



Publicació
de Rosa Sensat

novembre 2004

PERSPECTIVA

ESCOLAR 289

L'escola s'obre a Europa

Ajuda'm, que tinc
un problema

El creixement personal
del professorat

El teatre com a recurs

sig
mo
sinc
dina

Article d'opinió sobre la significació de l'ampliació de la Unió Europea i del nou tractat per instituir una Constitució per a Europa.

L'Europa actual. Estat de la qüestió

**Carles A.
Gasòliba**

Senador per Barcelona.

L'any 2004 tornarà a marcar una nova fita històrica en el procés cap a una Unió Europea. El primer de maig ha tingut lloc l'ampliació més ambiciosa i amb més significat polític de les ampliacions fetes fins ara. Alhora és previst que el proper 28 d'octubre se signi a Roma el Tractat per instituir una Constitució Europea que ha de donar una nova i més profunda dimensió política a la Unió Europea que coneixem a l'actualitat.

Encara que es té la imatge d'una Europa escleròtica, mancada d'objectius, confortablement instal·lada en un suau declivi, les dues realitzacions esmentades, ampliació i Constitució Europea, a més de l'immens progrés que ha significat l'euro, desmenteixen a bastament el tòpic d'una Europa de regressió i mostren les noves capacitats que la Unió ha estat capaç de desenvolupar en aquest inici del segle XXI.

En aquest marc voldria destacar la significació de l'ampliació. El juny prop passat es va celebrar el 60è aniversari del desembarcament aliat a Normandia. Un any després, el 1945, una part d'Europa recuperava la llibertat i les llibertats amb la victòria sobre els totalitarismes feixistes que amenaçaven Europa. I sobre les cendres d'Europa es va decidir construir un nou edifici basat en la democràcia, el respecte als drets humans, l'economia social de mercat, oferint als

ciutadans europeus progrés econòmic i social en un marc de pau i estabilitat. És el que avui coneixem com a Unió Europea.

Però en aquesta Europa del 1945, no tothom es va deslligar dels règims totalitaris. Els estats ibèrics varen continuar sota dictadures feixistes i el centre d'Europa acabà sota el domini de la Unió Soviètica, amb un altre totalitarisme, el comunista. Espanya i Portugal recuperaren la democràcia els anys setanta i es varen integrar a la Unió Europea el 1986.

La divisió entre les dues *Europes* heretades de la Segona Guerra Mundial desaparegué simbòlicament amb la caiguda del mur de Berlín el 9 de novembre del 1989. Totes aquestes societats, en recuperar la democràcia, i amb la democràcia la llibertat i les llibertats, prengueren la mateixa decisió que nosaltres després de les primeres eleccions democràtiques el 1977, demanar la integració a la Unió Europea i poder-se integrar en un projecte que els havia estat prohibit pel règim de la dictadura.

És per això que la present ampliació té tan simbolisme històric i polític. És la reunificació d'Europa després de més de quatre dècades de divisió. És el retrobament en llibertat d'Est a Oest, de Nord a Sud de les societats europees, per compartir un projecte comú que continuï assegurant la pau i l'estabilitat a Europa com s'ha aconseguit en els darrers cinquanta anys. Tot un rècord en un continent més caracteritzat històricament per la guerra que per la pau.

Aquesta ampliació no està tancada. És previst que el 2007 s'hi integrin Bulgària i Romania i, possiblement, Croàcia. A finals de 2004 es decidirà si s'obren les negociacions per admetre també Turquia. Com en totes les ampliacions anteriors, hi ha reticències d'una banda i de l'altra.

La integració el primer de maig d'enguany de deu nous estats, Estònia, Letònia, Lituània, Polònia, Hongria, República Txeca, Eslovènia, Eslovàquia, Xipre i Malta, que representen setanta-cinc milions de ciutadans i ciutadanes que tenen una renda mitjana molt per sota de l'europea —en concret el 44 per cent d'aquesta renda—, amb greus desequilibris socials i econòmics i amb una manca de cultura democràtica que assegni el bon funcionament de les institucions i els principis de

4 L'escola s'obre a Europa

bon govern no resulta fàcil, i és aquí, amb l'admissió d'aquestes societats on la Unió mostra la seva solidaritat i el sentit històric del procés cap a una Europa Unida.

Si des d'un punt de vista polític l'ampliació és un fet transcendental que ha estat sempre plenament acceptat, des d'un punt de vista econòmic, els membres de la Unió han tingut reserves basades en dues causes principals. La competència més alta d'aquests nous estats entrants significava per als ja membres activitats basades en la utilització massiva de mà d'obra, salaris molt més baixos, cosa que provocava el trasllat bàsicament d'activitats industrials, i també la por de perdre bona part de les subvencions, atès que aquestes, a partir d'ara, han de tenir com a destinació prioritària aquestes societats molt més pobres i econòmicament endarrerides en relació amb la Unió Europea del quinze.

Totes dues causes es consideren que són superables. Pel que fa a l'increment de la competència, les nostres economies, certament més desenvolupades, es veuran forçades a millorar els seus nivells de competència i a incrementar les activitats basades en la recerca científica i el desenvolupament tecnològic, els nivells educatius i de formació, fet que les enfortirà per a una competència cada vegada més intensa que té l'origen, no ja en el si de la Unió ampliada, sinó també en el marc de l'economia mundial. A més, aquests setanta-cinc milions de nous ciutadans i ciutadanes de la Unió representen un mercat importantíssim, atesa la capacitat de consum i inversió que ofereixen als països membres més desenvolupats i competitius de la Unió.

És clar que els nous estats membres també gaudeixen de noves oportunitats de creixement i benestar individual i col·lectiu, basades en l'aportació dels fons de la Unió i també del marc més ric i obert que ofereix la Unió. En totes les ampliacions que ha fet la Unió, sempre s'ha demostrat que tothom hi surt guanyant, òbviament des d'una perspectiva política, però també en l'àmbit econòmic. Les sinergies que han creat totes les ampliacions han ofert noves oportunitats, tant als que ja formaven part de la Unió com als nous entrants, i també s'ha demostrat que, amb un petit increment del pressupost de la Unió, és possible mantenir els ajuts als antics membres i proporcionar els necessaris als nous. Amb la proposta actual de la Unió Europea de dedicar el 1,15 per cent del PIB de la Unió a l'actual dels vint-i-cinc,



es podria satisfer plenament les aspiracions de tots per a l'accés als seus fons.

En definitiva, l'actual ampliació marca una nova fita històrica. Significa la reunificació europea, consolida el lideratge mundial de la Unió, que es converteix en la tercera força demogràfica del món –darrere la Xina i l'Índia–, iguala el pes econòmic dels Estats Units i confirma la seva primacia en el comerç internacional. Aquesta nova dimensió europea requereix una nova dimensió politicoinstitucional, requeriment al qual respon el nou tractat per instituir una Constitució per a Europa.

El nou tractat assegura, en efecte, una nova i més ambiciosa dimensió politicoinstitucional per a la Unió Europea. És cert que encara no té alguns elements que voldríem els més europeistes, però és sens dubte un gran avenç en relació amb la situació actual. El tractat proporciona i fixa uns objectius i valors clars, tot establint com a base de la Unió el principi «d'unitat en la diversitat», ofereix en l'àmbit individual i col·lectiu les garanties més avançades del món amb la

6 L'escola s'obre a Europa

inclusió de la «Carta dels Drets Fonamentals», que inclouen els culturals i lingüístics. Incorpora un protocol sobre l'aplicació del principi de subsidiarietat que protegeix expressament l'exercici de les competències de les regions europees, que Catalunya, o d'altres nacions sense estat, o règim amb competències reconegudes, tenen el seu propi àmbit de personalitat i gestió política. Hi ha, en conseqüència, incorporades una sèrie de garanties que hem de considerar favorables des d'una perspectiva catalana, encara que la seva aplicació s'hagi de concretar en l'ordenament jurídic de l'Estat, com seria el cas de l'accés al Tribunal Superior de Justícia de la Unió Europea.

Des d'una perspectiva europea, el tractat consolida les institucions, enforteix la Comissió Europea, dóna més competències i capacitat d'intervenció al Parlament Europeu, institueix la seva representació internacional política amb la creació d'un autèntic ministre d'Afers Exteriors, i també l'econòmica, amb un representant de l'euro en els fòrums financers internacionals, crea una autèntica força militar amb capacitat d'intervenció en missions de pau i desenvolupa una política de seguretat i defensa. En definitiva, s'apropa molt a poder disposar d'una estructura, capacitat i competència que li permeti fer un paper d'equilibri, pau i seguretat en el món, ara monopolitzat per una sola potència i que la Unió, en benefici de la pau mundial, hauria d'equilibrar.

En l'àmbit intern, el tractat per instituir una Constitució per a Europa també es dota d'uns instruments més eficaços, clau per als ciutadans, i una capacitat que ha d'assegurar la coherència i facultat d'acció d'aquesta Unió que ja s'apropa als cinc-cents milions d'habitants i que vol compartir el projecte i les realitzacions per mantenir la pau, assegurar la llibertat i promoure el progrés individual i col·lectiu, objectius per als quals va néixer fa més de cinquanta anys.

L'autor es planteja si és possible una Europa educativa i es pregunta si no és un contrasentit parlar de la necessitat d'un espai educatiu europeu i excloure una política educativa comuna que vetlli per la igualtat d'oportunitats de tots els nens i les nenes, de tota la joventut europea.

És possible una Europa educativa? Com la imaginem?

La Unió Europea, l'Europa dels mercats, ha estat el resultat d'un procés llarg que ha anat culminant amb èxit en les seves diferents etapes de creixement i que probablement ho continuarà fent en el futur. Allò que va començar, després de la Segona Guerra Mundial, com un projecte per evitar nous enfrontaments bèl·lics entre francesos i alemanys per motius econòmics i territorials, ha culminat en l'Europa dels 25. Aquesta nova Europa se'ns fa palesa gràcies a una única moneda –l'euro–, un passaport i la desaparició de les fronteres. I també pel fet de considerar «europeu» –o «extracomunitari» si no ha nascut a Europa–qualsevol jugador de futbol del Barça o de qualsevol altre equip de futbol espanyol o d'un altre país comunitari. L'Europa comunitària també té una bandera –un cercle de dotze estrelles daurades en un fons blau–, un himne –*L'himne a l'alegria*–, i molt futur per davant. I té molts milions de ciutadans i ciutadanes que d'una manera o altra se senten europeus.

Joan Pagès

També hi ha altres evidències de l'existència d'Europa, però no es mostren amb la nitidesa d'aquestes, encara que, amb tota probabilitat, siguin tant o més importants: la democràcia com a forma de govern n'és, sens dubte, la més rellevant, juntament amb els cinquanta llargs anys de pau i d'inexistència de conflictes entre els actuals països membres.

8 L'escola s'obre a Europa

El ritme de creixement de la Unió Europea no ha estat, però, igual en tots els àmbits. És sabut que la Unió Europea no té una política educativa comuna. Cada estat membre és responsable de l'organització del seu sistema educatiu i de l'elecció dels continguts dels seus programes escolars.

La Unió Europea, però, s'ha interessat per l'educació des de la seva fundació. La seva tasca ha consistit, i consisteix, a contribuir al desenvolupament d'una educació i d'una formació de qualitat fomentant la cooperació entre els estats membres i donant suport i complementant, si fa al cas, la seva acció en àmbits com la dimensió europea, la mobilitat i la cooperació entre els centres. Des de ben aviat es va considerar important desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, fomentar l'aprenentatge i la difusió de les llengües, promoure la mobilitat d'estudiants i professors, incentivar la cooperació entre centres educatius o incrementar l'intercanvi d'informació i experiències. Aquestes idees estaven presents en el tractat de Roma de 1957 i ho han estat en tractats posteriors (Maastricht, per exemple). I sembla que ho seguiran estant en la Constitució Europea, si bé només com a accions de suport, de coordinació o de complement (així figura almenys en el projecte de tractat per a una Constitució Europea de juliol de 2003).

També és sabut que el Consell Europeu de Barcelona, de març de 2002, va considerar que l'educació era un dels pilars del model social europeu. De fet, en els darrers anys hi ha una tendència cap a la creació de polítiques educatives comunes a través de determinar i definir objectius compartits, de crear instruments de valoració o instruments que impulsin la innovació i la qualitat. A més, la Unió Europea aposta per afavorir l'aprenentatge permanent durant tota la vida.

Per la seva banda, els i les mestres, el professorat i els educadors i les educadores de tots els països membres han demostrat a bastament donar suport a les polítiques educatives emanades de la Unió. Els programes educatius europeus que afecten escolars de primària i secundària són de sobres coneguts. A Catalunya són nombrosos els centres i els i les alumnes que participen i han participat en els programes Comenius com els que es presenten en aquest mateix número.

Per què no hi ha, doncs, una política educativa comuna? Què o qui ho impedeix? No és un contrasentit avançar cap a una Unió només a partir de l'economia o, per exemple, parlar de la necessitat d'un espai educatiu europeu, però excloure una política educativa comuna? És possible la cohesió i la justícia social sense una política educativa comuna que vetlli per la igualtat d'oportunitats de tots els nens i les nenes, de tota la joventut europea?

Em formulo aquestes preguntes no pas amb l'ànim de donar-hi respostes, que no tinc, sinó simplement de suscitar un debat en el qual el magisteri tingui un protagonisme important i que porti d'alguna manera a superar les traves burocràtics de la mateixa Unió o els temors dels governs estatals. Que intenti, en definitiva, un procés semblant al de les universitats de convergir horitzontalment, des de la base. De fet, des de fa molts anys, les escoles sense necessitat de massa consignes van iniciar un procés d'acostament a Europa a través de la incorporació als seus programes d'ensenyament de la dimensió europea.¹

Com podria ser l'Europa educativa?

Comença a ser hora, doncs, de demanar que els estats membres cedeixin competències educatives, i en especial, curriculars i siguin més agosarats si creuen realment que cal avançar cap a una única Europa educativa. No sembla que posar-se d'acord en què s'hauria d'ensenyar a les escoles europees i què haurien d'aprendre els i les joves ciutadans europeus sigui més complicat que organitzar l'economia. Hi pot haver problemes sobre la conveniència de mantenir una assignatura o altra d'acord amb les tradicions, però estic segur que no n'hi ha d'haver en la necessitat de mantenir-ne d'altres. Per exemple, l'ensenyament de les matemàtiques i de la llengua. Es poden discutir els enfocaments de determinades assignatures com història, geografia o literatura, per exemple: s'han de mantenir els enfocaments

1. Des de Rosa Sensat, per exemple, s'ha vetllat des de fa molts anys per garantir que els estudiants catalans s'eduquessin en la idea d'Europa. L'any 1982 es va editar conjuntament amb CIDOB, un material titulat: *Les Comunitats Europees*. Quadern de treball per a EGB, FP i BUP. Barcelona: Rosa Sensat, Col. Dossiers CIDOB-Rosa Sensat.

10 L'escola s'obre a Europa

actuals o hem d'anar cap a una altra mena d'enfocament més en una perspectiva europea? Hem de continuar ordenant els continguts seguint el model de cercles concèntrics a partir de la realitat més propera espacialment fins a la més allunyada o podem pensar en models comparatius que combinen un enfocament temàtic amb un equilibri d'escales territorials diferents? Quines llengües –a més de la pròpia– s'hauran d'ensenyar a l'escola? Què passarà en els casos com el de Catalunya, Galícia i el País Basc si no es reconeix l'existència dels seus idiomes i, per tant, el dret al seu ensenyament?

Crec que tot i aquests problemes és possible avançar més ràpidament cap a un currículum europeu. És més, crec que s'haurien de fer passos en ferm ben aviat. Per exemple, organitzant conjuntament, elaborant un mateix programa i dedicant una mateixa càrrega horària a l'educació cívica i ciutadana que, com és sabut, és una de les prioritats de la Unió Europea. Què ensenyar, quan, com, què avaluar, etc., podria ser fruit d'una proposta de la Comissió, d'un debat en el Parlament i d'una concreció que impliqués tots els països. Simultàniament, es podrien revisar els currículums d'aquelles assignatures menys conflictives –com matemàtiques, per exemple– i arribar a acords que tendissin a un únic currículum.

D'altra banda, caldria també començar a pensar en la formació del professorat. Actualment, el desplaçament/la mobilitat de mestres i professorat de secundària està hipotecada per un handicap que no existeix en altres professions: uns currículums diferents i el desconeixement de la llengua. Com pot, per exemple, una mestra catalana anar a ensenyar a Alemanya o a Polònia si no sap l'alemany o el polonès i, òbviament, a l'inrevés? Caldria començar a arbitrar plans de formació continuada que garantissin que la llengua deixés de ser un obstacle i fomentessin el coneixement no només de la llengua pròpia i de l'anglès, sinó d'aquelles altres llengües de països on fan i faran falta mestres en un futur immediat.

Entenc l'Europa educativa com aquella Europa en la qual els nens i les nenes, els nois i les noies, tindran les mateixes oportunitats educatives, ja que:

- existirà un únic sistema educatiu amb una franja obligatòria que s'iniciarà i acabarà en unes mateixes edats;



- hi haurà un únic currículum educatiu, és a dir, tot l'alumnat europeu estudiarà, almenys durant l'etapa obligatòria, els mateixos continguts. No imagino, però, un currículum centralitzat, homogeni i tancat. Imagino un currículum basat en unes línies generals comunes, prou flexible per adaptar-se a qualsevol context, prou democràtic perquè tots els col·lectius implicats hi puguin dir la seva, prou professionalitzador per permetre al professorat prendre les decisions més pertinents, més adequades, a un alumnat únic i irrepetible: el del seu centre, el de les seves classes, el de la seva localitat;
- la mobilitat virtual i presencial serà una constant per afavorir tota mena d'aprenentatges i per estimular la convivència i la participació democràtica;
- «el mercat» de propostes educatives, de materials curriculars de tota mena, de llibres, d'innovacions, etc., circularà lliurement per les escoles i els centres educatius de tota Europa adaptat i traduït a les diferents realitats i a les diferents llengües.

I que el professorat de tots els nivells educatius –des de l'escola

12 L'escola s'obre a Europa

infantil fins a la universitat—tindrà el mateix reconeixement social i una formació universitària comuna que prevegi la possibilitat no només de desplaçar-se entre els diferents països membres sense problemes, sinó també entre les diferents etapes educatives, i en especial que es consideri el paper del professorat en exercici en la formació del futur professorat.

Sé que construir aquesta Europa educativa no serà un procés fàcil, que sorgiran molts obstacles i que el pes de les diferents tradicions farà difícil que els països renunciïn a les seves competències educatives i al poder ideològic que tenen a les seves mans en controlar el sistema i el currículum. No crec, però, que sigui més difícil construir l'Europa educativa del que ho ha estat construir l'Europa econòmica, ni crec que sigui més difícil implantar un currículum únic europeu del que ho va ser la implantació de l'euro (no oblidem que encara hi ha països de la Unió que no són membres del sistema euro i segueixen amb un sistema monetari propi), ni crec que la mobilitat del professorat hagi de ser més complexa que la dels tècnics en diversos camps de l'economia i la ciència o que la dels jugadors de futbol. Tampoc no crec que sigui més fàcil construir una Europa policial o un exèrcit europeu que l'Europa educativa. És, no ho oblidem, una qüestió de voluntats i de prioritats polítiques. I, probablement també, de realisme. Per aquestes raons pot ser interessant avançar des de projectes concrets com l'educació de la ciutadania.

Educar per a la ciutadania europea

Iniciar un procés de convergència des de la base—sense renunciar, com és lògic, ni als programes comunitaris ni als ajuts econòmics europeus o estatals—seria un exemple de participació ciutadana del magisteri en la construcció de l'Europa educativa. D'altra banda, seria una manera concreta de percebre un espai educatiu europeu. L'educació per a la ciutadania europea podria constituir un dels primers passos (de fet, des del Consell d'Europa s'ha treballat molt en aquesta línia i, en conseqüència, la convergència seria molt més fàcil) d'un programa educatiu comú.

A més, la Unió Europea ha vetllat i vetlla per desenvolupar una ciutadania europea. La ciutadania europea ha de donar cobertura

ideològica a drets bàsics ja existents, com ara la lliure circulació de persones, el dret de vot al Parlament europeu o a les eleccions municipals i facilitar des de l'escola la construcció d'una identitat europea. I ha d'intentar educar per superar el racisme, la xenofòbia i els fonamentalismes de tota mena. El seu propòsit és la formació dels joves ciutadans i ciutadanes perquè participin activament i críticament en la construcció d'Europa.

Per a la Unió Europea, la ciutadania és concebuda com un concepte plural que inclou:

- «Una idea normativa i en aquest sentit es relaciona amb el concepte de la societat civil i amb la seva defensa ideològica i moral;
- una pràctica social i es desenvolupa mitjançant un procés dinàmic, durant el qual el sentit de pertinença es construeix ell mateix sobre la base de la diferència, la comunicació amb els altres, els conflictes i els compromisos negociats, i les visions compartides;
- una pràctica de relació entre els individus i el seu context social, en l'àmbit de l'Estat, el govern local i les associacions».²

La Unió Europea aposta, doncs, per un concepte de ciutadania fluid i dinàmic, holístic, més adequat a les característiques i a la naturalesa de les societats europees. Aquesta concepció inclou elements legals, polítics i socials i valors i identitats diversos. Els projectes europeus han de desenvolupar la ciutadania a través de tres dimensions: la dimensió cognitiva (adquisició d'informació sobre la ciutadania en les seves diferents formes), la dimensió afectiva (creació del sentiment de pertinença) i la dimensió pragmàtica (viure una experiència pràctica sobre ciutadania i democràcia).

Recentment he assessorat un projecte europeu –*Youth Polis*– coordinat per l'Institut d'Educació de Barcelona i amb participació de joves de Donostia, Santa Maria de Feira, Torí, Roma, Birmingham i Barcelona. L'objectiu era desenvolupar aquestes dimensions a través de la seva implicació activa en decisions de gestió local que afectaven àmbits tan propers com el treball, l'habitatge, la cultura, l'oci, el

2. «Acomplishing Europe through Education and Training», 1997, citat a MONTANÉ, M.; BEERNAERT, Y. (ed.) (2002). *Cap a una ciutadania activa. Joves del món en connexió*. Barcelona: Fòrum Universal de les Cultures-Barcelona 2004, p. 158.

