

TESI DOCTORAL

**INNOVACIÓ
EN EL CURRÍCULUM
DE CIÈNCIES SOCIALS
I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.
UNA RECERCA-ACCIÓ**

Agnès Boixader i Corominas

Agraïments

El que teniu a mans és una recerca-acció d'una professora de Secundària que ha tingut la col·laboració d'altres professors i d'altres professores del mateix centre educatiu en el qual s'ha fet la investigació. Una feina com aquesta és impensable sense la voluntat explícita de cada company i de cada companya. Sense la seva dedicació, el seu temps, les seves energies, el seu entusiasme i la seva bona disposició no hauria estat possible dur a terme ni el *projecte de formació* ni la *innovació curricular* que són el que donen sentit a la investigació. A tots ells i a totes elles un agraïment cordial i afectuós juntament amb el desig que el que aquí s'escriu els serveixi per sentir-se satisfets del camí recorregut al temps que el cuc de la insatisfacció els animi a seguir avançant en el camí de la millora professional.

Un agraïment molt especial a tots els alumnes i totes les alumnes que van avenir-se a deixar-se filmar i a enregistrar la seva veu perquè la feina que em disposava a fer fos digna d'una investigació qualitativa. Molts d'ells i moltes d'elles formaran part de la meua vida per sempre, perquè les que aquí s'exposen, s'analitzen i s'interpreten, són experiències viscudes amb ells i amb elles.

Les paraules que pugui escriure no seran mai suficients per agrair la dedicació i la paciència, carregades ambdues d'afecte, que la Isabel Llorente, companya de professió i molt bona col·laboradora en diferents projectes educatius, ha tingut amb mi. Ella és qui, pel contacte quotidià, ha estat més pendent de l'evolució d'aquesta recerca. La seva professionalitat i bon criteri lingüístic m'han estat d'una ajuda incalculable.

En darrer terme, i no pas perquè sigui menys rellevant, estic profundament agraïda al meu director de tesi, el doctor Joan Pagès i Blanch, sense el qual de ben

segur que aquesta tesi no hauria arribat al final perquè la feina quotidiana, a peu d'aula, gasta fins a tal extrem les energies que hom pot acumular en els períodes de descans que qualsevol esforç addicional _i aquest ho ha estat_ sembla inassolible. La seva persistència, la seva capacitat per orientar la recerca, la seva serenor, la seva delicadesa en dir una paraula amable i encoratjadora en moments de desànim, units al rigor acadèmic i a l'exigència d'una feina ben feta han estat les guies necessàries perquè el camí iniciat aquell setembre del 2000 tingués un final, espero que feliç.

Introducció

Quina és la millor manera de treballar a l'aula per aconseguir un bon aprenentatge en Ciències Socials? Com pot el professorat de Ciències Socials fer bones pràctiques? Com es pot formar un professor o una professora de secundària “sentint” que es forma? Com pot, el professorat, fer seu el bagatge teòric d'una innovació?

L'intent de donar resposta a aquestes preguntes és el que m'ha impulsat a escriure aquest treball. Per fer-ho he hagut de conciliar **innovació, investigació i formació**.

Fa vint-i-cinc anys que sóc professora de secundària i des del moment que vaig començar no he parat de cercar la manera de formar-me, segurament per suplir la inseguretat personal i perquè no acabo de sentir-me mai del tot satisfeta de la meua pràctica. Puc dir que la necessitat d'**innovació** i de **formació** m'han acompanyat gairebé sempre, especialment d'ençà que després de tres o quatre anys com a professora vaig decidir conscientment, seguir en l'ensenyament. Aquesta inquietud i l'hàbit d'observació de tot el que succeeix a l'aula m'ha anat avesant a anotar aquelles situacions que em criden més l'atenció per després reflexionar-hi i avaluar-les. D'aquí en surt, sovint, diari escrit, que mai he fet de manera sistemàtica i, sí en canvi, amb moments que he viscut com a moments de canvi.

Des del curs 1996-97 el contacte amb el professorat del Departament de Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona _especialment amb la Doctora Pilar Benejam i el Doctor Joan Pagès_ m'han fet conèixer el potencial de la **investigació** com una eina de millora professional.

Aquells que treballem a l'ensenyament ens trobem en un context de canvi i reorientació, la nova societat de la informació i del coneixement, les noves tecnologies i els nous reptes del món actual fan trontollar les institució educatives. L'escola i els professionals que en ella desenvolupem la nostra tasca vivim aquest context canviant amb una especial sensibilitat perquè afecta les nostres vides de manera directa, posant-les entre l'espasa i la paret, entre un món mutant a ritmes de vertigen i una institució escolar poc receptiva i caduca que no acaba de saber quines són les seves funcions i les seves finalitats.

En aquest context, la Didàctica de les Ciències Socials es consolida com una disciplina, al costat d'altres didàctiques específiques, que recull les aportacions de la psicologia, la filosofia, la pedagogia, la sociologia, la història, la geografia i d'altres ciències que poden tenir relació amb el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest ampli camp que denominem les Ciències Socials.

La formació del professorat de secundària _com la de tants altres professionals en els seus àmbits d'exercici_ s'ha convertit en un tema preocupant i cabdal. Preocupant perquè sovint les ofertes de formació s'adiuen poc amb les necessitats i inquietuds o amb les expectatives que tenen els i les professionals, contribuint d'aquesta manera al malestar docent. Cabdal perquè, com anirem veient, qualsevol canvi en la pràctica educativa ha de passar per la voluntat de canviar d'aquell que la canvia i per una certa satisfacció personal producte d'aquest canvi, suficient per crear-li un estat d'ànim que l'engresqui a seguir el camí iniciat.

És des d'aquesta perspectiva que penso que conciliar **innovació** i **formació** pot ser una tasca satisfactòria per aquells que la duen a terme, entre altres raons perquè a tothom agrada sentir-se créixer com a professional. Des de la **investigació** es pot fer una aportació de rigor en l'anàlisi de qualsevol situació, una feina de

comprovació més sistemàtica del que s'esdevé en una proposta didàctica concreta així com una tasca de comparació i contrast entre el que s'esdevé en el context d'estudi i allò que succeeix en d'altres contextos i tot plegat es pot mirar des de les aportacions teòriques de la Didàctica o d'altres disciplines, poder valorar-ne la validesa i la possible generalització.

És amb la voluntat de conciliar **innovació, formació i investigació** que hem d'entendre la feina feta per l'equip *Diàleg 9*, un equip de 9 persones d'especialitats diferents en el camp de les Ciències Socials, que tenim en comú el fet de treballar en el mateix centre escolar, que hem volgut investigar aspectes concrets de la pròpia pràctica educativa _una pràctica que és òbviament individual però que s'ha volgut preparar i discutir-ne l'aplicació a l'aula en equip_ amb la intenció de millorar-la, de fer-la més útil als nois i noies que vol servir. En aquesta pretensió la meua feina ha estat la de dinamitzar un procés de reflexió i de formació que tenint el seu moment àlgid el curs 2000-2001 va iniciar-se el setembre del 1999 _en els mateixos moments que preparava la presentació del treball de recerca *Què en saben i què en poden aprendre de democràcia els nois i les noies de 4t d'ESO. Un exemple d'investigació-acció?*¹ i que va seguir durant tot el curs 2001-2002. Algunes de les pràctiques dutes a terme al llarg d'aquests cursos tenen encara continuïtat perquè, d'alguna o altra, el procés de reflexió sobre l'acció que vam iniciar ha canviat i segueix canviant algunes maneres de fer.

La recerca, com anirem veient, és un camí que pot permetre anar passant del *formar-se per formar al formar-se formant*. En el temps que dura la investigació, els professors i professores de *Diàleg 9* preparam, en un procés de reflexió compartit, unitats de contingut, les portem a l'aula, en fem un seguiment més acurat del que és

¹ Treball de recerca presentat el setembre del 1999 per a l'obtenció de l'acreditació de Magíster en DSC.

ordinari i exposat a la mirada de companys o altres observadors i en fem, posteriorment, una avaluació també compartida.

