



Publicació
de Rosa Sensat

Març 2000

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 4 3

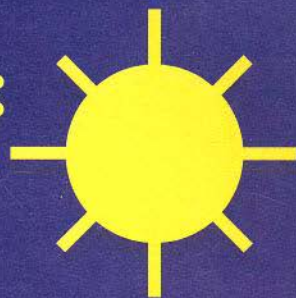
Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

Un calendari per Europa

10 anys de la Convenció
sobre els drets dels infants

Les Jornades Científiques

Cèlia Artiga, mestra



Març 2000

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 4 3

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: p.escolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Presen Biniés

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.430 ptes. Preu no soci: 7.150 ptes.
P.V.P. 795 ptes.

Editorial:

Educació 2000-2004 1

Monogràfic:

Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

Concepte i funció educativa dels eixos transversals: una reinterpretació del currículum. *José Palos Rodríguez* 2

Transversalitat, currículum i Projecte de Centre. *Montserrat Oller i Freixa* 12

Eixos transversals i educació en valors. *Maria Rosa Buxarrais i Miquel Martínez* 21

Estratègies per desenvolupar els eixos transversals. *Grup Eixos Transversals (ICE-UB)* 31

La interculturalitat, un eix transversal. *CEIP Pirineus (Sta. Coloma de Gramenet)* 40

El món de diferents colors. Una experiència d'interculturalitat a 6è de primària. *Josep Bonil Gargallo* 48

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 57

Escola.

Intercanvi:

Un calendari per a Europa. *Maite Alay, Chari Cervantes, Esther Martínez i Francesca Travé* 60

Escola i societat.

Conversa:

10 anys de la Convenció sobre els drets dels infants adoptada per les Nacions Unides
Conversa amb Jordi Cots. *Jaume Cela* 66

Recerca a l'aula:

Les Jornades Científiques de Badalona. *Josep M. Fernández Novell* 73

Història de mestres. Històries de vida.

Cèlia Artiga. *M. Teresa Ferrater Cubells* 79

Novetats bibliogràfiques.

Aprent i ensenyant a parlar. *Susanna Arànega* 82
Altres novetats. 85

Cartellera.

88

Textos legals.

90

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Educació 2000-2004

El nomenament de la consellera Carme Laura Gil ens ha creat moltes expectatives. El seu programa de govern s'ha esperat amb autèntic interès. Creiem que ara tenim finalment una interlocutora, coneixedora com és del món educatiu, amb les seves riqueses i les seves mancances. N'esperem una reorientació de la Política del Govern, i la seva concreció en unes accions.

En els primers dies de mandat i a partir de les trobades que ha fet amb diversos col·lectius del món de l'educació, aquests han recuperat momentàniament l'esperança que l'educació a Catalunya enfili d'una vegada un camí de progrés, de qualitat i de reconeixement social. Hem pogut constatar la seva capacitat de discurs.

Hem llegit atentament el seu programa «Educació 2000-2004» i és a partir d'aquest, i a causa de la manca de concreció en alguns aspectes importants, que ens preocupem i ens preguntem diverses qüestions:

Com assegurarà el compliment de la LODE pel que fa a la no-discriminació per motius econòmics en la doble xarxa escola pública-escola concertada? Com es garantirà el pes que correspon a l'escola pública en les properes accions de planificació?

Ens agrada sentir que es treballarà amb flexibilitat el camí cap a l'autonomia i la singularització dels centres docents; però, com es vetllarà per l'aplicació d'uns criteris objectius i clars al servei de la millora? Com es remouran els obstacles jurídics que sovint dificulten les mesures que ens anuncia?

Com es farà efectiu el compromís de crear 30.000 noves places d'escola bressol, sense la corresponent partida pressupostària per part del Departament?

Com es tirarà endavant un programa que de moment no té garantides les necessàries partides pressupostàries? Quin increment real tindrà l'Educació en els nous pressupostos?

Compartim amb la consellera les propostes de reduir l'anomenat fracàs escolar, d'acabar amb la precarietat de les instal·lacions d'alguns centres de secundària, de crear una Direcció General de FP, la potenciació dels equips de centre, etc. Ens felicitem que promogui una Conferència Nacional d'Educació, en la qual esperem que es garanteixi la participació de tota la comunitat educativa que ha de prendre part en el disseny del futur de l'educació a Catalunya. No obstant això, a curt termini, no podem esperar el resultat del treball d'aquesta Conferència.

Quines mesures veurem a l'inici del proper curs 2000-2001? Remuntar la confiança del nostre professorat és urgent i imprescindible i exigeix posar en marxa decisions de govern immediates. No es pot deixar passar una oportunitat com aquesta i decebre una vegada més el nostre professorat.

2 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

Els eixos transversals són temes socialment rellevants, generats pel model de desenvolupament actual. Aquests eixos envolten l'anàlisi de la societat i del currículum dins l'àmbit educatiu, des d'una dimensió ètica. El seu desenvolupament curricular, entès com a tot el projecte educatiu del centre, implica una reflexió col·lectiva i contextualitzada sobre el «per a què» de l'educació i, en conseqüència, una reinterpretació de i des de tots els àmbits implicats com ara la selecció dels continguts, la metodologia i l'organització.

Concepte i funció educativa dels eixos transversals: una reinterpretació del currículum

*José Palos
Rodríguez*

Des que es va implantar la LOGSE, s'ha remarcat la necessitat de tractar determinats continguts o temàtiques de rellevància social dins el currículum escolar. Són temes que tradicionalment han estat presents en l'activitat educativa, però que en aquesta última dècada sembla que s'estan mostrant amb més intensitat en la nostra societat en general i de manera més concreta en la vida escolar. Així tots els educadors tenim present la necessitat de intervenir des de les nostres aules sobre la problemàtica mediambiental, o de les desigualtats socials i econòmiques, o sobre la violència i els conflictes bèl·lics, o sobre el racisme, etc. És una necessitat que podem palpar directament a les nostres aules, però que som conscients que és una mostra d'una problemàtica social global que implica tota l'espècie humana i el nostre planeta de forma sistèmica. Aquestes problemàtiques han estat declarades continguts fonamentals en l'educació del nostres alumnes, com a futurs ciutadans, tal com es recull en els articles 1 i 2 de la LOGSE, en remarcar la necessitat d'educar en els principis d'igualtat, respecte per totes les cultures, foment dels hàbits i comportaments democràtics, respecte pel medi ambient, entre altres declaracions. Des de les administracions, aquestes problemàtiques de rellevància social s'han denominat

eixos transversals del currículum, en la mesura que no pertanyen específicament a cap àrea curricular o disciplina i, per tant, són continguts que les han de travessar o envoltar, com deia M. Moreno (1993). Els eixos transversals més tractats arreu de l'estat i també a molts països iberoamericans són:

Educació ambiental	Educació per a la pau
Educació moral i cívica	Educació sexual
Educació vial	Educació per a la igualtat
Educació per a la salut	Educació del consumidor
Educació audiovisual i tecnològica	Educació per al desenvolupament
Educació per als drets humans	Educació intercultural

Sembla que la mateixa societat, com a resultat del model de desenvolupament que segueix, demana al sistema educatiu una intervenció en aquestes situacions que ha generat. Des de l'educació, per la seva funció social i transformadora, s'hauria d'intervenir potenciant la consciència dels alumnes sobre aquestes problemàtiques i ajudant a construir uns valors que contrarestessin les actituds i valors socialment dominants, com ara l'utilitarisme, l'explotació, el consumisme, la desigualtat, l'individualisme, el sexisme, etc..., que han generat els problemes més difícils de la nostra societat i que són tan presents a les nostres aules. És una crida a l'actitud crítica i, per què no, a la rebel·lia contra el cada vegada més passiu i inqüestionat procés de socialització en el context del paradigma dominant. També s'ha de tenir present que l'efectivitat de la intervenció educativa serà molt limitada si no s'actua també des d'altres àmbits de poder.

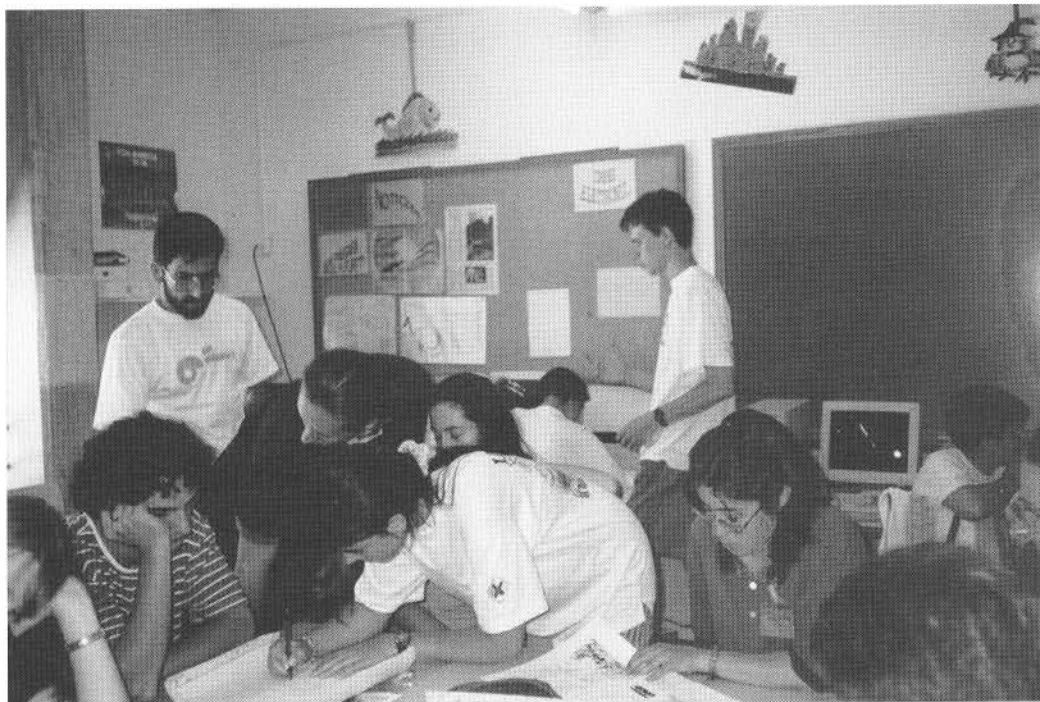
Podríem dir que fins aquí l'aspecte positiu de l'aportació de la LOGSE és la consideració d'aquests temes com a obligatoris i la perspectiva transversal i globalitzadora que es pot donar al currículum des d'aquestes temàtiques transversals, és a dir, la legitimització de projectes de centre que vagin en aquesta línia. Però, d'altra banda, l'aspecte menys positiu ha estat la falta de concreció, de pautes i orientacions perquè aquests continguts, considerats fona-

4 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

mentals, s'incorporin a un currículum prescriptiu que manté una lògica interna disciplinària. A més, si entenem que el currículum que s'ensenya i s'aprèn no està només en les àrees o disciplines, sinó que és tot el que es transmet amb el projecte educatiu (N. Blanco, 1993 i J. Gimeno, 1985, 1992) tampoc no s'han donat orientacions perquè els equips de professors i els equips directius tinguin presents les possibles implicacions d'aquestes temàtiques en els diferents àmbits d'intervenció educativa (organització, recursos, metodologia, normativa, etc.). El resultat ha estat que, malgrat que el professorat considera que és imperatiu tractar aquestes temàtiques a les aules, la introducció dels eixos transversals als diferents projectes educatius ha estat marginal i molt lenta.

Així, quan es manifesta la necessitat de desenvolupar els temes transversals des de l'educació, ho fem des del convenciment que és necessari un canvi dels valors que generen totes aquestes problemàtiques en l'àmbit local i planetari. D'aquesta manera estem prioritzant altres valors o «contravalors als dominants» que sí que podem considerar com el marc «utòpic», però necessari, cap a on creiem que s'ha de dirigir la nostra intervenció educativa. I quin seria aquest marc utòpic?

Una proposta oberta pot ser la que sorgeix de l'anàlisi i interpretació de la nostra societat i dels problemes més significatius des d'un paradigma humanista, crític i ecològic. De l'anàlisi d'aquestes problemàtiques s'obté un conjunt de valors referents com ara llibertat, justícia, equitat, pau, solidaritat, respecte, responsabilitat, etc. (J. Palos, 1995, 1998; F. González Lucini, 1993), que s'hauria d'ajudar a construir per tal de contrarestar aquestes problemàtiques i tendir a un nou model de desenvolupament. Aquests valors podrien quedar recollits per un eix organitzador denominat «Educació en una ètica per a la convivència», com ha quedat recollit en altres escrits (J. Palos, 1995, 1998) o també per una «ètica cívica», com Adela Cortina (1996) considera la majoria d'aquests o per una «ètica de mínims» com els anomena Fernando G. Lucini (1994), o la majoria també recollits pels drets humans. Ens estem referint a un conjunt de valors bàsics per a la convivència (i podem afegir un seguit de qualificatius com ara: justa, respectuosa, etc.) en un planeta limitat i que des de l'escola, institucions i organismes s'han d'ajudar a construir.



Per tant, la decisió de tractar els eixos o temes transversals requereix una reflexió, contextualitzada a cada centre, sobre el «per a què» ensenyar. I això implica a continuació una reflexió i una reinterpretació del «què», el «com» i «quan» ensenyem, sense oblidar la necessitat de replantejar l'avaluació. D'aquesta manera la necessitat d'educar en els temes transversals (com a problemàtiques socials i tendències del model de desenvolupament) es converteix en la demostració i justificació que és necessari educar per a la construcció d'altres valors alternatius i, en aquest sentit, els temes transversals serveixen com el contingut i context curricular, però no l'únic, que estratègicament pot ser molt útil.

Entre d'altres característiques, els eixos transversals són temes d'actualitat i motivadors, tant per als professors com per als alumnes; són temes amb continguts molt lligats amb la vida quotidiana dels alumnes i, per tant, amb un elevat grau de significativitat. D'altra banda són rics en continguts conceptuals ja

6 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

incorporats a les diferents àrees i a les unitats de programació. Demanen una revisió de la metodologia i finalment actuen com a marc de reflexió i acció de l'educació ètica.

Quan diem que desenvolupar els eixos transversals significa, en última instància, educar en valors, hem de tenir present les dues dimensions, la individual i la col·lectiva. Així, per a l'assoliment dels objectius que es persegueixen amb els temes transversals no es pot oblidar que el desenvolupament de les dimensions de la personalitat moral de l'individu, com per exemple l'autoconeixement, la comprensió crítica, l'autonomia i autoregulació, les habilitats socials, etc. (M. R. Buxarrais; M. Martínez; J. M. Puig; J. Trilla, 1990), són bàsiques en la mesura que desenvolupen capacitats que faciliten la projecció individual en el context social.

En aquest sentit, els temes transversals poden actuar com a marc, context i contingut a través dels quals els alumnes poden desenvolupar aquestes dimensions morals. Per tant, de forma sintètica es pot dir que educar en temes transversals és educar en valors però també, de forma interdependent, en conceptes i procediments.

És per això que introduir els eixos transversals no comporta més continguts dels que ja porten les àrees curriculars, sinó que implica una reinterpretació dels ja existents des d'una perspectiva ètica. En tot cas, el que sí que comporta és una revisió crítica d'aquestes amb matisacions, afegits, nous enfocaments i, si cal, disseny d'alguns materials. Evidentment, sempre quedaria l'opció (que seria la més ortodoxa, però també la més laboriosa) d'establir progressivament programacions en què els continguts centrals siguin els temes transversals.

Amb tot el que hem exposat, crec que es podria sintetitzar el perquè s'ha d'educar en temes transversals, o d'una altra manera, els seus objectius de caràcter general:

- Construir i consolidar coneixements que permetin analitzar críticament la societat i el seu procés de desenvolupament.
- Desenvolupar capacitats cognitives que permetin reflexionar i analitzar situacions que presentin conflictes de valors.

- Desenvolupar capacitats al voltant d'un sistema de principis ètics que generin actituds democràtiques, justes, respectuoses, responsables, participatives i solidàries.
- Desenvolupar el pensament crític i resolutiu.
- Generar actituds d'implicació personal en la recerca d'alternatives més justes
- Potenciar la valoració de la dimensió ètica de l'èsser humà.
- Desenvolupar un model de persona humanística.

Caldria concretar els objectius didàctics i els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals d'aquests temes transversals, però per qüestió d'espai és impossible fer-ho. Sobre els objectius i continguts de cada eix transversal s'han publicat infinitat de materials. Però des d'un plantejament global d'aquestes temàtiques socials trobem que molts objectius i continguts són comuns i una síntesi ens aporta un material bàsic per desenvolupar-les de manera global (Grup Eixos Transversals, 2000).

Si s'observen aquests objectius generals, podem comprovar que el seu assoliment i el desenvolupament dels seus continguts tenen implicacions en tots els camps des dels quals s'intervé en l'educació dels alumnes. És la dimensió transversal i globalitzadora dels temes la que demana una reflexió i reinterpretació de l'acció educativa. Un dels camps d'intervenció sobre el qual incideix és la selecció dels continguts que prioritza el centre i la definició de la relació que han de tenir els continguts dels temes transversals amb les àrees o disciplines. En aquest sentit, s'ha de dir que la majoria d'aquests temes tenen una implicació social, sobretot perquè s'agafen des de les conseqüències de la intervenció humana. Però això no vol dir que la transversalitat d'aquestes problemàtiques hagi de correspondre només a una àrea, com per exemple l'àrea de les ciències socials, que seria la més afí. Les problemàtiques o situacions que plantegen són de caràcter globalitzador i la seva solució i comprensió conceptual implica diferents camps del coneixement. D'altra banda, com ja s'ha explicat, els eixos transversals qüestionen el «per a què de l'educació i dels continguts que s'aprenen i ensenyen» i per tant impliquen totes les àrees disciplinàries i tot el procés educatiu.

Un altre camp d'intervenció implicat és la metodologia. No

8 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

podem dir que existeix una metodologia específica dels eixos transversals, però sí que es considera que algunes estratègies o tècniques, comunes a altres temes, són més adients que altres. Així, per exemple, el caràcter transversal dels temes demana i afavoreix la globalització i interdisciplinarietat, fins i tot quan es fa només des d'un àrea o disciplina. També, com diu R. Yus (1996), l'elevat component actitudinal, de caire globalizador sobre tota l'activitat educativa, comporta introduir pautes metodològiques dins l'àmbit organitzatiu, així com l'anàlisi del currículum ocult. A grans trets, algunes de les seves línies o orientacions metodològiques apunten a la necessitat de contextualitzar els continguts i els objectius, a potenciar el coneixement del medi, incorporar-lo com a recurs i a potenciar la participació en la seva millora, plantejar l'anàlisi i resolució de problemes, potenciar l'autonomia i afavorir la reflexió, el diàleg i la participació. I, en aquesta línia, les estratègies didàctiques més adients per treballar els temes transversals són les relacionades amb els mètodes interactius i de globalització com ara: l'estudi de casos i la resolució de problemes, el treball de camp, els treballs per projectes, centres d'interès i temes monogràfics, les simulacions i dramatitzacions, la clarificació de valors, la resolució de dilemes morals i l'anàlisi i construcció conceptual a partir de la clarificació de valors.

Un aspecte molt lligat a la metodologia és la selecció i anàlisi de materials, de manera especial el llibre de text, en relació amb el tractament que fan dels temes transversals i dels objectius que hagi establert el centre. En aquesta tasca és imprescindible establir criteris i pautes que ajudin a prendre decisions sobre la seva idoneïtat en relació amb els temes transversals (J. Palos; G. Tribó, 1997; C. Jiménez, 1999).

Si és important veure com implica la metodologia, no menys important és reflexionar sobre com s'hauria d'avaluar. L'avaluació dels eixos transversals no hauria de ser diferent de l'avaluació establerta per a les àrees curriculars i programacions d'aula. En tot cas, la dificultat està a establir els criteris d'avaluació, atès el pes important dels objectius actitudinals. Així, veient que els canvis d'actituds i la transformació dels valors només és avaluable a llarg termini, seria convenient fer servir instruments que permetin valorar possibles tendències de canvi, de les quals un possible indicador pot

ser la capacitat d'argumentar les pròpies actituds, el respecte crític d'altres actituds i argumentacions, la capacitat empàtica, el reconeixement d'errors, etc. Respecte a aquesta qüestió s'hauria de remarcar la importància de l'avaluació de tipus qualitatiu i el seu caràcter formatiu. També s'ha d'apuntar la conveniència d'avaluar l'alumne de manera global i col·legiada, en tot el seu progrés i no sols en un tipus de continguts o per un comportament determinat. Lògicament, si els continguts i objectius curriculars s'han reinterpretat des dels continguts transversals, seria convenient assegurar que s'avaluen també els matisos que s'han aportat des de totes les àrees.

L'altre camp d'intervenció que queda implicat és l'organització del centre que, com diu J. Gimeno (1985), és un element peculiar amb una forta capacitat educativa que ha de facilitar les opcions que es prenen i que ha d'estar al servei dels objectius plantejats. Així, la decisió de treballar els eixos o temes transversals porta, entre altres qüestions, a assegurar que aquests temes estaran presents en els diferents òrgans i en els diferents mecanismes de què es dota el centre per a la seva intervenció educativa, com ara horaris, dotació de recursos, organització de festes, sortides, decoració, reglaments interns, instruments de participació, etc. En el context organitzatiu i en les accions individuals del professorat, hi és present un altre aspecte a analitzar, que és el currículum ocult que, com diu J. Torres (1994), pot arribar a tenir tanta força com el currículum explícit i, per tant, ens podríem trobar que amb el nostre model organitzatiu contradiem els objectius del projecte de centre.