14 L'escola s'obre a Europa

desenvolupament sostenible, la salut o els moviments socials. Ha estat un exemple més de cooperació europea, però un exemple que, almenys a títol personal, m'ha servit per argumentar que avançar cap un currículum democràtic europeu és força més fàcil del que ens volen fer creure. A més, permet als joves i a les joves percebre Europa a través, com en el cas de *Youth Polis*, i sens dubte de molts altres, de problemes i alternatives comunes, a través de la vida.

Val la pena una Europa educativa?

L'any 1993, l'inspector general d'educació francès, senyor Pierre Giolitto, va coordinar un interessant llibre adreçat als futurs professors i professores amb el títol *Construire l'Europe à l'école*.³ Han passat més de deu anys i han canviat moltes coses. També ha canviat Europa. A les portes del referèndum que, probablement, dividirà els partits polítics i el poble català per la consideració que Europa atorga al català com a llengua, pot ser interessant tenir en compte algunes de les idees del text de Giolitto per plantejar com una Europa educativa ha d'intentar que això que en diem «la dimensió europea» impregni el currículum escolar i formi part de les consciències de les joves generacions.

En la introducció al treball, Giolitto es plantejava preguntes de l'ordre següent, les quals, possiblement amb unes altres paraules, també es plantegen altres europeus d'altres països: «Està en perill la pàtria?», «Farà desaparèixer Europa els francesos, els seus formatges, la seva moneda, la seva cultura i la seva llengua?», «És un risc Europa per als francesos?» I responia entre d'altres coses: «La realització d'Europa s'inscriu dins el *vent de l'histoire*». «França no pot passar d'Europa». O bé: «El paper de l'escola consisteix a ensenyar aquesta nova realitat a través de coneixements i de la incitació a la reflexió» i «El naixement de l'Europa de l'educació constitueix un gran progrés en la idea d'Europa. La identitat de la comunitat germinarà a l'escola».

Si volem que el procés de germinació no sigui excessivament lent i que la llavor es pugui recollir quan toqui, caldrà que també els mestres i les mestres ens arremanguem i exigim participar en la construcció de l'Europa educativa. És el vent de la història...

3. GIOLITTO, P. (coord.) *Construire l'Europe à l'école*. Paris: Hachette Éducation, 1993.

L'autora exposa àmpliament l'impacte dels projectes europeus sobre els centres, el professorat i els alumnes, projectes que representen un gran benefici per a l'obertura de les escoles, la sensibilització per altres llengües, el treball en equip en un medi multicultural i l'intercanvi.

Impacte dels projectes Comenius

Sòcrates, programa d'acció comunitària en matèria d'educació, definit de manera conjunta pel Parlament Europeu i pel Consell de Ministres d'Educació el 14 de març de 1995, dedicava per primera vegada un capítol sencer a l'educació escolar: Comenius. Una de les grans innovacions de Sòcrates és, doncs, el fet d'oferir a tots els sectors de l'educació, des de l'escolar fins a la formació d'adults i l'ensenyament superior, la possibilitat de participar en activitats de cooperació europea, abans limitades a l'ensenyament superior i al camp lingüístic.

Es tracta d'un instrument eficaç al servei d'una política conjunta dels estats membres que ha sabut, en la seva segona fase (2001-06), adaptar-se a les evolucions recents integrant els principis de l'educació i de la formació al llarg de tota la vida (Lisboa 2000). (Vegeu el quadre.)

Joana Vidal

Catedràtica de Francès. Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional. Dep. d'Educació¹

1. El contingut d'aquest article és responsabilitat del seu autor i no reflecteix necessàriament la posició oficial del Departament d'Educació.

Sòcrates <i>Estructura del programa</i>	
Comenius 1 Educació escolar	Comenius 1.1: Associacions escolars Comenius 1.2: Projectes lingüístics Comenius 1.3: Projectes de desenvolupament escolar
Comenius 2 Formació del personal docent	Comenius 2.1: Projectes de cooperació per a la formació de personal docent Comenius 2.2: Ajuts individuals per a la formació inicial i permanent del personal docent
Comenius 3 Xarxes	Xarxes Temàtiques: Cooperació entre Comenius 1 i Comenius 2
Erasmus Educació Superior	Cooperació interuniversitària Mobilitat d'estudiants i professors Xarxes Temàtiques Erasmus
Grundtvig Formació d'adults i altres itineraris educatius	Grundtvig 1: Projectes de cooperació europea Grundtvig 2: Associacions d'aprenentatge Grundtvig 3: Mobilitat per a la formació del personal docent Grundtvig 4: Xarxes
Lingua Aprenentatge d'idiomes	Lingua 1: Promoció de l'aprenentatge d'idiomes Lingua 2: Desenvolupament de materials
Minerva TIC	Ensenyament obert i a distància Tecnologia de la informació i de la comunicació en l'educació
Observació i Innovació	
Messures d'acompanyament	



Alguns dels murals de l'escola elaborats durant el projecte:
mapa del projecte

Sòcrates està format per un conjunt d'accions que ofereixen als estudiants i als ensenyants de confrontar-se amb realitats científiques, pedagògiques i socials diferents de les del seu país. La mobilitat individual i les associacions de tot tipus els donen la possibilitat de compartir una experiència europea directa i concreta; és el caràcter distintiu d'aquest programa amb el qual contribueix al desenvolupament de la dimensió i la ciutadania europees.

Sòcrates, associant a les seves activitats els països en preadhesió, desenvolupa, des de la seva creació, un paper important en l'ampliació de la Unió Europea. Des del primer de maig, a la Unió Europea ja som 25. Deu països de l'Europa Central i de l'Est s'hi han incorporat, i l'any 2007 se n'hi incorporaran dos més. Què coneixem d'aquests països que ara formen part del «nostre espai europeu»? D'alguns, segurament que ben poc. I l'escola? Què en sap l'escola? Ben segur que alguns centres ens podrien explicar com és el Nadal a Letònia, com s'ensenyen les matemàtiques a la República Txeca, quins són els contes i llegendes més comuns de Lituània, o quins jocs juguen els nens, al pati, a Hongria. Com podem veure, molta informació sobre aquests països, no la purament estadística o general, sinó la més propera a la vida quo-

tidiana, està a les nostres escoles. Com hi arriba? Bé, això forma part de la Dimensió Europea, que és el primer dels objectius del programa Sòcrates i que es desenvolupa a través dels projectes Comenius.

Aquesta acció ha estat rebuda amb entusiasme per les escoles, entre 1995 i 1999, en la primera fase de Sòcrates. Més de dos milions d'alumnes i al voltant de 4 % de les escoles dels quinze països membres han participat en projectes educatius dins del marc de Comenius. En la segona fase, 2000-06, segons l'informe publicat per la Comissió Europea,² al voltant de 12.000 centres escolars de trenta països participen cada any en aquests projectes. La resposta de Catalunya ha estat també impressionant: més de 800 projectes, gairebé 25.000 professors, 300.000 alumnes!

Els projectes Comenius són, per definició, multilaterals i transnacionals, és a dir, hi han de participar com a mínim tres centres de diferents països. Així, doncs, desenvolupar un projecte Comenius vol dir intercanviar idees, negociar, fer acords, planejar activitats, adoptar plans de treball conjunts, treballar en un projecte comú amb totes les dificultats que implica el fet de combinar sistemes educatius –més o menys flexibles segons els països, períodes escolars diferents, etcètera.

Aquests projectes presenten un repte: obrir les portes, projectar un tema d'interès més enllà del propi centre, donar-li una dimensió europea. Són l'obertura dels centres cap a Europa, en molts aspectes. El primer és el del professorat que surt de l'aula, del departament, del centre a mesura que va convencent els seus companys de treball per col·laborar amb companys d'altres països, els quals podrà trobar, visitar a les seves escoles, conèixer els seus sistemes educatius, la seva realitat social. Aquests contactes, segons els que hi han participat, són un dels elements més importants que han afavorit la innovació a les nostres escoles. Pel que fa a les activitats de mobilitat, són, probablement, les que aporten un valor afegit europeu més gran, en termes de consciència de la diversitat cultural i de més comprensió i toleràn-

2. Comissió Europea. *Rapport intermédiaire d'évaluation sur les résultats obtenus et sur les aspects qualitatifs et quantitatifs de la mise en œuvre de la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière d'éducation «Socrates»* {COM(2004)153 final}, març 2004.

cia de les diferències. La mobilitat és un dels vehicles més potents perquè aquest programa educatiu faci un impacte sobre la millora de l'ensenyament a Europa.

Segons les memòries pedagògiques i l'Informe a què ja ens hem referit, cal destacar uns elements positius que han enriquit la tasca del professorat: la millora de les llengües estrangeres, l'ús més intensiu de les TIC, l'intercanvi de metodologia, la introducció de mètodes innovadors³ –90,4 % dels enquestats estan d'acord en el fet que participar en un projecte Comenius propicia la introducció d'innovacions en la seva pràctica docent, l'organització més funcional de la interdisciplinarietat, el treball en equip tant local com internacional, la percepció positiva de la pròpia tasca professional i un augment de l'autoestima. A títol d'exemple, reproduïrem la resposta d'un professor de matemàtiques francès que comenta la seva participació en un projecte: *Le projet m'a donné une bouffée d'oxygène.*⁴

En l'alumnat s'ha observat una millora de la qualitat del treball en desenvolupar la seva capacitat d'anàlisi, d'observació i de participació; s'han introduït cada cop més en les tècniques d'autoaprenentatge i han millorat en llengües estrangeres, tant en el nivell com en la percepció de la seva utilitat. Els idiomes han passat de ser una disciplina a esdevenir una eina de comunicació real per a l'intercanvi d'informacions, d'idees, de material... També cal remarcar que aquests projectes impliquen la utilització constant de les TIC, cosa que afavoreix l'intercanvi de materials multimèdia, la creació conjunta de pàgines web, el contacte quasi diari amb el correu electrònic, la motivació que representa conèixer gent nova, altres països, altres cultures... i que tot plegat ha afavorit l'autonomia dels estudiants.

Participar en projectes implica treballar en equip, i això també ha significat més tolerància i més respecte pels altres, tant entre l'alumnat com amb el professorat. La mobilitat dels alumnes en projectes Comenius és limitada i això es nota en el valor afegit europeu. Aquest és més gran i permanent en tant que l'alumne participa directament en

3. Comissió Europea. *Impact of Schools Partnerships (SocratesII/ComeniusI 2000-2006) Mid-Term Evaluation*, febrer 2004, Centre for Strategy & Evaluation Services, p. 60 i següents.

4. *Op. cit.*, p.74.

20 L'escola s'obre a Europa

la gestió del projecte i en la mobilitat com a representant/ambaixador de la seva classe i del seu país. En aquest aspecte hi ha encara molta feina a fer, i totes les avaluacions fetes fins ara del programa recomanen a la Comissió Europea de fer un esforç per augmentar les subvencions de la mobilitat de l'alumnat.

Nogensmenys, les dades de l'avaluació *Impact of School Partnerships (Socrates II/Comenius I 2000-06)*, ens diuen que un 98,9 % de l'alumnat ha entrat en contacte o ha rebut informació sobre altres països europeus, i un 92,8 % ha mostrat interès per les llengües que es parlen en aquests països.

Els centres també es beneficien de la participació en un projecte europeu. L'intercanvi de diferents tipus de materials i organització d'aules i horaris, l'obertura a l'entorn escolar, la internacionalització, formen part d'aquesta «petita revolució» que s'introdueix amb el projecte i que comporta sovint la dinamització dels claustres i de vegades el replantejament d'alguns objectius.

Sota la influència d'aquests projectes, l'altre espai que s'ha anat obrint a Europa és l'entorn escolar en el seu sentit més ampli: pares i comunitat local, empreses, universitats, museus, centres de recursos i formació, institucions públiques amb la participació sovint de les autoritats locals o comarcals en la recepció de les delegacions de professors o grups de professors i alumnes dels centres europeus associats al projecte.

El sentiment d'Europa, la consciència de pertànyer a una comunitat més àmplia, a un espai comú compartit, es va instal·lant en aquesta comunitat escolar que veu els centres que desenvolupen projectes europeus com a centres dinàmics, amb un valor afegit que es reconeix sovint com un factor de qualitat.

Aquesta obertura cap a l'exterior implica una obertura de la ment, l'apropament progressiu a d'altres cultures, el respecte i la valoració de la multiculturalitat com un element positiu i enriquidor. Paral·lelament a aquest coneixement més profund dels altres, s'observa un millor coneixement d'un mateix, del seu propi entorn, de la seva pròpia cultura, element imprescindible per «intercanviar» amb els altres.



Així, doncs, l'obertura de les escoles, de les ments, la sensibilització envers les altres llengües europees, la interdisciplinarietat, el treball en equip en un medi multicultural i la metodologia de projecte són les aportacions que jo destacaria i que més han ajudat a introduir a l'escola la dimensió europea, la tolerància i el concepte de ciutadania activa.

Cal fer també menció de la varietat i riquesa dels productes elaborats en el marc dels projectes Comenius, que van des del més simple fullet informatiu al llibre en diverses llengües, revistes en paper i *on line*, vídeo, objectes d'art, material pedagògics, crèdits variables, crèdits de síntesi obtinguts als centres dels seus associats, CD, pàgines Web, representacions teatrals, gestió de centres, etc.

Això és una petita pinzellada de l'impacte dels projectes europeus sobre els centres, el professorat i l'alumnat i si bé alguns dels beneficis que aporten els Comenius s'esvaeixen quan s'acaba, d'altres innovacions introduïdes per aquesta cooperació europea romanen en

22 L'escola s'obre a Europa

els centres de manera «permanent», passen a formar part dels seu *modus vivendi* i gairebé tots els centres que han participat en un projecte europeu volen tornar a repetir. En tot cas, un 83,2 % segueixen la cooperació amb els seus associats encara que ja no tinguin finançament.⁵

Sòcrates II acaba al 2006 i, tenint en compte la seva acceptació i els resultats més que satisfactoris de les avaluacions que se n'han fet, la Comissió Europea ja està preparant la tercera generació de programes educatius i ja n'ha presentat la seva estructura en la *Proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant un programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation au long de toute la vie* (COM/2004.474 final, juliol 2004).

La nova generació estarà composta per:

- un nou programa integrat de mobilitat i cooperació en matèria d'aprenentatge permanent per als estats membres de la UE, els països EEE/AELC i els països candidats, que comprendrà tant l'educació com la formació;
- i un nou programa Tempus Plus per a la cooperació entre els Estats membres, els països fronterers amb la Unió i els països que actualment ja participen en Tempus i que també abraçarà tot el ventall de l'educació i la formació.

Els nous programes pretenen respondre als grans avenços sobre el terreny a escala europea que han experimentat les polítiques des de la creació de l'actual generació de programes. El Consell Europeu de Lisboa de 2000 va fixar l'objectiu central de fer d'Europa l'economia del coneixement més competitiva del món abans de 2010, tot fent ferma la cohesió social, i va atorgar a l'educació i la formació un paper protagonista per assolir aquest objectiu. Els processos de Bolonya i de Copenhaguen tenen com a finalitat millorar la coherència, la qualitat i la transferibilitat dels estudis d'educació superior i formació professional, i reconeixen de manera explícita el rol important que els programes comunitaris desenvolupen en aquest sentit.

5. *Op. cit.*, p. 95

En consonància amb la importància creixent que esta adquirint la cooperació en matèria d'educació i de formació, la nova generació de programes és més ambiciosa i té com a objectius:

- la participació d'un alumne de cada 20 en accions Comenius entre 2007 i 2013;
- tres milions d'estudiants Erasmus fins a 2011;
- 150.000 estades Leonardo fins al 2013;
- 25.000 accions de mobilitat Grundtvig fins al 2013.

El seu pressupost s'estima en 13.620 milions d'euros per als set anys del programa.

El Programa integrat per a l'educació i la formació estarà format per quatre programes específics: *Comenius*, per a les activitats d'educació general desenvolupades en els centres educatius fins a l'acabament del segon cicle de l'ensenyament secundari. *Erasmus*, per a les activitats d'educació i perfeccionament del l'ensenyament superior. *Leonardo da Vinci*, per a tots els altres aspectes de l'ensenyament i de la formació professional, i *Grundtvig*, per a la formació d'adults. A més, la proposta preveu un programa «transversal» format per quatre activitats principals per abordar les polítiques educatives, l'aprenentatge de les llengües, les TIC, quan aquests aspectes no pertanyen pròpiament als programes específics, i per assegurar una difusió molt més àmplia que fins ara. També integra el programa *Jean Monet*, per donar suport a les accions que desenvolupen la integració europea i les institucions i associacions europees en els camps de l'educació i la formació.

Aquests programes contribueixen, doncs, a la modernització dels sistemes d'educació i de formació i inciten els docents a millorar la seva pràctica professional, són el millor instrument de la Unió Europea per arribar directament als seus ciutadans. Cap altra activitat comunitària no arriba a tantes persones d'una manera tan directa, la qual cosa ens reforça en el convenciment que la ciutadania europea es comença amb l'educació i que Comenius I ajuda a transformar l'educació i contribueix a construir l'Europa de demà.

Es presenta un treball fet conjuntament amb centres de Berlín, París i Praga, per alumnes de tercer i quart d'ESO amb un clar objectiu: aprofundir en les conductes no discriminatòries entre homes i dones. A través de les activitats del projecte exposat, es treballen totes les àrees curriculars.

Una experiència Comenius: «Dona i Treball» Centrada en el reforç dels valors de la coeducació

IES El Castell **El marc**
*d'Esparreguera**

L'IES El Castell és un centre d'ensenyament secundari de caràcter públic que forma part de la xarxa de centres educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. L'institut va entrar en funcionament el curs 1996-97, coincidint amb el procés d'implantació progressiva de la LOGSE.

En el marc del Programa Educació 2000-04, el nostre institut va elaborar el Pla estratègic 2002-06 *Llengües estrangeres i projecció europea amb noves tecnologies* amb la voluntat de:

- Potenciar en l'alumnat l'interès pel coneixement de les llengües estrangeres des d'experiències motivadores (programes d'intercanvi d'alumnat, participació en certàmens educatius internacionals) que aporten visions culturals més globals i ajuden a transmetre valors democràtics.

* L'article el signen: Jaume Benet, Maria Corominas, Helena González i Blanca Mampel.

- Fomentar l'intercanvi d'experiències educatives d'altres països entre el professorat i la innovació en la tasca docent.
- Satisfèr les necessitats d'informació i comunicació de tota la comunitat educativa (alumnat, pares i mares, claustre de professorat i institucions i organismes de l'entorn) mitjançant l'aplicació de tecnologies de la informació.

Per altra banda, amb l'objectiu d'ordenar i estructurar tot un seguit d'inquietuds respecte a la formació del nostre alumnat pel que fa a conductes discriminatòries, l'IES El Castell va elaborar el projecte *Nois i noies, projecte per a la coeducació*, on es recull aquesta intenció educativa. Aquest treball va ser seleccionat i premiat pel Departament d'Ensenyament l'any 1999 i publicat en el *Sinera 2000* (vegeu www.xtec.es/recursos/valors/coeduca). Aquests han estat els fonaments per a la participació en el treball del Projecte Comenius 2002-04: «Dona i treball» que es duu a terme conjuntament amb centres de París, Berlín i Praga.

Desenvolupament del projecte: les activitats de les àrees

Atès el caràcter transversal del projecte, la intenció de mostrar alguns estereotips vigents encara a la nostra societat, la voluntat de sensibilitzar davant la situació de desigualtat entre nois i noies i partint d'algunes línies d'actuació conjuntes recollides en els projectes esmentats, les àrees han elaborat les activitats que us enunciem tot seguit:

◆ Matemàtiques

Activitat 1: El perfil de les nostres mares. Treball d'estadística, 3r d'ESO. Estudi de diferents variables relacionades amb les mares de la classe com a aproximació a la dona d'Esparreguera. Treball de grup classe. Ampliació: petit grup. Accèssit Concurs Exporecerca Jove del Baix Llobregat 2003. Premi CIRIT desembre 2003.

Activitat 2: Presentació d'una síntesi del treball *El perfil de les nostres mares*, en anglès, en el *Meeting Comenius* de maig de 2004. Alumnat de 4t d'ESO.

Activitat 3: Presentació de l'experiència del treball *El perfil de les nostres mares*, en la Jornada d'intercanvi d'experiències pedagògiques organitzada pel CRP de Martorell amb el títol *Matemàtiques per pensar, matemàtiques per reflexionar*, com a exemple d'activitat de *Matemàtiques i coeducació*. Professorat de matemàtiques de l'IES El Castell.

Activitat 4: *Un tomb per la nostra història*. Treball d'estadística, interdisciplinari amb ciències socials, 3r d'ESO. Treball de grup classe. Ampliació: petit grup a 4t d'ESO. Proposta: Presentació del treball a l'Exporecerca jove 2005.

◆ Llengua catalana

Activitat 1: *Pedra Tartera*. Treball de literatura. 1r de batxillerat. Treball individual o en parella. Anàlisi literària de l'obra i de la seva protagonista. Anàlisi de la societat rural descrita en la novel·la i més en concret del paper de la dona. Recerca històrica de la situació de la dona a Catalunya.

Activitat 2: *Dona i Literatura*. Treball de literatura, 4t d'ESO. Estudi d'obres escrites per dones: tres autores. 1r premi (pàgines web) i finalista (narració) al VIII concurs nacional del Gust per la lectura 2003.

Activitat 3: *Participació al Parlament de Catalunya*. 4t d'ESO. Treball de grup classe. Analitzar, conèixer i debatre en una sessió al Parlament els següents blocs temàtics:

1. *La dona en la societat catalana del segle XX*. La dona en la família i la incorporació al món del treball.
2. *Cap a la igualtat de gènere*. Desigualtats per raó de sexe i reconeixements de drets.
3. *Participació de la dona en el món polític i social*. Feminisme i participació en la vida pública.
4. *L'estètica femenina*. Imatge de dona i la dona en l'art i la literatura.

