

e-

Publicació
de Rosa Sensat

Gener 1999

PERSPECTIVA

ESCOLAR 231

Europa i educació

Del joc de descobrir-se
al diàleg que ajuda
a construir coneixement

Uff...! La taula periòdica

No es pot matar
tot el que no és gras

Intervenció educativa contra
la violència escolar



Gener 1999

P E R S P E C T I V A
T S C I A R 2 3 1

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

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

Editorial:

Tornem a començar 1

Monogràfic:

Europa i educació.

- Educació i formació a la Unió Europea.
Clara García 2
La construcció europea a l'escola.
Carme Sanmartí 11
ParlEuNet: un projecte per a la construcció
de la ciutadania europea. *Iolanda García* 18
Les escoles de Catalunya creen el seu
propi espai educatiu europeu.
Mireia Montané 25
La taula dels amics europeus: Volem
per Europa. *Dolors Sanahuja* 34
Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 42

Escola.

Comunicació a l'aula:

- Del joc de descobrir-se al diàleg que ajuda
a construir coneixement.
Marisol Anguita i Montse Romero 48

Autoregulació:

- Uf...! La taula periòdica. *Celsa Cortijo Pérez*
i *Àngels Llaveria Escolar* 57

Diversitat:

- No es pot matar tot el que no és gras.
Josep Ll. Badal i Marcel Costa 64

Escola i societat.

Gènere:

- Intervenció educativa contra la violència
escolar. *Luz Hernández i Mercè Garcés* 74

Novetats bibliogràfiques.

- Cròniques per a una educació democràtica.
Montserrat Casas Vilalta 78
Altres novetats. 80

Cartellera. 83

Cartes a les lectores i als lectors. 85

Tornem a començar...

Ja som al gener i l'escola torna a l'activitat després del descans nadalenc; infants i joves reprenen també l'activitat després de les vacances, amb joguines noves i amb la motxilla carregada de noves experiències. Precisament, aquestes són unes festes que els han fet protagonistes, més que qualsevol altra celebració, que els han organitzat cavalcades de Reis Mags, lliurament de regals, programes televisius especials per a la canalla, etc. Han rebut una atenció especial al si de les famílies: avis més il·lusionats a fer regals als néts que els néts de rebre'ls, pares perduts als grans magatzems buscant les joguines més apropiades, mares desbordades pel bombardeig d'anuncis televisius...

Aquesta «bogeria» que tots plegats, no solament els més joves, encarem cada any amb més o menys il·lusió, amb els carrers plens de llum, amb les cases engalanades, amb compres i regals ja ha passat, però ha deixat un record i una experiència profunda en la ment dels infants i adolescents, una experiència que és diferent en cada cas segons el grup social, la cultura d'origen de la família, el sentiment religiós... Ara, doncs, un altre cop immersos en la rutina de l'escola, com recollim tot aquest bagatge que ha estat transmès als infants?, com els ajudem a digerir tots aquests missatges i donar-los la forma pedagògica més adient?

Educar és cosa de tots, és una tasca conjunta en què intervenen múltiples agents, entre els quals l'escola n'és un dels principals, però que no pot menystenir la capacitat socialitzadora, per exemple, dels mitjans de comunicació, especialment, la televisió i que, a més, ha de tenir present sempre l'altre agent bàsic: la família, o millor dit, els diferents entorns familiars en què es mouen els fills en unes festes familiars per antonomàsia com són les nadalenques. L'escola ha d'estar preparada, en el moment del retorn a les classes, per donar les eines necessàries per «païr» unes experiències afectives i també informacions rebudes potser de manera anàrquica a través de diversos canals. Els mestres, professors i educadors en general hem de plantejar-nos què han significat aquestes festes per als nostres alumnes i actuar en conseqüència. És possible que ens sorprenguem de la manera com ells les han vist i les han viscut, de quines han estat les relacions amb la seva família, de la seva visió del comportament dels adults, etc.

L'escola no pot passar per alt que som molts els que intervenim en l'educació dels infants i els adolescents i no pot obviar les experiències i els coneixements que aquests obtenen fora dels centres educatius, entre els quals les festes nadalenques semblen tenir un lloc prioritari, sobretot entre les nenes i els nens més petits. Justament, l'escola ha de tenir en compte totes les vivències, com aquestes festes recents, que la nostra cultura revesteix sovint amb tocs màgics, amb ressonàncies culturals diverses, amb il·lusions i desil·lusions de vegades cruels, i ha de tenir la capacitat de transformar-les en situacions que ajudin a créixer.

De fet, pot ser un bon moment per reflexionar i evidenciar que les celebracions nadalenques posen de manifest situacions conflictives generades per desigualtats economicosocials o raons religioses i culturals, a la vegada que poden enriquir la manera de veure el món i d'entendre o interpretar la gran diversitat de maneres de pensar i d'actuar en unes dates tan assenyalades.

2 Europa i educació

L'autora fa un repàs de les polítiques comunitàries en el camp de l'educació i de la formació des dels seus inicis, però sobretot en destaca els programes actuals i futurs. També descriu les orientacions formatives i educatives com un dels desafiaments més grans que té la societat europea per adaptar-se al ritme dels canvis econòmics i socials.

Educació i formació a la Unió Europea

Clara García

Actualment, les polítiques de les institucions comunitàries donen una gran importància a l'educació i a la formació professional, fins al punt que resulta impossible de reflectir aquí els nombrosos i variats camps en què intervé. Abans d'oferir una visió de conjunt de la política actual de la Unió Europea en el camp de l'educació i la formació, convé de destacar dos aspectes essencials.

El primer d'aquests aspectes és el principi de subsidiarietat segons el qual, en totes les accions en què els estats tinguin competències i recursos per desenvolupar-les, la Unió Europea no hi intervindrà. El segon, vinculat estretament amb l'anterior, és el fet que, des dels orígens, les institucions comunitàries han desplegat molta més activitat en el terreny de la formació professional que en el de l'educació pròpiament dita (primària, secundària o universitària). Com que el contingut fonamental de la Comunitat Europea era inicialment de tipus econòmic, un àmbit d'actuació important fou el mercat de treball i, per tant, tot allò relatiu a les qualificacions dels treballadors.

Increment de la intervenció

El Tractat de Roma, acta fundacional de la Comunitat Econòmica Europea, deixava voluntàriament de costat les polítiques culturals i educatives en considerar-les de competència exclusivament nacional. Els governs signants preferien conservar la sobirania en aquest àmbit, igual que passava amb altres, com el de la defensa, per exemple.

A mesura que la Comunitat Europea anava ampliant-se i enfrontant-se a nous problemes, les institucions comunitàries anaren intervenint cada vegada més en l'àmbit de la cultura, l'educació i la formació. El 1976, es va adoptar el primer programa d'acció. Així, un conjunt de preses de posició, de caràcter més o menys vinculant per als estats membres (directives, resolucions, recomanacions, etc.) anaren constituint l'anomenat «cabal comunitari» en el camp de l'educació i la formació. Per exemple, es van adoptar disposicions per afavorir l'accés a l'educació de grups desfavorits, com els fills d'emigrants (el 5% dels escolars) o els infants amb minusvàlues, per disminuir l'absentisme escolar, per afavorir la igualtat educativa entre nens i nenes, per lluitar contra el racisme... D'altres mesures pretenien estimular l'educació en àmbits nous com el medi ambient, la salut o les tecnologies noves. I encara d'altres es dirigien a facilitar el reconeixement mutu de títols entre els estats membres i a fomentar la mobilitat estudiantil. Es varen signar acords de cooperació educativa amb tercers estats, com els Estats Units d'Amèrica i el Canadà, i més tard amb els països de l'Europa central i oriental.

En molts casos es tractava de declaracions que no comprometien a cap acció particular els governs dels estats. Però també, des de 1987, per decisió del Consell de Ministres, la Comissió Europea va engegar una sèrie de programes amb objectius diversos: afavorir la transició dels joves a la vida activa (PETRA), estimular l'aprenentatge de les llengües comunitàries (LINGUA), fomentar la formació contínua dels treballadors (FORCE), desenvolupar la cooperació entre les universitats i les empreses (COMETT), com també amb els països de l'Europa central i oriental (TEMPUS) i d'altres. També es varen obrir diversos centres, com el CEDEFOP, Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació

4 Europa i educació

Professional, el 1975, i després, més endavant, el 1990, Eurídice, Xarxa Europea d'Informació sobre l'Educació, o per exemple, la Fundació de la Formació Professional, per desenvolupar la cooperació amb els països d'Europa central i oriental.

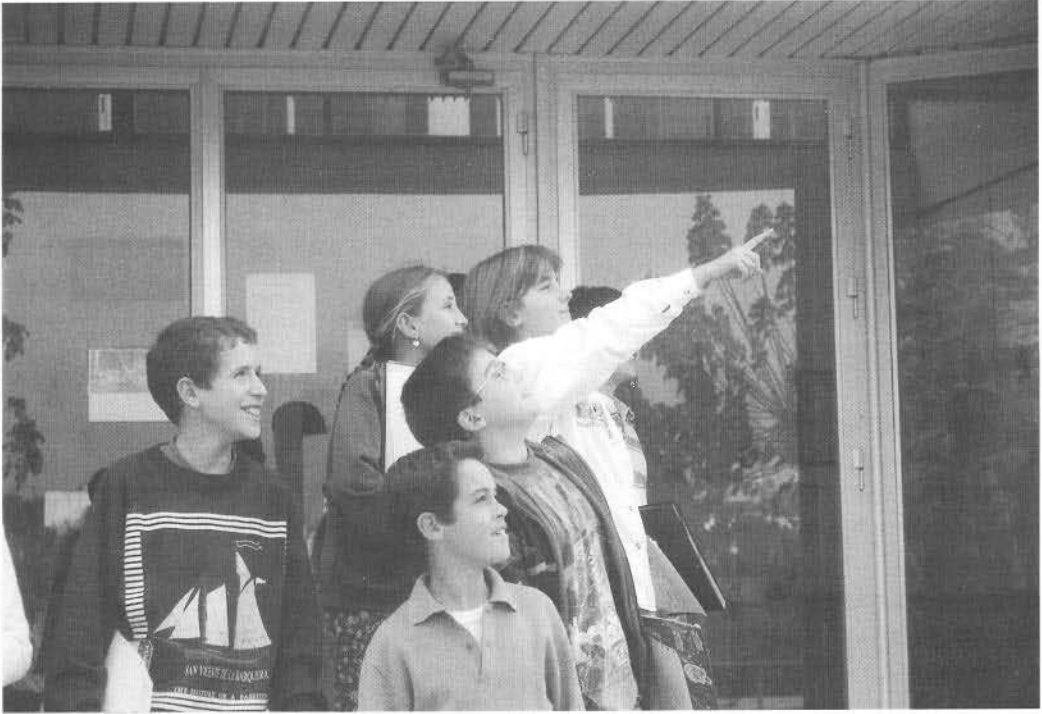
Preparació per a una societat nova

Avui és més evident que mai que cal un gran esforç econòmic i polític en els àmbits de l'educació i la formació. La societat europea s'enfronta ara a problemes nous, entre els quals es destaquen l'atur i la necessitat d'augmentar la competitivitat econòmica.

L'economia s'ha mundialitzat i, en aquest context mundial, l'avantatge comparatiu en el qual es pot basar Europa, per ser competitiu, és la qualificació dels seus recursos humans, ja que, en quantitat de mà d'obra, riquesa de primeres matèries o recursos financers, altres regions del món estan més ben situades. Això no obstant, per ara, Europa inverteix en educació i formació un percentatge del seu PIB clarament inferior, per exemple, al dels Estats Units o Japó.

L'evolució demogràfica ha implicat la reducció progressiva del nombre de joves davant el percentatge de gent gran. La importància proporcional de l'agricultura i les indústries de transformació ha disminuït, davant la dels serveis, activitat que avui ja ocupa el 55% dels homes que tenen una feina i el 80% de les dones a la mateixa situació. La revolució tecnològica ha provocat que la informació i el control electrònic del seu processament s'hagi convertit en un dels factors essencials de la vida econòmica. Avui la capacitat de comprendre i actuar, així com la d'adaptar-se a les innovacions, cobren una importància més gran que l'anterior força física o certes habilitats manuals. L'organització actual de la feina ja no es basa en sistemes tayloristes, sinó que exigeix més feina en equip i una flexibilitat i polivalència més grans. Políticament, la Unió Europea ha optat per un sistema democràtic, en el qual l'opinió dels ciutadans pot tenir una influència decisiva en les grans decisions polítiques que es prenguin en el futur

Tot això porta al fet que els estats europeus necessitin uns sis-



temes educatius i de formació professional molt diferents dels que existeixen en l'actualitat. És cert que cada un dels països europeus ha aconseguit aplicar solucions noves i originals a algun dels problemes comuns i, a vegades, amb gran èxit, però això no obstant, globalment continua essent necessari fer una gran inversió material per estendre a tothom l'accés a una educació de qualitat. A més a més, també s'han de modificar moltes de les concepcions subjacents i superar rígides segregacions del passat: entre pràctica i teoria, entre educació secundària-universitària i formació professional, entre lletres i ciències, entre branques per a nens i branques per a nenes... Abans, la inserció en el món adult depenia del tipus de títol que s'obtingués, i aquest factor bastava i condicionava, en principi, tota la carrera professional que es fes a partir de llavors. Aquest sistema avui és completament antiquat. El ritme dels canvis que s'operen ja a la vida econòmica i social fa necessària una adaptació constant i tot sembla indicar que aquesta tendència s'accentuarà en el futur. Per això, la formació permanent s'està convertint en un factor clau.

Les bases de la política actual

El Llibre Blanc titulat *Creixement, competitivitat, ocupació*, aprovat el 1993 i impulsat per J. Delors, aleshores president de la Comissió Europea, ja plantejava l'educació i la formació com un dels desafiaments més grans als quals s'enfrontava la societat europea per adaptar-se a la nova realitat econòmica, i també com una via essencial per reduir l'atur.

El Tractat d'Amsterdam (1997) —basat en el de Maastricht (1993)—, el qual proporciona una base legal nova i més àmplia al procés de construcció europea, conté diversos articles sobre els quals s'assenten les mesures actuals en el camp educatiu i de l'educació: l'article 149 atribueix explícitament competències a la Unió Europea per complementar les polítiques educatives dels estats membres (per bé que amb exclusió de qualsevol mesura d'harmonització obligatòria); l'article 150 confereix a la Unió Europea la responsabilitat d'aplicar una política comunitària de formació professional (respectant, per descomptat, la independència dels Estats membres); l'article 151 estableix el compromís de la Unió amb la defensa de la diversitat de les cultures europees i la conservació del patrimoni comú.

La societat cognitiva

La comissària E. Cresson, per la seva part, va promoure el 1995 la redacció d'un Llibre Blanc titulat *La societat cognitiva*. Aquest document presenta un conjunt d'orientacions polítiques que emmarquen avui tota l'acció de la Unió Europea en el camp de l'educació i la formació. Després d'analitzar la importància creixent del coneixement, en sentit ampli, en la nostra societat, s'hi proposen unes línies d'acció perquè els estats membres, com també les organitzacions privades i els agents socials, les adoptin. S'hi assenyalen cinc objectius prioritaris.

1) Estimular l'adquisició de coneixements nous (es revaloritza la cultura general, però també es pretén de garantir els coneixements tècnics i les aptituds socials) i cercar formes noves d'acreditació de les competències.

2) Acostar l'escola i l'empresa, seguint el model d'«aprenentatge», per possibilitar a tots els joves una formació pràctica, en situació de treball real.

3) Lluitar contra l'exclusió i, en particular, contra el greu problema de l'abandonament escolar. Amb aquest objectiu es proposa la creació d'escoles de «segona oportunitat».

4) Generalitzar el domini de tres llengües comunitàries (se suggereix el lliurament d'un *label* de qualitat a les escoles que hagin format més bé els alumnes en el camp dels idiomes).

5) Estimular la inversió en formació per part dels individus i també de les empreses (per aconseguir-ho hom ofereix un conjunt de possibles mesures fiscals i financeres).

La persecució d'aquests cinc objectius pressuposa el desenvolupament simultani d'altres factors, com per exemple el canvi en els mètodes i sistemes d'aprenentatge. Es promou el coneixement de tecnologies noves, i per això es recomana la generalització dels instruments multimèdia i telemàtics, com també l'autoformació i la formació oberta i a distància. D'altra banda, s'estimula vivament la mobilitat per tot l'àmbit europeu dels estudiants, professors i responsables de la formació, en general. Tampoc no es pot oblidar la importància com més va més gran que s'atorga als serveis d'informació i orientació educativa i professional.

Un altre aspecte fonamental és el relatiu als actors d'aquests canvis. La Unió Europea, tot i respectant la sobirania i la independència dels estats membres, dóna suport a la cooperació entre ells i, dintre cada àmbit nacional, a les iniciatives tant públiques com privades, i de l'administració i els interlocutors socials (empresaris i sindicats). En definitiva, advoca pel treball coordinat entre els diferents grups afectats, en l'àmbit local, regional, estatal i europeu.

Els programes actuals i futurs

La Direcció General V de la Comissió Europea finança moltes activitats de formació contínua a través del Fons Social Europeu, gestionat pels estats membres. Altres direccions generals també despleguen programes específics de formació. Però és la Direcció General XXII —Educació, Formació i Joventut— la responsable

8 Europa i educació

de l'aplicació de la política comunitària en aquest àmbit i la que gestiona els programes de més envergadura: *Sòcrates*, *Leonardo da Vinci* i *Juventut amb Europa*.

El programa *Sòcrates* (1995-1999) ha estat el primer intent de coordinació de les accions d'àmbit europeu en el terreny educatiu. Va començar amb un pressupost global de 850 Mecus (milions d'ecus). És compost pels tres capítols següents.

1) «Erasmus» es consagra a l'ensenyament superior: cooperació interuniversitària per desenvolupar la dimensió europea i beques per desenvolupar una part dels estudis en una universitat d'un altre Estat membre.

2) «Comenius» abraça l'educació escolar (des de preescolar fins a secundària): coordinació de centres escolars al voltant d'un projecte de caràcter europeu, educació de fills de treballadors immigrants i formació contínua del personal educatiu.

3) Accions transversals per fomentar l'aprenentatge de les llengües estrangeres, l'educació oberta i a distància, l'educació d'adults i la informació sobre el reconeixement de diplomes.

Leonardo da Vinci (1995-1999) desenvolupa la política d'acció comunitària en el camp de la formació professional inicial i contínua. Va començar amb un pressupost global de 620 milions d'ecus. Cofinança tres tipus de mesures:

a) Programes d'estades i intercanvis, els quals permeten la realització d'*stages* a empreses estrangeres a estudiants i llicenciats, formadors, responsables de recursos humans...

b) Projectes pilot: instruments i metodologies de formació transnacionals i de caràcter innovador (la majoria en suport informàtic), d'un amplí ventall de continguts.

c) Enquestes i anàlisis: estudis comparatius a escala europea de diversos aspectes relatius a la formació professional.

Juventut amb Europa (1995-1999) pretén desenvolupar l'educació dels joves, de 15 a 25 anys, al marge de les estructures educatives. El seu pressupost global va ser de 126 milions d'ecus. Comprèn diverses accions:

a) Intercanvis de joves i *stages* de voluntariat.

b) Formació d'animadors entre els Serveis de Joventut.

- c) Cooperació entre els Serveis de Joventut dels estats membres.
- d) Intercanvis amb països tercers.
- e) Estudis relacionats amb la joventut.

Aquests programes, actualment a la fase final, aniran donant els fruits que se n'esperen a mesura que se'n difonguin els resultats o s'apliquin a les realitats educatives. Mentrestant, les institucions comunitàries, després de consultar els estats membres i les organitzacions europees d'empresaris i sindicats, ja preparen els programes que s'engegaran a partir de l'any 2000 i que comptaran amb uns recursos financers considerablement superiors als dels precedents.

La necessitat de cooperació

A banda de l'èxit més o menys gran de les polítiques comunitàries en el camp de l'educació i la formació, la consolidació d'un enfocament europeu és d'una importància innegable. Per avançar per aquesta via cal un coneixement recíproc, molt més estret, per part dels professionals de l'educació i la formació. Les diferents realitats econòmiques, polítiques i culturals dels països europeus ha anat produint respostes molt variades a problemes similars. Per això és tan enriquidor l'intercanvi d'experiències i la cooperació en el desenvolupament de noves idees. Unes vegades també es poden aprofitar els instruments, organitzatius, documentals i financers, posats a disposició per les institucions comunitàries. En d'altres, això no és possible. En tot cas, allò que no hem d'oblidar és la possibilitat d'incidir en les orientacions polítiques de la Unió Europea, sigui a través dels mecanismes existents (entre d'altres, el vot), sigui col·laborant en la construcció d'altres canals nous. La democratització de les institucions també depèn de la participació de totes les persones concernides.

Bibliografia

- COMISSIÓ EUROPEA. *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XX*. Luxemburg, 1994.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Livre blanc sur l'éducation et la formation*.

10 Europa i educació

- Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.* Luxembourg, 1995
- COMISSIÓ EUROPEA. *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne.* DG XXII, Eurydice i Cedefop, Luxembourg, 1995.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Le Magazine. Education, formation et jeunesse en Europe.* DG XXII, Luxembourg, 1996.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Le guide des programmes.* Luxembourg, 1997.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne.* DG XXII, Eurostat i Cedefop, Luxembourg, 1997.
- VIESCA, Juan. *La Unión Europea en Internet.* Madrid: Anaya Multimedia, 1998.

L'article presenta l'evolució de la temàtica comunitària des dels seus inicis, però sobretot l'autora fa propostes de com ensenyar el tema d'Europa als alumnes. Ho fa a partir d'aspectes específics i ofereix un gran ventall de qüestions d'interès per als alumnes.

La construcció europea a l'escola

És innegable que Europa és un tema d'actualitat. Diàriament apareixen als mitjans de comunicació notícies referents a Europa principalment de caràcter econòmic, però també polític, social i cultural. En els darrers anys hem començat a prendre consciència que som europeus, tal com ho recull el Tractat de la Unió que va establir, per primera vegada, l'existència d'una ciutadania europea. I el procés de construcció europea va endavant, malgrat les dificultats i que sovint sembla que s'aturi o fins i tot faci un pas endarrera.

Carme Sanmartí

Una mica d'història

El procés de construcció europea es va iniciar després de la Segona Guerra Mundial amb l'objectiu de millorar les relacions entre els estats i evitar que es tornessin a produir sagnants guerres com a resultat dels enfrontaments entre els estats europeus.