Ha de quedar ben clar des del principi que tot el que aquí es pot llegir no ha estat tasca d'una sola persona sinó fruit de l'acció i la reflexió conjunta. La meua feina ha consistit, només, en *acompanyar* els meus companys i companyes en aquesta *aventura*, ha estat la de convidar-los a *provar* maneres de fer que no els són habituals, la d'animar a fer reflexió, i també, la de convèncer la direcció pedagògica del centre perquè cedís espai i temps per trobar-nos; sense els quals era impossible plantejar el projecte. I també, òbviament, he realitzat la feina com a investigadora: analitzar-ne els resultats, interpretar-los d'acord amb les teories vigents, extraure'n conclusions, comparar els resultats amb els d'altres experiències, deduir-ne possibles aplicacions, proposar canvis, etc.

Recordem les preguntes que encapçalen aquesta introducció: Quina és la millor manera de treballar a l'aula per aconseguir un bon aprenentatge en Ciències Socials? Com podem els professors i professores de Ciències Socials fer bones pràctiques? Com es pot formar un professor o una professora de secundària "sentint" que es forma? Com pot, el professorat, fer seu el bagatge teòric d'una innovació? Si pensem respostes temptatives a totes aquestes preguntes veurem que cal combinar **investigació, innovació i formació**.

No és fàcil per a un professor o una professora de secundària resoldre els problemes _sovint derivats del propi fet d'estar treballant amb adolescents_ que diàriament se li plantegen a l'aula i poder, al mateix temps, fer reflexió sobre quines són les millors maneres d'ensenyar per tal de poder assolir les finalitats que es proposa. Però no hi ha dubte que és un desig de molts poder fer-ho. Som molts els professors i professores que treballem a secundària i que, no sentint-nos prou

satisfets amb el que ha significat els procés de reforma que hem viscut en els últims anys, seguim cercant maneres de fer la nostra feina més eficaç i competent.

Si el professorat vol millorar la seva pràctica educativa no es podrà aturar mai del tot perquè la vida no s'atura, no podrà donar mai res per definitivament resolt, perquè mai res està definitivament resolt. Cap professor ni cap professora no es podrà permetre el luxe d'afirmar: "ja he trobat *la manera* de fer-ho i de fer-ho bé, ja ho tinc tot resolt" perquè el que pot haver trobat és la manera de fer-ho en *aquell* moment, per *aquell* grup d'alumnes *concret*, en *aquell context determinat*. Però cada nova situació d'ensenyament i, per tant, d'aprenentatge és una situació nova i, en conseqüència, un problema nou que haurà de saber resoldre de manera temptativa.

Això no treu que no s'hagi pogut crear una bona situació d'ensenyament i d'aprenentatge. Cada nova experiència reflexionada aporta aprenentatge (Shön,1992), ens fa més *experts*. Si bé l'experiència no ens fa pas més experts en el sentit que ens ajuda a resoldre definitivament els problemes sí que és una gran font d'aprenentatge, de formació.

És perquè penso que l'experiència, quan va acompanyada de reflexió, pot ser una bona font de formació, d'aprenentatge, que ens permet afrontar els problemes encara que no ens permeti resoldre'ls definitivament, que em va semblar professionalment estimulants i personalment compromès iniciar aquesta recerca. Una recerca que significava, des dels seus inicis, la voluntat d'un equip de professors i professores de secundària de posar-nos en situació de viure *experiències*, maneres d'ensenyar diferents a les habituals i que permetessin un aprenentatge significatiu a l'alumnat i a nosaltres mateixos.

Així doncs la raó fonamental que mou aquesta investigació és la d'analitzar i interpretar el procés d'innovació per tal de deduir si hem trobat maneres de fer que

permetin al professorat de secundària transformar la pràctica d'aula en experiències útils per a la vida dels seus alumnes i per a ells mateixos.

Les pràctiques d'aula preparades a l'abric del *Pla de Formació* _dissenyat per les pròpies persones que es volen formar com una manera de disposar de temps per reflexionar sobre el *què*, el *com* i el *per què* fem el que fem_ són un total de nou de les quals n'analitzaré en profunditat cinc. A les altres quatre s'hi faran referències generals. Les persones que intervenen en el procés de formació i innovació som deu.

Les pràctiques educatives que es van programar i que aquí es descriuen i analitzen s'adiuen molt bé al que Peter Woods (1997) denomina *experiències crítiques*. Acompleixen, ens sembla, les quatre característiques que Woods (1997) proposa.

Primero, promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos .
 Segundo, estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del *profesor* (...) el profesor también aprende y evoluciona, de modo que se realiza.
 Tercero, las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores.(...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar sometidos.
 Cuarto, estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. (...) Si las experiencias críticas se pueden mostrar todavía como posibles, también quizá, cuando todo ha arraigado, dándose incluso mejores oportunidades, serían un considerable elevador de la moral de los profesores en general. (Pág. 18–20)

Els components de *Diàleg 9* hem pretès fer avançar els i les alumnes per camins que els capacitin intel·lectualment i humanament per a l'ús del diàleg i la participació, però també hem tingut en tot moment la voluntat de realitzar-nos personalment i professionalment a través d'una feina compartida que ens permetés conservar l'esperança en l'educació, trobant més arguments per preservar aquells ideals que corren el risc de perdre's en les rutines diàries. Només ens cal que la feina que nosaltres hem fet pugui ser útil més enllà de les parets de la pròpia escola.

Partint dels pressupòsits de la denominada investigació-acció (Sthenhouse, Carr, Elliott, Shön) hem procurat introduir una forma de treballar que permet anar adaptant qualsevol nova situació d'ensenyament i d'aprenentatge a la situació derivada de les anteriors o de les reaccions provocades per la seva aplicació. En realitat el que desitgem és introduir, en la nostra forma de treballar, una manera de fer que requereixi una reflexió constant sobre les conseqüències de les accions programades.

Qualsevol acte educatiu està immers en una forma de pensar, de sentir i d'actuar característica del nostre context històric. La incertesa de les conseqüències de les nostres accions és el que ens porta a ser prudents; volem que les situacions didàctiques no siguin producte de la imprevisió, resultat de les rutines o actes inconscients sinó tot el contrari que arribin com a resultat d'una reflexió prèvia feta en equip, calculant l'impacte que puguin tenir-hi les possibles variables de context (tipus d'escola, context sociocultural, característiques del grup-classe, situacions relacionals, etc.), sense voler donar en cap cas a aquesta previsió o aquest càlcul el sentit d'una racionalitat tècnica. Volem partir de la voluntat d'explicitar els pensament, angúnies, neguits personals del professor o professora a l'hora d'encarar-se cada dia a noves situacions, sabent que l'ensenyament és una pràctica social més que requereix saber-s'hi bellugar de manera temptativa.

Sovint ens succeeix que alguna acció pensada, preparada fins a l'últim detall no obté ni de bon tros els resultats esperats (de la mateixa manera ens pot succeir el contrari). Qualsevol procés d'investigació-acció té per norma anticipar-se a l'acció de manera reflexiva però compta, també, amb la seguretat que hi haurà contingències, imprevistos, atzars, iniciatives que naixeran en el mateix moment de l'acció i que requeriran de la reflexió en l'acció per minimitzar desviacions respecte

el que s'havia previst o simplement actes reflexius que possibilitin l'acceptació que el que està succeint és millor que el que s'esperava que succeís.