Activitat 4: Presentació d'alguns exemples del treball *Pedra Tartera*, en anglès, en el *Meeting Comenius* de maig de 2004. Alumnat de 2n de batxillerat.

Activitat 5: Presentació d'una síntesi dels treballs *Dona i literatura*, *L'estètica femenina i el canvi social* i *Dona treballadora*, en anglès, en el *Meeting Comenius* de maig de 2004. Alumnat de 1r de batxillerat.

◆ Llengua castellana

Activitat 1: *El poder de la palabra*. Activitat d'anàlisi d'un text. 1r de batxillerat. Treball individual. Reflexió sobre el sexisme en la llengua.

Activitat 2: *Lenguaje sexista*. Anàlisi d'una escena quotidiana en la qual es fa palès el llenguatge masclista. Activitat individual, 4t d'ESO.

Activitat 3: *El mensaje publicitario perpetua estereotipos?* Activitat individual, 4t d'ESO. Recerca d'anuncis televisius i observació dels diferents estereotips. Anàlisi d'anuncis que reproduïen determinats estereotips.

Activitat 4: *¿Estereotipo?* Activitat individual, 4t d'ESO. Anàlisi de deu anuncis de TV amb definició dels valors que transmeten i fer-hi percebre l'existència d'*estereotips*.

Activitat 5: *La mujer y el lenguaje*. 3r d'ESO. Treball de grup classe CV. Analitzar, conèixer i debatre com la llengua influeix en la percepció que la societat té d'ella mateixa.

Lenguaje tradicional y cotidiano: Refranes, cançons, dichos, llenguatge col·loquial.

1. *Lenguaje escrito*. Cuentos, historias, biografías, libros de texto, literatura, diccionarios...
2. *Lenguaje propagandístico y publicitario*. Anuncios, spots, carteles, vallas, folletos... Tanto por sus imágenes como por sus eslóganes y reclamos publicitarios.
3. *Lenguaje oficial*. Instancias, documentos, impresos, boletines oficiales, leyes, lenguajes utilizados por los representantes parlamentarios y el gobierno...

Activitat 6: Presentació d'alguns exemples del treball *La mujer*

y el lenguaje. Presentació bilingüe: en castellà i anglès, en el *Meeting Comenius* de maig de 2004. Alumnat de 3r d'ESO.

♦ **Ciències socials**

Activitat 1: Dona mare, dona treballadora. 3r d'ESO, treball individual i de grup classe. Treball interdisciplinari amb matemàtiques (*Un tomb per la nostra història*).

1. *El descens de la natalitat.* Observació de l'evolució de les dades familiars de tres generacions (àvies, mares, alumnes).
2. *Causes del descens de la natalitat.* Anàlisi segons el testimoniatge de les àvies, mares o altres dones de la família.
3. *El paper de la dona durant la Segona República, la dictadura i l'actualitat.* Descoberta de com ha anat canviant la situació de la dona en el nostre país segons el context polític.
4. *Comprovem dades.* La taxa d'activitat de les dones a Espanya, Catalunya i Esparreguera.
5. *Comprovem dades.* La taxa d'activitat de les dones als països de la Unió Europea.
6. *L'estat del benestar a Catalunya i a Espanya.* anàlisi i conclusions per arribar a comprendre... *la dona catalana i espanyola és la que cobreix les enormes deficiències de l'Estat del benestar, però, amb un enorme cost professional...* (Vicenç Navarro).
7. *El funcionament de l'estat del benestar en països de la Unió Europea.* anàlisi, comparació i conclusions.

♦ **Ciències experimentals**

Activitat 1: Què sé i què en vull saber? 3r d'ESO, 2n trimestre. Sondeig de coneixements, actituds i interessos. Àmbit: Educació afectivosexual. Treball individual.

Activitat 2: Per a mi la sexualitat és... 3r d'ESO, 2n trimestre. Sondeig de coneixements i actituds a partir d'un dibuix i una frase. Àmbit: Educació afectivosexual. Treball individual.

Activitat 3: Resolució d'enigmes: Qui parla? 3r d'ESO, 2n trimestre. Sondeig de preconceptes i estereotips. Àmbit: Educació afectivosexual. Treball en petit grup. Posada en comú del grup classe.



Activitat 4: *Aplicació informàtica i síntesi final.* 3r d'ESO, 2n trimestre. Àmbit: Educació afectivosexual. Per parelles realitzar al menys quatre de les activitats proposades al «clika salud» (www.clikasalud.com). Redacció d'un informe final per preparar una exposició....

♦ Educació visual i plàstica

Activitat 1: *La publicitat i els rols femenins.* 4t d'ESO, 3r trimestre. Treballs individuals de grup classe. Fomentar conductes no discriminatòries des de la reflexió i la pràctica artística.

1. *Recollida selectiva d'anuncis gràfics.*
2. *Anàlisi crítica i comentari escrit sobre els anuncis seleccionats.*
Lectura denotativa i connotativa.
3. *Creació d'un cartell publicitari.* Dona i societat. Dona i família.

Dona i treball. Dona i formació... La no-discriminació per raons de sexe.

◆ Tecnologia

Activitat 1: *Disseny i construcció d'un lloc web.* 4t d'ESO (hores desdoblament). Proper curs: activitat a fer dins del CV anual. Recerca i anàlisi del paper de la dona dins el món de la ciència i la tecnologia. Treball per parelles.

1. *Disseny i construcció del nostre propi lloc web.* Primer esbós del lloc web amb el format i els enllaços que hi volem. Recerca de la informació, fotos, imatges...
2. *La dona i el món de la ciència i la tecnologia.* Elaboració del treball a partir del que s'ha après amb l'activitat anterior.

Activitat 2: Presentació d'una síntesi dels treballs *La dona i el món de la ciència i la tecnologia*, en el *Meeting Comenius* de maig de 2004. Alumnat de 4t d'ESO.

◆ Tutoria

1r d'ESO:

1. *Nois i noies. Qui fa què?* Sondeig sobre les persones que fan les feines a casa. Activitat individual. Posada en comú. Recull del conjunt de dades de la classe on es veu la quantitat d'homes, dones, nens i nenes que fan cadascuna de les activitats.
2. *Nois i noies. Un estudi de cas:* Anàlisi dels papers assignats a cadascun dels components d'una família a partir de la descripció d'una situació quotidiana i d'un dibuix. Reflexió i comparació amb la pròpia família.

2n d'ESO:

3. *Treball i discriminació. Treball domèstic i doble jornada.* La jornada de treball de les mestresses de casa. Anàlisi i debat sobre la categoria del treball de la dona a casa. Reflexió sobre la possibilitat de discriminació de la dona pel fet de fer moltes vegades una doble jornada.

4. *Treball domèstic i treball fora de casa. Els pensaments de la Mafalda. Anàlisi d'unes vinyetes amb dibuixos de la Mafalda.* Valoració del principal treball no retribuït de la nostra societat: el treball domèstic.

3r d'ESO:

5. *El món del treball. Un món al revés.* Lectura d'un text il·lustrat amb un dibuix «al revés». Debat i reflexió sobre la discriminació que pateix la dona quan ha de trobar feina.
6. *Nois i noies. Mirades. Els refranys... cultura popular?* A partir de la lectura d'un text, comprovació que la societat educa els seus membres d'acord amb el seu sexe i no d'acord amb les seves capacitats o habilitats. Lectura de refranys populars. Anàlisi del paper de l'home i del de la dona en aquests refranys.
7. *El somni impossible.* Visualització del vídeo *El sueño imposible*. Activitat de reflexió i comprovació que les lleis són igualitàries, però, les actituds no. Confecció d'un petit còmic de sis vinyetes basat en la història del vídeo.

4t d'ESO:

8. *Com sóc jo? Les capacitats i habilitats personals.* Es proposa un treball per trobar el perfil de les capacitats i habilitats pròpies tot reflexionant sobre l'entorn familiar, l'historial acadèmic, la personalitat, les afeccions... i amb una mica d'imaginació es redacta un text... *El 20 de juny del 2020 sona el despertador...*
9. *Discriminació en el món laboral? Anuncis de col·locació que discriminen.* A partir de la lectura del text *Anuncis de col·locació que discriminen*, recerca i anàlisi de les ofertes de treball a la premsa. Observar les situacions de desigualtat laboral que es donen. Es proposa la redacció d'un anunci de feina no sexista.

1r batxillerat:

10. *Anàlisi del missatge televisiu.* Anàlisi i comprensió del paper de la publicitat en la designació dels rols femenins i masculins i en l'educació de la gent jove i de tota la societat.

L'intercanvi escolar dins del Projecte Comenius

Un dels objectius enunciats en el Projecte Comenius és *el foment de la cooperació i els intercanvis transnacionals entre centres escolars...* Aquesta és una de les finalitats assolides en el nostre cas: els projectes Comenius han establert lligams a l'hora de treballar, contactes que han portat a compartir experiències tant a través de mitjans informàtics com amb la immediatesa de les trobades en els *Meetings* de treball. D'aquí, del coneixement, de la participació, ha nascut una relació personal i professional que ha fet possible la posterior organització d'intercanvis.

Els professors i les professores de l'IES El Castell hem pogut comprovar que la vivència d'aquesta experiència beneficia tant l'alumnat que l'aposta per un intercanvi és sempre èxit assegurat. Una trobada amb altres joves europeus és una oportunitat molt interessant de conèixer persones de la mateixa edat o similar, de descobrir altres sistemes educatius i cultures diferents que, de ben segur, potenciaran la valoració de tot allò que és nostre i faran que siguin més respectuosos i tolerants amb tot allò que és diferent.

La viabilitat d'un *intercanvi* comença amb el disseny minucios dels objectius i la localització, acordats per tota la comunitat educativa i assumits per les famílies, clau, també, del seu bon funcionament.

Al nostre Institut, històricament, s'han organitzat intercanvis amb els centres socis dels projectes Comenius: Dinamarca i França en l'anterior projecte Comenius, 1999-2002: *Els ports d'Europa* (Dinamarca, França, Holanda) i el darrer amb la ciutat de Berlín, a Alemanya, dins del projecte actual: *Dona i treball*. Tenim previst, aquest curs, fer-ho amb la ciutat de Praga.

La concreció dels intercanvis, al nostre centre, es fa al primer curs de batxillerat. L'alumnat de batxillerat té un grau de maduresa suficient per participar-hi, és molt autònom i els resultats dels aprenentatges que es plantegen són assolibles. Objectius com la pràctica d'una llengua estrangera (normalment l'anglès), el coneixement de les similituds i les diferències culturals amb un altre país europeu, i el foment d'una actitud de flexibilitat, de tolerància, d'interès i de solidaritat, entenen

que hi ha diferents maneres de resoldre les coses, diferents valors, diferents costums...

Concretament, l'intercanvi amb Berlín es va fer amb el *Gymnasium Rosa Luxemburg*, situat al barri de Pankow, antic districte del Berlín de l'Est, fins a la caiguda del mur, el 1989. La durada de l'intercanvi fou més o menys equilibrada: estada de l'alumnat català a Berlín durant deu dies i de catorze dies la de l'alumnat alemany a Esparreguera.

Els joves van seguir un Programa elaborat conjuntament pel professorat de Berlín i el professorat d'Esparreguera. Aquest programa preveia activitats que servissin per conèixer la història i la geografia del país, conèixer la ciutat d'acollida i també la convivència entre l'alumnat, el professorat i les famílies. Per exemple, la visita al camp de concentració de Sachsenhausen (de fort impacte en l'alumnat, el qual vivencià directament l'horror de les guerres) o a la ciutat de Potsdam. Per altra banda, l'acollida de l'alumnat alemany comportà un programa que seguia els mateixos objectius, adaptats al nostre país: coneixement de les ciutats de Barcelona, Girona, Tarragona, visita a Montserrat, etc.

El futur del projecte

Un cop acabat el *Projecte Comenius: Dona i treball*, en el marc que s'ha descrit des de bon començament i amb el suport de la UNIFF de la UPC, s'ha constituït un grup de treball fruit d'aquesta ambició pedagògica i que té la finalitat d'avançar en el treball coeducatiu, en l'aplicació de noves tecnologies i en el foment de l'estudi de les llengües estrangeres.

L'article exposa com, a partir dels arbres, es va poder compartir el que apropiava i el que feia diferents els alumnes de llocs diversos d'Europa i els va permetre conèixer de prop altres maneres de fer i de pensar l'escola.

Projecte «Arbres»*

**Beatriu Cruset
Ballart**

CEIP l'Estació
de Sant Feliu de
Guíxols

Quan ens vàrem embolicar a fer un Comenius l'any 1997, no sabíem ben bé on ens ficàvem. Ho vàrem anar aprenent com aquell qui diu «sobre la marxa» i enmig d'embolics burocràtics.

Potser els únics que ho tenien clar en aquell moment, eren els de l'escola finesa. Els altres estàvem molt desorientats, i el que és pitjor, els que ens havien d'assessorar en sabien tan poc com nosaltres, però vàrem poder constatar que no érem pas els més mal informats: l'escola italiana i l'escola francesa varen tenir greus problemes; de fet, els francesos varen quedar un curs fora del projecte pel mal funcionament de la seva oficina europea.

El projecte que vàrem fer era sobre els *arbres* de les nostres respectives poblacions. Els arbres eren el pretext. A partir d'ells vàrem poder compartir el que ens apropiava i el que ens feia diferents els uns dels altres.

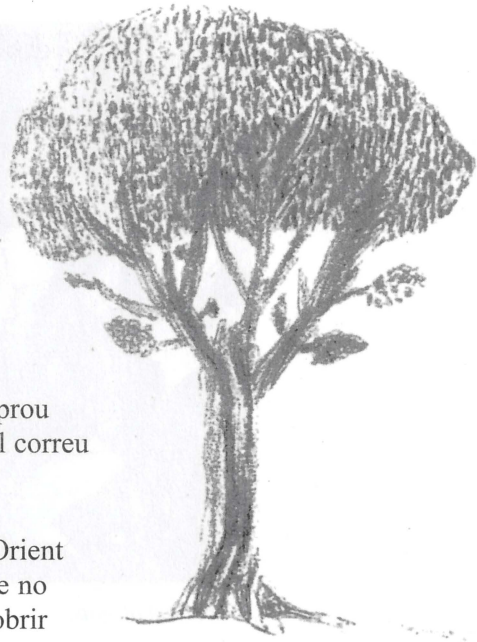
* En aquest projecte han participat les escoles següents: CEIP l'Estació de Sant Feliu de Guíxols (Espanya), École Pierre et Marie Curie de Bourg de Péage (França), Scuola Media Salvatore Quasimodo de Verbania (Itàlia) i Nojanmaan-ala-aste de Savonlinna (Finlàndia).

Vàrem estudiar els arbres de les diferents localitats, la seva distribució en el casc urbà, el clima, tradicions i rondalles relacionades amb els arbres, i d'altres que no n'estaven. Vàrem comprovar que, malgrat les barreres idiomàtiques, podíem comunicar-nos i compartir amb imatges: dibuixos, fotografies, vídeos... Va ser molt enriquidor. L'alumnat esperava encuriosit el correu, i els professors també... Cal pensar que en aquell moment no totes les escoles disposàvem de connexió a la xarxa telemàtica, i per a les que la teníem no era ni prou fiable ni prou àgil ni prou potent per substituir el correu convencional.

Nosaltres vàrem «exportar» els Tres Reis d'Orient i els finesos ens varen apropar el seu hivern, que no és trist ni ensopit. Nosaltres els vàrem fer descobrir els torrons, i els italians una ciutat verda i blava; nosaltres els vàrem ensenyar havaneres i els francesos una altra manera de treballar amb les famílies.

També vàrem aprendre que nosaltres teníem arbres als carrers, els francesos a les places, els italians en els jardins privats i els finesos... tenien cases al mig del bosc. Segurament això és simplificar massa les coses, però pel que hem anat veient de cada país podríem dir que déu n'hi do de com s'ajusta a la realitat de moltes localitats mitjanes (més de 15 000 i menys de 50 000 habitants).

Hem de valorar positivament l'experiència. Ens va permetre conèixer de prop d'altres maneres de «fer» i de «pensar» l'escola. Ni més bones ni més dolentes, senzillament diferents. Diferents potser per la mentalitat de cada país, però... Però potser no és casualitat que el sistema educatiu finès sigui el més ben valorat en l'informe PISA. L'ambient relaxat que es vivia a l'escola que vàrem conèixer no té res a veure amb els nostres «macrocentres» deshumanitzats ni la seva manera de plantejar els horaris d'activitats, adaptats a les edats de l'alumnat (quin sentit té que un nen de tres anys passi tantes o més hores a l'escola que un de dotze anys?).



Olivera del pati

36 L'escola s'obre a Europa



Treballant plegats

Ens ha de fer reflexionar el fet que alguns països (França, Finlàndia) recomanin les escoles petites, fins a 250 alumnes com a molt, per fer més humana la relació, quan a nosaltres ens sembla que fer grans centres amb molts especialistes i serveis és el millor, tot oblidant la deshumanització que això causa, i que l'educació és un procés de relacions personals que permeten el progrés de tots, i que aquestes relacions personals necessiten un ambient, un clima que difícilment es pot donar en espais massificats i atapeïts.

O el fet que en un centre educatiu puguin conviure alumnes i professors que fan horaris ben diferents, i això és el que passava a l'escola italiana, on convivia els alumnes amb horari normal (de vuit del matí a la una de la tarda), amb els de «tempo completo» (dues tardes a la setmana per fer idiomes), amb els de «tempo prolongado», que es quedaven a l'escola cada tarda fins a les cinc per fer tallers. Sempre parlem de centres públics i gratuïts.

Hi ha països on els nens comencen a llegir amb lletra d'impremta un cop han fet set anys i... no passa res. N'hi ha que fan participar molt les famílies en les activitats del centre (cada dia una família porta

l'esmorzar per a tota la classe), i d'altres que ni coneixen les famílies. Hi ha països on els nens amb deficiències estan totalment integrats en el grup classe, amb una vetlladora que els acompanya en tot moment per si tenen dificultats, i d'altres on la més mínima deficiència es tracta en un centre especial.

Hem vist escoles diverses, de totes hem après coses interessants, però... segurament també podríem aprendre coses interessants d'escoles més properes si no fos tan difícil.

Feixisme, exili i resistència és un projecte Comenius dut a terme per l'IES Ferrer i Guàrdia, el qual va suposar tant per als alumnes com per al professorat una vivència i un compromís amb els valors que es desprenien del projecte mateix.

Feixisme, exili i resistència. Un Projecte Comenius

***Elionor Sellés
i Vidal***

El Projecte Comenius *Feixisme, exili i resistència* va néixer a l'IES F. Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí en el ja llunyà 1997. El curs anterior, els joves lluitadors antifeixistes de l'associació Amical Mauthausen havien vingut al nostre institut a fer una xerrada sobre els camps de concentració nazis. La rebuda del nostre alumnat havia estat extraordinària i Josep Zamora, el llavors secretari de l'associació, ens va proposar organitzar una trobada amb d'altres instituts de secundària d'arreu d'Europa per tractar del feixisme. D'allí va sorgir el nostre projecte Comenius en el qual van participar instituts del Regne Unit, França, Alemanya i Itàlia.

Des d'un bon principi ens vam plantejar que el projecte no en tenia prou amb la transmissió de coneixements, sinó que pretenia aconseguir la sensibilització de l'alumnat per tal que després es convertís en difusor del que havia après i assumit. No només es volia aconseguir que l'alumnat conegués de prop l'horror de la Guerra Civil espanyola (1936-39), dels camps de concentració nazis o l'hecatombe de la Segona Guerra Mundial; preteníem donar rellevància als valors dels lluitadors antifeixistes que junts, sense diferències nacionals o ideològiques, van saber fer front al feixisme. D'altra banda, i com a projecte europeu que era, ens plantejàvem entre els objectius principals



Acte d'homenatge a les víctimes del feixisme. Mauthausen, març 2000

crear i estimular la consciència de ciutadania europea. Per aquesta raó creïem essencial facilitar que l'alumnat participant tingués punts de trobada comuns i que aquests fossin vius i no únicament virtuals.

Es van fer nombroses activitats de l'àrea d'anglès, de la literatura i de la història. Es va treballar amb molt detall la bibliografia que van generar la nostra Guerra Civil i la Segona Guerra Mundial i es va aprofundir el coneixement històric d'aquell temps, alhora que la llengua anglesa esdevenia essencial per a la comunicació.

De totes les activitats que es van fer en els tres cursos que van des de setembre de 1997 fins a juny de 2000, se'n destaquen les dues trobades que es van fer amb l'alumnat. La primera, a Sant Joan Despí, el maig de 1999, i la segona a Viena i Mauthausen, el març de 2000. Amb la perspectiva que dóna el temps, emociona veure els joves esforçar-se per millorar el seu anglès, connectar amb els seus col·legues europeus i veure com apareixien corrents de simpatia

especials entre ells i elles. Però són inesborrables les imatges del cementiri de Montjuïc davant del mausoleu del President Companys i del memorial dedicat als brigadistes internacionals, amb els joves francesos recitant el poema *Liberté* de Paul Eluard o dels joves italians ensenyant a tothom la cançó de la resistència «Bella ciao». És impossible no recordar l'emoció, no sempre continguda, en el recorregut de les estances de Mauthausen o el silenci al mig de l'impressionant plaça del camp de concentració, on vam fer un homenatge a les víctimes del feixisme. Allí, en aquella plaça, joves vinguts de cinc països d'Europa van jurar solemnement, tot recordant el jurament dels alliberats, no oblidar la barbàrie i lluitar perquè els valors de la llibertat, la democràcia i la tolerància garanteixin la convivència entre els humans.

La instantània del jurament col·lectiu a la plaça de Mauthausen resumeix el sentit del nostre Comenius i cristal·litza bona part dels objectius plantejats a l'inici del projecte. Passat ja el temps i mirant enrere, participar en el Comenius, *Feixisme, exili i resistència*, va suposar per a l'institut una fita i alhora un compromís amb els valors que es desprenien del projecte. Per a l'alumnat i per al professorat, haver participat en el projecte Comenius, a banda de viure-ho com un privilegi, va convertir-se en un nexa d'unió, en un lligam que de manera invisible ens unia i comprometia a tots i totes.

