p. 26-31.

G) La resolució de problemes

Aldámiz-Echevarría, M.M. i Poveda, C. (2002) «Cómo afrontar los problemas de conducta». *Cuadernos de Pedagogía*, 318, p. 23-26.

Callejo, M.L. i Alt. (1992) «Resolución de problemas». *Cuadernos de Pedagogía*, 202, p. 26-30.

Cabrera, E. i Alt. (2006) «Tutorías afectivas». *Cuadernos de Pedagogía*, 360, p. 36-39.

De Prada, A i Panyella, J (2009) «Experiencias creativas en medio del conflicto». *Cuadernos de Pedagogía*, 391, p. 39-42.

Del Pino, N., Gil, C.I., i San Juan, M.C. (2009) «Soy un dragón». *Cuadernos de Pedagogía*, 391, p. 28-31.

Domene, B. (2007) «Mejor hablamos». *Cuadernos de Pedagogía*, 366, p. 24-27.

Domínguez Chillón, G. (1996) «Mejor lo hablamos». *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p. 23-27.

—(1998) «Sí, pero Raúl se portó mal. La elaboración de normas». *Cuadernos de Pedagogía*, 270, p. 18-23.

Ocaña, C. (2002) «Habilidades y hábitos en grupos conflictivos». *Cuadernos de Pedagogía*, 313, p. 22-24.

H) Les relacions intergeneracionals

Álvarez Domínguez, P. (2010) «La gente mayor regresa a la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 404, p. 26-29.

Barandica, E. (2004) «Fuentes orales y memoria de la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p. 27-29.

- Benet, M. i Banqué, M.T. (2000) «La vejez, caudal de riqueza». *Cuadernos de Pedagogía*, 292, p. 20-22.
- Bergasa, M.E. i Gascón, M.C. (2000) «Cuéntame, yo te cuento». *Cuadernos de Pedagogía*, 289, p. 31-34.
- Bernabé, J. (2006) «¿A qué jugabas, abuela?». *Cuadernos de Pedagogía*, 357, p. 32-34.
- Campo, M. (2012) «¡Bienvenidos, abuelos y abuelas!». *Cuadernos de Pedagogía*, 424, p. 25-27.
- Claustro de Profesores del C.P. Teresa Revilla de Fresno el Viejo (Valladolid) (1996) «La escuela al servicio de sus mayores». *Cuadernos de Pedagogía*, 248, p. 26-27.
- Díez Tena, E. i Leira Mosquera, C. (2003) «La historia de nuestro centro». *Cuadernos de Pedagogía*, 329, p. 23-25.
- García-Abadillo, M. (2010) «Nuestros abuelos: relaciones y aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 401, p. 22-24.
- Ortiz Moragas, M. (2009) «Cartas a nuestros “abuelos adoptivos”». *Cuadernos de Pedagogía*, 387, p. 34-36.
- Rodríguez Suárez, S. (2004) «Juegos y juguetes olvidados». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p. 24-26.

I) Les relacions família i escola

- Álvarez Álvarez, C. (2010) «Un club de lectura para mayores y pequeños». *Cuadernos de Pedagogía*, 402, p. 28-30.
- Aguayo, M.D. (2003) «¿Cómo es tu profesión?». *Cuadernos de Pedagogía*, 323, p. 20-22.
- Badillo, R.M. (2012) «La herida como camino de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 427, p. 26-28.
- Guirao, M. (2012) «Un final de curso muy diferente». *Cuadernos de Pedagogía*, 427, p. 22-24.
- Jurado, A.M. (2001) «Familias en la escuela, un reto». *Cuadernos de Pedagogía*, 298, p. 27-31.

- Paredes, M.E. (2006) «¡Qué rica es nuestra tarta de galletas!». *Cuadernos de Pedagogía*, 358, p. 26-27.
- Rey Rodríguez, M.J. (2003) «La Ventana Abierta, un periódico escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 321, p. 24-26.
- Rodríguez Suárez, S. (2005) «Las madres, autoras de textos». *Cuadernos de Pedagogía*, 343, p. 22-24.

J) La cultura democrática

- Angulo, A. (2001) «Una ayuda para la tutoría». *Cuadernos de Pedagogía*, 306, p. 34-37.
- Aranda, J.C. (1991) «Nuestra cooperativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 196, p. 44-45.
- Córcoles Pastor, M.V. (1992) «Sombras Navideñas». *Cuadernos de Pedagogía*, 208, p. 42-44.
- Dieste, C. i Alt. (1993) «Nosotros somos el mundo». *Cuadernos de Pedagogía*, 210, p. 32-35.
- Domínguez Chillón, G. (2004) «Hablar y pensar en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 335, p. 20-23.
- Duran Pulido, A.I. (1993) «La organización cooperativa del aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 213, p. 39-42.
- Fernández Canto, D. (coord.) (2003) «La asamblea». *Cuadernos de Pedagogía*, 322, p. 22-25.
- García López, L. (2009) «Elecciones en el ecosistema-aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 391, p. 32-34.
- Gascón, M.C. i Mateo, P. (2004) «Un videoclip para valorar la diferencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p. 30-32.
- Gómez Mayorga, C. (1998) «El patio dentro del aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 266, p. 19-21.
- González Carrillo, C. i Casado Jiménez, M.P. (1997) «Del centro al aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 254, p. 26-29.