Tota acció comporta un risc. També una forma d'actuar a l'aula com la que hem pensat i provat té aquest risc. Per això considerem impensable aventurar-nos pels camins de la millora didàctica sense una reflexió prèvia sobre el nostre treball i una programació al detall de tot allò que considerem necessari: marcar objectius, seleccionar continguts, pensar estratègies d'ensenyament i aprenentatge, seleccionar i organitzar materials a utilitzar, triar els moments i els instruments per a l'avaluació, crear un bon clima d'aula, etc. Però sabem que al costat d'aquesta previsió _que ens ha suposat formació i que la suposa d'una manera permanent_ hi haurà sempre quelcom que no es pot preveure. És per tot allò de *no previsible* que tota acció educativa té, que podem considera-la, també, un art. Aquesta acció educativa entesa com a art demana professionalitat i humanitat. Si abans citava Sthenhouse, Carr, Elliott o Shön, perquè d'ells n'he triat la manera de pensar l'acció educativa i reflexionar-hi, ara vull citar Van Manen (1998, 2003, 2004) Meirieu (1998) o Gadamer (2000) perquè m'han permès aprofundir més encara en qüestions educatives molt necessàries en aquest nostre món de presses; qüestions com el tacte, el to, el clima, la sensibilitat, la responsabilitat i la capacitat d'acompanyar-nos mútuament com a persones que esdevenim persones.

Ningú es fa persona sol i ningú pot crear res del no-res. Per aquest motiu el grup de professors i professores participants tenim clar que cal una voluntat de *feedback* contínua, que cal una comunicació contínua de tot el que va succeint. En la comunicació mútua i habitual d'experiències i de reflexions cadascú hi pot trobar la font de la pròpia creativitat i de la pròpia construcció personal.

Parts del treball

El treball que teniu a mans s'estructura en dues parts i cadascuna de les dues s'ha subdividit en diferents capítols:

Primera part

Capítol 1: es fa una descripció del procés per tal de poder seguir, en una ordenació cronològica, el que es va esdevenir des del moment que es decideix fer una *Innovació Curricular*, es proposa un *Projecte de Formació* i decideixo fer la *investigació* l'una i l'altre.

Capítol 2: es donen raons per haver iniciat aquesta recerca, es fa el plantejament del problema, dels objectius i de les hipòtesis de treball i s'hi explica el context en el qual es desenvolupa la recerca.

Capítol 3: s'hi exposen les línies metodològiques, s'enumeren els instruments de recerca i recollida d'informació, s'exposa quin ha estat el procés de tractament de la informació i s'assenyala quina ha esta la directriu ètica que ha guiat la investigació.

Capítol 4: es justifica el punt de partida teòric de la recerca. S'exposen raons per les qual s'ha decidit fer la recerca des dels paràmetres de la investigació-acció, des dels supòsits de la teoria sociocrítica i per què es va decidir impulsar una innovació treballant en equip de manera col·laborativa.

Capítol 5: es marquen les bases teòriques per a la innovació curricular. S'hi donen raons per triar els conceptes clau (*conflicte i poder*), les habilitats cognitivolingüístiques (*narrar, descriure, definir, explicar, justificar i argumentar*), les habilitats socials (*capacitat d'escoltar, preguntar i agrair, capacitat d'empatia, capacitat de resolució de problemes i d'acceptació del conflicte, capacitat de mantenir la independència, capacitat d'iniciativa, de voluntat i de persistència,*

capacitat de *prendre decisions personals i col·lectives*, capacitat de *participació, cooperació i col·laboració*) i unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que propiciïn un clima d'aula favorable a la interacció tranquil·la, al debat, al diàleg i a la participació cooperativa.

Segona part

A diferència dels cinc capítols de la primera part, els capítols 6 i 7 de la segona són especialment llargs. Sóc conscient de l'esforç que representa la seva lectura i és obvi que hom no encara de la mateixa manera un capítol si aquest té entre 30 i 50 pàgines que si en té més de 200. És per aquest motiu que demano comprensió al lector. Una comprensió que penso que li resultarà fàcil quan hagi finalitzat la lectura perquè podrà entendre la coherència de l'estructura, la unitat temàtica i la complexitat de les variables d'anàlisi, especialment del capítol 7 que és el més llarg. Els relats de situacions d'aula són llargs i en algunes ocasions poden semblar repetitius però confio que serà vist com l'expressió d'una voluntat de presentar-les de manera clara i real.

Capítol 6: en aquest s'exposen la proposta d'*innovació curricular* i la proposta de *projecte de formació*. Podrem veure com ambdues propostes són inseparables. S'analitzen i s'interpreten els resultats del *projecte de formació*; un projecte de formació que hauria estat impensable si no s'hagués donat, de manera paral·lela, la implementació de la *innovació curricular*. Per poder afirmar amb major seguretat les interpretacions que es fan, s'estableix una separació entre la valoració que en fa l'equip que es forma en acabar el temps pròpiament destinat a la formació i la que es fa després de transcorregut un temps.

S'acaba el capítol amb unes conclusions generals que permeten resumir la validesa del *projecte de formació*.

Capítol 7: és aquest el capítol de major extensió. Després de revisar-lo diverses vegades amb el director de tesi i de cercar formes de fer-lo menys extens vam desistir perquè qualsevol altra organització li treia unitat i coherència.

En aquest capítol, després d'unes reflexions prèvies, es concreta la proposta didàctica que va fer cadascun dels membres de *Diàleg 9*, es fa una descripció de totes les unitats didàctiques, fent especial atenció a les que s'analitzen i s'interpreten en profunditat en el procés investigador. S'analitzen i s'interpreten els resultats de la implementació a l'aula de cada unitat didàctica. Aquesta és una feina meticulosa que es fa per cadascuna de les variables d'anàlisi (conceptes clau, habilitats cognitivolingüístiques, habilitats socials i estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge) i en cadascuna de les cinc unitats didàctiques seleccionades; d'aquí l'extensió del capítol i el perill de repeticions.

Aquest capítol, com l'anterior, acaba amb unes conclusions que recullen els elements més destacables de la implementació a l'aula de la *innovació curricular*.

Capítol 8: s'hi exposen les conclusions generals, tant pel que fa al *Projecte de Formació* com a la *innovació curricular*. S'hi apunten, també les línies de futur que es podrien traçar en futures investigacions.

Capítol 9: bibliografia consultada.

1. Descripció del procés d'innovació i de recerca

La recerca que es presenta s'ha desenvolupat en diverses etapes, que han seguit, a grans trets, el ritme de cinc cursos escolars, encara que el moment de major intensitat, i per tant el que aporta més del 70 % del material que s'analitza fou el curs 2000-2001 i el primer trimestre del 2001-2002. Des del principi calia establir ben clarament què es faria en cadascuna de les etapes i, si bé sobre la marxa s'han fet variacions, s'han seguit les etapes previstes encara que no amb els ritmes preestablerts.

Les fases han estat:

1. La fase preactiva: els cursos 1998-99 i 1999-2000.

Aquest fou un període de preparació i gestació de la idea. No es fa cap acció que sigui directament objecte d'estudi però és bàsic explicar què passava per entendre el "clima" que es va produir per entrar a la segona fase.

2. La fase activa: tot el curs 2000-2001

- A) És el moment que es dissenya l'objecte principal de la recerca: s'elabora i es duu a la pràctica el *Projecte de Formació* en el qual hi participen tots els membres del departament de Ciències Socials, configurant el grup denominat *Diàleg 9*. El *Projecte de Formació de Diàleg 9* suposa la preparació, posada en pràctica i avaluació de nou *unitats didàctiques* diferents.
- B) Es va fer una primera selecció de materials que semblaven útils per a l'anàlisi posterior.

C) Sense que sigui objecte d'investigació directa, s'escriuen, en el marc del treball que tot el professorat del centre fa sobre el PCC, els criteris d'avaluació de tota l'ESO i Batxillerat i s'apunten els criteris metodològics.

3. La fase postactiva: curs 2001-2002 i 2002-2003

S'inicia la segona fase d'anàlisi de tot el material, per tal d'anar reflexionant sobre el que s'ha esdevingut. Es mantenen converses amb el professorat que va participar en el projecte de formació per contrastar opinions i entre febrer i abril de 2003 els demano que facin una valoració retrospectiva de l'experiència del projecte de formació i de la programació d'unitats didàctiques de manera compartida.

