

Publicació  
de Rosa Sensat

gener 2006

# P E R S P E C T I V A

## E S C O L A R 3 0 1

### Educar és coeducar. Experiències

Nosaltres participem  
a escola!

Integrar les NTIC  
amb un projecte de centre:  
Jokilàndia, un món de jocs

Mestres a presons



P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 0 1

**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: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Raül Manzano, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Sergrafic-Trade, S. L. U.

**Impressió:**

GyERSA

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Depòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 48,50 euros. Preu no soci: 53,90 euros.  
P.V.P. 6 euros.

*Perspectiva Escolar* agraeix a Núria Solsona la coordinació del monogràfic.

Subscripció a càrrec de:

**Editorial:**

Bon any, democràcia! 1

**Monogràfic:**

***Educar és coeducar. Experiències.***

Els reptes d'una escola coeducativa avui. 2

*Núria Solsona i Dolors Freixenet*

Però... què en fem dels alumnes?

I dels professors?

*Juanjo Compaire* 10

El joc i l'espai de joc, elements coeducatius.

*Montse Roig i Adelina Escandell* 20

*Germanes de Shakespeare*, una proposta didàctica des de la llibertat.

*Lluïsa Cunillera* 29

La concepció romàntica de l'amor, rerefons de la violència de gènere.

*Coral Caro* 38

Les noies i l'ensenyament tecnològic.

*Roser Cussó* 49

Fem un Projecte de Coeducació?

*Mercè Otero-Vidal* 56

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 61

**Escola:**

***Participació.***

Nosaltres participem a escola!

*Victòria Vidal i Elisabet Elies* 65

***TIC.***

Integrar les NTIC amb un projecte de centre: Jokilàndia, un món de jocs.

*Jordi Jubany* 71

**Escola i societat:**

***La mestra i el mestre.***

Mestres a presons.

*M. José Folch i Francesc Jorba* 77

**Novetats:**

Novetats bibliogràfiques. 83

**Cartellera.**

85

Amb el suport de:

R O S  
S E N  
S A T



## Bon any, democràcia!

Ha finalitzat l'any 2005 –l'Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació– amb un clima de crispació política força generalitzat. Els polítics, espanyols i catalans, han après ben poc d'allò que consideren que han d'aprendre els nois i les noies per poder actuar com a ciutadans i ciutadanes plenament responsables, per poder participar en la construcció democràtica de la convivència i en la resolució de problemes mitjançant el diàleg; per aprendre, en definitiva, a viure democràticament.

Com és sabut, la crispació ha afectat molt àmbits de la vida política catalana i espanyola. A massa àmbits. I ha tingut repercussions en la ciutadania. En ocasions ha semblat que determinats partits polítics qüestionaven el sistema democràtic mateix i impulsaven el tot s'hi val per recuperar el poder que les urnes els van negar.

Catalunya ha estat moltes vegades al centre del debat tant per les polítiques del tripartit i de l'oposició com pel debat entorn de l'Estatut d'autonomia. Però també ho ha estat la llibertat d'expressió, el pluralisme i la tolerància. Grups polítics dels que sempre s'han anomenat «d'ordre» han ocupat el carrer per imposar una determinada concepció de la societat. O una determinada visió de l'educació.

Molts polítics han donat molt mal exemple a la infància i a la joventut i a la ciutadania en general. No han estat a l'altura ni dels objectius de l'Any Europeu ni del que se suposa que són les formes del joc democràtic. Les desqualificacions, el menyspreu, les mentides i les mitges veritats han figurat a l'agenda de la vida política pràcticament a diari.

Sovint es diu que els joves passen de la política. Són prou intel·ligents per saber discriminar: passen d'una determinada manera de fer política, però no passen de les maneres de fer política que requereix una convivència democràtica civilitzada i pacífica, basada en el diàleg i la solidaritat.

Amb la nova llei d'educació, s'aprovarà una nova assignatura: la formació ciutadana. És bo que l'escola es comprometi amb la democràcia i faciliti tota mena d'oportunitats perquè els nens i els joves aprenguin a viure la democràcia i aprenguin què és la democràcia, quina és la seva història i quin pot ser el seu futur. Però hem de demanar que també la societat estigui disposada a fer aquesta tasca. Que els mitjans de comunicació respectin la llibertat d'expressió i fomentin els valors i les pràctiques democràtiques i denunciïn les que no ho són. I, especialment, que aquelles persones que estan al capdavant de la direcció política de Catalunya i d'Espanya, estiguin en el govern o a l'oposició, donin l'exemple que les joves generacions tenen tot el dret a esperar d'ells. Política és pedagogia, com va dir Campalans i com creiem des de *Perspectiva Escolar*. Per tant, adéu, crispació! Bon any, democràcia!

2 Educar és coeducar. Experiències

*Tot i l'increment de la igualtat entre sexes i el respecte a la diferència sexual, diversos indicadors demostren la necessitat d'avançar i aprofundir encara en el terreny de la coeducació. L'escola representa un espai social privilegiat per fer-ho, ajudant a transformar mentalitats i sobretot incorporant el món femení en la vida quotidiana i els sabers que s'hi construeixen.*

## Els reptes d'una escola coeducativa avui

**Núria**

**Solsona**

**Dolors**

**Freixenet**

Professores de  
secundària

Un mirada poc atenta als centres educatius podria fer pensar que avui l'escola pública no és sexista. De fet, l'escola és mixta, les nenes i els nens van junts a classe, quasi bé es podria dir que fan les mateixes activitats i la majoria del professorat intenta no fer cap mena de discriminació. Es podria pensar que l'escola ja és coeducativa. Però, una anàlisi més acurada ens permet veure que els estereotips de gènere es transmeten, consoliden i recontextualitzen en el sistema educatiu. Avui els estereotips de gènere ja no són els mateixos que anys enrere. Ara el biaix de gènere es manifesta a vegades amb les antigues formes, però també n'ha trobat de noves adaptades als canvis socials i altres com a reacció de les iniciatives dels moviments de dones. El principal problema és que a l'escola es continua considerant «normal» determinats comportaments, accions i representacions mentals diferents en els nens i les nenes i que a més són discriminatoris.

### **Igualtat i diferència sexual a l'escola**

La diferència sexual és una característica que impregna la relació de l'ésser humà amb la realitat, i que, per tant, afecta la relació de cada persona amb el coneixement. Aquest és un fet que històricament ha



tingut molta importància fins al punt que es considerava que nenes i nens havien de fer i assolir aprenentatges diferents. Avui cal enfocar la coeducació en una perspectiva d'igualtat i diferència sexual. Igualtat pel que fa a no discriminació per raó de sexe, però diferència pel que fa al reconeixement que les nenes i els nens reben socialitzacions diferenciades des del moment de néixer. I diferència també pel lloc que les dones i els homes ocupen en la vida. Entenem que les diferències sexuals entre les nenes i els nens produeixen vivències i experiències diferents. És a dir que les mateixes situacions de vida són viscudes de manera diferent per les nenes i els nens.

L'escola no és aliena al sexisme habitual en els mitjans de comunicació, en les famílies i en la societat, però l'escola és la institució més igualitària de la nostra societat. L'educació i la socialització familiars diferencials de les nenes i els nens fa que les noies i els nois tinguin habilitats i valors diferents en el procés d'aprenentatge que corresponen a una cultura femenina i masculina que està jerarquitzada

10 Educar és coeducar. Experiències

*La coeducació no és només assumpte de dones. En una societat on es perd progressivament la masculinitat tradicional, els alumnes i els professors necessiten aprendre noves formes de relació i de resolució dels conflictes emocionals. Mitjançant les tutories, la implicació dels pares i el foment de diversos models masculins és possible millorar.*

## Però... què en fem dels alumnes? I dels professors?

**Juanjo  
Compairé<sup>1</sup>**

Potser m'equivoqui, però observo que la major part d'estudis sobre coeducació i gènere són vistos com si estiguessin adreçats sobretot a dones. La meua ja llarga experiència en aquest terreny em diu que a les reunions sobre aquests temes hi van sobretot professores. Per posar un exemple actual, al programa de coeducació dintre dels programes d'innovació educativa, del qual formo part en nom del meu centre, de quaranta responsables de centres, només sis són professors i la resta són dones docents. És com si des del professorat es veiés aquest assumpte com a estrictament femení. L'altre dia a la sala de professors un company (sensible socialment en altres temes) em comentava de broma (però es tractava d'una d'aquelles bromes que ho són només a mitges) que tot això eren *mariconades*. (!)

Evidentment, les coses s'expliquen per la seva història i és natural que les dones siguin majoritàries en un assumpte com aquest. Però crec sincerament que això ha de començar a canviar. Si en el canvi

1. Professor de Ciències Socials a l'IES Carrasco i Formiguera de Barcelona, responsable del projecte «Aprenem a conviure» del mateix Centre, membre del grup «Sopa de homes» de Barcelona, i associat a Ahige (Associació d'homes per la igualtat de gènere, [www.ahige.org](http://www.ahige.org)).

social i fins i tot de civilització que estem protagonitzant deixem de banda els professors i els alumnes, la feina quedarà a mitges. Fins i tot diria que la feina estarà per fer.

Perquè, evidentment, una gran part dels problemes de violència i de convivència que patim tant socialment com escolar (en això l'escola no deixa de ser un microcosmos social) procedeixen dels alumnes. Per tant, qualsevol projecte de coeducació els ha de tenir en compte necessàriament. I en aquest «tenir-los en compte» hi tenen un paper especial els professors.

### **La política de les emocions a l'aula**

Molts indicadors ens fan pensar que entre els joves escolars hi ha un cert retorn a formes de relació<sup>2</sup> tradicionals, basades en el domini i el sexisme. Els estereotips continuen funcionant. Continua, per exemple, sent molt ben vist el noi molt actiu sexualment i afectiva i no pas la noia en la mateixa situació, que és titllada de «puta». I que, dintre i fora de les aules, segueixen existint formes de relació basades en la violència (física o verbal), en la marginació i en la imposició. I en aquestes formes de relació, els protagonistes són sobretot nois.

Aquest retrocés podria ser propiciat per la percepció que en el terreny de la igualtat formal entre els sexes ja està tot fet. Percepció, sens dubte, en què els més grans hi tenim molt a veure, ja que possiblement molts la comparteixen i que fa baixar la guàrdia davant del sexisme (potser ara més encobert?).

No cal, però, gratar massa per veure que, per sota, es pot palpar una sensació de desorientació molt profunda dels estudiants (paral·lela a la que vivim els barons adults). El desconcert provocat per la caiguda dels referents masculins tradicionals no ha estat substituït per altres referents. Hauríem de començar per reconèixer que ens trobem

2. Em faig ressò dels estudis de l'associació de què formo part, Ahige (Associació d'homes per la igualtat de gènere, que hom pot consultar a la pàgina web <http://www.ahige.org/>), que ja fa molts anys que fa tallers per a adolescents a Andalusia; igualment de l'entitat «Espais per la igualtat», grup que organitza tallers de prevenció de la violència a diversos IES catalans. També dels treballs d'Eric Pescador, que fa un treball semblant des de Vilanova, etc.

12 Educar és coeducar. Experiències

perduts; però reconèixer això ja seria un pas endavant, perquè una de les característiques de la masculinitat dominant és precisament el no reconeixement dels nostres sentiments i de les nostres vulnerabilitats. Hem estat educats per aparèixer com a forts i segurs sempre i a tot arreu i aquest enorme llast ens fa molt de mal (i dit sigui de pas ens fa encara més dèbils), però ens resulta difícil de traure-nos-el de sobre. I, en la confusió, la temptació –especialment, però no exclusivament– dels adolescents és aferrar-se al model tradicional. I si, a més, el cinema i els mitjans d'entreteniment reforcen aquest model, més encara.

D'altra banda –però molt relacionat– el poder del professorat, com totes les altres formes de poder, d'arrel masculina, no ho oblidem– està desprestigiada. Aquell professor que, temps enrere, era capaç d'«imposar-se» –sovint de manera autoritària– sobre l'alumnat, aquell a qui li era reconeguda socialment, per les famílies i pels mateixos alumnes, un poder sancionador, ara es veu qüestionat. Una part del professorat enyora aquells vells temps, però crec que el procés és irreversible. L'escola, com a àmbit de relació, és, per consegüent, un espai privilegiat per observar la crisi de la masculinitat dominant.

Com vivim els professors aquesta crisi? Les aules són espais de relació. I dintre, per poc que mirem amb atenció, s'hi estableixen relacions de domini. Sovint apareixen grups de nois que ocupen el centre de l'aula (com també ocupen el centre del pati), que controlen les comunicacions internes, que fan sentir el seu poder sobre la resta (de vegades accentuat el seu ascendent per l'èxit que tenen entre algunes noies), que arraconen els nois «diferents» o que ells consideren més dèbils i també la resta de noies i que planten cara al professor. I també molt sovint a les professores.

No cal ser sensacionalistes i parar esment tan solament a les notícies més cridaneres, aquelles que surten als diaris que sovint parlen d'assetjament escolar (allò que ara, amb aquesta mania de dir-ho tot en anglès, anomenen *bullying*). Igual que, des dels escrits de Luis Bonino, parlem de «micromasclismes»,<sup>3</sup> podríem parlar de «micro-assetjaments» escolars.

3. BONINO, Luis. *Micromachismos*. Madrid: CECOM, 1998. Per a més informació sobre el pensament de Bonino, autèntic punt de referència dels estudis espanyols





Per començar, la institució escolar és d'arrel jeràrquica i segregadora. A la via escolar hi ha, però (especialment si el saber femení d'algunes professores<sup>4</sup> ha anat fent camí), una circulació d'altres formes de relació. Però la tendència a reaccionar davant el conflicte de manera autoritària és present des del començament i a ella ens abonem molt sovint els professors.

Perquè davant del conflicte, com responem els professors? Com a homes no tenim gaire traça per moure'ns en el riu regirat dels conflictes emocionals. La nostra manera d'enfrontar-nos a un conflicte és o bé negar-lo o bé fugir-ne. Això també ens passa generalment en les nostres relacions afectives personals fora de l'escola. Aquesta manca

sobre masculinitat i creador del *Centro de estudios de la condición masculina*, consulteu la pàgina web <http://www.luisbonino.com/>

4. Consulteu, per exemple, el llibre de les jornades *El femení com a mirall de l'escola*. IME de l'Ajuntament de Barcelona, col·lecció Monografies, 4, 1999.

14 Educar és coeducar. Experiències

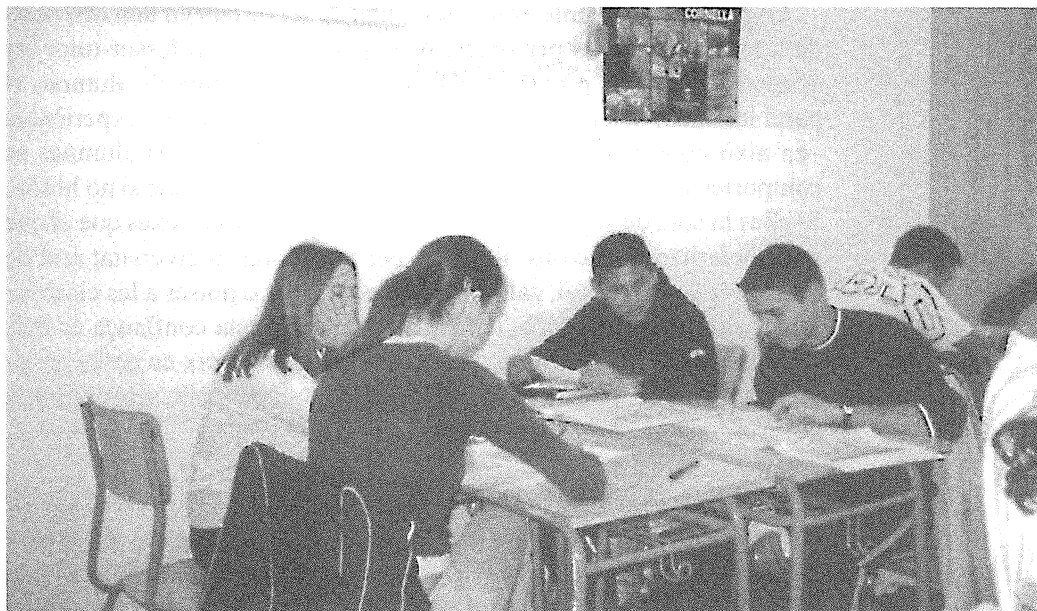
d'empatia, de capacitat de mediació, de dificultat d'involucrar-nos, he tingut ocasió de compartir-la amb altres homes dintre dels «grups d'homes», grups de reflexió i de suport que estan apareixent (tot i que encara de forma minoritària, però creixent) pertot arreu davant del naufragi de la masculinitat tradicional.

Tornant a l'escola, hi ha professors (hi ha qui diu –i potser només exagera una mica– que hem estat educats gairebé com a *analfabets emocionals*) que, davant d'aquests conflictes escolars, s'inhibeixen i fan veure que no passa res. Tancar els ulls per no implicar-s'hi, perquè fer-ho és costós emocionalment, no fa més que atiar encara més les actituds masculistes d'aquella part dels alumnes. I és que no és pas gens fàcil. Jo mateix em trobo molt sovint desorientat. Com es pot trobar l'equilibri entre marcar clarament els límits en aspectes tan essencials com és la dinàmica de relacions de la classe i fer-ho de manera expeditiva, però alhora dialogant? Com s'ha de fer per no caure en formes de domini antigues i que ja no serveixen?

Molts professors que som també pares hem tingut un cert «rodatge» a casa, perquè ens hem hagut d'enfrontar amb els nostres fills adolescents. És curiós comprovar com canvia l'actitud d'un mestre quan té fills de les edats del seu alumnat. Perquè si acabo de fer un comentari sobre la manca de reconeixement de l'autoritat docent, un altre capítol (que ara no entraria en aquest article) seria el de la crisi de l'autoritat paterna, una altra cara del declivi del patriarcat a què estem assistint.

Intervenir és, però, imprescindible. Per crear una dinàmica de confiança entre els i les alumnes de la classe, cal paciència, diàleg, disciplina, actitud de vegades tallant, de vegades dialogant. Estar atent, escoltar, reconèixer de vegades que hom s'ha equivocat, no respondre a les provocacions dels «gallets» de la classe, no vol dir, sinó tot el contrari, ser més flux o feble. De vegades, per desmuntar l'actitud prepotent d'algun alumne va molt bé fer servir l'humor, descol·locar-los amb una ironia o una broma, o bé posar-los a ells en el lloc de les persones a les quals ells volen menystenir o marginar.