- Grupo de Trabajo del CEIP Andrés Torrejón, de Móstoles (Madrid) (2002) «Educar en valores con cuentos y canciones». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p. 31-33.
- Juanbeltz, J.I. (2001) «Convivir es vivir». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 27-30.
- Ledesma, P. (1996) «Poesía y tolerancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, p. 30-34.
- Miralles, R. (1999) «Una cooperativa democrática». *Cuadernos de Pedagogía*, 277, p. 18-21.
- Monarca, H.A. (2007) «Mi historia también es la de mi país». *Cuadernos de Pedagogía*, 371, p. 40-42.
- Morales Puertas, M. (1996b) «Un juego de rol para la cohesión». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, p. 29-32.
- Oliva, F. i Arnal, P. (2001) «¿Es posible mejorar la convivencia?». *Cuadernos de Pedagogía*, 302, p. 26-28.
- Paniagua, T i Escribano, M. (1991) «Cuando escoger el nombre de la clase trae cola». *Cuadernos de Pedagogía*, 191, p. 46-47.
- Rodríguez Fernández, A. (1994) «El aula de tres años». *Cuadernos de Pedagogía*, 230, p. 34-36.
- Vara, M.J. (1991) «De la adaptación a la participación». *Cuadernos de Pedagogía*, 191, p. 36-40.
- Vázquez Latas, A.L. (1991) «Las cuatro estaciones». *Cuadernos de Pedagogía*, 193, p. 36-37.
- Vert Ros, M. (1999) «Compartir la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 283, p. 15-18.

K) La participació

K1) La participació comunitària o ciutadana

- Alberto, J.A. (2001) «Contra el aislamiento rural». *Cuadernos de Pedagogía*, 298, p. 24-26.

- Carvajal, M. (2002) «Os invitamos a educar». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p. 19-22.
- Casado, T. (2011) «Una compañía para una ópera». *Cuadernos de Pedagogía*, 412, p. 28-31.
- Casado Jurado, S. (2008) «Y si hacemos teatro». *Cuadernos de Pedagogía*, 377, p. 22-25.
- Castillo Mateo, O. i Rivera Valdés, I. (2001) «Los primeros mapas conceptuales». *Cuadernos de Pedagogía*, 299, p. 32-34.
- Díaz, M.R. (2012) «Arte para ayudarte». *Cuadernos de Pedagogía*, 421, p. 27-29.
- Egea, A. i Rialp, A. (2005) «La radio escolar. Un instrumento de aprendizaje significativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 344, p. 25-27.
- Equipo docente del CP La Navata de Galapagar (Madrid) (2010) «Ser partícipe de un proyecto común». *Cuadernos de Pedagogía*, 407, p. 86-88.
- Fernández González, M. i Ejarque, L. (2002) «De boca a oreja». *Cuadernos de Pedagogía*, 309, p. 28-30.
- Freire, H. (2010b) «República de la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 407, p. 89-92.
- García Peinado, B. (2008) «Diario de un colegio y sus proyectos». *Cuadernos de Pedagogía*, 383, p. 32-34.
- Jarrín, M. i Aliaga, M. (2010) «El meganoticiario de radio». *Cuadernos de Pedagogía*, 405, p. 25-27.
- López Sánchez, P. (2003) «El periódico de clase». *Cuadernos de Pedagogía*, 325, p. 26-28.
- Ortega Palacios, D. (2010) «Radio Arco Iris». *Cuadernos de Pedagogía*, 399, p. 30-32.
- Revuelta, D. (1992) «Yo seré la princesa». *Cuadernos de Pedagogía*, 203, p. 24-26.
- Sánchez Boronal, M. (2003) «La genialidad de Gaudí invade la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 325, p. 22-25.
- Zarauz, M. i Reyes, I. (1990) «El Carnaval». *Cuadernos de Pedagogía*, 186, p. 34-35.