Així, veiem que educar en eixos transversals del currículum vol dir reinterpretar el currículum entès com la globalitat del projecte de centre i, per tant, tots els àmbits i col·lectius implicats. Aquesta reinterpretació també ens portaria a reflexionar sobre els processos i les estratègies més adients per desenvolupar-ho en els centres. És desitjable que aquestes estratègies involucrin el màxim del col·lectiu i del currículum perquè la seva capacitat transformadora i innovadora seria més gran, però segur que tota iniciativa que incorpori aquesta reinterpretació ètica és positiva. Diguem que tot i que ja és important el procés i que els col·lectius que ja ho fan continuïn, potser ho és més que s'iniciïn reflexions col·lectives

10 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

sobre la necessitat d'educar en aquests temes com a part d'un projecte d'humanització i de participació en la construcció d'un futur més just i sostenible.

Referències bibliogràfiques

- BLANCO, N. «El currículum de la enseñanza secundaria obligatoria y el papel de los docentes». Dins: Fernández, J. *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1993.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives, 1995.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J.; PÉREZ-DELGADO, E. *Un món de valors*. València: Generalitat valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1996.
- GIMENO, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya, 1985.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- GONZALEZ LUCINI, F. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya, 1993.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda/Anaya, 1994.
- GRUP EIXOS TRANSVERSALS. *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Barcelona: Horsori-ICE de la UB, 2000. (En fase de publicació)
- JIMÉNEZ, C. «La presència dels eixos transversals en els llibres de text. Materials per a una auditoria». *Perspectiva Escolar*, núm. 240, desembre 1999.
- MEC. *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC, 1993.
- MORENO, M. «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante». Dins: Busquets y otros. *Temas transversales*. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1993.
- PALOS, J. «Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria». Dins: Fernández, J. (Coord). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1995.

- PALOS, J. «Principios metodológicos de los ejes transversales». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. *Tutoría y orientación*. Barcelona: Praxis, 1997.
- PALOS, J. *Educación para el futuro: Temas transversales del currículo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- TORRES, J. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1994.
- YUS, R. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.

L'article proposa trencar amb la proposta de continguts de les àrees i continguts transversals, tal i com s'ha establert en el currículum prescrit, i dotar els alumnes de les eines conceptuals i morals necessàries per entendre la complexitat del món i participar en la construcció d'una societat democràtica.

Transversalitat, currículum i Projecte de Centre

**Montserrat Oller
i Freixa**

Professora de Didàctica
de les Ciències Socials

Les Nacions Unides¹ tenen establerts un seguit de dècades, anys, setmanes i dies dedicats a la commemoració de fets diversos. Així, del 1995 al 2005 és la Dècada de l'Educació pels Drets Humans, l'any 1999 ha estat l'Any Internacional de les Persones Grans o en les dates del 13 d'octubre i del 20 de novembre es commemoren el Dia Internacional per la Reducció de Desastres Naturals i el Dia per la Industrialització a l'Àfrica, respectivament. En total hi ha 32 dates a l'any dedicades a fets considerats significatius per aquest organisme internacional, exponents de problemàtiques socials, econòmiques i polítiques diverses, les quals podrien ser objecte de reflexió, commemoració i adhesió individual i col·lectiva i objecte d'estudi a l'escola.

Aquesta llista pensada per a la sensibilització de totes les persones envers fets i situacions que succeeixen al món té, segons la meva opinió, algunes semblances amb la proposta de transversalitat apareguda en el currículum per a l'escolaritat obligatòria i que ha donat lloc a una extensa i abundant bibliografia.

En aquest article voldria aportar alguns elements que ens permetessin analitzar la proposta sobre la transversalitat, reflexionar sobre la seva intencionalitat, valorar la repercussió en el treball

1. UNITED NATIONS PUBLICATION, «United Nation Days and Years. A calendar for action». A: BARRS, D.; JUFFKINS, M. (Ed.) *Primary School Kit on the United Nations*. New York: Pearson Publishing Ltd, 1995.

quotidià dels mestres i dels alumnes a les escoles i plantejar algunes alternatives possibles per fer coherents els continguts que s'ensenyen a les escoles harmonitzant el pensament dels alumnes amb la seva actuació.

1. Per què parlem de transversalitat?

En la societat desenvolupada es generen constantment situacions noves, de vegades problemàtiques o conflictives. Fenòmens, entre d'altres, com: l'alt índex de consumisme, la desigualtat social, l'increment de l'accidentalitat, la conservació del medi ambient, la igualtat entre homes i dones o la preservació de la salut, han generat moviments socials que defensen causes com el feminisme, l'ecologisme, la solidaritat o l'antimilitarisme, alguns dels quals tenen una forta presència social.

Molt sovint la mateixa societat fa esment de la manca de resposta que des de les institucions escolars hi ha envers aquestes problemàtiques. Se suposa que l'escola i els mestres han de treballar a favor d'aquestes causes per aconseguir transformar la societat, pensant que si aquestes problemàtiques es treballen a l'escola, els nois i les noies seran en el futur ferm defensors de la natura, solidaris amb tots els pobles del món, respectuosos a l'hora de conduir o consumidors responsables. En definitiva, s'aconseguirà la transformació del model de societat.

El currículum vigent per a l'escolaritat obligatòria² ha obert la porta a aquests coneixements aplegant-los en una proposta complementària que es coneix com a transversalitat. D'aquesta manera el currículum prescrit inclou —a més dels continguts que cal ensenyar organitzats en un conjunt d'àrees que fan referència a les disciplines que tradicionalment han estat presents a l'escola: llengua, coneixement del medi social i cultural, educació física o matemàtiques, entre d'altres—, uns altres coneixements per tal de fer presents a les aules les problemàtiques recents que la societat es planteja i així conscienciar els nois i les noies sobre el món en el qual viuen i les diferents situacions que en aquest es generen.

Una primera aproximació al concepte de transversalitat, els

2. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1990.

14 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

continguts que inclou i les seves característiques, tal i com s'entenen en el currículum, els podem concretar en:

- Tracta sobre fenòmens que es generen en la mateixa societat i que no estan inclosos en les àrees disciplinàries. Són problemàtiques o aspectes significatius del món actual, propers a la realitat que perceben els alumnes i que tenen rellevància social.
- Són uns continguts que tenen un caràcter prescriptiu; per tant han de ser ensenyats a tots els nois i les noies que cursin l'escolaritat obligatòria. No es tracta d'uns temes a annexar als continguts de cada una de les àrees sinó que recullen l'enfocament global que caldria donar a tot el currículum.
- Té un caràcter axiològic, és a dir que fa referència a uns valors i unes actituds que s'han d'ensenyar a l'escola.

La proposta de transversalitat queda recollida en el currículum prescrit en forma de diferents *educacions*: educació per al consum, educació per a la salut, educació viària, tecnologia de la informació, la diversitat cultural, la no-discriminació per raons de sexe, l'educació ambiental i l'educació per a la pau.

2. Quins interrogants ens planteja la transversalitat?

Tot i les bones intencions que inicialment poden atribuir-se a la transversalitat, es pot qüestionar si les diferents *educacions* que se'n desprenen siguin veritablement apreses pels alumnes, malgrat la disponibilitat dels mestres a l'hora de treballar-les a l'aula. Com es pot explicar sinó que s'eduqui per a un consum responsable i les grans superfícies comercials s'hagin convertit en espais d'oci per a molts nois i noies adolescents? Com es pot interpretar que des de l'escola es faci educació per a la salut i els serveis d'urgències dels hospitals quedin col·lapsats quan hi ha una epidèmia de grip? Com es pot entendre que malgrat que s'ensenyi educació viària cada any augmentin el nombre d'accidents i víctimes de trànsit?

Aquests exemples i molts d'altres que podríem esmentar posen en dubte que a partir de les diferents *educacions* els alumnes

apreguin uns continguts lligats a problemàtiques socials i que d'aquests coneixements se'n derivin actuacions responsables. La incorporació de la transversalitat en el currículum planteja, doncs, una sèrie d'interrogants que són interessants de destacar:

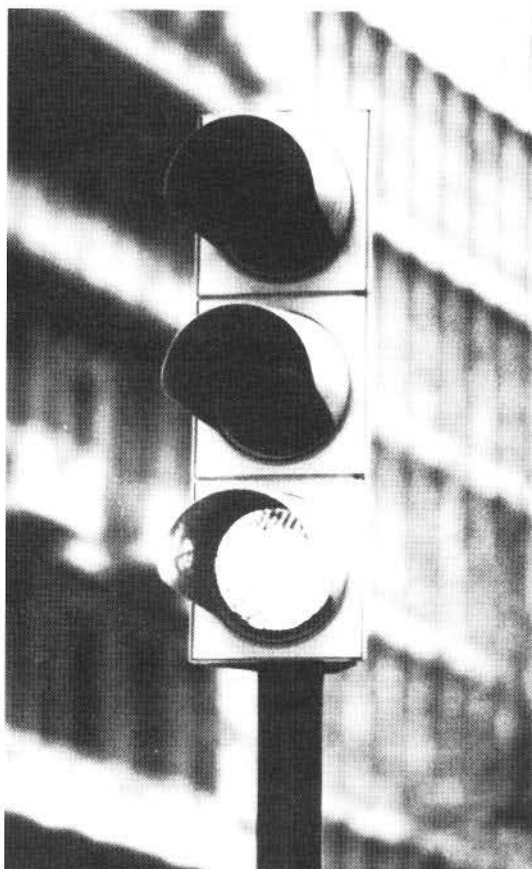
- L'oposició disciplinarietat / transversalitat.

Es pot considerar una situació ambigua el fet que el mateix currículum defineixi unes àrees centrades en les disciplines tradicionals i que responen a una determinada visió del saber escolar considerat com el que constitueix l'herència cultural de la societat occidental i paral·lelament el currículum aboni, a partir dels continguts transversals, la necessitat de respondre a les necessitats socials.

Aquesta doble via posa en evidència que els continguts de les àrees són, com s'ha indicat, un saber deslligat del món fora de les aules i que, quan es pretén que els nois i les noies prenguin contacte amb els fets socials, cal recórrer als continguts complementaris acollits dins la proposta de transversalitat, sovint tractats de manera puntual i descontextualitzada de la resta de coneixements que s'ensenyen.

- La parcel·lació dels continguts transversals.

Si la transversalitat ha d'orientar les finalitats educatives i recollir les problemàtiques socials, aquestes difícilment es presenten de manera aïllada o parcel·lada. En aquest sentit és qüestionable que no hi hagi una visió global de la transversalitat i que aquest enfocament hagi donat lloc a un seguit d'educacions que es desenvolupen de forma aïllada. Educar per a un consum responsable no



16 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

és, també, evitar el deteriorament mediambiental i una millora per a la salut de les persones? L'accidentalitat no és un problema de salut física i mental dels ciutadans?

- La manca de coherència dels continguts transversals respecte al currículum prescrit.

Si bé el currículum aclareix la gran importància que té la transversalitat per tal de donar resposta a les necessitats socials, no hi ha cap referència d'aquests continguts ni en el Decret d'Ensenyaments Mínims que concreten els currículums de les diferents Comunitats Autònomes amb competències educatives, ni tampoc no queda reflectida la transversalitat en els objectius terminals del currículum ni en els *criterios de evaluación* del MEC.

Se suposa, doncs, que la implantació de la transversalitat queda en el terreny de l'opcionalitat i de les decisions dels mestres sense garantir que tots els alumnes rebin aquests ensenyaments que responen a problemàtiques de la societat d'avui.

- La identificació de la transversalitat amb els continguts relacionats amb els valors.

La transversalitat com a exponent de les problemàtiques socials comporta una opció de valors, en tant que tot allò relacionat amb les persones està sotmès a uns determinats valors. Si la transversalitat és una forma d'entendre la societat i pretén desenvolupar unes capacitats perquè els alumnes reconstrueixin racionalment i autònomament el propi sistema de valors per fer judicis crítics sobre la realitat i actuar de manera responsable i amb coherència, no té sentit que quedin sotmesos a l'opcionalitat o al voluntarisme dels professors.

3. Anar més enllà del codi de la transversalitat: el currículum basat en problemes socials rellevants i controvertits

L'escola ha de ser una institució sensible al conjunt de situacions socials que van apareixent i ha d'ensenyar a viure els valors d'una

societat democràtica, harmonitzant la cultura suposadament escolar amb la de l'entorn mitjançant un acostament crític i reconstructor. Això només serà possible trencant la dualitat disciplinarietat/transversalitat i plantejant a les aules un currículum que abordi problemàtiques socials rellevants i controvertides, properes als alumnes a les quals han de donar resposta. No es tracta, doncs, de complementar el currículum mitjançant la transversalitat, sinó de canviar-lo.

Plantejar problemes socials rellevants i controvertits a l'aula significa proposar als alumnes que exercitin capacitats analítiques per relacionar els fets amb les causes que els originen, fent-ne una lectura interpretativa i personal. Però, a més a més, cal que l'ensenyament obligatori possibiliti la capacitat de comprendre els punts de vista i els arguments interpretatius que les altres persones exposen sobre un mateix fet, de manera que s'adonin que hi ha aspectes de la realitat que són polèmics i que per poder optar per una opinió o altra cal, prèviament, pensar.

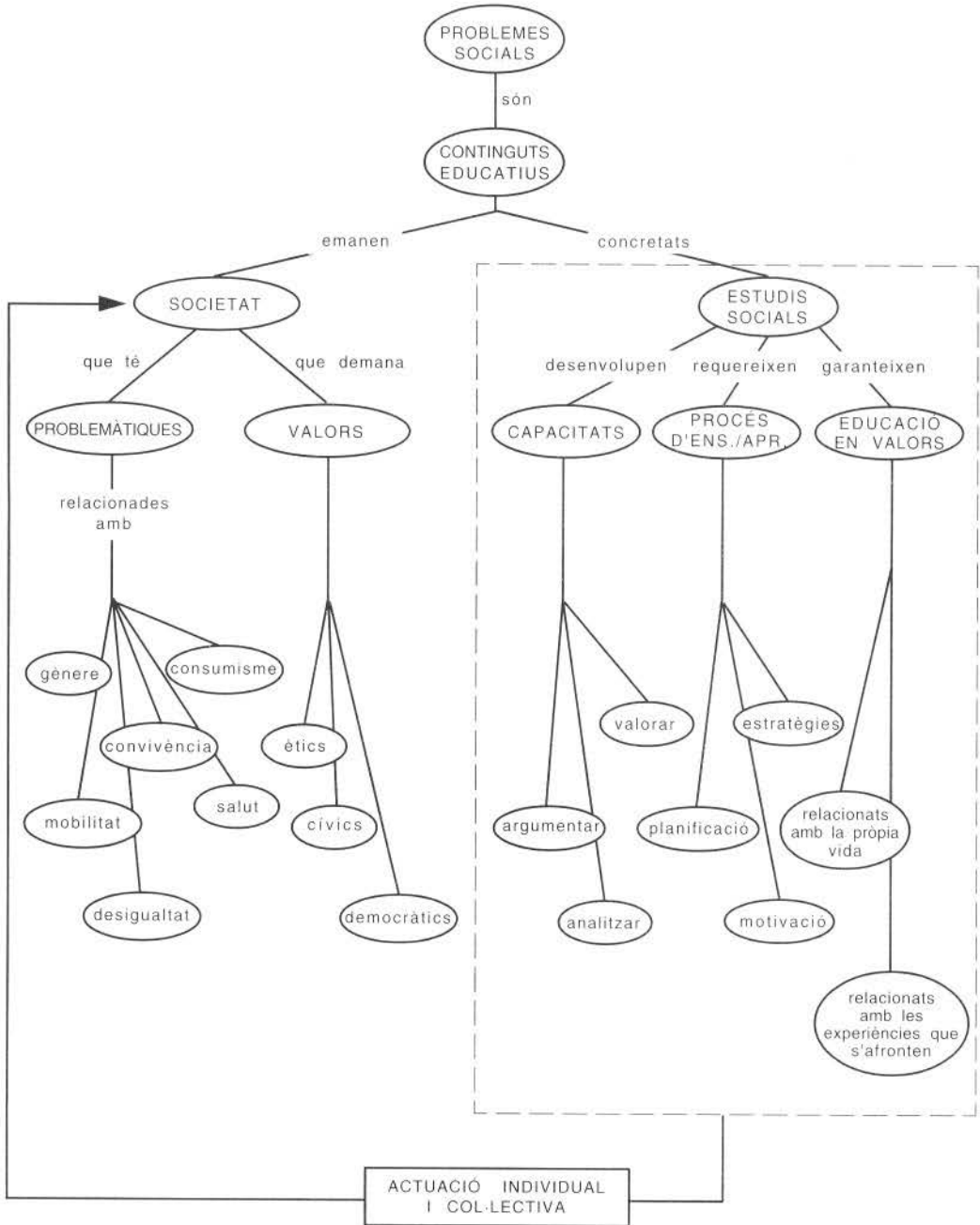
Un currículum basat en problemes socials rellevants i controvertits fa possible que els alumnes (Soley, 1996):³

- Aprenguin a pensar en profunditat, a identificar i analitzar els propis valors i els dels altres.
- Interioritzin un sentit més alt del deure i la responsabilitat ciutadana, que s'associa a les oportunitats que han tingut per poder treballar temes polèmics en una atmosfera oberta.
- Aconsegueixin un nivell més elevat a l'hora d'exposar fets i de discutir-los. L'augment de la discussió es correlaciona positivament amb actituds globals d'eficàcia, de confiança i d'interès polític.

Es tracta, en definitiva, d'anar més enllà del tractament disciplinari de les diferents àrees del currículum i de convertir els problemes socials rellevants i controvertits en els continguts que s'ensenyen a les aules tal i com queda recollit en el quadre que s'inclou a la pàgina següent.

3. SOLEY, M. «If It's Controversial, Why Teach It?». A: *Washington Social Education. The Official Journal of National Council for the Social Studies*, Vol. 60, núm. 1, 9-14, 1996.

18 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum



4. El Projecte Educatiu de Centre com a garantia d'un currículum que ensenyi a pensar

Superar la transversalitat i fer l'opció per un currículum que desenvolupi l'autonomia dels alumnes i la seva capacitat de pensar i de prendre decisions responsables per actuar socialment no pot abordar-se solament des de la pràctica i la reflexió de cada un dels mestres actuant individualment. Cal que en el marc escolar es garanteixi una actuació col·lectiva coherent que harmonitzi el que cada mestre ensenya.

El Projecte Educatiu de Centre ha de ser el que vinculi les propostes que cada mestre du a terme a la seva aula i una presa de posició col·lectiva respecte a la finalitat que s'atorga al coneixement que l'escola ensenya. És en el Projecte Educatiu de Centre on queden explicitats i concretats els valors, els objectius i les diferents opcions que es consideren vàlides per aplicar de manera intencional a l'hora d'educar els alumnes.

Per tant, és en aquest marc on cal incloure la transversalitat per tal de vincular les propostes individuals i col·lectives que garanteixin tractar a l'aula un currículum basat en problemes socials rellevants i controvertits, tot indicant el tractament metodològic i organitzatiu que tindran al llarg de l'escolaritat dels alumnes i en el conjunt d'activitats que es duen a terme en els centres.

També des del Projecte Educatiu de Centre cal promoure formes de cultura social en les quals participin altres institucions a fi de fomentar actituds col·lectives responsables. Es tracta de crear un entorn que estimuli els alumnes a viure situacions que desenvolupin l'autonomia personal i afavoreixi pràctiques socials que possibilitin la curiositat, l'interès i la preocupació pels altres.

Epíleg

L'escola ha de dotar els alumnes de les eines conceptuals i morals necessàries perquè puguin viure en un món complex i canviant i participar en la construcció d'una societat democrà-

20 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

tica. Per això cal l'acció decidida dels mestres per superar la proposta de disciplinarietat i transversalitat que inclou el currículum prescrit i la col·laboració dels centres educatius amb les institucions socials per establir línies d'actuació coordinades i conjuntes per tal que els infants i els joves puguin esdevenir ciutadans del món conscients, responsables, crítics i exercir el seu pensament per transformar la realitat en la qual viuen.

Els eixos transversals incorporen al currículum la preocupació i el treball per determinats àmbits plens de contingut axiològic i actitudinal. Per tant, sovint s'identifica l'educació en valors amb el desenvolupament dels eixos transversals. Amb els eixos transversals pretenem contribuir a formar ciutadans i ciutadanes autònoms, capaços de comprendre el món social i natural en què viuen i de participar en la seva gestió des de posicions informades, crítiques, solidàries i respectuoses amb la diversitat cultural, amb la voluntat de construir una comunitat més justa.

Eixos transversals i educació en valors

Sovint, quan parlem d'educació en valors es confon aquest referent amb el conjunt dels continguts d'aprenentatge relatius a «actituds, valors i normes» de les diferents àrees curriculars. En altres ocasions, les propostes d'educació en valors s'identifiquen amb els eixos transversals.

*Maria Rosa
Buxarrais
Miquel Martínez*

Creiem que ni la primera, confusió, ni la segona, identificació, són del tot adients. Ens referirem ara a la primera i després analitzarem amb més detall la segona. Les propostes d'educació en valors i en especial la que nosaltres formulem¹ no es poden confondre amb la suma del tercer bloc de contingut d'aprenentatge, actituds, valors i normes de cada àrea per dues raons. La primera perquè existeixen valors i sobretot normes i actituds que no es poden caracteritzar estrictament com a morals perquè fan referència a altres tipus de valors, per exemple, estètics, religiosos, relatius a la salut, a la utilitat, al coneixement científic i a la intel·ligència entre altres.