1.1. *Descripció dels fets de les tres fases*

Es procura fer una exposició ordenada del que s'ha esdevingut en aquest temps per tal que es pugui entendre millor en quina situació es fa la recerca. L'ordre l'he establert segons un criteri d'utilitat del material per a la recerca i, dins de cada fase, se'n fa una ordenació cronològica. Les fases i els apartats de cada fase es citen a continuació i després s'expliquen:

Fase 1. Preactiva: provocar l'interès entre els professors per tal que es manifestin sensibles a la necessitat de canvi i sensibilitzar la direcció pedagògica perquè sigui receptiva a les demandes. Es descriu aquesta fase d'acord amb

- Primer element provocador d'interès: l'existència en el centre del *Projecte d'Àrees*.
- Segon element provocador d'interès: la meua experiència prèvia de treball a través de *conceptes socials clau*.

Fase 2. Activa: elaborar el Projecte de Formació, dur a l'aula les unitats didàctiques preparades i fer una primera anàlisi de resultats.

A) El primer trimestre del curs 2000-2001: La continuació del *Projecte d'Àrees*.

B) El primer trimestre del curs 2000-2001: El *Projecte de Formació*.¹

C) El segon i tercer trimestre del curs 2000-2001: El *Projecte de Formació* i l'aplicació a l'aula de les 7 primeres unitats didàctiques.

D) El primer i segon trimestre del curs 2001-2002: L'aplicació a l'aula de les 3 últimes unitats didàctiques preparades a l'abric del *Projecte de Formació*.

Fase 3. Postactiva: Anàlisi retrospectiva dels resultats del *Projecte de Formació* i de l'aplicació a l'aula de les diferents unitats didàctiques.

1.1.1. Fase 1. Preactiva: provocar l'interès entre els professors i sensibilitzar la direcció pedagògica.

Les accions per aquesta primera fase van ser molt diverses i no estaven orientades en absolut per la voluntat que fossin objecte d'investigació. Malgrat això és bàsic tenir-les present, i parlar-ne tant ara com en algunes altres ocasions posteriors, perquè són el pòsit, el fonament que va fer possible no tant la recerca en sí com el *Projecte de Formació* i el que se'n deriva per a la pràctica educativa de cadascun dels professors i professores del departament de Ciències Socials del centre.

¹ Annex 1.2 Pàg. 15

Crec que és honest dir que en aquests moments _hivern de 2003_ jo mateixa entenc millor el fet que, en un context poc donat a fer propostes de formació, sorgís la nostra. Tots sabem que molts professors i professores de secundària acabem acomplint amb les hores de formació obligatòries de mala gana i sovint mirant-ne més la comoditat horària que el contingut temàtic o la necessitat de formació professional. En aquells moments _la primavera del 2000_ per a mi va significar una sorpresa que totes les persones del departament de Ciències Socials coincidissin en la proposta de formació i encara més que volguessin participar en aquesta recerca que els obligaria a estar en el punt de mira dels altres companys i companyes.

La meva intenció en iniciar el cursos de doctorat era acabar fent la tesi, pel simple fet de tancar un cicle iniciat. D'ençà de la presentació del treball de recerca tenia molt clar que la investigació per escriure la tesi la volia fer en el context escolar en el qual treballa però en cap cas m'hauria plantejat una feina de tal abast, encara que sí que desitjava fer quelcom semblant al que he acabant fent, tot i que sí que havia pensat de proposar-ho només a dos companys de filosofia del departament i, de fet, amb un d'ells ja n'havíem parlat en diverses ocasions.

Així doncs, si anem a cercar les arrels de tot plegat l'origen esta en dos fets coincidents que, sense voler-ho inicialment, s'esdevingueren provocadors d'interès.

Primer element provocador d'interès

Durant el trienni 1998-2001 existia en el centre un projecte denominat *Projecte d'Àrees* creat, en un model d'organització *ad hoc*, per “endreçar” les programacions de les diferents àrees del currículum i per escriure el PCC, dotant de sentit l'acció educativa i ajustant les pràctiques d'aula al nostre entorn sociocultural,

al mateix temps que contemplava més explícitament l'atenció a la diversitat d'alumnes. Aquest projecte el dinamitzava un equip que dirigia jo mateixa del qual, com a cap del departament de Ciències Socials, també en formava part en **Marc**, un dels professors de *Diàleg 9*.

Les directrius del que havia d'assumir aquest equip que vetllava pel *Projecte d'Àrees* s'havien marcat en finalitzar el curs 97-98 en uns moments de canvi en la direcció del centre i fent una previsió de treball de tres cursos escolars.

El primer d'aquests cursos, 1998-1999, es dedicà a fer el diagnòstic de la situació i en aquesta línia es marcaren i s'assoliren objectius com: “1. **Conèixer** la realitat del nostre centre pel que fa coordinació vertical i horitzontal de les àrees (seqüenciació i temporalització de continguts) 2. **Conèixer** els materials curriculars que s'utilitzen. **Analitzar-ne** la coherència. 3. **Revisar** la selecció, distribució i seqüenciació d'objectius i continguts per etapes, cicles i cursos 4. **Establir el grau de satisfacció i la idoneïtat** de les didàctiques, metodologies, maneres de fer... que caracteritzen la majoria de les activitats d'ensenyament aprenentatge.”²

Durant el segon curs, 1999-2000, tot el professorat de l'escola va haver d'adaptar les seves programacions d'aula _tercer nivell de concreció_ a la realitat del centre per la qual cosa es van fer reunions verticals d'àrees _des de P3 fins a 2n de batxillerat_ en les que es marcaren directius molt generals, que després cada etapa, cada cicle i cada equip de professors anava concretant. En aquest curs es van dur a terme dues línies de treball complementàries. L'una era aquesta d'anar programant tenint present la realitat del centre per una banda i les finalitats i objectius per l'altra.

² Del *Projecte d'Àrees* del Centre. Curs 1998-1999. En els annexos s'hi pot trobar el *Projecte d'Àrees* del curs 2000-2001, que recull els dos anteriors. Annex 1.1 Pàg.1

L'altra pretenia començar a preparar el professorat per fer el pas des d'una concepció de l'aprenentatge essencialment tradicional (i en alguns casos activa _cosa que havia quedat palesa en la fase de diagnòstic_) a una concepció conceptual que anés incorporant el discurs i les pràctiques d'un model d'ensenyament i d'aprenentatge per reestructuració. Per això es van dissenyar sessions conjuntes de formació en les que es reflexionà sobre les diferents *concepcions d'escola, d'educador i de models d'ensenyament i d'aprenentatge*. D'aquesta manera es va anar treballant en la línia dels objectius marcats per aquell curs 1999-2000 i que ara ja eren diferents per Primària i per Secundària. Alguns d'aquests objectius per a la Secundària eren: “ 1. **Adquirir** l'hàbit de programar per objectius i tenint present la realitat de l'alumnat. 2. **Mantenir** coherència entre objectius, pràctica docent i criteris d'avaluació. 3. **Seleccionar** per a cada àrea del currículum els conceptes inclusors rellevants. 4. **Descobrir** en les pràctiques d'aula aquelles que es poden caracteritzar per tenir presents els principis d'un model d'ensenyament i aprenentatge constructivista”³.

En aquest marc del treball que tot el professorat del centre fa sobre el PCC i per tal d'anar entrant en una concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge que contemplés els principis del constructivisme social, tots els professors i professores vam escriure _la majoria ho vam fer en petits equips de tres o quatre persones_ una de les unitats didàctiques de les quals ens sentíem més satisfets. Aquestes unitats es van presentar després en reunions verticals d'àrees, posant-ne en comú dificultats, encerts, etc. L'objectiu principal era donar-nos a conèixer pràctiques reeixides i que

³ Del *Projecte d'Àrees* del centre. Curs 1999-2000 En els annexos s'hi pot trobar el Projecte d'Àrees del curs 2000-200, que recull els objectius del curs 99-00. Annex 1.1 Pàg.1

els professors i professores de secundària coneguéssim la manera de treballar dels de primària i a l'inrevés.