El Centre de Recursos Pedagògics del Baix Camp va organitzar una jornada Comenius per a les escoles i instituts de la comarca. L'article explica quins objectius es perseguien, enumera les experiències presentades i en resumeix dues: la de l'escola Marinada de Cambrils i la de l'IES Joan Guinjoan de Riudoms.

Jornades Comenius

El Centre de Recursos del Baix Camp, en la seva missió de potenciar i millorar la tasca de dinamització educativa i seguint la tradició d'anys anteriors, va preparar una activitat en format de Jornada per tal de donar difusió dels projectes Comenius entre el professorat de la comarca. Durant el mes de maig va organitzar la I Jornada Comenius amb els objectius següents:

Rosa Novell

- Conèixer les vivències i experiències dels centres de la comarca que estan duent a terme projectes Comenius i de la producció de materials escolars que es confeccionen.
- Impulsar nous projectes i noves temàtiques engrescant els centres que no hi han participat mai i continuant creant associacions i vincles entre centres educatius de la comarca amb d'altres d'Europa.
- Promoure el treball cooperatiu i la mobilitat i intercanvi de coneixements, experiències, recursos, metodologies, etc., tan importants en el camp de l'educació.
- Incentivar el professorat en el coneixement i la dimensió europea, per tal que ho transmeti a la resta de la comunitat educativa
- Crear una dinàmica de suport i de continuïtat en la participació dels projectes Comenius a la comarca.

42 L'escola s'obre a Europa

La I Jornada Comenius va anar dirigida a tots els centres de la comarca i va constar de:

- a. Una exposició àmplia dels treballs duts a terme pels centres de la comarca juntament amb els centres associats.
- b. Presentació de tres experiències corresponents a Projectes Comenius a càrrec dels centres:

CEIP Marinada (Cambrils)
IES Gaudí (Reus)
IES Joan Guinjoan (Riudoms)

L'exposició constava de diverses experiències.

Programa Sòcrates. Comenius 1.1

1. – IES Gaudí (Reus) juntament amb els centres:
 - Irvine Royal Academy. Irvine. Scotland, G.B.
 - Escola Secundària da Amadora. Amadora. Lisboa, Portugaldesenvolupen el projecte: *Tradició i modernitat en l'arquitectura modernista.*
2. – IES Baix Camp (Reus) juntament amb els centres:
 - Yhemsskolan. Angelhom. Vastsverige, Suècia
 - Istituto Tecnico Tecnologico Commerciale. Molfetta. Puglia, Itàlia
 - Zespol Szkol Ogolinoksztalcaqcyh nr. 2. Tarnowie. Tarnow. Malopolskie, Polòniadesenvolupen el projecte: *Living amd working in Europe.*
3. – CEIP Mare de Déu del Roser (Riudecols) juntament amb els centres:
 - Lawthorn Primary School. Irvine. Ayrshire, Scotland
 - 2nd. Primary School of Orestiada. Orestiada Evros, Grèciadesenvolupen el projecte: *Distance doesn't matter.*

Sòcrates. Comenius 1.3

1. – IES Joan Guinjoan (Riudoms) juntament amb els centres:
- College Marcel Pagnol. Labruguière. Midi-Pyrénées, França
 - Istituto Comprensivo V. Angius-Serrenti. Serrenti. Sardegna, Itàlia

desenvolupen el projecte: *Alimentació i activitat física: elixir de vida.*

La I Jornada Comenius va resultar molt positiva i participativa. Hi va haver moltes consultes i intercanvis entre els centres que duen a terme l'experiència i d'altres que s'ho comencen a plantejar.

En l'ànim de continuar la tasca per a la *dinamització d'Europa* i engrescar centres nous de la comarca a dur a terme projectes i experiències en els diversos programes Comenius, *al CRP hi podeu trobar:*

Informació

Informació sobre els diferents programes europeus.
Difusió dels terminis de les diferents convocatòries.
Ajut per cercar associats.

Recursos de temàtica europea

Préstec de materials didàctics en format multimèdia, paper.
Adreces d'interès on trobar altres recursos.

Suport i assessorament

Assessorament per omplir els formularis.
Adreces de diferents països per establir contactes.
Informació sobre l'organització de visites de professorat i alumnat d'altres països.
Posar-vos en contacte amb centres que tenen o han passat per l'experiència.

Explicitar els treballs

Facilitar l'intercanvi d'experiències entre els centres a través de diverses activitats.

Exposar i difondre els materials elaborats.

Demandes.

Recollir i demanar resposta a les necessitats de formació del professorat.

Els centres expliquen la seva experiència:

Dos centres del Baix Camp, un de secundària, l'IES Joan Guinjoan de Riudoms i un de primària, CEIP Marinada de Cambrils, us expliquen la seva experiència.

IES Joan Guinjoan de Riudoms (Baix Camp)

Estem portant a terme un projecte Comenius 1.3 de desenvolupament escolar. Aquest projecte, començat el passat curs 2003-04, té per títol «Alimentació i activitat física: elixir de vida».

El projecte se centra en un intent de determinar l'estat de desenvolupament físic general dels alumnes dels primers cursos de l'ESO a partir de la interacció entre dos aspectes fonamentals, els hàbits alimentaris dels nens/es i el grau d'activitat física quotidiana que els infants acostumen a fer. Aquests dos factors es correlacionen per mitjà de l'IMC (índex de massa corporal) dels nens i les nenes.

L'estudi neix de la preocupació creixent, a la qual la institució educativa no pot restar aliena, que té la nostra societat davant del fenomen cada cop més freqüent de clares disfuncions en el correcte desenvolupament físic dels adolescents actuals. Disfuncions que van des de desviacions per defecte de la normalitat (anorèxies) fins a les cada cop més corrents desviacions per excés (sobrepès i obesitat).

Però, naturalment, si el projecte solament se centrés en aquest estudi diagnòstic quedaria clarament incomplet i sense tenir en compte l'objectiu principal de les institucions educatives, que és educar; per

això en una segona fase i un cop acabat l'estudi inicial, es pretenen dissenyar eines d'intervenció pedagògica per prevenir, refermar i fins i tot rectificar conductes en el camp dels hàbits alimentaris i de l'activitat física quotidiana dels nostres alumnes.

El projecte es porta a terme junt amb dos centres europeus, l'un francès, de la regió dels Midi-Pyrénées, i l'altre italià, de l'illa de Sardenya. Aquests dos centres pertanyen a zones que presenten una cultura culinària i alimentària (l'últimament tan valorada cuina mediterrània) molt similar a la nostra, la qual cosa fa que els resultats obtinguts en els diferents indrets siguin fàcilment extrapolables i que les possibles eines d'actuació pedagògica que puguin sorgir de l'estudi siguin aplicables en tots tres indrets.

En aquest moment, després del primer any de treball, es comencen a definir els diferents aspectes d'alimentació i d'activitat física que influeixen en el correcte desenvolupament físic dels nostres alumnes i durant aquest curs es preveu iniciar el procés de disseny de les eines i accions d'intervenció pedagògica per actuar educativament sobre aquest tema.

Cal assenyalar també que es tracta d'un Projecte Comenius acció 1.3 de desenvolupament escolar, la qual cosa implica que s'està portant a terme un treball d'investigació i programació per part del professorat que posteriorment podrà incidir i repercutir en l'alumnat, però que de moment no intervé en l'estudi d'una manera activa, sinó només com a objecte d'anàlisi.

Però encara que per aquest motiu pugui semblar que el projecte té una incidència poc important en la vida i l'activitat del centre, això no és ben bé així, perquè la mateixa realització d'aquest estudi ja ha comportat elements interessants i positius per a l'activitat educativa de l'IES. Ha permès al centre entrar en contacte i obrir-se a diferents realitats, tarannàs i maneres de fer d'altres institucions educatives; ha potenciat dins del centre la idea de participació i col·laboració dins d'una realitat multinacional europea que cada dia ens és més propera, amb un augment de l'interès pels idiomes (no solament l'anglès) com a eines pràctiques i reals de comunicació tant entre professors/es com de cara als alumnes, ja que durant les visites i reunions del projectes el professorat dels diferents països ha col·laborat en la realització

d'algunes classes (especialment d'educació física) i ha motivat el treball en equip d'un grup de professors/es.

Cal dir, per acabar, que tot i que estem encara en una fase molt inicial de l'activitat, el desig del centre i del grup de professors/es que participen en aquests treball és aconseguir uns fruits, unes eines que ens permetin tant a nosaltres com a la resta de la comunitat educativa millorar les conductes alimentàries i d'activitat física dels alumnes i col·laborar a la minimització, tant com sigui possible, dels creixents problemes de desenvolupament corporal que els nostres adolescents presenten com més va més.

CEIP Marinada de Cambrils

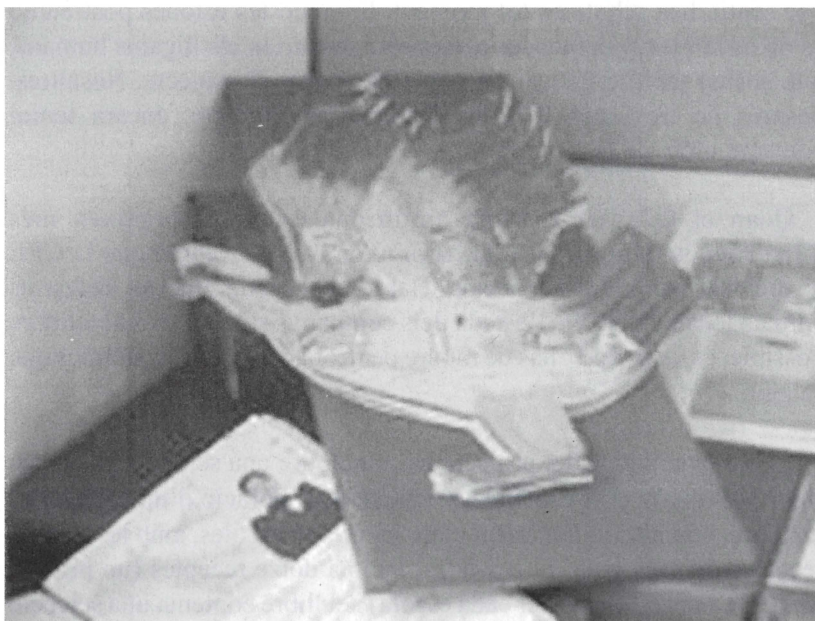
Diuen que la curiositat va matar el gat i, en el nostre cas, deu ser veritat. Tot va començar l'any 1998 quan alguns mestres del CEIP Marinada vam trobar informació sobre projectes Comenius. La curiositat ens va portar a fer tota una sèrie d'accions per establir les bases i poder començar a treballar.

Vam iniciar contactes via correu amb escoles de diversos països europeus interessades a participar-hi i, després de diversos contactes, tres escoles (dues d'Itàlia i una de Portugal) van acceptar treballar amb nosaltres com a escoles associades. Nosaltres havíem de ser el centre coordinador del projecte.

A partir d'aquest moment, va començar la feina de debò. La primera trobada dels mestres implicats va ser a la visita preparatòria que es va fer a Lodi, Itàlia, i allà tots vam aportar les nostres idees i ens vam posar d'acord.

Sortosament, l'ambient va ser molt distès i llatí (ens enteníem perfectament parlant cadascú la llengua pròpia) i això va ajudar a establir força ràpidament els objectius, les activitats i les reunions de treball que s'havien de dur a terme durant els tres propers anys.

Una cosa molt diferent és el dia a dia del projecte, perquè s'hi han d'implicar els mestres, l'equip directiu, els alumnes, els pares dels alumnes i la resta de la comunitat educativa i local.



Vam voler treballar el nostre projecte, «La cuina local tradicional», com un eix transversal i així es van fer activitats com ara intercanviar informacions sobre les respectives escoles, pobles i països mitjançant murals, fotos, gravacions de vídeo... i d'aquesta manera ens vam anar coneixent. Després vam fer una recerca sobre els hàbits alimentaris dels alumnes i una recopilació de receptes locals antigues i actuals. Vam fer uns tallers de cuina a l'Escola d'Hoteleria de Cambrils, una visita a una formatgeria, una altra a la Cooperativa Agrícola...

Hem de dir que els alumnes van participar entusiàsticament en el projecte i esperaven amb candeletes el correu que ens havia de dur la resposta dels nostres associats. Els pares també van aportar el seu ajut, col·laboraven amb els seus fills en la recerca de receptes i visitaven l'escola per veure les exposicions que es feien de tot el material elaborat per nosaltres i del rebut de les altres escoles.

Hi va haver tres trobades de mestres al llarg del projecte, una en cada escola participant, per avaluar la feina feta i revisar el pla de treball. Però cal dir que el millor de tot venia després de la feina, ja que l'escola amfitriona sempre procura que els visitants coneguin la zona

i se sentin ben rebuts en tot moment. En aquestes estones postrèunió és on es fan les coneixences personals i on surten els lligams humans, que costen tant de trencar un cop s'ha acabat el projecte. Nosaltres, després de tres anys d'haver finalitzat el projecte, encara tenim contacte amb els companys.

Quan et toca ser l'escola amfitriona és quan sorgeixen més dificultats, ja que mai no n'hi ha prou amb la subvenció que la CEE té prevista per a aquests casos. Has d'aconseguir que les diferents entitats locals facin que l'estada dels companys sigui el més acollidora possible, és a dir, que t'has de moure per trobar els ajuts econòmics que calguin.

El pla d'activitats del projecte ha d'incloure una sèrie de productes finals, els quals, en el nostre cas, van ser l'elaboració d'un calendari i un llibre, editats conjuntament entre les quatre escoles, amb les millors receptes de cada país. El calendari incloïa dotze receptes (un primer, un segon i unes postres per cada escola) i el llibre contenia una selecció de les receptes més significatives, com també una petita presentació de cada escola i país.

I què volíem aconseguir participant en un projecte d'aquesta mena? El principal objectiu va ser que els nostres alumnes tinguessin contacte amb nens d'altres països europeus i entenguessin Europa com una realitat de la qual ells formen part.

Creiem, també, que aquests tipus d'experiències milloren la seva autoestima i que canvien les seves actituds i creences respecte d'altres països i mostren una mentalitat més oberta.

Aquestes han estat (a banda que nosaltres, els mestres, guardàvem un record molt bo de l'experiència) unes de les raons perquè, després de dos anys de descans, *ens haguem engrescat un altre cop a participar en un altre projecte Comenius*. S'ha de dir que, aquesta segona vegada, tot el que és paperam i burocràcia ha resultat molt més àgil.

Va ser d'aquesta manera que vam començar el nostre segon projecte, que hem anomenat «Tradicions i Jocs». Vam penjar les nostres dades i finalment han estat quatre les escoles amb les quals ens hem compromès a treballar durant els propers tres anys.

A començament de 2004 vam fer la visita preparatòria a Cambrils –hem tornat a visitar les entitats locals per implicar-les– i vam rebre les companyes de Blackpool (Anglaterra), Varkaus (Finlàndia), Vilnius (Lituània) i Iasi (Romania). Aquesta vegada, per força, la llengua vehicular va ser l'anglès.

La primera conseqüència –positiva– d'aquesta trobada ha estat que algunes mestres del centre s'han matriculat a l'EOI per aprendre anglès i poder conversar amb les companyes dels projectes Comenius.

A hores d'ara encara estem esperant l'aprovació definitiva del nostre projecte dins del marc del Programa Sòcrates 2000-04, però confiem que tot anirà bé i que començarem aquest curs preparant el material –pòsters, vídeos...– que els alumnes intercanviaran amb les altres escoles per conèixer la realitat social i local de cada una.

Esperem que les nostres vivències serveixin per engrescar altres escoles i així poder gaudir de l'experiència europea.

L'article, fruit d'una enquesta feta als joves, recull el que saben i pensen aquests joves sobre Europa i també les percepcions i els sentiments bàsics que tenen respecte a la identitat europea i els europeus.

Què saben i què pensen els joves sobre Europa?

*Cristòfol-A.
Trepat i
Carbonell*

1. Introducció

Al llarg del curs 2000-01, just abans d'entrar en circulació l'euro, el grup de recerca DIGHES¹ de la Universitat de Barcelona va fer un estudi sobre una mostra de 2304 alumnes de 4t curs d'ESO de l'Estat espanyol en el qual eren representades totes les comunitats autònomes llevat de la de Ceuta.²

Entre d'altres objectius, la recerca pretenia esbrinar els coneixements bàsics de geografia i història d'Europa i el tipus d'informació que tenien els alumnes de la mostra d'acord amb els currículums de les diverses comunitats sobre aquests aspectes i de com ho concretaven els llibres de text de més difusió. També es van voler esbrinar les actituds, percepcions i estereotips que aquest alumnat manifestava

1. El grup de recerca DIGHES (*Didàctica de la Geografia i la Història a l'Ensenyament Secundari*) està vinculat al Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona. És dirigit pel Dr. Joaquim Prats i Cuevas i coordinat pel Dr. Cristòfol-A. Trepat i Carbonell. En aquest estudi hi van participar, a més del director i el coordinador, el Dr. José Vicente Peña (Universitat d'Oviedo), el Dr. Rafael Valls Montés (Universitat de València) i el sociòleg Ferran Urgell Plaza.
2. Del total del nombre d'alumnes, el 67,6 % estaven matriculats en centres públics i el 32,4 % en centres privats, la qual cosa coincideix gairebé exactament amb la distribució espanyola d'alumnes d'ESO.

tenir sobre el procés d'unitat europea i les persones de les seves diverses nacionalitats.³

A continuació, a partir de les dades obtingudes en aquest estudi, passem a sintetitzar alguns dels resultats més rellevants sobre el que sabien i pensaven els joves espanyols sobre Europa l'any 2001. En segon lloc, ens referirem a les seves percepcions i sentiments bàsics respecte de la identitat europea i els europeus.

2. El que saben de la geografia i la història d'Europa

D'acord amb el que establien comunament sobre Europa els currículums de ciències socials de les diverses comunitats autònomes es va dissenyar una prova de geografia i d'història que recollia els continguts enunciats en el quadre núm. 1 de la pàgina següent.

Les proves contenien preguntes de correcció objectiva amb diverses variants i preguntes d'assaig obert. Els resultats globals van manifestar que només una mica més de la meitat dels estudiants de 4t d'ESO superaven la prova de coneixements. Els percentatges eren clars: **59 % d'aprovat** davant del **41 % de suspesos**. Dels que aprovaven, cap no va obtenir una qualificació d'excel·lent. Tractant-se d'una avaluació de coneixements bàsics en una etapa obligatòria i que és considerada la principal base d'instrucció dels futurs ciutadans espanyols, el resultat obtingut ha de ser considerat lògicament poc satisfactori. Analitzades les dades, tot distingint-hi els coneixements de geografia respecte dels d'història, hi apareixen diferències significatives.

2.1. Els coneixements de geografia

La majoria de l'alumnat espanyol (70 %) hauria aprovat la geografia d'Europa. Segons els resultats, el 30,6 % l'hauria suspès; gairebé la

3. Els resultats de la recerca es van publicar al novembre de l'any 2001 dins la col·lecció «Estudis Socials» de la Fundació la Caixa amb el títol *Els joves i el repte europeu*. Aquesta institució va finançar tot el cost de la recerca. És consultable per internet a l'adreça <http://www.estudis.lacaixa.es>

Quadre núm. 1

Disciplines	Continguts conceptuals	Exemples
GEOGRAFIA (aspectes bàsics)	• Geografia física	<i>Límits, serralades, rius, illes, mars...</i>
	• Geografia política	<i>Estats, capitals...</i>
	• Geografia econòmica	<i>Demografia, economia...</i>
	• Geografia cultural	<i>Religions, llengües</i>
HISTÒRIA (aspectes bàsics)	• Organització i situació de fets i processos en el temps històric per edats	<i>Prehistòria, edat antiga, mitjana, moderna, contemporània...</i>
	• Fets, personatges i obres d'art (en general) situats i desenvolupats en l'espai europeu	<i>Paleolític, Imperi romà, Primera Guerra Mundial, Ciceró, Miquel Àngel, barrocc...</i>
	• Gènesi i desenvolupament de la Unió Europea (en particular)	<i>CECA, tractat de Roma, CEE, tractat de Maastricht, UE</i>

meitat hauria obtingut l'aprovat (49,6 %); i una cinquena part destaca clarament (19,8 %).⁴ En aquests resultats –com també passarà amb els d'història– es constata, un cop més, la relació existent entre el rendiment escolar i el nivell sociocultural de les famílies de l'alumnat (quadre núm. 2). Per exemple, obtenen un insuficient el 35 % dels fills de pares amb estudis primaris, mentre que aquest percentatge és del 19,4 % entre els fills de pares amb estudis secundaris i del 17,6 % entre els fills de pares amb estudis superiors. Així i tot, cal insistir en el fet que el nivell socioeconòmic no és un determinant absolut, ja que el 15 % dels alumnes procedents de nivells culturals que es poden considerar poc afavoridors assoleixen un notable.

4. Cal tenir present que la major part de la prova de coneixements geogràfics es va dissenyar sobre temes molt bàsics en el grau d'identificació. Això donava resultats que es poden considerar preocupants ja que, per exemple, el 80 % de l'alumnat només va reconèixer sis països dels que formaven part de la UE.