A mi, m'ha funcionat el mètode següent: observar com ho fan les meves companyes professores. I especialment les mestres. Perquè elles molts cops han sabut trobar una manera d'establir connexions



amb l'alumnat que els dóna una autoritat,<sup>5</sup> no derivada del seu poder o de la seva capacitat d'«imposar-se», sinó del reconeixement que han sabut guanyar-se. Però, com podem els professors actuar de manera que connectem amb el corrent d'emocions que hi ha dintre de les nostres aules, com involucrar-nos-hi? Hem de començar per reconèixer que fer-ho ens fa por, com tot compromís, però crec que al final també ens dóna satisfaccions. Hi ha una forma d'autoritat masculina que podem crear, que no passi pel domini i la imposició? Crec que descobrir-ho avui és una tasca apassionant!

### **Què podem fer els professors?**

Faré ús de la meua experiència com a professor per explicar algunes de les alternatives que se m'acudeixen per tractar amb els nois adolescents que tenim a les classes.

5. Faig servir el terme «autoritat», diferenciat del de «poder», com a *auctoritas*, tal com ho fa actualment el pensament feminista de la diferència sexual. Crec que el moviment de l'«autoreforma» a Itàlia ha de ser un model per a nosaltres. Recomano la lectura del núm. 43 d'*Escuela y Educación*: «¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías», Edición al cuidado de M. Milagros Montoya, Cuadernos inacabados.

16 Educar és coeducar. Experiències

En primer lloc, plantejar la possibilitat de fer de tant en tant activitats de tutoria segregades per sexes. Això permetria al professor-tutor fer sessions en què es pogués parlar amb confiança amb els alumnes (i paral·lelament una altra tutora amb les alumnes). La meva experiència –en això no crec que descobreixi res de nou– és que els alumnes es comporten de manera diferent si són presents les noies que si no hi són. Si elles hi són, de seguida s'estableix una dialèctica de sexes que el que fa es polaritzar posicions. Per tant, per fer aflorar la diversitat real de formes de sentir-se noi, cal trobar –a les tutories o potser a les classes– espais i temps de contacte entre alumnes. I aquesta confiança és més fàcil si hom té la possibilitat de parlar des d'un mateix en petits grups (on la pressió del gran grup és més feble). I, evidentment, si té al davant un professor més que una professora.

Aquesta reflexió amb els nostres alumnes ens ha de permetre també reflexionar nosaltres com a professors: com ha estat el nostre aprenentatge de ser homes en contacte amb els nostres pares; com s'hi ha implicat la nostra relació amb el saber i la institució escolar, com maneguem les nostres emocions: la nostra còlera, l'agressivitat, la por que hi al dessota de tot plegat... Si això ho fem amb ells, serà també per a nosaltres una oportunitat fins i tot d'aprendre i de créixer personalment, establint una relació diferent d'autoritat masculina docent que encara està per inventar. Però que és urgent que sorgeixi.

D'aquesta manera podem parar atenció a cuidar, a protegir els nois «diferents», aquells que clarament no se senten com la majoria. Això és cabdal, perquè aquests alumnes són molt sovint objecte de menyspreu o fins i tot de violència per part de la resta. No es tracta només (tot i que també) dels qui manifesten tendències homosexuals o que es comporten com a més «sensibles». Es tracta de promoure, d'estimular la diferència, de fer visibles les múltiples maneres de ser noi avui dia. Per tant, cal entrar en contacte amb ells, fer ressaltar les seves aportacions a la classe, estimular la seva creativitat. Recordo el cas d'un alumne meu de fa uns quants anys que sempre s'asseia allunyat de la resta de companys de la classe, voltat de companyes i manifestant clarament que l'interessava més el món de les seves companyes, de qui se sentia més proper.

També en les relacions amb les famílies, hi hem de buscar la complicitat dels pares, més enllà dels espais de representació (on

majoritàriament ells tenen la majoria, com ara per exemple en els consells escolars o les AMPA), sinó en una implicació real (en el seguiment amb els tutors dels estudis dels seus fills). Retrobar el paper dels pares a la vida escolar és imprescindible per obrir camins a nous referents masculins per als alumnes. Quantes vegades notem a faltar la presència dels pares a les reunions amb el professorat, tot i que cal dir que cada cop són més abundants!

Des d'aquest posicionament, des d'aquest lloc simbòlic, ens resultaran naturals actituds com ara la de donar més protagonisme a les alumnes a la classe i la de reconèixer l'autoritat femenina de les mestres (com ja he esmentat abans).

Tot això sense, però, caure en la postura del «políticament correcte», l'actitud d'aquell «bon xicot» que fa totes aquestes coses per caure bé a les dones. No. Això ho fem no solament per solidaritat amb elles. Ho fem per nosaltres mateixos, pel nostre benestar, per la nostra llibertat. Ho fem a partir de nosaltres mateixos i des del difícil descobriment dels nostres desitjos. Desitjos que ens lliguen amb el món, en comptes de destruir-lo.

### **El paper dels continguts**

He deixat per al final el tema dels continguts escolars. L'èmfasi que fins ara he posat en els espais de relació no ens ha de deixar oblidar que aquests canvis han d'implicar també una revisió del currículum escolar.

Com podem, per exemple, satisfer la necessitat de nous referents masculins si a classe de ciències socials, per exemple, presentem com a models masculins els homes de poder i com a fórmula més habitual de resolució de conflictes les guerres?<sup>6</sup> Cal, per descomptat, ensenyar una història en què estiguin presents tots els éssers humans, en què el protagonisme de la vida (i de la vida quotidiana sobretot), i no el de la

6. Això ja ho va posar en relleu el fonamental estudi d'Amparo Moreno. *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica*. Barcelona: La Sal, 1986. I també, per contrast el llibre de Montserrat Moreno. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria, 1993.

mort, sigui present a tot arreu.<sup>7</sup> Però cal trobar també a la història referents masculins alternatius al model dominant: homes al marge del patriarcat que sempre han existit i que també han estat oblidats per la historiografia i l'ensenyament. Perquè la història que se'ns ha ensenyat marginava la majoria de la població: dones, criatures, gent gran, però també la major part dels homes, als quals hem de tornar la veu.

Poso alguns exemples de les meves classes: recuperar la veu dels pacifistes, dels desertors de les guerres. Estudiar un moviment d'homes (o de xicotets) tan important com el de l'objecció de consciència a Espanya durant la dècada de 1990, que va rebutjar el que fins llavors era un dels pilars de la formació masculina: la *mili*. Recuperar la veu dels homes igualitaris del segle XIX (com Stuart Mill o Robert Owen); donar la veu al Goya de la crítica a la guerra i la violència, del «Desastres de la guerra». I detectar a la història el rastre d'altres homes al marge de la dominació i del poder, desfent motlles i arribant fins i tot a místics com Joan de la Creu o Francesc d'Assís. Per què no?

A l'estudi de l'Antiguitat podem buscar –com a la literatura– exemples d'històries, relats i mites no androcèntrics. Per posar un exemple, per què no estudiar, al costat dels mites olímpics, el d'Orfeu, que representa un model d'home oposat al de Zeus? Les històries del Tirant, del Quixot, de Don Juan, etc., no podrien ser mirades des d'una perspectiva de la crítica de la masculinitat tradicional? No podríem revisar les imatges masculines dels contes tradicionals des d'aquest punt de vista?

D'altra banda, el (al meu parer) excessiu paper donat als esports competitius a l'escola (en què es privilegia un cert tipus d'alumne i unes determinades capacitats i en què generalment el protagonisme princi-

7. Vull remarcar la importància dels estudis de les meves companyes de Departament Encarna Hidalgo i Àngels Caba que, juntament amb altres autores, han contribuït a donar una orientació nova a l'ensenyament de les ciències socials: E. Hidalgo, D. Juliano, M. Roset, A. Caba. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro, 2003. I el llibre per a 4t d'ESO, *El segle XX en primera persona*. Barcelona: Octaedro, 2001. En una línia de pensament diferent, el llibre de Milagros Ribera Garretes. *La diferencia sexual en la historia*. Publicacions de la Universitat de València, 2005, dedica un capítol molt meritori a la *diferencia de ser hombre*.

pal recau en alguns nois) l'hauríem de contrapesar amb la cura de les activitats més cooperatives i creatives: donar relleu a la música, al teatre, a la dansa, etc. Això permetria recuperar protagonisme a moltes noies i alguns nois que avui dia es veuen relegats d'aquelles activitats.

Crec que cal, en definitiva, una revisió a fons de les pràctiques de relació i dels continguts escolars, que els professors facin (com ja han fet moltes professores) una reflexió sobre què és per a ells ser home i educador. Tenim un ampli camí per endavant, però la tasca és apassionant.

*El pati de primària pot esdevenir un espai de reproducció del sexisme. Una escola coeducativa, per tant, ha de reforçar la importància del temps d'esbarjo com a temps educatiu, i incidir-hi. L'article explica l'experiència del CEIP Barrufet de Barcelona, un centre que ha aconseguit progressos a través d'obrir-se i participar en l'entorn immediat i dinamitzar jocs alternatius.*

## El joc i l'espai de joc, elements coeducatius

**Montse Roig**

**Adelina**

**Escandell**

CEIP Barrufet

### **Antecedents**

El CEIP Barrufet, del barri de Sants de Barcelona, està situat en una antiga fàbrica tèxtil: el Vapor Vell. És un edifici de cinc plantes que va ser transformat en dos equipaments independents: l'escola, que ocupa la planta baixa i el 1r i 2n pis, i la Biblioteca del Districte que ocupa les dues plantes superiors.

L'escola va creixent any rere any perquè estem passant d'una a dues línies per nivell. Ara tenim doblats tots els cursos fins a tercer de primària i quan el setembre del 2008 acabi aquest procés, el centre tindrà un total de 450 alumnes i 18 grups-classe. Tot i que es tracta, doncs, d'un centre de nova creació, la singularitat de l'edifici i de la seva ubicació fan que els seus espais per fer activitat física i d'esbarjo siguin, a hores d'ara, molt justos, la qual cosa fa preveure que el 2008 ja seran del tot insuficients.

La zona d'esbarjo té una superfície de 1054 m<sup>2</sup> i està dividida en dos espais rectangulars. Un de 272 m<sup>2</sup> per a educació infantil i un de 782 m<sup>2</sup> per a primària. A més, cal dir que en el pati de primària s'ubica la pista poliesportiva, que és un espai que s'utilitza per desenvolupar les sessions d'educació física.





L'equip de mestres som conscients que aquesta manca d'espai provoca un repartiment discriminatori de la superfície de joc per raons de gènere, edats, interessos... Per costum el joc de futbol ocupa la pista central, i els grups que tenen l'edat més gran s'apropien de l'espai més gran. Altres jocs que s'organitzen amb normes: matar, bàsquet... han de conformar-se amb els laterals, acceptant que qui juga a futbol els interrompi contínuament. Altres nens i nenes que juguen a jocs tipus empaitar-se i s'aventuren pel mig de la pista reben més d'un cop, que acostumen a acceptar perquè en l'inconscient tenen clares les prioritats del repartiment de l'espai.

D'altra banda, per diferents estudis coneixem que, en general, en el pati de joc es manifesta sexisme (diferents jocs per a nens i nenes), que la diferència augmenta amb l'edat i que els jocs masculins són, majoritàriament, competitius i els jocs femenins relacionals. Els jocs estan muntats, com qualsevol altra relació social, sobre un conjunt d'estereotips i regles que estableixen desigualtats.

## 22 Educar és coeducar. Experiències

Tot plegat provoca que els hàbits de joc de l'alumnat, si no hi ha intervenció educativa, siguin poc diversos i rutinaris.

L'estona del pati té un tractament horari equivalent o superior a moltes àrees curriculars (2,5 hores setmanals); és molt important perquè és el moment d'interrelació entre les criatures de manera més espontània i per tant mereix un enfocament pedagògic i una dedicació de l'equip de mestres equiparable a altres àrees de coneixement.

### Actuacions

En el marc de l'escola, ens trobem doncs amb dos elements que cal abordar. D'una banda, si volem treballar com a escola coeducativa, com figura en el projecte educatiu de centre, el tema dels temps d'esbarjo s'ha d'analitzar i, de l'altra, hem de plantejar solucions al problema de l'espai. Aquests elements van ser debatuts en el claustre, amb el convenciment que l'espai i temps de joc són fonamentals en l'educació de les criatures i que no es poden ignorar.

Un cop analitzats tots aquests elements, des del primer curs d'estada al Vapor Vell, el consell escolar, a petició del claustre, va aprovar l'ús de dos espais del barri per esponjar l'espai del pati durant les estones d'esbarjo i permetre varietat i diversitat de jocs:

1. Passatge Vapor Vell
2. Jardins de Can Mantega

Posteriorment, com que aquests darrers jardins es troben en un estat molt gran de deixadesa i brutícia (comptant que en aquesta edat encara els agrada terrejar), es va aprovar que el cicle inicial anés un cop a la setmana als jardins de la plaça de Sants (en aquest moment tampoc hi poden anar perquè també es troben bruts i deixats).

Per adequar els diferents espais, l'escola ha fet un seguit de gestions per tal de demanar col·laboració o implicació de diferents organismes.

- Participació en l'Agenda 21 per adequar l'espai del passatge. Això ens va permetre un procés participatiu i de debat de tot l'alumnat de l'escola, tant sobre quines condicions havia de tenir aquest espai



(neteja, plantes...), com de quina manera es podia jugar per tal de no molestar la resta de vianants que hi circulen (en l'edifici del davant hi ha un CAP).

- En paral·lel vàrem mantenir contactes amb el districte per presentar el projecte i demanar-li la col·laboració. També vam demanar la seva implicació en la remodelació del parc, però ens van explicar que no estava previst en la passada legislatura, i sí que ho estaria en la següent, que és l'actual.

- Participació en Barcelona Identitats 2001 "Barcelona educa en el respecte" amb el projecte «Un pati per a tothom». Aquest projecte va permetre parlar amb tot l'alumnat, analitzar les actuacions a l'hora del joc, explicar com se sentien, els seus gustos, les seves preferències. Varen sortir moltes propostes per tal de millorar la realitat d'aquest espai lúdic tan important per a ells i elles.

- Revista *El Cau dels Barrufets* del juny del 2004 amb un

24 Educar és coeducar. Experiències

monogràfic de tots els cursos sobre el joc. Aquest fet ens va permetre reflexionar amb els nens i nenes no només sobre la importància del joc, sinó també de la seva diversitat, recuperar jocs tradicionals i també fer partícips les famílies d'aquestes reflexions.

- Construcció en el taller de manteniment de diversos jocs tradicionals.

En cada una de les actuacions i gestions s'ha seguit un procés participatiu de manera que tota la comunitat educativa s'hi ha sentit implicada.

- Des del claustre s'ha hagut de dissenyar cada una de les gestions, acordar qui se'n feia responsable, analitzar en cada cicle quina seria la implicació de l'alumnat...

- Des de les classes, debat en el consell de classe, analitzar, fer propostes sobre quin tipus de jocs ens agradaria fer al pati, a la plaça o al passatge, entenent que cada espai ens possibilita o dificulta un tipus de joc determinat.

- Des del consell escolar: fer el seguiment de les gestions, donar suport, fer propostes

- Des de l'AMPA donar suport a les diverses iniciatives i el finançament de la revista. (Vegeu la taula de la pàgina següent.)

Treballs recollit en *El Cau dels Barrufets* (revista de l'escola) en el monogràfic sobre el joc del juny 2004:

- P3 explicava diverses possibilitats de joc simbòlic.
- P4 explicava els jocs al pati.
- P5 el Joc perdut.
- Cicle inicial jocs d'abans i jocs d'ara (el pare carbasser, els disbarats, qui s'ha pixat al llit, cavall fort i la gallineta cega, a fer i amagar, pica paret, baldufes, bales, xapes, tocar i parar, futbol de botons, el bèlit, a les filles i a mares, tris-tras).
- Cicle mitjà es va posar en contacte amb Josep M. Mora, autor del llibre *Juegos Multiculturales* i per correu electrònic li va fer una entrevista sobre jocs d'arreu del món.

En aquest quadre mostrem un resum i valoració de les diferents actuacions:

Actuacions	Resultats	Estat actual	Perspectives
Agenda 21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tots els nens i nenes van pintar circuits per a jocs diversos en el passatge (xarranques, tres en ratlla...).</li> <li>- El districte hi va col·locar jardineres i flors en els escarcells dels arbres.</li> <li>- Es van comprar pales i galledes per jugar al sorral d'infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pintura dels circuits es va esborrar.</li> <li>- Queden les jardineres. Les flors dels escarcells dels arbres es van fer malbé perquè la gent hi seguia portant els gossos a fer les seves necessitats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grup, a partir de primer de primària, juga un dia al passatge.</li> <li>- Cicle inicial juga a cromets, bales, animals, saltar a corda, gomes, io-ios...</li> <li>- Cicle mitjà a bales, cromets, cordes i gomes.</li> <li>- Cicle superior amb raquetes i a matar, amb una pilota d'es-cuma.</li> </ul>
Reunions amb el districte per a l'adequació dels Jardins de Can Mantega	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La remodelació d'aquest espai no estava previst en l'anterior mandat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cicle mitjà i superior hi anem un dia a la setmana. Com que l'espai és molt gran, permet una varietat important de jocs i de relacions: ping-pong, jugar a fet i amagar, jocs de plaça (gronxadors, tobogans), petanca, cordes...</li> <li>- Cada cicle té un carro de la compra que serveix per transportar els diferents jocs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estem elaborant un projecte per presentar al districte i veure si podem aconseguir un espai esportiu que puguem utilitzar en horari escolar però d'utilització per a tot el barri.</li> </ul>
Projecte un pati per a tothom	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El districte va comprar dues construccions de fusta per al pati d'educació infantil.</li> <li>- Vàrem pintar xarranques, tres en ratlla i circuits per als cotxets, però es van esborrar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferents jocs de pilota: futbol, matar, bàsquet.</li> <li>Cordes i gomes.</li> <li>Guixos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada inici de curs, en claustre distribuïm horaris i espais, per tal de fer una distribució equitativa de l'espai.</li> <li>En cada consell de classes s'analitza com van les estones de pati i es tracten els conflictes que sorgeixen.</li> </ul>

26 Educar és coeducar. Experiències

- Cinquè va analitzar l'espai del parc de Can Mantega i va fer propostes de com voldrien que es remodelés per gaudir-ne amb millors condicions.
- Sisè va estudiar els orígens del joc i la seva història.

Algunes de les frases de P4:

«Ens agrada molt jugar al nostre pati més petitó. Hi ha sorra, construccions, un castell i un tobogan.»

«Quan plou en els forats que fem jugant es posen plens d'aigua. Al ploure també es reguen les plantes.»

«Tot el pati quan plou s'inunda, es posa ple d'aigua i no hi podem jugar durant molts dies. Sembla una piscina, està tot ple de bassals i tarda molts dies a marxar.»