Inicialment, es van intentar col·laboracions de caràcter polític (Consell d'Europa) i també militar (Comunitat Europea de Defensa), però els èxits més clars es van produir en el terreny econòmic: el BENELUX, que impulsava una unió duanera entre Bèlgica,

12 Europa i educació

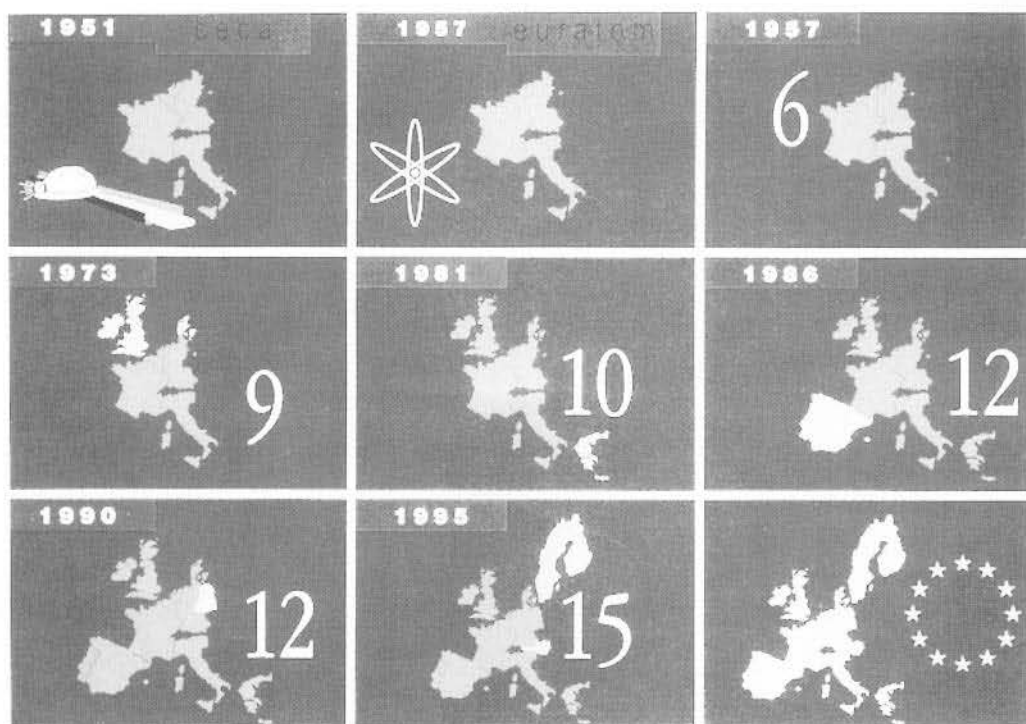
Luxemburg i els Països Baixos, i la CECA, Comunitat Econòmica del Carbó i l'Acer, primera col·laboració de caràcter sectorial entre els estats europeus.

La iniciativa següent ja va ser més ambiciosa: els tractats de Roma, l'EURATOM i la CEE, el 1957. La Comunitat Econòmica Europea va néixer amb l'objectiu de crear una unió duanera amb la qual s'abolien les barreres entre els estats membres al mateix temps que es pactaven uns aranzels comuns amb tercers països, per tal d'impulsar un mercat comú de productes, capitals, béns i serveis.

La realització del mercat comú va exigir la creació d'un conjunt d'institucions que el fessin possible i que s'han ampliat i reformat a mesura que les noves necessitats ho han exigint: la Comissió, que actua com a executiu i vetlla pel compliment dels tractats; el Consell, que representa els estats i els seus interessos; l'Assemblea (Parlament des de 1979), única cambra els membres de la qual són elegits democràticament; el Banc Europeu d'Inversions; el Tribunal de Justícia; el Tribunal de Comptes; el Comitè Econòmic i Social i el Comitè de les Regions

En el llarg camí d'evolució del mercat comú es van fer ampliacions successives (1972: Dinamarca, Irlanda i la Gran Bretanya; 1980: Grècia; 1985: Espanya, Portugal; Suècia, Finlàndia i Àustria). L'Acta Única va significar una reforma del Tractat de la CEE amb la finalitat d'impulsar novament el mercat comú, molt estancat durant la dècada dels anys setanta. Anys més tard, van signar el Tractat de la Unió (1992) i el Tractat d'Amsterdam (1997). Però, a més de la voluntat de consolidar el mercat comú (anomenat interior a partir de l'Acta Única), els tractats inclouen objectius nous que recollien les demandes que havien sorgit en el decurs dels anys i a mesura que creixia la necessitat d'una major cooperació i integració entre els estats membres: unió econòmica i monetària, política exterior i de seguretat comuna, reforma de les institucions, política social, cooperació per al desenvolupament, política industrial i mediambiental...

Actualment, la UE es troba en ple procés d'unió monetària i es planteja una nova reforma de les institucions per poder fer front a l'ampliació cap als països de l'est d'Europa.



Evolució del mapa d'Europa.

Una organització desconeguda

Tot i la constant presència de la Comunitat Europea en els mitjans de comunicació audiovisuals i en la premsa escrita, la població en general, tant la jove com l'adult, té una idea vaga del que és i de que significa ser ciutadans i ciutadanes europees perquè no s'ha ofert una formació seriosa sobre un tema tan complex. Cal tenir present que la Comunitat Europea és essencialment econòmica, malgrat la introducció d'altres polítiques de caràcter polític, social o cultural. I a l'Estat espanyol hi ha hagut poc debat públic sobre aquesta qüestió, en part perquè no hem hagut de votar l'acceptació del Tractat de Maastricht en referèndum, a diferència d'altres països, com França o Dinamarca, de manera que molt poques persones en coneixen el contingut. D'altra banda, és necessària una formació per poder seguir la temàtica comunitària i els currículums de l'ensenyament secundari no recullen l'enfocament comunitari

amb prou profunditat, de manera que les notícies costen de seguir perquè falten coneixements bàsics i bones orientacions.

Com ensenyar el tema d'Europa a l'escola?

Treballar el procés de com s'està construint la Unió Europea, tot reflexionant sobre la seva importància immediata, no és massa difícil perquè el tema ofereix un gran ventall de possibilitats potencialment atractives per als alumnes. Algunes propostes podrien ser:

- Aprofitar l'estudi de la història d'Europa per emfasitzar sobre els elements comuns que han influït sobre el conjunt de pobles d'Europa, com la cultura clàssica i el cristianisme; analitzar els períodes històrics d'unió de territoris europeus sota un sol domini (Roma, Carlemany, Napoleó...); estudiar quins van ser els eixos vertebradors d'aquesta unió i per què es van fragmentar novament. Cal incidir també en el conjunt de factors territorials, econòmics o ideològics que han enfrontat les societats europees en el transcurs de la història. Una Unió Europea efectiva passa pel coneixement i l'acceptació de les experiències anteriors.
- Situar la UE com a model d'integració econòmica regional que ofereix una única veu en el context internacional. És possible que en el futur tota la nostra relació amb la resta del món (no solament l'econòmica) es vehiculi a través de les institucions europees. Però al mateix temps és també un exemple de les dificultats que planteja el procés de globalització mundial. Els constants conflictes entre els estats membres de la UE a causa de la poca homogeneïtat d'interessos en molts àmbits, constitueixen una mostra dels obstacles que sorgeixen en l'àmbit mundial entre interlocutors molt més dispars per arribar a acords.
- Estudiar les institucions comunitàries, analitzar el seu funcionament i comparar-les amb les d'un Estat o les de Catalunya. Cal analitzar quina capacitat legislativa té el Parlament europeu i quin control sobre la gestió del Consell. Aquest debat ens ajudaria a entendre les reivindicacions que es fan des de molts àmbits de dèficit democràtic de les institucions europees.

- Treballar els estats membres de la UE, incidint en les seves característiques polítiques, econòmiques i socials per comparar-les. Quines han estat les aportacions més destacables a la Unió de cada un dels països comunitaris? Per què n'hi ha de més entusiastes al programa europeu i d'altres que són més escèptics i volen anar més lents, deixar les coses com estan o fins i tot tirar endarrere?

L'estudi dels diferents països també permetrà veure els diferents models polítics que presenten les democràcies europees: república presidencialista, monarquia parlamentària, estat federal. A partir d'aquí es poden analitzar les dificultats que planteja la creació d'uns Estats Units d'Europa: Quin model s'ha de proposar? Quin sistema electoral se selecciona entre les diferents possibilitats que trobem en el si dels estats membres de la UE?

- Aprofitar el caràcter essencialment econòmic de la UE per explicar conceptes que els alumnes no coneixen: zona de lliure comerç, unió duanera, inflació, dèficit, deute, globalització, etc. Per il·lustrar aquests conceptes és útil analitzar polítiques concretes. Per fer-ho, hi pot ajudar l'anàlisi a classe d'algunes notícies que surten als mitjans de comunicació perquè permet fer més comprensible l'actualitat als alumnes.

En aquest mateix bloc econòmic s'ha d'explicar la unió monetària i, més enllà dels aspectes tècnics i les fases d'aplicació, és positiu fer reflexionar els alumnes sobre els avantatges i els costos que la unió monetària té per als estats que hi entren en la primera fase i debatre per què hi ha estats que, podent-hi participar perquè compleixen tots els requisits, no volen fer-ho.

- Estudiar com ha influït a Catalunya l'entrada a la Comunitat Econòmica Europea l'any 1986. Què ha significat l'adhesió des del punt de vista econòmic i polític. Analitzar quines noves perspectives s'han obert amb l'entrada a la Comunitat i quins costos ha tingut per a alguns sectors.
- Plantejar-se les conseqüències de la pròxima ampliació cap a l'est d'Europa. Les sol·licituds d'adhesió per part dels països de l'Europa central i oriental (PECO) han obligat la Unió Europea a replantejar-se aspectes de funcionament (reforma de les institucions) i un nou repartiment del pressupost, ja que els

16 Europa i educació

candidats tenen uns indicadors econòmics molt més baixos que els actuals estats membres, de manera que països, com ara Espanya, que actualment són receptors nets, és possible que vegin disminuir els recursos comunitaris que se'ls dediquen actualment. L'ampliació pot servir per aprofundir el coneixement de països poc coneguts per als alumnes.

- L'Europa social és un altre tema d'interès general. Hem de conèixer els drets que tenim com a ciutadans d'Europa i mostrar que una unió únicament econòmica no és suficient per interessar-nos en el projecte europeu, per fer-nos-en sentir protagonistes, especialment si la consecució d'aquest procés té uns elevats costos socials o no resol els problemes que té plantejats (disminució de les prestacions per part dels estats, elevat nombre d'aturats, increment de les diferències regionals...).
- El camp de la cultura ofereix moltes possibilitats. Es pot analitzar el nostre bagatge comú i la participació que han tingut els coneixements provinents de fora d'Europa en el nostre enriquiment col·lectiu al llarg dels segles. També es pot esbrinar el paper que han tingut els moviments migratoris en la construcció europea i, en definitiva, treballar la interculturalitat. Resulta interessant incidir en el tema lingüístic. A l'Europa occidental existeixen unes 70 llengües, amb diversos graus de presència i reconeixement social. És un factor de riquesa cultural, però dificulta la mobilitat de la població. Podem debatre si amb la creació d'uns Estats Units d'Europa caldria reduir les onze llengües oficials que actualment té la Comunitat a les més parlades. Aquesta mesura potser resultaria pràctica, però és acceptable per als estats amb llengües amb menys parlants? Com es protegeixen les llengües minoritàries o sense Estat?

Conclusions

Per què sabem tan poc sobre Europa? És que no hi creiem? O potser no ens interessa? O bé no ens ho han explicat mai i ens resulta difícil de seguir?

Aquest tema ens ofereix un variat ventall de qüestions d'interès.

Nosaltres presentem algunes propostes de treball, però n'hi ha moltes més. Cada ensenyant ha d'escollir les que consideri que millor li permetran donar a conèixer als alumnes la realitat europea. Cal fer-ho perquè sàpiguen si l'Europa que s'està construint és la que els interessa i, si arriben a la conclusió que es deixen aspectes essencials pel camí, coneguin quins són i puguin opinar i influir en la presa de decisions futures.

Bibliografia

AUBET, María José. *Democracias desiguales*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1995.

FONTANA, J. *Europa ante el espejo*. Barcelona: Ed. Crítica, 1994.

TAMAMES, Ramón. *La Unión Europea*. Madrid: Alianza Edit., 1995.

WEIDENFELD, W.; WESSELS, W. *Europa de la A a la Z. Diccionario de la integración europea*. Barcelona: Edit. Mediterrània, 1998.

(Publicacions de la Comissió Europea. Av. Diagonal, 407 bis, planta 18)

ParlEuNet significa Parlament European Network o Xarxa del Parlament Europeu. Es tracta d'un projecte europeu, que permet a alumnes de secundària de diferents països d'Europa col·laborar en una activitat basada en el coneixement del Parlament Europeu. En aquest article es descriu el projecte ParlEuNet, d'on sorgeix i per què, qui hi participa, quins són els objectius bàsics, com i quan es desenvoluparà.

ParlEuNet: un projecte per a la construcció de la ciutadania europea

Iolanda García

Què és ParlEuNet?

El projecte consisteix en el treball cooperatiu de grups d'alumnes d'escoles de diferents països, en la realització conjunta d'una única tasca comuna, a través d'una metodologia d'aprenentatge basada en la resolució de problemes. El tema sobre el qual versarà la tasca és el foment de la mobilitat europea dins el sector del treball. Per tal de dur a terme dita tasca, els alumnes tindran l'oportunitat d'utilitzar xarxes telemàtiques i recursos multimèdia com a mitjà de comunicació i d'accés a la informació que requereixin.

Aquest projecte està finançat amb fons de la Comissió Europea dins del contracte «Joint Call for Educational Multimedia MM102». La proposta va sorgir de la Fundació Pegasus, la qual pertany al Parlament Europeu, amb l'objectiu de difondre, arreu d'Europa i a través de l'àmbit educatiu, les funcions d'aquesta institució dins el context de la Unió Europea.

Motivació i perspectiva teòrica en què es justifica

Durant els darrers anys i arran de la unificació europea han tingut lloc esdeveniments que han transformat profundament la vida política, econòmica i social de tots els països membres. Com a conseqüència, tots els ciutadans europeus i en especial els més joves necessitem desenvolupar una nova comprensió de nosaltres mateixos, com a ciutadans d'Europa. Per tal que aquesta comprensió sigui completa és necessari implicar el coneixement de les distintes institucions polítiques que conformen la UE. En aquest sentit, el projecte ParlEuNet vol posar a l'abast continguts educatius de qualitat sobre el Parlament Europeu, així com crear canals de comunicació, tant entre els membres d'aquesta institució i els estudiants europeus, com entre els diferents integrants de les comunitats educatives d'arreu d'Europa.

Pel que fa a l'ús de noves tecnologies dins del projecte, el propòsit és, per una banda, oferir la possibilitat a alumnes i professors de familiaritzar-se amb uns recursos i metodologies ara innovadores, però que constituïran les eines de treball bàsiques d'aquí un temps. D'altra banda, la intenció és obtenir informació sobre les formes més adequades i efectives de fer ús d'aquestes noves tecnologies, de manera que donin el màxim suport als processos d'ensenyament i aprenentatge de professors i alumnes respectivament.

El projecte es basa en teories pedagògiques compartides per les noves tendències del camp educatiu: l'alumne es considera protagonista i responsable directe del seu procés d'aprenentatge, el qual és afavorit quan té lloc en un context significatiu i implica diàleg i col·laboració. De manera que es pot dir d'aquest projecte que se centra en l'alumne, s'enfoca com a resolució d'un problema i es treballa emprant una metodologia col·laborativa.

Qui compon el projecte?

El projecte ParlEuNet, el fan possible tots els implicats a través de la seva col·laboració: la Fundació Pegasus i la Comissió Europea són les principals institucions contractants i finançadores, així com

responsables de la direcció i coordinació de tot el projecte global. A part d'aquestes, es poden identificar tres tipus de col·laboradors:

a) El grup «d'usuaris», que consta d'alumnes entre quinze i disset anys i de professors provinents de 12 escoles de 7 països diferents en total: Bèlgica, França, Alemanya, Holanda, Espanya, Suècia i Gran Bretanya. (La intenció és incrementar el nombre d'escoles i països implicats en una segona fase del projecte.) També els pares dels alumnes participants a través de diferents Associacions de Pares i Mares d'Alumnes d'Alemanya (on es troba la coordinadora), de França, de Catalunya i d'Itàlia. I els membres del Parlament Europeu.

b) El grup de tècnics, constituït per un seguit d'empreses de telecomunicacions i disseny de software informàtic multimèdia com Arboth NV, DG JRC i Alcatel Bell.

c) El grup pedagògic, format per diverses institucions educatives de l'àmbit universitari i de recerca de països diversos: Katholieke Universiteit Leuven de Bèlgica (coordinadors del grup pedagògic), Universiteit Antwerpen de Bèlgica, University of Maastricht d'Holanda, City College Norwich: The Research Centre, de Gran Bretanya i la Universitat de Barcelona.

Com es durà a terme?

El projecte ParIEuNet té una durada de dos anys i mig. Va començar el mes de gener de l'any 1998 i finalitzarà al juny del 2000. El projecte té dos períodes intensius de vuit setmanes cadascun, tot i que cada escola participa únicament en un d'aquests. Durant aquests dos períodes intensius, les escoles participants (sis en cada cas) treballaran en una mateixa tasca. El primer període intensiu s'iniciarà a finals del proper mes de gener de l'any 1999. L'Institut Pere Barnils de Centelles és un dels sis centres que participaran en aquesta primera etapa. Per aquest motiu, en aquest moment, tant professors com alumnes estan en un procés de preparació, durant el qual tenen l'oportunitat d'emprar la metodologia, els materials i l'equipament tecnològic disponible per al projecte, per tal de familiaritzar-s'hi i afavorir-ne la integració dins del seu propi currículum i situació d'aula. Així mateix les escoles que treballaran conjuntament durant els períodes intensius han començat a comunicar-se entre elles, fent servir les eines telemàtiques disponibles (correu electrònic i vídeo-conferències) fent activitats organitzades pels professors implicats, per exemple so-



ParlEUNet

bre coneixement i conscienciació cultural, per tal que els alumnes comencin a conèixer-se entre ells i s'acostumin a treballar amb els companys d'altres nacionalitats.

Conclusió

Podríem dir que l'intercanvi de coneixements i experiències i la reflexió en grup, tant pel que fa als alumnes com al professorat, així com als membres de l'equip pedagògic del projecte, constitueixen un primer pas per al desenvolupament de nous canals de comunicació entre tots aquells que conformem la Unió Europea.

Aquesta ampliació comunicativa reporta grans beneficis a mitjà i llarg termini per als àmbits de l'educació moral i l'educació intercultural. Per això pensem que el projecte ParlEuNet pot esdevenir un espai ideal per definir i promoure, des de l'àmbit educatiu, uns valors comuns a tots els ciutadans europeus, fruit del coneixement mutu i del consens, i avançar així en el camí de la construcció de la ciutadania europea.

L'experiència concreta: l'IES Pere Barnils de Centelles

L'Institut d'Ensenyament Secundari Pere Barnils de Centelles és l'únic centre català que participa al projecte. Per poder-ho fer d'una manera efectiva, ha estat necessari un treball previ a diferents nivells: 1) organitzatiu; 2) pedagògic; 3) tecnològic; 4) econòmic i 5) de relacions públiques. Tot i que som quatre els professors directament involucrats, hi ha estat indispensable la implicació de tota la comunitat educativa, entesa en el sentit més ampli: Departament d'Ensenyament de la Generalitat, Consell Escolar, Associació de Pares, equip directiu, claustre de professors, ajuntaments i, evidentment, el treball entusiasta de l'alumnat.

1) El projecte està pensat per a alumnes d'entre quinze i disset anys; per això nosaltres hem triat un grup de 24 alumnes de 4t. d'ESO, distribuïts en quatre grups de 6, dins d'un crèdit variable interdisciplinari, en el qual col·laborem professors d'anglès, socials i tecnologia. Un dels punts problemàtics ha estat programar sessions de dues hores de durada, per poder connectar amb els altres instituts. Com tots sabem, l'estructura de l'ESO és força flexible i, plantejant-ho com a crèdit variable, es pot arribar a establir una franja horària de dues hores seguides, més un segon dia amb una sola hora. Tanmateix, la participació d'escoles de tan diverses procedències com Alemanya i Suècia comporta problemes afegits, ja que els horaris dels grups d'alumnes participants no són sempre coincidents. Per a això, ha calgut programar algunes sessions a l'última hora del matí, de manera que es puguin fer dues hores seguides allargant, només per als alumnes implicats, l'horari marc.

També el calendari presenta problemes, perquè la durada del

període intensiu del projecte (setze sessions entre els mesos de gener i març) inclou sempre períodes de vacances en un o altre país. Això s'ha hagut de solucionar establint dues pauses en el desenvolupament del treball conjunt, d'una setmana cadascuna.

Com podeu imaginar, tots aquests problemes organitzatius no es poden pas solucionar sense una enorme predisposició per part de tot el professorat del centre, el qual, en alguns moments, ha d'acceptar treballar amb alguns condicionants que d'altra manera no tindria (especialment pel que fa a horaris, distribució d'alumnes en els diferents crèdits variables, etc.).

2) L'aspecte pedagògicament més interessant és, segurament, el fet de posar en pràctica la metodologia coneguda com a ensenyament centrat en la resolució d'un problema. Per fer-ho amb eficàcia, ha calgut que el professorat més directament implicat es familiaritzés amb la metodologia assistint a diverses trobades a l'estranger (Londres, Brussel·les, potser Suècia més endavant), que han servit també per concretar els moltíssims punts que cal considerar quan es treballa amb persones de procedències molt diverses i amb una metodologia que gairebé per a tots és molt nova.

3) Un tercer aspecte a considerar és l'entorn tecnològic dins del qual s'ha de desenvolupar el projecte. En aquest punt s'ha comptat amb l'assessorament del PIE i l'esforç de tot el professorat del departament tecnològic del propi centre. Òbviament, la tasca a desenvolupar exigeix un munt d'hores per a la instal·lació i posterior familiarització amb el nou material. Tanmateix, pensem que la gratificació que comporta supera amb escreix les hores de dedicació. I la preparació d'un bon nombre de professors en l'ús d'aquesta tecnologia és una garantia de cara a la seva utilització futura.

4) I la qüestió tecnològica enllaça inevitablement amb l'econòmica. Aconseguir el maquinari suficient per participar en el projecte té, per a un institut de secundària, un cost molt més elevat que la subvenció rebuda de la Comissió Europea. Aquí és on entra en joc la direcció del centre que, amb les seves gestions amb l'APA i els ajuntaments de les poblacions de les quals provenen els nostres alumnes, ha aconseguit unes ajudes imprescindibles. Creiem

24 Europa i educació

que, gràcies a aquestes col·laboracions, el nostre institut podrà treballar amb igualtat de condicions amb les altres dues escoles (una alemanya i l'altra sueca) amb les quals haurem de cooperar més directament.

5) L'últim punt, però no el menys important, és el de les relacions públiques. Segurament la participació en un projecte tan ambiciós és una ocasió immillorable per donar a conèixer la tasca que s'acompleix dins de les escoles. Per això s'està aprofitant per fer una tasca de divulgació a través de reunions i comunicats als pares i, especialment, amb la publicació d'articles a la premsa local explicant la feina a mesura que es va desenvolupant. Pensem que això és bo, no solament per al nostre institut, sinó principalment per donar a conèixer el nivell que l'educació pública té, avui, a Catalunya. Projectes així converteixen l'educació en una tasca de tots. Aleshores la resposta de tothom és positiva i es poden aconseguir fites que, massa sovint, semblen impossibles d'assolir.