D'altra banda els objectius del *Projecte d'Àrees* ens van portar, si més no als que configuràvem el departament de Ciències Socials, a posar damunt la taula temes que ja havien sorgit en els primers moments d'aplicació de la Reforma i que ara renaixien amb intensitat. Qüestions com *els procediments en Ciències Socials, l'avaluació de les actituds i els comportaments, les millors maneres de fer, etc.* es trobaven amb d'altres qüestions que ara semblaven noves o era, potser, que estaven formulades amb una nova terminologia. Aquest era el cas del document de *competències bàsiques* que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya havia publicat i que també calia tenir present.

Aquesta línia de treball és la que ens va anar acostant a la conclusió que una de les qüestions que calia que tinguéssim molt present, quan pensàvem accions d'aula, era quin tipus de relacions socials anàvem propiciant amb aquestes accions. Vèiem que segons *com* treballàvem a l'aula podíem facilitar el reforçament d'unes habilitats socials determinades, que podíem propiciar, per exemple, la feina compartida en equip i que així treballàvem habilitats com ajudar/demanar ajuda, dialogar, etc.

D'aquí va sorgir la idea de definir què enteníem per *habilitats socials* i quines d'aquestes ens semblaven importants per poder viure en una societat que tingués aspiracions de transformació. També vèiem que hi havia una relació estreta entre unes maneres determinades de treballar a l'aula i el procés d'assumpció personal d'unes habilitats socials concretes.

Finalment durant el curs 2000-2001, el *Projecte d'Àrees* arribava a la seva prova de foc, calia escriure els criteris d'avaluació i apuntar els criteris metodològics.

La demanda que es feia explícita a tot el professorat del centre era que només s'escriuís allò que realment es tenia present en les pràctiques reals i es demanava fer aquesta explicitació de manera prou clara, precisa i completa com perquè els documents que es produïssin servissin d'orientació a l'alumnat, de manera especial en la Secundària.

Però aquesta feina coincideix amb el moment d'inici de la recerca i per aquest motiu, encara que no sigui objecte de recerca, s'explica en la fase activa.

Segon element provocador d'interès

Per altra banda el que m'animés a fer els cursos de doctorat i a elaborar el treball de recerca *Què en saben i què en poden aprendre de democràcia els nois i les noies de secundària? Una recerca-acció*, treballant amb alumnat de propi centre, havia propiciat que sovint, amb els companys i companyes del departament de Ciències Socials, parléssim de qüestions d'aula, d'alguna lectura nova o d'una nova manera d'encarar un vell problema. En moltes ocasions les converses derivaven cap als *conceptes socials clau*, que tot sigui dit de pas, com que a mi m'havien permès reorientar algunes pràctiques i fer-ho amb resultats ben satisfactoris, em semblava bàsic posar-ho en coneixement dels companys i companyes.

D'aquesta manera el *Projecte d'Àrees*, que partia de la necessitat d'organitzar el currículum de manera coherent, amb progressió en les dificultats, trobant els continguts més adequats per a cada cicle, per a cada curs, per a cada crèdit, per a cada grup d'alumnes, per a cada alumne _bo i trobant sistemes d'avaluació que ens permetessin analitzar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge_ etc. es sumava al debat plantejat en el si del departament respecte les possibilitats que els *conceptes socials clau* ens donaven per organitzar un currículum més integrat, no tant

fraccionat per les disciplines. La coincidència en el temps d'ambdues qüestions és el que va fer néixer la necessitat de fer algun tipus d'acció conjunta per poder pensar en tot plegat, sense presses i sense haver de preocupar-nos per decidir, com cada any, a quins cursos de reciclatge ens apuntàvem a l'estiu. La majoria de companys i companyes del departament apostaven per proposar al director pedagògic una opció de formació que ens permetés preparar-nos millor en el propi centre de treball i fent-ho en la mateixa direcció encetada.

Finalment, i encara en aquesta etapa, es buscà la complicitat de la direcció pedagògica d'aquells moments. No era possible amb la tradició de formació que hi havia en el centre que es tirés endavant cap model de formació com el que s'anava esbossant i, tot i que encara no havia pres forma, sí que es veia clar que passava per demanar el tipus de formació que es volia i fer-la en el si del mateix equip que es trobava quotidianament havent de resoldre problemes concrets de treball en les disciplines que ens ocupen.

Per aquest motiu una de les feines que vam fer les quatre persones de l'*equip d'àrees* _de manera especial les dues que formem part del departament de Ciències Socials_ fou la d'anar preparant al director pedagògic per tal que, si es produïa una demanda de formació atípica en el centre, no s'hi negués d'entrada i mirés de canalitzar-la.

1.1.2. Fase 2. Activa: elaborar el *Projecte de Formació*, du a l'aula les unitats didàctiques preparades i fer una primera anàlisi de resultats.

Cal fer una distinció important en aquesta fase entre el que és la continuació d'una feina iniciada en el curs 1998-99 i que forma part del *Projecte d'Àrees* i el

Projecte de Formació que es planifica i ja se'n presenta un esbós a direcció a finals del curs 1999-2000 per realitzar-lo en el 2000-2001. Encara que ambdues feines es complementen i de fet, com he pogut comprovar no hauria nascut el *Projecte de Formació* si no haguéssim estat treballant en el *Projecte d'Àrees*, aquest no és objecte directe d'anàlisi i recerca.

A) El primer trimestre del curs 2000-2001: La continuació del *Projecte d'Àrees*

Com deia més amunt en el curs 2000-2001 calia tenir escrit el PCC, amb la voluntat que fos un document de referència per anar-hi fent modificacions. Ens quedava encara assolir alguns dels objectius que en iniciar el trienni s'havien marcat.

Durant aquest curs el professorat va fer una feina molt meticulosa d'anar revisant les programacions d'aula i repensar-les a partir, principalment dels criteris d'avaluació, però també dels criteris metodològics. Alguns dels objectius del *Projecte d'Àrees* d'aquest curs eren⁴:

1. Revisar els criteris d'avaluació de totes les àrees del currículum, des de P3 fins a 2n de Batxillerat bo i establint-ne la coherència per a cada nivell educatiu i també la correcta progressivitat vertical .
2. Vetllar per tal que es contemplin en les programacions d'aula, i per tant també en els criteris d'avaluació, tots tres tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i d'actituds, valors i normes.
3. Estendre l'ús d'aquelles metodologies o maneres de fer a l'aula que sabem que permeten una millor qualitat dels aprenentatges.
4. Cercar metodologies que afavoreixen, de manera gradual en cadascuna de les etapes educatives, el gust per la lectura i la capacitat d'expressió oral i escrita.

Com anirem veient els objectius que aquí es citen posen perfectament en contacte la feina que des del *Projecte d'Àrees* s'estava impulsant amb aquella que és motiu d'aquesta recerca sobre *innovació curricular i formació del professorat*.

⁴ Del *Projecte d'Àrees* del centre. Curs 2000-2001 Annex 1.1 Pàg.1

El *Projecte d'Àrees* va fer possible que els professors que compartien matèries en un curs determinat es trobessin per reflexionar i escriure els criteris d'avaluació dels seus crèdits, se'ls facilitava ajuda i assessorament en aquelles hores que el centre havia destinat a formació del professorat. També es van programar moments de trobada en els que hi participàvem tots els components del departament per veure la coherència horitzontal _cal tenir present que és un centre de quatre línies_ i vertical.

Aquesta feina va suposar que per primera vegada podíem trobar en el departament uns documents en els quals tothom havia escrit allò que de veritat comptava per a ell o per a ella. Uns documents que detallaven els criteris d'avaluació separats per continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals, procediments i actituds, valors i normes (CPA).

Abans de tancar aquest apartat penso que he de destacar un altre fet que analitzat ara, que em puc permetre la relectura de la documentació de què dispo i interpretar-la sense l'apassionament del moment, veig com a rellevant.