«S'asseca amb el sol i si no les mestres i els nens i nenes més grans amb cubells l'han de treure.»

«Al pati de sorra juguem a fer un tren agafant-nos de la bata. També ens agrada jugar a "pilla-pilla", a pilota, a fet i amagat...»

«Al sorral també excavem, fem un castell amb les mans, juguem amb els cubells, amb les pales i fem sorra fina!»

«Ens agrada molt jugar a les construccions, ens tirem pel tobogan, juguem a la caseta, a córrer, a pirates, a gats i porquets...»

«A la pèrgola dibuixem amb guixos, juguem a l'espardenyeta, a pares i mares, a pilota sense xutar, amb les rodes fem un barco... També juguem amb els cotxes i amb els guixos fem les carreteres.»

«Algunes vegades podem jugar a la pista. Quan no està mullada, o quan no hi ha nens i nenes grans i quan no fan educació física.»

«A la pista podem jugar amb pilotes, al "cocodrilo", a fer croquetes, a bàsquet, a futbol, a fer trens per les ratlles i a vegades amb les bicis i els patinets.»

«Ens agrada molt la pista perquè hi ha molt espai i podem córrer.»

«El pati que més ens agrada és el sorral perquè podem fer més jocs i hi ha més coses per jugar.»

*Els nois i noies de cinquè* quan analitzaven el parc, van fer una llista de jocs o coses que els agradaria que hi hagués a Can Mantega; cada un i una van votar les que li van semblar més interessants amb 3, 2 o 1 punt. Aquestes són les seves demandes:

Lavabos nous (70 vots), servei de neteja (68), bancs i papereres

(65), fonts noves (64), piràmide (63), cistelles de bàsquet (60), espai amb jocs per als petits (58), tirolina (58), jardineres (56), pista de patinatge (54), gronxadors, tobogans (54), caseta de fusta al costat del sorral per enfilar-nos (53), circuit de bicicletes (53), estany amb aigua neta i barquetes i ànecs (52), pipi-can (51), taules de ping-pong (49), camps de petanca (49), botiga per llogar barques amb control (49), trenet per fer un passeig (49), camps de futbol i de bàsquet (48), quiosc de begudes (46), molts arbres per jugar a fer i amagar (46), *half* per patins (45), espai per tai-txi (35),

### **En resum**

Després de les diferents actuacions, podem dir que els nens i les nenes valoren els diferents espais i els utilitzen de manera més democràtica, trobant gust, en cada moment, del joc que és possible segons l'entorn.

De tota manera, el tema del joc és un tema que s'ha d'anar revisant de manera periòdica.

Des del claustre ens hem fixat fer de tant en tant revisió de com juguem i dels tipus de jocs, perquè els estereotips són molt forts i presents i cal anar-ho revisant de manera que sempre tinguem present amb visió col·lectiva del professorat com hem d'actuar.

És un tema que es tracta en tots els consells de classe, perquè és un espai i un temps en el qual contínuament sorgeixen conflictes i s'han d'anar resolent, tot i que els que es tracten en els consells són aquells temes que poden ajornar-se. D'altres tipus de conflicte (quan s'enfaden tant que arriben a agredir-se o que es poden fer mal...) s'han d'abordar en el mateix pati, no poden esperar, i per això és tan important que aquesta estona tingui la consideració d'horari lectiu per al professorat de manera que malgrat que es facin torns, el professorat que està al pati tingui clar que la seva actuació és educativa i no de simple vigilància.

En l'àmbit de la ciutat, el tema dels espais de joc per a les criatures i joves és un tema que no està acabat de resoldre. Per què els patis de les escoles estan tancats a les tardes, el dies de festa o l'estiu quan

28 Educar és coeducar. Experiències

en general falten espais? Per què hi ha places tan deixades que no es poden utilitzar?

Des del consell escolar i el claustre hem proposat al districte que el pati es pugui obrir a tot el veïnat com a espai col·lectiu durant les tardes i els dies de festa. Molts joves salten la tanca i l'ocupen, i el seu comportament no sempre és cívic i provoquen desperfectes en les nostres instal·lacions. Quan n'hem parlat en els cursos del cicle superior (perquè alguns també salten), explicaven que al barri hi ha pocs espais per jugar a pilota i que els que hi ha sempre estan sobresaturats; valoren que no és normal tenir el pati tancat i que segurament si els que salten entressin per la porta farien més seu l'espai.

En el consell escolar de centre i el de districte s'ha tractat aquest aspecte i s'ha obert un període d'estudi de possibles solucions.



*Fent ús de la literatura com a pretext, l'autora exposa una manera atractiva i motivadora per rescatar les dones de la història literària i, alhora, incorporar una mirada femenina en l'acció d'educar, definida per la capacitat d'acollir la vida i l'alteritat. Classes de literatura com a classes de vida i de llibertat.*

## **Germanes de Shakespeare, una proposta didàctica des de la llibertat\***

La pregunta que es feia Virginia Woolf sobre l'existència d'una possible germana de Shakespeare continua, encara avui, plena de sentit. Perquè, on són les escriptores? Potser no hi ha hagut cap dona a qui agradés escriure? Potser no han sabut escriure, les dones? Em faig aquestes preguntes pensant en mi mateixa i en la responsabilitat que, com a dona i professora, tinc en relació amb les meves alumnes, mancades també d'una genealogia que els doni sentit lliure de ser. Perquè, si repassem els programes de literatura –com els d'història o filosofia, art o religió, i no diguem els de ciència o tecnologia– comprovem que continuen ignorant l'existència de les dones, amb poquíssimes excepcions. Rescatar les dones de la història literària ha estat el punt de partida de la proposta didàctica que ara presento.

**Lluïsa  
Cunillera i  
Mateos**

Professora de llengua catalana i literatura a l'IES Antoni Cumella de Granollers

### **Una proposta nascuda de l'amor i del desig**

Aquesta experiència, com tot el que passa a les aules, té vida pròpia, per tant és un procés que va començar d'un acte d'amor a la literatura i del desig de compartir amb el meu alumnat les vivències que els textos

\* La redacció definitiva del treball ha estat possible gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació el curs 2004-05.

literaris em transmetien. En un principi, el canvi va consistir en la modificació del contingut curricular de l'optativa de batxillerat, *Literatura catalana del segle XX*, que imparteixo a l'IES Antoni Cumella de Granollers des del curs 2000-01. Hi vaig anar encabint les veus de les dones, traient a la llum el que havia estat invisibilitzat. Ben aviat vaig veure que no es tractava tan sols de substituir unes obres per unes altres, ni de posar noms femenins en comptes dels masculins; no era només una tasca de visibilització de l'obra femenina. Era això i molt més. Si jo no era capaç de canviar quelcom de més substancial i pregon en la meua tasca educativa, no hauria avançat gaire. Desitjava incorporar la meua mirada de dona al que feia a l'aula; anhelava la llibertat d'estar a l'aula jo, com a dona que era; era un canvi en el contingut de les classes i en la forma de donar-les que, per tant, significava la meua pròpia transformació.

### Un nou espai simbòlic

La visibilització de la mirada femenina sobre el món propicia un nou espai simbòlic, un espai de sentit que necessitem les dones i també els homes. I això és el que pretenc amb aquesta proposta, que està formada per nou unitats didàctiques, com nou són els mesos de gestació d'una criatura. Totes les unitats del projecte tenen punts en comú que donen coherència i sentit al conjunt:

- Tenen com a objectiu la visibilització de l'obra literària femenina.
- Plantegen el tractament de la literatura com una producció vivencial de l'escriptora que comparteix amb les lectores i els lectors la riquesa de la vida, els sentiments i les relacions humanes.
- Els textos de l'antologia tracten temàtiques variades, sempre des de la mirada femenina.
- Les unitats estan estructurades en diversos apartats que van des de la lectura espontània d'un fragment fins a l'anàlisi més reflexiva i profunda d'una gran diversitat de textos.
- Les unitats s'inicien amb un text d'una escriptora catalana del segle XX (Carme Riera, Aurora Bertrana, Clementina Arderiu, Caterina Albert, Maria-Mercè Marçal, Montserrat Roig, entre d'altres), que després s'amplia a altres fragments de la mateixa obra i a d'altres obres de la mateixa autora, fent possible que les alumnes i els alumnes es facin una idea del que escriu i de com ho fa i es puguin

sentir motivades i motivats a llegir-ne les obres senceres. A continuació l'autora presentada és posada en diàleg amb altres autores, catalanes o no, d'èpoques diverses, amb les quals manté algun tipus d'afinitat (Isabel de Villena, Teresa de Jesús, Mary Wollstonecraft, Virginia Woolf, Silvia Plath, Carmen Martín Gaité, per citar-ne algunes).

- Totes les unitats contenen textos teòrics de crítica literària i/o feministes, així com referències biogràfiques a l'autora. La majoria han estat escrits per dones i permeten una aproximació a l'escriptora i a la seva obra que no solem trobar en els manuals a l'ús.
- S'inclouen propostes didàctiques que només tenen la pretensió de ser orientacions per a la reflexió sobre els textos.
- Les unitats compten amb una breu bibliografia relacionada amb el contingut tractat.

### **Posar-se en joc a l'aula**

Estic convençuda que, a banda dels continguts curriculars, el més important a l'aula és la relació que establim amb les alumnes i els alumnes. Crec en el donar-se en plenitud, m'agrada mostrar-me tal com sóc a l'aula i no confio en un ensenyament que deixi fora de la classe l'experiència de la vida. Això comporta un canvi important, que Carmen Boó, en un preciós article, explica així: «Saltar sense xarxa a les aules és donar a conèixer el nostre costat femení que sempre té més saviesa que qualsevol títol o discurs acadèmic».<sup>1</sup> Aquest salt fou possible en mi quan vaig ser capaç de desplaçar el ritual acadèmic que em separava de l'alumnat, donant valor al saber de l'experiència i acollint-los a totes i a tots. A partir d'aquest moment el món ha entrat en la meua aula i jo m'he posat en joc compartint vivències. Aquesta actitud facilita que les noies i els nois parteixin de si, traient a la llum el que elles i ells descobreixen, el que els fa pensar, el que desperta la seva creativitat i la seva expressivitat. A més, transmet el desig de conèixer, de gaudir, en aquest cas de la literatura, compartint-la i fa visible el sentit de ser dones al món i l'amor i el reconeixement al que aportem les dones.

1. Carmen Boó Fernández de Castro. «Cuando fui madre di a luz la propia vida. Luego la llevé a las aulas». *Duoda. Revista d'estudis feministes*, núm. 27. Universitat de Barcelona, 2004, p.132.

## 32 Educar és coeducar. Experiències

Quan sóc a l'aula, veig que si actuo en llibertat i em mostro com sóc i com sento, la meva relació amb l'alumnat flueix i es fa fecunda. Jo me la crec i elles i ells també la perceben, amb sorpresa al principi, amb satisfacció i agraïment més endavant. És això el que vull transmetre en aquestes pàgines, la meva relació a l'aula, el *més* que jo intento posar, que és un més femení perquè prové d'allò que les dones aportem al món, la nostra capacitat per acollir la vida i l'alteritat. En les meves classes de l'optativa de batxillerat, alguns anys he tingut només noies, en altres he tingut noies i nois. Abans pensava que preferia tenir alumnes del sexe femení perquè en resultava més còmode el tractament de la matèria. Ara he après que també els nois aporten coses importants a l'aula i m'estic plantejant dia a dia la meva relació amb ells, que m'enriqueix.

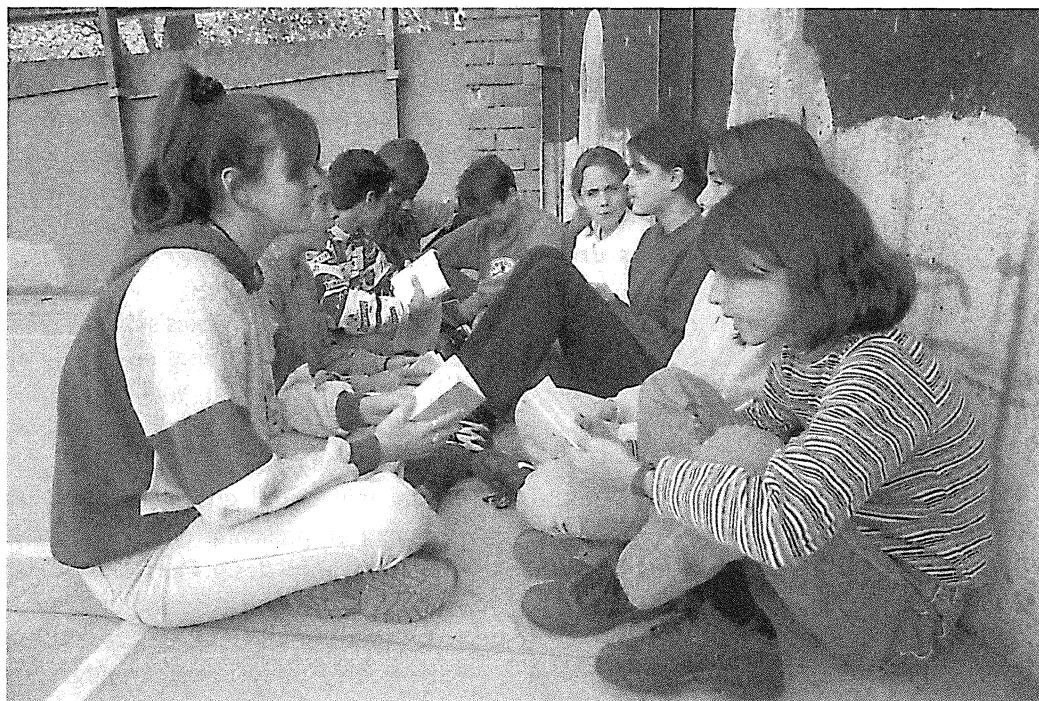
### **L'inici de la relació educativa**

El primer pas important des de la primera classe és trobar un espai que permeti establir la relació que jo desitjo. Per això va molt bé de posar-nos en rotllana o al voltant d'una taula gran. Això sol ser possible tractant-se d'una optativa no gaire massificada.

La primera sessió consisteix a presentar-se cada persona, tot explicant les expectatives que provoca la matèria, els interessos de cadascú, l'experiència amb la literatura com a lectores i lectors. Començo jo mateixa per mostrar una mica el camí que em proposo. Parteixo de la meva experiència, parlo amb calma i amb entusiasme alhora. Els explico com m'agrada la literatura i que l'important per a mi és que la lectura dels textos literaris em faci sentir i em permeti créixer i transformar-me. També els explico que em plau tenir-los com a alumnes i que desitjo iniciar una relació d'amor amb elles i ells.

### **El diari de classe**

Una experiència que he après de Remei Arnaus i Núria Pérez de Lara, que han estat professores meves en el màster en Estudis de les dones, és la importància d'elaborar un diari amb les vivències que es desenvolupen a l'aula. Un diari, que fem un cop per setmana, on tenen cabuda la reflexió i els sentiments i en el qual anotem el que volem, allò



que ens ha cridat l'atenció, que ens ha deixat confuses, que ens ha creat contradicció, que ens ha aportat calma i benestar. Tothom el fa, jo inclosa, i el llegeix qui vol. Els primers solen ser més tòpics i més impersonals i sovint costa que els llegeixin; amb el pas dels dies, es fan més íntims, més vivencials i els considerem una part important de la classe.

El diari s'ha convertit en el regal que ens fem setmanalment. A través d'ell hem conegut que quan el Josep dormia fora de casa, s'enduïa el pijama de la seva mare per conservar proper el seu perfum; i les dificultats que tenim a vegades per relacionar-nos amb la mare, que tan estimem; i hem constatat el desig de compartir el que aprenem cada dia amb al resta de la classe, i també que aquesta assignatura ens ajuda a viure, perquè és vida. La Cristina ens va sorprendre un dia dient-nos que no havia escrit res sobre els textos llegits a classe, però ens va llegir les seves reflexions sobre coses seves, que en aquell moment eren més importants per a ella. Hem compartit moments precisos en què ells i

elles, i també jo, expressem algun pensament que surt de molt endins i que té a veure de veritat amb la nostra vida, amb la nostra experiència de cada dia, amb els sentiments i les contradiccions que ens acompanyen. Aleshores se sol produir un silenci que hem après a respectar perquè tots i totes sabem la seva importància.

### **Introduint les unitats**

Bona part d'aquestes reflexions i d'aquestes vivències són possibles per la riquesa dels textos seleccionats que tracten temes de la vida de les persones i ens emocionen i, per aquest motiu, mai no perden vigència i sempre els podem relacionar amb les nostres experiències. Per això crec imprescindible preparar-me bé la classe, vull dir, rellegir-me els textos i experimentar en mi mateixa el que les autores em transmeten. A partir d'aquí, la manera de presentar el tema és molt important i depèn de cada unitat i del meu propi desig. Per exemple, per introduir la unitat 6, que tracta, entre d'altres, el tema de la maternitat, he fet servir imatges de mares amb la seva criatura. De diversos tipus, des de les religioses, fins algunes obres pictòriques o fotografies retallades de revistes. Les poso damunt les taules i els demano que les observin. Aleshores els convido a explicar què els fan sentir o pensar aquelles imatges. I a partir d'aquí comencem la lectura del text inicial.

### **Lectures i activitats**

Cada unitat comença amb la lectura d'un text d'una autora catalana. El llegim a poc a poc, de manera expressiva, deixant-nos endur pel que ens diu, i tot seguit intentem de vehicular el que el text ha provocat en nosaltres. Jo dono molta importància a aquesta part. Tanta, que a vegades, el que surti dels comentaris d'aquesta primera lectura, és suficient i no cal seguir al peu de la lletra les orientacions més detallades que figuren en la proposta.

En aquest inici de la unitat i en la resta crec que és bàsic saber acollir les idees de l'alumnat. A vegades les noies i els nois són impulsius, diuen el primer que se'ls acut, encara que tingui poc a veure amb el que nosaltres teníem pensat. Crec fonamental escoltar i valorar les seves propostes i opinions i, en tot cas, fer-los veure altres possibilitats. He

de reconèixer que em sorprenen cada dia fent aportacions interessants que jo no havia imaginat abans i que tenen sentit. I les fan perquè s'estan posant en joc en primera persona, perquè relacionen el que anem treballant amb la seva pròpia experiència de vida i de relació. I crec que d'això es tracta.

Altres apartats de la proposta permeten d'aprofundir en textos diferents de la mateixa obra i d'altres obres de l'autora. Entre uns i altres es poden fer una idea del conjunt de la producció literària de l'escriptora. Acostumo a recomanar-los que facin la lectura sencera de les obres, però aquesta recomanació a vegades no és necessària perquè les alumnes o els alumnes mateixos em demanen els llibres per llegir-los.