Per concloure, cal dir que un treball així no pot acabar a la fi del projecte. Per donar-li continuïtat s'està fent una tasca d'assessorament al professorat del centre que ho ha sol·licitat, duta a terme pels quatre professors implicats al projecte, conjuntament amb el departament de psicopedagogia del centre. Aquest assessorament vol treballar en dues direccions: la metodologia pedagògica experimentada i l'ús de les noves tecnologies. Hem aconseguit que aquesta tasca d'assessorament s'inclouï dins del marc de la Formació Permanent del Professorat de la Comarca d'Osona i esperem que això sigui el punt de partida per a nous projectes de cooperació amb altres instituts i escoles tant de l'interior de Catalunya, com de fora.

Bibliografia

- MENCÍA DE LA FUENTE, E. *Educación cívica del ciudadano Europeo: conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea, 1996.
- ELEN, J.; CLAREBOUT, G. *The ParIEuNet Project: a challenging project on the European Parliament for students, teachers, parents and researchers*. Internal document, 15th May 1998, University of Leuven.

En aquest article l'autora, que és la directora de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Unió Europea de la Generalitat de Catalunya, explica el sentit que tenen les experiències educatives d'intercanvi amb escoles d'altres països, com també les temàtiques treballades per les escoles catalanes en aquest marc i les valoracions que en fan els participants.

Les escoles de Catalunya creen el seu propi espai educatiu europeu

La primera fase del programa SÒCRATES (1995-1999)

El programa SÒCRATES, creat al març del 1995 per decisió del Parlament Europeu i del Consell, desenvolupa a gran escala les accions de cooperació europea en matèria d'educació i contribueix a la creació d'un espai educatiu europeu a l'abast dels centres escolars de tots els nivells educatius.

L'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Unió Europea de la Direcció General de Promoció Educativa del Departament d'Ensenyament planifica, gestiona i avalua les accions d'ensenyament escolar *Comenius*, les de promoció de l'aprenentatge de llengües *Lingua*, la promoció de l'ensenyament obert i a distància (*EAD*), l'intercanvi d'informació i experiències sobre les polítiques i els sistemes educatius *Eurídice*, *Arió*, *Naric* i *Mesures Complementàries* del Programa SÒCRATES. Totes aquestes accions compten amb el suport financer de la DG XXII, Educació, Formació i Joventut de la Comunitat Europea.

La primera promoció de projectes educatius europeus del progra-

Mireia Montané

Directora de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Unió Europea, i membre de l'Associació de mestres Rosa Sensat

ma SÒCRATES/*Comenius* finalitza aquest curs 1998/99. Gràcies a la tasca de promoció feta a Catalunya per les delegacions territorials, per la inspecció d'ensenyament, pels centres de recursos pedagògics, per les associacions professionals i, especialment, per la implicació del professorat, dels alumnes, dels pares i dels equips directius dels centres, aquests projectes són d'una gran qualitat educativa. Aquest programa ha permès que milers d'alumnes i de docents catalans participin activament en associacions i activitats europees. S'han posat en funcionament 347 projectes de cooperació multilateral sota les accions SÒCRATES/*Comenius 1, 2 i 3* i SÒCRATES/*Lingua E*, especialment en els àmbits de l'educació intercultural, la formació permanent del personal docent, la utilització de les noves tecnologies i l'aprenentatge de les llengües. Fins ara hi han participat un total de 2.328 professors i 54.002 alumnes. Aquestes xifres fan de Catalunya un dels països més actius de la Unió Europea. N'és una mostra la riquesa dels projectes presentats a les *Primeres Jornades de Projectes Educatius Europeus* celebrades el març de 1998 a Tarragona amb el suport de la DG XXII de la Comissió Europea, a les quals, hi van participar 800 professors, directors i administradors de les 17 comunitats autònomes de l'Estat espanyol i dels diferents països europeus.

La innovació i la qualitat dels Projectes Educatius Europeus (PEE)

La primera generació d'aquests projectes ha aportat a la comunitat educativa catalana diverses innovacions. Se'n poden destacar les següents:

- La creació d'*associacions multilaterals* que obren les portes de les escoles catalanes a les escoles dels altres països de la Unió Europea, alhora que, sovint, integren en el seu projecte tota la comunitat escolar i, de vegades, la comunitat local: les associacions de pares, els ajuntaments, els consells comarcals, les diputacions, els museus, les biblioteques, els teatres, les sales de concert i, moltes vegades, els consolats dels països amb els quals s'estableix la xarxa. Alguns dels projectes col·laboren amb ONG's o fins i tot amb empreses que aporten el seu suport financer. Aquesta multilateralitat no és un cosa fàcil d'assolir i

requereix temps, esforços, dedicació, recursos i motivació per part de tots els implicats i, sobretot, estar segurs que aquest treball cooperatiu augmenta la qualitat de l'educació per als alumnes a la classe i per a l'escola en general. Aquestes associacions impliquen que els professors i el personal educatiu comparteixen responsabilitats en un espai europeu que requereix establir unes certes normes i uns certs procediments per aconseguir un equilibri entre els participants. Tots aquests elements contribueixen a crear comunitats que valoren el coneixement i l'aprenentatge.

- El treball desenvolupat per aquests projectes inclou sovint enfocaments curriculars interdisciplinaris que faciliten el treball conjunt dels professors de diferents matèries, de diferents departaments, de diferents nivells escolars i, també, entre les mateixes escoles, perquè el desenvolupament conjunt del currículum es fa amb les escoles dels altres països europeus. Tant els professors com els alumnes (i sovint conjuntament) elaboren nous materials didàctics i eines pedagògiques que s'integren en el currículum normal.
- Altres innovacions que impulsen aquests projectes europeus inclouen elements com ara:
 - La promoció de l'aprenentatge més que no pas de l'ensenyament.
 - L'ús actiu de les llengües estrangeres.
 - L'ús de les tecnologies de la comunicació i de la informació.
 - El desenvolupament professional dels professors en la dimensió europea.
 - La construcció d'equips europeus de professors.
 - La promoció de la mobilitat física dels professors.

Alguns exemples

La majoria d'aquestes innovacions han estat desenvolupades a través dels temes que els professors han proposat per als PEE. Els temes presenten una gran varietat i riquesa. Per exemple, *Les rutes dels mercaders*, *L'aprofitament de l'aigua*, *L'intercanvi de coneixements en el camp de la salut*, *Antigues i noves professions* o *Tecnologia per a joves*, entre instituts de formació

28 Europa i educació

professional; *Els monestirs d'Europa, L'origen de les paraules, Europa jove. Diari electrònic trilingüe, La influència Romana a Europa, Els Ports de la Mediterrània o Fascisme, exili i resistència, entre instituts d'ensenyament secundari; El nens escriuen un llibre a l'escola, La incidència de les fàbriques i la indústria a l'entorn natural, Els nens a la Mediterrània, European festivals and traditions, Experiències d'educació amb alumnes sords en modalitat bilingüe, FIPS Friendship, Identity, Peace and Solidarity, TELE project: Teaching European Links in Education, Seasons (Estacions), Allo... Digui'm...Hello...Pronto... (Art, amistat i ambient), Llegendes d'aquí i d'allà o La integració de l'alumnat d'ètnia gitana a la comunitat escolar, entre escoles de primària; L'alimentació, L'apropament dels infants al món de l'art o Els contes de fades vistos amb ulls de nens, entre escoles d'educació infantil.*

Llegiu algun dels comentaris extrets de les memòries anuals dels professors coordinadors de PEEs:

«Aquest projecte potencia un ensenyament integrat que ens ajuda a caminar plegats per Europa.»

«Europa es converteix en un punt de referència constant en els documents més rellevants que es preparen a l'escola, de manera que el tema d'Europa es converteix en un tema transversal de totes les àrees d'estudi i té gran importància en la planificació escolar.»

«Un esforç conjunt encaminat a la internacionalització i/o europeïtzació.»

«Aquests projectes estimulen la creativitat, faciliten l'intercanvi de diferents metodologies, de diferents tipus de materials d'ensenyament, de maneres diferents d'organitzar la classe i d'organització dels horaris.»

«Més vivacitat i fluïdesa en l'ús quotidià de les llengües modernes.»

«La música, les arts plàstiques, les imatges i els vídeos són llenguatges que faciliten enormement la comunicació contínua en-

tre escoles de diferents països europeus.»

«Els projectes creen una xarxa d'amics entre alumnes i professors.»

«El sentiment que s'està fent una cosa diferent.»

«Els pares avaluen altament la tasca que els professors fem en aquests projectes.»

«Desenvolupar valors educatius com la ciutadania, la pau, la tolerància, reduir o minimitzar tòpics i estereotips.»

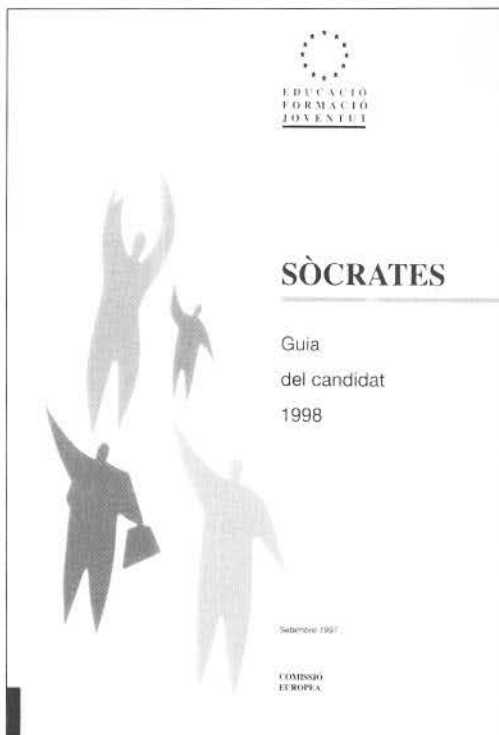
«Europa deixa de ser un concepte abstracte i distant, tant per als professors com per als alumnes, per convertir-se en una realitat propera, alhora que es promou una conscienciació col·lectiva del fet de pertànyer a Europa, de tenir una identitat europea.»

«S'incrementa la facilitat en l'aprenentatge de llengües, en fer algunes assignatures en una llengua que no sigui la pròpia.»

Ara bé, els professors afegeixen que per millorar els PEE cal més difusió dels resultats a Internet, més facilitat per crear pàgines web i més suport financer per a la mobilitat dels alumnes. Comenten també la feixuga càrrega burocràtica i les moltes hores de feina fora de l'horari laboral. Creuen que s'ha de millorar la planificació del projecte amb el consens de totes les escoles implicades i que cal especificar les tasques i responsabilitats de cadascú, i fer una avaluació tant del procés com dels resultats.

L'any 1999

Aquest és el darrer any de la primera fase del programa Sòcrates. En aquestes darreres convocatòries es donarà prioritat



als projectes sobre l'euro, sobre la ciutadania europea i sobre l'avaluació de la qualitat dels projectes europeus. L'euro s'introdueix l'1 de gener i, per a aquest fet històric, el Departament d'Ensenyament ha pres la iniciativa de preparar un material orientatiu i assentar unes primeres bases metodològiques que serveixin per incloure la dimensió educativa de l'euro a les diferents àrees curriculars. Es difondran dos quaderns, un per a l'educació primària i un altre per a l'educació secundària, a tots els centres de Catalunya. La necessitat d'una explicació sobre l'euro radica en la complexitat dels mecanismes del procés de la unió econòmica i monetària i, més àmpliament, de la construcció de la mateixa Unió Europea. Els currículums dels països que formen part de la Unió inclouen la dimensió europea en disciplines com història, geografia i educació cívica. D'ara endavant caldrà incloure-la també en matèries com les matemàtiques, la tecnologia i l'economia. Però, sobretot, l'euro és un tema que permet un tractament més ampli, amb enfocaments interdisciplinaris i globalitzadors.

Es prioritzaran també els projectes que promocionin la ciutadania europea, especialment en aquells aspectes que promoguin la conscienciació intercultural i ajudin al combat contra el racisme i la xenofòbia, temes tots ells que es desprenen del Tractat d'Amsterdam, la nova «constitució» de la Unió Europea, que entrarà en vigor tan bon punt com tots els estats membres l'aprovin. Efectivament, el Tractat d'Amsterdam prohibeix, per primera vegada a escala europea, totes les formes de discriminació, especialment les racials, les religioses i les sexuals. Finalment, es prioritzaran els projectes sobre l'avaluació de la qualitat escolar i els referents a l'ús de les tecnologies de la comunicació i de la informació. Aquests projectes podran tenir una durada de tres anys.

El futur programa SÒCRATES II (2000-2006)

L'acció *Comenius 1* de la segona fase del programa Sòcrates inclourà una breu descripció de les activitats europees que cada escola desitja planificar durant el curs. S'anomenarà «Pla Comenius» i integrarà les actuals accions de *Comenius 1* i de *Lingua E*. Enclourà la promoció de la mobilitat física i la mobilitat virtual tant dels professors com dels alumnes, d'acord amb el suport financer que el Consell de Ministres d'Educació de la Comissió

Europea finalment decideixi atorgar a aquesta segona generació del programa SÒCRATES.

La proposta posa l'accent a desenvolupar quatre grans dimensions:

- El reconeixement de la dignitat i de la centralitat de la persona humana.
- La ciutadania social que inclou drets i responsabilitats i que lluita contra l'exclusió social.
- La ciutadania intercultural que valora la diversitat i l'obertura de cara a un món plural.
- La ciutadania ecològica, que vol fer aflorar la consciència d'un desenvolupament sostenible.

S'insisteix a involucrar més els alumnes en la fase de preparació del projecte i en la seva participació més activa en les activitats proposades, inclosa la mobilitat, quan aquesta sigui possible d'acord amb el pressupost.

Tota la feina que els nostres alumnes fan per a aquests projectes educatius europeus —veieu com ells mateixos l'expliquen en aquest número de *Perspectiva escolar*— com també la que fan els professors, els directors, els pares, els administradors de l'educació i les associacions professionals com ara Rosa Sensat, és una feina que potser ja queda ben pagada pel fet que gradualment contribuïm a la creació d'un món millor que ha d'augmentar les oportunitats dels joves tant pel que fa al seu desenvolupament personal com a la seva carrera professional.

Per a més informació sobre les accions Comenius, Lingua, EAD, Educació d'Adults i Arió del programa Sòcrates podeu adreçar-vos als següents punts d'informació i de gestió a Catalunya:

**Oficina de Cooperació Educativa i Científica
amb la Unió Europea**

Via Augusta, 202

08021 Barcelona

Tel.: (34) 93 400.69.33

Fax: (34) 93 400.69.81

E-mail: ofieurop@pie.xtec.es

Internet: www.xtec.es/ofieurop

Persones de contacte: Mireia Montané
Joana Vidal
Manel Vila

L'Oficina facilita el Vademècum sobre el programa SÒCRATES: SOCRATES, *Guia del candidat 1998, més l'Apèndix 1999*, publicat per la Comissió Europea, DG XXII - Educació, Formació i Joventut

Oficina d'Assistència Tècnica SÒCRATES I JOVENTUT
Rue Montoyer 70/Montoyerstraat 70
B-1000 Bruxelles
Tel.: (32) 2 - 233 01 11
Fax: (32) 2 - 233 01 50

Delegacions Territorials del Departament d'Ensenyament

Barcelona Ciutat

Casp, 15
08010 Barcelona
Tel.: (34) 93 301.40.08
Fax: (34) 93 318.43.80/412.63.51
Persona de contacte:
Maria Serrahima
E-mail: mserrahima@pie.xtec.es

Barcelona Comarques

Casp, 15
08010 Barcelona
Tel.: (34) 93 301.40.08
Fax: (34) 93 318.43.80/412.63.51
Persona de contacte:
Montserrat Guri
E-mail: mguri@pie.xtec.es

Vallès Occidental

Marquès de Comillas, 67-69
08202 Sabadell
Tel.: (34) 93 727.34.68
Fax: (34) 93 727.37.76
Persona de contacte:
Pilar Carasa
E-mail: pcarasa@pie.xtec.es

Baix Llobregat-Anoia

Laureà Miró, 328-330
08980 Sant Feliu de Llob.
Tel.: (34) 93 685.14.40
Fax: (34) 93 666.03.92/
685.39.15
Persona de contacte:
Mercè Pou
E-mail: mpou1@pie.xtec.es

Girona

Ultònia, 13
17002 Girona
Tel.: (34) 972 21.40.50
Fax: (34) 972 20.30.20
Persona de contacte:
Josep Juandó
E-mail: jjuando@pie.xtec.es

Tarragona

Sant Francesc, 7
43003 Tarragona
Tel.: (34) 977 25.14.40
Fax: (34) 977 25.14.50
Persona de contacte:
Vicenç Abellan
E-mail: vabellan@pie.xtec.es

Lleida

Ptge. de Pompeio, 4
25006 Lleida
Tel.: (34) 973 24.53.00
Fax: (34) 973 23.87.68
Persona de contacte: Francesc Blanch
E-mail: fblanch@pie.xtec.es

L'article recull l'experiència directa, vital, transmesa pels autèntics protagonistes d'alguns dels projectes Comenius dels centres de primària, CEIP Orlandai de Barcelona i CEIP Enric Grau Fontseré de Flix i dels centres de secundària, IES Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí i IES Joanot Martorell d'Esplugues de Llobregat.

La taula dels amics europeus: Volem per Europa

Dolors Sanahuja

Fou un divendres a la tarda, quan sembla que tothom ha d'estar mig cansat de tota la setmana de brega, que acordàrem amb el professorat dels quatre centres de trobar-nos a l'Associació perquè uns quants alumnes dels que havien participat en el projecte ens expliquessin la seva percepció, la seva vivència, què havia representat per a tots ells i elles i per als seus companys l'inici i la realització del projecte Comenius... Era divendres a la tarda, però l'ambient era immillorable; disset joves estudiants, d'edats ben diferents, estaven disposats a compartir, a dialogar, mentre les professores i els professors acompanyants esdevenien testimonis de l'intercanvi.

Per començar es demanà que fessin una breu presentació del grup, del tema que havien treballat i del nombre d'alumnes que hi havia participat.

El Gerard, l'Andrea i l'Anna, de l'escola Orlandai, ens digueren que eren alumnes de 5è. de primària i que el seu projecte titulat «Paraules, sons i imatges d'Europa» ha consistit a intercanviar cultures, explicar contes, costums d'altres països... i que en aquest

projecte hi havien participat alumnes des de 1r. de primària fins a 6è.

L'Abigail, la Júlia i el Josep, de l'escola Enric Grau Fontseré i de 6è. de primària, ens contaren que el títol del seu projecte és «Com viuen els nostres veïns?» I afegiren: «Ens enviem murals dels nostres esports, de geografia, dels nostres costums... i ens escrivim cartes. Tot el col·legi ha participat en el projecte (uns 300 alumnes especifica el professor). Les cartes poden ser col·lectives, de classe a classe, però també podem escriure'ns particularment. Jo m'escric amb una nena finlandesa», diu l'Abigail. I la Júlia afegeix: «Jo amb dues nenes de Bèlgica, dues de Finlàndia i una de Grècia.» I el mateix Josep remata: «Doncs jo m'escric amb un nen d'Itàlia i un de Finlàndia. Ens escrivim en anglès, menys amb els italians, que ens escrivim en castellà.»



L'Esther, la Montse, l'Esmeralda, la Sandra, la Núria, la Iolanda i la Jèssica, de l'IES Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí, són les representants del grup de 25 alumnes que componen tota una classe de 4t. d'Administratiu i que estan realitzant el projecte que han titulat «Fascisme, Exili i Resistència». Un projecte, ens expliquen, «que tracta sobre la Segona Guerra Mundial i la Guerra Civil, aquí a Espanya. Hem fet diferents activitats escolars i extraescolars (pel·lícules, vídeos, conferències) i hem intercanviat opinions via Internet amb Anglaterra, França, Itàlia i Alemanya».

L'Àlex, el Robert, l'Elena i la Isabel, de l'IES Joanot Martorell, comentaren que el projecte va sorgir arran de «l'agermanament de la nostra ciutat d'Esplugues de Llobregat amb la ciutat alemanya d'Ahrensburg. Primer vam fer un procés de coneixement mutu de les cultures i el darrer any hem establert una via de comunicació a través de l'estudi de la migració de les aus». El projecte es caracteritza per la seva singularitat temàtica, però també per l'àmplia transversalitat que ha comportat. En el projecte, s'hi han implicat 120 alumnes i 17 docents del claustre de professors, els quals hi van participar voluntàriament i sense l'entusiasme dels quals no s'hauria pogut dur a terme aquest projecte. Comenten entusiasmats que varen fer «una excursió a Gallocanta, que és on van a parar les grues en la seva migració i també vam fer un crèdit d'un trimestre especialitzat en els ocells i en els seus cants, i a

l'assignatura de castellà vam veure els ocells de forma simbòlica. Altres companys, conclou l'Àlex, van fer composicions inventades sobre els ocells i treballs relacionats amb les aus, però en anglès».

Amb tota aquesta experiència, heu conegut físicament les persones amb les quals us heu relacionat?

E. Orlandai: «No les coneixem personalment, però estem en contacte amb escoles de Portugal, Grècia i Noruega.»

E. Enric Grau Fontseré: «Coneixem alguns professors, però no els alumnes. Enguany va venir una senyoreta de Finlàndia que ens va explicar coses, ens va deixar veure vídeos d'allà i ens va ensenyar cançons.»