En aquest curs 2000-2001 la direcció gerent del centre, apurada pels resultats econòmics de l'últim exercici, va decidir, malgrat la forta oposició de tot el professorat retallar el pressupost destinat al *Projecte d'Àrees* amb la qual cosa "desapareixien" els caps de departament i em quedava sola acabant de coordinar la feina iniciada dos anys abans i que encara no s'havia acabat. La "desaparició" dels caps de departament era una qüestió estructural rellevant perquè si bé es va mantenir en tot moment la "figura" del cap de departament, la persona no disposava de temps per poder fer la seva feina i no assistia a cap reunió amb equips de cicle o amb l'equip directiu per poder fer arribar inquietuds i propostes ni per dinamitzar cap feina.

De tota manera la feina va continuar i durant el primer trimestre del curs 2000-2001 em va tocar, com a cap del *Projecte d'Àrees*, marcar les directrius per elaborar els documents de criteris d'avaluació i criteris metodològics. Es van dedicar varies sessions en les quals tot el claustre treballava documentació bàsica per anar entenent l'avaluació com un element més, una activitat més del procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Es va procurar que tothom es qüestionés la pròpia manera d'avaluar, que es compregués la transcendència de concebre l'avaluació no com a sancionadora sinó com a formadora i transformadora, etc.

En aquesta feina el departament de Ciències Socials va anar al mateix ritme que la resta de professorat del centre i durant el primer trimestre, en les poques ocasions que ens vam trobar totes les persones del departament, vam discutir, acordar i escriure els criteris d'avaluació dels diferents cursos i paquets de continguts.

B) El primer trimestre del curs 2000-2001: El Projecte de Formació⁵

Des del primer moment que es va començar a a parlar del projecte de formació entre les persones que configurem el departament de Ciències Socials del centre es va anar esbossant el mateix projecte i ja a finals del curs anterior s'havia adreçat al director pedagògic un escrit en el qual s'hi posava de manifest el desig de preparar el nostre propi pla de formació i de seguir avançant en la línia que s'havia treballat en els dos últims cursos.

Però no es va poder fer la proposta formal i definitiva perquè fins al setembre ningú va tenir del tot clara ni la seva dedicació horària, ni les responsabilitats que se li demanaven, ni com quedava organitzat el departament sense un Cap de

⁵ *Projecte de Formació* Annex 1. 2 Pàg. 15

departament que vetllés per la continuïtat de la feina feta o per fer proposta d'alguna de nova.

En aquest context em va semblar que havia de ser jo la que tirés endavant les propostes que s'havien fet, que era necessari que redactés un *Projecte de Formació* _en la mateixa línia de la carta adreçada al director pedagògic. Creia, en aquells moments, imprescindible que algú aprofités aquell esperit de fer alguna cosa que la necessitat i preocupació havien creat i que s'havia posat de manifest. Calia que algú seguís vetllant perquè no es cremessin aquelles ganes de treballar en equip que havien nascut. Em semblava que aquesta responsabilitat em venia imposada pel fet de ser la Cap de Projecte d'Àrees _una cap que s'havia quedat sense equip o que, si voleu, tenia un equip de més de 100 mestres, tot el claustre. Vaig assumir que fer la recerca treballant amb tots els companys i companyes del departament era, també, una qüestió de responsabilitat. Si tots s'havien manifestat amb ganes de fer-ho no podia ser jo la que digués "tu si i tu no". Calia canviar la meva idea inicial.

Els neguits i preocupacions que hi havia en començar el curs 2000-2001 queden palesos en el document que es fa arribar a la direcció del centre. És un document elaborat en el context de revisió de les Polítiques i Objectius que la institució a la qual pertany el centre estava fent com a feina de revisió de l'Assemblea General de les Institucions Escolars que es fa cada quatre cursos i que treballa sota les directrius d'un Secretariat que aglutina les 19 escoles de la institució.

En aquest document, del setembre de 2000, s'hi van redactar objectius que després s'haurien d'assumir des del *Projecte d'Àrees* però també se n'hi redacten

d'altres que van ben bé en la línia de treball que es proposa en el *Projecte de Formació*, que també queda redactat en aquests dies de setembre.⁶

1. Treballar el diàleg i el reconeixement de l'altre (fa referència a l'objectiu núm. 7 dels documents del Secretariat) Per tal de concretar-ho s'han pensat algunes accions:
 - En iniciar el contacte amb cada grup-classe (i personalitzant-ho amb cada alumna/e) mantenir-hi un diàleg sobre les seves expectatives (i les nostres) en aquella matèria, en aquell curs, trimestre, etc.
 - Procurar que sigui l'alumne el protagonista del propi aprenentatge.
 - Disposar els espais i els materials de forma que possibilitin la comunicació (p.e., les cadires en rotllana durant un claustre.
 - Mirar de prendre les decisions de manera conjunta bo i pactant amb les persones implicades (aquestes dues accions fan referència, també, als moments de trobada de professors i professores i a les relacions que es puguin establir entre ells i entre el professorat i la direcció)

Aprofitant l'avinentesa d'aquesta reunió es parla de les expectatives creades durant els dos cursos anteriors, de les feines que tenim a mig fer i de la voluntat de fer-les. Per això en el mateix document que es lliura a la direcció del centre _la mateixa que ha decidit unilateralment treure els Caps de departament, s'hi posa de manifest el malestar i la preocupació que hi ha entre els companys i companyes de Ciències Socials.⁷

- Es parla, també, d'altres qüestions que no s'arriben a formular com a objectius però que posen de manifest algunes inquietuds del conjunt de persones del departament.
- Neguiteja el fet que no hi hagi cap de departament perquè anava molt bé que algú fes de "pal de paller".
 - S'hauria de trobar la manera que l'escola (l'edifici) es pogués utilitzar més que ara en horari extraescolar. Es pensa, no ja en la mediateca i pati que podrien ampliar l'horari, sinó , per exemple, en deixar espais perquè els nois i noies simplement hi puguin fer treball en equip.
 - Es suggereix, en llegir l'Objectiu núm. 2, de la Política 1 la creació en el departament d'un grup de millora. De moment no es veu clar. però si que se'n veu la necessitat. Cal que algú analitzi com podem millorar la convivència, els tipus de relacions, etc.

⁶ Document de treball *Proposta d'objectius* feta pel Departament de Ciències Socials, 5 de setembre 2000. Annex 1.1 pàg. 8

⁷ Idem.

Ara interpreto aquest fet com un element favorable a la possibilitat de tirar endavant el *Projecte de Formació* perquè haver perdut la possibilitat de treballar en equip i trobar-se, encara, davant la necessitat de fer una feina d'explicitació d'allò que es fa o es deixa de fer a l'aula i haver-ho de fer en solitari, neguiteja. La possibilitat d'un *Projecte de Formació* és també la possibilitat de treballar conjuntament amb els companys i companyes.

Així el *Projecte de Formació* naixia com a resultat d'un cúmul de circumstàncies i es presentava, ja en els moments del seu naixement, com una possibilitat de fer la formació en el propi centre de treball i de fer-la adaptant-se a les necessitats dels professionals que l'havien de seguir, naixia contemplant les seves preocupacions i neguits.

En la introducció que es fa en el document que finalment es lliura al director pedagògic del centre ja queden paleses algunes de les finalitats. Per exemple quan es diu:⁸

Des de fa temps hi ha un debat obert en el departament de Ciències Socials sobre quina és la millor manera d'educar els/les nostres alumnes per tal que esdevinguin ciutadans i ciutadanes responsables.(...)

Podríem aprofitar la crisi que molts diuen que pateix l'escola per construir un nou model d'escola: una escola que formi una ciutadania crítica i responsable, una escola que vetlli per la formació de ciutadans i ciutadanes capaços de viure el seu present amb dignitat humana i capaços de no hipotecar ni el seu futur ni el dels altres.