Com ja he comentat, en la proposta he inclòs textos crítics que ajuden a situar les autores i les seves obres i que ens aporten dades biogràfiques, a les quals dono molta importància a classe, perquè saber de la vida de les autores és tan interessant com llegir les seves creacions literàries. No només ens ajuda a entendre-les millor, sinó que permet de visibilitzar la presència de les dones en la història i de desmitificar suposades actituds de passivitat. A ningú no deixa indiferent la vida de dones com Teresa de Jesús, Mary Wollstonecraft, Colette o Aurora Bertrana, que són mostra clara de la capacitat de les dones per exercir la seva llibertat malgrat les dificultats que les envoltaven. I diàriament comprovo el profit que traiem a classe en llegir les informacions biogràfiques; sovint ens ha permès un diàleg molt interessant sobre les nostres pròpies vides i les de persones de l'entorn familiar. Gràcies a això, més d'una vegada les mares i les àvies i també els pares i els avis han estat convidats d'honor en les nostres converses.

En la tercera part de cada unitat l'escriptora catalana que hem estudiat és posada en diàleg amb escriptores d'altres èpoques i/o països, amb les quals mantenen alguns punts en comú. He fet la tria guiant-me pel meu instint de lectora, segons el que em suggerien les lectures d'unes i altres autores. El treball literari que fem amb els nous textos segueix la mateixa línia ja explicada.

Les unitats acaben amb activitats de reflexió sobre el que s'ha treballat i també amb propostes creatives, on les alumnes i els alumnes

creen textos propis relacionats amb els temes, gèneres i estil de les escriptores treballades. En aquest apartat hem pogut gaudir d'autèntics regals pel contingut dels textos i per la sinceritat en què els han expressat. La lectura en veu alta d'aquestes creacions personals es converteix en una estona plaent per a tot el grup. Finalment hi ha una breu bibliografia corresponent al tema treballat.

### **Una proposta des de la llibertat**

M'agrada insistir en aquesta idea perquè jo he exercit la meua llibertat, no només perquè són escriptores les autores que apareixen en aquesta proposta, o perquè hagi escollit uns textos i no uns altres, sinó perquè he triat una manera d'estar a l'aula. I pretenc que aquest exercici de llibertat flueixi en la meua classe, en la meua relació amb les alumnes i els alumnes. Per tant, jo mateixa estic oberta a les propostes de l'alumnat i a allò que el desig ens mostri. Vull dir, que tinc uns materials preparats, però que podrien ser uns altres. Que hi ha unes propostes o orientacions per al diàleg a classe, però que poden ser diferents. Que la classe pot ser a vegades d'una manera i a vegades d'una altra. Que intento que cada dia que passa els nois i les noies prenguin més protagonisme i siguin ells i elles els qui portin la classe. Tot i que els poso mesura, perquè aquesta és també la meua tasca, participo a la classe com ho fan ells i elles i la meua funció és aleshores medidora, moderadora i acollidora. Així ho veia l'Elena quan deia en el seu diari: «Aquesta mestra és diferent, és com una companya; com si a la classe no hi hagués mestra; tots som mestres i alumnes alhora.»

I així, dia a dia, estem recuperant no només les obres que les dones han escrit i escriuen, sinó el simbòlic matern que a l'escola, com al món, es manifesta en la relació d'acollida i amor entre les persones. I és per això que jo puc escriure al meu diari: «Els i elles donen sentit a la meua tasca educativa i renoven la meua il·lusió per fer classe cada dia».

### **Bibliografia**

ARNAUS, Remei. «Saber estimar la mare: restituir el vincle entre el cos i la paraula», revista *Duoda*, 22.



- DD.AA. *La diferència de ser dona: recerca i ensenyament de la història*. Duoda, Centre de Recerca de Dones. Universitat de Barcelona, 2004. CD-ROM.
- DIÓTIMA. *Traer al mundo el mundo*. Barcelona: Icària, 1996.
- DIÓTIMA. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icària, 2002.
- LLIBRERIA DE DONES DE MILÀ. *El final del patriarcat*. Barcelona: Pròleg, la llibreria de les dones, 1998.
- MURARO, Luisa. *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas, 1994.
- NASH, Mary. *Mujeres en el mundo*. Barcelona: Alianza, 2004.
- OBLIGADO, Clara. *Mujeres a contracorriente*. Barcelona: Plaza Janés, 2004.
- PÉREZ DE LARA, Núria. «Pensant les classes: pensar la diferència sexual ens commou», a *Duoda*, 28.
- PIUSSI, Anna M. «Dar clase. El corte de la diferencia sexual» a *Educación en femenino y masculino*. Nieves Blanco (comp.), Editorial Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros. *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icària, 1994.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros. *La diferencia sexual en la historia*. Publicacions de la Universitat de València, València 2005.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros. *Mujeres en relación*. Barcelona: Icària, 2003.
- SOFÍAS. *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y horas, 2004.
- VARELA, Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, 2005.

*Una recerca feta entre adolescents posa de manifest les diferències entre nois i noies a l'hora de viure l'amor i la forta presència del mite de l'amor romàntic. A través d'unitats didàctiques que incorporen lectures de textos o visionats de pel·lícules, és possible oferir una visió de l'amor i de l'afecte que vagi més enllà d'idees estereotipades i que previngui la violència de gènere.*

## La concepció romàntica de l'amor, rerefons de la violència de gènere

**Coral Caro**

**Blanco\***

Professora de l'IES Montserrat Roig de Sant Andreu de la Barca.

Membre del Seminari Interdisciplinari d'Estudis de Gènere de la UB.

Aquest article forma part d'un projecte de recerca educativa que l'autora està desenvolupant gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4471 de 6.09.2005).

### 1. La recerca sobre la concepció romàntica de l'amor en l'adolescència

Un dels problemes que es manifesten com més va més alarmant a la nostra societat és el de la denominada violència de gènere, violència contra les dones per part dels seus companys sentimentals. Des de l'àmbit de l'educació ens preguntem què podem fer per frenar aquest fenomen, a banda d'analitzar els mecanismes individuals i socials que intervenen en aquestes situacions, i preguntar-nos també per la situació paradoxal que representa el fet d'emmarcar aquestes situacions en una relació d'amor entre dues persones.

\* ccaro@pie.xtec.net

En el treball d'investigació *Representacions i metàfores sobre l'amor en una població adolescent* (Caro, 2001), hi vaig trobar molt interessant conèixer de primera mà les idees i representacions sobre l'amor d'un grup d'adolescents, analitzar les expressions verbals metafòriques utilitzades per manifestar aquestes idees i representacions i determinar les diferències existents entre edats i sexes quant a les esmentades representacions i formes verbals d'expressió.

La metodologia i procediments van ser els següents: es va demanar a tres grups classe de l'ESO la redacció d'un text on exposessin quines eren les seves idees sobre l'amor i l'estat d'enamorament. Concretament, se'ls va demanar: «Escriu com ets sentit quan estàs enamorat» i «Què és per a tu l'amor?»

El marc de referència en què se situa el nostre estudi són els models organitzadors aplicats a trets diferencials de gènere. S'entén per model organitzador una particular organització que el subjecte fa de les dades que selecciona i elabora a partir d'una situació determinada, del significat que els ha atribuït i de les implicacions que se'n deriven (Moreno, 1998). Les teories dels significats i les metàfores van ser els paràmetres que ens van servir per a l'estudi de les formes d'expressió d'aquestes idees i sentiments (Lakoff, 1980). Les categories o trets vivencials que van definir les representacions sobre l'amor i l'enamorament van ser els següents:

A. **Sentiment de felicitat:** Es tracta de l'expressió d'una elevada sensació de plenitud per l'experiència viscuda. Ex. M 6 (13 a.) «M'he sentit la persona més feliç del món.»

B. **Idealització de l'altra persona:** S'expressa la contemplació de la persona estimada com a superior, quasi fora de la realitat. Ex. M 28 (16 a.) «Quan la vaig conèixer, em va semblar el més bonic del món.»

C. **Trastorns físics i mentals:** Es tracta de sensacions corporals i mentals anteriorment no experimentades i que poden trastornar diferents moments de la vida quotidiana. F 21 (16 a.) «Les papallones m'han envaït, em vaig quedar paralitzada, sense parlar, escoltar, sentir, solament el mirava... és amor o folia transitòria.»

D. **Relació amb l'altra persona aproximadament simètrica:**

Vivència d'una relació positiva, caracteritzada per la unió per sempre, la identificació amb l'altra persona, la complementarietat total. Ex. M 16 (14 a.) «Vols estar tota l'estona amb aquesta noia i no te'n vols separar mai més.» F 24 (16 a.) «Estem fets l'un per a l'altre. Som ànimes bessones.»

**E. Relació amb l'altra persona aproximadament asimètrica:** Vivència d'una relació que implica l'entrega a l'altre persona, supeditació a la seva voluntat, i que genera indecisió, por al rebuig i inseguretat. Ex. F 22 (16 a.) «Quan t'enamores, et sents més dèbil, indefensa.» F 14 (14 a.) «Sempre que tinc un problema puc recórrer a ell, perquè sé que m'entén. Tinc por que el que penso jo d'ell, no ho pensi ell de mi, o sigui que em rebutgi.»

**F. Dolor o patiment: sentiment o vivència produïda pel rebuig i per la simple inseguretat davant l'altra persona:** Ex. F 5 (14 a.) «A les nits penso que sóc beneïta per estimar-lo com l'estimo, perquè l'únic que faig és patir i patir fins que ja no puc aguantar més.» F 23 (16 a.) «L'amor et trenca per dins, t'omple d'inseguretat, et "malmet" l'ànima...»

**G. Rivalitat:** S'oposa a l'altre tractant d'aconseguir allò mateix que ella o ell pretén. Ex. M 7: «Encara que a vegades tinguem enganxades, com si li dóna fa una abraçada a un xaval, jo la miro agressiu; el mateix passa si és al contrari.»

## 2. Conclusions de la recerca

Les conclusions a què vaig arribar després d'analitzar els quadres de les característiques i les diferències entre edats i sexes són prou tristes i pessimistes. No sempre l'amor és viscut de la mateixa manera per les noies que pels nois. Hi ha moltes diferències de gènere. A mesura que les noies es fan més grans pateixen més en el procés de l' enamorament, estan més supeditades a l'altre i es valoren menys a si mateixes. En general, les noies semblen experimentar més ambivalència i inquietud davant d'aquesta experiència. Els sentiments de baixa autoestima, units a la dependència i passivitat apareixen de manera més notable en les noies, mentre que no és així en els nois. Els nois viuen aquesta experiència amb més felicitat, més positiva i amb menys expressió de dolor i patiment. A mesura que es fan més grans



l'experiència és més dolorosa. Els sentiments a l'edat de tretze anys són més comuns entre sexes: l'alegria, la felicitat, anomenar qualitats de l'altre s'imposa al sentiment del patiment. Encara que solament hi ha una noia que expressa valoració pròpia i, no per casualitat, és de la franja d'edat menor. Entre les noies i els nois de la franja d'edat de tretze anys sembla que poden existir possibilitats més grans d'entesa i amor que en les altres dues franges, ja que els dos expressen els seus sentiments, els quals són, en la seva majoria, d'estimació i felicitat. A la franja d'edat de quinze-setze anys hi ha més possibilitats de no entesa i frustració, perquè elles tenen sentiments ambivalents. Els nois, al contrari, semblen estar en el millor dels mons. Solament en casos comptats, les seves parelles els han plantejat problemes suficientment importants per forçar-los a readaptar els seus somnis. A primer cop d'ull existeix, en general, una riquesa expressiva més gran en les noies. Els nois són menys expressius. Les metàfores del cos són les més nombroses. Hauríem de veure quina relació tenen amb la pubertat o si són característiques pròpies de l'enamorament. Ens va sorprendre que no anomenin la sexualitat, ni la seducció o l'erotisme. No ho coneixen o els frena el context escolar? Podria ser pel fet que la pregunta no parla del sexe i sí de l'amor?

Les expressions escrites van ser molt riques i la utilització de metàfores i expressions matisades molt notòria. La seva fantasia els porta a pensar, sentir i imaginar que viuen més enllà de la realitat, «en els núvols», que estan «volant», que l'amor «no té fronteres», que «restaran units per sempre» fins «el dia que morin i més enllà»; que la persona estimada és la seva «mitja taronja», la millor del món.

Vaig trobar, en els escrits de les noies, aquests tòpics impossibles i fantàstics al voltant de l'amor. El mite de l'amor romàntic, encarnat en aquella meravellosa entelèquia del «príncep blau», el mite de la «mitja taronja». Fan referència a la creença que en algun lloc del món existeix algú amb qui es compenetraran fins a l'èxtasi. El simple fet de pensar en un imprescindible *alter ego* denota l'escassa confiança a poder-se valer per si mateixes. Aquestes diferències entre sexes fan que pensem que és necessari presentar a tot l'alumnat –nois i noies– la necessitat d'aprendre a equilibrar els desitjos, expectatives i comportaments individuals amb els de la seva parella i a no acceptar, sota cap pretext, que el desig de compartir una relació ens aboqui a menysprear la dignitat que tota persona mereix.

### 3. El mite de l'amor romàntic

És la idea d'amor que està inserida simbòlicament a la nostra societat la que fa que l'altre sigui una extensió del «jo», que no li deixem tenir una vida pròpia i que la nostra idea d'amor perfecte i ideal passi per la simbiosi amb l'altre. L'amor i el desig són conceptes fonamentals en l'imaginari occidental. La seva representació està disseminada en diferents discursos i produccions culturals, que marquen les formes, els rituals, les actituds, etc.; això els caracteritza i els fa reconeixibles.

El mite de l'amor romàntic és una manera d'entendre les relacions, entrelaçades en el terreny social i en el pla simbòlic dels mites, la literatura, els contes interioritzats a la infantesa. Són mites culturals de la societat i arquetipus de l'amor diferents en les noies i els nois. Com podríem treure a la llum aquesta entelèquia? L'hem de fer conscient per poder canviar-la. I com podem operar en les emocions? La ideologia de l'amor romàntic col·loca l'altre en el centre del nostre ésser. Per aquesta raó en situacions d'absència de la persona estimada podem sentir la frase tantes vegades esmentada: «La meua vida

sense tu no té sentit», en innumbrables cançons i pel·lícules com: *Boja pel teu amor*, *La Ventafocs moderna...* En aquesta concepció de l'amor romàntic tots aquests elements fixen l'energia de l'amor, que és enorme, en el subjecte escollit, encara que el subjecte ja no les estimi. Basats en aquest vincle, els maltractaments sorgeixen i ella espera que ell canviï, no pot acceptar que «el seu príncep blau» no sigui com ella l'ha imaginat. Així, s'han de buscar noves formes d'estimar, ensenyar altres formes d'amor, desvetllar l'imaginari amorós a través d'una coeducació sentimental com a base d'una altra sexualitat. Els estereotips de gènere contenen sovint categories culturals presentades com derivades d'allò biològic, ja que poden semblar més legítimes si diem que són pròpies de la natura. A través d'ells es normalitza la relació existent entre qualitats de força, sensibilitat, tendresa, energia, que s'apliquen a determinats rols o feines i la seva vinculació a homes o dones. L'estereotip fixa la qualitat o el defecte i quan presenten un vincle de l'ordre del natural costa relativitzar-lo (Del Valle, 2001). Detectar aquests estereotips, ser conscient dels seus significats i mostrar allò tan subtil d'aquestes creences, és una feina dels nous programes de coeducació.

L'amor ideal de parella sempre ha estat entès en termes de diferenciació de rols de gènere i es tergiversa fàcilment amb la idea de possessió de l'altre (Giddens, 2000). Les relacions d'amor que certs adolescents consideren que estan en gran part sustentades per una relació que pot produir patiment, estan mediatitzades per una concepció romàntica de l'amor. En definitiva, el maltractador sustenta la possessió de l'altre i la sent lícita, ja que la duu a terme basant-se en el seu amor, al mateix temps que la víctima cau en el seu parany ja que ningú li ha dit el contrari, i l'amor produeix patiment.

El maltractament de la dona està basat, en última instància, en la creença en la desigualtat de drets i deures entre sexes i la permanència d'una concepció dels rols de gènere que supediten la dona a l'home en les relacions de parella. Si aconseguim que els adolescents canviïn aquestes idees, que vegin que l'afecte i l'amor és quelcom més que un conjunt d'idees estereotipades, crec que avançaríem en la prevenció de la violència de gènere.

#### 4. La incidència en la pràctica educativa

La posada en pràctica d'aquesta recerca-reflexió va tenir dues vessants: al currículum de l'assignatura llengua i literatura castellana a tercer i quart d'ESO, i literatura universal al batxillerat i a la pràctica de l'acció tutorial.

La llengua i la literatura tenen un paper fonamental en la configuració del món que rep l'alumnat i en tot allò que noies i nois interioritzen, transformen i, posteriorment, tornen i vessen al món. La creació literària és un art que, a través de la seva naturalesa poètica i profètica, pot aportar mons imaginaris molt pertinents en la coeducació, preguntant-nos quina és la nostra identitat i el reconeixement que, per moltes que siguin les diferències de sexe, color i origen geogràfic, existeix una profunda dignitat prèvia: el valor de la persona. Els objectius són:

- Difondre a l'aula la idea errònia de l'amor romàntic que sustenta la nostra societat a través de textos literaris, novel·les i mitjans audiovisuals.
- Propiciar el contacte amb la literatura escrita per dones que han escrit un text creatiu amb la intenció de fer una crítica a la violència envers les dones que s'amaga en el món quotidià.
- Desemmascarar l'herència cultural descobrint els textos on s'imposen patrons de comportament i models afectius.
- Donar continguts de la literatura des d'una perspectiva no androcèntrica ni sexista.

Així doncs, serà treballant fragments literaris d'escriptores com intentarem assolir els objectius esmentats.

Per cercar els mecanismes que interfereixen entre l'afecte i l'amor a través d'un ideal utòpic i literari, treballarem el text: «No me explico la vida sin tí.» Del conte «La buena hija», d'Almudena Grandes, del llibre *Madres e hijas*, Barcelona: Ed. Anagrama, 1997.

Per analitzar les relacions afectives i dificultoses entre pare i filla treballarem el conte d'Emilia Pardo Bazán: «Las medias rojas». Per visualitzar els elements que sustenten la violència de gènere analitzem el conte: «El revólver» d'Emilia Pardo Bazán.





Per treballar la metàfora i la concepció de l'amor romàntic visualitzarem la pel·lícula *El Cartero (y Pablo Neruda)* de Michael Radford (1995).