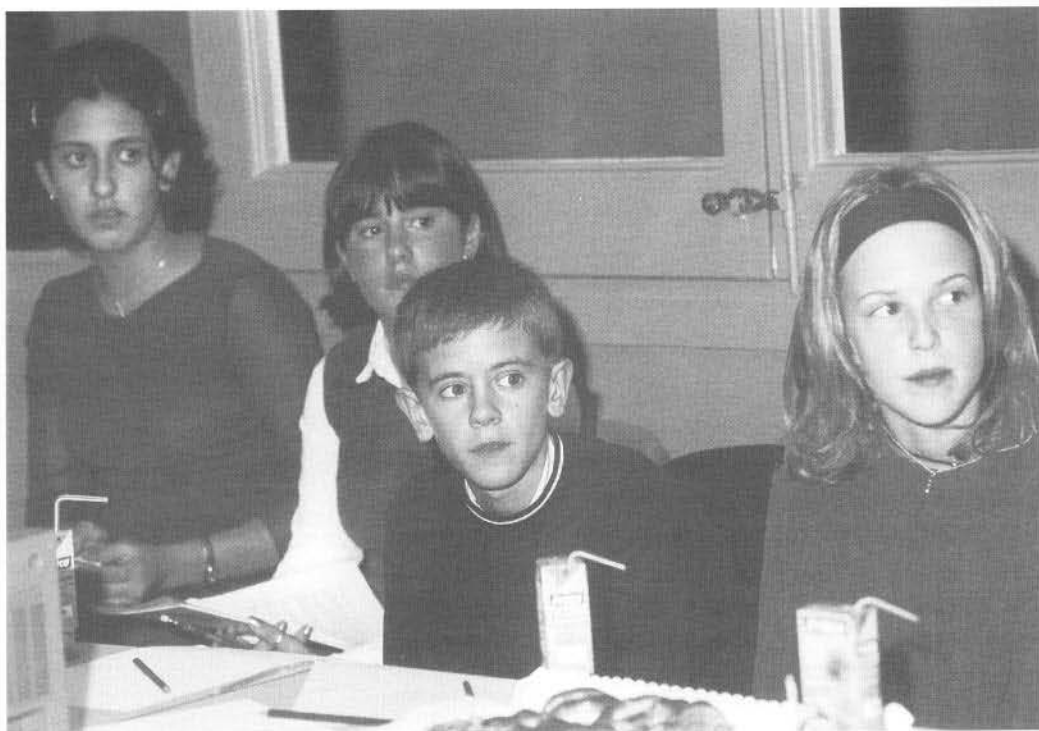
IES Francesc Ferrer i Guàrdia: «Nosaltres coneixem els professors, però està planejada fer una trobada a Cotlliure per conèixer uns quants companys, i a 5è. volem fer un viatge per trobar-nos tots. I al proper juny vindran grups de tots els països cap aquí, a Barcelona, per fer una mena d'intercanvi.»

IES Joanot Martorell: «El fet de l'agermanament entre Esplugues i Ahrensburg ha permès des de fa anys fer intercanvis. Amb el projecte Comenius vam anar un cop a Ahrensburg, i a l'inrevés. A més, vam participar en un projecte que es diu Lingua, i això ens va permetre viatjar força.»

Què us ha sorprès més de tota la feina que heu fet?

E. Orlandai: «L'idioma, i que hi hagués un país on sempre fos de nit o sempre fos de dia. Ens costa d'imaginar com deu ser. Viure-hi tota la vida no ens agradaria, però conèixer-lo, sí», responen sense pensar-s'ho dues vegades.

E. Enric Grau Fontseré: «A nosaltres ens va sorprendre saber que a Grècia els nens van a escola una setmana al matí i una setmana a la tarda, perquè hi falten escoles i fan tornos. També ens va sorprendre que els finesos van descalços per casa seva, amb mitjons, i a l'hivern. Com que no poden sortir al carrer, tenen uns



túnels a les muntanyes, on fan gimnàstica. També ens ha sorprès que a l'escola tinguin màquines de cosir.»

IES Francesc Ferrer i Guàrdia: «El més impactant va ser la sortida que vàrem fer amb una associació que es diu “Dones del 36”. Són dones que van viure la Guerra Civil i que ens van explicar la seva vida. Era molt fort el que explicaven; se'ns posava la pell de gallina. Eren cinc dones de tendències polítiques diferents i que havien tingut també responsabilitats i feines diverses. Va ser molt emotiu. Per organitzar aquesta trobada ens va ajudar l'Associació “Amics amb Mauthausen”. Encara no hem acabat aquesta recerca. Volem aprofundir més aquest tema, insistir en la història oral.»

IES Joanot Martorell: «D'aquest treball ens han sorprès moltes coses i ben diferents. Per exemple, l'ús inconscient de metàfores relacionades amb els ocells i les aus. Diem, per exemple, cantar com un rossinyol, ser poruc com una gallina... També destacaríem,

de quan vam anar a Alemanya, la impressió que ens provocà la visita a un camp de concentració, i després, a Finlàndia, ens va estranyar l'alt nivell de vida que tenien. Vam veure les seves escoles i instituts i tenien unes infraestructures de primera i, a més a més, estaven ben organitzades. Vam fer una posada en comú amb gent d'EEUU, Finlàndia i nosaltres hi exposàrem les nostres respectives maneres de vida i ho comentàrem. Ens va sorprendre molt també la facilitat dels fills per independitzar-se dels pares. Suposem que va relacionat amb l'alt nivell de vida; aquí, a casa nostra, es fa impensable que als divuit anys puguis anar-te'n de casa. Totes les cases tenen sauna i ens hi posàvem amb temperatures de 80°, i després era costum fer-se un bany al llac a una temperatura de 5°.»

Vàreu tenir problemes per organitzar-vos? Com vàreu fer el projecte?

E. Orlandai: «Tot ho hem fet a la classe. Fèiem contes, els ajuntàvem tots i els enviàvem. Una escola ens envià el Patufet fet en dibuixos. A l'escola de Grècia els vam fer déus de la mitologia grega amb paper "miché". Em penso que els vam deixar bocabadats», diu el Gerard.

E. Enric Grau Fontseré: «Nosaltres hem aprofitat totes les estones per fer murals sobre temàtiques diferents. Les cartes, les fèiem a classe de català. Vam fer quinze murals i cada mural es feia per quintuplicat, perquè s'enviava a cada escola estrangera per tal de poder fer una exposició conjunta i al mateix temps en cada centre. A la nostra escola, aquesta exposició va ser oberta als pares i mares. Els belgues ens van enviar un espantaocells que és la mascota de l'escola. Tenim també una samarreta d'Itàlia i gots grecs amb imatges de mitologia.»

IES Francesc Ferrer i Guàrdia: «El nostre projecte, el treballam de manera transversal a hores de classe amb humanística, llengua castellana i anglès. A humanística recollim informació, preparem història oral, investigació sobre la premsa; a anglès ampliem vocabulari; els escrits i la feina que anem fent l'exposen en un mural públic perquè tots els companys puguin seguir el tema i que la nostra experiència no quedi tancada dins el grup.»



IES Joanot Martorell: «A anglès, es va fer el projecte d'escriure històries, composicions originals, sobre els ocells; a l'àrea de castellà vam treballar el simbolisme: els ocells que representen la mort, els que representen la vida, etc., i, després, cadascú a casa seva feia una fitxa de cada ocell que anàvem treballant. En el crèdit que vam fer vam estudiar els cants i vàrem anar a Collserola a escoltar i identificar cada ocell que escoltàvem, saber on se situava i, després de vint minuts, podíem veure si l'ocell estava nidificant, si n'hi havia més d'un o si estava volant per allà. A classe, havíem estat treballant els cants amb disquets per ordinador. Els responsables del parc de Collserola ens vàrem ajudar molt, també. Ens varen deixar un CD Rom, fitxes múltiples, cassets de reconeixement d'aus... Quan tot ho varen tenir llest, a la biblioteca de l'institut es va fer una exposició oral i gràfica de tots els projectes i treballs. L'exposició, la van fer els mateixos alumnes.»

Tots i totes vosaltres us manifesteu encantats amb aquesta experiència i no us importaria repetir-la, però, per quina raó especialment?

E. Orlandai: El Gerard diu que repetiria l'experiència per les manualitats, perquè s'ho va passar «pipa». L'Andrea, en canvi, diu que li va agradar això de comunicar-se amb altres països, perquè és molt divertit, perquè aprèn coses que no sabia, de com viuen altres pobles, mentre l'Anna puntualitza que, a ella, el que més li ha agradat és tot això de les cartes, d'enviar-ne i rebre'n i perquè s'ho ha passat molt bé desxifrant llengües que no coneixia.

E. Enric Grau Fontseré: L'Abigail troba fascinant poder-se comunicar i conèixer costums diferents dels seus. La Júlia aposta per l'intercanvi de cartes, tant de tota la classe com particular i també remarca que li va agradar molt l'invent de la «càmera xafardera, un mural on anem anotant totes les novetats que descobrim. Cada mes la "càmera" tracta un tema diferent». També destaca la confecció d'un diccionari, on cada paraula nova l'escriuen en les diferents llengües. Al Josep, en canvi, li agrada això de fer murals i aprendre la història de cada país encara que igualment subscriu l'èxit de la càmera xafardera.

IES Francesc Ferrer i Guàrdia: «El que més ens ha fet vibrar ha estat l'experiència directa amb les Dones del 36. És com un salt en el temps. Una experiència vital.» Aquesta valoració és unànime. Una altra noia expressa com a molt positiu l'aprenentatge de la història d'una altra manera, més propera, més «real». Igualment valoren aquest projecte pel que els ha significat d'obertura amb altres països, conscients, segons diuen, que difícilment ho haurien pogut fer sense el recer d'aquest projecte.

IES Joanot Martorell: «Han tingut temps per pensar bé»; el seu comentari és conclouent: «Ho valorem com una gran eina per practicar llengües, per l'impuls que es dona als intercanvis, l'experiència del contrast de cultures basat en el respecte, perquè s'ha après molt de la pròpia llengua i perquè, metodològicament, aquest treball no és copiar, sinó que s'ha de pensar, deduir.»

Arribats en aquest punt, es demanà si s'hi volia fer alguna puntualització o si s'hi volia afegir alguna altra cosa. El professorat (M. Llum Forner d'Orlandai, Joan Ramon Ferrús i Carme Cubells del CEIP Enric Grau Fontseré, Elionor Sellès de l'IES Francesc Ferrer i Guàrdia i M. Jesús Escudé i Antoni Gomà de l'IES Joanot Martorell), fins aleshores callats, prengueren la paraula:

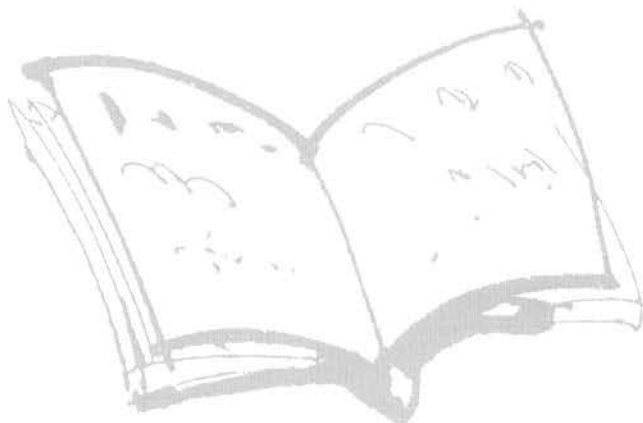
«El projecte Comenius valora molt el contacte amb el professorat, però descuida el contacte directe entre els alumnes i, per això, la Unió Europea hauria de preveure més diners per als projectes Comenius, per facilitar els intercanvis físics.» I, afegeixen, «si no fos possible per a tots els projectes, almenys per a alguns».

«Una de les coses positives d'aquest projecte és que tots els treballs tenen una finalitat molt concreta i això motiva molt els alumnes. Joestic segur —digué el Joan Ramon— que les noies que han fet aquest treball sobre la Guerra Civil, totes ara estan al dia del cas Pinochet (les noies ho afirmen). Pel que fa als professors, aquesta mena de projectes ens serveixen per veure com ho fan els altres i, veritablement, pel que he pogut comprovar em sembla que podem anar colze per colze amb qualsevol altre país de la Unió Europea.»

«Quan es comença un projecte Comenius es va una mica perdut, manca informació. Caldria reforçar la comunicació entre els centres que participen en un projecte comú. De vegades tens la sensació que cadascú treballa pel seu compte. Aniria bé fer un estudi comparatiu per veure diferents metodologies...» I, tot seguit, es recorda que l'any passat es van organitzar les Primeres Jornades Comenius a Tarragona, la qual cosa sembla indicar que les coses comencen a rutllar en aquest sentit.

«El problema de les llengües és real», s'apunta des de secundària. «Hem tingut una trobada amb centres de diferents països i les intervencions es feien llarguíssimes i no sempre es responia pel que s'havia preguntat. A més, els sistemes educatius són molt diferents i les dinàmiques pròpies de cada país també són molt diverses. És complicat fer les coses de manera similar. Caldria fer una demanda de recursos humans a l'Administració, perquè projectes com aquests no depenguin només del voluntarisme del professorat.»

La trobada estava arribant a la fi, però quedava encara per decidir quin títol havia de tenir aquesta taula rodona. Sense embuts, els disset joves acceptaren el suggeriment de posar-se a la feina i proposar alguns titulars com una manera d'arrodonir la seva participació i ser, en tot, els autèntics protagonistes. Animats i àgils, aviat sorgiren idees que es llegiren en veu alta per fer-ne una preselecció fins arribar a confegir el títol que encapçala aquestes línies que heu llegit. Tot plegat fou una reunió entranyable. Gràcies a totes i a tots per fer-ho possible.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- BRULLET TENAS, M. *Inicis de l'edifici escolar a Europa i la seva influència a Catalunya*. Núm. 120 (desembre 1987), p. 2-6
- DOMÍNGUEZ, P. *El Rostre humà d'Europa?* Alfred Paredes (coaut.), Mercedes Ruíz de Gopegui (coaut.). Núm. 224 (abril 1998), p. 48-51
- La Iniciativa comunitària en educació*. Núm. 130 (desembre 1988), p. 2-24
- PLANAS COLL, J. *Les Iniciatives educatives de la CEE*. Núm. 108 (octubre 1986), p. 51-55
- PLANDIURA VILACÍS, R. *La Lliure circulació de treballadors dins la Comunitat Europea*. Núm. 164 (abril 1992), p. 45-47
- REFUSTA PALAU, J. M. *Una Aproximació a Europa*. Núm. 192 (febrer 1995), p. 37-44
- VIDAL DAMUNT, M. M. *Una Escola en el món rural?: una escola a Europa*. Núm. 222 (febrer 1998), p. 71-80
- VILLANUEVA MARGALEF, M. *Deixem entrar Europa a l'escola*. Núm. 205 (maig 1996), p. 71-74

Llibres i revistes

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

Algunos problemas compartidos. En: REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, nº 204 (mayo/agosto 1996)

- CAIVANO, Fabricio. *Europa y la educación: dos interrogantes*. En: EL SIGLO QUE VIENE, nº 17 (1992), p. 30-34
- CLOSA, Carlos. *Sistema político de la Unión Europea*. Madrid: Universidad Complutense, 1997 (Estudios complutenses)
- COMUNITATS EUROPEES. *Comissió Evaluación de la aplicación del Libro Blanco «Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento»*. En: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, nº COM (97) 256 final (1997)
- COMUNITATS EUROPEES. *Comissió Libro blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. En: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, nº COM (95) 590 final (1995)
- CORNET PRAT, Joan. *La Ciudadanía europea*. En: ENTREJÓVENES, nº 36 (julio 1994), p. 21-26
- CRESSON, Edith. *El Programa Leonardo da Vinci*. En: HERRAMIENTAS, nº 40 (julio/agosto 1995), p. 12-15
- Una Década de Reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. EURYDICE (Red Europea de Información en Educación). Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE, 1997 (Educación, formación y juventud; 22)
- L'Educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*. Consell Escolar de Catalunya. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1995
- La Educación y la formación en la Unión Europea: programas Sócrates y Leonardo da Vinci*. En: PROFESIONES Y EMPRESAS, nº 1 (enero/marzo 1998), p. 6-44
- La Educación y la formación profesional en los quince países de la Unión Europea*. En: PROFESIONES Y EMPRESAS, nº 4 (octubre/diciembre 1996)
- L'Éducation et l'économie dans une société en mutation*. Paris: OCDE, 1989
- Enciclopedia de Europa*. Barcelona: Planeta, 1995. 10 v.
- Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. EURYDICE (Red Europea de Información en Educación). Trad. de la 2a ed. inglesa. Madrid: Centro de Public. del MEC.: CIDE, 1995
- Euro-diccionari*. Amèlia Cervantes (coaut.), Frederic Company (coaut.), Josep Vilarmau (coaut.). Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- L'Europa del segle XXI*. En: BALMA, núm. 4 (abril 1996)
- Europa en cifras*. 4a ed. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995
- Europa, la educación y la formación permanentes*. En: REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, nº 204 (mayo/agosto 1996)

- The European dimension in secondary education for teachers and teachers educators by the Network of Teacher Training Institutions (RIF).* Mireia Montané (coord.), Immaculada Bordas (coord.). Network of Teacher Training Institutions (RIF). Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 1993
- Evaluer l'enseignement: de l'utilité des indicateurs internationaux.* París: OCDE, 1994
- La Evolución de los sistemas educativos europeos.* En: REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, nº 204 (mayo/agosto 1996)
- FONT MARTÍ, Jaume. *Treballar a l'Europa del segle XXI.* En: BALMA, núm. 4 (abril 1996), p. 49-57
- FONTANA, Josep. *Europa ante el espejo.* Barcelona: Crítica Grup Grijalbo-Mondadori, 1994
- GALLEGO DÍAZ, Soledad. *La Unión Europea.* Rosa Regàs (pr.). Barcelona: Destino, 1997 (¿Qué era? ¿Qué es?; 7)
- GARCÍA GARRIDO, José Luis. *Diccionario europeo de la educación.* Madrid: Dykinson, 1996
- Interacció '94: Dossier Europa. Barcelona, del 12 al 16 de setembre 1994.* Barcelona: La Diputació. Àrea de Cultura. Àrea d'Educació, 1994
- Intercanvis escolars amb Europa.* En: GUIX, núm. 239 (novembre 1997), p. 5-41
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio. *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB, 1996 (Psicología y educación; 15)
- JUAN OTERO, Mercè. *La Orientación escolar y profesional: Unión Europea.* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 245 (marzo 1996), p. 88-91
- El Libro blanco de la unión Europea: la formación profesional en el futuro de Europa.* En: HERRAMIENTAS, nº 34 (julio 1994), p. 12-17
- Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre: vers la société cognitive.* Luxemburg: Office des publications officielles de communautés européennes, 1995
- LLINÀS TERÈS, Blanca. *Les Institucions de la Unió Europea.* En: BALMA, núm. 4 (abril 1996), p. 67-75
- MAHY-COUMONT, Nicole. *Dimensió europea i formació del professorat.* Magdalena Fernández Cervantes (coaut.). En: BALMA, núm. 4 (abril 1996), p. 76-84
- MAWSON, Tim. *La Apertura del programa Leonardo da Vinci a los países de la Europa Central y del Este.* En: FORMACIÓN PROFESIONAL, nº 11 (mayo/agosto 1997), p. p. 83-87
- MENCIA DE LA FUENTE, Emiliano. *Educación cívica del ciudadano europeo: conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo.* Madrid: Narcea, 1996 (Educación hoy)

- MIQUEL JOSA, Berta. *Obrim les portes a Europa*. Xavier Basté Rivera (coaut.). En: GUIX DOS, núm. 44 (octubre 1997)
- MORÍN, Edgar. *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988 (Libertad y cambio: ensayo político)
- MÜNCH, Joachim. *La Formación profesional continua en los países de la Unión Europea: diversidad de funciones y problemas especiales*. En: FORMACIÓN PROFESIONAL, nº 7 (enero/abril 1996), p. 3-7
- La Participación escolar: las formas, las normas y la práctica de la democracia en los centros*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 251 (octubre 1996)
- Peoples' rights and european structures*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1993
- Los Programas Europeos*. En: A TRES BANDAS, nº 20 (julio 1997/enero 1998), pàg. centrals
- Rapport: Acomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Unió Europea Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1997 (Éducation, formation, jeunesse)
- Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 1998*. Paris: OCDE, 1998
- RETUERTO, Enrique. *La Formación profesional continua en Europa: algunas pistas de desarrollo que pueden converger*. En: HERRAMIENTAS, nº 43 (enero/febrero 1996), p. 26-31
- RUBERTI, Antonio. *La Política de formación profesional de la Unión Europea*. En: FORMACIÓN PROFESIONAL, nº 3 (diciembre 1994), p. 9-13
- SANZ ALBIÑANA, Bartolomé. *Hacia una dimensión europea de la educación*. En: COMUNIDAD ESCOLAR, nº 591 (julio 1997), p. 3
- SCOTTO, Marcel. *Las Instituciones europeas*. Barcelona: Salvat, 1995 (Salvat dossier)
- Els Sistemes educatius a Europa: elements per a una descripció*. Catalunya Patronat Català Pro-Europa. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991
- THOMAS, Volker. *Reforma educativa en la Unión Europea*. En: EDUCACIÓN Y CIENCIA, nº 1 (1996), p. 4-7
- TUDELA I PEÑA, Xavier. *La Informació a les institucions de la Comunitat Europea*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre de Investigació de la Comunicació, 1991 (Informes; 5)
- Unió Europea*. En: REVISTA CIDOB D'AFERS INTERNACIONALS, núm. 25 (setembre 1993)
- Unió europea, cultura i cultures a Europa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Serveis de Cultura Popular: (ESICO), 1993 (Debats de l'aula Provença; 17)

46 Europa i educació

Unión Europea ¡Dígame!: guía de información Europea en España 1998. Unió Europea. Barcelona: Comisión Europea Representación en España, 1998

La Unión Europea y la educación. Madrid: Anele: Red Europea Eurydice, 1994

VALLE LÓPEZ, Javier M. *Acciones y programas de la Comunidad Europea.* José Luís Villalaín Benito (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 211 (febrero 1993), p. 16-22

La Visió educativa d'Europa. En: Guix, núm. 229 (novembre 1996)

Vivir a la europea: guía práctica para el uso del ciudadano europeo. Bruselas: Luxemburgo: CECA-CEE-CEEA, 1989

ZARAGOZA, Carme. *Europa: la babel de la formació professional.* En: CRÒNICA D'ENSENYAMENT, núm. 65 (abril 1994), p. 21-23

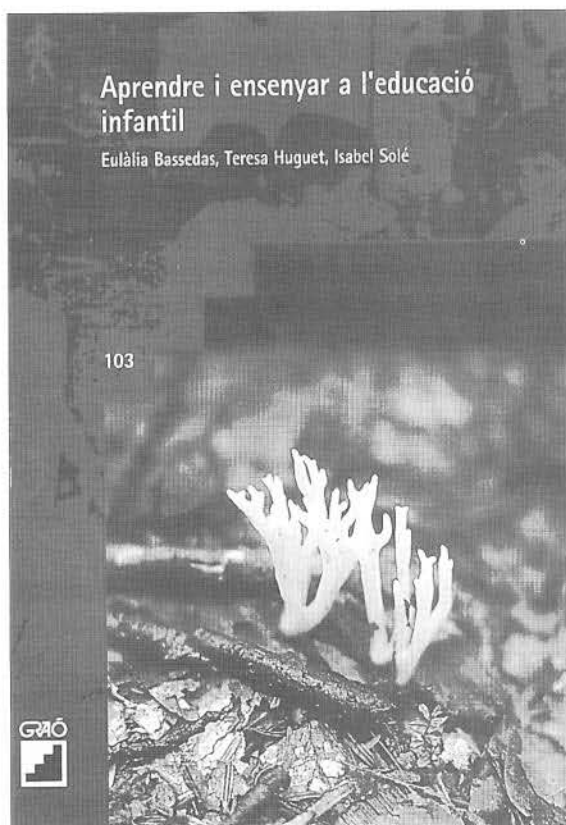
Has vist aquest llibre de Graó?