S'entenen que les propostes d'educació en valors prioritàriament fan referència a valors morals i per tant que depenen de la llibertat de la persona, que es manifesten només en persones o grups humans i que contribueixen a fer més humana i digna la vida. És així que la confusió que es produeix sovint o bé ignoraria de fet el

1. Ens referim a la que duem a terme a través del Programa d'Educació en Valors de l'ICE de la Universitat de Barcelona (PEVA) que es desenvolupa en el marc del Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) de la UB.

22 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

tractament de valors que sense ser morals són del tot necessaris conrear o bé utilitzaria metodologies i estratègies de treball a l'aula que, tot i ser útils per educar en valors morals, probablement no serien les més adients per tractar altres tipus de valors, actituds i normes.

La segona raó es fonamenta en el fet que una proposta completa d'educació en valors ha d'incloure necessàriament, a més de continguts d'aprenentatge del tipus «actituds, valors i normes», continguts d'aprenentatges procedimentals i continguts d'aprenentatge informatius i conceptuals. Tots podem constatar com sobre qüestions socialment i moralment controvertides es pot ser molt hàbil en l'ús de la paraula en qualsevol debat i en canvi ser molt feble en el domini dels continguts informatius que permeten raonar amb coneixement de causa sobre el tema que es tracti. Fins i tot podem mostrar actituds de respecte i tolerància, posseir un mínim d'informació sobre el tema i no saber dialogar sobre aquest.

Els tres tipus d'aprenentatges són necessaris en un programa d'educació en valors, i per això creiem que un programa d'aquest tipus, per naturalesa transversal, pot estructurar-se i precisar espais horaris específics que facin possible l'entrenament en aquells procediments i l'aprenentatge d'aquells continguts informatius que potser no estan inclosos en les diferents àrees curriculars i en canvi són del tot necessaris per estar alfabetitzat èticament en el món actual.

Identificació dels «eixos transversals» amb l'«educació en valors»

La darrera consideració és un primer pont que relaciona educació en valors amb eixos transversals. Aquests, els eixos transversals, afegeixen a les diferents àrees curriculars continguts informatius i procedimentals del tot imprescindibles per fer viable una proposta d'educació en valors com la que defensem.

I això és així, especialment, perquè les característiques dels eixos transversals són fruit, com ens diuen alguns autors, d'un canvi de

paradigma educatiu, d'un nou humanisme (Yus Ramos, 1996). Impliquen una reconceptualització de la cultura escolar, perquè els continguts dels eixos transversals s'han d'aprendre vivint en situacions d'autonomia i d'aprenentatge cooperatiu. I això és cabdal en el treball pedagògic en educació en valors.

Una de les relacions més afins que es dona entre l'educació en valors i els eixos transversals potser sigui la relativa als continguts i a la metodologia (Payà, 1997). Els eixos transversals incorporen al currículum la preocupació i el treball per determinats àmbits plens de contingut axiològic i actitudinal. Per això, sovint s'identifica l'educació en valors amb el desenvolupament dels eixos transversals (González Lucini, 1994). Però estariem d'acord amb Montserrat Payà (1997) quan planteja que no és apropiat equiparar l'educació en valors amb el desenvolupament dels eixos transversals per dues raons.

La primera raó és perquè comporta una parcel·lació dels valors d'acord amb uns continguts conceptuals, més o menys d'actualitat. El valor «respecte» pot treballar-se des de l'educació ambiental, l'educació per a la pau, l'educació per a la salut, del consumidor/a, però la seva concreció d'acord amb els àmbits temàtics no esgota tot el seu significat. Això vol dir que el valor del «respecte» té una significació pròpia que s'ha de treballar en totes les àrees i moments escolars.

En segon lloc, creiem que hi ha certs valors de caràcter més personal que no s'esgoten amb el desenvolupament de les temàtiques transversals. Ens referim concretament a la concepció dels valors com a projecte personal i ideal de vida bona i feliç i com a projecte de construcció de la persona en tant que ciutadana i membre d'una comunitat política.

Però en tot cas, coincidim amb Cremades i al. (1995) quan ens proposen un seguit de característiques comunes als eixos transversals que sens dubte ens permeten relacionar-los amb l'educació en valors. Així doncs, diuen que el coneixement dels eixos transversals arrenca de l'experiència vital i global de l'alumnat, proposen una reflexió crítica que fa adonar-se de les contradiccions de la nostra societat actual: racisme, violència, sexisme, publicitat,

consum excessiu d'alcohol, drogues, etc.; qüestionen el model de societat insolidària i reproductora d'injustícies i contradiccions; contribueixen al desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat; estimulen una metodologia participativa i cooperativa plena de valors com el respecte, la tolerància, l'acceptació de la diferència, etc.; impliquen un canvi d'actituds que predisposen a actuar en una direcció (a favor de la salut, del medi, de la solidaritat, en contra de la violència, del racisme, del sexisme, del consumisme, etc); impliquen un procés en la presa de decisions i, finalment, representen una implicació i col·laboració de tota la comunitat educativa, entre d'altres.

Continguts de valor i «eixos transversals»

Els eixos transversals poden ser definits des de la seva doble dimensió social i personal. Engloben aspectes fonamentals de la vida quotidiana, s'orienten cap a l'educació «en la vida i per la vida» —educació ambiental, educació per a la salut, del consumidor/a, educació per a la igualtat d'oportunitats d'ambdós gèneres, per a la pau, educació intercultural—, i són presents en el currículum a través de totes i cada una de les àrees de coneixement. Permeten el treball articulat amb l'objectiu de construir una societat millor per a tothom, al mateix temps que estimulen l'alumnat a considerar la seva pròpia vida com a projecte únic i irrepetible, amb capacitat d'elecció i, per tant, indeterminat, en la llibertat i per a la llibertat (Payà, 1996).

La majoria d'autors que han treballat en l'àmbit dels eixos transversals (Yus Ramos, 1996; Palos, 1998; González Lucini, 1994, etc.) coincideixen que els continguts dels eixos transversals obliguen a un treball en equip del professorat, perquè s'han de posar d'acord en el fet que des de cada àrea poden treballar com a tal. Aquest posar-se d'acord pot garantir una atmosfera escolar escaient, unes bones relacions entre l'equip de professorat i educadors, que permeten la promoció de situacions que transpiren valors i un clima moral en la institució del tot necessari per desenvolupar propostes d'educació en valors en societats pluralistes, democràtiques i justes.



Els eixos transversals que es proposen oficialment insisteixen en qüestions que, per la seva especial incidència en els àmbits de l'aprendre a ser i aprendre a conviure, afecten la persona que s'està formant no tan sols realment sinó també potencialment. Es tracta d'uns àmbits en els quals l'aprenentatge afectarà la persona que aprèn, sobretot durant la seva joventut i adulta. Amb els eixos transversals pretenem contribuir a formar ciutadans i ciutadanes autònoms, capaços de comprendre el món social i natural en el qual viuen i de participar en la seva gestió des de posicions informades, crítiques, solidàries i respectuoses amb la diversitat cultural amb la voluntat de construir una comunitat més justa. Serà gràcies a ells que podrem fer un tipus d'acció pedagògica adient per desenvolupar aquells valors i promoure aquelles virtuts que ens permetin aprofundir la nostra convivència democràtica, sovint mancada d'autenticitat, i que ens permetin construir-nos com a persones en societats plurals i obertes amb la voluntat de transformar-les en societats pluralistes i afavoridores de nivells progressius de solidaritat, equitat i justícia.

Els eixos transversals al Projecte Educatiu de Centre

Per poder assolir aquests objectius caldria, des del nostre punt de vista, no solament desenvolupar un ventall d'activitats contextualitzades a les diverses realitats dels centres educatius i que integrin els diferents eixos transversals, sinó també integrar-los i aplicar-los en el Projecte Educatiu de Centre, el qual reflecteix un substrat de valors comú a tots els membres de la comunitat educativa.

Els centres educatius s'han de plantejar projectes educatius prenent com a eixos la promoció i el desenvolupament de certs valors morals. Des d'aquest punt de vista, els eixos transversals apareixen com a instruments privilegiats pel seu alt contingut en determinats valors. La majoria de valors són presents en els diferents eixos transversals, però alguns són més específics de determinats eixos. Per exemple (Yus Ramos, 1996, p. 56):

VALORS	EIXOS TRANSVERSALS
No-violència	Educació per a la pau.
Tolerància	Educació per a la convivència, educació per a la igualtat.
Vida	Educació ambiental, educació per a la salut, educació vial.
Solidaritat	Educació per al desenvolupament, educació per a la pau.
Igualtat	Educació per a la igualtat, coeducació.

Segons Otano i Sierra (1994), els eixos transversals constitueixen un excel·lent punt de partida per promoure la reflexió col·lectiva al voltant de determinats problemes o valors, siguin de tipus general (valors universals comuns a tots els temes transversals) o específics de cada un d'ells. Per tant, ajuden a fer una reflexió col·lectiva i un debat intern, adreçat a fer l'anàlisi de l'entorn i del propi centre i, així, poder definir els objectius i les línies pedagògiques fonamentals del centre.

González Lucini (1994) proposa configurar el PEC a partir d'un sistema de valors bàsics per a la vida i la convivència, com per exemple: la justícia-solidaritat, la igualtat, la vida, la salut, la llibertat, la tolerància-respecte, la pau i la responsabilitat. Aquests valors són denominadors comuns dels temes transversals perquè presenten continguts actitudinals que són l'expressió d'aquest sistema de valors. D'aquí ve que la comunitat educativa hagi de decidir quins eixos transversals ha de potenciar d'acord amb uns valors prioritaris.

En tot cas i complementàriament al que hem expressat fins aquí, la integració dels eixos transversals en el PEC no esgota la integració completa d'una proposta d'educació en valors. És necessari que el professorat i els educadors es comprometin moralment amb un conjunt de criteris que serveixin com a guia per poder construir de forma compartida el model de ciutadania cap el qual el projecte de centre vol avançar com a projecte pedagògic i com a pautes que orientin l'actuació del professorat i dels educadors davant de les qüestions socialment controvertides. És així que entenem que educar en valors és fonamentalment crear condicions per tal que la persona pugui construir de manera singular matrius de valors que facin possible elaborar projectes personals de vida i formes de convivència i ciutadania més justes. (Martínez, M., 1998)

Materials curriculars per treballar valors als «eixos transversals»

Pel que fa a les activitats contextualitzades a cada centre educatiu i aula, per sort es compta en el mercat editorial amb una gran oferta de materials curriculars que obliga el professorat a fer-ne una selecció d'acord amb uns criteris i els valors que ha explicat en el Projecte Educatiu de Centre. No hem d'oblidar que, sovint, els materials curriculars són els mitjancers entre la realitat social, cultural i pedagògica i la pràctica escolar i que, si més no, el professorat s'hi recolza per orientar les seves decisions referents a la planificació, intervenció i avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge. De tota manera, els bons materials curriculars no poden conduir l'acció del professorat fins a l'extrem que aquests acabin perdent la possibilitat d'aportar res propi al procés educatiu.

28 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

Els materials han de ser suficientment flexibles i oberts per oferir possibilitats creatives al professorat. Per aquest motiu creiem que la formació del professorat tant en educació en valors com en els diferents àmbits de coneixement dels eixos transversals ha de ser una acció prioritària perquè la bondat del treball pedagògic al voltant d'aquests temes sigui realment eficaç. (Buxarrais, M. R., 1997)

Els materials sobre eixos transversals² han de tractar un ampli conjunt de temes que sovint es viuen de manera problemàtica, en els quals apareixin conflictes de valor.

2. El Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, al qual pertanyem, va dissenyar i elaborar TRANSVERSAL, uns materials curriculars que constitueixen un programa seqüenciat de temes i continguts la majoria dels quals equivalen als eixos transversals: l'educació per a la pau, per a la salut, l'educació per a la igualtat d'oportunitats, l'educació ambiental, l'educació intercultural, l'educació del consumidor.

3. Pretenem col·laborar en aquest sentit, oferint eines que facin possible aquest tipus d'avaluació a través del nostre treball en fase d'elaboració final: Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Tey, A.; Noguera, E.; Payà, M.; Casals, E. (1999). *Elaboració d'instruments d'avaluació de l'educació moral*. Informe final, Projecte d'investigació subvencionat pel CIDE del MEC.

Consideracions al voltant de la pràctica dels «eixos transversals»

Voldríem afegir algunes consideracions sobre la introducció dels eixos transversals en els currículums escolars per tal que a través de la pràctica contribueixin realment a educar en valors.

La poca tradició del professorat a posar en pràctica tasques conjuntes i, encara menys, a estructurar el currículum al voltant dels eixos transversals, fa que aquests temes, que són «terreny de tots», a la pràctica no ho siguin de ningú, especialment quan un mateix curs compta amb diferents professors, com és el cas de la secundària. És necessari que l'equip de professorat comparteixi el disseny espacial i temporal de la pràctica pedagògica en eixos transversals. A més, aquests han de seqüenciar-se i, per tant, han d'implicar també l'equip de tutors. Creiem necessari insistir en aquest punt ja que la reforma educativa deixa autonomia al professorat quant a la manera d'incloure els eixos transversals, i molts cops s'inclouen forçadament i no són tractats adientment ja que la transversalitat no sols s'ha de dur a terme durant un curs, sinó que s'estén al llarg de les etapes educatives i requereix una perspectiva global del procés.

La manca d'instruments per avaluar les actituds i els valors, fa que el professorat se senti insegur quan es troba amb la necessitat d'avaluar aquest tipus de continguts. Tenint en compte el component actitudinal dels eixos transversals, és oportú comptar amb instruments vàlids en aquesta àrea.³

Un nou concepte d'educació: educació global

Per finalitzar voldríem recollir el plantejament d'alguns autors com Yus Ramos, basat en Pike i Selby (1994) quan parlen d'una *educació global* que inclou el tractament dels eixos transversals, perquè pressuposen la reconceptualització de l'escola com «una escola per a una educació planetària», obrint l'escola als missatges d'altres agents educatius formals i no formals que ajuden a completar la selecció de continguts clàssicament escolars amb altres generats per actors socials com la família, els mitjans de comunicació, les ONGs, les institucions administratives i polítiques locals, actuant com a elements aglutinadors del coneixement científic i reflectint gran part dels problemes en què es troba la humanitat (Yus Ramos, 1996).

Però una proposta d'educació global també ha d'incloure una reflexió sobre la persona globalment. Un bon tractament pedagògic dels eixos transversals ha d'afectar el desenvolupament de la persona en totes les seves dimensions com a personalitat moral. És a dir, ha de contribuir a fer que aquesta millori en autoconeixement, autoregulació i autonomia, capacitat del diàleg, comprensió crítica, empatia i perspectiva social, capacitat per transformar l'entorn i implicar-se en projectes col·lectius, habilitats socials i raonament moral.

Bibliografia recomanada

- BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives, 1995.
- CORTINA, A. *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda-Anaya, 1994.
- CREMADES, M. A.; QUESADA, L.; RUIZ, M. J.; TORRADO, S. S. «Temas transversales: Del origen a la práctica». *Escuela Española*, núm. 3225, 1995, p. 13-14.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya, 1994.

30 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

- GREM. *Transversal. Educació Moral*. Cicle Inicial, Mitjà, Superior. 6 vols. Barcelona: Enciclopedia Catalana, 1995-98.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- OTANO, L.; SERRA, J. (1994). «El lugar del centro». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 227, 1994, p. 22-27.
- PALOS, J. *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- PAYÀ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- PIKE, G.; SELBY, D. *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- YUS RAMOS, R. *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.
- YUS RAMOS, R. «Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 51, 1996, p. 5-12.
- ZABALA, A. «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, 1989, p. 22-27.

L'article se centra en com es pot intervenir a l'escola per afavorir els valors que ajuden a construir una nova ciutadania i orientar estratègies per desenvolupar els eixos transversals en els diferents projectes educatius com un potencial transformador des del punt de vista social i educatiu.

Estratègies per desenvolupar els eixos transversals

La dinàmica de l'actual model de desenvolupament està aguditzant una sèrie de problemàtiques socials que reclamen una intervenció des de diferents àmbits de la societat per tal de pal·liar-les i prevenir-les. Però per a això es necessita una conscienciació social sobre aquestes problemàtiques de rellevància social i un canvi en l'escala de valors tant en l'aspecte individual com en el col·lectiu. D'altra banda, també s'haurien de construir uns coneixements científics i tècnics que ajudessin a explicar la necessitat d'aquest canvi de valors i actituds. Estem segurs que les solucions d'aquestes problemàtiques no es poden donar de manera aïllada només des d'un dels àmbits implicats, però malgrat això, creiem que des de l'educació es pot incidir de manera progressiva en aquesta conscienciació social i en un canvi de valors.

La LOGSE, en els articles 1 i 2, ja insisteix en la necessitat de tractar aquestes problemàtiques. Després, en el desenvolupament de la llei, aquestes problemàtiques s'han organitzat en els anomenats eixos transversals en tant que impliquen més d'una àrea o disciplina, però sense clarificació ni orientació sobre el seu desenvolupament a les diferents etapes educatives. Aquests temes, que

Grup Eixos Transversals*

ICE-UB

* El Grup Eixos Transversals està format per professors en actiu de diferents nivells educatius. Els seus components són: Dolors Casas Gómez; Gemma Domènech Burjachs; Carmen García Barran; Conrad Jiménez Quintana; Martina Malo Herranz; Elisabet Quesada Marsá; Montserrat Santacana Fabrè; Josep Vilató Camps; José Pálos Rodríguez (coord.)

32 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

s'han agrupat diferentment segons les administracions educatives, no són nous, sinó que la majoria es refereixen a temes treballats des de fa molt de temps a les escoles (problemàtica mediambiental, la salut, el consum, sexualitat, etc.). La novetat positiva i que cal destacar és que amb la LOGSE en teoria es convertien en continguts obligatoris i fonamentals, però en el desenvolupament dels currículums els continguts d'aquests temes han quedat diluïts per diferents àrees curriculars i han perdut així la perspectiva global de la problemàtica i dels valors associats.

Per part del professorat es continua considerant que aquests temes s'han de tractar en les aules, perquè es refereixen a les problemàtiques molt lligades a la vida quotidiana i al futur dels alumnes. Així també veuen que aquestes problemàtiques es manifesten en els comportaments dels mateixos alumnes. És per això que es veu que s'ha d'intervenir des de l'escola per afavorir la promoció d'altres valors que ajudin a la construcció d'una nova ciutadania i d'una societat més justa i sostenible. Però l'ambigüitat en què han quedat els eixos transversals ha estat la principal dificultat per al seu desenvolupament en els centres. També hi ha incidit la falta d'orientacions sobre estratègies per desenvolupar-los en els diferents projectes educatius. D'altra banda, en moltes ocasions el professorat els ha rebut com a més continguts que s'havien d'incloure en les programacions i això s'ha vist molt laboriós i pràcticament inviable.

El Grup Eixos Transversals de l'ICE de la UB, després de cinc anys de treball i reflexió sobre aquest tema, és conscient de la dificultat de desenvolupar els eixos transversals, però està convençut del gran potencial transformador que tenen en l'àmbit social i educatiu. Tractar aquests temes implica la revisió i la reflexió col·lectiva sobre el «per a què», «el què» i el «com ensenyar», alhora que genera una consciència social sobre aquestes problemàtiques canviants i obertes i sobre la necessitat de solucionar-les. És per això que creiem que els eixos transversals, o senzillament temes transversals, sempre estaran d'actualitat, encara que periòdicament deixin de ser moda, i sempre tindran un gran protagonisme en l'activitat educativa. Perquè estem segurs que els docents en la nostra activitat educativa, per activa o per passiva, sempre estem educant sobre aquests temes transversals i sobre

els seus valors referents. Però no han de ser més continguts que s'hagin de sumar als ja desbordants de les programacions d'aula. Els eixos transversals haurien de ser una reinterpretació del currículum i en concret de les programacions i activitats que ja es fan. És a dir, una reinterpretació ètica del currículum, des d'uns principis i valors que sorgeixen de l'anàlisi de les problemàtiques més rellevants i dels valors i actituds que les generen. Per tant, aquesta reinterpretació afecta els continguts de les diferents àrees o disciplines (conceptuals, procedimentals i actitudinals), però en especial tot el projecte de centre i tots els àmbits educatius (selecció de continguts, metodologia, estratègies, actituds del professorat, organització del centre i de l'aula). Les finalitats educatives d'aquesta reinterpretació les podríem resumir en els punts següents (Palos, J. 1998):

- Identificar, interpretar i criticar situacions d'injustícia en la realitat i en les normes socials.
- Construir de manera autònoma, racional i dialogant uns principis i una escala de valors que afavoreixin la convivència des d'una perspectiva crítica i positiva.
- Prendre iniciatives i participar activament en la construcció de formes de viure més justes tant en l'aspecte personal com en el col·lectiu.

El treball del Grup Eixos Transversals en aquests anys s'ha orientat a reflexionar sobre la importància educativa dels eixos transversals i en especial a la recerca d'estratègies que facilitin al professorat el seu desenvolupament en els centres. En aquest sentit, l'activitat del grup s'ha centrat en cinc línies:

1. Anàlisi de la presència dels eixos transversals en el currículum d'educació infantil i educació primària.
2. Elaboració d'estratègies per desenvolupar els eixos transversals en els projectes de centre.
3. Detecció i anàlisi del currículum ocult sobre els eixos transversals en l'activitat educativa quotidiana.
4. Elaboració i validació de materials per auditar llibres de text i altres recursos didàctics.
5. Base de dades bibliogràfica sobre eixos transversals.