A l'assignatura de literatura universal que s'imparteix al batxillerat farem presents les escriptores amb la lectura dels contes:

- Mary SHELLEY. *Maurice o la cabaña del pescador*. Barcelona: Ediciones B, 2001. i/o la novel·la *Frankenstein*. També tenim a l'abast la pel·lícula.
- Flannery O'CONNOR. «La buena gente del campo», a *Cuentos de mujeres solas*, Ed. Alfaguara, o *Obras completas* de Flannery O'Connor. Ed. Lumen 2005.
- Charlotte BRÖNTE. *Jane Eyre*. Ed. Colección Austral. Ed. Espasa-Calpe. També tenim a l'abast la pel·lícula, dirigida per Franco Zeffirelli (1996).

### **La coeducació com a element de canvi a les tutories**

Durant les activitats d'acció tutorial buscarem els objectius següents:

- Utilitzar un llenguatge no discriminatori, no utilitzar el masculí com a genèric, tant en els textos com a la pràctica educativa.
- Inferir en el currículum ocult: el conjunt de pràctiques habituals en el sistema educatiu que no són explícites de manera patent, però que formen part dels hàbits de la docència, tant en termes d'atenció a l'alumnat com d'observacions i valoracions.
- Descriure i analitzar les situacions més habituals de violència de gènere.
- Treballar nous models relacionals com a eines bàsiques per a la prevenció de la violència de gènere.
- Educar les vivències sentimentals pròpies d'una relació amorosa.
- Madurar relacions basades en el coneixement i respecte per la persona estimada.
- Rebutjar els maltractaments.
- Prendre consciència del fet que la vulneració d'un dret comporta l'incompliment d'una obligació.
- Establir distàncies entre la responsabilitat, la generositat i el sentiment de culpa.
- Posar de manifest la presència de les noies, mitjançant la seva participació en la vida del centre.
- Analitzar les raons per les quals continua produint-se una diferència de gènere en l'elecció d'estudis professionals.
- Canviar el model de masculinitat i obrir als nois l'accés a capacitats erròniament atribuïdes a l'altre sexe.

Per cercar els mecanismes que fonamenten les creences sobre l'afecte que ens proposem investigar utilitzarem un fragment del llibre de Gemma Lienas *Diari lila de la Carlota*, Barcelona: Ed. Empúries, 2003, on la protagonista reflexiona en un diari íntim sobre una relació de parella.

Es duu a terme, per grups d'alumnes, una recerca en els mitjans de comunicació, en concret a la publicitat, cançons, anuncis gràfics i audiovisuals on:

- Es presenti el cos de la dona associat a un producte de manera que la seva adquisició s'associa a valors específicament femenins.
- Es presenti l'amor romàntic com una solució dels problemes de la realitat.
- Apareguin imatges de models de dona associats a comportaments estereotipats en l'àmbit domèstic.
- L'alumnat pugui analitzar quins drets es vulneren i quina influència poden tenir en la violència contra les dones.

La violència cultural projectada en els mitjans audiovisuals constitueix el marc on recolza la discriminació de gènere, per tant és necessària una alfabetització visual en la societat mediàtica. Els continguts que les imatges ens transmeten són clarament masculistes. El cinema és un producte cultural que gaudeix de legitimitat i es defineix per mitjà de representacions culturals. Les pel·lícules que podem utilitzar per extraure escenes que ens ajudin a treballar la violència de gènere són diverses i divers el seu punt de vista. Per exemple: *Hay motivo*, *Sólo mía*, *Te doy mis ojos*, *Eclipse total*, *Tomates verdes fritos*, etc.

Per treballar la relació entre pare i filla i els estereotips de gènere a la infantesa vegem la pel·lícula: *Lluna de paper* (1973), dirigida per Peter Bogdanovich, amb els actors Ryan O'Neal i Tatum O'Neal.

Una pel·lícula que ofereix un model positiu i trenca amb l'imaginari social és *Whale Rider*, 2002, Nova Zelanda, T.P., dirigida per Niki Caro. Intèrprets: Keisha Castle-Hughes i Rawiri Paratene. És la història d'una noia que desafia les tradicions per servir al seu poble i convertir-se en líder d'un poble maorí.

Totes aquestes activitats han generat comentaris molt enriquidors per part de l'alumnat. Aquí solament intento compartir la meua pràctica educativa i, atesa la seva importància, en un altre medi i moment els aniré desglossant.

En conclusió, no hem d'oblidar que el sistema educatiu ha d'intentar donar resposta als nous reptes que se li plantegen, per tant, la intervenció docent intencionada i sistemàtica, desenvolupada de manera integral i transversal a l'aula, portada a terme de manera reflexiva i progressiva, pot significar un salt qualitatiu en la generació

d'identitats que avancin cap a la construcció d'una nova ciutadania on la violència de gènere ni es toleri ni es mantingui.

### Bibliografia

- CARO BLANCO, Coral. *Representacions i metàfores sobre l'amor en una població adolescent*. Crèdits de investigació. Programa de doctorat: La Representació Mental: Cognició, Comunicació i Llenguatge. Barcelona: UB, Facultat de Psicologia, 2001.
- CARO BLANCO, Coral; LEAL GARCÍA, Aurora y otros: «Conflicto y afecto en una relación de pareja». *Actas II Congreso Internacional Mujeres y Textualidad: Los hábitos del deseo*, març 2004. Bellaterra: UAB. Publicat en Ediciones Cultura, 2005. T.2, p. 483-493.
- CARO BLANCO, Coral. «Violencia contra las mujeres: La concepción romántica del amor como transfondo de la violencia de género». IV Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM). *Los feminismos como herramientas de cambio social*. Palma de Mallorca: 24-26 de novembre de 2005. UIB. Actes del Congrés en premsa.
- DEL VALLE, Teresa (coord.) y otros. *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea, 2001.
- GIDDENS, A. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ed. Cátedra, 2000.
- LEAL, Aurora. «Diferent guions per a un mateix relat». *Revista Aula d'Innovació Educativa*, octubre, 2005.
- SASTRE VILARRASA, G.; MORENO MARIMÓN, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002.

*La presència de noies en els estudis postobligatoris de caràcter tecnològic encara està marcada per la desigualtat. Per això calen plans d'orientació professional no discriminadors per raons de gènere i estratègies que afavoreixin la igualtat a l'hora d'educar en procediments i actituds favorables a la tecnologia.*

## **Les noies i l'ensenyament tecnològic**

### **1. Orientació sociolaboral i gènere**

*Roser Cussó  
i Calabuig*

El final de l'etapa d'educació secundària obligatòria és un moment crucial en el plantejament que l'alumnat ha de fer respecte del seu posterior itinerari professional. Decidir quina modalitat de batxillerat o quins cicles formatius cursaran en acabar l'ESO és la seva primera tria i marcarà de manera fonamental el seu futur professional. Que aquesta tria pugui fer-se lliurement, amb la màxima informació i igualtat entre nois i noies, hauria de ser una de les principals tasques de tots els agents que intervenen en l'orientació professional.

Els factors que influeixen en la tria de les noies dels estudis postobligatoris són múltiples i inclouen els que estan relacionats directament amb les alumnes, com ara la percepció que tenen de les seves pròpies capacitats, els seus interessos professionals-vocacionals o les seves expectatives de futur, però també d'altres aliens a elles, com les opinions i criteris expressats pels diferents agents orientadors en els quals s'inclouen les famílies, orientadors academicsocials, professorat i els mateixos amics o amigues o causes externes de caire social (models socials i laborals i mitjans de comunicació fonamentalment).

El coneixement d'aquests factors i la seva importància ens haurien de permetre dissenyar plans d'orientació professional no discriminatoris per raons de gènere. Aquests plans no s'haurien de plantejar com a activitats deslligades, fonamentalment a 4t d'ESO, sinó que haurien de ser transversals a totes les àrees i al llarg de tots els nivells. D'aquesta manera es podria relacionar la formació professional de base, que és una de les competències que hauria d'assumir l'alumnat de l'educació secundària obligatòria, amb la no discriminació per motius de gènere, eix transversal de l'ESO.

Totes les àrees han de transmetre aquests dos aspectes. Una orientació professional circumscrita únicament a tutoria i a un trimestre d'un únic curs no pot donar resultats satisfactoris; únicament proporciona informació de les possibilitats de tria que tenen els nois i les noies en acabar l'etapa.

L'orientació professional va molt més enllà de la informació acadèmica. Ha de comprendre, entre d'altres, el aspectes següents:

- Coneixement d'un/a mateix/a: habilitats, aptituds, expectatives, mancances.
- Descobriment dels interessos professionals personals.
- Aproximació a l'entorn laboral.
- Coneixement de l'entorn familiar.
- Relació entre les àrees d'ensenyament i el món laboral.
- Situació del mercat de treball.

Aquesta definició o implementació de l'orientació sociolaboral a totes les àrees és compartida per molts autors. És el cas de Miranda (2003). En el seu llibre *Género y orientación sociolaboral*, hi explica una experiència d'aquest tipus que es va dur a terme a Las Palmas de Gran Canaria i en fa la valoració posterior des del punt de vista del professorat i de l'alumnat.

Altres experiències són el «Programa Elige», desenvolupat per l'Institut Andaluz de la Mujer i la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Aquest programa s'aplica a 3r i 4t d'ESO des de 1997. També des de les comunitats autònomes de Navarra i el País Basc s'han generat diferents propostes i estudis en el mateix sentit.



## 2. Els estudis tècnics

La situació actual és una clara diferenciació en la tria dels estudis postobligatoris que fan els nois i les noies, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat. Aquest fet es pot copsar perfectament interpretant les dades de l'alumnat matriculat a CFGM, batxillerat, CGFS i universitats.

L'estudi presentat al *Llibre blanc de les dones de Catalunya en el món de la ciència i la tecnologia* (Carme Martínez et al. 2003) fa una anàlisi exhaustiva de la presència de la dona en els diferents àmbits tecnològics: des de l'ensenyament secundari fins al món laboral i de recerca passant per la universitat.

Cal, doncs, conèixer quins són els factors que han portat a aquesta situació i establir estratègies d'ensenyament-aprenentatge concretes per afavorir i fomentar que les noies triïn estudis de caràcter tecnològic i puguin accedir a llocs de treball d'aquest àmbit en igualtat de condicions que els seus companys. En aquest sentit, l'àrea de

- Mostrar exemples de models o projectes realitzats per noies de cursos anteriors.
- Fer una recerca de les ofertes de treball per copsar quin tipus de professionals eren els més demanats i si hi havia especificacions respecte a gènere.
- Dur a terme pràctiques en empreses que mostrin una política d'igualtat de gènere contrastada.
- Visitar empreses, tallers de projectes, etc., per veure la quantitat de dones que treballen en llocs de responsabilitat tecnològica.

Mitjançant aquesta primera aproximació es van establir una sèrie d'activitats per cursos, adaptades al currículum normatiu, que se segueixen duent a terme, però que cal revisar i valorar en profunditat.

### 3. Cultura tecnològica i igualtat d'oportunitats

La cultura tecnològica ha d'estar a l'abast de tothom, però la creença que segueix sent un patrimoni masculí està arrelada tant en l'alumnat com, per descomptat, en les famílies. La suposada dificultat per a les dones de trobar feina dins d'aquest àmbit, tot i que cada cop s'igualen més els percentatges, és un factor molt important a l'hora de triar, per exemple, l'itinerari de batxillerat i es fa molt més evident si els estudis triats són cicles formatius.

En aquest sentit s'han pronunciat les diferents institucions:

- UNESCO: *47a Reunió de la Conferència Internacional d'Educació* (Ginebra del 8 a l'11 de setembre de 2004), punts 9 i 20.
- Comunitat Europea: *Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad*. Bruselas, 13.2.2002 COM(2002) 72 final, punt 3.1.
- *Recomendación de la comisión de 24 de noviembre de 1987 sobre la formación profesional de las mujeres*. Diario Oficial núm. 1342 de 04/12/1987, p. 0035-0037, articles 1 i 2.
- Generalitat de Catalunya: *IV Pla d'actuació del govern de la Generalitat de Catalunya per a la igualtat d'oportunitats per a les dones (2001-2003)*, punts 1 i 4.



En resum, la integració de les noies a l'àrea de tecnologia ha de venir del control de les activitats realitzades i cal aprofitar els seus continguts per afavorir la percepció de normalitat de les alumnes respecte de la tria dels estudis que tradicionalment s'han considerat com a «masculins». Cal mostrar que la discriminació laboral femenina en els treballs tècnics és cada cop menor i que, per tant, hi ha moltes dones ocupant llocs de responsabilitat.

La implicació de les famílies és fonamental i se'ls ha de fer participants de les eleccions professionals i/o acadèmiques de les seves filles.

Només amb la màxima informació i amb la implicació de tots els agents que intervenen en l'educació de les noies podrem aconseguir una normalització plena del món laboral pel que fa al gènere. El camí a recórrer és molt llarg encara.

## 4. Bibliografia

### Llibres i articles

- ALCALÁ, M<sup>a</sup> S. (et al). *Educación para la igualdad de oportunidades. Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1998.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *Orientación del profesorado. Programa Elige*. Instituto Andaluz de la Mujer y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1997.
- INSTITUTO DE LA MUJER. *¿Cómo orientar a chicas y chicos?* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 2000. (Serie Cuadernos de Educación no sexista, nº 5).
- JARAMILLO, C. *Formación del profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1999.
- MARTÍNEZ, C. (et al). *Llibre Blanc de les Dones de Catalunya en el món de la Ciència i la Tecnologia*. Barcelona: Institut Català de la Dona, 2003 (Dona i societat. Estudis, 14).
- MIRANDA, C. *Género y orientación sociolaboral: una aproximación desde la interdisciplinariedad y la integración en el currículum*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2003.

*L'impuls a la coeducació, fins que quedi plenament integrada en la vida de l'escola, no pot quedar en mans de professorat aïllat sinó que ha de formar part d'un projecte de centre. Aquest projecte no s'ha de definir per grans plantejaments d'entrada, sinó significant i resignificant, des d'una perspectiva coeducativa, moltes de les accions que ja s'hi fan.*

## Fem un Projecte de Coeducació?

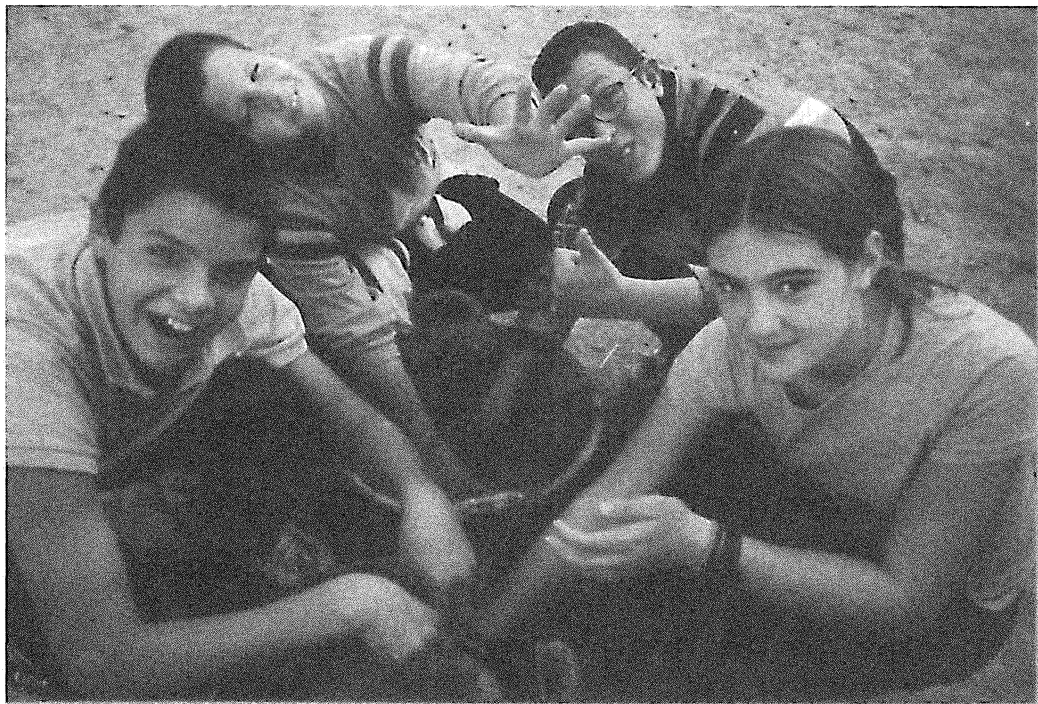
**Mercè Otero-  
Vidal**

IES Santa Eulàlia.  
L'Hospitalet de  
Llobregat

Les consideracions exposades en els articles anteriors donen motius suficients perquè els centres es decideixin a fer un projecte de coeducació. Sens dubte, l'ideal fóra que no calgués parlar de fer un projecte de coeducació perquè la pràctica dels centres fos ja coeducativa, però cal reconèixer que, en general, encara no és així. En realitat, hi ha centres on ja «es fa coeducació» i segurament n'hi ha d'altres on es veu la necessitat d'intervenir en aquest sentit. Per als primers, la redacció del projecte de coeducació serà una excusa per a reflexionar sobre la seva pràctica i, per als altres, serà la manera de plantejar-se el compromís de posar-lo en marxa, d'engrescar el professorat, de conscienciar les famílies, d'implicar l'alumnat... Per a tots els centres és un repte.

La veritat és que no és fàcil fer un projecte de coeducació, perquè la gent convençuda sap i l'altra sospita que *la coeducació és l'educació*, o sigui que és, com si diguéssim, un projecte, en part, alternatiu i, en part, complementari al sistema d'educació vigent. Però no es tracta de ser maximalistes. Com sempre, l'important és participar, començar, i després ja vindrà una cosa darrera l'altra.

Segurament hi ha centres que tenen la seva manera de presentar projectes i, en aquest cas, ja està: s'agafa aquesta manera i s'«omple».



Si el centre no té tradició en la presentació de projectes, pot «inventar-se» la seva pròpia manera de fer-ho o anar al centre del costat a veure com ho fan. Una vegada més, hem de tenir en compte la diversitat, respectar-la i valorar-la. Tot i així, repassem coses que poden servir i que s'han de tenir en compte per fer un projecte, en general, i de coeducació, en particular.

Primer caldria fer una *presentació del centre*, de quines són les seves peculiaritats: composició del claustre, cultura de centre, context social de l'alumnat i altres aspectes que ajudin a l'hora de poder concretar el projecte tenint en compte les circumstàncies. Fer aquesta «foto» del centre, encara que pugui variar d'un curs a l'altre, perquè això passa i ho sabem, és útil perquè ens obliga a revisar quines són les senyes d'identitat del centre i ens porta a reflexionar com ens veiem i com ens poden veure i volem que ens vegin des de fora.