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

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

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

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



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

GRAÓ C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

Dues mestres d'educació infantil exposen la importància del procés d'ensenyament-aprenentatge basat en estratègies que fomentin l'afecte, el diàleg, el reconeixement de l'altre i la relació amb les famílies per afavorir els aprenentatges mutus.

Del joc de descobrir-se al diàleg que ajuda a construir coneixement

Marisol Anguita

Montse Romero

Mestres d'educació infantil

Amb aquest escrit volem explicar la importància que va tenir en el nostre procés d'ensenyament-aprenentatge estimar-nos i descobrir-nos en les nostres diferències per després poder involucrar-nos en un diàleg compartit que ens va ajudar a créixer plegats.

El joc de descobrir-nos

*«Quina meravella
si l'atzar que els ha creuat les vides
fos com la promesa
d'un nou temps brillant i lluminós,
quina meravella
si acceptar el gran joc de descobrir-
[se
(...)
conjurés recels i pors...»*

Lluís Llach

Durant tot un curs escolar, l'atzar ens va proporcionar una experiència on es van encreuar les vides de dues mestres d'educació infantil i la de 24 nens i nenes de tres i quatre anys.

Vam fer camí els uns cap als altres des d'històries diferents tot acceptant el joc de descobrir-nos. Teníem inquietuds i pors, però la troballa de l'altre va tenir més força i ens va unir en una aventura compartida, una aventura que ens va colpir com a ensenyants i, alhora, com a persones.

Dues mestres d'educació infantil encetàvem l'aventura d'un nou curs; una com a tutora d'un grup de 24 nens i nenes de tres i quatre anys —era un grup de dues edats perquè es tractava d'una escola rural semiunitària— i l'altra com a mestra de reforç amb una incidència de 17 hores setmanals.

La diversitat amb què havíem de treballar ens va fer elaborar amb cura diferents estratègies que ajudessin a crear una dinàmica de grup on ens descobríssim en les nostres diferències i aprenuéssim a respectar-nos i a ajudar-nos els uns als altres.

Els infants de quatre anys ja havien compartit un curs amb una de les mestres i calia aprofitar aquest bagatge per ajudar els altres infants a incorporar-se al ritme de la classe ja creat; calia, doncs, compartir de nou i consensuar com seria aquest nou viatge.

Volíem créixer plegats, fer-nos rics compartint la nostra diversitat, per això era clau l'estimació; fer saber a l'altre la importància que tenia per a nosaltres ens ajudaria a créixer plegats. Com diu Martí i Pol:

*«De totes les creixences,
aquesta és la més clara,
seràs més ric com més
els mots se t'omplin
de l'amor que després amb la mira
[da].»*

Vam intentar crear un marc afectiu que permetés que tothom se sentís acollit i estimat; un marc que permetés a cadascú de nosaltres trobar un lloc dins del grup classe, on cadascú pogués triar a estones allò que més li interessava i on, en altres moments, ens poguéssim reunir per compartir les nostres experiències. Es tractava d'una tasca lenta, però alhora apassionant.

En aquest procés de descoberta de l'altre, l'afectivitat hi va tenir un paper clau: ens acaronàvem, fèiem bromes, rèiem junts i ens fèiem saber com n'estàvem de contents de fer aquesta aventura plegats, de compartir tantes i tantes coses dia a dia.

Encetàvem el dia saludant-nos: començàvem què havíem fet abans de venir a l'escola, com era que aquell dia estàvem tristos, que macos ens havíem vestit per anar a teatre... Ens preocupàvem per qui no havia vingut, els posàvem a la llista dels que estaven a casa i, quan tornaven a l'escola, la rebuda afectiva prenia rellevància. La conversa, el contacte físic, les

ganes de tocar i preguntar-li què li passava, les ganes d'explicar-li el que havia esdevingut aquells dies a la classe, en definitiva, les ganes d'incorporar-lo de nou al col·lectiu del que formava part.

Exemple 1

A la classe hi havia un nen que es deia Santi, el qual es va incorporar a l'escola a la vegada que a la vida del poble, ja que abans d'aquest curs vivia en un altre indret.

Aquest fet va fer que s'accentués la seva tímida, ja que era una situació nova en la qual no coneixia ningú, però gràcies al fet que s'havia creat un clima de confiança i una atmosfera on totes les opinions i posicions tenien cabuda, el Santi va anar trobant el seu lloc i va passar de mostrar-se callat i observador i, a voltes un xic trist, a sentir-se integrat com un més; així es va anar obrint al llarg del curs mostrant-se alegre i confiat i participant en el diàleg i la vida de la classe de manera cada vegada més activa.

Un cas diferent fou el de l'Anna, que era una nena coneguda per tots des de l'escola bressol, però que per tarannà era molt independent i de vegades esquerpa i poc comunicativa; estava acostumada a anar molt a la seva i a interaccionar poc amb la resta d'infants.

El clima de respecte a les maneres de fer de cadascú i a les diferències individuals va permetre que l'Anna

triés en quins moments volia restar sola i en quins volia comunicar-se; a poc a poc es va anar mostrant més interessada pel diàleg col·lectiu, per la vida de l'aula. Va anar participant mostrant-se més comunicativa i afectuosa, segurament perquè se sentia acollida i estimada tal com era.

Per fer possible aquest clima afectiu de descoberta de l'altre, l'espai també es va convertir en el nostre aliat. Vam posar fil a l'agulla en la tasca de personalitzar l'ambient tot intentant que hi hagués una empremta de cadascuna de les persones que formàvem part d'aquesta aventura. Calia veure's reflectit en la vida de la classe, que hi hagués les aportacions de cadascú.

Mestres i infants vam treballar de valent per fer nostre aquell espai nou. Vam portar plantes, objectes personals que estimàvem molt i que ens agradaven per guarnir l'espai, vam penjar les nostres fotos i els nostres noms allà on calia per a l'organització de la classe, vam fer un submarí on viatjàvem tots nosaltres —aquest era el nom que vam triar per a la nostra classe—, vam portar capsos on guardàvem els nostres tresors per tal de poder-los ensenyar i compartir..., i ens sorpreníem a diari amb els objectes que posàvem dins de la nostra caixa de sorpreses i que mostràvem als altres tot compartint quelcom d'important per a nosaltres. En definitiva, vam fer de la classe un espai viu on tot allò que interessava a cadascú tenia

cabuda i passava a ser important per a la resta del col·lectiu.

La relació amb la família també va tenir un paper clau en tot aquest procés de descoberta. Partíem de la idea que els dos contextos principals en què els infants conviuen són l'escola i la família i per això ens semblava imprescindible compartir actuacions, vivències, observacions..., per descobrir-nos i enriquir-nos mútuament i treballar en la mateixa direcció.

Volíem compartir amb les famílies la importància del que representava l'arribada a l'escola com a ampliació del medi de l'infant, ampliació que li permetria accedir a noves relacions, a noves emocions, a nous coneixements i que li oferiria un altre context on comunicar-se, pensar i estimar, on aprendre a conviure amb altres persones.

Calia, doncs, tenir una relació oberta que acostés els dos mons i afavorís els aprenentatges mutus. Ens vam proposar mantenir informats tant com fos possible pares i mares sobre el que s'esdevenia a l'aula i sobre els progressos de cada infant a l'escola. Contactes informals diaris, a l'entrada i a la sortida de l'escola, ens permetien anar aprofundint en aquest coneixement compartit; ajudava els pares i les mares a fer un seguiment continuat dels aprenentatges, dels interessos, de les inquietuds, de les actituds, de les opinions... del seu fill/a, i als infants a veure que les persones adultes més significatives per a ells tenien coses a dir-se, tenien una relació oberta i cordial.

No cal dir que, a part d'aquest contacte diari, també es van fer entrevistes per aprofundir més amb cada família, així com reunions on es compartien la importància i els objectius de l'educació infantil, el sentit de les activitats, les diferents maneres d'actuació a l'aula..., i on es donaven pistes de possibles col·laboracions de les famílies. D'allà van néixer aportacions, com ara ajudes puntuals en la fabricació de disfresses per al Carnestoltes, col·laboracions en una obra de teatre, aportació de material en projectes d'investigació, construcció d'una caseta de fusta per a un espai comú del parvulari (amb la col·laboració de més de 50 pares i mares un diumenge al matí)...

La participació en diferents tasques de la vida de l'escola va donar als pares un marc de referència per observar, ensenyar, interactuar amb els seus fills/es i els companys/es d'aquests i va servir perquè poguessin comprendre, acceptar i valorar la tasca educativa de l'escola. Aquesta bona comunicació amb les famílies va revertir en l'enriquiment del clima afectiu de la classe, acostant un xic més els dos mons on els infants conviuen majoritàriament.

Un coixí ens ajuda a dialogar

Tot el bagatge que aportava la descoberta contínua entre alumnes, mestres i família, va donar solidesa i fonament al treball diari del diàleg.

Teníem un espai a la classe amb un coixí llargarut on cabíem els 24 nens i nenes i les dues mestres; ens permetia seure en rot-

52 Comunicació a l'aula

llana, més gran o més petita, segons l'activitat. Podíem tocar-nos, estar a prop els uns dels altres, seure amb qui ens venia de gust. Ens permetia crear el clima adequat per posar-nos en situació de diàleg, de donar i rebre. El cuc, que així l'anomenaven els infants, va esdevenir un espai ple de complicitat, un paisatge on trobar la llum de les mirades, on ens enllaçàvem les mans i deixàvem fluir els sentiments i els pensaments.

Les estones de diàleg en rotllana eren la manera de començar el dia, vertebrant qualsevol de les altres activitats que es donaven a l'aula; allà tot era consensuat, tot era compartit. El diàleg ens ajudava a aprendre a enraonar i, a la vegada, servia de motor per explicitar els conflictes individuals o del grup que compartíem i, sovint, ens activaven en un objectiu comú, en una petita recerca. D'allà sortien les ganes d'investigar alguna cosa, d'esbrinar, de descobrir, d'anar més enllà.

Un dels objectius prioritaris de les mestres era ajudar els infants a pensar per ells mateixos, teníem la intuïció que l'acte de pensar estava molt lligat al llenguatge (intuïció que després hem anat farcint de teoria en posar-nos en contacte amb el projecte de filosofia 6-18), per això, donàvem tanta importància al diàleg dins del temps escolar. Com diu M. Lipman: *L'acte de pensar està tan lligat al llenguatge que podem sospitar amb fonament que aprendre a parlar, a pensar i a raonar són activitats estretament lligades entre elles.*

I també: *Si ajudem un nen a pensar, l'ajudem a créixer.*

D'altra banda, el diàleg implica el reconeixement de l'altre; és una gran eina socialitzadora. La capacitat comunicativa de cadascú té cabuda dins d'aquesta conversa diària, on el més difícil, sovint, és descobrir-nos com a interlocutors, mostrar-nos atents i oberts a sentir les històries de l'altre i a la vegada explicar les pròpies.

Com que crèiem profundament que el diàleg ens ajudava a créixer, ens vam posar a treballar plenes d'entusiasme per tal de crear la necessitat de dialogar i, un cop hi fos, posar en funcionament les regles del joc perquè existís un veritable diàleg. Vam compartir les regles: si tots parlem alhora, no ens entendrem, cal escoltar per poder contestar allò que un altre diu, cal respectar el torn de paraules...

Tot aquest funcionament va necessitar entrenament. Va servir d'ajuda el fet que la meitat dels infants ja havien treballat tot un curs en aquesta direcció, van donar moltes pistes amb les seves intervencions i serviren de model als infants menys experimentats. Però el que més va ajudar a complir les regles del diàleg va ser el clima afectiu i el gran interès provocat per tot allò que anàvem compartint.

A més, a part de les mestres, els mateixos infants recordaven aquestes normes als seus companys amb frases com aquestes:

—Jo t'he escoltat; ara tu escolta'm a mi.

–Tu, Martí, seu entremig nostre, que som dues nenes tranquil·les, que si no enredes i no ens deixes escoltar.

–Tu parles de dinosaures i ara no parlàvem d'aquest tema.

–Si no ho dius més fort, no et sentim.

Val a dir que aquest diàleg també ens va ajudar a mostrar-nos tal com érem, a fer adonar a l'altre de les seves limitacions, d'allò que li anava més bé i del que no li anava tant. Era un exercici constant de sinceritat, de mostrar-nos els uns als altres.

–Nosaltres ajudem l'Aitor a buscar el seu got perquè encara no coneix el seu nom.

–Jo vull saber si tots els dinos menjaven carn.

–Pregunta-li-ho al Guillem que és qui ho sap tot dels dinos.

Exemple 2

Una mostra que no sempre és fàcil descobrir-se com a interlocutor va ser el cas d'una nena que no vivia al poble i que es va haver d'integrar a la vida de l'escola sense tenir cap més ocasió de contacte amb els infants de la classe.

Va costar molt que s'adaptés a la dinàmica de l'aula... Faltava molt a l'escola i sovint arribava tard, de manera que es trobava les activitats començades, les quals coincidien amb les estones de rotllana. Això feia que se sentís molt poc implicada en la conversa que es trobava encetada i no hi participava. Va costar molt que es

descobris com a interlocutora, que trobés el seu lloc en la dinàmica de l'aula i que respectés les aportacions dels altres. Segurament es va perdre molts moments de complicitat en què compartíem les regles de la nostra convivència i això la va fer sentir fora de la nostra comunitat.

Vam fer esforços per implicar-la-hi, però en molts moments va ser difícil. De manera que el balanç a final de curs, és que va acabar poc integrada.

Un diàleg que ajuda a construir coneixement

Aquesta dinàmica de descoberta i de diàleg va fer sentir als infants que hi havia a la classe un temps i un espai on cadascú mostrava el seu equipatge, tot i que el viatge era compartit; cadascú podia plantejar els seus interrogants, les seves pors, els seus sentiments; podíem posar-nos d'acord per investigar algun problema, podíem crear quelcom plegats, podíem...

D'aquest diàleg van sortir experiències com: projectes d'investigació, muntatge de diferents espais de la classe, preparació de festes, reflexions sobre sentiments, etc. Sovint es generaven conflictes que ens feien aturar per compartir què podíem fer per tirar endavant; els interrogants ens unien en una investigació compartida. Convertíem així la discussió en una descoberta comuna on la interacció tenia un paper rellevant.

Així ens va passar quan ens vam mos-

54 Comunicació a l'aula

trar interessats per estudiar els dofins i els taurons, ja que en el diàleg diari havien aparegut molts interrogants o idees sobre les quals no ens posàvem d'acord. Una d'aquestes idees era sobre el fet de ser bo dolent.

Ferran: *–Els dofins són bons i els taurons dolents, perquè els taurons es mengen els dofins.*

Miquel: *–Els taurons com que són dolents es mengen els peixos.*

Marina: *–No són dolents, se'n mengen alguns i uns altres no, només mengen si tenen gana.*

Eduard: *–Els que són dolents són els pirates, perquè roben tresors.*

Mestra: *–Així ens haurem de posar d'acord sobre què vol dir ser dolent, perquè tenim un embolic.*

Guillem: *–Els taurons tenen unes dents molt grosses que són per mossegar, per això són dolents.*

Mestra: *–I els dofins, són dolents?*

Agnès: *–No, perquè els taurons tenen dents punxegudes i els dofins rodones.*

Marc: *–No són gaire dolents els taurons, perquè si tenen gana mengen i, si no, no mengen.*

Guillem: *–Els dofins són bons perquè són intel·ligents, perquè salten i abans de saltar pensen.*

Albert: *–Vaig veure una pel·lícula de taurons, uns senyors li tiraven una bomba i el tauró va esclatar, perquè els taurons són dolents.*

Mestra: *–I podem tirar bombes a algú pel fet que sigui dolent?*

(...)

Sobre la pregunta de si eren dolents o no els taurons pel fet de menjar-se altres animals, vam arribar a la conclusió que no, ja que menjaven perquè tenien gana igual que els dofins i igual que nosaltres mateixos.

Aquests són alguns fragments de converses sobre aquesta investigació que ens va contestar els nostres interrogants i ens va obrir les portes a noves descobertes, entre elles les classificacions en l'ordre d'animals dels dofins com a mamífers i dels taurons com a peixos i, a la vegada, ens va generar altres interrogants:

Gerard: *–Jo el que no entenc és si els taurons són peixos (cosa que abans no sabíem) i mengen peixos petits, per què se'ls mengen si són de la seva família?*

Josep: *–És que no pensen, Gerard; no pensen com nosaltres; si no, no ho farien.*

Aquests diàlegs ens enriqueien molt. La interacció va fer que hi hagués moltes influències que generaven intercanvis d'opinions i posicions i l'enriquiment general del grup.

Els nens trobaven en la situació de diàleg el canal per sentir-se escoltats, per plantejar els seus propis interrogants, que sovint quedaven contestats en la mateixa conversa o despertaven l'interès general i ens involucrava a tots en una demanda nova per descobrir, per pensar plegats.

Marina: *–Jo no sé res dels núvols i vull veure com fan la pluja i com poden tenir aigua a dins. No sé com els arriba.*

Paul: *–No són els núvols els que tiren la pluja, és el cel. El cel és com una mena d'aigua.*

Sarai: *–L'aigua de la pluja és al cel i els que estan morts se la beuen i els en cau una mica i llavors plou.*

A voltes la conversa sortia d'algun fet que ens impactava a tots. Sorgia llavors la necessitat de dialogar perquè afloressin les nostres pors, els nostres sentiments més profunds.

Recordem, per exemple, quan es va morir l'avi de dos germans de la classe (un de tres anys i l'altre de quatre); parlar de la mort es va fer necessari per vehicular sentiments i neguits com en tants d'altres moments en què van néixer temes de diàleg com la por, l'amistat, l'amor, la violència...

En aquesta situació de diàleg tan complexa el paper de les mestres comença a definir-se com el d'algú disposat a deixar-se emocionar pel saber dels infants, disposat a deixar-se seduir per la riquesa d'aquest diàleg, escoltant, interpretant i ajudant a avançar tot facilitant aquest viatge compartit.

El paper de les mestres

Encabir el diàleg dins la vida de la classe com a eina fonamental per créixer, va fer que el nostre paper s'anés perfilant, ja des dels primers dies, com el d'algú totalment permeable i obert a tot el que aquest diàleg generava a la vida de la classe.

El fet d'escoltar, parlar, demanar la paraula, plantejar interrogants, aportar els nostres dubtes, compartir situacions i sentiments... juntament amb els infants, assegudes en el cuc, com els altres membres del col·lectiu, va generar una dinàmica en la qual el paper de les mestres com a transmissores de coneixements quedava relegat a un segon terme, convertint-nos en acompanyants i facilitadores d'aquest procés de creixement.

Nosaltres érem un més dins la comunitat; el que ens diferenciava era el nostre bagatge professional, com també l'experiència i la intuïció com a docents que ens permetia col·locar-nos en el lloc d'intentar vehicular tot aquest procés.

Treballant en aquesta direcció, vam descobrir que sovint la programació setmanal es veia modificada i/o ampliada perquè el diàleg havia generat tota una sèrie d'activitats no previstes, segurament més funcionals i amb més sentit que les primeres i que, en tot cas, captaven l'interès de la majoria del grup. Aquesta manera de fer sovint ens portava més enllà dels continguts prescrits pel currículum.

Actuàvem, doncs, com a interlocutores atentes i expectants amb ganes d'impregnar-nos per les propostes i pel bagatge de cada nen i nena. Diàriament ens deixàvem sorprendre per les intervencions del grup, les recollíem, les intentàvem interpretar tot fent preguntes, fent hipòtesis del que havien dit, posant exemples..., tot per descobrir què es bellugava en el fons de cada aportació.

56 Comunicació a l'aula

D'aquesta manera, el nostre paper es va anar perfilant a mesura que vam anar compartint i acotant els nostres interrogants i interessos. A voltes ens calia moderar la conversa, d'altres vehicular-la, reconduir-la, proporcionar estratègies, modelar-ne, generar nous interrogants, facilitar informació, recordar regles de funcionament de la comunitat, tot plegat per ajudar a avançar.

Per acabar, direm que la situació que

hem descrit és d'una gran complexitat no solament per les dificultats que implica vehicular aquesta situació d'ensenyament-aprenentatge, sinó per les emocions que ens devetlla.

Ens vam deixar enamorar per la bellesa d'uns ulls amb ganes de compartir, amb ganes de descobrir, amb ganes d'aprendre plegats, i de la seva llum encara n'estem enamorades.

Possiblement, una de les feines que menys agrada als estudiants de ciències sigui l'estudi de la taula periòdica dels elements químics. En aquest article es proposa l'ús d'un instrument, les bases d'orientació, per facilitar-ne l'aprenentatge als alumnes. Se'n mostren alguns exemples.

Uf...! La taula periòdica

Les bases d'orientació: un instrument que facilita l'aprenentatge de la taula periòdica

Celsa Cortijo Pérez

IES Montserrat Roig (Terrassa)

Àngels Llaveria Escolar

Grup Escoles Mataró (GEM)

1. Introducció. Propòsit del treball

Potser un dels aspectes més punyents dels continguts de la matèria de química sigui l'estudi de la taula periòdica: conèixer i memoritzar els noms i els símbols dels elements, les seves característiques i propietats, les valències i les fórmules, etc. Es converteix la majoria de les vegades en una feina penosa i aparentment sense objectiu, encara que es dulcifiqui amb taules periòdiques de broma o cançons per aprendre les valències.

Amb el pas del temps, de l'estudi de la química només queda un mal record, i això ens fa reflexionar sobre el perill d'iniciar els nostres alumnes de manera precoç en aquest estudi. Únicament els alumnes que continuen els seus estudis en ciències

58 Autoregulació

s'adonen de la importància de l'esforç i poden veure aquest aprenentatge com la clau per a estudis més avançats.

Un altre problema afegit és que s'oblida fàcilment; per tant, l'esforç per aprendre la taula periòdica no es fa d'una sola vegada, sinó que es comença a 2n. cicle d'ESO i continua en 1r. i 2n. de Batxillerat. Així que, podríem dir, es converteix en una prova de resistència per als alumnes més científics.

Davant d'aquesta situació, el nostre propòsit com a professores de química d'ESO i batxillerat ha estat donar eines als nostres alumnes que facilitin aquest aprenentatge i, al mateix temps, que aquests coneixements siguin més fàcils de recordar. Per aquest motiu estem ensenyant els nostres alumnes a elaborar i utilitzar les «bases d'orientació» de tipus procedimental com un recurs didàctic que pot permetre la millora de l'aprenentatge dels continguts, i també, que siguin més perdurables o fàcilment recuperables en el temps.

Aquesta innovació forma part d'un treball més ampli que inclou l'estudi de l'estructura de la matèria i l'enllaç químic fet durant el curs passat. Les bases d'orientació i els resultats comentats corresponen a alumnes de 1r. de Batxillerat de dos centres de secundària.