Quadre núm. 2
Resultats generals de geografia d'Europa
segons els estudis dels pares (%)

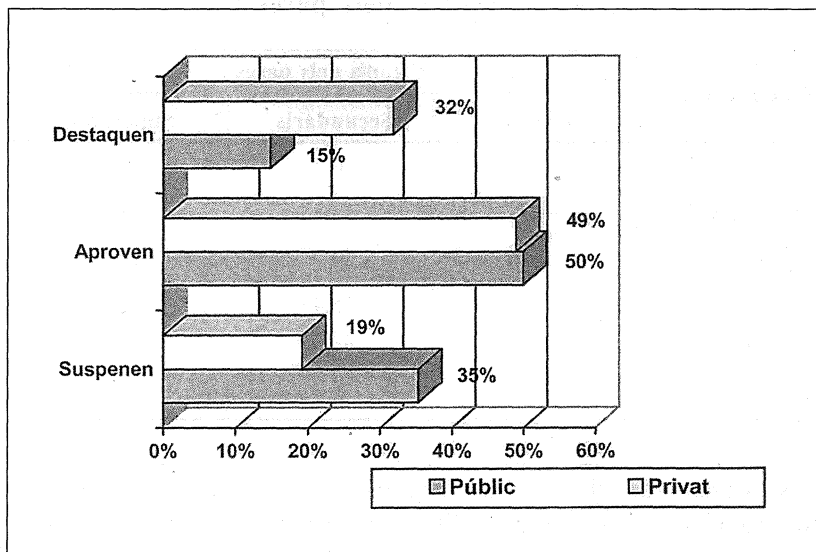
Qualificacions	Estudis dels pares		
	Primaris	Secundaris	Superiors
Molt deficient	1,3	0,7	0,5
Insuficient	35,0	19,4	17,6
Aprovat	27,0	24,0	26,9
Bé	20,9	25,4	30,4
Notable	15,5	29,7	24,1
Excel·lent	0,1	0,7	0,5

Si s'analitzen els resultats segons la titularitat del centre, les puntuacions donen un marge d'un punt per damunt en l'alumnat de l'escola privada (mitjana de 6,23) en relació amb el de la pública (mitjana de 5,23). A l'escola privada, en relació amb la pública, els resultats obtinguts indiquen un percentatge més alt dels qui destaquen i també un menor nombre dels qui es podrien considerar suspesos. En canvi, el percentatge de l'alumnat que se situa en el nivell central és pràcticament similar.

Per gènere, la mitjana dels nois (6,02) és gairebé mig punt superior a la de les noies (5,47). Analitzat més detalladament, no sembla que el gènere resulti una variable completament determinant dels resultats de l'aprenentatge.⁵ La tendència de gènere i de titularitat del centre són idèntics en els resultats d'aprenentatge d'història.

5. Tot i que l'estadística del khi-quadrat indicaria l'existència d'associació entre les dues variables («puntuació geografia» i «gènere»), una mostra tan nombrosa com la que va ser objecte d'aquest estudi tendeix a distorsionar-ne la relació.

Gràfic 1: Resultats de geografia segons la titularitat del centre (en %)



El grau més alt d'eficiència dels centres privats en relació amb els resultats d'aprenentatge apunta a la necessitat de pensar a fons, més enllà dels eslògans partidistes, sobre la didàctica en els espais acadèmics altament heterogenis, tal com sembla que es donen als centres públics. Un cop més, sembla que el quid de la qüestió, pel que fa a l'aprenentatge, està en la possibilitat o no que el tractament de la diversitat de graus, capacitats i interessos –evidentment desitjable– sigui en realitat tècnicament possible a partir de determinats límits.

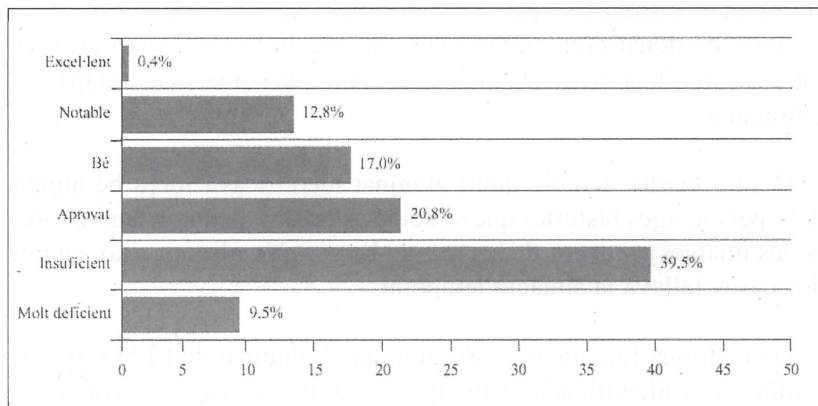
De l'estudi es desprèn també que els estudiants de 4t d'ESO van manifestar un grau més elevat de coneixement en la geografia física que en la humana; sembla també que la qualitat del seu saber es relaciona amb la proximitat geogràfica, sigui estrictament espacial o simplement mediàtica. Així i tot, no sembla que de l'estudi es dedueixi que el que és mediàticament noticable –especialment a la televisió– tingui una repercussió directa en el coneixement de la geografia física o política, en especial pel que fa a la identificació dels estats. Sembla que l'alumnat té un coneixement factual superior a l'espacial pel que fa als països i als estats que formen Europa (sap els noms però no els situa correctament en l'espai cartogràfic).

Finalment, cal assenyalar que el que més s'ignorava se centrava en l'existència dels països europeus que han assolit la seva independència en els últims dotze anys. Aquest fet no resulta més conegut en les nacionalitats de l'Estat espanyol en què es dona per feta l'existència d'una consciència nacional pròpia.

2.2. Els coneixements d'història

Així com amb la geografia quedava clar que la majoria de l'alumnat superava la prova amb els criteris tradicionals de qualificació del professorat, no es pot dir el mateix de la història d'Europa. L'anàlisi estadística dels resultats situa globalment en el 50 % la línia de separació entre els qui superaven i els qui no superaven la prova. Efectivament, la mitjana de les qualificacions d'història s'estableix en el 4,96 sobre 10 i el percentatge de clarament suspesos, en el 49 % (gràfic 2). En canvi, el percentatge dels qui destaquen clarament és una mica més alt que en geografia (20 %). A cop d'ull, doncs, sembla que els resultats de l'aprenentatge en història es polaritzen una mica més que en les altres ciències socials.

Gràfic núm. 2: Resultats globals de la prova d'història d'Europa



Si es fa una valoració general, es pot afirmar, en primer lloc, que els resultats d'aprenentatge d'història d'Europa eren inferiors als de geografia –la qual cosa corrobora la percepció habitual del professorat d'educació secundària– i, en segon lloc, que gairebé la meitat dels estudiants no hauria superat una prova d'avaluació força senzilla.

Aquest fet tan preocupant —si es té en compte la sensibilitat política mostrada en els últims anys sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història per part dels poders públics— podria ser degut a diversos motius, dels quals es poden destacar tres: primer, que una part de la temàtica sotmesa a aquesta prova (història recent d'Europa) no s'ha tractat, de fet, en els programes, tot i estar ben representada als llibres de text; segon, que les dificultats de construcció del temps històric en aquestes edats ofereix considerables dificultats; i, tercer, que els mecanismes didàctics habituals en la programació i en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història no són els adequats. Per raons que no es poden exposar en la limitada extensió d'aquest article, els baixos resultats d'història no són deguts ni al primer ni al segon d'aquests motius. Per tant, cal atribuir-los a d'altres explicacions, en especial al camp específic de la didàctica.

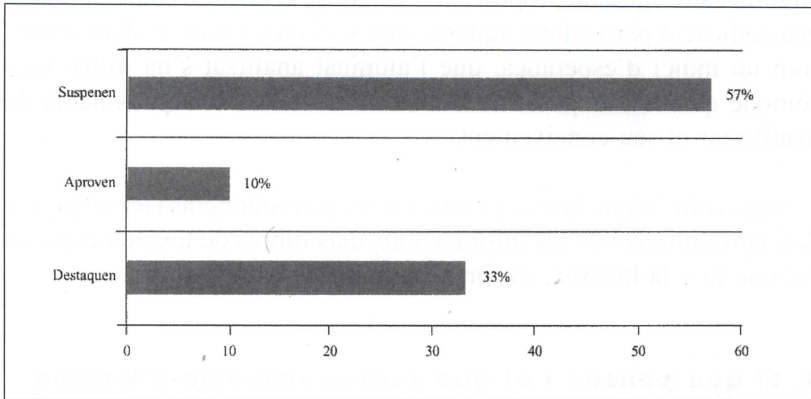
Parlant ara estrictament dels resultats, no hi ha cap dubte que un dels aspectes essencials en l'aprenentatge d'aquesta disciplina, *la situació en el temps cronològic i històric, falla estrepitosament* (vegeu els gràfics 3 i 4 de la pàgina següent). Probablement això sigui degut, en part, a la discontinuïtat amb la qual s'ensenya la història al llarg de l'etapa de l'ESO. Sembla força obvi que, per consolidar les competències temporals —la qual cosa és possible, perquè hi ha un índex suficient d'estudiants que les assoleixen sense gaire problemes— s'hauria de donar continuïtat constant a l'estudi de la història. I, en tot cas, no s'hauria d'estudiar en un únic curs una única etapa determinada.⁶

D'altra banda, sembla que l'alumnat identificava força bé alguns dels personatges històrics que se solen estudiar i distingia també força bé les imatges europees de les que no ho són. No obstant això, en tots dos casos fallava la situació temporal.

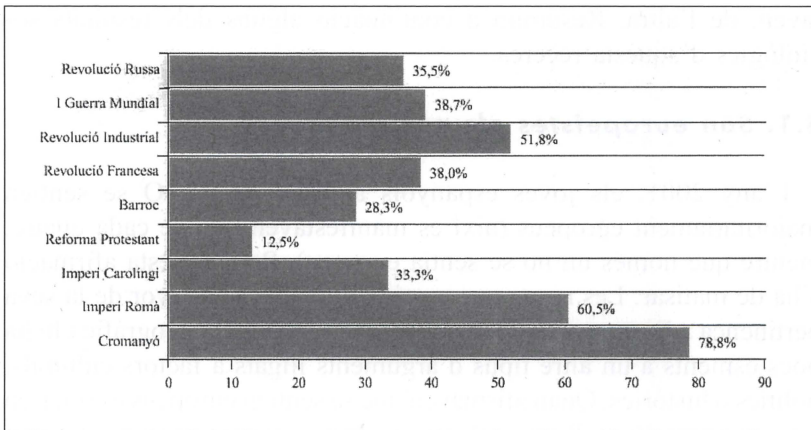
De la prova, finalment, es desprèn que l'alumnat de l'ESO es mou millor en la identificació d'imatges i manifesta clares dificultats en l'expressió escrita. Potser cal recordar un cop més que els professors de qualsevol matèria haurien de ser també, i sempre, professors de llengua. I que a l'escola, sense deixar d'utilitzar les imatges com a

6. Cosa que ens porta a pensar que tampoc no cal que a l'ESO s'estudiïn enciclopèdicament totes i cadascuna de les etapes històriques.

Gràfic 3: Resultats globals en la ubicació temporal de fets



Gràfic 4: Resultats globals en la ubicació temporal de fets i processos històrics (en % d'encerts sobre el total)



recurs d'evocació i de contextualització històrica de les fonts, la tasca del professorat de ciències socials hauria d'intentar un treball conjunt amb les altres àrees del currículum per tal de consolidar i desenvolupar la competència lingüística.

Finalment, cal assenyalar que de l'estudi es desprèn que l'alumnat, al final de l'ESO, té una idea força encertada dels elements propis de la tradició cultural europea. Ignora, però, majoritàriament, el procés històric que, des del final de la Segona Guerra Mundial fins als nostres

dies, condueix a la construcció d'Europa. En aquest sentit, sembla que no seria gaire agosarat proposar en l'estudi de la història contemporània una dedicació particular a aquests temes. A més a més, podem afegir, com un indicatiu d'esperança, que l'alumnat analitzat s'ha trobat més còmode quan ha disposat de fonts textuais sobre les quals havia de manifestar el seu coneixement.

Segui com vulgui, la relació entre els resultats obtinguts i les propostes dels currículums i de les informacions dels llibres de text, en especial pel que fa a la història, és força lluny de ser satisfactòria.

3. El que pensen i el que senten respecte d'Europa

Juntament amb la prova de coneixements es va passar a tots els joves una llarga enquesta sobre el grau d'identificació amb Europa, d'una banda, i sobre les percepcions i sentiments que hi experimentaven, de l'altra. Resumim a continuació alguns dels resultats sociològics d'aquesta recerca.

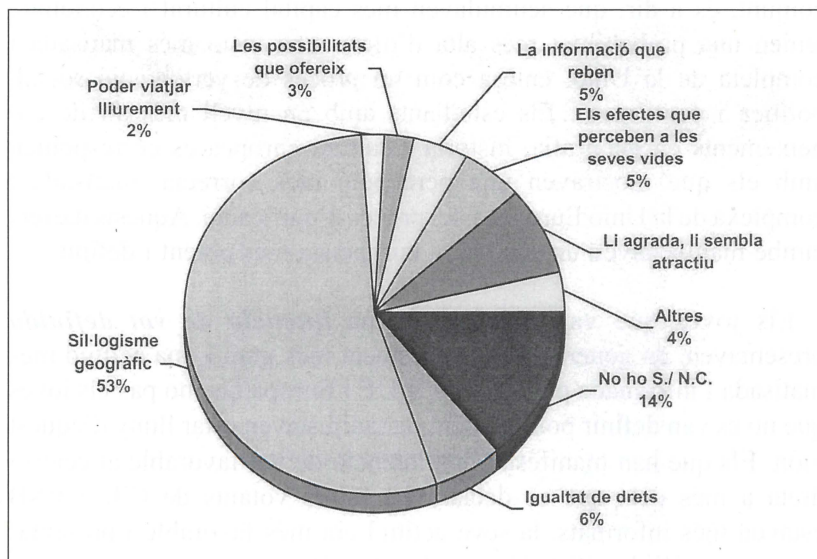
3.1. Són europeistes els nostres joves?

L'any 2001, els joves espanyols al final de l'ESO se sentien majoritàriament europeus (així es manifestaven tres de cada quatre, mentre que només un no se sentia europeu). Però aquesta afirmació s'ha de matisar. Les raons que esgrimien els joves a favor de la seva pertinença a Europa eren de caràcter fonamentalment geogràfic i hi ha pocs esments a un altre tipus d'arguments lligats a factors culturals, polítics o històrics. Quan afirmaven que se sentien europeus es referien a una impressió molt general, en molts aspectes imprecisa i bastant ambigua en la seva definició (vegeu el gràfic 5 de la pàgina següent).

3.1.1. La identitat europea

Sentir-se europeu no implicava necessàriament que els joves reconeguessin en aquesta filiació la seva identitat principal. Només ho van fer així un 5%. Com era d'esperar, el sentiment més fort d'identitat es produïa amb Espanya, cosa que compatibilitzaven amb el del seu poble o ciutat, el de la seva comunitat autònoma o amb altres àmbits més pròxims. Així, de cada deu joves, sis es declaraven

Gràfic 5: Raons per sentir-se europeu



espanyols, un del seu poble o ciutat, un de la seva comunitat i un no contestava; de la resta, la meitat (5'3 %) es declarava de la Unió Europea. El que no es declarassin de la Unió, però, no descarta que se'n sentissin, però es tracta d'una identitat bastant tènue i llunyana. Encara que cal assenyalar que els joves espanyols esperaven més canvis i influència en les seves vides de la pertinença a la Unió que la majoria dels altres joves europeus.

La concepció d'Europa que manifestaven els joves es basava, a més, en una visió que prenia com a referència gairebé exclusivament la Unió Europea. Això no significa que no consideressin que els països que no estan a la UE no siguin també Europa; el que significa és que per a ells, principalment, Europa eren els estats de la Unió i, dins d'aquests, els més pròxims. Així doncs, es pot afirmar que no existia en la majoria una percepció diferenciada entre el que era la Unió Europea i el que era Europa, i si aquesta existia era molt fràgil.

3.1.2. Els condicionants culturals i polítics

La manera com es percebia la Unió Europea estava marcat pel *nivell econòmic i cultural*, és a dir, pel nivell professional i d'estudis

dels pares. S'observava que aquells que tenien un nivell més elevat en conjunt, és a dir, que acumulaven més capital cultural i econòmic, tenien una probabilitat més alta d'oferir una visió més matisada i completa de la Unió, entesa com un procés de vertebració social, política i econòmica. Els estudiants amb un nivell més alt de coneixements en geografia, història i cultura europea es corresponien amb els que mostraven una percepció més correcta, matisada i complexa de la Unió Europea i del procés d'unificació. Aquests darrers també manifestaven un sentiment europeista més potent i definit.

Els joves que van manifestar una *intenció de vot definida* presentaven, en general, un coneixement més gran i una actitud més matisada i informada pel que fa a la UE i Europa que no pas els joves que no es van definir políticament o manifestaven estar lluny d'aquest món. Els que han manifestat una intenció de vot favorable al centre-dreta a més dels que es declaraven futurs votants de CiU i PNB estaven més informats, la seva actitud era més favorable i presentaven un grau d'identificació més elevat amb les posicions europeistes, gairebé sempre moguts pels aspectes més relacionats amb l'interès material que la pertinença a la Unió tenia per a ells. A continuació venien els que optaven per posicions de centre-esquerra; la seva adhesió estava més centrada en els aspectes més generals i es caracteritzaven per manifestar més preocupació i sensibilitat pels aspectes relacionats amb drets i llibertats. Els d'opció nacionalista més radical eren, dins del grup definit políticament, els que presentaven una actitud més matisada i complexa, pendent de determinats aspectes socials, però poc procliu a defensar una posició europeista.

3.2. Com perceben Europa i els europeus?

Malgrat el desconeixement mitjà que s'aprecia en els temes relacionats amb Europa i, més en concret, amb la Unió Europea, els joves adolescents espanyols creien que la pertinença d'Espanya a aquesta organització és positiva. Gairebé ningú no creia que l'ingrés d'Espanya a la UE hagi estat negatiu. A més, la majoria aprovava el procés de unió i pensava que aquest pas serà positiu. Gairebé la totalitat dels enquestats no desitjaria que s'aturés o es cancel·lés el procés d'unió i la majoria lamentaria que desaparegués la Unió Europea.

Per als joves adolescents, Itàlia i França eren els països més atractius

i els italians són els europeus que es veien amb més simpatia i els que rebien una millor valoració. Després dels citats, Gran Bretanya, Alemanya o Portugal serien països desitjables per anar-hi a viure, independentment que els seus ciutadans no suscitin, en un percentatge elevat, massa simpaties, especialment els alemanys i britànics, els quals són vistos amb recel i fins i tot amb una relativa hostilitat. La resta de països europeus i els seus ciutadans reben valoracions més variades. Així, per exemple, els holandesos són valorats molt bé i els russos molt malament, encara que també és cert que a més llunyania el grau d'indefinició és molt més alt.

Com a valoració de contrast, els joves mostraven *una gran acceptació i identificació amb els nord-americans*, tot i que els seus sentiments envers ells són contradictoris. En conjunt, els joves espanyols els atorgaven una valoració més alta que a molts dels seus conciutadans europeus (alemanys, francesos, portuguesos i holandesos). Aquesta actitud contrastava amb la poca acceptació que els susciten els *marroquins*. Per als estudiants, els nord-americans són rics i poderosos; segurament aquestes característiques els fan més atractius. Altres, com els marroquins, són percebuts com a pobres, tenen una llengua, cultura i religió molt diferents i això, probablement, els fa menys desitjables; fins i tot s'han percebut alguns trets que recorden postures hostils a aquests ciutadans amb indicis d'una incipient xenofòbia. I, finalment, és digne d'esment que veuen amb molta més normalitat l'arribada d'europeus de la Unió a ocupar llocs de treball que la d'altres estrangers no comunitaris; fins i tot accepten que un comunitari ocupi un lloc de treball a Espanya si està més ben preparat que l'espanyol.

Algunes conclusions didàctiques

Si la construcció d'una identitat europea oberta constitueix un objectiu important de l'ensenyament de la ciutadania en els seus graus obligatoris sembla ben clar, a partir dels resultats d'aquest estudi, que cal reforçar i orientar millor els continguts relacionats amb Europa i tot el que és europeu per tal de superar els problemes i les deficiències que s'han detectat. Cal, doncs, generar polítiques de millora de la qualitat educativa a través de la innovació, l'ordenació curricular i l'actualització dels docents. En aquest sentit resulta de primer ordre

reflexionar sobre el contingut de ciències socials a primària i a l'ESO.

Cal, efectivament, reflexionar i experimentar sobre dues dimensions educatives avivades els últims anys: si l'ensenyament de la geografia i de la història i de la cultura europea ha de bascular sobre *l'amplitud temàtica* o sobre *la profunditat*; i de quina manera s'ha de pal·liar, sense marginar ningú, especialment a l'escola pública de secundària, els dèficits d'aprenentatge que es deguin a l'excessiu grau d'*heterogeneïtat* d'interessos i capacitats en les aules.

Pel que fa a la primera de les dimensions esmentades, sembla clar que l'amplitud temàtica ha conduït fins ara, almenys en l'aprenentatge de la història i de la geografia, a una dispersió superficial dels aprenentatges i a l'incompliment crònic dels programes escolars. En cas que s'avancés pel camí de la profunditat, caldria assumir d'una vegada que si es consideren importants una sèrie de temes –com els referents a Europa–, això significa que caldria renunciar a la programació d'altres.

Pel que fa a l'excessiu nivell d'heterogeneïtat en la didàctica concreta diària de les disciplines socials, cal assenyalar que constitueix ara per ara una barrera seriosa als aprenentatges segons opinió estesa entre els professionals que imparteixen la seva docència a l'ESO. I si bé el tractament de la diversitat va trobant solucions en les matèries més instrumentals (matemàtiques i llengües) a base de reforçar determinats sectors de l'alumnat situant-los en nivells diferents, aquest procediment no es duu a terme en les classes de geografia i història. Aquesta pot ser també una clau més que expliqui la deficiència de rendiment en aquestes disciplines.