K2) La participació política

- Echevarría, J.M. i Ratón, J.J. (2009) «"Estas son nuestras propuestas, alcalde". La Agenda 21 Escolar en el País Vasco». *Cuadernos de Pedagogía*, 392, p. 57-59.
- Perera, C. i Alt. (2007) «Una escuela unitaria en el Congreso». *Cuadernos de Pedagogía*, 368, p. 30-33.
- Revilla, F. (2010) «Infancia, escuela y ciudad». *Cuadernos de Pedagogía*, 407, p. 93-95.
- Sintes, M. (2005) «Mapa emocional de Segovia». *Cuadernos de Pedagogía*, 351, p. 28-31.

L) L'exercici de la ciutadania

L1) L'entorn sostenible

- Antón Brotán, J.M. (1998) «Aula activa en la naturaleza». *Cuadernos de Pedagogía*, 272, p. 16-19.
- Bruchner, P. (2012) «Escuelas infantiles al aire libre». *Cuadernos de Pedagogía*, 420, p. 26-29.
- Calvo Martínez, M., De Diego, N. i Perea, I. (2005) «¡Arena en el aula!». *Cuadernos de Pedagogía*, 350, p. 27-29.
- Calvo Martínez, M. i Alt. (2007) «Plantas y flores en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 373, p. 24-26.
- Calvo Martínez, O., Miguel, M. i Zelaieta, J. (2003) «Vamos a reciclar». *Cuadernos de Pedagogía*, 321, p. 28-30.
- Cano Vilanueva, J.M. (2000) «Una escuela al sur del sur». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, p. 32-37.
- Carvajal, M. (2005) «Los delfines: mil cosas por descubrir». *Cuadernos de Pedagogía*, 350, p. 22-26.
- (2011) «Los pollitos viajeros». *Cuadernos de Pedagogía*, 408, p. 24-27.
- Carrasco, L. (2011) «¡Vamos a reciclar!». *Cuadernos de Pedagogía*, 409, p. 28-30.

- Castillo Mateo, O. i Rivera Valdés, I. (1999) «La sal, fuente de vida y de salud». *Cuadernos de Pedagogía*, 280, p. 22-25.
- Celis, M. (2001) «El libro de los mamíferos». *Cuadernos de Pedagogía*, 302, p. 27-28.
- Ciclo superior del C.P. Asdrúbal de San Isidoro de Lo Compañero de Cartagena (1990) «La contaminación». *Cuadernos de Pedagogía*, 186, p. 44-46.
- Claustro de Profesores, Asociación de Padres de Alumnos y Equipo Directivo del Centro Concertado Sagrado Corazón de Jesús de Santoña (Cantabria) (2000) «La vida en el mar». *Cuadernos de Pedagogía*, 294, p. 22-26.
- Conde Nuñez, M.C. i Alt. (2004) «Una red de ecocentros». *Cuadernos de Pedagogía*, 336, p. 24-27.
- Criado, J.A. (1991) «Un huerto en el patio». *Cuadernos de Pedagogía*, 190, p. 26-27.
- Del Valle, A. (2010b) «Aprender con las caracolas». *Cuadernos de Pedagogía*, 406, p. 26-28.
- Díaz-Castroverde, F. (2003) «Escuela de Chapapote». *Cuadernos de Pedagogía*, 323, p. 36-37.
- Ferrao, A. (2009) «Un niño, un árbol, un bosque». *Cuadernos de Pedagogía*, 395, p. 28-30.
- Freire, H. (2010a) «La escuela en el bosque». *Cuadernos de Pedagogía*, 407, p. 72-75.
- Galdón, A., Ramiro, E. i Cob, M.J. (2007) «El cubo de la ciencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 367, p. 36-39.
- González Sanz, J.A. (2002) «Actividades físicas en la naturaleza». *Cuadernos de Pedagogía*, 312, p. 26-28.
- Grupo de Trabajo Consumo y Escuela (2006) «Reflexiones de una basura». *Cuadernos de Pedagogía*, 356, p. 36-39.
- Jiménez Pascual, A. (2008) «Las propiedades de las plantas». *Cuadernos de Pedagogía*, 375, p. 28-30.
- Leeds, A. i Robinson, J. (1997) «Medio ambiente y salud en inglés». *Cuadernos de Pedagogía*, 258, p. 22-26.
- Llabrés, A. (2006) «Lulú, la mona que no quería vivir en una jaula». *Cuadernos de Pedagogía*, 361, p. 24-27.