En un altre apartat podríem explicar com hem arribat a plantejar-nos

la necessitat de fer un projecte de coeducació. Aquí és on podem recordar *històricament* què hem fet en el centre en el sentit de la coeducació, de la igualtat d'oportunitats de nenes i nens, de noies i nois, de la formació en valors, de la relació amb les famílies... I també estaria bé posar, en aquest apartat o en un subapartat, quina és la nostra actual *vivència i conceptualització de la coeducació*. Es pot pensar en la igualtat, en la discriminació, en els estereotips, en la diferència, en la prevenció de la violència sexista, en l'orientació escolar i professional, en la formació afectivosexual...

En aquest punt ja estaríem en condicions de marcar-nos uns *objectius* a curt i a mitjà termini: Què volem aconseguir? Què volem que el nostre alumnat assoleixi?... Però, aquests objectius, els haurem d'anar «perfilant» a mesura que els anem contrastant amb els recursos personals i materials amb què comptem.

Pensem que un projecte d'innovació, com és aquest de coeducació, cal que tingui el vist-i-plau del claustre i del consell escolar, però no cal que sigui assumit, d'entrada, per tot el claustre. Pot començar, per exemple, sent el projecte d'un cicle, d'un departament, i després anar eixamplant l'actuació. Una vegada més, no cal tenir-ho «tot» per començar a caminar, es tracta d'anar fent i anar sumant. Estem en el moment de concretar, doncs, amb quin *professorat* comptem i a quin *alumnat* podem dirigir-nos.

Quan ja sabem més o menys amb quin professorat comptem i amb quin alumnat volem treballar, podem parlar de les *activitats* que ens proposem portar a terme per aconseguir els objectius plantejats. Pensem que es tracta de projectes que han de tenir una continuïtat de dos o tres anys com a mínim i que es plantegen de manera que siguin l'ancoratge, perquè, un cop un centre ha desplegat un programa d'innovació com el de coeducació, quedi incorporat ja a la comunitat educativa i no sigui possible fer marxa enrere. Aquesta consideració és per fer una programació de les activitats amb una seqüència que sigui de l'estil de «sense pressa, però sense pausa».

Les activitats, tenint en compte que la coeducació es proposa un canvi de mentalitats, d'actituds i de valors, han de tenir la peculiaritat que es puguin repetir de manera recurrent, que siguin «transversals», que puguin ser dissenyades o «retocades» pel mateix alumnat, que

puguin ser avaluades de manera interna i externa... No perdem de vista que estem parlant i posant sobre el paper uns continguts de currículum explícit, però que el que es posa en joc realment és el currículum ocult, la coherència en el modelatge de les personalitats en formació.

De fet, ja s'ha dit, però convé insistir en la *temporització* i en l'*avaluació*. Per això, es recomanen seqüències curtes que marquin un objectiu concret i que es «vegi», es «noti» l'assoliment, perquè així es motiva i s'incentiva el procés cap a la coeducació, que sabem que és llarg i no és fàcil.

La redacció d'un projecte no ha de ser llarga. Potser tota aquesta «teoria metodològica» fa pensar en molta cosa, però si és curta i concreta, fins i tot, millor. Cal dir-ho pensant que el projecte té una persona *responsable* i no se la pot carregar de més feina, ateses les compensacions.

Potser després de la «teoria», el més pràctic és fer una llista de possibles aspectes que es poden incloure en els projectes de coeducació per si serveixen d'inspiració.

- Es pot pensar a fer una detecció, mitjançant fitxes d'observació, de les situacions de discriminació sexista que es donen en el centre i que serveixi per conscienciar el professorat i el consell escolar de la necessitat d'un projecte de coeducació: ocupen d'igual manera el pati, nenes i nens, noies i nois? El femení té presència en el llenguatge parlat i escrit o es fa ús del masculí com a genèric? La violència en el centre té un biaix masculí? Els continguts de les diferents matèries tenen models femenins? La relació amb les famílies es manté a través de les mares?
- Es poden fer intervencions en el pati i en els espais de lleure, buscant jocs cooperatius i no competitius, que no hi hagi un domini exagerat dels jocs de pilota...
- Es pot veure com s'organitzen els racons a educació infantil, de tal manera que no s'estereotipin les activitats quotidianes...
- Es poden organitzar activitats per valorar el treball de cura de les persones i el treball domèstic.
- Es poden seleccionar lectures infantils i juvenils no estereotipades, amb autoria i protagonisme femení...

62 Educar és coeducar. Experiències

- AYALA SENDER, Ana; MATEO GREGORIO, Pilar Laura. *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Servicio de Publicaciones, 2002
- «El baúl de las emociones». Isabel García García... [et al.]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349 (septiembre 2005), p. 32-34.
- Bibliografía sobre coeducación*. Biblioteca Rosa Sensat, 1999-  
[Reculls bibliogràfics fets en diferents anys sobre el fons específic que la biblioteca té sobre aquest tema].
- CALZÓN, Juan; CERVIÑO, M<sup>a</sup> Jesús. *Los saberes de cada día. ESO*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2003 (Cuadernos de educación no sexista; 16)
- «Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género». Harry Daniels... [et al.]. A: *Revista de educación*, núm. 328 (mayo/agosto 2002), p. 169-183
- Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola*. Barcelona, Octaedro, 2004
- Documents sobre coeducació: recull elaborat amb motiu de la Jornada sobre Coeducació realitzada el 6 de maig de 2005* [recurs electrònic].  
<http://www.xtec.es/sgfp/crp/cataleg/coeducacio/coeducacio.htm>  
[Consulta el 10 de gener de 2006]
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Xosé Ramón. *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE: Horsori, 2003 (Cuadernos de educación. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació; 40)
- FREIXENET, Dolors. *Història de Catalunya i la seva didàctica. Romanització, autogovern i gènere*. Barcelona: Rosa Sensat, 2004
- GARCIA SALOMON, Montserrat. «Els paranys de l'amor: els tallers de prevenció de relacions abusives». A: *Barcelona educació*, núm. 38 (març/abril 2004), p. 16-17
- GARRIGA, Concepció. «La prevenció de la violència de gènere a secundària: els tallers de prevenció de les relacions abusives». A: *Full informatiu del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, núm. 180 (juny 2005), p. 17-20
- Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, 2002 (Claves para la innovación educativa; 15)
- Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*. Barcelona: Viena, 2004
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Ana. «Biblioteca escolar y coeducación: apuntes para la reflexión». A: *Platero, revista de literatura infantil-juvenil*, núm. 140 (enero 2004), p. 9-14.
- HERNÁNDEZ, Graciela; JARAMILLO, Concepción. *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004 (Cuadernos de educación no sexista; 14)
- INSTITUTO DE LA MUJER. *Creciendo en igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2002. Suport CD-ROM.
- LAMERIRAS, M.; RODRÍGUEZ, M.; OJEA, M.; DOPEREIRO, M. *Programa co-educativo de desarrollo psicoafectivo y sexual. Programa Agarimos*. Madrid: Pirámide, 2004

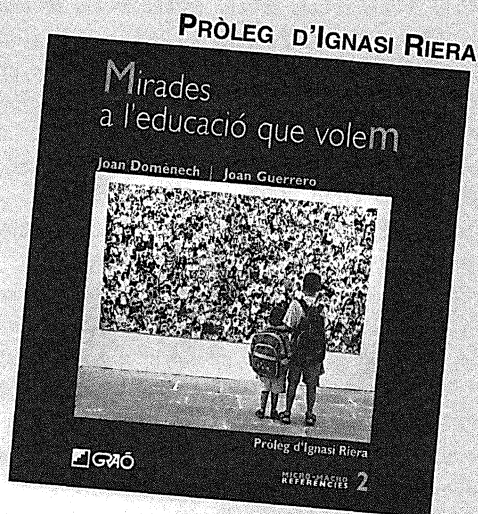
- LOMAS, Carlos. *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós 2004
- LORENTE I CASTRO, M. Antònia. «Conviure amb els altres: oportunitats per redescobrir i reconèixer realitats diferents». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 315 (juny 2005), p. 53-59
- Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó. 2002
- «Mujeres, feminismo y coeducación» [Diversos artículos]. A: *Investigación en la escuela*, núm. 50 (2003), p. 3-66
- Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 2005 (Crítica y fundamentos. Teoría y sociología de la educación)
- Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2003
- Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro, 2003
- SÁNCHEZ BELLO, Ana. «Rompiendo estereotipos sexistas». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 129 (febrero 2004), p. 89-96
- «Ser dona, un rept... encara» [Diversos artículos]. A: *Escola catalana, publicació de la Delegació d'Ensenyament Català d'Omnium Cultural*, núm. 401 (juny 2003), p. 6-34
- SOLSONA, Núria. *La química de la cocina: educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2002
- SOLSONA, Núria. *El saber científico de las mujeres*. Madrid: Talasa, 2003
- YOLDI LÓPEZ, Virginia. «Jornadas de orientación profesional educativa». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 141 (mayo 2005), p. 65-68.

## MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

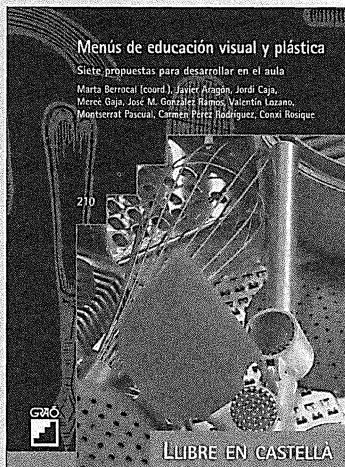
Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



## MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



MARTA BERROCAL (COORD.),  
JAVIER ARAGÓN, JORDI CAJA, MERCÈ GAJA, JOSÉ M.  
GONZÁLEZ RAMOS, VALENTÍN LOZANO, MONTSERRAT  
PASCUAL, CARMEN PÉREZ RODRÍGUEZ, CONXI ROSIQUE

Concebut a base de menús com fan algunes cultures orientals que incorporen deu plats o més a la taula, aquest llibre presenta idees i recursos pràctics a l'àrea d'educació visual i plàstica. Després d'un capítol inicial sobre orientacions didàctiques i metodològiques generals, apareixen set capítols ordenats segons el curs o cicle al qual van dirigits, des d'educació infantil fins a primer curs de secundària. Cada menú presenta una proposta en forma de seqüència, amb un punt de partida diferent.

165 pàg. 13,50 €



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34  
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64  
graoeditorial@grao.com



*L'escola Àngels Garriga té una llarga experiència en la participació dels alumnes en la gestió de l'escola. En aquest article s'expliquen els canals de diàleg dels alumnes i el paper del mestre com a interlocutor, tot reconeixent que aquesta manera de fer significa un ritme més lent però més viscut i integrat.*

## **Nosaltres participem a escola!**

*Victòria Vidal Valero*  
*Elisabet Elies Trias*  
CEIP Àngels Garriga

A la nostra escola, el CEIP Àngels Garriga, una escola d'una sola línia, tots, mestres i nens ens coneixem i relacionem.

Els mestres volem que els nens i les nenes visquin l'escola, se la sentin i facin pròpia; que hi hagi un lloc per a cadascú, tot sentint-se alhora membres d'un gran grup. Amb el temps hem anat creant una densa xarxa de relacions on aprendre a conviure i a créixer en autonomia.

Les relacions no es limiten als companys i companyes de classe, ni tan sols als del cycle, sinó que s'estenen a tota l'escola: els cursos grans (4t, 5è i 6è ) mantenen un lligam, amb una tasca que s'ha anat perfilant al llarg del temps, amb els cursos petits de l'escola (P3, P4 i P5) respectivament; fem tallers en què participen nens i nenes de tres cursos consecutius; en algunes festes formem equips amb alumnes

## 66 Participació

de totes les edats; també ens trobem en assemblea de tota l'escola i a la reunió de delegats. Aquestes relacions beneficien a tots, grans i petits, i contribueixen sobretot al bon ambient a l'escola.

Creiem també que és bo i convenient que els nens i les nenes s'impliquin i participin en la gestió de l'escola. Ens sembla una bona manera perquè la sentin seva i se la facin pròpia. I és la millor manera perquè vagin progressant en autonomia i vagin aprenent i practicant la convivència d'una manera dialogant i democràtica: és en últim terme un aprenentatge per a la pau.

### Una gestió democràtica de l'escola

A les formes actuals de gestió, que ara us explicarem, no hi hem arribat de cop, és clar. Ha estat un procés d'anys, en el qual els successius petits canvis i novetats han anat portant-ne d'altres.

La progressiva implicació dels nens i nenes en la vida i gestió de l'escola comporta un procés de gestió democràtica.

La gestió democràtica d'una escola implica tota una cultura: uns hàbits i unes actituds determinades, a més d'unes formes i espais de gestió:

- Significa canvis en les relacions entre els membres de la comunitat i en la direcció d'aquestes relacions. Això vol dir que el rol d'ensenyant no correspon només als

mestres, per exemple. I que, si abans els nens petits admiraven els nens grans, sense massa correspondència, ara els grans els dediquen també molta atenció i estimació.

- Significa traspassar la informació a nens i nenes i a pares i mares per permetre la participació. Implica transparència, no secretisme, no guardar-se la informació com a forma de poder.
- Significa fer atenció a tots els estaments i a totes les persones, estar obert a l'altre i a la diversitat.
- Per als nens i per a les famílies significa abandonar uns hàbits passius i haver-se d'implicar en les decisions i en la seva posada en pràctica.
- Significa donar espais i temps per possibilitar la seva iniciativa.
- Significa l'hàbit de preguntar l'opinió de nens i nenes abans de començar un projecte i l'hàbit de demanar la seva valoració en acabar-lo.
- Ha de ser de centre i ha de formar part del PEC.

### Formes de participació dels alumnes en la gestió d'escola

El nivell més bàsic de participació són les *assemblees de classe*. Abans s'hi parlava sobretot de temes del propi grup classe, però ara també tracten temes referents a tota l'escola.

També, a vegades, ens reunim en *assemblees generals*; a principi de curs per donar la benvinguda a tothom i presentar els projectes del curs; puntualment, per



tractar un tema important que afecti tothom; i a final de curs, per fer una valoració i cloenda tots junts.

Una altra forma de participació de tots els nens i nenes són els *qüestionaris*. En els qüestionaris demanem propostes per a un projecte concret, per a un curs... i també la seva valoració un cop s'ha acabat la tasca.

La forma més genuïna de participació en la gestió d'escola és *l'assemblea de delegats*. És el lloc de trobada de nens i nenes de tota l'escola, on tots els nivells hi són representats.

L'assemblea de delegats serveix per gestionar els projectes en què intervenen tots els nens i nenes de l'escola. S'ha mostrat com una eina molt útil de participació i gestió. Al principi, a les reunions de delegats es van anar treballant i definint les festes d'escola, com un àmbit que interessava tothom. Però a poc a poc els temes de reflexió i decisió han anat evolucionant cap a qüestions més de base, com els projectes anuals (any de la biblioteca, «Conviure tot jugant», «El pati és nostre»...) o les normes d'escola.

Hem anat veient que l'assemblea de delegats també és un espai on capacitar-se

68 Participació

per gestionar la pròpia vida, per aprendre a conviure i a resoldre conflictes.

Per exemple, el curs 2004-05, el tema que vam treballar va ser «El benestar». A principi de curs vam preguntar als nens i nenes què els feia sentir bé i què els feia sentir malament a escola. Les respostes dels nens de cada classe es van portar a l'assemblea de delegats on es van reunir en dos documents *Què ens fa sentir bé a l'escola* i *Què ens fa sentir malament*, els quals es van retornar a totes les classes perquè tothom sabés què havien respost les altres classes. També es van agrupar les respostes per temes: les relacions amb les persones, les activitats que fem a escola, el funcionament i normes d'escola i els espais i materials que tenim. A la reunió de delegats es va proposar que cada grup classe triés un aspecte o tema concret d'aquests per treballar i orientar-nos a tots com havíem d'actuar per aconseguir allò que havíem dit que ens fa sentir bé.

El grup dels més grans va treballar com actuar en situació de conflicte, un altre va elaborar normes per anar pels passadissos, un altre grup va proposar solucions concretes perquè en un joc tothom que vulgui hi pugui participar, etc.

### Què significa la reunió de delegats

La reunió de delegats, a més de ser un espai de gestió, té altres implicacions educatives molt interessants que hem anat descobrint a través dels anys d'evolució:

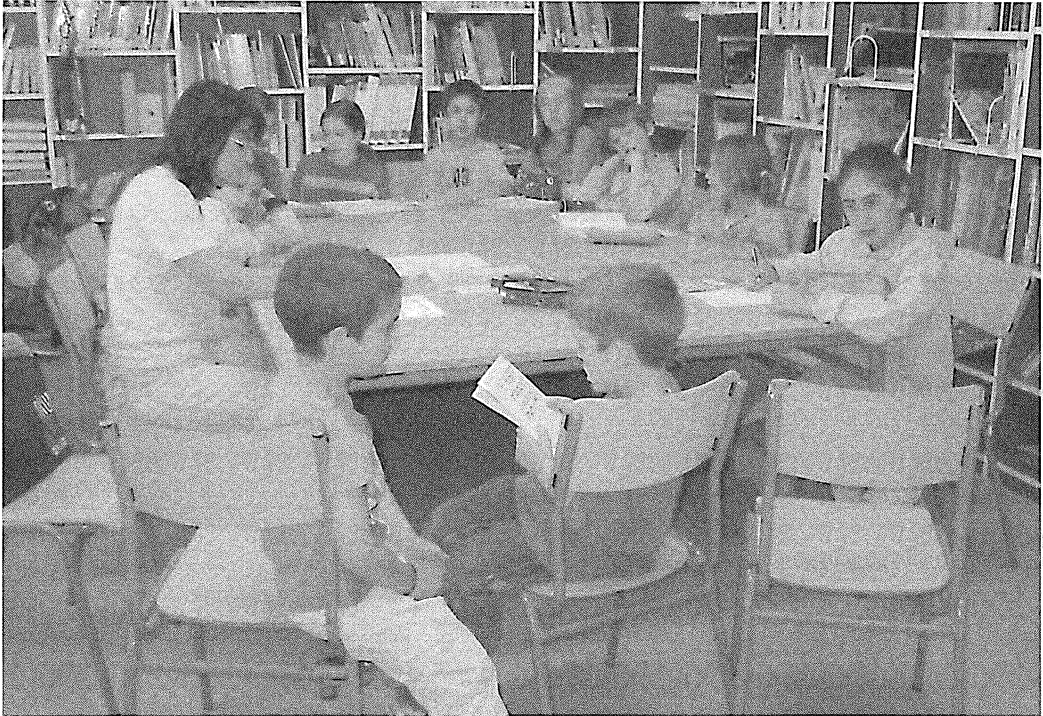
- És un espai de convivència on augmentar el coneixement i la comunicació entre els nens i les nenes de diferents edats.
- Serveix d'enllaç entre el grup classe i l'escola en general.
- Permet tractar situacions de fricció entre els diferents cursos.
- És un espai d'aprenentatge de valors: respecte, confiança, autonomia...
- Permet estar al cas del dia a dia de l'escola.
- Per als mestres és un espai de confiança on arribem a conèixer els nens i les nenes en aspectes més personals de la seva vida diària, de les seves relacions, il·lusions i preocupacions. Es tracta d'un espai on hi ha una certa complicitat.