Certament, cal completar l'acció de l'escola amb el foment i l'increment de la mobilitat i l'intercanvi entre estudiants i professorat europeu juntament amb la millora de les polítiques de comunicació institucional amb campanyes dirigides especialment a la joventut. Però crec que encara avui l'actuació fonamental per a la construcció d'Europa passa en bona mesura per l'escola.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*:

*Biblioteca
Rosa Sensat*

- BOQUÉ I TORREMORELL, M. Carme. «De l'euromoneder a l'eurocultura». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 264 (abril 2002), p. 61-65
- «Un calendari per Europa». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 243 (març 2000), p. 60-65
- DOMÍNGUEZ, Pilar; RUIZ DE LOPEGUI, Mercedes; PAREDES, Alfred. «El rostre humà d'Europa?». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 224 (abril 1998), p. 48-51
- «Europa i educació». A: *Perspectiva Escolar*, nº 231 (gener 1999), p. 2-46
- VILLANUEVA MARGALEF, Maria. «Deixem entrar Europa a l'escola». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 205 (maig 1996), p. 71-74

Llibres i articles de revistes

- Avaluació de l'Acció 1 de Comenius: crear una cultura de qualitat i de credibilitat per a les accions educatives europees*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 1999 (Informes d'avaluació; 4)
- CAPELLA I PRIU, Sebastià. «Territori Euro». A: *Guix*, núm. 272 (febrer 2001), p. 62-65
- «Centres educatius i institucions de formació oberts a Europa. Promoció i avaluació dels projectes educatius europeus. Eines per participar-hi» [Di-

- versos articles]. A: *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats*, núm. 119 (desembre 2002), p. 93-152
- La Ciudadanía Europea: informe-propuesta sobre la ciudadanía europea. Participación, derechos sociales y cívicos*. [Barcelona]: Ajuntament de Barcelona: Eurociudades. Comité de Bienestar Social, 1998
- Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 2002 (Didáctica de las Ciencias Sociales; 2)
- La disciplina como ámbito de mejora escolar*. [Las Palmas]: Centro del Profesorado Las Palmas: Sócrates Comenius, 1999.
- «Una educación para la nueva Europa del siglo XXI» [Monogràfic]. En: *Comunidad educativa*, núm. 263-264 (noviembre/diciembre 1999), p. 27-36, 37-49
- Euroaventura*. Barcelona: Fundació La Caixa, 1999. 1 maleta pedagògica
- Europa de la A a la Z: diccionari de la integració europea*. Wolfgang Wessels (ed.) Barcelona: Mediterrània, 1998
- «Europa en las aulas» [Monogràfic]. A: *Íber*, nº 23 (enero 2000), p. 5-74
- FERRER, Ferran. «La formació del professorat a la Unió Europea: reptes i tendències». A: *Temps d'educació*, núm. 21 (1er semestre 1999), p. 325-358
- GALLEGO DÍAZ, Soledad. *La Unión Europea*. Rosa Regàs (pr.). Barcelona: Destino, 1997 (¿Qué era? ¿Qué es?; 7)
- GASÓLIBA BÖHM, Carles A. *El Parlament Europeu*. 3a ed. revisada i amplificada. Barcelona: Tibidabo, 1999 (Europa)
- Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*. Brusel·les: EURYDICE: Thessaloniki: CEDEFOP, 2001 (Enquête; 3)
- «Intercambios con Europa» [Monogràfic]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 292 (junio 2000), p. 49-73
- «Intercanvis escolars amb Europa» [Monogràfic]. A: *Guix*, núm. 239 (novembre 1997), p. 5-41
- MORIN, Edgar. *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988 (Libertad y cambio: ensayo político)
- PEÑA CALVO, José Vicente; VALLS MONTÉS, Rafael; PRATS I CUEVAS, Joaquim. *Els joves davant el repte europeu: coneixements i expectatives de l'alumnat d'educació secundària*. Barcelona: Fundació La Caixa, 2001 (Estudis socials; 7)
- Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel, 2000 (Ariel pràcticum)
- «Proyectos europeos» (Diversos artículos). A: *Aula de innovación educativa*, núm. 102 (junio 2001), p. 35-61
- RUIZ CORBELLA, Marta. «La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado: un propuesta». A: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 35 (agosto 1999), p. 95-101
- Towards active citizenship: connecting young citizens across Europe and*

the world. Mireia Montané (ed.), Yves Beernaert (ed.). [Barcelona]: Forum Universal of Cultures-Barcelona 2004, 2001

ZAPATA ROS, Miguel; GARCÍA, Juan José. «La formación continua del profesorado en la Unión Europea». A: *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, nº 161 (septiembre 1999), p. 54-60

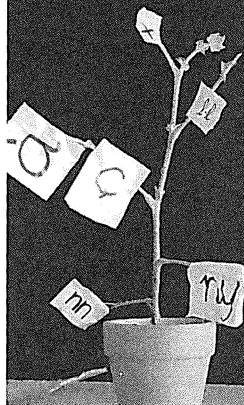
Pàgina web d'interès

EUROPA

El portal de la Unió Europea. Aquest portal inclou informació sobre el funcionament i l'organització de la Unió Europea, una guia del ciutadà sobre les institucions europees. Recull totes les activitats i esdeveniments que organitza la Unió Europea ordenats temàticament. Cal destacar la pàgina sobre Educació, formació i joventut.

http://europa.eu.int/index_es.htm

[Consulta: 21 d'octubre de 2004]



XXVII Premis Baldiri i Reixac

Dotació total: 110.700 euros

Convocatòria per al curs 2004-2005

Aquests premis, destinats a l'estímul i al reconeixement de l'escola catalana, són dotats per la Fundació Lluís Carulla amb les aportacions voluntàries dels receptors del llibre-nadala que la Fundació tramet cada any a persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans. L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC, Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural.

Els Premis Baldiri Reixac són convocats en tres modalitats:

Premis a les escoles

14 premis de 3.300 euros cadascun.

Serà premiada la qualitat global, en llengua i continguts, de les escoles i els instituts quant a la catalanitat: lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el conjunt de les seves activitats, ús del català com a llengua de relació entre els alumnes, activitats culturals d'arrelament al país i aplicació conseqüent del Projecte lingüístic de centre.

Per participar-hi cal omplir i trametre el **qüestionari** que facilita la **Fundació Lluís Carulla**, com també la documentació que s'hi demana. Les escoles unitàries integrades dins d'una ZER s'han de presentar conjuntament.

Les escoles i els instituts ja presentats als Premis en anys anteriors i no premiats que desitgin optar a aquesta convocatòria, només cal que presentin el qüestionari actualitzat; no és necessari, doncs, que aportin documentació nova.

No hi poden optar els centres educatius ja guardonats en convocatòries anteriors.

Premis als alumnes

75 premis de 700 euros cadascun.

Seran atorgats a treballs escolars fets, preferentment en equip, per alumnes d'ensenyament no universitari. L'import del premi es destinarà a llibres o materials didàctics en català escollits pels alumnes guardonats.

Els treballs han de ser fets en català i poden tractar temes de qualsevol de les àrees de coneixement dels diversos cicles escolars, ser resultat d'activitats del centre (dels murals, les maquetes i les manualitats més grans de 60 x 60 cm, només se n'admetran fotografies). Quant als **treballs de recerca** de segon de batxillerat, només se n'admetrà un per centre.

El Jurat valorarà especialment els treballs que suposin un aprofundiment en la realitat **nacional catalana** i en la nostra **tradicó cultural**. Acompanyarà els treballs una memòria breu, no més llarga de dos fulls, on cal especificar les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc.

Per optar al premi, cal acompanyar cada treball amb la **fitxa d'inscripció**, segons el model que en facilita la **Fundació Lluís Carulla**.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada fitxa d'inscripció complimentada.

Premis a mestres i professors

Dotats amb 12.000 euros en conjunt.

Premi a un treball de reflexió pedagògica que contribueixi a l'ensenyament en català a qualsevol nivell o matèria. El premi és dotat amb 6.000 euros per a l'autor del treball guardonat i 3.000 euros de subvenció per contribuir a l'edició del treball. A l'edició del treball premiat, haurà de constar-hi el premi amb el qual ha estat guardonat.

Premi a una proposta didàctica, referida tant a la globalitat d'un centre educatiu, com a un o diversos cicles o nivells, amb relació a l'aprenentatge de la llengua en qualsevol àrea del currículum i a la creació de condicions que afavoreixin l'ús del català entre els alumnes. El premi és dotat amb 3.000 euros per a l'autor i aplicador de la proposta didàctica.

En ambdós casos, els treballs han de ser inèdits. Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament i en dues còpies- amb la fitxa d'inscripció complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior no ha de constar el nom de l'autor, sinó només el títol del treball.

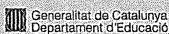
El Jurat podrà dividir els premis o deixar-los sense adjudicar.

Aspectes generals

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a:

Fundació Lluís Carulla
Aribau, 185, 3r. 08021 Barcelona
Telèfon: 93 200 53 47 - Fax: 93 200 56 33
Adreça electrònica: info@fundaciolluisacarulla.org

Premis Baldiri Reixac
Amb el patrocini honorífic de la:



El termini de presentació s'acaba el dia 18 de febrer de 2005. Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramessa és anterior a l'11 de febrer.

Els treballs no premiats podran ser recollits des del 25 de juny fins al 17 d'octubre, prèvia presentació de la fitxa d'inscripció.

La **Fundació Lluís Carulla** podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Història detectivesca que comprèn tots els cursos de primària i que aborda continguts de diferents àrees curriculars. Es tracta d'una activitat lúdica i motivadora que serveix com a suport del plantejament i resolució de problemes.

Ajuda'm, que tinc un problema

Ángel Plou Campo

Director de l'Escola Pública Banús de Santa Coloma de Gramenet

«Ajuda'm, que tinc un problema» és una activitat d'ensenyament-aprenentatge pensada per ser desenvolupada de manera conjunta entre tots els nivells de primària d'un mateix centre educatiu, i que des de fa tres cursos es porta a la pràctica a l'escola pública Banús de Santa Coloma de Gramenet. Consisteix en una investigació de tipus detectivesc que han de dur a terme els alumnes a través de la resolució d'uns problemes aritmètics.

El cas o història detectivesca, en la qual es fonamenta l'activitat, és una eina lúdica i motivadora que serveix com a suport al plantejament i resolució de problemes de manera contextualitzada i contínua al llarg de tot un curs.

Antecedents

Ara fa tres cursos que vam encetar un

procés d'avaluació interna de la gestió curricular de l'àrea de matemàtiques. No estàvem satisfets amb els resultats que obteníem a l'hora de treballar els problemes aritmètics, per això vam decidir que l'activitat avaluadora se centraria únicament en aquest àmbit de les matemàtiques.

Vam iniciar el procés al setembre, mesurant i analitzant, amb voluntat objectiva, la competència que manifestaven els nostres alumnes en les tasques de resolució de problemes. Les dades obtingudes van servir de base per desenvolupar al llarg del curs un conjunt de reunions de coordinació de claustre en les quals es tractava de posar en comú criteris i recursos per fer front a les necessitats educatives detectades. Els acords sobre activitats i metodologia que sorgien en aquestes reunions es portaven a la pràctica, i en sessions posteriors es comentaven i enriquien. Això ens va obligar a intervenir durant tot l'any de manera molt més intensa i reflexiva en l'àmbit de resolució de problemes.

Al final de curs cada mestre va redactar un informe avaluatiu sobre la seva gestió curricular. A la llum del procés de reflexió i experimentació desenvolupat al llarg de tot l'any, el mestre havia d'analitzar la seva pràctica docent amb un doble objectiu:

- Identificar aquells continguts específics que s'havien manifestat més potents per ensenyar als nens i a les nenes a resoldre problemes.
- Identificar la metodologia i les activi-

tats que s'havien revelat més eficaces.

La posada en comú de les reflexions que cada mestre va reflectir al seu informe va permetre elaborar un document que enriquiria i posaria al dia el PCC de matemàtiques. Aquest document recollia un conjunt de criteris curriculars respecte a què i com ensenyar a l'hora de treballar els problemes, criteris curriculars que s'havien experimentat durant el curs i que eren valorats de manera positiva.

Només començar el curs següent, al setembre, en la mateixa data que la primera vegada, vam tornar a avaluar, a tall de retest, la capacitat dels alumnes per resoldre problemes, per així poder comparar els resultats amb els obtinguts a l'inici del procés. Vam detectar progressos significatius. Això ens va confirmar dues coses. La primera, que la intervenció acurada i reflexiva dels mestres en un àmbit determinat del currículum té una incidència molt positiva en els resultats d'aprenentatge dels alumnes en aquest àmbit; i la segona, que els criteris curriculars d'intervenció, que havien estat establerts com a resultat del procés de reflexió, eren eficaces i valia la pena consolidar-los en el centre. A partir d'ara, aquests criteris havien de servir com a guia per treballar la resolució de problemes.

Entre aquests criteris curriculars d'intervenció podríem destacar els següents:

- Procurar connectar les activitats de resolució de problemes amb els interessos dels alumnes i les seves neces-

sitats. Plantejar problemes que tinguin sentit per als nens i nenes, que siguin percebuts com a funcionals.

- Treballar de manera específica i sistemàtica aquelles situacions problemàtiques reals que es presenten amb freqüència en la vida quotidiana.
- Compensar la dificultat per plantejar en tot moment situacions reals, funcionals i pràctiques, amb la introducció de components lúdics, que engresquin els nens i les nenes i despertin la seva curiositat.
- Plantejar els diferents problemes que responguin a la diversitat de situacions que podem trobar dins de cadascuna de les operacions matemàtiques (suma, resta, multiplicació i divisió).
- Induir en els alumnes una concepció oberta de les accions estratègiques de resolució (manipulatives, dibuixos, esquemes...), oferir recursos per canviar o buscar-ne de noves quan no se'n surten, i evitar que arribin a associar mecànicament: Problema (estímul) – Operació matemàtica (resposta)
- Treballar de manera específica les diverses subcompetències que es relacionen amb la resolució de problemes: la reinterpretació, les estratègies de resolució, la supervisió i el plantejament de situacions problemàtiques.
- Potenciar el treball en grup, la interacció entre els alumnes, per possibilitar la cooperació, el contrast i l'argumentació d'estratègies.
- Interactuar sovint amb els alumnes per oferir-se com a model, per descobrir mancances, per introduir elements que facin reflexionar, per induir determinades estratègies, per introduir bastides,

per eliminar-les i comprovar si els aprenentatges s'han consolidat...

- Potenciar la transferència i l'aplicació d'allò après a noves situacions i contextos, a altres àrees curriculars.

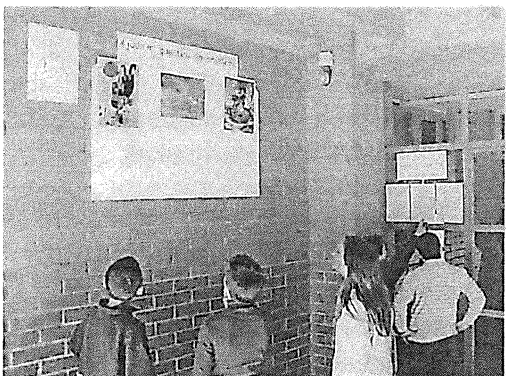
L'esbós d'una activitat global d'E/A com a recurs per implementar propostes específiques de millora

Arribat a aquest punt, una vegada consensuats els acords metodològics i d'intervenció, una vegada modificat i enriquit el PCC, se'ns va plantejar el problema de com donar continuïtat al treball desenvolupat.

Si ens limitàvem a repartir una còpia del document elaborat amb els criteris curriculars adoptats per treballar la «Resolució de problemes» i a continuació tots declaràvem la nostra intenció de portar-los a la pràctica, era molt possible que, amb el pas del temps, caiguessin en l'oblit.

Per conjurar aquest perill, vam decidir dissenyar una activitat global d'E/A que impliqués tots els mestres de primària i en la qual haguessin de participar de manera conjunta tots els alumnes.

En principi vam pensar a proposar un problema setmanal a cada cicle. Els dilluns es penjarà a les classes, als passadissos i al pati. Els nenes i les nenes tindrien tota la setmana per parlar del problema i trobar-hi una solució. El divendres, cada classe dedicaria una estona a comentar el pro-



Racó del pati on s'exposa tota la informació relativa a l'activitat

blema i a posar en comú les diferents estratègies de resolució que havien fet servir els alumnes per resoldre'l.

Ara bé, com podríem motivar els nens i nenes perquè resolguessin els problemes? Com fer que trobessin sentit a la resolució d'aquests problemes? Com mantenir l'interès setmana darrere setmana? Les respostes a aquests i a altres interrogants van modificar i enriquir la primera idea, de manera que es va configurar l'experiència que aquí us exposarem.

Els objectius que ens proposàvem eren bàsicament tres:

1. Consolidar en l'àmbit de l'escola, i evitar que caiguessin en l'oblit, aquells criteris curriculars per a la intervenció establerts com a resultat del procés de reflexió del curs anterior. Necessitàvem una activitat global que recordés als mestres la necessitat de mantenir-los vius a l'interior de les aules en el moment de

desenvolupar qualsevol activitat relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la resolució de problemes.

2. Disposar d'una eina que havia de ser un fil conductor, des del setembre al juny, per al plantejament de situacions problemàtiques. Aquesta eina havia de permetre donar suport i sentit a les tasques de resolució de problemes aritmètics, contextualitzar-los i, a la vegada, havia d'incrementar el nivell de motivació dels alumnes, i mantenir l'interès per la resolució al llarg de tot el curs.

3. I, és clar, com a objectiu final ens proposàvem millorar la competència dels nostres alumnes per resoldre problemes.

Una aproximació al desenvolupament de l'activitat

L'activitat es basa en el muntatge d'una història detectivesca que ha de permetre donar suport, al llarg de tot un curs, al plantejament i resolució de problemes aritmètics, i a la vegada ha de servir per implementar els criteris metodològics i d'intervenció que es van adoptar com a resultat del procés d'avaluació.

Un personatge, el detectiu Guifré, demana ajut als nenes i les nenes de l'escola per resoldre un cas que un client li ha encarregat.

Guifré, al llarg de la investigació, anirà disposant de pistes per solucionar el cas, però aquestes pistes es presentaran de

manera incompleta, desordenada o enigmàtica, de tal manera que per desxifrar-les serà necessari resoldre un conjunt de problemes aritmètics. La solució de cada problema permetrà anar desxifrant la pista a poc a poc i per tant avançar en la investigació.

A cada cicle de primària (CI, CM i CS) se li presentaran problemes de diferent grau de dificultat que permetran desxifrar únicament una part de l'enigma, de manera que en ajuntar les tres parts dels tres cicles resultarà la solució sencera de l'enigma.

Guifré es comunica per escrit amb els alumnes i es presenta mitjançant una fotografia. Cada dilluns, a les nou del matí, tots els nens i nenes de primària reben una carta d'en Guifré on demana ajut. En primer lloc, Guifré exposa als alumnes la pista enigmàtica que han de resoldre per poder avançar en la investigació i a continuació, dilluns rere dilluns, presenta els problemes, la solució dels quals permetrà resoldre l'enigma i disposar d'una pista clara. La solució de cada pista enigmàtica dona peu a plantejar-ne una de nova i seguir el mateix procés, fins arribar, a final de curs, a culminar la investigació i resoldre el cas.

Al plafó de suro de cada classe i també als porxos del pati, es reserva un espai per penjar tota la informació relativa a l'activitat «Ajuda'm, que tinc un problema». Allí es penjaran les cartes d'en Guifré, els enunciats de les pistes i dels problemes, les graelles que ajudaran a resoldre els enigmes, les solucions, etc. Això permet que el cas i els problemes a



Guifré, el detectiu que demana ajut als nois i noies

resoldre estiguin sempre presents i els nens i nenes puguin comentar-los i parlar-ne a l'hora del pati.

Tots els alumnes disposen d'un quadern tipus DIN-A4 on han de copiar o enganxar tots els escrits que els envia en Guifré, els enunciats dels problemes i el material gràfic auxiliar.

Els alumnes de cada cicle s'agrupen per parelles heterogènies. És a dir, els alumnes del primer nivell del cicle formen parella amb els alumnes del segon. Dijous al matí es reserva l'última mitja sessió del matí en tots els horaris de primària per possibilitar que les parelles es trobin, intercanviïn

arguments, es puguin ajudar mútuament i resolguin el problema conjuntament. Això implica que a cada classe de primària, durant aquesta mitja hora, hi haurà una barreja meitat per meitat d'alumnes dels dos nivells del mateix cicle.

El primer quart d'hora es dedica a fer que les parelles contrastin els seus processos de resolució i trobin la resposta al problema. Passat aquest temps, una de les parelles serà l'encarregada, amb l'ajut del mestre, d'explicar a la resta de la classe l'estratègia o estratègies que porten a la solució, i per tant de trobar el primer indici per resoldre l'enigma.

Cada alumne haurà de consignar al seu quadern, a sota de l'enunciat, el procés i les estratègies de resolució, i l'expressió o expressions matemàtiques conseqüents.

La setmana que acaba un enigma, es reserva l'últim quart hora de divendres perquè els diferents cicles es puguin traspassar el trosset d'enigma resolt. Així els podran ajuntar i disposar de la solució sencera.