- Martí, M.P., Lorea, I. i Matesanz, P. (2009) «El bosque eterno de los niños». *Cuadernos de Pedagogía*, 388, p. 30-33.
- Martínez Miró, T. i Caballero de Segovia, G. (1996) : «El huerto ecológico». *Cuadernos de Pedagogía*, 245, p. 23-26.
- Martínez Soto, A.P. i Martínez Cerón, G. (1996) «El agua, una amiga imprescindible». *Cuadernos de Pedagogía*, 247, p. 22-25.
- Pino Santos, M.N. (1994) «Del árbol al papel». *Cuadernos de Pedagogía*, 221, p. 38-39.
- Polo, A. i Varona, Y. (2001) «Hablemos de nuestras mascotas». *Cuadernos de Pedagogía*, 299, p. 28-31.
- Ramos García, J. (2003) «¡Un avispero en la ventana!». *Cuadernos de Pedagogía*, 327, p. 27-30.
- Rodríguez Díaz, M.O. (2003) «Fuel bajo la ventana». *Cuadernos de Pedagogía*, 325, p. 29-31.
- Rodríguez García, M. i Alt. (2006) «Sueño un planeta verde y azul». *Cuadernos de Pedagogía*, 356, p. 28-31.
- Rodríguez Miranda, F.P. i Romero Tenorio, M.D. (2006) «El camaleón: un amigo entre las dunas». *Cuadernos de Pedagogía*, 356, p. 24-27.
- Sánchez Rivas, E. (2003) «Jornadas del agua». *Cuadernos de Pedagogía*, 329, p. 26-29.
- Soggia, P. i Davoli, F. (2012) «Espacios y materiales para investigar el mundo». *Cuadernos de Pedagogía*, 423, p. 26-28.
- Terol, E. (2009) «Las poderosas bolitas del nendo dango». *Cuadernos de Pedagogía*, 395, p. 25-27.
- Tiana Ferrer, L. (2009) «Granja-escuela para la sostenibilidad. Los Centros de Formación ambiental en la Comunidad de Madrid». *Cuadernos de Pedagogía*, 392, p. 63-65.
- Val Triboullier, J. (2009) «El olor de las huellas». *Cuadernos de Pedagogía*, 390, p. 31-33.
- Vallejo, R. i Maldonado, A.L. (2011) «¿Qué animal ha salido de este huevo?». *Cuadernos de Pedagogía*, 409, p. 24-27.
- Vallejo, R. i Romero Serrano, A. (2012) «Marineros de agua dulce». *Cuadernos de Pedagogía*, 421, p. 24-26.

Vidal, P. (2009) «Utopías que se transforman en realidades». *Cuadernos de Pedagogía*, 392, p. 80-81.

L2) El consum responsable

Equipo educativo del Colegio María Montessori (1995) «Conservar para el futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, 233, p. 47-49.

Gascón, M.C. i Pérez Calvo, J.M. (1997) «Desmárcate de las marcas». *Cuadernos de Pedagogía*, 257, p. 28-31.

Hernández Martínez, P. (1992) «Sistema monetario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 206, p. 34-39.

Leeds, A. i Robinson, J. (1998) «Consumo, inglés y educación en valores». *Cuadernos de Pedagogía*, 274, p. 23-27.

Padrón, P.G. (1991) «Aprender a consumir». *Cuadernos de Pedagogía*, 198, p. 38-40.

Sansano, A., Ballester, C. i Abad, M. (1997) «Come fruta y disfruta. Una experiencia en Europa». *Cuadernos de Pedagogía*, 263, p. 26-29.

L3) L'educació vial

Castaño, M. (1990) «La educación vial en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, p. 52-53.

Morcillo, F. (1999) «Educación vial con juguetes de desecho». *Cuadernos de Pedagogía*, 279, p. 16-18.

Subirón, Y. i Alt. (1998) «Educación vial y ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía*, 266, p. 22-26.

Vázquez Fernández, J.L. (2000) «Educación vial desde internet». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, p. 28-31.

L4) La salut

Hernández Prados, M.A., López Vicent, P. i Solano, I.M. (2008) «Hábitos saludables ante el ordenador». *Cuadernos de Pedagogía*, 380, p. 34-37.

- Méndez Seco, D. i Alt. (1996) «Salud en el medio rural». *Cuadernos de Pedagogía*, 248, p. 28-30.
- Torres García, M.M. i Alt. (2003) «Pulmones limpios». *Cuadernos de Pedagogía*, 322, p. 26-29.
- Varona, Y., Vilanueva, M.J. i Polo, A. (2002) «Los sentidos, esos desconocidos». *Cuadernos de Pedagogía*, 309, p. 31-34.