1. Presència dels eixos transversals en el currículum

La primera necessitat que se'ns va presentar era veure com eren tractats els eixos transversals en les diferents àrees del currículum. Per a això s'ha fet una anàlisi de la seva presència a través dels objectius, continguts i objectius terminals de cada àrea d'educació infantil i educació primària. Una conclusió, entre d'altres, és que no hi va haver una planificació en el tractament d'aquests temes al moment d'elaborar els currículums i una altra és que els continguts «transversals» incorporats no tenen aquesta perspectiva ni segueixen una lògica interna de l'eix o tema, sinó de l'àrea o disciplina. Així les problemàtiques que recullen aquests temes i que es consideren com a centrals en l'educació dels alumnes queden atomitzades i desestructurades. Paral·lelament s'ha vist de quina manera es podria matisar o complementar aquests objectius i continguts curriculars des dels eixos transversals.

Educació infantil.

Àrea d'intercomunicació i llenguatge musical

Objectiu del currículum	Objectiu matisat i complementat
Imitar i reproduir silencis, sons i qualitats del so produïts per objectes, instruments i la veu.	Identificar els diferents nivells de so i la problemàtica que comporta l'elevat nivell de so en la vida quotidiana i en les diferents activitats i espais escolars. Identificar sons que no molesten. Valorar de forma positiva el silenci. Regular el propi to de veu.

2. Estratègies per al desenvolupament dels eixos transversals en els projectes de centre

Davant d'aquesta atomització dels continguts dels eixos transversals es va plantejar la necessitat de donar una perspectiva global, no solament des del contingut conceptual, sinó també des dels valors i actituds que presideixen la seva reinterpretació ètica. Segur que heu observat que si analitzem per separat cada un dels eixos transversals es troben objectius i continguts que són comuns a més



d'un i moltes vegades a la majoria d'ells. Així un dels treballs del grup ha estat buscar quins són els objectius i continguts comuns a tots els eixos transversals de manera que, si es vol, desenvolupant-los podem assegurar que es treballen tots o la majoria. Els objectius s'han ordenat seguint el criteri de major a menor capacitat globalitzadora respecte a tots els temes transversals. Per exemple:

Objectiu comú	Eixos transversals implicats
Valorar la diversitat com a enriquiment personal i social i respectar de forma crítica les manifestacions.	Educació mediambiental, educació per al desenvolupament, educació per a la pau, educació per a la salut, educació...

En el procés de selecció i seqüenciació es van trobar molts objectius que es podien considerar generals del procés educatiu (com a exemple: «actuar amb rigor en el tractament de la informació i comunicació»), però sense relació específica amb cap dels temes

36 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

transversals i per tant no es van recollir com a propis, tot i que considerem que són fonamentals. Per assolir aquests objectius s'ha de treballar sobre uns continguts de tipus conceptual, procedimental i actitudinals que també es repeten com a específics dels diferents eixos transversals. Així, el que s'ha fet és analitzar els continguts de cada un dels eixos i agrupar-los en grans temes o subtemes amb capacitat de globalitzar els diferents continguts transversals. Per falta d'espai no podem presentar el resultat d'aquesta part del treball, però, com a exemple, els grans blocs organitzadors dels continguts conceptuals que s'han establert són:

- a) Equilibri del planeta i desenvolupament social.
- b) Diversitat i marginació.
- c) Salut individual i col·lectiva.
- d) Normes socials, civisme i participació.

Una idea que sempre ha estat present és que perquè els eixos transversals es puguin desenvolupar en els diferents projectes educatius era necessari tenir clars i a l'abast els objectius i els continguts dels eixos transversals, de manera específica per a cada un d'ells o globalitzada. És per això que creiem que aquest document es pot considerar com una base que permet introduir-los a partir de les diferents estratègies possibles. Però quines estratègies es poden utilitzar?

Aquesta qüestió ha comportat un seguit de treballs que ens han ocupat bona part del temps. Un dels interrogants permanents del grup ha estat com apropar els eixos transversals als professors i com facilitar la impregnació dels projectes educatius i l'activitat quotidiana dels centres. Un recull de les diferents estratègies possibles ha estat el següent:

- a) Impregnació d'unitats didàctiques ja elaborades.
- b) Incorporació a la programació de noves unitats didàctiques específiques d'eixos transversals.
- d) Treball sobre temes monogràfics durant un temps determinat.
- e) Impregnació d'una àrea o més amb un o més eixos transversals.

f) Elaborar progressivament un projecte curricular centrat en els eixos transversals.

Cada una d'aquestes estratègies s'han desenvolupat teòricament i pràcticament amb aportacions d'exemples que s'han aplicat i experimentat en diferents contextos i nivells. En general, podem dir que totes són vàlides en tant que serveixin per conscienciar sobre aquests temes i sobre la seva incidència en la renovació didàctica. Malgrat això, un criteri per valorar i ordenar l'estratègia podria ser la implicació de la major part del col·lectiu i també la integració del major nombre d'objectius i continguts transversals.

3. Detecció i anàlisi del currículum ocult sobre els eixos transversals en l'activitat educativa quotidiana

El procés d'ensenyament-aprenentatge és ple d'activitats, situacions i decisions en què, conscientment o inconscient, estem potenciant uns valors o unes actituds determinades. Poques vegades la pressió de l'activitat quotidiana permet reflexionar sobre aquestes situacions amb el convenciment que en realitat són neutres educativament. Decidir sobre el desenvolupament dels eixos transversals en un centre implica que s'haurà de dur a terme una reflexió, a banda dels continguts d'àrea o disciplina que es volen impregnar, sobre la vida quotidiana del centre (també forma part del currículum). Diem que s'ha de fer sobre el currículum ocult. Així situacions com l'actitud del mestre quan dos nens o nenes es barallen al pati, o la decoració de les classes, o l'assignació de pressupostos, etc. també incideixen en el desenvolupament dels eixos transversals en un sentit o un altre, és a dir que, encara que no vulguem, la resposta a aquestes situacions de cada dia també responen a un esquema interpretatiu personal o del col·lectiu de professors. És per això que el grup ha elaborat una llista de situacions de la vida d'un centre en què es poden educar en temes transversals de manera més o menys oculta. Sobre un seguit de situacions considerades com a més significatives, s'han plantejat i analitzat diferents casos per tal d'identificar totes les variables que

hi intervenen, els implicats i les intervencions possibles per al seu tractament. Algunes d'aquestes situacions educatives podrien ser:

<p>Elecció i criteris d'elecció de llibres de text. Criteris d'agrupament d'alumnes. Concreció de normes generals de centre i d'aula. Vigilància de patis.</p>	<p>Organització i desenvolupament de reunions amb pares i mares. Aprovació de pressupostos i distribució de recursos i materials. Organització i elaboració de normes de menjador.</p>
--	--

4. Elaboració i validació de materials per auditar llibres de text i altres recursos didàctics

Continuant la idea que s'han de facilitar i apropar els eixos transversals (o temes transversals) a l'activitat quotidiana del professorat, es va trobar que els llibres de text i els recursos didàctics que hi ha al mercat generalment són els que orienten o determinen en gran mesura el tractament dels eixos transversals que es fa en el centre. Per això el grup es va plantejar la necessitat d'elaborar uns materials que permetessin al professorat fer una anàlisi (o auditoria) sobre el tractament que donen als diferents eixos els diferents materials, però en especial dels llibres de text. Durant aquest temps s'han anat elaborant diferents documents per auditar llibres. S'han aplicat a diferents editorials i cicles educatius, i el resultat ha estat un document validat que permet als professors elegir de manera més o menys ràpida els seus llibres de text segons el tractament que les editorials fan d'aquests temes. (Jiménez, C., 1999)

5. Base de dades sobre eixos transversals

Finalment, durant tot aquest temps s'ha fet una recopilació de bibliografia sobre els eixos transversals. S'han prioritzat les obres de caire teòric, però també s'ha fet un bon recull d'obres referents a eixos transversals específics, novel·les, contes i altra literatura que pot ser útil didàcticament per treballar aquests temes. Evidentment és un treball inacabat.

El resultat i el treball d'aquests anys s'ha anat presentant en postgraus, cursos, seminaris i publicacions. Actualment creiem que, a banda d'aprofundir en la reflexió conceptual, és important continuar amb la difusió de tota aquesta tasca amb més cursos, seminaris, tallers, jornades, etc., però en especial recollir i difondre la gran quantitat d'experiències que es fan als centres educatius. Per això estem oberts a ser facilitadors d'intercanvi d'experiències i a altres col·laboracions. Creiem que desenvolupar els eixos transversals o temes transversals, és educar per construir el futur.

Bibliografia referenciada

- PALOS, J. *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer, 1998.
- JIMÉNEZ, C. «La presència dels eixos transversals en el llibre de text. Materials per a una auditoria». *Perspectiva Escolar*, núm. 240, desembre 1999.

Aquest treball és fruit d'una experiència duta a terme durant dos cursos al CEIP Pirineus de Santa Coloma de Gramenet, on van intervenir tots els membres de la comunitat educativa, en els quals es va treballar l'eix transversal de la interculturalitat per tal de valorar i respectar les diferents cultures.

La interculturalitat, un eix transversal

*CEIP Pirineus**

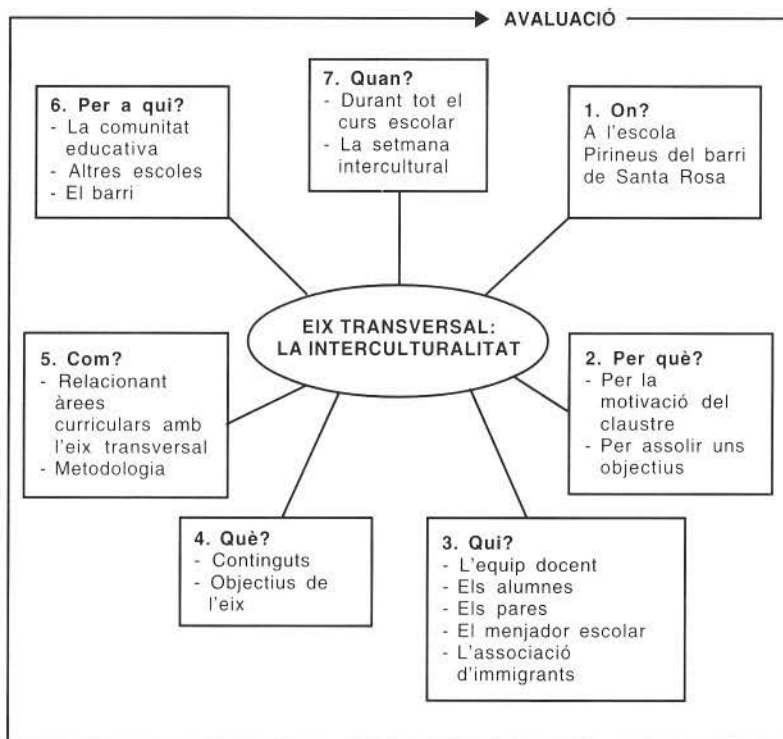
1. On estem situats?

El CEIP Pirineus està situat al SE de Santa Coloma de Gramenet al barri de Santa Rosa, el qual ha crescut de manera descontrolada al compàs de les diferents allaus immigratòries. Darrerament, la immigració és d'origen àrab i indi majoritàriament. El nivell socioeconòmic i cultural en general és baix. Hi ha un elevat índex d'analfabetisme. El nombre d'alumnes que pertanyen a minories ètniques i altres cultures (àrabs, indis i societat gitana) és elevat. En general, pertanyen a famílies econòmicament molt deprimides. El centre està considerat com a escola d'atenció preferent.

* Professors/es del CEIP Pirineus: Montserrat Ruiz, Àlicia Martínez, Montserrat Montagut, Esteban Navarrete, M. Jesús Sanmartín, Àlicia Palma, Leonor Boix, M. Joaquina Barranquero, Pilar Cano, M. José Colás, Isabel Valero, Carmen García, Elisa Mezquita, Juan Carlos Gutiérrez.

Treballem a partir del projecte educatiu de centre, el qual sempre havia posat un èmfasi especial en la integració de la societat gitana i, en aquests últims cursos, en la diversitat cultural.

(Vegeu el quadre de la pàgina següent.)



2. Per què?

Motivació del centre

Com pot contribuir l'escola a la integració de comunitats lingüístiques i cultures diferents? Què podem fer per aprofitar la riquesa que aporta la pluralitat cultural?

Tot això ens ha portat a reflexionar sobre la nostra pràctica educativa, i per tal motiu ens vam proposar de treballar l'eix transversal de l'educació intercultural.

«L'educació tindrà com a fi el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets de l'home i a les llibertats personals; fomentarà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre tots els pobles.»

Art. 26 de la Declaració dels Drets de l'Home (10-XII-1948)

42 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum



El curs 1996-97, el claustre es va plantejar de fer durant la setmana de Sant Jordi un monogràfic sobre la diversitat a l'escola. Les activitats que vam fer van ser les següents:

- Exposició de llibres de diferents ètnies a la biblioteca de l'escola.
- Venda de llibres i contes (durant la setmana de Sant Jordi), on estaven inclosos aquells que reflectien la diversitat cultural.
- Xerrada-cafè amb tots els pares i mares de l'escola amb el tema «Cultura i diversitat» a càrrec d'un membre del CIAPE.*
- Concurs literari d'alumnes i pares amb el tema abans esmentat.
- Demostració de danses i balls de les diferents cultures que integren el centre (marroquina, gitana, xinesa, andalusa i catalana).
- Exposició de menjars típics i treballs fets a l'escola.

3. Qui hi va participar?

A partir d'aquesta experiència tan enriquidora, tant per part dels pares com per la resposta del barri en general, ens van proposar treballar, tota la comunitat educativa, el curs següent uns objectius en concret i centrar-nos en una cultura que cada vegada s'anava ampliant al nostre barri: «La cultura del Marroc».

4. Què vam treballar?

Objectius

* CIAPE (Centre d'informació i assessorament per a la població estrangera.)

L'escola, com a eix integrador de l'infant a la nostra societat, ha de:



1. Respectar les diversitats culturals a fi de potenciar l'enriquiment de tota la comunitat escolar.
2. Valorar la diversitat com un enriquiment personal i social.
3. Crear un context d'equilibri amb relacions interpersonals basades en la tolerància i el respecte mutu.
4. Establir canals que facilitin la relació família-escola.

5. Com ho vam plantejar?

Vam començar fent una reunió amb tot el claustre i vam determinar els temes que volíem treballar, la seva relació amb les àrees curriculars i es va delimitar la responsabilitat i el cicle.

(Vegeu el quadre de les pàgines següents.)

44 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

EDUCACIÓ INFANTIL			
Àrees curriculars	Temes treballats	Cicle	Responsables
Descoberta d'un mateix	Degustació dels ingredients d'un pastís marroquí.	EI	Tutores
	Degustació del te.	EI	Tutores
Intercomunicació i llenguatge	Audició de contes populars.	EI	Contacontes
	Esriptura i dibuix dels diferents noms d'animals del Marroc.	EI	Tutores
Descoberta de l'entorn.	Els animals: mamífers, aus, peixos i rèptils.	EI	Tutores
EDUCACIÓ PRIMÀRIA			
Àrees curriculars	Temes treballats	Cicle	Responsables
Coneixement del medi social	Els habitatges típics: tuaregs...	CS	Tutora CS 1
	Les tradicions: casaments...	CS	Especialista EF
	Els vestits: de festa, de diari...	CI	Tutores CI 1-CI 2
	L'ornamentació: collarets i polseres.	CI	Tutores CI 1-CI 2
	El calçat.	CI	Tutores CI 1-CI 2
	El mapa del Marroc.	CM	Tutora CM 1
	El relleu.	CS	Tutora CS 2
	La ceràmica: forn, utensilis...	CM	Tutor CM 2
	La forja.	CM	Tutor CM 2
	Les arts i tècniques tradicionals: la balança...	CM	Tutor CM 2
	La cistelleria.	CM	Tutor CM 2
	La gastronomia.	CM i CS	Tutor CM 1-2 i CS 1
	Coneixement del medi natural	Les plantes: viver.	CM
L'alimentació.		CM	Tutor CM 2

Llenguatge.	L'alfabet àrab. L'escriptura i verbalització del nom dels alumnes. L'escriptura dels rètols en les tres llengües (catalana, castellana i àrab).	CS EI-CI- CM-CS CM	Tutora CS 1 CIAPE Tutor CM 2
Matemàtica	La numeració.	CS	Tutora CS 1
Religió	Diferències i similituds entre la religió islàmica i la cristiana. Festes religioses: calendari.	EI-CI- CM-CS EI-CI- CM-CS	Professor religió Professor religió
Visual i plàstica	Treballs amb diferents tècniques i materials: miralls, vidre, fang, guix...	EI-CI- CM-CS	Tots els tutors i professors de tallers
Educació musical	Dances i cançons populars del Marroc.	CM-CS	Professora de balls africans
Educació física	Jocs tradicionals del Marroc.	CI-CM- CS	Professora d'educació física

6. Quan es va fer l'activitat?

Durant el segon i tercer trimestre, cada tutor o responsable de l'àrea a treballar va tenir flexibilitat per programar-se les activitats al llarg del temps per tal de poder plasmar-la a la setmana intercultural, la qual, concretament, es va celebrar del 25 al 29 de maig de 1998.

7. A qui va adreçat?

La setmana intercultural va estar oberta a tots els membres de la comunitat educativa (professors, pares, mares, alumnes, AMPA, associacions, altres escoles, barri...).

DESCRIPCIÓ DELS TALLERS REALITZATS				
TALLER	HORARI	ORGANITZADOR/A	CICLE PARTICIPANT	DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT
Gastronomia	Dilluns de 15h a 16.30h	Mares del Marroc (ensenyen la recepta) i altres ajuden. Alumnes i tutors de 3r i 4t de cicle mitjà. Alumnes i tutora de 5è de cicle superior.	Educació infantil Cicle inicial Cicle mitjà Cicle superior	Els alumnes de 4t fan creps marroquines per a tots els alumnes. Els alumnes de 3r elaboren te per a tots els alumnes. Els alumnes de 5è van ensenyar a cuinar un pastís «Queuca» a tots els nens i nenes.
Henna	Dimarts i dimecres de 15h a 16.30h	Col·laboradors de l'associació d'immigrants marroquins	Educació infantil Cicle inicial Cicle mitjà Cicle superior	Els van ensenyar com es fa la henna i els alumnes es van fer tatuatges al seu cos.
Alfabet àrab	Dimarts i dimecres de 15h a 16.30h	Col·laboradors de l'associació d'immigrants marroquins.	Educació infantil Cicle inicial Cicle mitjà Cicle superior	Ens van ensenyar l'alfabet àrab. Els alumnes van aprendre a escriure i pronunciar el seu nom en aquest idioma.
Danses i balls	Dijous de 15h a 16.30h	Professora de balls africans.	Cicle mitjà Cicle superior	Tots vam ballar a ritme de música africana.
Contacontes	Dijous de 15h a 16.30h	Recitadora: «El Contacontes».	Educació infantil Cicle inicial	Ens van explicar contes d'arreu del món amenitzats amb la guitarra.

EXPOSICIÓ DELS TREBALLS	
EXPOSICIÓ ETNOLÒGICA DE LA CULTURA MARROQUINA	HORARI DE VISITA Van ser-hi convidats tots els pares, mares, familiars, representants de diferents entitats i mestres i alumnes d'altres centres.
L'arquitectura La cistelleria La forja L'art i les tècniques tradicionals Les calderes La ceràmica Teixits i brodats La marroquineria La joieria La fusteria MURALS I TREBALLS FETS PELS ALUMNES	* Pares, mares i altres entitats: de dilluns a divendres de 16.30h a 18.30h. * Visita amb alumnes d'altres escoles: a concretar en horari lectiu. * Visita als tallers: les tardes de 15h a 16.30h.

Valoració de l'experiència

Tots vam valorar molt positivament la tasca acomplerta i ens va demostrar que qualsevol intervenció en la comunitat on les activitats, la relació entre els alumnes de diferents cultures, la participació d'associacions, la implicació dels pares, no queda en una setmana, sinó que constitueix una pràctica professional on tothom: alumnes, docents, pares... i fins i tot veïns, a poc a poc introduïm valors i actituds que ens ajuden a *viure* i a *conviure* amb i en les diferents cultures.

Aquesta experiència ens anima a seguir treballant des de la perspectiva motivadora dels eixos transversals.

* El centre disposa de vídeo, fotografies, llibres i material relacionat amb el tema.

L'article descriu el procés d'una experiència interdisciplinària duta a terme amb alumnes de 6è de primària. És una experiència d'interculturalitat que pren com a referents l'educació ambiental i l'educació per a la salut, amb l'objectiu d'afavorir la reflexió de l'alumnat i aprendre a valorar les diferents cultures.

El món de diferents colors. Una experiència d'interculturalitat a 6è de primària

**Josep Bonil
Gargallo**

Institució Escolar
Montserrat

El treball que es descriu a continuació parteix d'una anàlisi de la nostra societat en la qual la interculturalitat és un repte important. Ens trobem en una societat en què la diversitat cultural s'ha fet una realitat i la manera com aprenuem a conviure-hi serà fonamental per construir el nostre futur. Des del treball a 6è de primària ens vam plantejar la necessitat d'apropar l'alumnat al fenomen de la interculturalitat afavorint la seva reflexió sobre aquesta qüestió i la capacitat d'actuar-hi des d'una perspectiva de ciutadania autònoma, crítica i responsable.

Un element fonamental en aquest sentit és definir la interculturalitat. En el nostre cas vam plantejar la interculturalitat com la capacitat de conviure de manera harmònica entre les diferents cultures que comparteixen un espai i a més tenir la capacitat d'enriquir-se les unes amb les altres. Des d'aquesta perspectiva vam pensar que la transversalitat podia resultar una eina interessant per apropar els infants a aquesta realitat.