### Què hem après els mestres?

Com passa sovint amb les bones experiències, la reunió de delegats ha resultat força més rica encara del que pensàvem en un inici.

Com hem anat dient al llarg de l'article, amb el pas del temps ha anat evolucionant fent-se més completa, demanant més atenció i dedicació per part dels mestres.

Els mestres hem après en aquest exercici de diàleg a equilibrar més els torns d'intervenció, o fins i tot a donar un paper més important als nens i nenes, amb intervencions més llargues que les dels adults. Els adults fem un paper d'interlocutors atents i la nostra funció és sovint la de mediadors. També hem après a negociar, a cedir, a possibilitar la realització de les seves iniciatives.



Cal saber també que funcionar d'aquesta manera significa anar a un altre ritme, estar més propers als nostres alumnes i donar temps a les seves intervencions, a la seva participació. Tot es fa molt més lent, però molt més viscut i integrat.

### **Què en pensen els nens?**

Per saber directament què en pensen els nens i les nenes de l'escola, de la reunió de delegats i de les seves funcions vam demanar-los que responguessin un petit qüestionari.

De P5 a 2n les preguntes eren només tres:

Com explicaries l'assemblea de delegats?  
Per a què et sembla que serveix?  
T'agrada anar-hi. Per què?

De 3r a 6è era una mica diferent, la primera pregunta es personalitzava més:  
Què és per a tu l'assemblea de delegats?

Les dues següents eren iguals i afegíem aquestes altres:

Creus que els alumnes poden participar en el funcionament i en les decisions d'escola?

Creus que els alumnes poden dir la seva opinió i ser escoltats?

On pots fer tot això?

70 Participació

Un cop recollides les respostes, hem vist que els nois i les noies coneixen i estan d'acord amb nosaltres –els adults– en el significat i funcions de les reunions de delegats, ja des de força petits. També hem pogut saber opinions i sentiments en els quals no havíem pensat i que ens fan avançar en el coneixement dels nostres alumnes.

Posem uns quants exemples de les seves respostes:

«És una reunió on participa tota l'escola, on podem dir les nostres queixes i propostes per millorar, on diem notícies que poden interessar les altres classes.» (4t)

«Una manera de posar-se d'acord tota l'escola on totes les classes tenen un representant que comunica propostes i opinions de la seva classe.» (5è)

«*Muy bien, porque hablamos de todo y todos podemos decir algo; para que se pueda construir algo.*» (5è)

«És un lloc on ens reunim i expliquem les nostres coses i propostes. És una reunió on parlem de les coses que ens fan sentir bé i malament.» (3r)

«Una reunió per explicar coses importants: del pati, un amic que ha marxat, de què necessitem o de nens que molesten.» (1r)

«És la reunió important.» (2n)

«Proposem coses del tema que treballlem durant l'any.» (6è)

«Serveix per parlar de les coses que hem posat a la llibreta i per informar als companys del què diuen els grans.» (P5)

En general agrada anar a la reunió:

«Perquè és molt divertit “enterar-te” de tot i dir-ho a la teva classe.»

«Perquè parles i no t'enfades.»

«Perquè m'agrada ser el primer de saber-ho.»

«Perquè trobo interessant que els nens petits m'expliquin les seves idees en persona.»

«Perquè ets com el portaveu o representant de la classe i a aquestes reunions es respecta tothom.»

Els alumnes més grans tenen molt clar el seu dret a participar en les decisions d'escola:

«Sí, perquè tothom té dret a dir el que pensa i a ser escoltat.»

«Sí, perquè així assumeixes responsabilitats.»

«Sí, perquè també tenim bones idees.»

«Sí, perquè no només són els mestres els que han de prendre les decisions sobre tota l'escola.»

Ara només ens queda dir-vos que us animem a provar a la vostra escola aquesta experiència que a nosaltres ens ha permès avançar tant.

*Jokilandia és una manera de treballar les TIC amb els nens i les nenes d'infantil i primària a través del joc. És una experiència transversal que involucra el centre, i el resultat és un llibre sobre els jocs fet per als nens i nenes, a més d'una web.*

## **Integrar les NTIC amb un projecte de centre: Jokilàndia, un món de jocs**

**Jordi Jubany**

Coordinador d'Informàtica del CEIP Floresta.  
Formador a la Subdirecció General Tecnologies de la Informació i a l'A.M. Rosa Sensat

### **1. Plantejament de la Introducció de les TIC**

Un dels canvis que estan experimentant els nostres centres és la inclusió d'eines informàtiques per tal de treballar les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació (NTIC) amb els alumnes. Però aquest procés no sempre és fàcil. Davant de noves dificultats s'han de buscar noves solucions i noves maneres de fer. Cal dotar el professorat de recursos didàctics per a l'ús a les aules, ja que l'objectiu no és substituir la mirada del mestre pel parpelleig de la pantalla.

Jokilàndia serveix d'excusa per introduir el treball amb les NTIC involucrant tots els recursos humans del centre. El resultat és una web i un llibre de 160 pàgines sobre jocs que s'emmarca dins l'eix transversal:

el joc. El llibre, fet pels i les alumnes d'educació infantil i primària, explica a quins jocs juguem, quins són els que més ens agraden i també dóna instruccions per jugar a jocs nous i a d'altres a què ja havien jugat els nostres familiars quan eren petits. Permet treballar tots els jocs abans, durant i després del procés de la seva elaboració, tant a l'escola, com al carrer o a casa.

Des del punt de vista organitzatiu, l'equip directiu acompanya el professorat en la dinamització de la coordinació d'informàtica. En el claustre es prenen les decisions i es planifica la temporització així com els objectius, metodologia, activitats i organització de recursos educatius i materials. Diversos són els entrebancs que aniran sortint, la majoria en l'aspecte tècnic, els quals es van solucionant amb la formació del professorat que guanya competències com a usuaris i com a docents, evitant que es generin situacions d'estrès, de manca de motivació o actituds negatives per manca de seguretat.

## 2. Aspectes que es plantegen al centre respecte a les TIC

- Respecte al *centre*: el PEC, el PCC, el Pla Anual, el Pla Estratègic, si n'hi ha, les Competències Bàsiques i les TIC, l'Avaluació i la Gestió Acadèmica i Administrativa.
- Respecte als *recursos materials*: inventari del maquinari, inventari del programari, ubicació, xarxa, cablejat i previsions i el pressupost.
- Respecte als *recursos humans*: la

coordinació d'informàtica: tasques, formació i traspàs d'informacions, la comissió d'informàtica: participació dels cicles i programació de les TIC, plans de Formació Permanent del Professorat i professors que atenen els grups.

- Respecte a l'*horari*: grups atesos (EI i EP) i hores setmanals, grups sencers, grups partits o grups reduïts, tutors i especialistes... Utilització en exclusives, extraescolars, AMPA...

## 3. El procés de Jokilàndia

Primer de tot, hem treballat a classe els jocs apropiats a l'edat, partint dels coneixements previs, jugant i aprenent-ne de nous. També han practicat amb jocs informàtics. Després, escollim una tipologia de joc per cicle o curs i els alumnes en trien un de concret per aprofundir-hi.

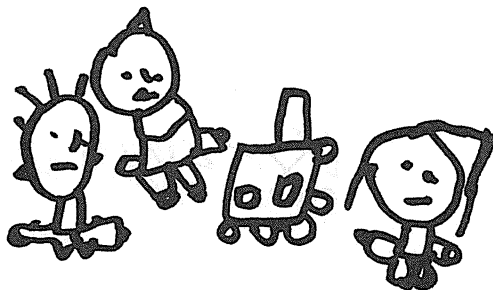


Fig. 1. Logotip realitzat i escollit pels i per les alumnes d'educació infantil.



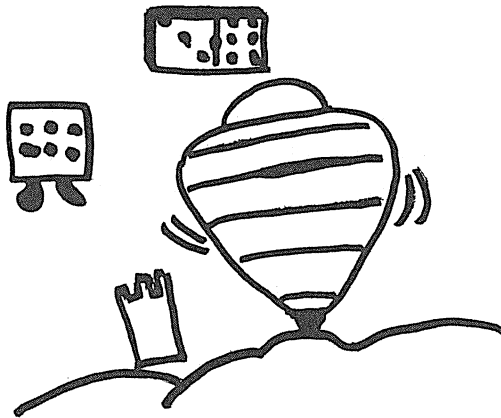


Fig. 2. Logotip realitzat i escollit pels i per les alumnes del cycle mitjà.

Del joc escollit, cada alumne/a n'ha fet un dibuix i un text, tot amb l'ordinador. També han escollit el títol del llibre i els logotips entre les propostes dels mateixos

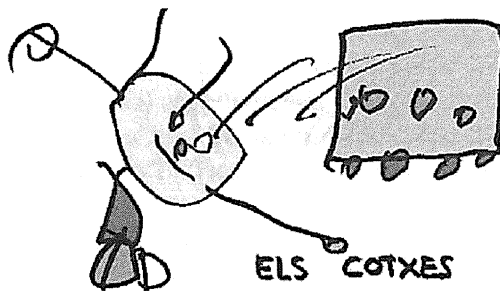


Fig. 3. Dibuix d'un alumne de P3 jugant amb cotxes de joguines.

alumnes. El llibre està classificat per cicles, ja que a cada edat ens agraden jocs diferents, i així podem aprendre jocs nous i valorem la importància que té en el desenvolupament del nen i de la nena tant psicològic, com físic o intel·lectual. Al final, han posat en comú la seva experiència.

A P3 i P4 han treballat el *joc simbòlic* perquè afavoreix la relació amb els companys. A P3 han fet els dibuixos dels jocs que els agrada i les mestres els han escanejat per poder-los pintar. A P4 els han dibuixat directament a l'ordinador amb el Paint igual que els de P5, que han fet jocs d'*expressió corporal*. (Vegeu les imatges 3 i 4.)

Al cycle inicial han treballat *cantarelles, endevinalles i jocs de pati* per tal d'ajudar en el seu desenvolupament físic,

#### JOC DELS CAMBRERS

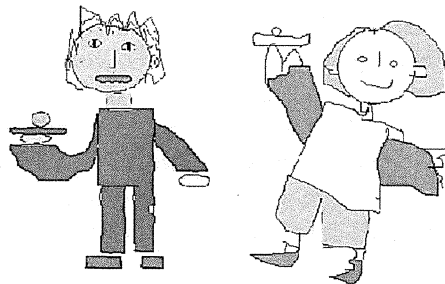


Fig. 4. Dibuix i escrit per alumnes de P5 sobre el joc dels cambrers.

psíquic, intel·lectual i afectiu. Després de jugar a l'aula i al pati, han dibuixat a l'aula d'informàtica amb el Petit Escriptor (*Storyboard*) i amb el KidPix, mentre que el text també l'han fet amb el Word (vegeu la figura 5).



Una mona hi ha al terrat  
amb el cul arronçat  
fa pudor de xocolata  
1, 2, 3, 4 xo-co-la-ta

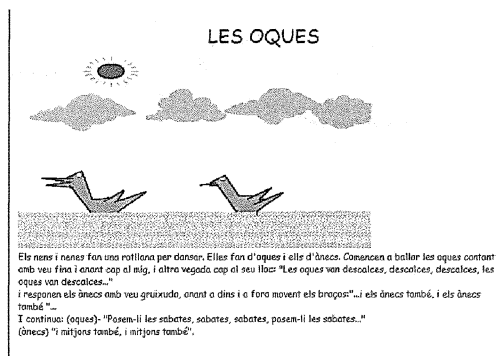
Fig. 5. Dibuixos i escrits fets per alumnes de cycle inicial.

A cycle mitjà han fet una investigació sobre els **jocs que les seves mares, els pares, avis i àvies jugaven quan eren petits**. Els ha sorprès saber que també fruïen jugant al carrer i a l'escola, i hem pogut constatar que els jocs d'abans eren més socials i menys individualistes que els que predominen ara, com són les videoconsoles. Hem utilitzat els programes Paint, Dpaint, El Petit Escriptor i el KidPix per fer els dibuixos i el Word per escriure.

Al cycle superior hem considerat el joc com una eina formativa, que comporta respectar unes normes, saber perdre i que l'important és participar. A cinquè han treballat els **jocs esportius** i a sisè els **jocs de taula**. Els dibuixos, els podien buscar per Internet, a l'enciclopèdia Corel Gallery o

fer-los ells mateixos (vegeu la figura 6 de la pàgina següent).

El treball dut a terme és interdisciplinari perquè hem introduït les competències bàsiques en les NTIC, però també hem



treballat la llengua catalana (expressió oral i escrita), la plàstica (tractament d'imatges amb diferents tècniques), el coneixement del medi (entorn social i cultural), la música (ritme, cantarelles i cançons), l'educació física (psicomotricitat, coordinació i percepció), les matemàtiques (càlcul mental, comprensió de situacions, estratègies, lògica, anticipació i atzar), i l'educació en valors (respecte a les normes, saber compartir, valorar les aportacions dels altres, saber guanyar i perdre, respectar les eleccions de la majoria i valorar el treball en equip).

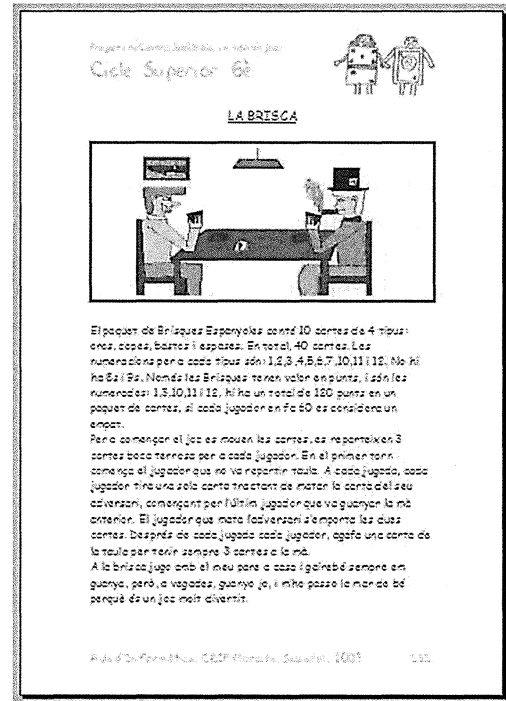
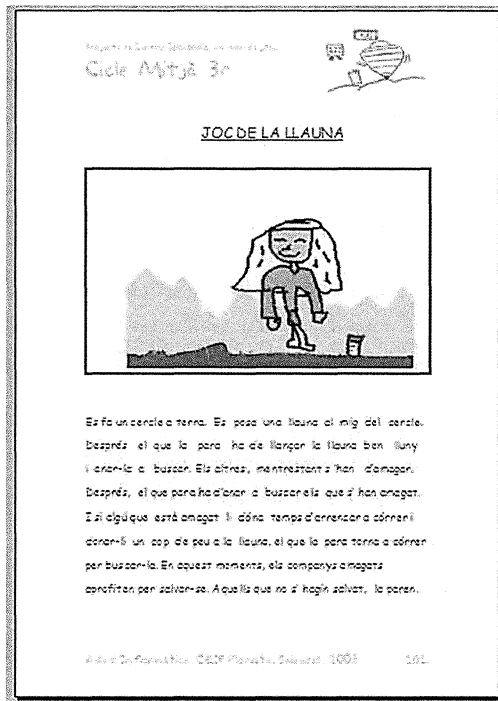


Fig. 6. Pàgines definitives del llibre fetes per alumnes de cicle mitjà i cicle superior.

#### 4. Valoració final i aspectes de futur

Al final del procés donem als alumnes el llibre que han elaborat entre tots i informem les famílies, també a la web del centre. Així la comunitat educativa (alumnes, docents, famílies...) s'adonen de la utilitat de les NTIC veient un exemple innovador i vivencial que produeix aprenentatges significatius. Podeu veure Jokilàndia, un món de Jocs a: [www.xtec.net/ceipfloresta](http://www.xtec.net/ceipfloresta).

Un dels resultats més agradables de tot

el procés és despertar el treball de les emocions en el joc. El joc és sempre vivencial i el fet de reflexionar i treballar a l'entorn del joc també ho ha estat. Com apunta Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya, «les emocions estan presents en totes les actuacions humanes i també en el coneixement. Formen part integral de la persona».

Creiem que hem fet un pas de cara al futur. Els docents més que mai hem d'estar preparats per desenvolupar funcions com proporcionar informació, facilitar la comprensió dels continguts bàsics, fomen-

tar l'autoaprenentatge, assessorar en l'ús de recursos amb una actitud positiva, conèixer l'ús de les TIC en el camp de la seva àrea de coneixement, utilitzar-les amb destresa, adquirir l'hàbit de planificar el currículum integrant les TIC com a mitjà instrumental en el marc de les activitats pròpies de la seva àrea de coneixement, com a mitjà didàctic, i avaluar l'ús de les TIC, les activitats i les estratègies didàctiques utilitzades.

## Bibliografia

- DARDER, Pere. «Educació: Mites, dualitats i confusions». *Escola Catalana*, núm. 415, 2004.
- ESPASA, Anna; GUASCH, Teresa. «Procés d'integració de les TIC a l'aula». *Perspectiva Escolar*, núm. 290, desembre 2004.
- MARQUÈS, Pere. «Usos educatius d'Internet. Cap a un nou paradigma de l'ensenyament». *Perspectiva Escolar*, núm. 253, març 2001.
- MARQUÈS, Pere. *Factors a considerar per a una bona integració de les TIC als centres*. Bellaterra (Barcelona): UAB, 2001.

*Els mestres del centre penitenciari de Brians expliquen el paper del docent en un ambient hostil com és una presó, on hi conviuen persones amb diferents tipologies delictives, de diferents procedències, amb diferents necessitats formatives, les quals amb caràcter voluntari es converteixen en alumnes. Tant l'organització com la funció docent són d'una gran complexitat.*

## **Mestres a presons**

*M. José Folch Millan  
Francesc Jorba i Comallonga*

### **Qui som?**

Som un col·lectiu d'uns cent mestres, aproximadament, entre funcionaris, interins i substituïts, que exercim la nostra tasca docent als centres penitenciaris de Catalunya. Actualment estem a cavall entre el Departament de Justícia i el Departament d'Ensenyament. Parlar d'aquesta situació ens portaria a un altre tema diferent del que avui ens ocupa, perquè en aquest article volem parlar d'una escola una mica especial, si més no «diferent». Volem parlar de l'AFA Artur Martorell del C. P. Brians, de la qual els sotasignats som membres del claustre.