L5) L'alimentació

- Agilés, M. (1996) «Nutrición en el aula de inglés». *Cuadernos de Pedagogía*, 243, p. 20-23.
- Algàs, P. i Martos, J.M. (2006) «Aprender con recetas de cocina». *Cuadernos de Pedagogía*, 355, p. 30-32.
- Aparicio, M.A., García Ramos, I. i Tornero, T. (2000) «El pan». *Cuadernos de Pedagogía*, 288, p. 24-27.
- Carrasco Martínez, M. i Alt. (2008b) «Por una alimentación sana y equilibrada». *Cuadernos de Pedagogía*, 377, p. 26-29.
- Carvajal, M. (2001) «Frutas y verduras, cuestión de hábitos». *Cuadernos de Pedagogía*, 298, p. 20-23.
- Chamorro, C. (2009) «Conoce los alimentos». *Cuadernos de Pedagogía*, 393, p. 22-24.
- González, S. i Alt. (2000) «Cumpleaños alternativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 289, p. 20-22.
- Mateos Jiménez, A. (1996) «Todos los días, fruta». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, p. 22-25.
- Ortells, T. i Vilanova, M.P. (2001) «Cocinar, una forma de conocernos». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, p. 21-23.
- Pérez Aragoneses, J.S. (1996) «La cocina: dulce descubrimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 248, p. 22-24.
- Ramos Pérez, M.M. i Pérez Hernández, C. (2007) «¡Qué fácil es comer bien!». *Cuadernos de Pedagogía*, 372, p. 26-28.
- Varano, Y., Polo, A. i Villanueva, M.J. (2003) «¿Sabemos qué comemos?». *Cuadernos de Pedagogía*, 324, p. 22-24.

Villaescusa, J. (2002) «Comer bien y aprender en el conflicto». *Cuadernos de Pedagogía*, 314, p. 22-25.

Zugasti, M.P. (2003) «El aceite de oliva, un consumo saludable». *Cuadernos de Pedagogía*, 328, p. 27-29.

M) La igualtat d'oportunitats i la no discriminació

Abad Abad, M.L. i Arias Correa, A. (1998) «Niñas y ciencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 273, p. 18-21.

Asensio González, A.M. (1995) «Propuestas para la igualdad». *Cuadernos de Pedagogía*, 237, p. 51-54.

Díez Navarro, M.C. (1996) «Ella, él... la rosa, el clavel». *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p. 18-22.

Esparza, L. i Torres, E. (2004) «Las brujas viven en la biblioteca». *Cuadernos de Pedagogía*, 339, p. 27-29.

Juanbeltz, J.I. (1996) «Somos iguales, somos diferentes». *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p. 28-31.

López Ibona, M. (2008) «Coeducación: construir un sueño». *Cuadernos de Pedagogía*, 384, p. 36-39.

Martínez Fernández, R.M. i Alt. (2011) «La semana de la discapacidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 417, p. 25-28.

Martínez Mínguez, L. i Díaz Martínez, S. (2007) «Todos iguales, todos diferentes». *Cuadernos de Pedagogía*, 369, p. 29-33.

Morales Puertas, M. (1996a) «La mujer en la cultura gitana». *Cuadernos de Pedagogía*, 244, p. 27-30.

Rouco Ferreiro, J.F. i Alt.(1996) «Materiales para la coeducación». *Cuadernos de Pedagogía*, 245, p. 18-22.

Vega Navarro, A. (1997) «Jugar a ser iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, 261, p. 16-20.

N) La diversitat

N1) La realitat territorial

Cabrera Herrera, A. i Déniz, M.O. (2011) «Las recetas, un pretexto para trabajar en equipo». *Cuadernos de Pedagogía*, 411, p. 25-27.

Faus, B. i Bertan, A. (2011) «De la verticalidad a la cooperación». *Cuadernos de Pedagogía*, 417, p. 30-33.

Hernández Díaz, A i Rodríguez Fernández, A.R. (1990) «Una investigación de campo». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, p. 72-73.

López Lobato, M.C i Alt. (2006) «Easter eggs». *Cuadernos de Pedagogía*, 361, p. 32-34.

Mérida, R. (1998) «Doña Pepita Naranja». *Cuadernos de Pedagogía*, 272, p. 20-22.

Pérez, M.E. i Alt. (1990) «Nuestro traje charro». *Cuadernos de Pedagogía*, 185, p. 38-39.

Rodríguez Rodríguez, J. i Alt. (2002) «Una semana sin libros de texto». *Cuadernos de Pedagogía*, 314, p. 26-29.

Vilella, X. (2003) «Construir el territorio sobre un libro». *Cuadernos de Pedagogía*, 324, p. 32-34.

N2) La diversitat territorial

Benítez Reyes, B. (2010) «Miradas entrecruzadas». *Cuadernos de Pedagogía*, 402, p. 34-37.

Camacho, M. i Castelló, J.A. (1999) «Intercambio cultural entre España y El Salvador». *Cuadernos de Pedagogía*, 283, p. 19-23.

Correa, J.M., Martínez Arbelaz, A. i Txoperena, E. (2006) «Aprendizaje intercultural con el correo electrónico». *Cuadernos de Pedagogía*, 356, p. 32-35.

Díez Pedrero. M.I., Mesonero, F. i García Ferrero, D.V. (1994) «Un mensaje en la botella». *Cuadernos de Pedagogía*, 231, p. 45-47.