Vam prendre com a referents bàsics l'educació ambiental i l'educació per a la salut i com a eix que emmarca tot el treball

l'educació per a la diversitat. Des de la perspectiva de l'educació ambiental el nostre marc es va definir a partir d'acordar amb els infants el nostre concepte de medi. Podem definir el medi com allò que ens és més proper (el barri, el poble) o bé podem donar-li una dimensió més àmplia. En el nostre cas, el medi va prendre una dimensió global a partir de la idea que l'aire o l'aigua són elements que es mouen lliurement pel planeta i que són comuns a tots els seus habitants.

Des de l'educació per a la salut, el referent escollit és la salut com un dret de tothom. Quan reflexionem amb l'alumnat sobre el que vol dir salut també podem situar-nos en diferents posicions. Podem partir de la salut com a l'absència de malaltia i vincular una salut òptima a anar al metge quan no ens trobem bé. També podem plantejar la salut com un estat físic i decidir que el que hem de fer per tenir una bona salut és tenir cura del nostre cos (alimentació, exercici físic...). Ara bé, si situem la salut com una manera de viure i interaccionar amb l'entorn des de la qual podem arribar a definir la qualitat de vida, ràpidament ens podem adonar que la salut és un dret del qual no gaudeix tota la població de la Terra.

Prenent com a referents la necessitat d'un medi ambient digne per a tothom i la de la salut com a dret irrenunciable per a tots els habitants de la Terra, vam començar a tirar endavant el nostre projecte, el qual tenia com a punt final la necessària reflexió al voltant de la diversitat de cultures en un mateix entorn com una riquesa i no com un problema, i la valoració positiva de totes les cultures.

El treball plantejat es va desenvolupar durant el primer trimestre en el curs de 6è de primària i va prendre el format de projecte interdisciplinari que lligava totes les àrees. Per tal de realitzar el projecte vam partir d'algunes premisses:

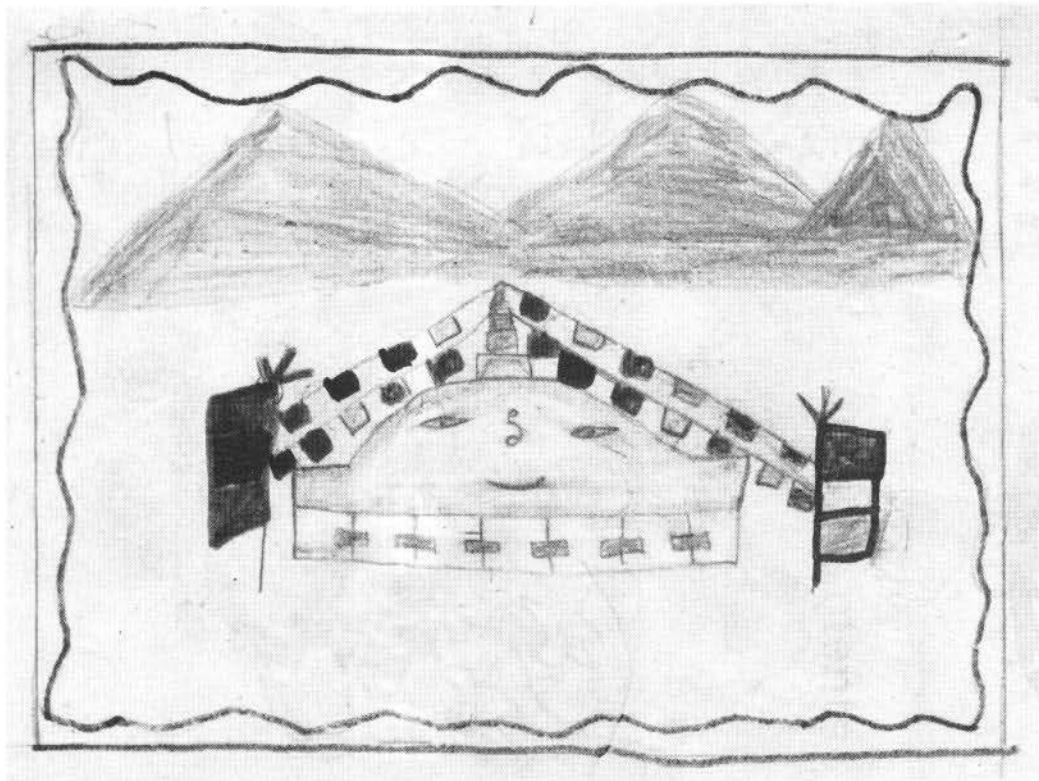
- Treballar a classe en una organització de grup cooperatiu en la qual es donen entre els membres de cada grup interdependències de recursos, objectius i recompenses, afavorint la interacció entre els diferents membres del grup i entre els diferents grups entre ells.
- Afavorir la capacitat autoreguladora de l'alumnat, deixant clars els objectius a assolir amb el projecte, afavorint un clima de dià-

50 Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum

leg i negociació a la classe i assumint per part del docent la diversitat d'estratègies per arribar als mateixos continguts.

- Treballar el medi com a constant referent des d'una triple vessant. Un medi per localitzar-hi situacions que ens preocupen, un medi per fer-hi una recerca d'informació i un medi sobre el qual actuar des d'una posició reflexionada.
- Organitzar les activitats a partir d'una estructura de cicle d'aprenentatge on es parteix d'una primera activitat per detectar idees prèvies de l'alumnat, una segona fase en la qual l'alumnat, conscient del que sap i el que ha d'aprendre, juntament amb el docent, investiga en el seu medi per recollir nova informació. Una tercera fase en la qual s'estructura la nova informació recollida, i una quarta fase en què, a partir de la detecció d'una problemàtica social, es tira endavant una acció sobre el medi des d'una perspectiva de ciutadania.
- Afavorir l'avaluació formativa de l'alumnat, cercant estratègies que permetin en cada moment reflexionar sobre el grau d'evolució de cada alumne en referència als objectius plantejats i afavorir les experiències d'autoavaluació i coavaluació.
- Treballar des de models socioconstructivistes en els quals els coneixements es construeixen a partir de la interacció entre els diferents membres del grup classe. Afavorir que els diferents grups cooperatius puguin definir la seva pròpia estratègia de treball, però a la vegada que es creen espais d'intercanvi entre els diferents grups per compartir experiències i definir el curs del treball.
- La classe es constitueix en una assemblea permanent en la qual, de manera periòdica, docent i alumnat valoren el curs del treball, fan propostes per continuar la tasca i intercanvien les seves experiències. En aquest nivell, l'alumnat té un paper important en la gestió del projecte i el docent passa a fer més un paper de catalitzador que de director.

El punt de partida del projecte és la necessitat de treballar un tema obert sobre salut o medi ambient per a les X Jornades de Salut i Medi Ambient que organitza l'Ajuntament d'Esplugues de Llobregat. Aquestes Jornades són un punt de trobada entre els diferents cursos 6è de la població que durant el curs han treballat un projecte sobre temàtica ambiental o de salut i que al mes de març posen en comú amb els altres companys.



Dibuix de Dolly Lama (Nepal).

Objectius generals del projecte

- Millorar la capacitat dels membres del grup classe en la gestió d'un projecte des d'una perspectiva de treball cooperatiu.
- Afavorir la reflexió de l'alumnat sobre la interculturalitat com a fenomen social complex.
- Aprendre a valorar totes les cultures des d'una posició oberta, positiva i crítica.

Descripció de l'activitat

En una primera fase, moguts per la motivació per la interculturalitat, el professorat de 6è vam buscar una manera de fer arribar aquest tema a l'alumnat. Vam partir d'un debat a classe on es pretenien situar els conceptes de salut i de medi ambient

La manera de presentar-lo va ser simular la recollida de dades d'una enquesta del carrer en la qual diferents personatges s'inclinaven per alguna definició de salut i medi ambient. A partir d'aquest punt es va desenvolupar un interessant debat a classe, primer en grups cooperatius i després en gran grup. De mica en mica vam anar construint un significant compartir de salut i medi ambient en allò que vam anomenar el model de cadena.

L'expressió model de cadena respon a l'acord que vam prendre a classe que salut i medi ambient estan relacionats per les peces d'una mateixa cadena. Aquesta cadena és força complexa i forma el que anomenem qualitat de vida i inclou molts elements com la feina, l'estat físic, l'alimentació, la qualitat del nostre entorn, de manera que salut i medi ambient es toquen i són a la vegada un dret de tothom.

Aquesta idea ens va impulsar a començar a treballar en la recerca d'informació. Quan ja havíem acordat el que era salut i el que era medi ambient i les peces de la cadena que els uneix, vam veure la necessitat de fer una anàlisi global sobre la qualitat de vida de diferents parts de la Terra.

Vam treballar durant diferents sessions sobre els indicadors de salut a diferents llocs del món a partir d'informació bibliogràfica, informació d'Internet i visites a museus. Anàrem intercalant el treball en grup cooperatiu amb l'assemblea amb tot el grup classe per intercanviar les diferents estratègies de treball, el punt en què es trobava cada grup, les dificultats que tenia i reconduir de mica en mica el nostre projecte.

Un cop es va donar per finalitzat el treball de recerca, vam decidir intercanviar allò que havíem après i amb aquest objectiu es van definir dues sessions de treball en les quals cada grup explicava als altres el resultat del seu treball. Per fer-ho, calia buscar una forma creativa i així es van fer programes de ràdio a classe, dramatitzacions, es van passar vídeos filmats fora de l'aula... Abans de les presentacions vam negociar en assemblea de classe els indicadors d'avaluació i després de cada presentació es va fer una coavaluació entre els diferents grups i el docent.

Quan ja s'havien fet les presentacions, la sensació en el grup-classe era la consciència que existeix un problema real de qualitat de vida en el nostre planeta provocat per grans desequilibris i que aquests desequilibris fan que sovint les persones hagin de marxar del seu lloc d'origen per trobar millors condicions de vida.

Després de les presentacions, ens vam plantejar cap a on havíem de reconduir el projecte, considerant que l'objectiu final era una presentació als altres companys i companyes de 6è del poble. En l'assemblea on es va discutir això vam veure que havíem insistit molt sobre les situacions problemàtiques i que es podia donar un tomb al treball si buscàvem elements interessants de diferents cultures de la Terra i trencàvem la visió occidentalista dels altres continents a favor d'un treball de recerca rigorós dels valors positius de diferents cultures. Per fer aquesta feina vam treballar a partir de la col·lecció de llibres de La Galera-Rosa Sensat «Jo sóc de...», «Jo vinc de...».

El plantejament de treball va ser escollir sis llocs de la Terra que estiguessin inclosos en aquesta col·lecció i mostrar als companys i companyes d'altres escoles els desequilibris que hi ha al nostre



Dibuix de Tashi Sharpe (Nepal)

planeta i les riqueses de les diferents cultures. Vam buscar un criteri plural on s'examinessin estats occidentals i no-occidentals, desenvolupats i subdesenvolupats, en guerra i amb situació d'emigració. Tot això, considerant les possibilitats que ens oferien els llibres de la col·lecció. Finalment van decidir treballar a partir de: Ghana, El Salvador, l'Índia, Sèrbia, Japó i els Estats Units.

L'acord al qual vam arribar va ser fer una dramatització de 20' en la qual es recollís de manera creativa la informació que havíem après. A partir d'aquesta idea va néixer el programa de televisió *Un món de diferents colors*, que no va ser més que una representació teatral d'un congrés sobre salut i medi ambient en la qual dos especialistes ens explicaven què era la salut i el medi ambient i després ens visitaven diferents persones del món per explicar-nos com es viu al seu lloc d'origen.

Durant quatre sessions vam estar treballant en decorats, diàlegs, vestuari i en la correcció del discurs per fer arribar als altres el nostre missatge. Durant aquest treball es va anar creant en el grup la consciència que el treball realitzat era força important i que per tant calia buscar fonts per donar a conèixer a la comunitat el que estàvem treballant. Després de discutir-ho col·lectivament es van suggerir tres vies de comunicació:

1. L'exposició de la feina feta als companys i companyes d'Esplugues.
2. L'edició d'un tríptic en el qual es donés a conèixer la importància de la temàtica treballada i es complementés amb els drets dels infants.
3. La participació al programa «Patim, patam, patum» de Catalunya Cultura.

Es va treballar en les tres línies a la vegada en diferents comissions de la classe i el docent va fer els contactes oportuns sobretot per assegurar la participació a la ràdio. Finalment vam poder participar en directe al programa de Catalunya Cultura explicant el treball que havíem fet, vam poder produir un tríptic que es va repartir a tots els participants a la jornada i adjuntar-lo a l'edició de la revista escolar i vam muntaar l'exposició en la Jornada de Salut i Medi Ambient.

Posteriorment a les activitats es va obrir un espai d'avaluació sobre el conjunt del projecte. En aquest espai, es van definir diferents activitats:

- Una graella d'indicadors d'avaluació que va presentar el docent i que es va anar completant amb alguns indicadors que va expressar l'alumnat. Aquesta graella va servir per establir un debat amb tot el grup sobre el que havia estat el projecte, com s'havia gestionat, allò que s'havia après i si s'havien assolit els objectius plantejats.
- El visionat d'un vídeo de la sèrie de TV3 *30 Minuts* on es parlava dels problemes dels emigrants i posterior comentari escrit individual que va servir al docent per valorar el grau en què els diferents alumnes utilitzaven els continguts treballats al llarg del projecte.
- L'anàlisi dels quaderns de camp de cada grup en el qual dia a dia els diferents infants anotaven la dinàmica del projecte, les opcions preses, les tasques que s'havien de fer i els responsables...

Valoració

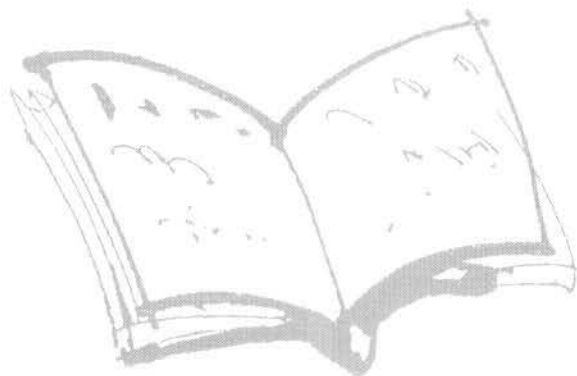
La valoració global del projecte és força positiva. Es pot dir que els objectius plantejats es van aconseguir i que durant el desenvolupament del projecte es van produir moltes situacions que van enriquir el plantejament inicial. Es va aconseguir un excel·lent nivell de motivació de l'alumnat, fet que va ajudar que es pogués treballar des d'una perspectiva socioconstructivista en una constant gestió conjunta del projecte. Respecte als objectius generals plantejats, alguns elements interessants són:

Respecte a la gestió d'un projecte, el grup va augmentar de manera sensible el seu bagatge de treball. Es va avançar molt en l'eficàcia de les assemblees de treball, en la resolució de conflictes, en l'intercanvi d'opinions de manera constructiva, en la capacitat d'anar avançant a partir de considerar les opinions de tots els membres del grup. El paper del docent com a catalitzador va resultar clau, buscant en tot moment els desequilibris, els quals van permetre al grup anar avançant des d'una perspectiva autoreguladora cap a l'objectiu plantejat, i donant eines perquè el conflicte resultés una experiència formadora.

La interculturalitat és un fenomen complex i la seva anàlisi sovint mescla l'experiència diària, les angoixes que reflecteixen massa sovint els mitjans de comunicació i l'anàlisi rigorosa que ens permet el treball a partir de diferents fonts d'informació. Creiem que el treball fet ha possibilitat que l'alumnat s'aparti dels estereotips per anar a una anàlisi més rigorosa en la qual s'aborda el fenomen de les migracions des de la multicausalitat i no des del simplisme amb què sovint ens arriba.

La capacitat de valorar totes les cultures des d'una posició oberta, positiva i crítica potser ha estat una de les fites més importants del projecte. Els infants han descobert tot un seguit d'aspectes nous de diferents cultures i han après a valorar diferències i similituds. Hem après a valorar les altres cultures no des d'una posició occidentalista, sinó des de cada medi en concret, integrant la idea de medi i cultura i valorant elements que, si no els haguéssim analitzat, podien haver passat per ridículs o sense sentit.

Una última valoració positiva és la possibilitat que donen els eixos transversals per treballar temàtiques d'aquest tipus. Els diferents eixos transversals ens permeten fer una anàlisi de la realitat de manera rigorosa i plantejar el treball de l'alumne des de la idea de ciutadania que és agent constructor de la seva realitat. En aquest cas, la via d'accés als diferents continguts han estat dos eixos transversals: educació ambiental i educació per a la salut. El treball ens ha portat a considerar l'educació per a la pau i l'educació per a la diversitat des d'una organització de continguts que no prencos a partir de les àrees, sinó a partir de la dinàmica que genera un projecte gestionat des de perspectives autoreguladores entre docent i alumnat. Per aconseguir aquesta fita, és fonamental que el docent tingui clars els objectius a assolir i pugui fer una valoració constant entre el camí que segueix l'alumnat i les fites a assolir per guiar de manera òptima el procés de treball.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- CASAS VILALTA, Montserrat. *Cròniques per a una educació democràtica*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 231 (gener 1999), p.78-79
- Eixos transversals: Setmana per la tolerància*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm 212 (febrer 1997), p. 45-50
- JIMÉNEZ QUINTANA, Conrad. *La presència dels eixos transversals en els llibres de text. Materials per a una auditoria*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm 240 (desembre 1999), p. 75-82

Biblioteca Rosa Sensat

Llibres i revistes

- ANDALUCÍA, Junta. Consejería de Educación y Ciencia. *Temas transversales del Currículum, 1*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993 (Materiales curriculares para la educación infantil; 2)
- ANDALUCÍA, Junta. Consejería de Educación y Ciencia. *Temas transversales del currículum, 2*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993 (Materiales curriculares para la educación infantil; 3)
- BASURCO, F. *El conocimiento y la comprensión de la transversalidad en el profesorado: una experiencia en educación primaria*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 85 (octubre 1999), p. 24-27

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

- BISQUERRA ALZINA, Rafael; PALOS, José; TRIBÓ, Gemma. *Características generales dels temes transversals a secundària*. En: BULLETÍ. COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS (...), núm. 98 (tardor 1996), p. 3-8, 9-14
- BUXARRAIS, M. Rosa. *La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997 (Aprender a ser)
- CAMIÑA ABAJAS, Kepa; MUÑO NAVARRO-AGUILERA, Federico; TRANCHE GARCÍA, José Luis. *Guía para el profesorado en la educación de valores, actitudes y normas*. Vitoria: Servicio Central de Public. del Gobierno Vasco, 1995 (Materiales didácticos; 3)
- DÍAZ-AGUADO, María José; MEDRANO, Concepción. *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero, 1994
- Disciplinarietà e interdisciplinarietà en la ESO* [Monogràfic]. En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 32 (1997)
- La educación moral en primaria y en secundaria*. M. Rosa Buxarrais Estrada (coaut.). Madrid: Centro de Public. del MEC; Zaragoza: Luis Vives, 1995 (Aula Reforma; 19)
- Eixos transversals*. En: GUIX, núm. 213/214 (juliol/agost 1995)
- ¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 248 (junio 1996), p. 87-91
- ENCUENTRO SOBRE TRANSVERSALIDAD «EDUCAR PARA LA VIDA» (I: 1995: Madrid) *Transversalidad. Educar para la vida: actas del primer encuentro 1995*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura, 1996
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Educación Infantil: temas transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC, 1993
- GARCÍA DE LEÓN SOLERA, Demetrio; MENA RUBIO, Marisol. *Las maestras ante la LOGSE. El lugar de las transversales*. Madrid: Ayuntamiento. Área de Educación Juventud y Deportes, 1993
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel L. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (Pedagogía: manuales)
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya/Alauda, 1994 (Hacer Reforma)
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. *Temas transversales y educación en valores*. 2a ed. Madrid: Anaya/Alauda, 1994 (Hacer Reforma)
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M. de la Paz. *Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales*. En: REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 309 (enero/abril 1996), p. 353-386

- JORNADAS MUNICIPALES DE PSICOPEDAGOGÍA. (7: 1996: Torrent) *Actas de las VII Jornadas municipales de Psicopedagogía: las transversales*. Torrent: L'Ajuntament, 1996 (Hort de Trenor; 9)
- PALOS, Josep. «Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria». En: *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1995
- PALOS, Josep. «Principios metodológicos de los ejes transversales». En: ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. *Tutoría y orientación*. Madrid: Praxis, 1997
- PALOS, Josep. *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1998. (Aprender a ser)
- PAYÀ, Montserrat. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1997 (Aprender a ser)
- REYZÁBAL, María Victoria; SANZ, Ana Isabel. *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española, 1995
- Los temas transversales: claves de la formación integral*. M. Dolors Busquets (coaut.). Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI / Santillana; 55)
- Temas transversales para una educación integral*. En: AULA COMUNIDAD, nº 7 (abril 1996), p. 1-9
- Temas transversales y educación global*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 51 (junio 1996)
- Temas transversals* [Monogràfic]. En: REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, nº 27 (septiembre/diciembre 1996)
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991 (Pedagogía: Manuales)
- El Trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Juan Fernández Sierra (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 1995
- Transversalidad en el currículum* [Monogràfic]. En: REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 309 (enero/abril 1996)
- Transversalidad y reforma* [Monogràfic]. En: COMUNIDAD EDUCATIVA, nº 228 (diciembre 1995)
- YUS RAMOS, Rafael. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alauda, 1997 (Hacer Reforma)
- YUS RAMOS, Rafael. *¿Hasta dónde alcanza la transversalidad?: por un proyecto social desde la transversalidad*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 43 (octubre 1995), p. 71-77
- YUS RAMOS, Rafael. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996

Les professores responsables del projecte Comenius Acció I A year in Europe, en el marc de Sòcrates, expliquen el valor educatiu de la participació de l'alumnat i el professorat en aquest programa europeu.