2. Metodologia

2.1. Marc teòric

Però, què són les *bases d'orientació*? Segons N. Sanmartí i P. García (1998), és un instrument ideat per promoure que l'alumnat desenvolupi la seva capacitat d'anticipació i de planificació de les operacions necessàries per accomplir una acció. Si un alumne sap anticipar (predir el resultat que s'obtindrà si es fa un acte concret) i planificar les accions (escollir un determinat ordre de realització) significa que és capaç de representar-se mentalment les accions que ha de dur a terme per tenir èxit en la resolució de les feines que li proposen. En aquest cas, es tracta que l'alumne o alumna identifiqui les principals operacions que ha de preveure per tal de resoldre tasques relacionades amb la interpretació de la taula periòdica.

És important que les bases d'orientació les construeixin els mateixos alumnes en activitats conjuntes amb el professor i amb la resta de companys. Cada estudiant l'ha de construir a partir dels seus coneixements, i si el professor o professora la donés ja feta, seria un aprenentatge poc significatiu. Per aquesta raó, poden haver-hi moltes bases d'orientació diferents i correctes per resoldre el mateix problema.

Les bases d'orientació dels alumnes han de ser avaluades i regulades, ja que són una síntesi dels aprenentatges aconseguits i no han de contenir errors. Ens serà de gran utilitat promoure l'autoavaluació de la prò-

pia producció o l'avaluació mútua entre l'alumnat.

2.2. Aplicació a l'aula

Per introduir els alumnes en l'elaboració i utilització de les bases d'orientació, els en vam mostrar una ja feta sobre càlcul de densitats (fig.1). A partir d'ella, en vam fer exemples. Prèviament vam explicar als alumnes els objectius de les bases d'orientació: millora de l'aprenentatge de continguts, facilitat per recordar-ho d'un curs per l'altre...

A continuació vam proposar als alumnes l'elaboració d'una base d'orientació sobre l'estudi de la taula i les propietats periòdiques fent servir les explicacions i els exercicis fets a classe (fig. 2).

Una vegada fetes, individualment, van ser avaluades pel mateixos alumnes. Les vam intercanviar entre ells i van haver de resoldre un exercici fent servir la base d'un company. Havien de fer la crítica de la base per escrit, indicant les dificultats que trobaven a l'hora de resoldre l'exercici.

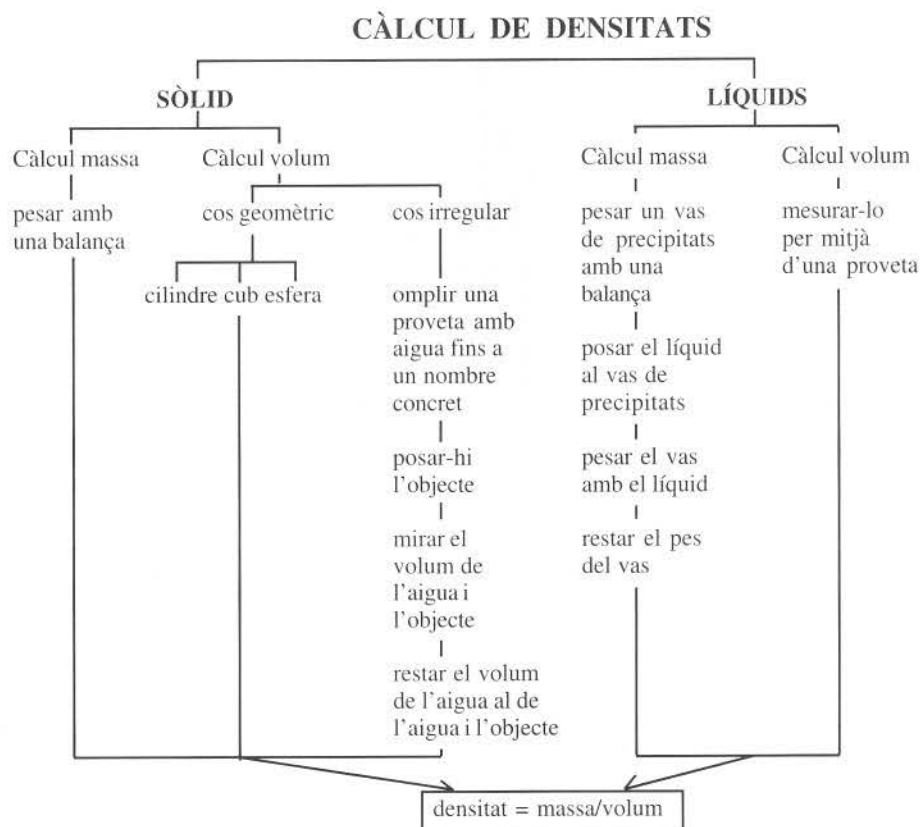


Fig. 1. Transcripció literal d'un treball elaborat pels alumnes.

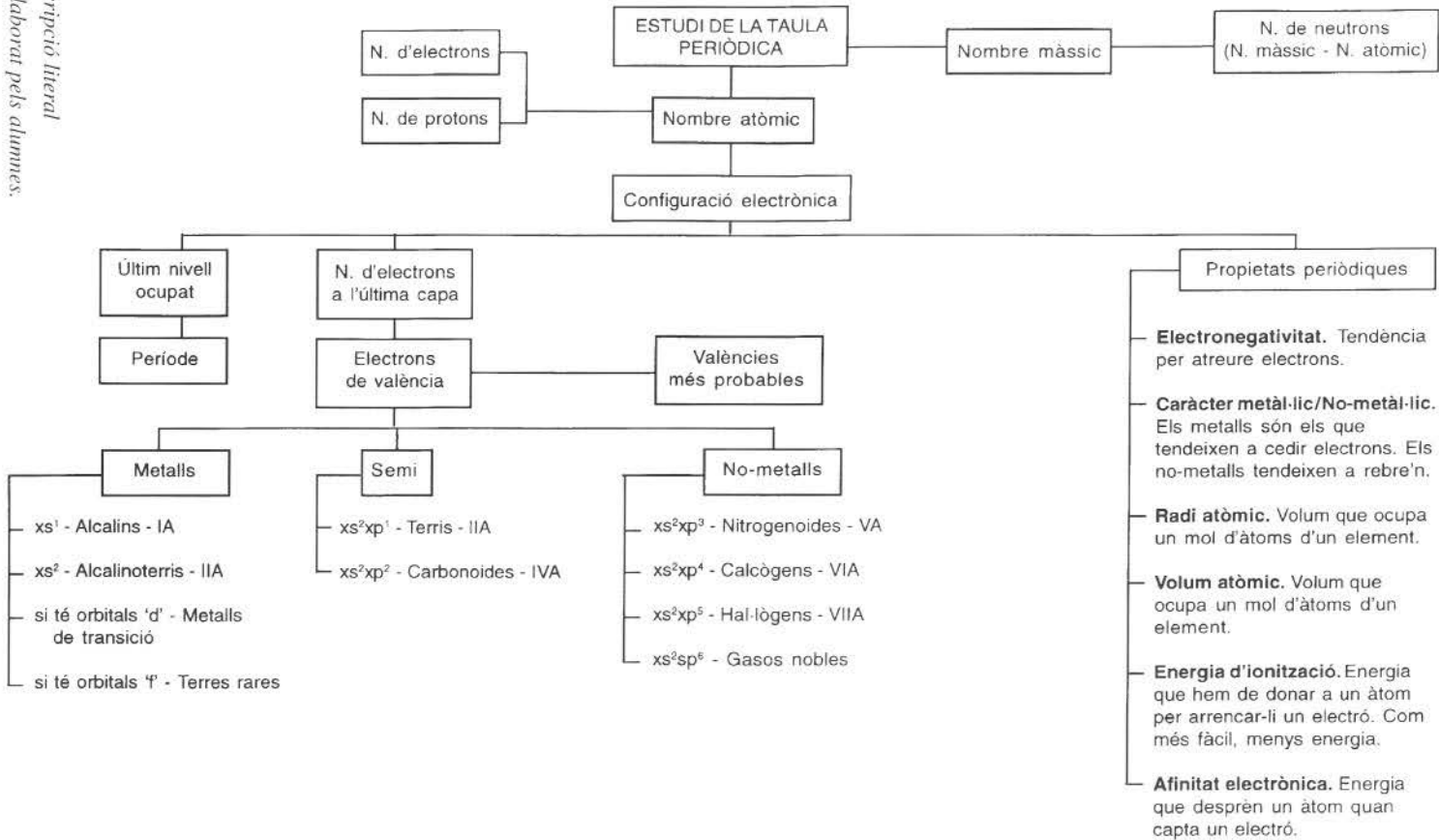
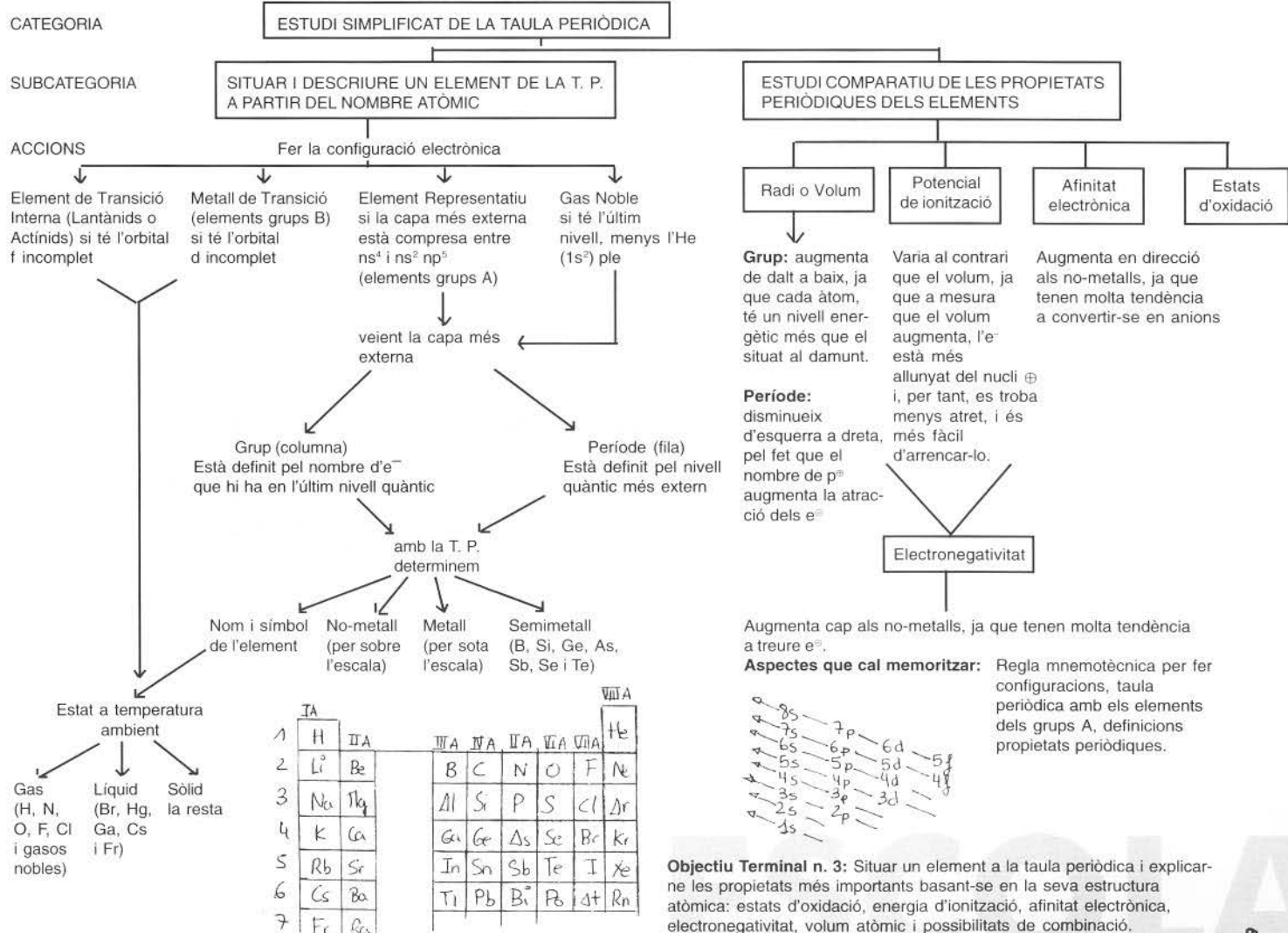


Fig. 2. Transcripció literal d'un treball elaborat pels alumnes.

Fig. 3. Transcripció literal d'un treball elaborat pels alumnes.

BASE D'ORIENTACIÓ DE L'ACCIÓ



Objectiu Terminal n. 3: Situar un element a la taula periòdica i explicar-ne les propietats més importants basant-se en la seva estructura atòmica: estats d'oxidació, energia d'ionització, afinitat electrònica, electronegativitat, volum atòmic i possibilitats de combinació.

62 Autoregulació

Amb les millors bases i el seguiment del professor, vam elaborar una base d'orientació de síntesi (fig. 3). Els alumnes la van comparar amb la seva, per adonar-se de les seves mancances. A partir d'aquest moment, els alumnes van fer servir la base d'orientació de síntesi per resoldre exercicis durant tot el trimestre.

3. Resultats

Els alumnes van posar interès a fer una cosa que els podria servir de cara a l'any vinent. Es van motivar i realment la resposta va ser bona.

A partir de les bases d'orientació obtingudes, vam observar com de cara a altres cursos és més fàcil per als alumnes fer la base en petits blocs, és a dir, era una base massa gran per fer de cop i els alumnes van tenir dificultats quan havien de fer relacions. Hagués estat més fàcil per a ells dividir el tema de la taula periòdica en parts i posteriorment relacionar les diferents bases d'orientació.

Mirant les bases d'orientació dels alumnes, veiem com la majoria d'ells es deixen conceptes que serien clau per fer un estudi del sistema periòdic. Fins i tot quan els alumnes fan l'avaluació mútua, tampoc no s'adonen d'aquest oblit. Haurem d'insistir en aquest punt.

En la majoria dels casos s'observa com els alumnes que fan una base d'orientació ramificada són els que obtenen els millors resultats acadèmics. Solen ser alumnes que

tenen les idees més clares. Normalment, els alumnes amb més dificultats són els que han fet la base d'orientació lineal.

Quant a l'avaluació mútua, és curiós veure que pràcticament tothom fa comentaris crítics de la base del company, comentaris d'altra banda correctes, encara que la seva pròpia base sigui pitjor. Com a mínim els serveix per adonar-se'n.

Vam fer dues proves del tema de sistema periòdic. Entre les dues proves, vam fer les bases d'orientació, per tal d'observar si aquestes ajudaven a l'aprenentatge de l'alumne. Respecte als resultats obtinguts, van ser clarament millors els de la segona prova i alguns alumnes que havien suspès la primera prova van aprovar la segona.

4. Conclusions. Implicacions per a l'ensenyament

Respecte a les bases d'orientació treballades amb els alumnes sobre la taula periòdica, hem vist que els alumnes han millorat molt l'aprenentatge dels continguts procedimentals. L'esforç fet té continuïtat, perquè les mateixes bases les faran servir a segon de batxillerat.

Els resultats d'aquesta recerca ens permeten millorar les estratègies d'ensenyament de les bases i altres aspectes, de cara al nou curs que comença. En aquest sentit, tenim en perspectiva treballar bases d'orientació més conceptuals que donin respostes raonades a altres situacions més teòriques.

Intuïm que aquest instrument supera la nostra disciplina, en el sentit que les bases d'orientació poden fer-les servir els alumnes en altres matèries o en estudis posteriors; de fet és una manera d'estructurar el pensament lògic. Així que, quan ensenyen als nostres alumnes a fer-les estan aprenent a aprendre per si mateixos.

Bibliografia

- GARCÍA, M. Pilar; SANMARTÍ, N. «Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología». *Alambique*, nº 16, p. 8-20, 1998.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1994.

■ museu etnològic del montseny ■

LA **G**ABELLA
■ arbúcies ■

el MUSEU del Montseny



museu etnològic del montseny

ARBÚCIES, C/Major, 6.
Tel. (972-860908) Fax. (972- 860983)

Activitats pedagògiques

ITINERARIS PEL MONTSENY

VISITES GUIADES

TALLERS

NATURA
MONUMENTS
MÓN RURAL
INDÚSTRIA
POESIA

CASTANYADA
AVET DE NADAL
BOSC DE RIBERA
POMARI
OFICIS TRADICIONALS
JOCS TRADICIONALS

multivisió
les llegendes
del Montseny

Els autors descriuen el procés que va portar a terme el seu institut per arribar a un model de tractament de la diversitat, tant dins com fora del centre. Exposen l'adaptació de continguts i metodologia en tasques de caire pràctic i treball cooperatiu, programat a partir del grup concret i pensat individu per individu.

No es pot matar tot el que no és gras

Una experiència d'adaptacions curriculars
a l'IES Castellar del Vallès

Josep Ll. Badal

Marcel Costa

Professors i coordinadors d'adaptacions curriculars i pedagògic, respectivament, a l'IES Castellar.

«Volver a los diecisiete después de vivir un siglo es como descifrar signos sin ser sabio competente (...)»

(Violeta Parra)

«Un viatge de mil quilòmetres comença amb un pas.» (Proverbi xinès)

I un dia va passar que l'Institut de BUP de Castellar va acabar l'estiu convertit en un institut d'ensenyament secundari. El procés, com a cos, no l'havíem triat, i aquesta és una altra de les derrotes del bon ús de la democràcia que no s'han d'oblidar

i que són importants, es digui el que es digui en aquests casos; però el que no és important és que en parlem nosaltres ni ara. El model d'escola comprensiva partia d'una aposta pascaliana per la igualtat de drets de l'individu, la igualtat d'oportunitats fins als setze anys, la igualtat en el tracte i en els mitjans, la hipotètica igualtat d'unes mateixes possibilitats de futur. Finalment. Imaginem-nos que tothom, en el nostre institut, en fou conscient, que les úniques recances provenien de la manca de mitjans per fer avançar aquesta màquina de la llibertat que és l'escola. Val més fer-ho així. Què ens va esgarriar l'aposta flamant que dúiem al cap, la primera setmana del curs 1993-94? Va ser un ésser tan vulnerable com el Raül C.. I el Fernando V. i l'Anna G.. Sempre que, això sí, es trobessin davant dels professors, uns altres éssers vulnerables i amb nom.

Aquests Raül i Fernando i Anna, tan plens com ho vam estar un dia nosaltres de ganes de posar el dit al melic de la vida, de gana del seu cos i del dels altres, plens de la mateixa vergonya i del mateix pànic de preguntar i fins de saber segons què, i idèntics en això a tots els seus companys d'adolescència, ja havien après, en una carrera universitària que havia durat catorze anys (aquell any els vam acollir a 3r. d'ESO), a no saber escoltar, a patir algunes passions en veu alta, a no suportar aquella inútil carnestoltada del professor que, davant de trenta nois i noies, els deia «però-què-t'has-cregut-jo-t'ensenyaré-a-portar-te-bé-i-ara-ensenyam-els-deures-i-si-no-vols-treballar-fora-de-classe-aquí-no-s'hi-ve-a-emprenyar-coi».

Condemnats a l'expulsió, al despatx del cap d'estudis i, si eren prou intel·ligents (l'escola, maqueta de la vida, sempre ensenya a sobreviure), a la campana en el bar o, més segura, fora de l'institut, quan coneixes el lloc per on se salta millor la tanca, quines possibilitats d'igualació amb els altres, d'obertura de possibilitats de futur, possibilitats efectives de llibertat, tenien? Els hauria d'haver aconsellat algú, anys abans, que acudissin a una escola privada, patrimoni de tota la societat perquè tota la societat hi inverteix, que no podien pagar? Llàstima, perquè allí els haguessin ajudat: moltes d'elles mostren un altíssim grau de preocupació social amb impecables campanyes per allò que hom anomena el Tercer Món (campanyes respectabilíssimes i certament educatives, en un altre nivell de discussió). O bé els apartàvem en un grup sense cap perspectiva d'acreditació, ja des de 3r., com ens aconsellava algun institut amic (en una tasca social de protecció del professorat i d'una part de l'alumnat)? El model inclusiu, dut a la pràctica sense mitjans (ràtio per classe, professorat, preparació del professorat, espais, material de taller..., no cal enumerar), pot mostrar la seva cara més obscura: l'estigmatització de determinada franja social i de determinats problemes en el procés d'aprenentatge, la marginació d'aquests alumnes, o l'excusa del treball amb la diversitat per educar en la igualtat, encoberidora del treball amb la diversitat (només en determinades escoles, bàsicament públiques, i amb mitjans limitats per tractar-la), per mantenir, delimitar, potenciar la desigualtat social de partida.

El model (el rai de Medusa?)

L'any següent, curs 1994-95, el claustre va aprovar el treball en grups d'adaptació curricular (a partir d'ara GAC). Les motivacions individuals eren diverses i, dels vots a favor, també val més no escatir quins partien de la idea d'una campanya a favor d'aquestes adolescències premarginals, o ja marginals, i quins partien d'una saborosa perspectiva de delimitació d'una bossa de problemes i la seva eradicació de l'aula (si pot ser «de la meua aula»). Ningú no vol semblar radical, però, i probablement tots ens movíem en la gamma que corre d'un eix a l'altre. I amb raó: treballar la diversitat particular del Raül i l'Anna permet treballar la diversitat també particular del grup que hom sol classificar, arbitràriament, com a «normalitat» (un dels mots de camp semàntic més flexible i camaleònic de tots els que ha inventat l'home, i de tots els que ha inventat l'home en societat).

Passats quatre anys i molts errors que no caben en un article tan humil, el nostre model proposa un tractament de la diversitat tant dins com fora de l'aula, partint del supòsit que el treball fora de l'aula té com a finalitat la igualació amb la resta d'alumnat, per tal que al final del procés els objectius generals assolits siguin els mateixos, o, en el millor dels casos, que l'alumne hagi tornat a integrar-se a l'aula. Sense que això sigui paper mullat o perorata utilitària burocràtica: els que signen aquest article pensen en Raüls i Fernandos concrets, i si el nostre rai de Medusa és lleig o fràgil, com a mínim està fet, enmig de la urgència, pensant en passatgers amb cara.

Sense disposar d'UAC o de professors suplementaris (finalment, aquest curs la UAC ha estat concedida), vam organitzar un GAC a tercer i un altre a quart; més endavant, un a primer i un altre a segon. Això, a part del treball amb les flexibilitzacions al centre (amb una mitjana de sis a vuit línies per nivell): és a dir, per cada dues classes disposàvem de tres professors, que dividien els dos grups de «trenta» (sempre amb escaig) en tres grups de vint, en els casos en què no es flexibilitza per nivells, o en dos grups de vint-i-tants i un, de reforç, d'uns tretze-quinze.