- Leeds, A. (2003) «La pedagogía de lo vivido». *Cuadernos de Pedagogía*, 329, p. 20-22.
- Leeds, A. (2007) «¡Feliz cumpleaños cartero!». *Cuadernos de Pedagogía*, 372, p. 32-34.
- López Rodríguez, J.C. i López Pisano, M. (2008) «La primera semana de inglés». *Cuadernos de Pedagogía*, 383, p. 29-31.
- Piñero Prat, A i Vives Ylla, N. (1996) «Escuelas unidas por internet». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, p. 26-28.
- Porras, J., Gutiérrez, B. i De la Cruz, I. (2007) «La ilusión mueve cabezas y lápices». *Cuadernos de Pedagogía*, 372, p. 30-31.
- Suñé, T. i Corredera, F. (2002) «Amigos y amigas en otro continente». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, p. 27-30.
- Vallvé, L. i Guerrero, A. (2008) «Maternidades y paternidades». *Cuadernos de Pedagogía*, 382, p. 36-38.
- Vilarubias, P. (1995) «La ciudad globalizada». *Cuadernos de Pedagogía*, 233, p. 66-71.

N3) La interculturalitat

- Borrás Vidal, S.S. i Alt. (2000) «Entre gitanos y payos». *Cuadernos de Pedagogía*, 296, p. 20-23.
- Bota, C. (2012) «Un coro escolar para la integración». *Cuadernos de Pedagogía*, 426, p. 32-34.
- Clemente, C. (2006) «Conocemos el universo». *Cuadernos de Pedagogía*, 358, p. 22-25.
- Del Valle, A. (2010a) «¿De qué país eres?». *Cuadernos de Pedagogía*, 404, p. 22-24.
- Marcos Lorente, C.L. (2008) «Celebramos Halloween i Christmas». *Cuadernos de Pedagogía*, 375, p. 31-33.
- Moreno Pascual, J. (2006) «La interculturalidad hecha realidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 361, p. 28-31.
- Mujika, X. i Lasarte, I. (2007) «Un proyecto inclusivo e intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 366, p. 28-31.

- Rodríguez Ruiz, J. (2009) «El cuento intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 394, p. 30-32.
- Santos Asensi, M.C. i De la Torre Sánchez, V. (1998) «La cultura gitana». *Cuadernos de Pedagogía*, 272, p. 23-28.
- Sola Zuñiga, M.J. i Solia Nieves, R. (1998) «¿Dónde está Wally?». *Cuadernos de Pedagogía*, 274, p. 15-17.
- Vázquez Fernández, J.L. (1998) «Danzas colectivas. Una posibilidad de trabajar juntos la convivencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 273, p. 15-17.

O) L'atenció a la diversitat

- Arufe, M., Malvar, L. i Seco, M.I. (2003) «La integración, ¿realidad o utopía?». *Cuadernos de Pedagogía*, 321, p. 38-41.
- Bota, C. (2012) «Un coro escolar para la integración». *Cuadernos de Pedagogía*, 426, p. 32-34.
- Borreguero, J. (2012) «Simbiosis de culturas». *Cuadernos de Pedagogía*, 427, p. 29-31.
- Carbonell, C. (2012) «Mirada inclusiva, en una escuela que cambia». *Cuadernos de Pedagogía*, 422, p. 44-47.
- Carreras Pons, I. (2001) «Igual que los demás». *Cuadernos de Pedagogía*, 303, p. 36-38.
- Consortio Universitario para la Educación Inclusiva (2003) «Promover la inclusión educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 325, p. 36-39.
- Corona, V. i Rocha, P. (2008) «El castellano que usan los escolares en Catalunya». *Cuadernos de Pedagogía*, 378, p. 27-30.
- Etxandi, R. (2009) «El aula donde cabe todo el mundo». *Cuadernos de Pedagogía*, 393, p. 26-29.
- Farré, J. i Alt. (2005) «Amigos capaces: la convivencia como objetivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 342, p. 32-34.
- Jové, G. i Alt. (2008) «Un camino para reconstruir el conocimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 376, p. 25-28.
- López Felipe, A. (2004) «De la diferencia a la integración». *Cuadernos de Pedagogía*, 332, p. 31-33.

- Molina, E. i Vilena, J.L. (2011) «La lucha contra la exclusión de la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 411, p. 22-24.
- Moreno Carmona, F. (2000) «La integración de una minoría gitana». *Cuadernos de Pedagogía*, 292, p. 29-31.
- Moreno Pascual, J. (2006) «La interculturalidad hecha realidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 361, p. 28-31.
- Mujika, X. i Lasarte, I. (2007) «Un proyecto inclusivo e intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 366, p. 28-31.
- Rodríguez Ruiz, J. (2009) «El cuento intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 394, p. 30-32.
- Rodríguez Tejada, M.I., Ruiz Casillas, M.J. i Algaba, M.T. (2003) «Compensar desigualdades». *Cuadernos de Pedagogía*, 323, p. 23-25.