Un calendari per a Europa

Maite Alay

Chari Cervantes

Esther Martínez

Francesca Travé

Professores de l'IES Consell de Cent,
responsables del projecte Comenius

Qui som?

L'IES Consell de Cent està situat al barri del Poble-sec, entre les Drassanes i la muntanya de Montjuïc, davant de la façana marítima de Barcelona. El nostre és un institut que va néixer l'any 1996, integra alumnat no oient en sistema bilingüe (llengua oral i llengua de signes) i compta amb una gran diversitat entre els seus 300 estudiants.

Què és un projecte Comenius?

El projecte Sòcrates de la Unió europea es subdivideix en diferents programes que incideixen en diversos àmbits de l'educació. *Comenius* és el nom donat a les accions en el camp educatiu escolar. Sòcrates és aplicable als quinze estats membres de la Unió Europea, Islàndia, Liechtenstein i Norue-

ga i a un nombre de països associats de l'Europa Central i de l'Est.

El seu objectiu és enriquir i complementar els sistemes educatius donant suport als centres i encoratjant-los a participar en projectes transnacionals a fi d'enfortir el sentiment de pertànyer a la Unió Europea. Fa ressaltar el paper clau del professorat en el procés de preparar la gent jove per a la vida adulta en una Europa de canvis ràpids.

El projecte Comenius, Acció 1, té com a principal objectiu promoure l'associació entre centres escolars europeus mitjançant la participació en un projecte educatiu. Rep el seu nom de Comènius (1592-1670), teòleg, filòsof i pedagog nascut a Txèquia i que postulava fermament que sols a través de l'educació podia aconseguir-se la total potenciació de la persona.

Qui són els nostres associats

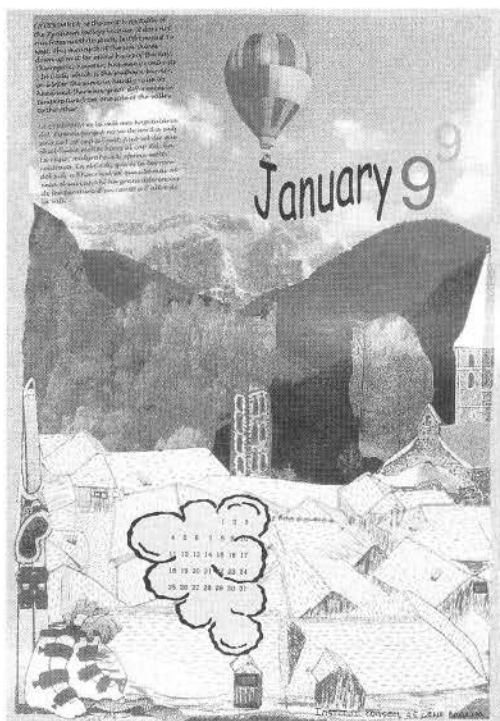
En un projecte Comenius es pot prendre part com a centre coordinador o com a centre associat. Els nostres centres associats responen a tipologies molt diferents, en països també força diferents.

El centre coordinador és el *Technisch Instituut St. Paulus* de Mól, una petita localitat situada a la zona flamenca de Bèlgica. És un centre gran de confessionalitat catòlica i que acull un total de 1.100 alumnes entre els dotze i els dinou anys. És un centre de formació professional amb una majoria d'alumnat masculí. Funciona amb

concert. A banda del flamenc, que és la llengua vehicular, l'alumnat estudia el francès, l'alemany i l'anglès.

El *Gymnázium* d'Uherske Hradiste, a la República Txeca, és un centre públic que acull 800 alumnes entre els dotze i els dinou anys. Els seus alumnes es caracteritzen per un alt rendiment i uns estàndards molt elevats en les qualificacions d'accés al sistema universitari, cosa que s'aconsegueix mitjançant un dur sistema de selecció de l'alumnat.

La *Scuola Media Statale Nicola Vernieri* és a Albanella a la Campània italiana. És un centre rural que acull alumnes entre els dotze i els disset anys d'una àm-



plia zona situada no gaire lluny de Nàpols. Crida l'atenció el fet que les famílies puguin escollir entre dos tipus d'horari: horari de matí o horari de matí i tarda. Aquesta elecció sovint depèn de l'horari laboral dels pares.

A Clevedon, a la Gran Bretanya, hi ha la *Clevedon Community School*, un centre públic amb 1.250 alumnes entre els onze i els divuit anys. L'institut es troba en una petita localitat a prop de Bristol.

Durant aquest dos primers anys de l'experiència, tots els responsables dels centres associats han tingut l'oportunitat de visitar-se entre ells i conèixer les diferents realitats.

Com es concreta el projecte?

El projecte anomenat *A year in Europe* s'engloba en el grup temàtic de cultura, folklore i identitat local. Consisteix en la confecció d'un calendari que durant tres anys seguits presenta la localitat, la regió o comunitat i l'Estat. Així, durant el curs 1997-98 nosaltres vam presentar Barcelona, el 1998-99 Catalunya i enguany l'Estat espanyol.

Cada mes s'escull un tema a partir del qual els alumnes confeccionen, bé individualment bé per grups, la seva proposta de treball. La composició és lliure. Un cop s'ha fet el disseny gràfic, s'elabora un text en català i anglès que explica el contingut del full. Finalment, entre tots es tria el treball que es lliurarà com a definitiu, el qual

pot pertànyer a un sol alumne, un grup d'alumnes o pot ser un muntatge o recull dels treballs més imaginatius. Els fulls de calendari es confeccionen en un format DIN A3 i de cada full s'envien còpies als altres centres.

Els temes triats pels nostres alumnes han estat diversos. Com a exemples de Barcelona hem parlat de: El Modernisme, La gastronomia, L'urbanisme, El Gòtic, El Barça. De Catalunya, hem tractat El delta de l'Ebre, la Cerdanya, Vins i caves, Festes populars, La ruta del Císter.

Com a exemple de programació d'un full, presentem el del mes de febrer de 1999 dedicat a la ruta del Císter:

Tema: La ruta del Císter: Poblet, Santes Creus i Vallbona de les Monges.

1. Estructura d'un monestir.
2. La vida en un monestir.
3. Visita al monestir de Pedralbes, de Barcelona.
4. Confecció del full.

A banda d'aquest treball, cada mes es reben els fulls dels altres centres, dels quals l'alumnat rep una còpia que permet, segons la naturalesa del treball rebut, bé un comentari en llengua anglesa, o una tasca de ciències socials o de plàstica.

Hem configurat l'organització del projecte com un crèdit variable de lliure elecció de 35 hores per part dels alumnes de quart d'ESO. S'ofereix tres cops al llarg de l'any, per la qual cosa poden cursar-lo el màxim d'estudiants. El primer any es va

Coincideix amb *l'avaluació inicial*, és a dir, el professorat ha d'assabentar-se, no sols del que l'alumne coneix dels altres països amb els quals haurà de treballar, sinó del propi. A continuació presentem el crèdit, intentant que els alumnes copsin que el seu objectiu últim és que els estudiants concebin Europa com un projecte comú, que va més enllà de les actuals fronteres. A través de diversos materials els mostrem els diferents centres, fotografies dels alumnes... i els donem la possibilitat d'endegar un projecte de correspondència (*pen-friend*) ja sigui per via tradicional o per correu electrònic.

L'elaboració dels fulls coincideix amb l'avaluació formativa i requereix el seguiment de l'alumne al llarg de tot el procés. Ajuda que es responsabilitzi del seu propi treball i serveix al professorat perquè vagi reorientant la seva tasca. S'ha confeccionat un full de seguiment per fer l'observació sistemàtica de l'alumnat. Hem avaluat la comprensió i l'expressió escrita, la utilització de les tècniques de treball adients, la presentació de les feines (correcció, recursos gràfics...), la participació en el treball de grup, la cooperació i l'interès en la realització del treball.

Finalment, *l'avaluació sumativa* es concreta en el resultat final del full de calendari que sintetitza tota la feina anterior.

I quin balanç en fem?

Participar en el programa ha estat un enriquiment per al nostre centre. Hem entès el projecte com una inversió en re-

ursos humans: professorat i alumnat del centre. El professorat s'enriqueix amb l'experiència i l'intercanvi entre col·legues; l'alumnat es beneficia de les innovacions educatives i adquireix coneixements sobre la diversitat cultural que conforma la Unió Europea. El projecte ja forma part de l'activitat quotidiana del nostre institut: la confecció en equip dels nostres materials i l'expectació per l'arribada dels treballs dels altres centres han obert noves expectatives en la nostra tasca pedagògica.

Què hem rebut a canvi?

Sens dubte, un enriquiment del nostre coneixement sobre Europa i més concretament sobre els diferents sistemes educatius i organitzatius dels centres escolars. Ens ha permès copsar els diferents estils de vida i d'entendre les societats que coexisteixen en una Europa en període d'integració. Necessàriament la perspectiva és diferent des de la rica Bèlgica flamenca o una Txèquia que aspira a «occidentalitzar-se» tot i conservant la seva personalitat històrica. Hem conegut també el desencís palpable al Regne Unit en el camp educatiu, amb campanyes actives per part del govern per animar als titulats superiors a exercir en el camp de l'ensenyament. I, allunyada d'aquesta problemàtica, la Itàlia del sud, rural i encorçada en les tradicions.

Ens queden més de dos-cents fulls de calendaris que mostren la història, les tradicions, la vida quotidiana dels centres, tot allò que en definitiva hem volgut

que els altres sabessin de nosaltres. Hem fet diferents exposicions i recordem amb il·lusió les nostres feines exposades als altres centres.

I ens queda, sobretot ara que acabem

aquest projecte, una xarxa de contactes establerts que permetran altres activitats com intercanvis d'alumnat i professorat i, tot i volent evitar tòpics o recursos retòrics, una bona colla d'amics europeus, Svatava, Luk, Martha, Peter, Mario, Charles...

EDITORIAL ESPASA CALPE / A. de M. ROSA SENSAT



L'Associació de Mestres Rosa Sensat i l'editorial Espasa Calpe us conviden a la presentació dels quatre primers volums de la col·lecció:

«Contes de tots colors»

- Volum I: **Contes sobre els orígens**
- Volum II: **Contes d'animals**
- Volum III: **Contes d'encantaments**
- Volum IV: **Contes d'enginyers i altres trampes**

La presentació tindrà lloc a la sala d'actes de l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** el dia **21 de març** del 2000, a les **19 h.**

Els autors dels llibres ens llegiran contes i ens obsequiaran amb un tast de tots colors.

Animeu-vos a venir!
Hi esteu convidats!!

Amb motiu del desè aniversari de la Convenció sobre els drets dels infants, Jordi Cots, adjunt al Síndic de Greuges, i Jaume Cela, mestre, conversen sobre alguns drets.

10 anys de la Convenció sobre els drets dels infants adoptada per les Nacions Unides l'any 1989 (20 de novembre)

Conversa amb Jordi Cots

Jaume Cela

Jaume Cela.— Jordi, tu ets el Síndic de Greuges per als infants?

Jordi Cots.— Concretament sóc l'Adjunt al Síndic de Greuges per als infants. L'estructura de la casa és que hi hagi un síndic per a tothom, inclosos els infants, que són ciutadans de la mateixa categoria que els altres; però per tractar les qüestions de la infància l'any 1989 es va modificar la llei del síndic per permetre-li nomenar una persona de la seva confiança que assumís totes les qüestions d'infància, tant les queixes com la promoció d'actuacions d'ofici per conèixer la realitat dels infants.

J. Cela.— De tots els drets que se'ls

reconeix, fet que, en definitiva, i com tu mateix vas dir, és el reconeixement de les necessitats bàsiques convertides en dret, des de la teva perspectiva, quins són els que estan més lesionats?

J. Cots.— Crec que el text de la Convenció, que s'hauria de llegir, conté dos tipus de drets, els civils i polítics o drets de participació i els drets de supervivència; aleshores hi ha un grup d'infants aquí, a Catalunya, com a tot arreu, que no tenen cobertes les necessitats bàsiques i constitueixen el grup d'infància en risc, la qual és atesa per l'Administració. Això no vol dir que la infància no controlada per l'Administració no tingui mancances, però això seria una qüestió a part. Tanmateix, els drets menys satisfets són els civils i polítics (articles 12 a 17); és a dir, el dret a opinar, a expressar-se, la llibertat de pensament, consciència i religió, el dret d'associació, el dret a buscar informació. Són aquells drets que els infants, els nois i les noies, senten com a propis i que no estan atesos perquè, de fet, ja es compta que tindran cobertes les necessitats bàsiques: un sostre, la salut, l'escola. Tot això ja ho tenen solucionat i amb els altres, pobres, no hi pensen. El problema més greu és que sovint no sabem què fer de la infància i en aquest cas concret encara menys: no sabem escoltar, no sabem crear espais de participació, encara que s'han fet assajos que no han anat endavant.

J. Cela.— *Però quan tu parles d'assajos et refereixes a sessions amb parlamentaris...*

J. Cots.— No, aquestes coses aïllades no serveixen de res.

J. Cela.— *És el que volia dir. Em sembla que és intentar portar a la infància un model que potser té sentit en el món dels adults però que no es correspon al món dels infants.*

J. Cots.— En tot cas, això tindria sentit si existissin uns consells permanents de participació.

J. Cela.— *I si de les coses que diuen els infants se'n pogués fer un seguiment i una avaluació i els nens veiessin que allò que diuen no cau en el buit.*

J. Cots.— Jo em refereixo a algun Consell municipal. A Catalunya, n'hi ha una dotzena que funcionen. Aquests consells tenen algun monitor i fan reunions periòdiques i revisen més aviat coses de tipus material de la població respectiva. L'Ajuntament de Barcelona ha volgut crear un grup permanent de participació respecte de temes urbanístics; la Generalitat, dins el Consell de participació d'Infància del Departament de Benestar Social, va preveure la presència d'un noi i una noia, els quals després no hi van anar regularment perquè tenien dificultats a l'escola. És a dir, sí que s'han fet coses, però han acabat diluint-se. També hi ha hagut assajos en centres de menors on es fan assemblees setmanals per decidir sobre el funcionament del centre. Altres vegades, si et trobes amb educadors competents i conscients —em refereixo als centres de menors— fan participar els nois

en l'aplicació de la mesura que els ha estat proposada, però tot això no acaba de crear el clima d'escolta a la infància.

J. Cela.— *A l'escola, a segons quins models d'escola, la participació és un valor molt viu. Els nens i les nenes mostren el gran sentit comú que tenen; és curiós veure com saben reduir un problema als seus quatre trets significatius i importants i aquesta és una riquesa que després perdem. De vegades, parlar amb els infants ens fa gràcia i els programes que fan per la TV en són una prova: els adults són poc respectuosos amb els nens; només els riuen les gràcies i se'ls permet que diguin qualsevol bestiesa. No se'ls escolta de debò, se'ls fa servir per les graciets que deixen anar. Tornant al tema dels drets civils, jo observo entre la societat «benestant» que els infants passen molt temps sols, estones que no tenen cap mena de referent adult al costat i això es dona molt entre famílies on els pares tenen professions liberals.*

J. Cots.— *Deixa'm tornar al punt d'allò que deies de donar peixet a l'infant. Si li donem peixet és que tenim mala consciència. Els infants, els nois i les noies, necessiten poca cosa de nosaltres, només sentir que estem al seu costat: ni al davant ni al darrere; al seu costat. I aleshores l'expressió d'estar al seu costat es pot produir amb poques manifestacions, sense necessitat de grans discursos ni donar moltes coses, tampoc no se n'ha d'estar sempre pendents. No sabem estar amb ells perquè no els coneixem, tenim idees falses*

sobre l'infant i les idees falses comencen en les normes específiques de la infància que diuen que es justifiquen per la manca de maduresa física i mental dels infants, i això és una mentida o una petita veritat, perquè els nens són molt resistents físicament i tenen una lògica aclaparadora i poden guanyar l'argumentació dels adults. Les normes específiques per a infants i les figures específiques per a infants, com la que jo represento, es justifiquen per una argumentació que en el fons es jurídica, perquè la infància depèn dels altres, i quan diem infància em refereixo a l'edat compresa entre zero i divuit anys. Per «infants» s'entén el menor d'edat. Els drets dels infants són indirectes (perquè depenen d'uns altres) i condicionals (perquè la seva satisfacció depèn del fet que hi hagi recursos suficients) i això s'ha de saber i aclarir. Si estiguéssim més tranquils, si tinguéssim la satisfacció de conviure amb ells amb més serenitat, sense menystenir la duresa que pot implicar el seu tracte, ens trobaríem bé i ells no se sentirien tan sols.

J. Cela.— *Però això és anar contra corrent del ritme de vida que portem.*

J. Cots.— *D'acord, però fixa't, si ells saben que no podem lleialment estar amb ells, ells no ens ho tindran en compte; ara bé, si busquem excuses per atabalar-nos amb la feina i enganyar-nos a nosaltres mateixos perquè tenim por de trobar-nos amb nosaltres mateixos, com no hem de tenir por d'estar amb els altres?*

J. Cela.— *Tu comparteixes la idea que a la nostra cultura hi ha un dis-*

curs molt hipòcrita sobre el treball infantil?

J. Cots.— Evidentment. Hauríem de distingir entre moltes menes de treball: el treball explotador, que és el que s'ha de prohibir i que és el treball que impedeix el desenrotllament de l'infant i el priva de l'educació. És molt fàcil des del nostre àmbit dir que això s'ha d'eradicar, però la realitat és que això és un camí molt lent. L'Índia és el país on hi ha més treball infantil i quan van signar la convenció van ser prou lleials per fer una reserva respecte de l'article que parla del treball infantil i van dir que no el podien signar, perquè si es privava d'aquell treball de sobte, s'ensorrava l'economia de milers i milers de famílies. Què hauríem de fer, doncs? Primer igualar el treball de l'infant amb el de la dona i després igualar el treball de la dona amb el de l'home i, per descomptat, els països rics han d'ajudar els pobres d'una manera neta, sincera, amb tots els mitjans i sense contrapartides. Per altra banda, en els països rics, molts nois reivindiquen poder treballar abans dels setze anys perquè voldrien guanyar diners, portar-ne a la butxaca i no haver-ne de pidolar. El treball no està tan renyit amb la infància, el que està renyit són les condicions amb què es realitza, perquè és denigrant i explotador tal com es duu a terme.

J. Cela.— *A la Convenció es parla del dret a l'esbarjo i al joc. Tu reps queixes dels nens i de les famílies?*

J. Cots.— No. Hem rebut dues queixes respecte de la seguretat de les instal·la-



Jordi Cots. Foto: Clara Elías.

cions dels parcs infantils. No hi ha consciència de la necessitat del joc, és a dir, del joc pel joc. Hem impulsat una actuació d'ofici per examinar com estan els parcs infantils de Catalunya, però no és un inventari de l'estat material de les instal·lacions, sinó un treball de camp fet a Barcelona (espai gran), Vic (espai mitjà) i Altafulla (espai petit) i conté una reflexió sobre el que haurien de ser els espais de joc, i proposem una plantilla perquè tots els ajuntaments puguin examinar la capacitat pedagògica que tenen aquests parcs per al creixement dels infants i procurant sensibilitzar-los respecte de la necessitat del joc pel joc.

J. Cela.— *El joc divertit, tal com l'anomenen els infants per oposar-lo a jocs pedagògics, els quals, a vegades diuen que són avorrits. Jo trobo que a l'escola també s'ha de treballar el dret a la intimitat. Per exemple, quina informació hem de passar els mestres sobre els nens i les nenes que passen de primària a secundària perquè —suposo— ells també tenen dret a començar de nou, però, per altra banda, hi ha una informació que és bo que el nou tutor sàpiga i, a vegades, trobar aquest equilibri es fa difícil.*

J. Cots.— Sí, sí. Jo tinc una experiència concreta que em va sorprendre. Havia començat en una escola que tenia parvulari i primària i després vaig passar a una escola de primària. En fer la matriculació dels nens i nenes que venien per fer aquest nivell, jo preguntava: que no tenen l'informe del nen? I em responien: No, no ens l'han donat. Llavors jo em vaig posar en contacte amb les escoles d'on provenien aquests nens, els ho vaig preguntar i em van contestar: No els donem, perquè hem vist que se'n feia mal ús. Per tant, sí, és un equilibri difícil. Representa que som poc madurs tant en el camp de l'educació com en el dels serveis socials. També hauríem de pensar què hi posem i com ho posem. El problema fins i tot es pot donar dins la pròpia escola.

J. Cela.— *A vegades, amb tota la bona fe del món, dins de l'escola mateix fem comentaris que no escauen. Penso que un criteri és que, davant el dubte, és millor callar. M'hauria agradat que ha-*

guessis estat en un debat que van fer els nens i les nenes de 6è de primària aquest any arran d'una publicació que l'Ajuntament de Cerdanyola va fer sobre els drets dels infants. Els meus nens van agafar el dret a la intimitat, una mica amb segones, i vam analitzar un cas: una nena o un nen escriu un diari íntim i està passant una mala època. Els pares ho intueixen, fan intents per saber què passa, però no ho aconsegueixen; llavors la qüestió era si els pares feien bé llegint el diari o si no l'havien de llegir. El debat, els arguments a favor i en contra van ser molt sucosos. És curiós veure què entenen per intimitat; per exemple, es qüestionaven si el mestre té dret a demanar l'agenda de l'alumne. Es va suscitar un debat perillosíssim per al mestre.