El GAC de segona etapa d'ESO s'organitza amb un grup d'una mitjana de deu alumnes (el primer any van ser catorze: un dels errors que ens van costar un preu alt) que «surten» del grup mare unes divuit hores (instrumentals, socials, experimentals), que inverteixen en només *tres àrees adaptades*, més una tutoria molt intensa (probablement una de les claus d'èxit). Llengües, ciències i tecnologia reben, doncs, un tractament unificat, a partir del treball amb un professor per àrea que reparteix matèries i continguts segons necessitats «constructives» de l'alumne. Anglès (poc), català i castellà el professor de l'àrea de llengües, matemàtiques i ciències naturals, el de ciències..., però *tots ells*, amb molta atenció a les ciències socials, bàsicament pel que fa a concepció d'una comunitat, funcionament, orígens històrics d'aquest funcionament... I tots, i especialment el tutor de grup (amb unes tres hores d'atenció), tenint sempre al davant els Objectius Generals d'Etapa. És a dir, privar la construcció d'un JO

coherent, autònom, lliure, amb capacitat de treure conclusions, dominar llenguatges instrumentals i emetre judicis (ens remetem al text original) per sobre de determinats continguts d'assignatura. Sense oblidar-los mai, és clar, especialment els continguts de caire més metodològic o extrapolables a d'altres matèries.

A la primera etapa vam començar traient els alumnes de classe durant nou hores. Aquest curs que comença en sortiran dotze (les que corresponen a les instrumentals); no cal entrar en explicacions. Els detalls de l'adaptació no són el que cal desenvolupar aquí. Són poc exportables a d'altres instituts que no tinguin les nostres línies o la varietat social del nostre alumnat (en el nostre cas, màxima, ja que abastem gairebé el cent per cent d'alumnat de dues poblacions). Sigui com sigui, l'adaptació de continguts i metodologies sempre parteix de tasques de caire pràctic i, sovint, de treball cooperatiu (des d'obres teatrals, construccions de taller, manteniment d'un petit hort, creació de petits negocis virtuals o llars potencials muntades i completament equipades, revistes..., fins a simulacions d'exposicions orals, simulacions de classes «de Batxillerat», inclosos apunts i proves escrites, més endavant, o resolució de minúsculs problemes legals...) però que inclouen, a la curta o a la llarga, les habilitats i els continguts conceptuals bàsics necessaris per assolir els objectius finals d'etapa. Altrament es pot caure en el parany llamíner que l'activitat pràctica proposada s'acabi convertint en una finalitat en ella mateixa: aportaria, llavors, molts beneficis, però s'enduria moltes ho-

res i alguns aprenentatges importants. Tot plegat, és clar, programat sempre a partir del grup concret, circumstancial, pensat individu per individu.

La poma de la discòrdia, o qui balla amb qui

El bastó més gruixut a les nostre rodetes és la determinació de la tipologia d'alumnat que serà atès pel nostre projecte. En aquest sentit, és important el paper que té al centre, i que duri, la col·laboradora de l'EAP, com a pont entre les escoles de primària i l'IES.

El coneixement precari dels processos cognitius del cervell humà, del pont preciós de cristall que hi ha entre la neurona i el color, el record sensitiu i el mot comprensiu, una de les flors més rares del regne viu, serà entès, d'aquí a uns centenars d'anys, com una de les paradoxes del nostre petit, inflat i revolucionari segle XX. Com l'escull trist per a una de les revolucions que més urgeixen a l'espècie. Perquè és la que determinaria la capacitat de l'individu d'entendre, fer una basa i, en definitiva, ser més lliure entre el grup de condicionants en què s'ha de moure. Condicionants que, amb les altres revolucions científiques, de caire tècnic, són cada vegada més poderosos. Fóra la revolució que li donaria eines per aprendre i superar les dificultats del seu aprenentatge individual deficient. I doncs, per convertir els determinants en condicionants i prou, no sabem si d'una manera absoluta o no. Valgui, però, per ara, aquest foquet d'encenalls per justificar una tipologia que anem reperfilant any rere any,

encara insatisfactòria i encara construïda a partir de la urgència, el sentit pràctic i els resultats obtinguts.

Considerem, així, que necessiten entrar a formar part d'un Grup d'Adaptació:

1. Alumnes amb dificultats sensorials, deficiències perceptives, de raonament... (són un tant per cent mínuscul, en el centre).

2. Alumnes que, arran de dificultats en el procés d'aprenentatge en la primera etapa escolar, sobretot entre els quatre i els set o vuit anys, arrossegueu unes mancances enormes de comprensió, expressió, raonament. Semianalfabetisme funcional, cap comprensió per als llenguatges matemàtics, poquíssima percepció d'estructures espacials i manipulació tecnològica... Són un 4-5% de la població en edat escolar i no necessàriament mostren problemes de conducta a classe. Com més creixen, però, tenen més tendència a l'absentisme; la seva evolució dependrà en bona mesura de la seva relació amb el grup-classe: marginació, lideratge...).

3. Alumnes que, sense que en un principi haguessin de tenir mancances en l'aprenentatge, s'hi han vist abocats arran de: quadres familiars desestructurats (absència de figures de referència, presència negativa, violenta d'aquestes figures, etc.), situació econòmica inestable que sol repercutir en la situació familiar i en la manca de control de l'alumne, i/o vida social marginal, amb més o menys tendència a activitats paradèltives, moltes hores al car-

rer, grup/banda d'amics com a marc continuat de referències... Són alumnes que, arribats a segon i tercer d'ESO, mostren un allunyament tan gran de continguts i procediments escolars que poden mostrar-se molt inhibits, absentistes o altament problemàtics a l'aula. Les seves possibilitats de reacció davant del professor són limitades i dependran sempre de la iniciativa (autoritària, dialogant...) d'aquesta persona. El seu nivell de coneixements no és gaire superior al del grup anterior, i els seus procediments tampoc, si bé, motivats, són capaços d'evolucionar bastant ràpidament en els llenguatges instrumentals.

Aquests dos darrers grups agraeixen gairebé de manera immediata la seva adscripció a un grup d'adaptació, i sovint els resultats són ostensibles ràpidament. En l'esfera personal, els canvis en l'autoestima, la imatge que l'alumne té d'ell mateix i la consegüent evolució en la seva concepció social i de deures, són enormes en dos o quatre anys d'adaptació curricular (segons si comencen a primer o a tercer).

Normalment, no considerem dins els GAC alumnes que presenten problemes a classe, que suspelen molt, però que no deriven d'aquella mancança personal ni de la manca del domini bàsic dels llenguatges instrumentals (cosa que no s'ha de confondre amb fer moltes faltes d'ortografia o suspendre matemàtiques). Poden arribar a ser més conflictius que els anteriors, a vegades, però el marc conceptual, mental seu pot ser treballat des d'una tutoria intensa, amb tants suports com



calgui, flexibilitzacions... Els problemes amb el seu entorn de referència han aparegut amb posterioritat a la formació d'estructures bàsiques en la seva personalitat, o s'han limitat a la relació amb amics fora de casa, etc. Quan hem acceptat un alumne d'aquest tipus en un GAC, el resultat ha estat distorsionador de la dinàmica del grup, en el sentit que aquest alumne ja tenia assumits molts dels continguts procedimentals i conceptuals, i que el llenguatge de discussió «moral» (valors, normes, actituds...) era molt diferent del dels seus companys.

Les franges no són del tot clares, però, i moltes vegades la tria és dubtosa. D'aquí les proves d'accés, escrites i orals, les en-

trevistes i les reunions, ai las! per a les quals hi ha tan poc temps. Però quin expert o quin altre llibre dels que no coneixem ens pot ajudar més? La poma ha de ser donada. Entre el fracàs escolar segur (i el que se'n deriva per al conjunt de la comunitat de l'IES) i Troia, ens quedem amb la batalla. Com a mínim en van sorgir «cançons per als homes a néixer».

**«Per a tallar el nus gordià
van caldre un nus, una espasa
i un puny.»**

El Raül i el Fernando i alguns d'altres ja havien desaparegut de l'institut, i nosaltres no sabíem si respirar tranquils del tot. Una

feina temporal i mal pagada, amb caps de setmana en una banda de delinqüència paraprofessional, en un cas, i un centre d'assistència a menors delinqüents en l'altre són unes garjoles daurades que ens mantenen segurs i feliços com a professionals i com a ciutadans lliures i honorables. Llavors arribem a casa el divendres i preparem una activitat de classe per als alumnes que sí que sabien escoltar. Així fa goig treballar. No sabem si gaire conscients, però, de la part de responsabilitat que tenim en una responsabilitat més gran (no tot el pes correspon a l'almogàver-professor, no ens n'oblidem), social, governamental. Els nous Raül i Fernandos, però, arribaven (ara eren Ivans, Javis, Susanas), el marc del GAC era preparat, i calia trobar el puny i l'espasa.

No hi ha màgia ni buf d'Atenea. El puny, el forma el claustre sencer, que quadrarà amb el màxim d'hores els horaris dels professors, que no considerarà les tutories com a horari lectiu, que implicarà els caps de seminari en tutories i atorgarà a les coordinacions poques compensacions, que «regalarà» cada any alguna hora de més a aquest o aquell, que implicarà els departaments en la feina suplementària de preparar materials, reciclar-se, invertir hores de reunió per als GAC... A canvi, la possibilitat de flexibilitzar i dels GAC, i, perquè no, una qualitat de treball a l'aula molt superior, tant per al professor com per als alumnes.

L'espasa és senzilla de trobar i tots l'havíem coneguda un dia o altre, cap allà l'època de la nostra adolescència, abans

que s'enfonsés en el llac dels anys: l'autoestima. Amb tants matisos com calgui per alumne, la motivació deriva sempre d'una apreciació diferent o més clara del propi jo, encara en una construcció precària (més en aquests casos en què els llenguatges instrumentals, sobretot el verbal, no s'han configurat del tot, i la personalitat encara balla cega, sense referents de model, o amb referents negatius). Passada una preadolescència conflictiva, i d'aquí ve el paper fonamental de la tutoria al primer cicle, l'alumne assumeix el seu rol marginal d'incapaç o de rebel com a única possibilitat de construir-se el jo. En oposició al món adult i prenent-lo alhora com a model, com fa tot adolescent. Per això a vegades el futur de l'Ivan o la Susana, que han acabat d'una manera tan diferent, ha derivat de l'atzar de trobar un professor que, potser a la insabuda, ha catalitzat la figura modèlica i el patró de comportaments i judicis que l'alumne necessitava. D'aquesta idea han de derivar-se les actuacions concretes a l'aula. Per començar, la capacitat d'escoltar els alumnes (condició per ser mestre i no només fer de mestre). A la llarga, aquesta consigna senzilla i vella, però difícil, s'ha anat mostrant com l'eina més eficaç perquè la tutoria, molt personalitzada (tant com ho permeti la disponibilitat i el voluntarisme del professor-tutor del GAC), rutlli. Perquè l'alumne aprengui que hi ha problemes que és preferible no resoldre en una reacció primària, o perquè aprengui a jutjar-se a si mateix, preuar-se o inculpar-se quan calgui, i després ho pugui fer amb la resta de la comunitat educativa, o comunitat i prou.

L'espasa, però, sense els recursos pertinents, només serà una ganiveta del pa, però en això no hi gastarem més línies. L'Administració hi té la paraula, encara que molt sovint no en té cap o la que té valdria més que fos una altra. I encara més, se'ns convertirà en un ganivet per a les patates si el professorat sencer no s'implica en la tasca de treballar per educar en la diversitat, és a dir, cap a la igualtat. Una sola persona que digui en veu alta (anàvem a dir, optimistes, «que pensés») davant els alumnes que al GAC hi van els «tontos» i d'altres astrolicades així ens fa perdre mesos de feina. Un professor d'un crèdit variable, per exemple, que valori els avenços d'aquest alumne, que feia anys que ningú no lloava, ens fa guanyar mesos.

D'eines n'hi ha força, però hi ha poques coses noves sota el sol tret del fet que es faci servir més sovint el sentit comú. El sentit comú que atorgui una «persona» a l'ésser que tenim al davant en els moments d'absoluta incomprensió (que els professors coneixem bé, ai las!), i un context. Tret d'un cinc per cent de la població, ja ho hem dit, els alumnes que mostren conflictes greus en l'aprenentatge o de comportament no tenen deficiències físiques, sensorials, cognitives de partida. Per què han arribat on han arribat, i on cal buscar possibles culpes que acabarà pagant l'alumne, és una pregunta que ajuda, a vegades, quan no sabem com actuar, què ensenyar o si cal mostrar-se més sever o menys. D'altra banda, hi ha una dita de Yalal-al-Din Rumí, el místic sufí, que ve a dir que aquell qui té un card dins viurà envoltat de punxes; en canvi, aquell que

conrea una rosa dins seu caminarà sempre per un verger de roses. Són paraules, és clar; com tot.

Els querubins a l'est de l'Edèn?

Tampoc no és aquest el lloc per parlar-ne, però qualsevol tractament de la diversitat en un GAC ha d'endegar-se després d'haver pensat molt la qüestió fugissera de l'avaluació. Negar d'entrada la possibilitat d'accés a la titulació de Secundària Obligatoria a un alumne que ingressa en un GAC a 3r. no entra dins el nostre marc de possibilitats. A part d'estigmatitzar a l'avançada un cervellet en plena ebullició formativa, a part d'una pèrdua important de fites (és tan fàcil, perdre's, al llarg del curs, en activitats plaents però que fan avançar poc!), a part de la pèrdua d'un dels motors de motivació que, a vegades, pot arribar a ser el més important si l'alumne assumeix que pot arribar a la mateixa fi que els seus companys fent dreuera a través de tot de temps perdut (perquè aquesta avaluació formativa i motivadora arribi a bon port treballem amb uns informes adaptats, en què més que una nota compta un comentari), perdem un dels pressupòsits de partida: l'aposta pascaliana per la igualtat.

El problema apareix amb els greuges comparatius, que són infinits, però que sovint haurien d'implicar una reacció a la inversa. No preguntar-se com és que l'Ivan aprova el cicle si partia d'un nivell més baix i escriu si fa no fa igual de bé que en Pau, company seu del grup-mare que suspèn

perquè no ha millorat gens en dos anys, sinó com és que un noi que partia d'unes mancances més greus ha rebut a l'escola els ajuts i la tutoria necessaris per superar-se fins on ha pogut, per poder accedir a un cicle formatiu (en el cas de l'Ivan aquest any l'ha aprovat i té un contracte laboral envejable, comptant els seus divuit anys), i en canvi l'altre no. Caldrà tornar a parlar del treball d'equip, de l'enfocament metodològic dels grups de reforç, de l'Administració, dels cicles formatius, de la necessitat de l'acreditació...

En tot cas, cal pensar com serà l'hora d'avaluar aquests alumnes des del primer dia que entren a l'aula. De quina situació parteixen i per què (fins i tot fent-nos preguntes sense gaire solta del tipus: «És el meu segon televisor, o el meu segon cotxe, en part, la culpa que aquest cervellet hagi crescut en una barriada suburbana? O l'eufòria oficial per l'índex bursàtil? O l'estúpida i sibil·lina magnificació d'una aristocràcia econòmica/divina a les revistes del cor?»). I fins pensar el paper de querubí que barra el pas a l'arbre de segons quina vida que ens ha estat atorgat per la societat, una cosa del tipus: «No, tu no entres al jardí, i et guanyaràs les garrofes amb la suor del teu treball temporal com a obrer no qualificat.» La nostra feina no és aquesta, sinó la contrària. Obrir passeres, fer créixer les possibilitats de coneixement, i doncs de vida, de llibertat a l'alumne. I això passa per no negar-los el dret a la titulació, per tutorar-los cap a ella i cap a estudis posteriors (alguns encara es «perden» durant l'estiu posterior al seu graduat).

Reflexió final (Ítaca?)

Acaba el curs, arriben els comiats de l'Aroa, el Raül, el Josep, la Maria..., que són els que acaben aquest any. Preparem els grups de l'any que ve. Ens equivoquem molt, cada curs, i ens oblidem d'ensenyar-los això i allò. Els companys professors se'ns queixen que ens faltava controlar allò altre, i nosaltres tenim més oportunitats per perfeccionar el nostre aprenentatge de l'aprenentatge, però el Javi, l'Anna o el Josep ja no. Arribarem a casa, deixarem la cartera, farem un cafè i, segurament per sort, ens n'oblidarem. I, del sofà estant, oblidarem que a ells també els queda, com ens va quedar un dia, una vida sencera per omplir. Tampoc no és cosa de pensar en l'acreditació final. Aprovats o suspesos, han après molt, han canviat molt. I l'examen de veritat no els el fem nosaltres, ingenus. Alguns ja el tenien fet al moment de néixer, pel lloc on han nascut. A tots, com a nosaltres, els el farà la vida, en tots els sentits de la paraula.



M Museu d'Història
de Catalunya

Oferta escolar 98-99

Un itinerari per la història de Catalunya

El Museu d'Història de Catalunya un recurs per a l'ensenyament primari i secundari



Foto: Susana Buetas

- Activitats d'educació infantil
- El museu ens conta contes
- Itineraris cronològics per secundària
- Itineraris temàtics per primària
- El taller de l'historiador
- Visites comentades
- Servei de guies i monitors especialitzats
- Material didàctic
- Abonaments per escoles

Adreça:

MUSEU D'HISTÒRIA DE CATALUNYA
Palau de Mar. Pl. Pau Vila, 3 - 08003 Barcelona

Horaris:

De dimarts a dijous: de 10 a 19 h

Divendres i dissabtes: de 10 a 20 h

Diumenge: de 10 a 14.30 h

Informació:

93 225 47 00 i 93 225 42 44

Pàgina web: <http://cultura.gencat.es/museus/mhc>

E-mail: mhc@correu.gencat.es

Concertació de visites:

[Http://www.bcn.es/IMEB/program.htm](http://www.bcn.es/IMEB/program.htm)

Atenció al professorat:

Tots els dimecres a les 13 i a les 17 hores

Preus per grups:

Visites sense monitor: 250 PTA per alumne

Visites amb monitor: 200 PTA per alumne, més

5.000 PTA per grup i hora

Tallers: 500 PTA per alumne (inclou entrada al Museu i desenvolupament de l'activitat)

Activitats d'educació infantil: 7.000 PTA per grup

Un grup són 30 alumnes màxim i amb un responsable



Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura

L'article reflexiona sobre el problema social de la violència i la necessitat d'una instrucció educativa com a via necessària per a la solució dels problemes de l'agressió i la violència. Presenta unes propostes d'actuació per facilitar la tasca del professorat en la lluita contra la violència i el sexisme.

Intervenció educativa contra la violència escolar

*Luz Hernández
Mercè Garcés*

Federació d'Ensenyament de CC.OO.

La violència no és instintiva, sinó que s'aprèn, i l'educació pot ser un element compensador per eradicarla.

Federació d'Ensenyament de CC.OO.

Què entenem per violència?

La violència és una de les maneres d'afrontar un conflicte i, per descomptat, la més primitiva i menys humana, tot i que tingui un ampli aval cultural i històric. La violència és una manera d'entendre la vida: es parteix de la idea de superioritat davant de la víctima i es pretén revalidar o perpetuar el propi espai de poder. Aquesta idea no solament ha dinamitat els drets de les dones, sinó també la manera de ser de l'home mateix, perquè ha perpetuat maneres de convivència desiguals.

Les fórmules violentes que s'utilitzen no sempre són els cops, sinó que recorren un ampli ventall que va des del crit, l'insult, o la mirada, fins a l'assetjament, l'exclusió, la invisibilitat i, en definitiva, la negació dels drets de les persones.

Però no podem oblidar que la violència té un caràcter sexista: segons l'informe anyal de la UNICEF, més de 60 milions de dones d'arreu del món són víctimes de la violència que els homes exerceixen sobre elles. A l'Estat espanyol 91 dones varen ser assassinades durant 1997 a mans dels seus marits o companys i més de 18.000 van denunciar agressions.

Realitat social, problema escolar?

Sabem que la generalització de la violència a la nostra societat és una realitat que té el seu ressò en l'àmbit educatiu.

La violència general, i en concret contra les dones, és un problema social i, per tant, és també un problema escolar.

Les experiències de violència i agressió preocupen cada vegada més a la comunitat educativa, però poques vegades es fa una lectura de gènere.

Tanmateix, les investigacions fetes fins ara demostren que tant els nens com les nenes, els nois com les noies, tenen gairebé les mateixes possibilitats de ser víctimes, però en canvi sembla clar que els nois i els nens són amb més freqüència agressors. No hem d'oblidar que la violència «força»,

com emblema tradicional de la masculinitat, continua present en la nostra cultura i es considera un tret «natural» del fet de ser home. Aquests nois seran homes amb una única fórmula per resoldre els seus conflictes: la violència.

També és cert que aquestes conductes agressives generen situacions d'estrès, angoixa i depressió en el professorat, que pot ser víctima —professionalment o personalment— d'aquests comportaments.

Cal una intervenció educativa?

Últimament, des de totes les instàncies s'assenyala l'educació com la solució dels problemes de l'agressió i la violència social. Cal suposar que ningú no deu pensar que problemes tan greus es poden arreglar només amb la intervenció a l'aula, i sense que la família, la societat i l'Estat assumeixin les responsabilitats que tenen d'una relació humana igualitària.

Els experts ens diuen que la violència no és instintiva, sinó que s'aprèn i per això l'educació pot ser un element compensador i un instrument per intentar eradicar les relacions violentes.

Considerem que intervenir davant de la violència que és dóna en l'àmbit escolar és també lluitar decididament contra la violència envers les dones i no podem amagar el problema sota qualificatius com «coses de nens o de joves» o «quintades».

Per tant, si l'agressió s'aprèn, si es cons-

trueix, de la mateixa manera es pot desconstruir. Hem de tenir la gosadia de pensar en utopies possibles, de construir nous codis ètics per al desenvolupament humà en el viure i en el conviure.

En els centres educatius, hem de treballar en la dinàmica del pensar, conviure i ser persona, sabent que la violència no és quelcom amb què naixem sinó que es reforça o no d'acord amb el que veiem i ens ensenyen.

Proposta metodològica

El material que s'ofereix és una proposta d'actuació per facilitar que el professorat pugui saber fins a quin punt es donen agressions al centre i una àmplia bibliografia per aprofundir sobre el tema. S'ofereixen també unes pautes d'observació per anotar les agressions físiques, les verbals, les sexuals o les indirectes. I per a aquesta fase (exploració i diagnòstic) es presenten quatre fitxes:

- Fitxa d'observació sobre agressions verbals en l'àmbit escolar.
- Fitxa d'observació sobre agressions físiques en l'àmbit escolar.
- Fitxa d'observació sobre agressions de forma escrita (dibuixos, grafits a les taules, passadissos, lavabos...).
- Fitxa de detecció de l'impacte de l'agressivitat, per l'alumnat.

La simple observació en la recollida d'insults, amenaces, cops, empentes..., és un primer pas per obtenir un diagnòstic de la situació. Segurament durant aquest

procés sortiran qüestions com aquestes:

- On passen més sovint les agressions? Als lavabos, al pati, al camí de casa, al passadís, al menjador...?
- Qui són les víctimes? Les nenes, els nens, tots igual?
- Qui són els agressors?... Les nenes, els nens, tots igual?
- Els nens o les nenes que són agredits ho diuen a algú?
- Fins a quin punt són agredits els nens i les nenes?
- Amb quina freqüència? Esporàdica, repetitiva, sistemàtica...
- Fins a quin punt agredeixen ells? I elles?
- Quins són els tipus d'agressions més freqüents: les verbals, les físiques, les sexuals, les indirectes...?
- Quines accions s'han dut al centre quan hi ha hagut agressions?