Potser, ara s'entengui millor perquè l'activitat va ser batejada amb el nom «Ajuda'm, que tinc un problema». El detectiu Guifré demana ajut als alumnes per resoldre uns problemes que els permetran avançar en la seva investigació; els nois i les noies s'han d'ajudar mútuament per resoldre els problemes; els cicles han de col·laborar per poder completar la solució de cada pista o enigma; i en última instància, els mestres hauran de guiar als

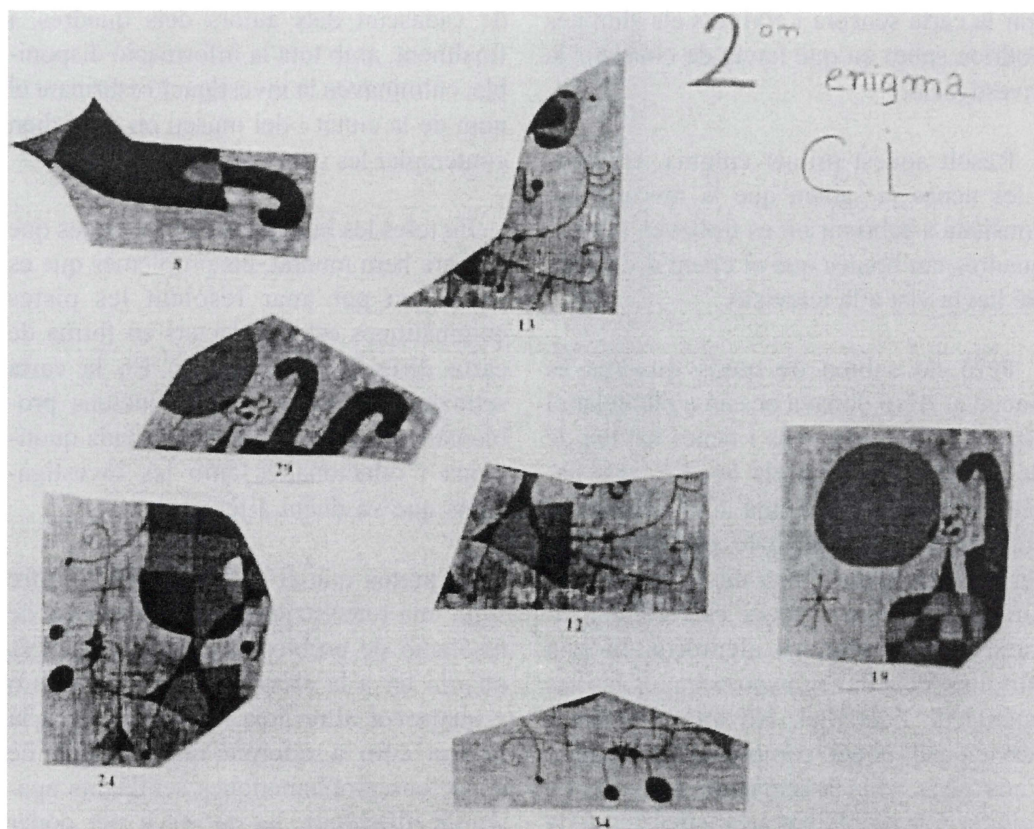
alumnes en la resolució dels enigmes i els problemes: hauran de potenciar la reflexió, la diversitat d'estratègies, la confrontació d'argumentacions, hauran de mantenir la il·lusió i la màgia que l'activitat genera des del moment que es planteja. L'activitat va ser dissenyada des de l'òptica del treball cooperatiu; la consecució dels objectius del treball d'investigació és possible en la mesura que els alumnes, les parelles i els cicles aconseguïen els objectius parcials.

Fins al moment actual hem desenvolupat aquesta experiència durant tres cursos consecutius. Això vol dir que s'han presentat i s'han resolt tres històries detectivesques diferents. En Guifré i els seus ajudants són personatges prou coneguts per tots els alumnes del centre. Cada inici de curs els nois i les noies de l'escola esperen la seva visita i les seves propostes d'investigació.

Un exemple d'història detectivesca per donar cos a l'activitat

El primer cas d'investigació que es va muntar consistia a esbrinar on es trobaven unes obres pictòriques molt famoses. Un client del detectiu Guifré li va encarregar que investigués on podia anar a veure uns quadres molt bonics que havia vist a la televisió. Li havien agradat tant que volia estar a prop d'ells, veure'ls al natural, contemplar-los tal com eren en la realitat.

El primer enigma es basava, precisament, a esbrinar en què consistia la in-



En aquest cas la resolució dels problemes premetrà identificar les peces que formaran un quadre de Miró

vestigació, ja que la carta que havia rebut en Guifré, i en la qual el seu client li encarrega aquest cas, no s'entenia, li faltaven paraules. La solució correcta d'uns problemes aritmètics possibilitarà la identificació d'aquestes paraules.

Cada cicle rebia un tros d'aquesta carta amb els buits corresponents a les paraules que hi faltaven. Als taulers murals de l'activitat es penjaven unes graelles, que contenien moltes paraules amb possibili-

tat d'omplir els buits que hi havia a la carta.

Cada paraula tenia associat un número. Aquelles paraules que tinguessin els números coincidents amb la solució dels problemes serien les que faltaven en la carta.

Una vegada identificades, cada cicle podria completar el seu tros de carta i passaria una còpia a la resta de classes. Ajuntant els tres trossos es podria desxi-

frar la carta sencera i així tots els alumnes podrien saber en què havia de consistir la investigació.

Result aquest primer enigma, els nens i les nenes ja sabien que la investigació consistia a esbrinar on es trobaven aquells quadres tan bonics que el client d'en Guifré havia vist a la televisió.

Però no sabien de quins quadres es tractava. Això donava ocasió a plantejar el segon enigma: els nens i nenes havien de descobrir quins eren els quadres que havien d'investigar. Cada cicle rebia un conjunt de peces de puzzle, que resultaven ser trossets petits d'una de les obres pictòriques. Aquestes peces estaven enganxades d'una manera aleatòria en una cartolina i quedaven exposades als taulers murals de l'activitat. No totes les peces servien per poder compondre el quadre. Cada peça tenia associat un número. La solució dels problemes aritmètics permetia identificar les peces que realment eren vàlides per muntar els quadres. Una vegada identificades, cada cicle podia compondre el seu quadre i passar una còpia a la resta de classes de l'escola. D'aquesta manera, tots els nens i nenes disposaven de les fotografies dels tres quadres.

Encara havien de resoldre tres enigmes més per arribar a la solució final. Seguint un procediment semblant, a través de la solució de problemes aritmètics, havien de descobrir el títol de cada quadre, el nom dels autors, l'any en què van ser pintats i el moviment artístic al qual pertanyien. A continuació havien de compondre un retrat

de cadascun dels autors dels quadres, i finalment, amb tota la informació disponible, culminaven la investigació esbrinant el nom de la ciutat i del museu on es podien contemplar les obres originals

En totes les històries detectivesques que fins ara hem muntat, els problemes que es plantegen per anar resolent les pistes enigmàtiques estan redactats en forma de carta dirigida als alumnes. En la carta setmanal, Guifré exposa situacions problemàtiques relatives a la seva vida quotidiana i relacionades amb les investigacions que va duent a terme.

Es pretén que el problema d'en Guifré sigui una referència per a les activitats de resolució de problemes posteriors que es puguin fer a la classe de matemàtiques o a qualsevol altra àrea. Ha de servir a la mestra com a referent quan davant de situacions problemàtiques semblants apareguin dificultats; ha de servir per poder plantejar i solucionar noves situacions amb la mateixa estructura, amb xifres diferents, en altres contextos.

L'experiència té com a objectiu fonamentalment treballar la resolució de problemes, però a la vegada aborda directament continguts d'altres àrees curriculars i permet muntar activitats paral·leles amb un caràcter transversal. Per exemple, la primera activitat que van muntar i que us hem descrit somerament més a dalt va permetre apropar-se a la vida dels pintors i a la seva època, descobrir altres quadres que van pintar, conèixer algunes de les pinacoteques més importants, treballar el

color i la forma, diferents tècniques de pintura, la còpia i la reproducció, etc.

Algunes conclusions

Després de tres cursos de desenvolupar a les classes aquesta experiència, ja disposem de dades objectives sobre el nivell d'incidència en els resultats d'aprenentatge dels nostres alumnes. Cada setembre passem proves estàndard a mode de retest i les dades obtingudes ens confirmen un avenç significatiu en les tasques de resolució de problemes, que ara per ara aconseguim mantenir i en alguns curs aixecar lleugerament.

Respecte als altres dos objectius que ens proposàvem la valoració també és positiva:

- Una activitat conjunta d'escola, com a proposta de continuïtat d'un procés de reflexió i millora, obliga a la coordinació i invita els companys a mantenir presents els criteris curriculars d'intervenció acordats, crea una certa tensió per oposar-se a la inèrcia d'hàbits i maneres de fer anteriors.
- Hem aconseguit que la gran majoria de nens i nenes de l'escola s'interessin per l'activitat, se sentin motivats per resoldre els problemes que es plantegen dintre l'experiència, esperin amb interès i il·lusió la carta d'en Guifré i participin de manera activa en la resolució del cas i en totes les activitats que es plantegen.

I, finalment, ens agradaria destacar que

l'experiència ha tingut una incidència molt positiva en altres aspectes que en un principi, a l'hora de projectar l'activitat, no es veien com a objectius fonamentals. Per una part, les diferents històries detectivesques que hem muntat durant els tres cursos han permès abordar de manera transversal continguts d'altres àrees curriculars de manera contextualitzada i amb el plus de motivació que portava implícita la mateixa activitat. Per l'altra, el desenvolupament d'aquesta experiència ha potenciat una cohesió més gran del cicle i, per tant, de l'escola. El disseny de l'activitat i el fet concret d'instaurar parelles intercicles que s'han d'ajudar mútuament a resoldre el problema ha possibilitat que els alumnes es coneguin millor, hi hagi més relacions entre nens i nenes de les diferents classes, estiguin més disposats a col·laborar i a fer altres tasques i activitats de manera conjunta.

L'article descriu una experiència sobre el creixement personal del professorat per incidir i afavorir el desenvolupament de les competències individuals i de grup en els alumnes.

El creixement personal del professorat

Anna Carpena

En el marc de les Quartes Jornades Escola 3-12, dedicades a l'escola com a espai de comunicació i emocions, es va presentar una experiència sobre el creixement personal del professorat.

Partiem del supòsit que majoritàriament el creixement personal dels infants depèn de la maduresa personal del seus educadors. Com més àmplies siguin les capacitats personals del professorat, per entendre's amb un mateix i amb els altres, més possibilitats tindran els infants que els acompanyen durant la seva vida professional de créixer i desenvolupar harmònicament els seus potencials humans. L'equilibri del mestre afavoreix l'equilibri dels infants.

Generalment, quan es parla de formació personal en termes com desenvolupament de la intel·ligència emocional, educació

moral, educació socioemocional, adquisició de competències socials o habilitats socials, etc., es parla de l'educació de l'alumnat i també de la formació del professorat per poder intervenir-hi, però no per intervenir sobre un mateix, quan aquest hauria de ser el primer i principal objectiu ja que tota acció educativa adreçada a l'alumnat pot esdevenir infructuosa, i fins i tot contraproductent, si no va acompanyada d'una coherència entre el que l'educador sent, pensa, diu i fa. La relació sense discrepàncies entre aquestes dimensions de la persona és el fonament per a una construcció personal harmònica i entenem que la millora dels processos de construcció personal del professorat és tan imprescindible com ho és la millora en l'alumnat. En l'informe de la Comissió Internacional sobre Educació, dirigit per Jacques Delors (1996), es diu que l'eficiència del professorat s'ha de basar en el fet de tenir i aplicar qualitats humanes, no només d'autoritat, sinó també d'empatia i d'humilitat. També es comenta la gran força que tenim els ensenyants en l'exemple que donem.

En el moment que el professorat pren consciència de la possibilitat i necessitat d'aprofundir i ampliar el propi potencial es comencen a produir canvis en un mateix i en totes les interaccions en general. Prendre'n consciència és important en si mateix i és el primer pas cap a la millora personal i professional.

Per constatar aquestes premisses es va recórrer a la pròpia experiència del professorat, perquè les seves reflexions i

vivències podrien confirmar-les i/o aclarir-les. Es va demanar a un grup de mestres que parlessin sobre els aspectes següents:

- Aspectes del creixement personal propi que han incidit directament o indirectament en el desenvolupament personal dels alumnes.
- Canvis en la pràctica educativa.
- Incidència dels canvis propis en la qualitat de les relacions amb els altres membres de la comunitat educativa.

Van participar-hi quaranta-un mestres de nens i nenes de tres a dotze anys, alguns tutors, altres especialistes, de dotze centres públics de Catalunya. Tots comparteixen l'experiència d'estar rebent, o haver rebut, formació en temes relacionats amb l'educació emocional i social.

La seva contribució fou molt rica. La tasca de sintetitzar el que han aportat ha estat difícil per tal de no escurçar el material dels que hi han treballat i de cara als qui pot interessar aquesta aportació. El que aquí es presenta és, doncs, un esforç de síntesi sense grans pèrdues respecte a les formulacions originals. Algunes exposicions seran transmeses tal i com han estat escrites ja que el que s'hi expressa il·lustra les idees i les emocions generals que es manifesten. En direm *Amb la seva pròpia veu*.

Aspectes del creixement personal propi que han incidit directament o indirectament en el desenvolupament personal dels alumnes

Els mestres han parlat d'aspectes referents a processos cognitius, sobre consciència emocional, han manifestat actituds volitives, relacionades amb uns valors ètics, i han posat de manifest unes predisposicions vitals. Aspectes que representen tot el que les persones som: el que pensem, el que sentim, el que fem i aquelles actituds vitals que constitueixen els projectes de vida personals.

Els *aspectes cognitius* del creixement personal propi que han incidit en el creixement personal de l'alumnat giren al voltant del propi coneixement, principalment, i d'una conscienciació del jo davant l'infant.

Respecte al coneixement d'un mateix assenyalen:

- Haver après a observar-se i a entendre's un mateix.
- Conèixer a fons la pròpia personalitat.
- Conèixer a fons les pròpies actituds.
- Haver après a reflexionar i mantenir la ment oberta a tot el que pugui anar succeint.
- Tenir una actitud honesta amb un mateix.
- Ser capaç de replantejar-se actuacions.
- Haver pres consciència del fet que persona i mestre van junts, no es poden deslligar.

Respecte a la interacció amb l'infant:

- Es dona una presa de consciència del fet que els educadors som un model a imitar.
- Es constata que podem fer que els nens i nenes se sentin bé i que aprenguin a sentir-se bé.

Pel que fa als *aspectes emocionals* del creixement personal propi, es fa referència a la pròpia autoestima i s'esmenten els processos de valoració i acceptació d'un mateix.

S'exposa la pròpia regulació emocional:

- Coneixent el fons emocional de les pròpies reaccions.
- No perdent els nervis, reaccionant amb calma.
- Practicant tècniques de relaxament.
- Desdramatitzant els comportaments conflictius.
- Canviant els sentiments davant els nens conflictius.

També s'assenyala la importància de:

- Desenvolupar la capacitat de posar-se a la pell d'un altre.
- Haver après a construir pensament positiu.
- Valorar el sentit de l'humor.

I com a darrer aspecte del creixement emocional volem esmentar la satisfacció que manifesta una persona en haver comprès i comprovat, personalment, que és possible aconseguir canvis en un mateix, que l'educació emocional transcorre al llarg de la vida.

Escoltar i entendre millor els altres, ser més dialogant i tolerant són *actituds* esmentades per quasi tots els participants com les *predisposicions* que més directament incideixen en el desenvolupament personal dels seus alumnes. Altres actituds esmentades, lligades a creences i valors, són:

- Tenir més paciència.
- Enfrontar-se d'una altra manera a «allò que no està bé».
- Trobar la part positiva de les persones i de les situacions.
- Dir el que es pensa sense ofendre.
- No viure com a pèrdua de prestigi el fet de qüestionar-se i ser qüestionat.
- Creure que tots som una mica mestres de tots.

Com a *disposicions vitals* directament relacionades amb la construcció personal, tant la pròpia com la dels alumnes, els participants declaren com a fonamentals:

- Ser creatiu.
- Viure positivament tot el que es fa.
- Gaudir de la relació amb els altres.
- Viure serenament.
- Ser més feliç.

La serenitat com a enriquiment personal s'expressa en diversos moments dels comunicats.

Amb la seva pròpia veu

«He après a fer les paus amb mi mateixa.»

«Les meves virtuts s'han fet més grans i els meus defectes més petits.»

«L'acceptació dels altres comença per la nostra pròpia acceptació.»

«Si m'entenc jo mateixa, puc copsar i entendre cada nen. Allò que m'ajuda a mi també els pot ajudar.»

«Als alumnes ja no els veus com a nens a qui et dirigeixes per fer la teva feina, sinó com a persones amb qui ens posem constantment en situació d'aprendre mútuament.»

«El creixement personal no s'acaba mai. Per tant no ens ha de fer cap vergonya, als mestres i a les mestres, acceptar aquest creixement i parlar-ne obertament.»

Canvis en la pràctica educativa

«En el moment que et trobes fent canvis com a persona et trobes, alhora, fent canvis com a educadora.»

Els canvis incorporats a la pròpia pràctica educativa tracten diversos aspectes. Comprenen l'autoimatge de l'alumne, el tractament de les emocions, la creació d'una atmosfera determinada, la manera d'encarar els conflictes, la comunicació, la gestió i participació per part de l'alumnat i canvis referents a la família.

El tractament de la comunicació i l'afrontament del conflicte són els dos temes més recurrents. Sembla, doncs, que són els aspectes en els que s'han introduït més canvis. D'altra banda, només dues persones esmenten canvis respecte a les famílies.

Pel que fa a l'*autoimatge positiva de l'infant*, es parla de:

80 Salut

- Valorar més positivament l'alumne.
- Potenciar les seves qualitats.
- Positivar la situació personal de l'alumne.
- Incentivar processos d'acolliment per part de tothom.

Pel que fa al *tractament de les emocions*, s'assenyalen els canvis següents:

- Es busquen més espais per expressar i compartir emocions i sentiments.
- S'està al cas dels estats d'ànim dels infants.
- S'afavoreix que els nens i les nenes tinguin un bon estat emocional.
- S'incorporen tècniques de relaxament.
- Es busquen moments de pausa en el treball d'aula per trobar serenitat interior.
- Es fa propici el gaudiment de moments de tranquil·litat, d'ambient distès i de bon humor.

Per a la *creació d'ambients distesos, basats en l'afecte*, es fa referència a:

- Facilitar un clima en el qual els infants se sentin acollits i compresos.
- La valoració, en tot moment, del benestar.
- Creació d'aquella atmosfera en la qual els aprenentatges esdevenen experiències positives.
- Es continua exigint, però s'exigeix d'una altra manera.

La *comunicació*, cal considerar-la com l'aspecte més rellevant, en el qual més s'ha intervingut, especialment en la manera d'escoltar.

La comunicació en la pràctica educa-

tiva del dia a dia inclou, com a canvi, a més d'aprendre a escoltar, aquests altres aspectes:

- Parlar controlant el to de veu, sense cridar.
- Parlar més individualment, sense espectadors.
- Aprofitar tots els moments possibles per parlar.
- Parlar sense donar res per suposat –encara que pensem que coneixem molt bé els alumnes sempre hi ha fets, circumstàncies, que els poden afectar.
- Es té en compte el contacte físic com a forma de comunicació.
- Es té present la importància de la comunicació no verbal.
- Es treballa més el llenguatge oral.

L'altre tema que té més incidència com a canvi en la pràctica educativa és la manera *com s'encaren els conflictes*.

- Es deixa de fer discursos i sermons.
- Es condueix l'alumne a trobar vies de solució.
- Es pacta.
- La paraula «castigat» gairebé està suprimida.
- Els nens conflictius es veuen d'una altra manera.

També canvia la forma de *participació dels alumnes*.

- Es dona més participació als alumnes en les decisions i en l'organització.
- Es tenen en compte les «veritables» necessitats dels alumnes.

- Es fomenta l'expressió d'opinions.
- Es dóna més autonomia.
- Es dóna més responsabilitat.

Respecte a la *relació amb la família*, es diu que ha canviat la manera de fer amb els pares, ara més empàtica.

Amb la seva pròpia veu

«Tinc un fort convenciment: Els nens són molt més receptius al que transmeto que no pas al que dic.»

«Un petó, en determinats moments, val més que mil paraules.»

Incidència dels canvis propis en la qualitat de les relacions amb els altres membres de la comunitat educativa

La convivència quotidiana amb les persones que formen part de la comunitat educativa demana habilitats d'autoregulació cognitiva, emocional i conductual per a unes interaccions interpersonals sanes i de qualitat.

La resposta a si els canvis propis incideixen en la qualitat de les relacions és categòrica. La millora personal incideix en tot, en com s'entén i s'actua davant la vida, per tant inseparable de tots els àmbits en què ens movem.

La *qualitat* de les relacions es descriu així:

- Es trenquen barreres. Es respira més emocionalment.

- Es troba la part positiva de les persones.
- Es comparteix més. Hi ha més entesa. Hi ha més confiança.
- Es busca més la participació i el treball cooperatiu.
- Les relacions esdevenen més pacients i més cordials.
- Ja no és fàcil criticar negativament els companys.

Però no tothom ho veu així. Una persona diu un no rotund a la incidència; la seva experiència li fa dir que no hi ha canvi en la qualitat de les relacions, mentre que una altra, del mateix centre educatiu, exposa: «S'ha de tenir molta paciència per veure canvis significatius. El que vaig aprenent, però, és a no tenir pressa i anar fent. Crec en els petits canvis i el canvi personal necessita que el temps el faci madurar.» Dues maneres de sentir, pensar i posicionar-se davant la mateixa realitat.

Una persona especifica un augment de la qualitat en les relacions que manté amb pares i mares, atès –diu– que pot ser més tolerant i assertiva. El fet que es citi tan poc la família pot tenir dues lectures: els mestres que han col·laborat en aquesta experiència mantenen una bona entesa amb mares i pares i per això no canvia la qualitat de les relacions que hi mantenen. L'altra interpretació fóra que en la manera de fer amb els pares encara estem pendents d'introduir-hi canvis.

Amb la seva pròpia veu

S'apunta amb insistència «l'encomanar», com a idea confiada d'expansió.

«Un estat de crispació s'encomana. Un estat de calma també s'encomana.»

«Quan hi ha mal humor i males cares o crítiques constants als alumnes o als altres professionals els problemes augmenten de manera considerable, tot es veu més negatiu.»

«Les actuacions pacífiques, afectives, alegres, no passen desapercebudes als ulls dels companys.»

«Ser positiu es contagia.»

«La forma d'actuar s'encomana.»

«La confiança genera confiança, la seguretat genera seguretat i l'alegria genera alegria.»

«Hi ha coses que s'escampen com una taca d'oli i hi ha adults que, a còpia de conviure amb determinades actituds, les van adoptant a poc a poc i les fan seves. Com més gent entra a la cadena, més complicitat i estimació hi ha corrent per l'escola.»

«És molt important que es prevegin claustrats per poder escoltar els altres, per compartir els problemes i les incidències del dia a dia. Primer es feia estrany fer claustrats només per explicar com fem les coses, quins problemes tenim, saber com ho fan els altres, saber que el que em passa a mi també li passa a l'altre. Això ens ha enriquit a tots. Ara ja no és estrany, sinó una necessitat. Compartim, reflexionem i fem debats sobre la pràctica educativa.»