J. Cots.— L'article 16, que inclou el dret a la intimitat, no conté exactament el dret a la vida privada. Els que van elaborar el text de la Convenció no es van atrevir a consignar aquesta expressió, només indicaren que calia protegir la vida privada. Sembla un joc de paraules, un matís de poca importància, però no és així. L'infant té una vida privada; si se li reconeix, es pot afavorir que tingui un món propi. Als adults, ens costa reconèixer que un nen pugui tenir un món propi; tendim a confondre-ho amb les fantasies, com si fos una cosa evanescent..., i no, hem de pensar que té dret a una intimitat i que té una riquesa interior. Això ho expressava molt bé Janusz Korczak quan diu: L'infant té dret a plorar, l'infant té dret que se li respecti la seva tristesa. I això vol dir que l'infant té un

món propi i que no ens hi hem de ficar i, a vegades, els mestres som una mica interencionistes...

J. Cela.— *I ens espanta molt veure un infant trist, com també ens espanta veure'n un que no fa res, quan, com diuen, no fer res pot ser un estat molt creatiu. Aquest autor és també el que diu que l'infant té dret a una mentida.*

J. Cots.— No a dir mentides...

J. Cela.— *No, a una mentida.*

J. Cots.— Igual que els grans. Una pedagoga tan astuta com Maria Montessori això ho sabia molt bé i va crear el material per distanciar l'infant de la mestra i que aquesta no xerrés tant ni intervingués, que deixés que l'infant corregís el seus errors. Fa patir estar al costat d'un infant que està trist o que plora, però tornem al principi: s'hi ha d'estar al costat i, si cal intervenir, ja t'ho demanarà, i si és greu ja ho veuràs i ja t'hi ficaràs. Però fixa't que els redactors de la Convenció no es van atrevir a reconèixer que el nen té dret a un món propi i que el pot tenir. La vida de l'infant és pública. Un infant pot estar enmig de tothom. N'hi havia un que deia per la televisió: «Si telefonen a la mare, em diu: "nen, vés-te'n". Si demanen per la meva germana, em diu: "nen, vés-te'n", si em telefonen a mi, ningú no se'n va, encara que els ho demani». S'hauria de pensar en això del món propi.

Hi ha una cosa que també voldria dir respecte d'escoltar. Hi ha gent que es pensa que escoltar un infant és seure da-

vant d'ell i fer una cara simpàtica i aparentment atenta, però és més profund: t'has de buidar, has d'estar net, per comunicar-t'hi. Hi ha polítics i funcionaris que des del seu despatx i sense haver vist mai un nen poden haver creat normes, situacions o programes que responen a les necessitats dels infants; aquests sí que «escolten» els infants perquè proposen el que els infants necessiten. De vegades hi ha falses idees sobre el fet d'escoltar. Ens creiem que per escoltar s'ha de ser simpàtic i bon comunicador, i això no té per què ser així forçosament.

J. Cela.— *A mesura que l'infant va vivint aprèn a destriar, i aviat distingeix entre el mestre que només és simpàtic i el mestre que l'acompanya i l'estima de veritat.*

J. Cots.— Ara, a vegades hi ha confusions sobre això, i s'han d'aclarir. Els drets dels infants de vegades s'han traspassat de manera banal, falsament reivindicativa. S'han de traspassar d'una manera responsable, no només dient: també hi ha deures. Cal pensar que només els drets poden generar responsabilitats i que els infants tenen dret a tenir responsabilitat. Tenir responsabilitat és un dret; per això aquest any s'hauria d'aprofitar per fer una divulgació profunda quant a reflexió sobre el significat de cadascun dels drets. A més a més, hi ha un article, el 42, que diu que els estats han d'esforçar-se a fer conèixer als adults i als infants aquests drets, i això no ho diuen les lleis normals dirigides als grans. Ho deia la Declaració del 1959, ho diu la Convenció del 1989, ho diu la llei

catalana del 1995 sobre infància i adolescència. I que adults i infants les coneguim no significa sotscavar l'autoritat de pares i mestres; en tot cas, si hi ha problemes, vénen per altres camins. La Convenció s'hauria d'assumir com un instrument formidable de diàleg entre nosaltres i els infants; aquest seria un dels missatges a llençar aquest any i, molt particularment els articles del 12 al 17, articles que fan del

noi i de la noia un ciutadà, perquè li reconeixen drets civils i polítics. La discussió profunda del contingut d'aquests articles seria un benefici enorme per a tothom, sobretot si es fa sense buscar beneficis, perquè les coses que es fan gratuïtament són les que més rendeixen.

J. Cela.— I en aquest conjunt de drets, l'escola hi té un paper fonamental.

Les Jornades Científiques són una excel·lent experiència que, any rera any, es duen a terme a la ciutat de Badalona. Els protagonistes són els joves que estudien secundària i presenten els treballs de recerca de caire científic.

Les Jornades Científiques de Badalona

Josep M. Fernández Novell

Professor agregat Física i Química IES Isaac Albéniz
Primer organitzador de les Jornades Científiques
de Badalona

Objectius

Durant el curs acadèmic 1999-2000 tindran lloc les XIV Jornades Científiques de l'Ensenyament Secundari de Badalona, una *nova* experiència educativa de com es pot introduir el mètode científic en el nostre alumnat. Amb aquest article és vol:

- Donar a conèixer aquestes Jornades Científiques com a activitat educativa a tot l'àmbit de l'ensenyament de Catalunya.
- Intentar que els centres s'animin i que grups de centres, públics i privats, duguin a terme les seves pròpies jornades científiques.

Introducció

El curs 1986-87, quan es va decidir que Barcelona seria seu olímpica i que la ciutat

de Badalona hi participaria, un grup de professors i professores dels seminaris de física i química i de ciències naturals de l'Institut La Llauna de Badalona vàrem veure la necessitat de potenciar les actituds científiques del nostre alumnat de 3r de BUP i de COU.¹ Es varen organitzar les I Jornades Científiques en què els/les alumnes exposaven treballs científics que havien desenvolupat tot aprofitant els fonaments del mètode científic.

Durant el curs següent, i amb motiu de la meua destinació definitiva a l'Institut Isaac Albéniz, també de Badalona, les Jornades Científiques ampliaren la seva extensió als dos centres públics mencionats. I fou en les III Jornades on es varen presentar disset treballs de l'alumnat que provenia de sis centres públics de Badalona, amb el suport de l'Escola de la Natura, l'Escola del Mar i l'Institut Municipal d'Educació. Fou en aquestes III Jornades quan es van publicar per primera vegada tots els treballs presentats, gràcies al suport econòmic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.²

A partir d'aquí han anat augmentant el nombre de centres públics i privats de la ciutat que han participat i encara participen en aquesta experiència científico-educativa. Així també s'ha vist incrementat el nombre de professors/es i alumnes interessats en el camp de la ciència.

Quin és el marc de les Jornades Científiques?

Els objectius que es volien assolir en un principi eren que *l'alumnat interessat* aprengué a fer i exposar un treball de caire científic. Amb la introducció dels nous currículums, aquests objectius s'han reafirmat i ampliat en la línia de la investigació en grup, aprofundint en el treball en equip i en la superació del repte que els representa exposar els resultats de les seves investigacions en el marc d'un congrés científic (les Jornades) i davant de professors/es i companys/es fora del seu centre educatiu.

Per assolir aquests objectius, és indispensable que els treballs:

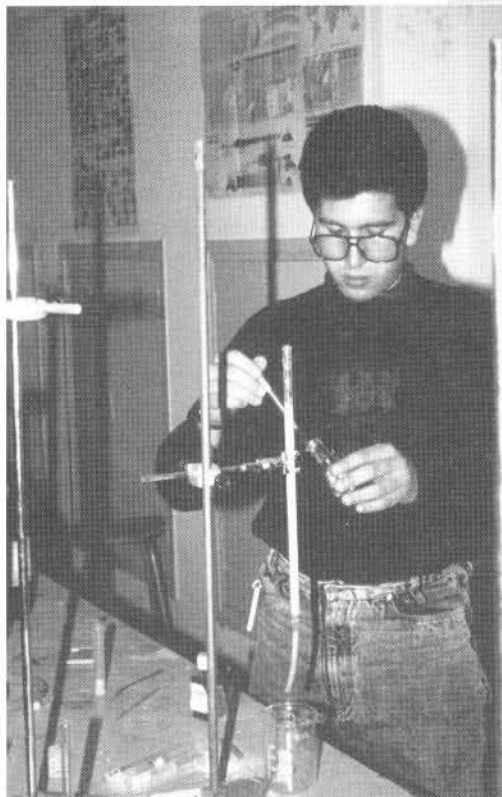
- Siguin voluntaris.
- No repercuteixin en l'avaluació de la matèria (no creiem bo que es faci un treball d'aquest tipus a canvi d'una puntuació).
- Siguin escollits pels mateixos interessats remarcant les seves afinitats dins dels diferents camps de la ciència.
- Es facin fora d'hores lectives per no interrompre la marxa normal del curs. Unes 1-2 hores per setmana durant unes deu setmanes és més que suficient per assolir les fites que l'alumnat es proposa en cada treball.
- Preferentment han de ser desenvolupats en petits grups de dos, tres o quatre alumnes, la ciència es desenvolupa en grups d'investigadors que poden passar-se informació entre ells.
- Tots ells han de seguir el mètode cien-

tífic per a la seva realització; si no, ja no seria un treball científic.

D'aquesta manera ni són unes horettes de pràctiques al laboratori, ni els treballs de les antigues EATPs, ni els treballs de síntesi de l'ESO o els treballs de recerca del batxillerat. Hi participen només aquells alumnes realment interessats en la investigació científica en l'àmbit de la ciència que prefereixin. El treball segueix el mètode científic i, per tant, a partir d'unes observacions prèvies l'alumnat, amb l'ajut del professorat, es planteja una pregunta que intentarà respondre planificant una sèrie d'experiments, resultat dels quals elaborarà les seves pròpies conclusions.

Un punt que cal remarcar és el que fa referència a l'exposició oral dels treballs. Crec de gran interès que l'alumnat defensi públicament el seu treball; la majoria, per no dir tots/es, ha de vèncer els nervis de la presentació, però els resultats són generalment molt satisfactoris. Aquesta presentació pública s'ha dut a terme en el Museu de Badalona per a les primeres edicions i, actualment, es fa en el BCIN (Badalona Centre Internacional de Negocis).

Com ja s'ha exposat en la introducció, des del curs 1988-89 es fa una publicació amb els treballs presentats en cada edició, actualment amb la col·laboració del CIRIT, que es lliura a tots els participants en l'acte de presentació de les següents Jornades Científiques. Així tots els alumnes obtenen, a més a més del reconeixement del seu treball dins l'entorn del sim-



posi, la publicació del treball científic que han fet junt amb els de tots els seus companys.

Pla de treball

Aquesta és una proposta molt particular i personal del meu pla de treball, amb el benentès que en cada centre i cada professor/a que guia un treball científic poden fer el seu propi pla de treball segons les seves necessitats i/o prioritats.

- *Setembre-octubre:* explicació a l'alum-

nat del que són les Jornades Científiques i qui hi pot participar.

- *Finals d'octubre*: formació dels grups de treball i selecció dels possibles treballs.
- *Principis de novembre*: cerca de bibliografia i començament del treball en grup dividint les tasques.
- *Fins a finals de febrer*: desenvolupament de la part experimental; el temps emprat en aquesta part depèn de la disponibilitat de l'alumnat, obtenció de resultats i conclusions.
- *Finals de març*: resum final del treball i preparació de l'exposició oral.
- *Mes d'abril*: preparació d'un resum que s'envia a l'organització junt amb la inscripció.

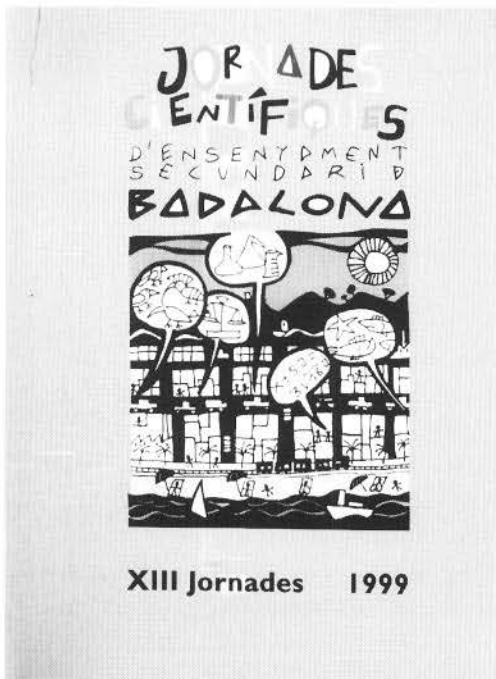
- *Principis de maig*: exposició (uns 10 minuts per a cada treball) i lliurament a l'organització de la síntesi del treball escrit per a la seva publicació.
- *A mitjan novembre*: acte de cloenda de les jornades on es donarà la publicació a cada participant.

Quines valoracions es poden donar des del punt de vista del professorat?

Tothom que participa en les Jornades Científiques es motiva pel camp de la ciència. Representa un esforç per a l'alumnat i per al professorat —recordem que tot es fa en hores no lectives—, però que es veu àmpliament compensat pels resultats —científics—; de relació entre els alumnes i entre l'alumnat i el professorat i de superació dels problemes que de ben segur que sorgeixen en el transcurs de l'experiència. En aquest punt potser recomanaria que cada professor/a guiés un, dos o com a màxim tres treballs cada any; això és suficient per dedicar el temps necessari a cada grup i que no ens ultrapassin les expectatives, hem de ser conscients del temps que tenim, del nivell del nostre alumnat en concret i no plantejar treballs que per arribar a acabar-los hagi de fer-los el professorat.

A tall d'exemple us faig a mans una relació dels treballs que he guiat i s'han fet en els darrers cinc anys:

- La llet i els seus components.³
- Construcció de la insulina.³



- Propietats periòdiques dels elements.³
- Aspectes de la diabetis.⁴
- Química de la fotografia.⁴
- Anàlisi d'aigua i glucosa en diferents fruites i verdures.⁴
- El paper reciclat.⁴
- Estudi d'un pèptid.⁵
- La dolçor dels glúcids.⁵
- El tabac i la dolçor.⁶
- Què li passa a la Terra?⁶
- Com funciona un anticòs.⁷
- Pèrdua del gust en els fumadors.⁷

Vull remarcar que aquesta llista no seria possible sense la participació de qui realment els han fet possibles, els/les alumnes dels quals em sento especialment orgullós.

Conclusions

Amb aquests resultats i com a conclusió d'aquest article voldria animar d'altres centres de Badalona a participar en les XIV Jornades, però sobretot voldria engrescar tots els altres centres, públics i privats, que es posin en contacte amb els ajuntaments, amb els centres de recursos, amb qui faci falta perquè en acabar el curs 1999-2000 no tan sols sigui Badalona la ciutat de les Jornades Científiques de Secundària, sinó que a d'altres indrets del nostre país es facin altres jornades científiques. Aquesta experiència educativa es podria desenvolupar també en l'àmbit de l'ensenyament primari, ja que bona part del nostre alumnat hi participarà.

Animeu-vos, les Jornades Científiques us esperen!

Bibliografia

1. BOSCH, R.; FERNÁNDEZ-NOVELL, J. M. «Jornadas científicas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 155, 1988, p. 47-48.
2. FERNÁNDEZ-NOVELL, J. M. *III Jornades Científiques d'ensenyament mitjà de Badalona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.
3. IX Jornades Científiques de Badalona, 1995.
4. X Jornades Científiques de Badalona, 1996.
5. XI Jornades Científiques de Badalona, 1997.
6. XII Jornades Científiques de Badalona, 1998.
7. XIII Jornades Científiques de Badalona, 1999.

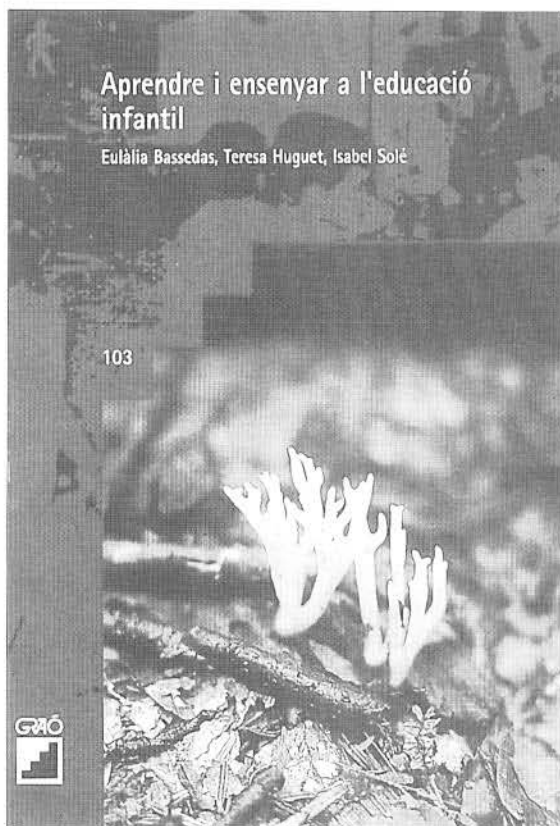
Has vist aquest llibre de Graó?

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

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

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

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



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

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

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

Cèlia Artiga era una dona sàvia que sabia fer participar els altres de la seva saviesa: era una Mestra. L'escola, la vivia, la duia al cor. En el seu pensament, tota la seva vida, la veia vinculada a l'escola: primer com a alumna, més tard com a aprenenta de mestra i, finalment, com a mestra. Ella va assistir a la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat junt amb Jaume Miret de Lleida. La seva personalitat era la d'una educadora excepcional que ha estat i és punt de referència per a molts.

Cèlia Artiga, mestra

(Reus, 14 de setembre de 1912 - 3 de gener del 2000)

Maria Teresa Ferrater Cubells

La formació rebuda

Cèlia Artiga ens ha deixat dos llibres sobre el món de l'escola. En *L'Escola que jo he viscut*,¹ es complau a donar una mirada al passat i tornar a fer actuals les vivències, els records de la seva llarga vida professional de quaranta-dos anys a l'escola pública. Confessa una vida *immersa i lligada* a l'escola i explica com el *pas* per realitats escolars diferents va anar perfilant la seva manera de ser i de fer.

L'experiència dels seus anys d'aprenenta de mestra, la formació inicial que en diríem ara, la marquen profundament. Cèlia Artiga havia fet ja la carrera de Magisteri

1. ARTIGA I ESPLUGAS, Cèlia. *L'Escola que jo he viscut*. Reus, 1991.

quan va tenir *el goig, l'alegria, la sort* d'accedir al Pla Professional de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, i de ser alumna de la primera promoció de mestres que s'hi va formar.

Cèlia Artiga, en destaca l'*esperit* que va fer *única i diferent* aquella Escola de Mestres. Un esperit de *companyonia, diàleg, raonament, comprensió i ajuda*. A través dels fets quotidians de la vida de l'escola i també de les *petiteses* que van cridar la seva atenció, explicades amb senzillesa i gràcia, Cèlia Artiga mostra ben viu el plantejament pedagògic seriós, ben fonamentat i modern en el qual va ser formada. La coeducació, l'avaluació continuada, l'observació directa, la mesura objectiva de l'aprenentatge, les sortides, l'esperit d'investigació, el contacte amb la universitat, l'estima del país i la seva llengua..., eren viscuts per Cèlia Artiga i els seus companys en un ambient d'alegria, de goig per aprendre, de respecte a cada persona, de fe en l'educació... De manera entusiasta fa l'elogi dels seus professors, molts d'ells protagonistes del moviment de renovació pedagògica al nostre país.

La seva obra

En el seu altre llibre, *El material escolar*,² la Cèlia Artiga parvulista es manifesta de manera magnífica. Vol comunicar la seva experiència professional de trenta anys de mestra dels més petits, amb un plantejament rigorós del treball de l'escola

des de la perspectiva del *material*. El material concebut amb base científica, ben estructurat i elaborat per ella mateixa, atractiu i en revisió constant, és l'eix al voltant del qual Cèlia Artiga articula la seva proposta d'ensenyament i d'aprenentatge per a cada àrea. D'aquesta manera, el material guia la programació de cada dia, propicia la manera d'acostar-se de manera adequada i eficaç a cada infant i, fins i tot, determina l'organització de l'espai i del temps disponible.

En mans de Cèlia Artiga el material més senzill es transforma en element didàctic que troba el lloc just i el moment oportú. El conjunt del seu material forma un sistema ben travat que, no deixant res a la improvisació, és ple de possibilitats. La seva obra, més enllà de la ciència pedagògica que la fonamenta, esdevé una autèntica obra d'art plena d'harmonia i bellesa.

El doble mestratge

Fidel a l'esperit que va rebre, Cèlia Artiga el viu i el transmet als seus alumnes i als companys mestres. Cada mes, durant deu anys, aplega un grup de mestres per crear i construir material. Forma part del grup que promou les primeres escoles d'estiu des de la Secció de Pedagogia del Centre de Lectura de Reus. Des d'aquesta entitat cultural dirigeix grups de treball i organitza trobades de mestres parvulistes. Presenta i explica el seu material en cursos de formació permanent i en Escoles d'Estiu. Més tard, arribada l'hora de la jubilació, és convidada per algunes Escoles de Mestres a dirigir cursos i seminaris

2. ARTIGA I ESPLUGAS, Cèlia. *El material escolar*. Vic: Eumo, 1983.

adreçats als seus alumnes. Eren els anys de represa de l'escola catalana. Tot allò que sempre havia estimat tornava a reviure. Per a ella va ser un temps de joia i esperança.