Parlarem del que fem, què ens proposem, de com és la nostra escola, de com funcionem, de què disposem i a quin tipus d'alumnat va adreçada la nostra tasca docent.

## Què fem?

Als mestres, sota la coordinació d'una directora docent, els correspon executar els programes de formació reglada, és a dir, els de formació educativa obligatòria. Aquesta formació reglada es divideix en dues etapes de formació: la formació instrumental i la formació bàsica.

La formació instrumental està formada per E.I.1, E.I.2 i E.I.3.

E.I.1. Correspon a una primera etapa d'alfabetització, la qual s'imparteix a tots aquells alumnes que encara no han iniciat el seu procés de lectoescriptura i que malauradament encara és un grup que existeix a les presons.

E.I.2. Correspon a una etapa denominada de neoelectors, en la qual els alumnes han de consolidar el seu procés de lectoescriptura i dominar les operacions bàsiques de càlcul.

E.I.3. Correspon a una etapa denominada certificat. En aquesta etapa, l'alumne ja sap escriure i llegir sense dificultats notables i treballa diferents conceptes matemàtics. També té uns coneixements bàsics en l'àrea social i l'àrea natural i quan acaba aquest nivell ja està preparat per poder començar el primer nivell de GES.

El GES (Graduat d'Educació Secundària) és el que anomenem etapa de formació bàsica i es divideix en dos nivells: un primer nivell que impartim els mestres, i un segon nivell que els interns poden es-

tudiar amb material d'estudi i de suport que els mateixos mestres els proporcionem, ja que a la nostra escola encara no comptem amb llicenciats.

Des de l'escola també es donen classes de castellà per a estrangers per poder-se presentar als exàmens de l'Escola Oficial d'Idiomes. També hi ha classes específiques de català impartides per alguns mestres del claustre i per dues mestres més que proporciona Normalització Lingüística del Departament de Cultura.

Es gestionen, també, estudis amb les universitats i la interacció d'alguns voluntaris amb l'alumnat.

A més de tot el que marquen les bases curriculars de la formació d'adults, podríem trobar altres raons sobre quin és el nostre paper o quins són els objectius que ens proposem com a docents dins de la presó. Aspectes tan variables com ensenyar a llegir i a escriure, ensenyar nous coneixements, millorar la qualitat de vida dels nostres alumnes dins de la presó, ampliar les seves capacitats de reflexió, ensenyar a prendre consciència de la seva realitat, a ser crítics constructius i no crítics destructius, són els aspectes que conformen el nostre tarannà del dia a dia educatiu.

A la pregunta que tothom es fa sobre si certament a les presons es rehabilita o no es rehabilita, de si serveix d'alguna cosa o no serveix tota la tasca de tractament que s'hi du a terme, què podem dir nosaltres com a mestres de presons i, per tant, com a part molt compromesa en aquesta pos-

sible reinserció? Estem convençuts que alguna cosa queda de les nostres petites i discretes intervencions que fins i tot poden traspasar el món escolar. Estem convençuts que des de l'escola contribuïm a una possible rehabilitació, que estem educant, que estem ajudant aquella persona a tirar endavant, que quan surti al carrer tingui més eines, tingui més habilitats, i que per tant tingui més oportunitats per adaptar-se a la societat i ser-ne part activa i participativa.

Com a mestres sempre hi ha l'esperança que davant de la nostra intervenció alguna actitud canviarà, o almenys trontollarà per canviar-se a millor. Ja ho diuen que els mestres ho som per vocació, perquè, si no, possiblement ningú no ho seria...

### **Com funcionem?**

La nostra escola no és un edifici independent dins del perímetre penitenciari de Brians, sinó que està diversificada pels diferents mòduls on estan ubicats els interns/es. Això vol dir que dins de cada mòdul tenim una o dues petites aules on s'imparteixen les classes. Aquests espais també poden ser ocupats per altres col·lectius professionals en qualsevol moment.

El nostre claustre està format per 23 mestres. Hi ha dos horaris de treball diferents, un horari intensiu de matí i un altre de tarda.

Com que no estem encara reconeguts

com a escola, sinó que ho estem només com a aula, no podem donar qualificacions oficials als nostres alumnes. Fins ara aquests interns obtenien la titulació per mitjà del Departament de Benestar Social. Per a aquest curs escolar, encara no tenim les instruccions ni la normativa que regularà l'avaluació final.

El funcionament és semblant al de qualsevol escola, però amb la diferència important que els mestres s'han de coordinar amb altres col·lectius del centre que també interactuen amb els interns/es (psicòlegs, educadors, voluntaris...).

L'equip directiu del claustre està format per una directora docent, una cap d'estudis i una secretària (aquests dos últims càrrecs no estan reconeguts encara oficialment, estan creats per iniciativa dels mateixos mestres).

La distribució dels mestres a les aules es fa d'acord amb els mòduls residencials on estan ubicats els interns (M. R.). Al Centre Penitenciari Brians, hi ha sis mòduls d'homes i un mòdul de dones. A part també hi ha un altre mòdul d'infermeria-psiquiatría i un Departament Especial on hi ha interns que han tingut conductes inadaptades dins de la presó, i on també nosaltres, com a mestres, interactuem.

A cada mòdul hi ha 2, 3 o 4 mestres, segons la població reclusa. Els mestres de cada mòdul es reparteixen els diferents nivells d'educació reglada que s'han d'impartir. Tenen una reunió setmanal en la qual es tracta, entre d'altres coses, dels

nivells escolars dels alumnes, de possibles activitats conjuntes, com per exemple activitats fora del mòdul i activitats que es fan conjuntes amb interns d'altres mòduls, de preparacions de festes escolars, de possibles conflictes succeïts a l'escola...

També els mestres es reuneixen per nivells escolars. Es posen al dia les programacions, s'organitzen les activitats curricularment i hi ha un intercanvi de comunicació entre els diferents mestres dels mòduls. També es treballen els punts a tractar en el claustre que té una periodicitat mensual.

Hi ha reunions setmanals conjuntes entre els diferents col·lectius que formen part d'un mateix equip per estudiar la situació penal, conductual i diferents demandes i peticions dels interns. En aquestes reunions, s'hi parla de qualsevol problemàtica i es fan valoracions per reconduir la persona en un programa individual que li permeti, amb el seu compliment, tenir la possibilitat de rehabilitar-se i, per tant, de tornar a sortir al carrer amb unes estructures internes més solidificades que garanteixin la seva reinserció.

Ens agradaria remarcar que tota aquesta organització té una doble estructura piramidal. Per una banda hem de treballar com a escola amb un equip directiu i per l'altra estem sota les directrius de la Direcció del Centre Penitenciari.

### **Qui són els nostres alumnes?**

Els nostres alumnes són persones que han comès un delictes i que estan privades de llibertat. La seva assistència a l'escola no és obligatòria, tot i que dins del seu programa de rehabilitació, en molts casos, anar a l'escola consta com una de les activitats principals i com a tal és valorada per a la futura reinserció a la societat. És del tot possible que algun/a jutge sol·liciti informes individualitzats per considerar l'aprovació o no d'un permís o d'una proposta de tercer grau... segons el grau d'implicació que hagi tingut la persona en qüestió a l'escola. Aquest informe formarà part de tot el protocol informatiu juntament amb altres que també s'hauran demanat a altres professionals del centre.

Per això no podem dir que l'assistència a l'escola sigui del tot desinteressada, perquè els alumnes saben que venir a l'escola els afavorirà de cara a possibles beneficis penitenciaris. Tanmateix, hi ha un bon grup d'alumnes que vénen a l'escola pel goig de venir-hi. Els agrada la formació, sentir-se acollits en un grup classe i aprendre pel senzill fet d'aprendre. És evident que la part afectiva hi té molta importància. A l'escola, s'hi senten estimats, valorats i escoltats. A l'escola, s'hi troben a gust, veuen que poden aprendre i que van progressant i que aquest progrés també té molta importància davant els seus companys, té molt de mèrit i molt de valor. Potser per primera vegada s'han sentit importants. Potser mai, ningú, fins ara, no els havia valorat tant.



I aquesta tendresa potser és el contingut més treballat per part dels docents. És molt important fer matemàtiques, aprendre les quatre operacions bàsiques, entendre plantejaments de problemes. És molt important aprendre a llegir i a escriure, però per sobre de tot això, és molt més important sentir-se estimat, i formar part d'un grup ni que sigui merament escolar o social.

Així, la tasca dels mestres ajudarà en un ambient hostil com és un centre penitenciari, a fer agradable uns moments del dia que els educa i contribueix a la seva rehabilitació. Igual que a qualsevol escola, el paper del docent és molt important i a la presó potser més, perquè és un model proper del qual es poden copiar certes maneres de fer positives per a una possible reinserció a la societat.

Podem trobar alumnes amb diferents tipologies delictives: robatoris, tràfic de drogues, agressions sexuals, violència domèstica, assassinat... Tot i així, un 60 % dels alumnes que tenim a classe han comès un delicte relacionat amb el món de les drogues, bé perquè el delicte s'ha comès sota els efectes d'alguna substància, o bé perquè s'ha comès per poder adquirir-ne. En el terreny escolar no és habitual que es plantegin problemes arran del seu delicte, però sí que com a mestres sempre hem de tenir present que l'alumne pot estar afectat per alguna mala notícia que hagi tingut, per algun tipus de tractament mèdic que estigui seguint, per la incidència d'alguns tipus de règim, o per qualsevol activitat que formi part del seu programa individual que li pot alterar la dinàmica escolar.

Els alumnes a part d'anar a l'escola també assisteixen a altres programes específics relacionats amb la seva pena com pot ser un programa de toxicomanies, un programa de violència domèstica, d'agressions sexuals...

D'uns anys ençà, hi ha hagut un canvi pel que fa a les necessitats acadèmiques. Abans, els grups d'etapa instrumental I eren més nombrosos, i ara hi ha més necessitats en els nivells alts de la formació reglada. També hi ha més necessitats acadèmiques pel que fa referència a l'aprenentatge d'idiomes, a causa de l'arribada d'estrangers/eres que volen aprendre l'ús dels idiomes castellà i català.

La llengua vehicular en què es donen les classes és majoritàriament el castellà, perquè molts reclusos no parlen gens ni mica el català, molts no l'entenen i també, en part, perquè totes les comunicacions oficials que els arriben són escrites en llengua catalana i això ajuda a provocar un cert rebuig d'aquesta llengua.

Amb tot, amb l'arribada al centre de gent jove que ja ha estat escolaritzada en català i també amb la introducció de classes de català, es pot copsar un cert canvi d'actitud envers la llengua catalana, tot i que molt lent. D'aquesta manera, algunes àrees, sobretot de nivells alts, com per exemple socials i naturals, ja es donen en la seva totalitat en català.

D'altra banda, la procedència dels nostres alumnes és bastant heterogènia. Tenim alumnes principalment de l'Estat

- Específiques de la Unversitat de Lleida, 2005 (Experiències didàctiques; 3)  
 Extracte de l'índex:  
 Les teories i el marc conceptual educatiu: l'aprenentatge significatiu des del punt de vista del professorat i des del punt de vista de l'alumnat; Ideologia professional en relació al constructivisme; El tractament dels continguts, un reflex més de la ideologia professional; Estratègies envers l'autonomia
- DOMÈNECH, Joan; GUERRERO, Joan. *Mirades a l'educació que volem*. Barcelona: Graó, 2005 (Micro-macro referències; 2)  
*Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Lourdes Munduate Jaca, Francisco José Medina Díaz (coords.). Madrid: Pirámide, 2005 (Psicología Pirámide)
- Lola Anglada i l'ideal del llibre*. [Textos: Montserrat Castillo, Teresa Mañà, Maria Rius]. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2005
- HARRISON, Steven. *La infancia feliz: un cambio en la naturaleza de la educación*. Vitoria-Gasteiz: La Llave, 2005
- Infància, famílies i canvi social a Catalunya: informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món urbà. Observatori de la Infància i les famílies, 2005. 2 volums + 1 CD-ROM  
 Extracte de l'índex:  
 Volum I: La població de 0 a 17 anys: dades sociodemogràfiques bàsiques; Relacions familiars i autoritat; Polítiques de suport i d'atenció a les famílies; Polarització social i qualitat educativa; Transició escola-treball en la minoria d'edat; Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats; Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya; La salut dels menors i dels joves. Malalties i malestars en una societat desigual. Volum II: Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques; Els gèneres: la construcció de les identitats de la infància i l'adolescència; Infància en situació de risc social; Infància i legislació
- MARINA, José Antonio; VÁLGOMA, María de la. *La màgia de llegir*. Barcelona: Rosa dels Vents, 2005
- Matemáticas desde la prensa*. Tres Cantos: Nívola, 2005 (Diálogos de matemáticas; 4)
- Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos, prácticas*. Tomás Fernández García, José G. Molina (coords.). Madrid: Alianza, 2005 (Política social / Servicios sociales)  
 Extracte de l'índex:  
 Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad; Diferencia y integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas; Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo; Educación social y educación intercultural; Las políticas de inmigración; Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar; Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural
- Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. David Lasagabaster, Juan Manuel Sierra (eds.). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona: Horsori, 2005 (Cuadernos de educación; 47)  
 Extracte de l'índex:  
 Escuelas y aulas inclusivas: integración de la diversidad en la vida escolar; El aula de acogida de alumnos de origen inmigrante en Catalunya; El multilingüismo y el multiculturalismo en el sistema educativo vasco
- SANS, Soledat; BALADA, Marta. *Mediterrani enllà*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005 (Fragments; 4)
- SOLER ROCA, Miguel. *Réplica de un maestro agredido: educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo: Trilce, 2005

# Cartellera

## ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Expodidàctica. Saló de l'Educació i la Formació  
Barcelona, 23, 24 i 25 de març de 2006**

R  
S  
E  
N  
S  
A  
T

*Lloc:* Montjuïc. Palau de Congressos

***Jornades didàctiques:***

BLOC I. La vida a l'escola, la participació i la relació amb l'entorn  
Conferència i debat a càrrec de **Martí Teixidor**

BLOC II. Immigració i educació. L'acollida a l'escola.  
Conferència i debat a càrrec de **Miquel Àngel Essomba**

BLOC III. Alimentació, descans i aprenentatge.  
Conferència i debat a càrrec de **Josep M. Estivill**

*Informació:* Associació de Mestres Rosa Sensat • Tel. 93 481 73 73

**I Congrés Nacional de Musicoteràpia  
«El musicoterapeuta, un professional per al s. XXI»  
i  
I Simposium de Dansa-moviment-teràpia  
Montserrat (Barcelona), 17 a 19 de febrer de 2006**

*Organitza:* Associació Catalana de Musicoteràpia  
Tel.: 93 771 48 18 • Fax: 93 240 52 47  
A/e: [mtr@draspoch.e.telefonica.net](mailto:mtr@draspoch.e.telefonica.net)  
<http://www.xarxabcn.net/acmt>

## CONGRÉS

## TROBADA

### **La Xarxa d'Educació en Comunicació. El dret de l'Educació en Comunicació**

**Barcelona, 5 i 6 de maig de 2006**

La idea d'aquesta trobada és la de consolidar un espai presencial de debat d'experiències i de propostes de futur oberta a totes les persones interessades.

*Presentació de propostes de comunicació:* S'han de presentar **fins al 31 de gener de 2006**

*Informació:* <http://www.laxarxa.info>

## EXPOSICIÓ

### **Exposició: «Violència: tolerància zero»**

**Barcelona (Av. de la Catedral), del 16 de gener a l'1 de febrer de 2006**

*Organitza:* Obra Social de «la Caixa». Forma part del programa «Violència: tolerància zero» que té per objectiu la prevenció i la sensibilització social davant els maltractaments, i el suport psicosocial a les víctimes i els seus fills. S'ofereixen visites guiades per a l'alumnat de CS de secundària i batxillerat. És imprescindible inscriure's i concertar dia i hora al telèfon 607 471 020 (Carme Guerra). Per a la resta de persones o institucions l'exposició estarà oberta durant tot el dia i no cal inscripció prèvia.

*Informació:* Podeu trucar al telèfon 93 402 36 02  
Projecte d'Educació en Valors • Institut d'Educació  
A/e: [jrifad@mail.bcn.es](mailto:jrifad@mail.bcn.es) • [www.bcn.es/educacio](http://www.bcn.es/educacio)

## PREMI

## CONCURS

### **IV Concurs de Contes de Ciència 2006. Fem contes de ciència**

L'objectiu d'aquest concurs és estimular l'interès pels temes de ciència i pel pensament científic entre els escolars de 4 a 18 anys i els seus educadors.

*Organitza:* CosmoCaixa - Obra Social Fundació «la Caixa»

*Termini de presentació de treballs:*  
**23 d'abril de 2006**

*Informació:* [info.fundacio@lacaixa.es](mailto:info.fundacio@lacaixa.es)  
<http://www.fundacio.lacaixa.es>

### **I Premi Emerencià Roig i Raventós 2006**

L'objectiu del premi és estimular els treballs de recerca als estudiants de 1r i 2n de batxillerat o de cicles formatius de FP equivalents en el camp de les ciències socials relacionades amb el patrimoni i la cultura marítims.

*Convoca:* Museu Marítim de Barcelona  
[www.museumaritimbarcelona.org](http://www.museumaritimbarcelona.org)  
*Termini:* **16 de juny de 2006**

# novetat



## **De viatge amb els drets de les nenes i dels nens**

**Autors, els nens**

**AM Rosa Sensat,  
Reggio Children**  
Col·lecció Escoltem-los, 3  
64 pàg. PVP: 8 euros

Edita:


**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

**De viatge amb els drets de les nenes i dels nens** és una petita joia de la pedagogia reggiana, en la qual els infants prenen la paraula i desgranen el seu pensament sobre els drets, els drets de les persones, sobre els afectes, sobre els problemes del món, sobre la complexitat que envolta la vida dels infants.

El fil del llibre permet fer un recorregut pel pensament de les nenes i dels nens. Perquè parlar de les escoles bressol i dels parvularis de Reggio és parlar del respecte als drets dels infants.

## **COL·LECCIÓ ESCOLTEM-LOS**



**Mucho por enseñar.  
Mucho por aprender.**



**Fira Barcelona**

**Recinto Montjuïc  
23-25 Marzo 2006**

Expodidàctica es un salón profesional dedicado exclusivamente a la docencia. Una cita ineludible para más de 12.000 profesores e investigadores del sector de la enseñanza. La mejor oportunidad para conocer toda la actualidad docente y las últimas novedades en material didáctico, recursos pedagógicos y equipamiento. Un salón en el que usted tiene mucho que ofrecer... y mucho que ganar.



**Expodidàctica**

Saló dels Recursos per a l'Educació

[www.expodidactica.com](http://www.expodidactica.com)



**Setmana de la  
Formació i el Treball**