Com a comentari final, algú ha volgut afegir una reflexió sobre la necessitat de formació pel que fa a l'àmbit de la construcció personal del professorat:

«Si el creixement personal no es treba-

lla de manera conscient, sinó de manera intuïtiva, potser no s'arribarà a un compromís responsable, ni amb un mateix ni amb els altres. Per això, en la majoria de casos, calen ajuts externs que condueixin el procés, ajuts que haurien de ser de llarga durada.»

«Hem d'animar els claustrats a plantejar-se formació conjunta entre els mestres per donar-nos un aire fresc i renovar la il·lusió per la feina que fem.»

* * *

Voldria remarcar quin és l'ànim que acompanya totes aquestes actituds i accions: l'esforç. Si hi ha un esforç, és perquè hi ha una dificultat, és a dir, a vegades no és fàcil endegar canvis personals. Això és el que es dedueix en endinsar-se en la lectura de les aportacions del professorat que hi ha participat. Alhora, però, els escrits traspuen il·lusió per la feina feta i convenciment que aquest és el camí per on cal continuar.

Una altra dada que crec important subratllar és la necessitat formulada, per molts, de buscar, de crear, *moments* escaients per afavorir el desenvolupament de les competències emocionals, individuals i del grup. El temps compartimentat, a partir dels primers cursos de primària, no ajuda gaire al creixement integral. Quan s'expressa la necessitat d'un espai es deu, segurament, al fet que aquest temps no existeix si no se'n provoca l'existència. Aquesta voluntat planificadora ha quedat palesa, com a innovació en la pràctica

educativa, sense que això vagi en detriment –cal remarcar-ho– de la tasca feta moment a moment, dia a dia, en totes les interaccions, fet que queda reflectit en el que fins ara s'ha exposat.

Som persones en creixement, no acabades de formar. Entendre-ho i acceptar-ho, d'una manera responsable i compromesa, representa un plantejament de l'educació com una educació per a la vida, i el manteniment de processos de construcció personal amb il·lusió en serà l'horitzó de significat.

Les mestres i els mestres que ens han volgut explicar la seva experiència ens han demostrat la voluntat de repensar la

pràctica educativa pròpia des d'una perspectiva personal i professional, amb una actitud emocionalment sana i constructiva que contribueix al creixement interior dels infants i els ajuda a conviure amb harmonia amb els altres.

Des d'aquí vull agrair la seva contribució. Les reflexions que ens han aportat poden ser punt de partida, o tema d'ampliació, per a la reflexió d'altres educadors i educadores.

La construcció de la dignitat personal és possible gràcies a l'altre. Jo em faig, em construeixo a mi mateix, quan tu et fas a tu mateix. Tots som alumnes i mestres al mateix temps.

L'article explica la participació de l'escola al Festival de teatre, el qual pretén sobretot potenciar l'activitat teatral amb alumnes i permet mostrar a la comarca una activitat del centre, a més de potenciar l'intercanvi entre escoles, on les representacions es fan en un espai professional.

El teatre com a recurs

Vicent Garrido Margalef

CRP de l'Alt Camp

Per què el teatre a l'escola?

No és casualitat ni caprici que el teatre sigui una de les activitats escolars o extra-escolars més típiques que s'ha portat a terme per iniciativa dels mestres, dels pares o altres persones vinculades al centre.

Tot i que fins ara el teatre no s'havia inclòs dintre del currículum escolar de manera oficial, aquesta activitat és present a l'escola des de fa molt de temps i qualsevol ensenyament innovador i liberal l'ha inclòs dintre de les seves activitats preferents. És clar que aquesta activitat és entesa com a treball creatiu d'elaboració d'una peça teatral ja sigui a partir d'un text conegut o de creació pròpia. En aquest sentit, l'activitat teatral amb alumnes és un dels recursos educatius més complets perquè inclou la possibilitat de desenvolupar tota una sèrie de disciplines de caire intel·lectual i unes

actituds individuals que enriqueixen la personalitat de l'alumne i l'ajuden a créixer com a individu.

El teatre és dotat de tota una càrrega educativa que és difícilment superada per altres activitats.

En els seus orígens –les festes religioses gregues–, la intenció didàctica i declamatori de les primeres manifestacions teatrals ja tenien una finalitat educativa. L'afegiment de nous personatges dintre del mateix món grec i la incorporació de nous elements, en el transcurs dels anys i de les diferents èpoques, ha anat fent més complex tot el muntatge alhora que s'ha anat enriquint.

En el terreny educatiu, del que es tracta és de servir-se'n com a instrument. És un recurs actiu per al desenvolupament de molts aspectes formatius. No es tracta d'aprendre a fer teatre, sinó de servir-se del teatre, de la seva tècnica: l'estudi dels personatges, del text, de l'expressió oral, de l'expressió del cos per una banda i, per l'altra, el treball de l'escenari, del decorat, del vestuari, de la llum, de les escenes.

- En primer lloc, aspectes carregats de continguts que demanen un treball de:
 - *llengua*: expressió oral, vocalització, fluïdesa, per una banda, i per l'altra un treball del text de l'obra: estructura, personatges, lèxic, vocabulari i les adaptacions necessàries;
 - *plàstica*: escenografia, atrezzo, repartiment de l'espai, vestuari...;

- *dinàmica*: treball del cos en ell mateix i en relació amb un espai.

- En segon lloc, el fet de ser una activitat d'equip és un recurs idoni per desenvolupar valors com:

- la responsabilitat, la importància de la feina ben feta –per minsa que sigui–;
- la convivència;
- la valoració del treball de l'altre;
- l'afany de superació i esperit de preparació pel fet d'haver d'assajar una vegada i una altra;
- l'adquisició d'actituds positives envers el teatre.

Resumint els aspectes de desenvolupament educatiu: l'alumne s'enriqueix en molts aspectes; i, a la vegada, el professorat guanya en coneixement de l'alumne.

Tots aquests elements, i algun altre que encara hi podríem trobar amagat, són presents a l'hora de preparar una representació teatral a l'escola, en proporcions diferents segons les edats de qui ho practica, evidentment. El resultat final extern és l'obra representada, però durant el camí, durant les hores, moltes, que s'han dedicat a preparar l'obra, hi ha hagut un procés que crec que és més important que el resultat final en ell mateix: l'enriquiment que ha adquirit cadascuna de les persones que hi ha contribuït, el desenvolupament de la personalitat de cada infant o jove que hi ha participat.

No és perquè sí, doncs, que afirmem trobar aquests elements positius en el tea-

tre escolar. L'observació dels alumnes al llarg d'un festival i al llarg dels diferents festivals que s'han anat celebrant a la nostra comarca, i a la resta de comarques de la demarcació de Tarragona, i les valoracions fetes pel professorat que ha treballat directament amb els alumnes, ens ha permès descobrir diferents actituds i comportaments en els alumnes que han fet d'actors en algunes obres teatrals. Això ens ha portat a fer algunes afirmacions: els nois i les noies que fan d'actors, en general, aprecien més les representacions dels seus companys d'altres escoles, tenen una actitud més respectuosa en una sala d'espectacles com a espectadors i valoren més les representacions teatrals dels professionals. Tot plegat va molt unit: si valoren més els actors, són més respectuosos, guarden més silenci a la sala i poden, després, ser més crítics, i si els agrada l'obra, gaudir-la més. Per tant, fer d'actor forma com a espectador.

Per què un festival de teatre comarcal?

Fa ja més de vint anys que portem organitzant des del Centre de Recursos Pedagògics un festival de teatre a l'Alt Camp i és lògic que així ho fem després de les afirmacions anteriors i de ser conscients de la importància del teatre en el món educatiu. L'objectiu que pretén el festival és sobretot potenciar l'activitat teatral a l'escola, però se'n plantegen d'altres que també hi són presents i queden implícits en la realització de l'activitat, com ara facilitar un espai professional perquè els

alumnes aprenguin a desenvolupar-se en un espai més ampli. De tota manera, els principals són:

- Potenciar la realització de l'activitat teatral amb alumnes a l'escola.
- Permetre mostrar a la comarca una activitat del centre. Intercanvi.
- Posar a l'abast de les escoles més mitjans tècnics dels que normalment disposa.

La tasca, oculta, de preparació de l'obra és la mateixa que es faria si no hi hagués un festival, però la possibilitat de fer la representació fora del centre, en un escenari comú a altres actuacions professionals i d'adults, davant de companys d'altres escoles, li posa un xic de pebre a la preparació, és un petit al·licient per perfeccionar l'actuació. Això sense tenir en compte que permet millorar l'efecte final de les obres en posar al seu abast una sèrie de recursos tècnics que d'altra manera moltes no tindrien.

A les representacions del festival, hi poden assistir alumnes de tots els centres, presentin o no obres de teatre. Això permet que les obres siguin seguides per molts més alumnes dels que participen al festival i hi hagi un contacte entre diferents escoles. Aquest contacte és molt més fort, és clar, entre les escoles que participen al festival perquè permet alhora un intercanvi de noves idees, d'especificacions, etc.

Ja són més de vint les edicions del festival i alguns alumnes poden haver-hi

participat en diferents cursos. Alguns han fet teatre en el marc del festival i ara formen part de grups estables de la ciutat. L'experiència que tingueren a l'escola i pel fet de passar pel festival segur que la recorden com un fet positiu i d'amable memòria.

Una experiència d'activitat supracomarcal

L'experiència de l'organització d'un festival de teatre en l'àmbit comarcal va portar les diverses comarques de la demarcació de Tarragona i de les Terres de l'Ebre, així que s'hi anaven creant els centres de recursos pedagògics, ara ja fa bastants anys, a reunir i coordinar esforços i a estalviar despeses (en algunes comarques, el CRP corresponent va aprofitar mostres o festivals de teatre infantil que ja existien i es van sumar a l'organització) sota el patrocini bàsicament de la Diputació de Tarragona i amb col·laboracions de diverses institucions i entitats segons la comarca (ajuntaments, consells comarcals, institucions i entitats culturals, entitats bancàries i altres).

L'activitat que sobrepassa l'àmbit comarcal rep el títol de Campanya de Teatre Escolar. L'organització general permet unificar diversos aspectes com ara:

- la sol·licitud de l'activitat per a cada curs escolar;
- el material de difusió comú: cartells, programes i adhesius;
- els obsequis-record d'actors i coordinadors;

- la memòria general de totes les comarques.

A banda d'això es fa un repartiment del pressupost general amb uns criteris comuns (a cada comarca un tant per obra, una quantitat fixa de despeses per transport i una quantitat fixa de despeses prèvies: seminaris o assessorament i material).

En acabar cada curs escolar es fa una memòria global de l'activitat, la qual es lliura a la Diputació de Tarragona.

L'estadística global oscil·la, segons els cursos, al voltant de 230 obres representades, cinc mil alumnes-actors participants i cinc-cents coordinadors d'obres; sense comptar els alumnes i adults que hi assisteixen com a espectadors.

Les comarques que hi participen, el nom que rep l'activitat i algun dels aspectes organitzatius són:

Comarca	Nom	Lloc de les representacions
l'Alt Camp	Festival de teatre infantil i juvenil	Valls
el Baix Camp	Mostra de teatre infantil Reus-Baix Camp	Reus
el Baix Ebre	Mostra de teatre escolar	Tortosa
el Baix Penedès	Festival de teatre infantil i juvenil	el Vendrell
la Conca de Barberà	Mostra de teatre a l'escola	rotatiu
el Montsià	Roda de teatre infantil i juvenil	rotatiu
el Priorat	Roda de teatre infantil i juvenil	rotatiu
la Ribera d'Ebre	Mostra de teatre infantil i juvenil	Miravet habitualment
el Tarragonès	Mostra de teatre	rotatiu
la Terra Alta	Mostra de teatre escolar	rotatiu

Elogi de Josep Pernau

Jaume Cela

Avui he tingut un dia que no he parat. No he trobat ni un moment per fullejar la premsa. Espero la pau del tren per reposar i per satisfer la gana de masoquisme diari. Sí, gairebé tothom és una mica masoquista. Hi ha qui es lliga cordes amb punxes a les cames, per evitar els pensaments de la carn, hi ha qui es castiga sense menjar una cosa que li agrada i hi ha, com jo, que llegeix el diari només llevar-se i llegir el diari és patir.

Però alguns dolors, això també ho sabem, porten de bracet dosis de plaer, les dosis que et faciliten que tornis a caure en la temptació que provoca el patiment.

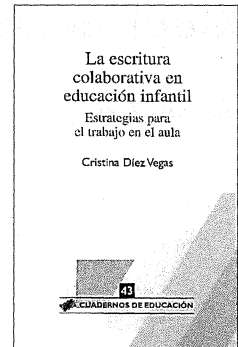
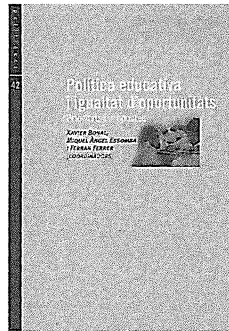
La raó del meu masoquisme lector és la necessitat d'estar informat, de saber una mica que redimonis estem fent en aquest món.

I un dels plaers —aquest és indiscutible, és d'una magnitud gegantina— és llegir els articles de Josep Pernau. El periodista parteix d'un fet i en sap treure el suc, el sap deixar despullat, com l'emperador del conte i per despullar-lo i mostrar-ne les inte-

rioritats, sovint vergonyoses, fa servir la ironia.

Sabem prou bé que un dels indicadors que ens diuen que una persona és intel·ligent és la capacitat que té per fer servir aquest recurs. En Pernau podria posar una botiga, perquè em va sobrat. Una ironia que et fa somriure, elegant, que mira d'evitar el sarcasme.

Steiner parla dels mestres en un dels seus últims llibres publicats. Diu que a tots els oficis hi ha persones que són referències. Són llums que ens indiquen els esculls i que ens conviden a continuar navegant. En Pernau és un d'aquests i, a més, ens ajuda a continuar llegint el diari i a enfrontar-nos amb tot allò que fem però que podem deixar de fer per fer una altra cosa per millorar aquest món.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; GARCÍA UGARTE, Jerónimo. *Ser profesor y dirigir profesoras en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, 2004

BENEJAM I ARGUIMBAU, Pilar. *De la teoría... a l'aula. Reflexions sobre fer de mestre*. Lliçó Magistral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria. Javier Onrubia (Coord.) Barcelona: Graó, 2004 (Biblioteca de Aula; 201)

De la teoría... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials. Bellaterra: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004

Extracte de l'índex:

Ponències:

La formació permanent vista des de les didàctiques específiques; Les necessitats

de formació del professorat de secundària des de l'escola; Set condicions d'èxit per a la formació permanent; Cal canviar l'ensenyament de la geografia a secundària? La enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales en la enseñanza primaria; La investigación en didácticas específicas, un reto para Cataluña; Aportacions al pensament i al treball de Pilar Benejam.

DÍEZ VEGAS, Cristina. *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: ICE/Horsori, 2004

Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004

Extracte de l'índex:

La educación temprana y la prevención de las desigualdades; La sociedad del conocimiento no admite exclusiones; Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI; Los valores y la formación ciudadana;

El imprescindible protagonismo del profesorado; Cada centro, un universo de posibilidades.

Género, etnicidad y educación en América Latina. Inge Sichra (Comp.) Madrid: Morata, 2004

Extracte de l'índex:

Niñas indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México; ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú; Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación; Niñas y mujeres del Cauca, el proyecto educativo del CRIC; Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales; Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural; Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible; Formulación de estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos.

Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico. Antonio Mendoza Fillola i Pedro C. Cerrillo Torremocha (Coords.) Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003

LÓPEZ OCAÑA, Antonio M^a; ZAFRA JIMÉNEZ, Manuel. *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada).* Barcelona: Octaedro, 2003

MATA, Juan. *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Barcelona: Graó, 2004 (Biblioteca de Textos; 205)

MORENO VERDEJO, Antonio Javier. *Ideología*

y educación matemática. Barcelona: Octaedro/EUB, 2004

Extracte de l'índex:

La infusión ideológica en la educación matemática; Influencia política en la educación matemática; Aspectos socioculturales de la educación matemática; Conexiones entre cultura y currículum; Valores de la educación matemática; Tecnología y educación matemática; La acción de los profesionales.

Política educativa i igualtat d'oportunitats.

Prioritats i propostes. Xavier Bonal; Miquel Àngel Essomba i Ferran Ferrer (Coords.) Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Mediterrània, 2004

Extracte de l'índex:

Propostes per a la igualtat d'oportunitats en la política educativa a Catalunya; Principis orientadors per a la igualtat d'oportunitats en el sistema educatiu; Propostes sobre les relacions entre escola i entorn; Propostes sobre el currículum i la innovació; Propostes sobre l'organització i la gestió dels centres educatius; Propostes sobre els professionals de l'educació; Propostes sobre el finançament de l'educació; Propostes sobre l'avaluació del sistema educatiu; Prioritats polítiques per a la igualtat d'oportunitats educatives a Catalunya.

VELÁZQUEZ, Susana. *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar.* Barcelona: Paidós, 2003

VIÑAS CIRERA, Jesús. *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia.* Barcelona: Graó, 2004

ZAPATA-BARRERO, Ricard. *Immigración, innovación política y cultura de acomodación en España.* Barcelona: Fundació CIDOB, 2004

Extracte de l'índex:

La inmigración: de un asunto técnico y ad-

92 **Novetats**

ministrativo a un asunto político y social; El proceso de construcción de una sociedad de inmigración; Enfoque estructural y contextual para el estudio de la inmigración; Indicadores del proceso de cambio en Es-

paña y definición de cultura de acomodación; Proceso de crecimiento rápido y comunidades autónomas con tradición de inmigración; Contexto social, político e institucional.

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Debat sobre la proposta de la nova Llei
d'Educació del MEC**
dimecres 17 de novembre de 2004
a les 18 h

Organitza: A. de M. Rosa Sensat

Lloc: Sala d'actes de l'A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Acte obert a tothom!

R O S
S E N
S A T

**Taller de Nadal amb elements
vegetals**
dimecres 24 de novembre de 2004
de 18 a 21 h

Professora: Carme Bosch

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Preu soci/es: 20 euros

Preu no socis/es: 25 euros

R O S
S E N
S A T

**XXIV Premi Rosa Sensat de Pedagogia
III Guardó**
dijous 25 de novembre de 2004 a les 19 h

Lliurament del Premi i del Guardó

Lloc: Sala d'Actes de l'A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Acte obert a tothom!

R O S
S E N
S A T

TERTÚLIA

Tertúlia cafè Lluna Verda d'Educació en Valors
Rentar, planxar, tenir cura dels altres... a l'escola?
Barcelona, dijous 25 de novembre de 2004 a les 18 h

Lloc: Sala d'actes de l'Institut d'Educació
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

Confirmacions: tel. 93 402 36 63
E-mail: genericvalors@mail.bcn.es
abans del 24 de novembre

Informació:
E-mail: imebatencio@mail.bcn.es
<http://www.bcn.es/educacio>

Jornades de Museus i Educació del Museu Marítim
Quan el públic individual va al museu
Barcelona, dies 25 i 26 de novembre de 2004

Informació: Mireia Mayoles
Centre de Recursos Educatius del Mar
Museu Marítim
Av. de les Drassanes, s/n • 08001 Barcelona
Tel.: 93 342 99 26
E-mail: crem.mmaritim@diba.es

JORNADES

SIMPOSI

**VII Simposi sobre l'ensenyament
de les ciències naturals**
Tortosa, dies 7, 8 i 9 d'abril de 2005

Informació: Secretaria del CRP del
Baix Ebre
E-mail: secn2005@yahoo.es
<http://www.es.geocities.com/secn2005>

CONGRÉS

**11º Congreso Internacional de Educación
en matemáticas**
Monterrey (Mèxic), 6 a 13 de juliol de 2008

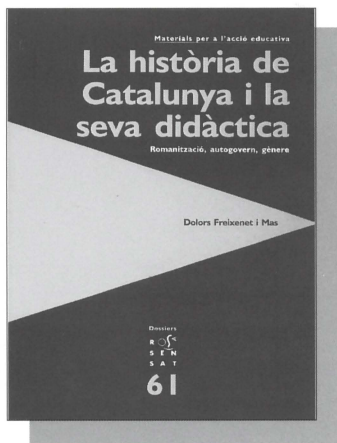
Informació: Turismo de México
E-mail: prensa@es.bm.com
europeanpress@visitmexico.com
Tel.: 00 800 28 77 66 55
<http://www.visitmexico.com>

novetat

La història de Catalunya i la seva didàctica Romanització, autogovern, gènere

Dolors Freixenet i Mas

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 61
232 pàg. PVP: 18 euros



Els materials didàctics que es presenten en aquest llibre tenen tres eixos bàsics: en primer lloc, intenten mostrar que l'aprenentatge significatiu de la història està renyit amb uns programes enciclopèdics com els que sovint presenten els currículums d'història. En segon lloc, l'estudi dels temes que proposa es planteja a través de l'anàlisi i del coneixement de fonts documentals diverses intentant que siguin els mateixos alumnes els que interroguin i facin parlar les fonts. Finalment, com que sempre hem trobat a faltar projectes d'història en els quals l'eix vertebrador sigui la història de Catalunya, hem triat tres exemples rellevants i amb prou entitat de la història del nostre país perquè puguin constituir el nucli central d'una programació.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel.: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

novetat



Espais i temps per al joc

Montserrat Jubete (ed.)
Col·lecció Temes d'Infància, 47
140 pàg. PVP: 11 euros

Edita:
**Associació de Mestres
Rosa Sensat**
www.revistainfancia.org

El joc espontani és un instrument privilegiat per al desenvolupament de capacitats bàsiques, tant pel grau d'activitats com pel caràcter motivador i les condicions que permeten als infants superar-se, reelaborar experiències, interactuar entre ells. Per damunt de les propostes tancades, els autors aposten per la plena confiança en la competència dels infants.

TEMES D'INFÀNCIA