Probablement el professorat registrarà que el perfil dels subjectes agressors acostuma a ser de nois amb baixos rendiments escolars i que en alguns casos és agredit el mateix professorat del centre, o les companyes i els companys, o el centre i el material escolar. La violència escolar masculina és més visible, ja que acostuma a ser física a persones o coses, mentre que la violència femenina és més invisible de detectar, ja que les nenes utilitzen la violència verbal i les exclusions entre iguals. Les agressions es donen amb més freqüència en els patis, els lavabos, els passadissos i en aquelles zones on el professorat no hi és present. (A. Tomé)

I el Departament d'Ensenyament?

La Federació d'ensenyament de CC.OO., a més a més d'elaborar propostes per facilitar la tasca del professorat en la lluita contra la violència i el sexisme, reclama al Departament d'Ensenyament un pla educatiu contra la violència on es poden destacar els elements següents:

1. Un pla educatiu bàsic contra la violència, de prevenció i intervenció en l'àmbit educatiu, que proporcioni una resposta coherent i coordinada a partir de les experiències de cadascun dels centres educatius i que impliqui les diferents administracions.

2. Crear espais educatius especialment adreçats als professors i als alumnes nois per promoure un clima de relacions que ajudi a desenvolupar fórmules no violentes de resolució de conflictes, tot estimulant la percepció positiva de les diferències.

3. Donar respostes a l'alumnat i al professorat víctimes d'agressions per trencar amb la impunitat i impulsar una intervenció col·lectiva, decidida i amb recursos.

4. Promoure l'eliminació d'estereotips a la societat, als mitjants de comunicació, als llibres de text i als material pedagògics.

5. Proporcionar formació per al professorat en matèries transversals —coeducació, pau, convivència, igualtat—, amb assessorament directe als centres educatius.

6. Promoure orientacions sobre resolució de conflictes a tots els centres educatius de primària i secundària.

7. Potenciar l'acció tutorial a tots els centres i en tots els nivells educatius amb temps específic i recursos.

8. Impulsar la creació d'escoles de pares i mares amb objectius formatius i no solament informatius, per tal de facilitar la seva implicació en la resolució de conflictes.

9. Ampliar les unitats externes d'escolarització a les poblacions on sigui necessari.

10. Incorporar als equips d'assessorament psicopedagògic la figura de l'assistent social i cercar el suport dels educadors i educadores de carrer dels ajuntaments per millorar globalment l'acció educativa preventiva contra la violència.

11. Promoure campanyes de sensibilització social sobre el valor d'educar i de reconeixement de la funció que fan tots i totes les professionals de l'educació.

12. Dotar els centres educatius dels recursos necessaris per poder desenvolupar els diversos apartats del pla educatiu contra la violència.

Nota de l'editor: Vegeu A. TOMÉ; M. SUBIRATS. «Agressivitat i violència als centres educatius». *Perspectiva i diversitat*, núm. 3, octubre 1998 (Suplement de *Perspectiva Escolar*).



Cròniques per a una educació democràtica*

Experiències de formació en valors a secundària

Montserrat Casas Vilalta

Cròniques per a una educació democràtica és un llibre que planteja la formació en valors d'una manera senzilla i accessible a qualsevol mestre i professor, coherent amb un model didàctic progressista i crític i arrelat a la vida quotidiana de l'escola o l'institut, ja sigui a través del que s'ha de conèixer, del que s'ha de saber fer o del com s'ha d'actuar.

Encara que el llibre va dirigit al professorat de secundària i planteja experiències dutes a terme a centres de secundària, pot ser, també, molt útil per als mestres de primària, ja que la formació en valors és imprescindible i necessària al llarg de tota l'escolaritat.

En el primer capítol es fan algunes reflexions teòriques sobre l'educació moral, quins criteris haurien de guiar

* PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; TRILLA, J. (coord) *Cròniques per a una educació democràtica*. Vic: Eumo Editorial, 1998.

l'educació moral en una societat pluralista, amb quins objectius caldria treballar, quins components hauria de tenir, i explicita tres possible vies per a l'educació moral, la via personal o manera de fer i de ser del professorat, la via curricular a través de la programació dels continguts i dels plantejaments de les activitats i la via institucional que pot anar des de l'organització i la vida del centre fins a l'organització i la vida de l'aula, fent especial èmfasi en la participació democràtica en la vida col·lectiva de la institució.

Però, el llibre no vol pas ser un tractat teòric sobre l'educació moral, sinó que vol ser un llibre pràctic on el professorat hi pugui trobar punts de referència i models diversos, que amb les adequacions pertinents, es pugui aplicar de manera àgil, realista i coherent.

Es presenten quinze experiències reals, ben raonades i ben reflexionades, en les quals es demostra que hi ha moltes i diverses situacions que faciliten la formació en valors, ja que els valors són presents en tots i cada un dels nostres actes. Els centres escolars ofereixen multitud de situacions per treballar els valors; cal, així sí, la consciència i la intencionalitat educativa perquè es pugui parlar d'educació de valors.

Les experiències es presenten en dos blocs, un primer bloc, de set experiències, referides al clima general del centre. Com s'incorpora l'educació dels valors a través de la funció tutorial, de les assemblees de classe, en el projecte educatiu, en un treball

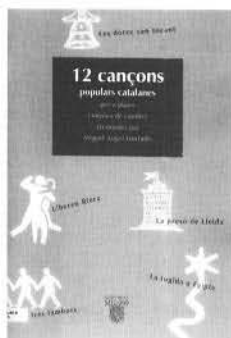
sobre la coeducació o sobre l'antiviolença, com s'inclouen en la setmana de la solidaritat i com es tenen en compte en l'acció social a l'aula.

En el segon bloc es tracta de com incorporar l'educació de valors a les diferents àrees curriculars, és a dir com treballar-los des de la literatura, la plàstica, les ciències experimentals, les matemàtiques, les ciències socials, la informàtica o la filosofia. En algunes experiències s'incorpora en el mateix contingut curricular i en altres es planteja des de l'organització del treball i des d'una perspectiva més metodològica.

Com a conclusió m'agradaria recollir les primeres frases que els coordinadors del llibre utilitzen per la seva presentació: *«Cròniques per a una educació democràtica, és un llibre que vol posar de manifest que en els centres d'ensenyament secundari del nostre país es fan coses importants en relació amb l'educació de valors.»*

I s'hi podria afegir que aquesta educació en valors es fa en el marc de la vida ordinària d'un centre i que s'incorpora en el dia a dia del centre i de l'aula. Són un conjunt d'experiències que val la pena llegir per la reflexió i per l'acció.

80 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ARACIL BONET, Lluís V. *La mort humana*. Barcelona: Empúries, 1998 (Biblioteca universal Empúries; 114)

Extracte de l'índex:

Mort i consciència. Absurd i misteri; Immortalitat i l'altre món; L'obsessió de supervivència. El suïcidi; El sentit de la mort; La posteritat (Una lògica per entendre el sentit de la vida); Contextos per entendre la mort humana.

CREXELL, Joan. *Català a l'escola: les campanyes populars sota el franquisme*. A cura d'Alfred Schrem. Barcelona: La Magrana, 1998 (Els orígens; 44)

Extracte de l'índex:

1939: Prohibició total; 1960: La campanya dels 100; 1963: la campanya de les instàncies; 1967-1968: La campanya «Català a l'escola» dels pujolistes; 1969-1970: La campanya «Català a l'escola» de les entitats

Diccionario de Biología. Madrid: Complutense, 1998 (Diccionarios Oxford-Complutense)

Diccionario de Sociología. Salvador Giner (ed.); Emilio Lamo de Espinosa (ed.); Cristóbal Torres (ed.). Madrid: Alianza, 1998 (Alianza Diccionarios)

Ética docente: elementos para una deontología profesional. Francisco Altarejos (coaut.). Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel educación)

Extracte de l'índex:

La docencia como profesión asistencial; Los códigos de ética profesional de los profesores ¿simple receta o signo de una nueva educación?; Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente; Principales códigos deontológicos en el ámbito educativo

GREENSPAN, Stanley I. *El Crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1998 (Paidós transiciones; 8)

Extracte de l'índex:

Los procesos que construyen la mente; la construcción emocional de la mente; Cómo

las emociones organizan la información; Los orígenes de la conciencia, de la moralidad y de la inteligencia; La mente comprometida; Los fundamentos emocionales del aprendizaje; Resolución de conflictos y diferentes niveles mentales; Hacia una sociedad reflexiva

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998 (Repensar la educación; 1)

Extracte de l'índex:

Transiciones triples; Adolescencia y adolescentes; Culturas de la escolarización; El proceso de transición; Los problemas del currículum; Resultados e integración; La evaluación; Enseñanza y aprendizaje

HURTADO, Miguel Ángel. *12 cançons populars catalanes per a piano i música de cambra*. Barcelona-València: MIL999, 1998

JORDÁN SIERRA, José Antonio; CASTELLA CASTELLA, Enric; PINTO ISERN, Cristina. *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya: Proa, 1998 (Biblioteca Oberta - Àgora)

Extracte de l'índex:

Realitat multicultural i educació intercultural; Entorn del concepte de cultura; El concepte de educació intercultural; L'escola davant de la diversitat cultural; Criteris per a elaborar currículums interculturals; El professorat davant de l'educació intercultural; Les actituds del professorat envers els alumnes minoritaris; Estratègies i experiències pedagògiques; El conreu d'actituds interculturals positives; L'interculturalisme en els mitjans de comunicació

JORNADAS ESTATALES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (1: 1998: Barcelona)

I Jornadas estatales de experiencias educativas, Barcelona, 8-10 de septiembre. Carmen Armengol Asparó (coord.); Feixas

Comdom, Mònica (coord.); Pérez Viñas, Ana (coord.). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona: Praxis, 1998
Extracte de l'índex:

Ponencias: La atención a la diversidad; La educación de la racionalidad; La trasposición didáctica: la integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje; Globalización y interdisciplinariedad; la relación teoría-práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva; Comunicaciones: Taller de ciencias de la naturaleza, de matemáticas, de ciencias sociales, de lengua y literatura, de educación artística, de educación musical, de tecnología, etc.

PELLICER, Joan Enric; FERRAN, Francesc. *Gramàtica de uso de la lengua catalana*. Barcelona: MIL999, 1998

Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 1998. Paris: OCDE, 1998

Venir a bout de l'échec scolaire. Paris: OCDE, 1998

Extracte de l'índex:

L'échec scolaire et les réponses politiques; Stratégies de lutte contre l'échec scolaire; Principaux résultats et problèmes de stratégie publique; Belgique: du redoublement à l'instauration de cycles scolaires; Espagne: admettre la réalité de l'échec; Japon: les abandons dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

RIERA FIGUERAS, Mariàngels. *Les arrels de Blanquerna: història de l'Escola de Magisteri Sagrat Cor (Blanquerna)*. Barcelona: Fundació Blanquerna, 1998

Extracte de l'índex:

Els antecedents: la tasca educadora de l'església; La Residència de Normalistes del Sagrat Cor de Barcelona; La fundació de l'Escola; L'etapa de creixement: les primeres tres ubicacions de l'Escola; El currículum de l'Escola; El currículum de pedagogia; El

82 Novetats bibliogràfiques

professorat; la metodologia personalitzada; L'etapa de consolidació; De Normal a Escola Universitària

VICIANA GARÓFANO, Virginia; ARTEAGA CHECA, Milagros. *Las actividades coreográficas en la escuela: danzas, bailes, funky, Gimnasia-jazz....* Barcelona: Inde, 1998 (La educación física en... Reforma)
Extracte de l'índex:

Fundamentos rítmicos en el tratamiento de las propuestas coreográficas; Intervención educativa en el tratamiento de las propuestas coreográficas; Actividades coreográficas: danzas creativas, danzas de presentación y danzas del mundo; Los bailes de salón escolares; Danza aeróbica y funky, la gimnasia-jazz

PREMI A PERSPECTIVA AMBIENTAL

Suplement de *Perspectiva Escolar*

El dia 24 de novembre de 1998 fou lliurat a la ciutat d'Igualada el premi al **Reconeixement al treball de sensibilització a través dels mitjans de comunicació** dins la convocatòria dels premis ATLAS 1998 otorgats conjuntament pel Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya i Unió General de Treballadors de Catalunya, el qual enguany ha rebut la revista *Perspectiva Ambiental*.

Cartellera

TROBADES

FÒRUM 2000 EDUCACIÓ AMBIENTAL: Per renovar l'educació davant els reptes de la sostenibilitat

Organitza: Societat Catalana d'Educació Ambiental

Informació: Societat Catalana d'Educació Ambiental-SCEA

C/ Aragó, 281, 1r. 1a.

08009 Barcelona

Tel.: 93 488 29 79 i 93 215 48 70

Fax: 93 487 32 83

E-mail: scea@pangea.org

Web <http://www.pangea.org/scea>

SORTIDES

Museu de Geologia «Valentí Masachs»

Edifici de l'Escola Universitària Politècnica

Av. de les Bases de Manresa, 61-73

08240 Manresa (Bages)

Tel.: 93 877 72 41 i 93 877 72 00

Fax: 93 877 72 02

E-mail: museu@est.eupm.upc.es

Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya

Rambla d'Egara, 270

08221 Terrassa

Tel.: 93 736 89 66

Fax: 93 736 89 60

E-mail: museu.mnactec@logiccontrol.es

Centre d'Estudis del Mar (CEM)

Passeig Marítim, 72

08870 Sitges

Tel.: 93 894 51 54

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

AVÍS: Ha sortit del programa de cursos i activitats del 2n. trimestre!

Una de les novetats del programa són els cursos gratuïts per a mestres d'escola pública en conveni amb CCOO i FETE-UGT.

Podeu recollir-lo a: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

DIMECRES OBERTS DE ROSA SENSAT

**Diversitat i organització curricular a l'IES
Miquel Tarradell
dia 20 de gener de 1999**

Hora: 6,30 de la tarda

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

**Si tens nois i noies a l'ESO amb problemes...
vine que en parlarem!
dia 27 de gener de 1999**

Hora: 6,30 de la tarda

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

**Xerrada de la Brigada Rubén Darío
de la Casa de Nicaragua
dia 10 de febrer de 1999**

Hora: 6 de la tarda

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

**Presentació del llibre *Tocar totes les tecles*,
de la col·lecció «Temes d'Infància» (n. 30)
dia 17 de febrer de 1999**

Hora: 6 de la tarda

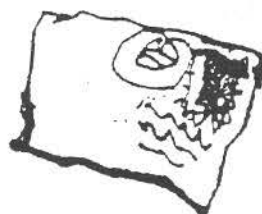
Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

JORNADES

**III Jornades d'experiències de ciències socials
dies 19 i 20 de març de 1999
(per confirmar)**

Lloc: Centre per a la Renovació Pedagògica i
Cultural Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Cartes a les lectures i als lectors



Aniversaris

Benvolgudes amigues
i amics:

Buscant i repassant records i presents d'escola, m'he trobat amb una colla de fotografies de fa... no ho sé ben bé, uns quants anys. Quan els aniversaris dels nens i de les nenes de la classe, els celebràvem, com ara, a la classe. Com ara, fèiem i fem les corones, l'àlbum de record, una targeta signada per tots els companys, o el dibuix on participaven tots els infants de la classe.

I no és pas això, el que trobo a faltar, no. Més aviat, tot el muntatge, que ara us explico, és el que m'hi sobra:

A cada moment em trobo amb trucades telefòniques, o targetes..., on conviden els meus fills. *La tònica sempre és la mateixa*: «És l'aniversari de la nena i la celebrem al

XULI, XIQUI, MACO, HAPPY... PARK, a les 5 de la tarda. No hi pateixis, ja te'ls recolliré jo i tu només els has de venir a buscar cap a les 8 del vespre.»

A partir d'aquí comença el gran pelegrinatge: decidir si els hi deixo anar, fer entendre les meves raons per no anar-hi als nens que el que volen és anar a una festa, el regal...

Voleu dir que tota aquesta dèria de les festes d'aniversari no s'ha convertit en una competició entre els adults per veure qui la fa més grossa?

I després ve la part dels regals: n'hi ha de totes grandàries, preus, gustos i categories. Hi ha el regal pensat (aquest el trobem potser en les primeres convidades), el regal ostentós (el més original, més car de la festa i que, a més, es fa saber), el regal preparat a casa (és el menys

valorat pels adults) i el regal comprat en sèrie (regals que ja tenen a punt a casa per a les eventualitats que poden sorgir —són freqüents després de patir unes quantes festetes).

Quantes vegades ens hem trobat amb un nen o una nena petit que ens diu que ell o ella volen fer una festa per al seu aniversari?

Actualment, moltes vegades. I la feinada que hem tingut per fer-los entendre per què nosaltres no fem festes d'aquest tipus, que nosaltres, a part de l'escola, ho celebrem amb els avis, tiets i cosins i amb els amics de la família.

Fa un temps, aquestes festetes encara es feien a les cases. La família convidava tots els nens i nenes de la classe a fer un berenar en sortir de l'escola. Però és clar, vint-i-cinc o trenta criatures dins una casa, amb la gran-

dària de les cases de ciutat i comptant que hi ha aniversaris que no es poden celebrar a l'aire lliure, representa un gran embolic i disbauxa en una casa. Per això entenc que les famílies no vulguin celebrar les festes a casa (jo tampoc ho faria), per tot l'enrenou que comporta.

Però són necessàries aquestes festes, o és una necessitat que ens hem creat els adults i l'hem creat als infants? Les fem veritablement pensant en els nostres fills i filles o les fem per mantenir un prestigi social davant dels altres? No serà que les fem sense pensar, perquè les fa tothom i quedaríem malament si ens n'abstinguéssim?

No seria lògic que els infants poguessin celebrar el seu aniversari fent una berenada amb els companys de l'escola, dins el mateix marc escolar, en el moment de l'esbarjo (quan són més grans) o un cop a la setmana o al mes (els més petits), i que es deixés que cada nen o cada nena i no per motiu de l'aniversari, es pogués trobar amb els companys més afins, fora d'escola? No seria millor que no estiguessin tan pendents de la festeta de tal o qual, o del regal que tindrà, i els ensenyéssim a ser més

tolerants i solidaris? I els diners que com a pares ens gastem tant en festetes com en regals inútils, no seria millor que els destinéssim conjuntament amb els nostres fills a altres coses més nobles?

D'altra banda, també hi ha les festes que es fan fora d'escola on només s'hi convida una part de la classe. Potser la gent que no es mou dintre el món de l'educació no té la referència tan clara d'aquells nens o nenes que no són tan populars, que són més agressius, que no cauen bé... i no són convidats mai a les festes.

Algú s'ha adonat d'aquelles cares i d'aquells plors, quan uns quants companys, en sortir d'escola, van a la festa i ell o ella no? Quina explicació li pot donar la mestra, o la seva mare? De vegades en veure això alguns pares i mares s'han vist quasi obligats a convidar aquell infant i es produeix una situació tensa entre les famílies. Cal tot això?

Jo sé que és difícil canviar alguns d'aquests hàbits dins les famílies, però potser hauríem de mirar de no ferir els nens i les nenes. Una de les maneres de fer aquestes celebracions seria durant el cap

de setmana, fora totalment de l'horari escolar. Les invitacions, per telèfon, i primer parlant amb els pares implicats, abans de dir-ho als nens. I també faria un replanteig sobre els regals: en calen tants?

En qualsevol cas, l'escola no ha d'estar implicada en tots aquests muntatges, ni tan sols a organitzar els grups de sortida per anar a les festetes.

La millor solució seria que o bé es fessin les festetes el cap de setmana, o bé es fessin fora, però ben fora de l'horari escolar i que cada família porti els infants a la festa. D'aquesta manera s'evitarien molt disgustos entre els nens i les nenes, sobretot els més petits, i ressentiments entre els pares i mares.

De vegades és al nostre abast fer-nos entre tots la vida una mica més fàcil i agradable, i els adults ens entesstem a complicar-nos-la.

Pepa Tomàs i de Paz
Mestra d'educació infantil
del CEIP Àngels Garriga
(Barcelona)

Butlleta de subscripció

PERSPECTIVA ESCOLAR

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 379
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic Privat Concertat

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

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

Preu ex.: **775 PTA** (IVA inclòs)

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

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

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

--	--	--	--

 Oficina

--	--	--	--

 DC

--	--

 Compte/llibreta

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

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

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

NOVETAT

• • • **L'educació a l'escola
de les persones consumidores:
el joc i la joguina**

Proposta de treball per a l'educació
infantil i primària

Seminari: *Educació del Consumidor*

Rosa M. Pujol (coord.)

Elena Alquézar, Josep Bonil, Ana M. Cuesta

Núria Lacasa, Àngels Ollé, Montserrat Martínez

Carme Rovira, Maite Salom

Col·lecció: "Dossiers Rosa Sensat", 57

148 pàg.



- • • La LOGSE defensa una formació integral dels alumnes, per tal que puguin integrar-se i viure en la nostra societat d'una manera lliure, crítica i solidària. Aquesta proposta didàctica pretén donar criteris bàsics sobre el que ha de ser l'educació del consumidor a l'escola i, en concret, en relació amb el currículum d'educació infantil i primària, i suggerir estratègies i activitats per treballar el tema del joc i la joguina.

Aquest volum és continuació dels títols: *L'educació del consumidor: els aliments* i *L'educació del consumidor: el paper* (Col. Dossiers Rosa Sensat, núm. 49 i 53).

R
S
S
O
S
E
A
N
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550

E-mail: rsensat@pangea.org

<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: **Triangle S.L.**

Lepant, 135-137

08013 Barcelona

Tel.: 93 265 18 21

Fax: 93 265 15 94



Ara és la nostra

L'euro és, des d'ara, la nostra nova moneda

A partir del dia 1 de gener de 1999 l'euro és, legalment, la moneda nacional dels països que participem en la tercera fase de la Unió Econòmica i Monetària.

Iniciem un **període transitori** que finalitzarà el 31 de desembre del 2001.
Durant aquests tres anys, l'ús de l'euro encara és voluntari.

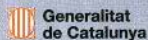
Les empreses poden:

- Crear noves societats i red denominar la xifra de capital social de les societats ja existents, en euros.
- Fer en euros la comptabilitat, les declaracions i els pagaments d'impostos.
- Contractar en euros amb els mercats organitzats (borses de valors, MEFF, etc.).

Les persones físiques poden:

- Fer en euros els pagaments i els cobraments que no siguin en metàl·lic (els bitllets i les monedes d'euro no circularan fins a l'1 de gener del 2002).
- Fer en euros les operacions amb bancs, borses de valors, etc.

Qualsevol acte jurídic es pot denominar en euros si les parts hi estan d'acord.



El canvi del segle