Annex 4. Relació de reunions de la Comissió de convivència del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès

Les reunions de la comissió de convivència del CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès es van realitzar de la manera que es detalla en la següent taula, on hi consta el curs escolar, la data de la reunió i una breu descripció de la mateixa amb els principals acords adoptats:

<i>Curs</i>	<i>Data reunió</i>	<i>Breu descripció i principals acords adoptats</i>
2009/2010	17.09.2009	El primer acord que s'adopta és l'enviament del meu treball de recerca del programa de doctorat per a què els demés membres de la comissió el coneguin.
	22.10.2009	Explicació dels fonaments de valor. Els plantejo com a possible base des d'on articular el projecte de convivència. El i les membres de la comissió es comprometen a llegir el treball de recerca.
	19.11.2009	S'inicia un debat sobre la necessitat d'anar perfilant llistes de valors per concretar els fonaments de valor i, d'aquesta manera, anar identificant les pràctiques de l'aula amb aquests.
	17.12.2009	Es perfila la necessitat de l'elaboració d'una enquesta per tal de conèixer la opinió de la resta de professorat del centre sobre l'elaboració del projecte de convivència i l'educació en valors. S'acorda recollir tots els materials referents a com es treballava, i encara es continua treballant, l'educació en valors en el nostre centre.
2010/2011	28.06.2011	Es valora la recopilació i sistematització de la informació relativa al tractament de l'educació en valors en el centre. També es presenta un model d'enquesta, que la resta de docents de la comissió consideren complex i feixuc. S'acorda l'elaboració d'un altre model d'enquesta més àgil per parlar-ne el proper curs.
2011/2012	20.10.2011	Es prepara el model d'enquesta per a recollir les aportacions dels i de les docents.
	24.11.2011	
	26.06.2012	Es valoren positivament els resultats de l'enquesta.

Annex 5. Enquesta equip de mestres CEIP Col·legis Nous

Proposta de treball: Participació en el Projecte de Convivència

En el CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès el curs 2009/2010 es va crear una comissió amb la finalitat d'elaborar el Projecte de Convivència del centre.

L'elaboració d'aquest projecte realitzat d'acord amb l'establert a: la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica⁸⁶; la Llei d'Educació de Catalunya⁸⁷ i la Llei Orgànica d'Educació⁸⁸.

La comissió encarregada d'elaborar aquest projecte està formada per l'equip directiu i altres mestres.

En els treballs de la comissió s'ha tingut present els materials elaborats per la Glòria Vericat pel seu projecte de recerca sobre educació en valors i formació docent, i per la tesi doctoral que està preparant sobre educació en valors, pràctiques d'aula i reflexió-acció.

En una escola democràtica és necessari elaborar un projecte de consens, on les mestres i els mestres de l'escola puguin reflexionar conjuntament, aportar les seves idees, i la seva experiència pràctica. Volem, per tant, que tot el claustre participi aquest procés de definició del projecte de convivència del centre, com a projecte que ha d'articular l'educació en valors a l'escola.

És per aquest motiu que us **demanem la vostra col.laboració contestant un qüestionari** que consta de **10 preguntes**.

Amb aquestes preguntes es pretén recollir informació sobre la vostra pràctica i l'enfocament de l'educació en valors; com penseu que s'haurien d'articular els valors en el projecte de convivència i el currículum en general; així com la importància de la reflexió i la formació docent.

Les vostres respostes seran útils tant per l'elaboració del projecte de convivència del centre, com per la preparació de la tesi doctoral de la Glòria Vericat, garantint sempre la confidencialitat de les dades.

T'agraïrem que retornis aquest qüestionari abans del dia _____

El correu electrònic on podeu enviar el qüestionari és: gvericat@xtec.cat o gloria.vericat@uvic.cat . O bé podeu deixar-ho a la safata de la Glòria Vericat a la sala de mestres.

⁸⁶Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres dels Estats membres relativa a l'educació per a la ciutadania democràtica. Adoptada pel Comitè de Ministres el 16 d'octubre de 2002 en la 812a reunió dels representants dels Ministres. Consultada a: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF .

⁸⁷ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, pàgines 56589 a 56682.

⁸⁸ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Text extret de BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006, pàgines 17158 a 17207.

QÜESTIONARI: PROJECTE DE CONVIVÈNCIA I EDUCACIÓ EN VALORS

Sexe: Dona Home

Edat:

Cicle educatiu i curs:

Àrea:

Ets responsable de la tutoria del grup?