També queden clares les intencions de continuar, en aquest *Projecte de Formació*, la feina feta en els dos últims cursos a través del *Projecte d'Àrees*⁹

Per això aquest curs volem posar fil a l'agulla per endegar un projecte que ja es va començar a dibuixar el curs passat quan, en les reunions de departament, o en les reunions verticals parlàvem de com ho podíem fer, des de les Ciències Socials, per tal de desenvolupar aquelles *habilitats socials* que considerem bàsiques per viure en societat. Vèiem, ja aleshores,

⁸ Pàgina 1 del *Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*. Curs 2000-2001. Annex 1.2. Pàg. 15

⁹ Pàgina 2 del *Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*. Curs 2000-2001. Annex 1.2. Pàg. 15

que si treballàvem més els continguts procedimentals i d'actituds, valors i normes segurament ens en sortiríem més bé del que ho fèiem. Del que es tracta ara és de trobar, maneres de concretar aquesta idea en formes diferents de treballar a l'aula, de pensar les unitats didàctiques, etc.

Quan en el *Projecte de Formació* es passa a concretar tot el que es vol fer queda explícita la necessitat de sumar esforços i de no fer les feines per duplicat. De fer-ne una de ben feta. També queda clar que cadascú es pot comprometre de manera diferent en funció de la seva càrrega lectiva i de la seva jornada laboral, i que en els moments que es considera definitiva la proposta de *Projecte de Formació* encara no es tenia gens clar que el director pedagògic ens permetés disposar de temps per fer-ho, d'aquí el condicional de l'últim punt¹⁰.

Tot plegat ens sembla que ho podem concretar en:

1. Tenim ganes de treballar, plegats, en aquesta línia de convertir en dos debats que s'interrelacionin el de les *finalitats de l'educació* i el de les millors *estratègies d'ensenyament aprenentatge*.
2. Cada professor/a del departament es compromet a treballar a l'aula, encara que només sigui una unitat didàctica o un exercici a partir dels paràmetres que establim en les discussions en equip.
3. Cada professor/a adquireix un nivell de compromís diferent en funció de les seves possibilitats i de la seva jornada laboral.
4. Les persones implicades en el projecte de formació ho faran des d'àrees diferents però sempre assumint els paràmetres que s'hagin marcat a les reunions conjuntes.
5. Si disposem de temps de formació per fer aquesta feina això voldrà dir que a final de curs podrem disposar d'una memòria del que s'ha fet, discriminant el que ha funcionat del que no (ens pot ser molt útil com a avaluació interna).

A partir d'aquest moment es fan tot un conjunt d'accions per tal d'aconseguir que, per una banda, la direcció del centre accepti, definitivament, la proposta de *Projecte de Formació* feta des del departament de Ciències Socials. I, d'altra banda, s'intenta animar la resta de professorat d'altres departaments que facin propostes semblants _o diferents, tant se val_ que permetin que en aquest curs 2000-2001 la

¹⁰ Pàgina 3 del *Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*. Curs 2000-2001. Annex 1.2. Pàg. 15

formació la proposin els propis professors i professores i d'acord amb les seves inquietuds i necessitats.

L'acceptació definitiva, per part de direcció, del *Projecte de Formació* no se'ns va comunicar fins a finals del primer trimestre. Però malgrat això nosaltres ja havíem pactat una primera reunió que, de moment, es plantejava com una tertúlia-berenar a casa meva a l'entorn de *preconcepcions de conflicte i poder*.

Deia al principi d'aquest apartat que jo no tenia cap mena d'intenció de treballar amb un nombre tan elevat de professors i professores ni analitzar tantes unitats didàctiques, però la manera com es succeïen els fets em va imposar la responsabilitat de fer-ho. En aquelles primeres reunions del mes de setembre, de les qual parlava més amunt, havia quedat molt clar que tot el professorat del departament volia participar en les activitats que es fessin per la recerca. Així en aquest curs totes les activitats del *Projecte de Formació* passarien a ser també activitats a tenir presents en la recerca.

A partir d'aquests moments vaig posar en el mig de la taula del departament _una única taula molt gran que compartim_ un carpeta, que feia d'arxivador, en la qual poder anar guardant el material que s'utilitzés, els resums de les reunions o les cartes per anar informant de l'estat de la situació o de les convocatòries de reunió.

També vaig iniciar en aquells moments una forma de comunicació doble que encara es manté. Sempre que hi ha hagut alguna qüestió rellevant a comentar miro de fer-ho en moments de coincidència, en la sala del departament, de la majoria del professorat i després miro de trobar els que no hi eren perquè també se n'assabentin. Al mateix temps, deixo damunt de cadascun dels llocs que cada company i cada companya té al voltant de la taula, una carta explicant-ho. Aquest sistema de cartes personalitzades m'ha servit per comunicar en tot moment: l'ordre del dia per a les

reunions de formació, els resums de les mateixes, els avisos del material nou o el progrés de la recerca.

El sistema de comunicació ha anat força bé perquè sovint ha possibilitat, sense necessitat de trobar-nos, posar-nos d'acord amb un dia o un moment per reunir-nos o sobre alguna qüestió puntual. Si algú havia de donar resposta a alguna pregunta o havia de fer un suggeriment de canvi per una data de reunió, deixava una nota al mig de la taula i així tots els altres estàvem informats

Així la primera d'aquestes cartes que, per al curs 2000-2001, els vaig adreçar era per anunciar la tertúlia-berenar a casa meva a l'entorn de *preconcepcions de conflicte i poder*. És una carta del dia 2 d'octubre de 2000 convocant a la reunió i recordant els documents de referència. Les cartes, aquesta i totes les altres tenen sempre un encapçalament personalitzat _masculí o femení segons qui l'hagi de rebre. El text íntegre de la carta és el següent¹¹:

Diàleg 9

Benvolgut company.

Agnès ataca de nuevo!

Et recordo que el proper **dia 13 d'octubre de 2000** ens trobarem **entre un i dos quarts de sis** (5'15-5'30 //17:15-17:30) a casa meva per tal de començar a treballar en els conceptes de **conflicte i poder. Hi haurà berenar!**

És bastant important que, els que hagueu decidit de treballar-hi, us hagueu mirat la documentació que us vaig passar a final de curs passat. Us recordo els documents als quals em refereixo:

- ❖ Dos documents sobre conceptes clau
- ❖ Document "**Presentación**" de Pilar Benejam en el qual es fa un resum que em sembla que hauríem de compartir sobre la manera d'entendre i d'ensenyar les Ciències Socials.
- ❖ Document sobre habilitats socials
- ❖ Document sobre habilitats cognitivolingüístiques

Si no heu disposat de temps per revisar tota la documentació us demanaria, si més no, una lectura en diagonal del document de la P. Benejam

D'altra banda seria convenient tenir a mans el document que hem utilitzat aquest principi de curs sobre **Competències bàsiques**

Tanmateix és molt urgent que cadascú tingui decidit en quina unitat didàctica vol treballar aquests dos conceptes.

¹¹ Carta del 2 d'octubre de 2000. Annex 1. 3. Pàg. 30

En aquesta reunió del dia 13 hauríem de parlar del següent:

1. Negociar les definicions-base sobre cadascun dels conceptes que volem treballar.
2. Decidir quines habilitats cognitivolingüístiques volem desenvolupar.
3. Reflexionar sobre quines habilitats socials volem desenvolupar i, per tant, quins tipus de procediments dissenyarem com a prioritaris en el treball d'aula.
4. Establir calendaris d'aplicació de les unitats didàctiques, tipus de seguiment, moments de trobada de l'equip d'investigació, etc.

Si saps que no podràs venir t'agrairia molt que m'ho comunicassis ben aviat per tal de trobar-nos en algun altre moment.

Atentament

Agnès b.

02/10/00

Els suggeriments dels companys van fer que es decidís que la reunió que inicialment estava prevista pel dia 13 es traslladés al 20 del mateix mes; però el dia 17 moria el meu pare, provocant-me, la seva absència precipitada, un desconcert personal que tot just fa uns pocs mesos he començat a transformar en memòria rica i constructora. Els mesos següents em vaig deixar portar per l'energia dels companys i companyes de departament i pel compromís adquirit abans que el pare provoqués aquesta mena d'exili del món que es viu quan algú que estimes mor.