La seva aula sempre era oberta per a aquells companys que li demanaven poder conèixer el seu material i la seva organització de classe. Era entrar a un altre món, tot ordenat i pulcre. Cada cosa era al lloc que li pertocava segons criteris —d'accessibilitat, circulació i estalvi de temps— molt ben pensats, de manera que l'ordre al servei del bon funcionament de la classe quedés garantit. En el moment que Cèlia Artiga obria caps i carpetes i anava deixant damunt la taula *jocs* de llenguatge, de matemàtiques, de lectura, d'escriptura..., tot tan bonic, tan ben estructurat i realitzat amb tanta cura, el mestre visitant descobria una escola desconeguda i diversa que no hauria somniat mai. I es tornava alumne agraït quan n'escoltava el fonament, la teoria que justificava tot aquell muntatge.

Cèlia Artiga era acollidora i atenta. Parlava sempre amb respecte i entusiasme de la professió de mestra. Estava al corrent de la vida fora de l'escola i de les innovacions pedagògiques. Molt activa i reflexiva, descobria coses i les posava en pràctica. De manera ordenada les anava sistematitzant. Les novetats les integrava en el seu propi sistema sempre que afegissin un element nou a l'estructura que havia creat, o quan les considerava dignes de substituir algun material que no li plaïa prou. En cap moment no es deixava seduir per les modes que no aportaven res de profit.



Donya Cèlia va poder veure reconeguda i molt ben valorada la seva tasca. Era Medalla d'Or de la ciutat de Reus i Soci d'Honor del Centre de Lectura. Des de fa divuit anys una escola de la ciutat porta el seu nom. Els homenatges al Centre de Lectura en aquella època, i al CEIP «Cèlia Artiga» més recentment, celebrats amb la participació d'institucions públiques i privades, han estat mostres de l'afecte i consideració que tothom li tenia. Ella no acabava d'entendre els motius de tant d'enrenou. *Per què a mi?*, deia. I, tan gentil com era, dedicava sempre un record a tots els mestres i, en nom d'ells, acceptava i rebia tantes distincions.



Aprent i ensenyant a parlar*

Susanna Arànega

La comunicació, i concretament la comunicació oral, és una de les principals inquietuds dels professionals de l'educació i de la societat actual en general. En contrapartida són pocs els materials escrits que desenvolupen aquest aspecte tan transcendent i imprescindible per a qualsevol activitat personal i acadèmica.

Trobar una obra, doncs, que exposi de manera tan planera i atractiva el tractament de la llengua parlada, tenint present tots els aspectes que intervenen en la comunicació, és sempre un material molt ben rebut.

Aprent i ensenyant a parlar és un llibre que desplega una part de la llengua lleugerament oblidada i no per això menys mancada d'importància.

* SÁNCHEZ CANO, Manuel. *Aprent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès, 1999 (Col. Argent viu; 36). Premi Batec, 1998.

Per fer-ho, l'autor parteix de l'exposició

d'un marc teòric que d'una manera àgil i poc neutra ens ofereix una visió psicològica de l'adquisició del llenguatge. Una adquisició que es basa en la interacció i que marca l'eix central de tot el que es manifesta a continuació.

Així l'autor argumenta el títol del llibre expressat en gerundi per les connotacions d'aquest temps verbal: el paper actiu que pressuposa per a cada una de les parts interactuants, el de l'aprenent i el de l'ensenyant, i inicia el seu llibre amb una frase prou representativa: «L'adquisició del llenguatge és d'aquelles coses que ningú no pot fer per tu.»

Dividit en capítols, ens presenta, inicialment, quins són els principals corrents comunicatius que expliquen l'adquisició del llenguatge i segueix amb l'anàlisi del paper de l'adult que emfatitza la comunicació i que dona peu a oferir unes estratègies, les quals, organitzades dins el treball escolar, van dirigides al treball de l'adult i al treball amb l'alumne.

Un treball de l'adult que subratlla una manera de ser i una manera de fer determinada i que prioritza davant l'oferiment d'un llistat de recursos oferts a manera de receptari. *Una manera de fer que optimitza uns recursos amb què actualment compta l'escola.*

Tal com diu l'autor, perquè existeixi comunicació és necessària una certa competència, però aquesta no esdevé possible si no va acompanyada d'altres requisits igualment imprescindibles: la voluntat de

comunicar-se i un context facilitador. Aquí és on entra l'actuació de l'adult, com a dinamitzador d'aquests aspectes, proporcionant situacions comunicatives suficients i que parteixin de l'interès de l'alumne, proporcionant un clima adequat i uns materials adients així com unes rutines necessàries i una actitud positiva. Aquests són alguns dels factors que tracta l'autor al llarg dels capítols que segueixen el marc teòric.

L'autor també ens presenta en aquest llibre l'avaluació acompanyada d'unes eines que afavoreixen l'observació, mostra estratègies i models que poden ser útils a qualsevol pràctica educativa.

De les estratègies plantejades, la conversa pren un cert protagonisme i dins un sol capítol s'analitzen i detallen tots els aspectes que hi prenen part, tant pel que fa a la forma com al contingut o l'actitud i fa propostes sobre quin ha de ser el paper del mestre en aquesta activitat d'aula per tal d'optimitzar-la.

La correcció és un altre dels punts que s'inclouen en aquest llibre. Una correcció que cerca i afavoreix la millora més que mostrar les imperfeccions.

La comunicació com a eix de totes les activitats quotidianes siguin o no acadèmiques i diferenciades segons els estils individuals d'aprenentatge i les capacitats també individuals és un altre dels capítols que proposa. L'escola compta amb alumnes diversos en tots els aspectes que en ocasions requereixen ajuts complementa-

ris. Els alumnes amb discapacitats de ceguesa i sordesa així com els alumnes d'incorporació tardana o de parla estrangera necessiten unes estratègies que tenen resposta en aquestes pàgines.

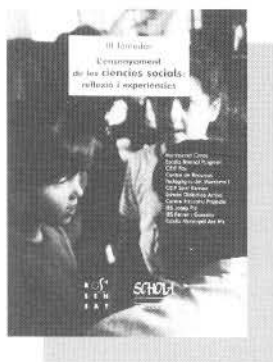
Un seguit de reflexions finalitzen el llibre amb un títol seductor, «no per concloure... sinó per continuar», donant peu a la possibilitat de deixar una pàgina oberta a tot allò que com a professionals ens hem de continuar plantejant.

En aquest llibre podem trobar reco-

manacions molt bàsiques i de sentit comú però molts cops oblidades i que cal recordar per tenir-les present en la quotidianitat.

En definitiva, el que l'autor considera més important a transmetre és la idea que per ensenyar i/o aprendre a parlar el que cal és una actitud per de les parts que participen en la interacció així com en el context i les situacions que es plantegen més que unes activitats que a manera de receptari es puguin llistar per ser executades.

NOVETAT



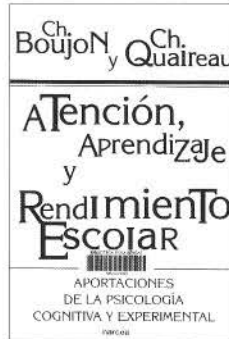
L'ensenyament de les ciències socials: reflexió i experiències

Montserrat Casas, Escola Bressol Puigmal, CEIP Pax, Centre de Recursos Pedagògics del Maresme I, CEIP Sant Ramon, Schola Didàctica Activa, Centre Educatiu Projecte, IES Josep Pla, IES Ferrer i Guàrdia, Escola Municipal Arc Iris
104 pàg. PVP: 750 PTA

R O S A
S E N
S A T

A. M. Rosa Sensat
Av Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org

Aquest llibre és un recull de les experiències que es van presentar a les **III Jornades de reflexió sobre l'ensenyament de les Ciències Socials** a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la orientación. Juan Fernández Sierra (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 1999 (Orientación)

Extracte de l'índex

Orientación y acción psicopedagógica: de la terapia al asesoramiento ecológico; El contexto organizativo de la orientación escolar; De orientadores a psicopedagogos: la formación de un nuevo profesional; El practicum como elemento de formación del psicopedagogo; El practicum visto por los estudiantes: reflexiones sobre sus experiencias; Orientación y legislación: posibilidades y límites para reorientar la acción psicopedagógica. Adaptación y diversificación curricular. Retos, posibilidades y contradicciones; El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria; Ser tutor en secundaria obligatoria; La interacción familia-escuela: el reto de compartir la construcción de una realidad distinta; Análisis psicopedagógico

de los programas de orientación profesional y vocacional; La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Lograremos en el siglo XXI romper las fronteras entre la realidad y la utopía?; Orientar para socializar, orientar para educar: La educación socio-laboral en el currículum en acción; La transversalidad: ¿Nueva forma de entender la educación?; Reorientar la evaluación para transformar la práctica educativa; La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica

AGUILAR, Tusta. *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores.* Madrid: Narcea, 1999 (Secundaria para todos)

Extracte de l'índex:

Alfabetización científica y educación para la ciudadanía: una urgencia social; Módulo de formación: Alfabetización científica para la ciudadanía; Diseño del módulo; descripción de los núcleos temáticos; Desarrollo de las

sesiones.

ALBERDI, Inés. *La nueva familia española*. Madrid: Grupo Santillana, 1999

Extracte de l'índex:

El valor ético de la familia actual; Nuevas leyes y nuevas costumbres; Familias más largas y estrechas; La importancia de la pareja; Las razones para tener hijos; El uso del divorcio; El trabajo de las mujeres dentro y fuera del hogar; Las imágenes de hombres y de mujeres; El bienestar en los interiores domésticos; La tercera edad y las redes familiares; El movimiento feminista y la transformación de la familia; ¿El final del orden?

BOUJON, Christophe; QUAIREAU, Christophe. *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy)

Extracte de l'índex:

Formas de atención; Atención y rendimiento; Recursos atencionales y resultados; Mecanismos del ritmo; Diferencia de atención y diferencia de entorno; Diferencias de atención y diferencias de estilo; Diferencias de atención entre los niños; Diferentes atenciones para un mismo déficit; La atención en clase; Conclusión: aplicaciones pedagógicas.

CASTILLO CEBALLOS, Gerardo. *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide, 1999 (Ojos solares)

Extracte de l'índex:

Parte primera: La función de la adolescencia; La adolescencia: ¿etapa de la vida o invento social?; La difícil conquista de la madurez personal; La mitificación de la adolescencia en la sociedad actual; El despertar de la personalidad; El desarrollo de la identidad personal; Parte segunda: Las etapas del crecimiento y de la educación del adolescente; La adolescencia temprana o pubertad; La adolescencia intermedia; La adoles-

cencia tardía o edad juvenil; Parte tercera. La vida del adolescente; El adolescente y la vida de ocio; El adolescente y la vida de estudio

CHAVARRÍA, Xavier; BORRELL, Elvira. *Avaluació de la funció directiva: una estratègia per al desenvolupament*. Barcelona: Graó: Universitat de Barcelona. ICE, 1999 (Materials per a la innovació educativa; 7)

Extracte de l'índex:

Concepte, finalitats i normes d'avaluació; Determinació de l'objecte d'avaluació (la funció directiva); Sistema d'indicadors per a l'avaluació de la funció directiva; Criteris i variables que cal considerar per a l'elaboració de dissenys d'avaluació específics a partir del model general; Exemple explicatiu 1: disseny d'avaluació, per un supòsit concret, de la funció directiva del director o de la directora; Exemple explicatiu 2: disseny d'avaluació, per a un supòsit concret, de la funció directiva del cap d'estudis o de la cap d'estudis

EISENBERG, Nancy. *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata, 1999 (Psicología. El desarrollo en el niño; 24)

Extracte de l'índex:

El estudio de la conducta prosocial; Bebés bondadosos y niños y niñas que se preocupan por los demás; Los motivos para las acciones prosociales; Características de los niños y niñas prosociales; Las bases biológicas del altruismo; Las influencias culturales; La socialización en la familia; La socialización externa al hogar: la escuela, los compañeros y los medios de comunicación; El efecto de las circunstancias

LEDoux, Joseph. *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta, 1999

Reciclo, construyo, juego y me divierto. Una propuesta interdisciplinar para la Educación del Ocio, el Consumo, el Medio Ambiente y la Educación Física. Ana Ponce

de León (coord.); Esther Gargallo (coord). Madrid: CCS, 1999 (Materiales para educadores; 31)

Extracte de l'índex:

Consideraciones teóricas; Educación para el ocio; Educación para el consumo; Educación ambiental; Consideraciones pedagógicas y didácticas para la utilización de los materiales y juegos propuestos; Fichero de elaboración de materiales y juegos; Elaboración de materiales, Juegos para realizar tú solo; Juegos para realizar con tus amigos; Juegos combinando distintos materiales.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy. Estudios)

Extracte de l'índex:

Introducción: Hacia las aulas inclusivas; Celebrar la diversidad, crear comunidad; Educación inclusiva: dar sentido al currículo. Adaptación y realización del currículo: un currículo para crear aulas inclusivas; Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas; Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva; La colaboración del alumno, elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI; Apoyo y estrategias positivas de enseñanza; Cómo poner en práctica las decisiones curriculares; Medir e informar sobre el progreso de cada alumno; Aspectos complementarios: Perspectiva de los padres sobre la calidad de nuestras escuelas; Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas; Actividades extracurriculares; El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión.

TEJADA FERNÁNDEZ, José. *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1998 (Persona, escuela y sociedad)

Extracte de l'índex:

Aproximación conceptual a la innovación educativa; Tres perspectivas concretas en la conceptualización de la innovación; La dimensión institucional de la innovación: el centro educativo como unidad básica de cambio; La gestión del cambio: el papel de los directivos ante la innovación; El profesor como agente de innovación; Los agentes asesores-apoyo en la innovación; Resistencias-facilitadores de la innovación; Intervención sobre las resistencias a la innovación.

VALRIU LLINÀS, Caterina. *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Mallorca: Moll, 1998

Extracte de l'índex:

La narració popular tradicional; L'oralitat i la narració; Teories sobre els orígens, Les classificacions; L'estructura; La ideologia; Les recopilacions, les versions i les adaptacions de rondalles; Influències de la tradició popular en alguns clàssics de la literatura infantil i juvenil; La producció catalana entre 1975-1985; La influència de les rondalles en la literatura catalana per a infants publicada entre 1975 i 1985; La temàtica; L'estructura; Els personatges; Poders extraordinaris i objectes màgics; L'espai; El temps; La ideologia; Conclusions finals.

Cartellera

CONGRÉS

**Congrés Mundial de Psicomotricitat
Estrasburg, dies 19, 20 i 21 de maig de 2000**

Lloc: Palau de la Música i de Congressos
Place de Bordeaux - Wacken
F-67082 Estrasburg Cedex

Informació: Citap
Arturo Soria, 348, 1º D • 28043 Madrid
Tel.: 91 766 80 10 • Fax: 91 804 67 92
E-mail: citap@arrakis.es
Pàgina web: www.arrakis.es/~citap

PREMI

XXII Premi d'Educació Josep Pallach

Convoca: Grup Editorial CEAC
amb el copatrocini de la Diputació de Barcelona

Termini d'admissió: finalitzarà el dia **31 de març
de 2000**

Informació: Grupo Editorial CEAC
Perú, 164 • 08020 Barcelona, o
Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona
Comte d'Urgell, 187, Edifici del Relotge, 2a planta
08036 Barcelona

CONCURS**V Concurs de Narracions Breus del Port d'Aiguadolç-Sitges**

Convoca: Port d'Aiguadolç-Sitges

Tema: El mar

Termini d'admissió: finalitzarà el dia **21 de maig de 2000, a les 14 h**

Informació: Port d'Aiguadolç-Sitges
Torre de Capitània Port d'Aiguadolç
08870 Sitges
Tel.: 93 894 26 00
Fax: 93 894 27 50

AJUTS**IV Convocatòria d'ajut a un projecte de recerca en l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori Any 2000**

Convoca: Fundació Propedagògic

Termini d'admissió: Les sol·licituds podran presentar-se fins al dia **15 de juny de 2000**

Informació: Fundació Propedagògic
Av. Pau Casals, 16, 1r, 1a • 08021 Barcelona
Tel.: 93 200 19 59 • Fax: 93 209 36 83
E-mail: propedagogic@eic.ictnet.es
Pàgina web: www.ictnet.es/+pvilanova

JORNADES**Jornades Científiques d'ensenyament secundari Badalona**

Informació i inscripció:
Centre de Recursos Pedagògics
(Josep Biayna)
Tel.: 93 460 22 26
o amb l'Escola de Natura
Tel.: 93 395 01 05

MATINALS DE DIUMENGE**Espectacles per a grans, petits i mitjans****Programació dels primers espectacles:**

Diumenge 19 de març 12 h
Contes africans (narració). Inongo-vi-Makomé

Diumenge 26 de març 12 h
D'animals i altres bèsties (narració). Roser Ros

Diumenge 2 d'abril 12 h
Tot bufant (música). Pep Gol i Pep Pascual

Diumenge 9 d'abril 12 h
Contes d'heroïnes (narració). Immi Roura

Organitza: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Textos legals



DOGC

8-2-2000

Ordre de 12 de gener de 2000, de convocatòria per a la concessió d'ajuts corresponents a les accions descentralitzades Comenius I, Lingua B, Lingua C i Lingua E programa Sòcrates de la Unió Europea.

15-2-2000

Resolució de 15 de febrer de 2000, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació dels alumnes dels centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general i d'arts plàstiques i disseny per al curs 2000-2001.

Resolució de 15 de febrer de 2000, sobre l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides, per al curs 2000-2001.

16-2-2000

Resolució de 21 de gener de 2000, de convocatòria per a la concessió dels ajuts del Fons d'acció social per al personal funcionari docent no universitari dependent de l'Administració de la Generalitat de Catalunya, corresponents a l'any 1999.

Resolució de 10 de gener de 2000, per la qual s'aproven les plantilles de per-

sonal docent corresponents al cos de mestres dels centres públics d'educació infantil i primària i d'educació especial, i de les zones escolars i agrupacions rurals de Catalunya per al curs 1999-2000.

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

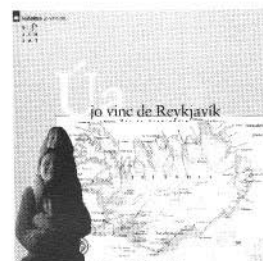
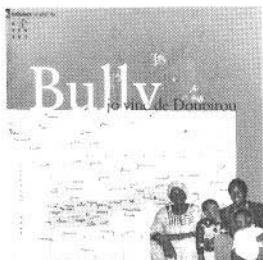
**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



Col·lecció: «Jo vinc de...»

«Jo vinc de...» és una col·lecció dirigida a nois i noies de 10 a 12 anys que intenta ajudar-los a valorar la riquesa de la diversitat humana i la pluralitat cultural.

En aquests quaderns oferim a professors i professores una eina per educar en el respecte, la tolerància, la solidaritat i per fer de l'escola un espai de convivència.

Les propostes de treball estan organitzades a l'entorn de dos temes:

1. Les migracions
2. La diversitat humana i la pluralitat cultural

Títols de la col·lecció:

OSTELINDA. Jo vinc de tot arreu. C. Garriga i A. Giménez

STEFAN. Jo vinc de Belgrad. Tamara Ivancic

BULLY. Jo vinc de Doubirou. Bully Jangana

ÚA. Jo vinc de Reykjavik. Úa Matthiasdóttir

En preparació:

NANCY. Jo vinc de Cochabamba. Nancy Arispe

SHAFIK. Jo vinc de Jhelum. Shafik Raja

ENEIDE. Jo vinc de Rondònia. Eneide Flores

HASSAN. Jo vinc de Nador. Hassan Abarkan

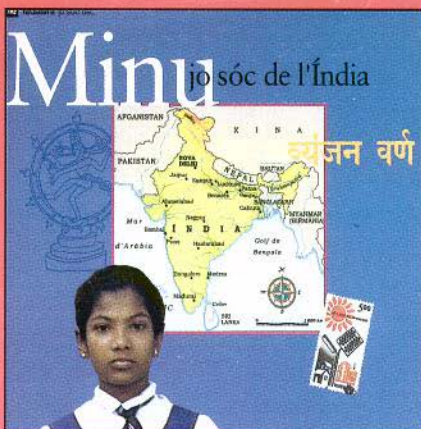
I ara, el quadern amb proposes de treball innovadores!

Podeu sol·licitar-lo a Editorial La Galera
Diputació, 237, baixos 2a . 08007 Barcelona
Tel.: 93 216 08 32 - Fax: 93 216 02 31
www.encyclopedia-catalana.com - lagalera@grec.com

Coedició: **La Galera, SA / Associació de Mestres Rosa Sensat**
Projecte i coordinació pedagògica: **Anna M. Roig i de la Cruz**
Autores: **Montserrat Ollé i Anna M. Roig**
E-mail: rsensat@pangea.org


laGalera

**R O S A
S E N S
A T**



Un projecte de llibres per apropar
els infants al coneixement i a la
valoració de la diversitat humana
i la pluralitat cultural

Direcció
i coordinació:

R O S
S E N
S A T
A. de M. Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Edició:


laGalera

Distribució: Arc de Berà

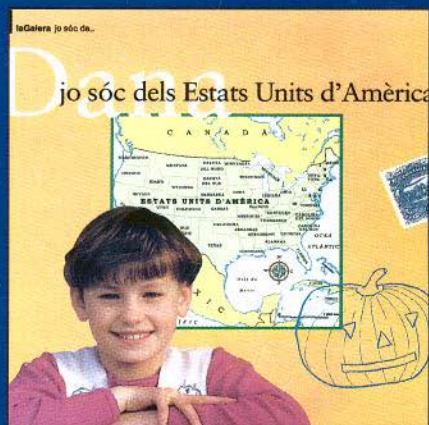
Col·lecció «Jo sóc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols en
Preparació

Títols
Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fàtima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA
- **Lenessú**, de Benín.
- **Bali**, de la Xina
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega



Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Títols
publicats

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad

Títols en
preparació

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Nador