Quants anys fa que treballes en el CEIP Col·legis Nous?

Pregunta número 1

Creus necessari i compatible un doble treball de l'educació en valors: d'una banda, com a eix transversal de totes les matèries, i de l'altra, com a matèria amb un espai propi?

Sí	
No	

Per què? _____

Pregunta número 2

Has treballat anteriorment l'educació en valors amb l'alumnat d'una manera específica?

Sí	
No	

En el cas de resposta afirmativa, pots indicar l'etapa o cicle en que ho has fet?

Infantil	Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior
----------	---------------	-------------	----------------

En el cas de resposta negativa, per què? _____

Pregunta número 3

Creus possible articular l'educació en valors en el projecte de convivència del centre al voltant d'aquests tres eixos:

a) El valor de la persona humana i la seva dignitat.	Si	No
b) El valor de la democràcia i la ciutadania.	Sí	No
c) El valor de la igualtat i la diferència.	Sí	No

Pregunta número 4

En relació als significats i continguts concrets dels fonaments de valor esmentats en la pregunta 3, contesta les següents qüestions:

VALORS	Has treballat aquest valors a l'aula?	T'agradaria treballar-lo des del projecte de convivència?
4.1.Drets i Deures que fan possible una vida digna. Alguns exemples són la família, l'educació, la salut, el treball, la vivenda, l'oci...	Sí No	Sí No
4.2.Autonomia i Llibertat que valoren les diferències, i l'expressió de la senzillesa, humilitat, prudència, ...	Sí No	Sí No
4.3.Justícia, Igualtat i Felicitat que necessiten de la democràcia, equitat, pau, sostenibilitat, solidaritat, alegria, esperança, utopia...	Sí No	Sí No
4.4.Compromís i Responsabilitat que impliquen actituds d'optimisme, perseverança, confiança,...	Sí No	Sí No
4.5.Ciutadania, Civisme i Convivència que són possibles amb el respecte actiu, amiatat, empatia, comprensió, diàleg, generositat, cordialitat, flexibilitat i paciència,...	Sí No	Sí No

Pregunta número 5

En relació a la teva experiència quin tipus de metodologies i recursos has posat en pràctica o consideres que es podrien posar en pràctica per treballar l'educació en valors a través del projecte de convivència?

Has treballat a través de...?	Metodologies/Recursos	T'agradaria treballar-hi?
Sí / No	Explicacions	Sí / No
Sí / No	Debats	Sí / No
Sí / No	Experiències pràctiques l'escola o la comunitat	Sí / No
Sí / No	Exercicis de reflexió individual	Sí / No
Sí / No	Llibre de text	Sí / No
Sí / No	Tecnologies de la informació i la comunicació	Sí / No
Sí / No	Textos escrits: poemes, contes...	Sí / No
Sí / No	Imatges (dibuixos, fotografies...)	Sí / No
Sí / No	Altres documents d'expressió artística: música, teatre, pel·lícules, documentals...	Sí / No

Afegeix altres metodologies i recursos que hagin posat en pràctica i que consideres adients per treballar l'educació en valors: _____

Pregunta número 6

Consideres que es pot avaluar l'educació en valors?

Sí	
No	

Per què? _____

Pregunta número 7

Estaries d'acord amb el següent quadre d'avaluació?

<i>Nivell</i>	<i>Competència</i>	<i>Judici global al final del cicle</i>
5	Excel·lent.	La competència de l'alumne sobrepassa les exigències.
4	Assegurada.	La competència de l'alumne satisfà clarament les exigències.
3	Acceptable.	La competència de l'alumne satisfà mínimament les exigències.
2	Poc desenvolupada.	La competència de l'alumne està per davall de l'esperat.
1	Molt poc desenvolupada.	La competència de l'alumne netament per davall de les exigències.

Font: BOLÍVAR, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, pàgina 190.

Sí	
No	

Pregunta número 8

El quadre d'avaluació de la pregunta anterior, el creus aplicable per conèixer l'adquisició de coneixements de valor, així com el desenvolupament d'habilitats i d'actituds?

	Adquisició de coneixements de valor	Adquisició d'habilitats.	Adquisició d'actituds.
Sí			
No			

Perquè? _____

Pregunta número 9

Consideres que com a docents estem suficientment formats per a la pràctica de l'educació en valors en el marc del projecte de convivència de l'escola?

Sí	
No	

Per què? _____

Pregunta número 10

A part d'altres recursos possibles, consideres adequat per a la formació permanent docent en educació en valors, la realització d'un seminari a nivell de claustre per compartir experiències, reflexionar sobre la nostra pràctica i conèixer altres referents teòrics i pràctics?

Sí	
No	

Gràcies per la teva col·laboració.