Finalment, però, la tertúlia-berenar es va fer tal com estava previst el 10 de novembre. Aquesta primera trobada entre tots els que compartíem *Projecte de Formació* i hores de treball per tal que poguéssim tirar endavant la *innovació curricular* és un clar exemple de com es podria progressar en la construcció d'una escola renovada a partir de l'interès dels i les professionals que en ella hi treballen. Més endavant tindrem ocasió de valorar la forma de treballar que es propicia en aquesta mena de trobades, ara només vull dir que d'aquella reunió en van sorgir idees, pactes d'actuació mentre durés la recerca, objectius i també un reforçament individual pel fet de sentir-nos part d'un projecte comú.

Després de la reunió calia fer arribar, ràpidament, els acords que s'hi havien pres a tots els components del grup que a hores d'ara ja havíem batejat, *Diàleg 9*

perquè es tractava que tots comencéssim a treballar seguint aquests acords. Era impossible fer, de manera ràpida, la transcripció literal d'una tertúlia que va durar dues hores i quinze minuts i en la qual, en alguns moments, parlaven dues persones al mateix temps. Així que vaig optar per veure'n la filmació un parell de vegades i fer un resum de les qüestions més rellevants, aquelles que havien estat objecte de la reunió. Aquest resum el vaig passar el dilluns següent. Transcorreguts gairebé dos mesos, vaig tenir enllestida la transcripció íntegra de la reunió i la vaig deixar a l'arxivador per tal que tothom pogués veure si es corresponia amb el que pensava.

El primer que vam discutir en la tertúlia-berenar foren els conceptes de *conflicte* i de *poder*. Per arribar a fer aquestes definicions compartides tothom n'havia fet, prèviament, una definició espontània, una definició que, escrita expressament sense rumiar-hi massa, m'havien lliurat a mi. Aquelles primeres definicions que jo havia recollit estaven ara passades en un sol full i vam començar la reunió llegint-les. A partir d'aquí ja es van anar produint intervencions espontànies. En la definició del primer concepte, *conflicte*, ens hi vam entretenir molt perquè alguns tenien el prejudici d'entendre el conflicte com quelcom evitable, com quelcom que pot deixar d'existir. La definició de *poder* ens va ser més fàcil. Finalment vam posar-nos d'acord en una definició de cadascun dels dos conceptes:¹²

(...)

Apunto aquí unes definicions que, pel que es va anar dient (he tornat a escoltar el debat varies vegades) em sembla que poden ser definicions compartides. Seria bo que si no és així ens ho comunicéssim.

Conflicte. És una situació de desequilibri, de desacord, de confrontació. Propicia el canvi. Partim de la convicció que el conflicte és inherent i necessari a la naturalesa humana; sense conflicte es cauria en el buit, en l'estancament.

Entenem que el conflicte pot ser destructiu i creatiu (constructiu). Sabem de l'existència de conflicte o conflictes i apostem per una manera de treballar a l'aula que permeti als nois i les noies la progressiva assumpció de concepcions no estereotipades –i per tant, majoritàriament, negatives, anul·ladores i paralitzants de l'acció positiva– sobre conflicte.

Poder. Entenem el poder com la capacitat de fer alguna cosa. No el volem reduir a la concepció de poder polític. Les manifestacions del poder són molt complexes i som

¹² Reunió *Diàleg* 9, 10 de novembre de 2000. Annex 1.5. Pàg. 45

conscients que en el món actual es van multiplicant pels efectes de l'economia, la publicitat, etc.

Després vam fer una reflexió sobre el procediment que havíem utilitzat per posar-nos d'acord, per avançar en la construcció d'uns conceptes socials complexos. D'alguna manera ens va semblar que aquella forma de fer que nosaltres havíem seguit es podia reproduir a l'aula.¹³

Un dels aspectes interessants de la reunió és el fet que ha ajudat a prendre consciència que aquesta que hem practicat avui és una bona manera d'aprendre i que es podria traslladar a l'aula.

Els passos que hem seguit són

- ◆ Partir dels conceptes espontanis que cadascú ha fet individualment.
- ◆ Posar-los en comú.
- ◆ Fer-hi aportacions a través d'un diàleg obert i simètric.
- ◆ Arribar a definicions noves, nascudes d'aquest debat obert.
- ◆ Posar exemples d'accions que evidencien aquesta nova concepció.

Amb tot, una de les qüestions més rellevants per a canviar maneres de fer a l'aula foren les conclusions a les quals es va arribar ja molt al final de la reunió i que ens van portar a analitzar la nostra posició de força, de poder, a l'aula.¹⁴

(...) nosaltres ens trobem sovint en una situació de poder i si volem que els alumnes arribin a compartir el que a nosaltres ens sembla que hauria de ser un poder que no aniquila sinó un poder que allibera, un poder que potencia l'autonomia, etc. haurem de fer el possible per crear situacions d'aula que procurin donar simetria a les relacions professor-alumne.

- ◆ Canviar la situació física de la classe.
- ◆ No quedar-se dalt de la tarima.
- ◆ Pactar els criteris d'avaluació
- ◆ Gestionar algunes decisions d'aula a través dels delegats i/o altres alumnes que es manifestin responsables.
- ◆ Pactar els objectius amb ells a aconseguir.
- ◆ Que els nens aprenguin a decidir per si mateixos.

De manera gairebé paral·lela a la preparació de la jornada de tertúlia-berenar vaig començar a parlar amb una de les professores que volia participar en la recerca,

¹³ Reunió *Diàleg 9*, 10 de novembre de 2000 Annex 1.5. Pàg. 45

¹⁴ Reunió *Diàleg 9*, 10 de novembre de 2000 Annex 1.5. Pàg. 45

la **Carlota**¹⁵. Iniciem la preparació de la unitat didàctica que vol fer el novembre de 2000. La **Carlota** era, de tot l'equip, la que semblava menys animada en fer res que li suposés una feina addicional però en les reunions conjuntes havia manifestat la seva voluntat de formar-se amb tot l'equip i de participar en la recerca. Malgrat que no teníem clar que poguéssim disposar de temps per tirar endavant el *Projecte de Formació* em va semblar prioritari tenir-la present a ella, abans que a ningú altre, per animar-la a fer alguna cosa de la qual després se'n pogués sentir satisfeta. Així vaig procurar facilitar-li tot el que ella volgués per tal d'animar-la a fer alguna de les seves classes de manera una mica diferent a l'habitual.

Per tant, a finals de novembre de 2000 havia nascut *Diàleg 9*, teníem un *Projecte de Formació* que ens feia il·lusió i, malgrat que fins pocs dies abans d'acabar el trimestre no se'ns va confirmar que la direcció del centre havia decidit concedir-nos 24 de les 30 hores de formació, ja havíem decidit tirar endavant; no semblava importar massa a la majoria dels participants el fet que ens donessin temps de formació perquè es volia seguir amb l'esperit de la tertúlia-berenar del 10N. S'ha de dir, però, que allò que en aquells moments, primer trimestre, es veia amb una mirada d'il·lusió difícilment s'hauria mantingut de no haver disposat d'aquestes 24 hores que la direcció ens va concedir.

Vam començar a llegir documents el contingut dels quals era objecte de debat informal en moments que coincidíem i de debat formal en les reunions programades. Al mateix temps les reunions programades, des del *Projecte d'Àrees*, per escriure els criteris d'avaluació ens permetien la trobada periòdica de tots els membres de *Diàleg 9* i així anar mantenint una certa cohesió i la sensació de fer la feina en equip.

¹⁵ Aquest nom és inventat, com els de tots els altres companys i companyes del departament.

A principis del mes de desembre de 2000 també vam començar a parlar amb la **Lola**, una altra de les professores que havia manifestat tota la seva disponibilitat per col·laborar en la recerca.

En resum, durant el primer trimestre del curs 2000-2001 havíem elaborat el *Projecte de Formació* definitiu i l'havíem presentat a direcció. Havíem començat a parlar de l'horari i el calendari per fer aquestes hores de formació. També havíem llegit uns quants documents que serien el fonament teòric per treballar a l'aula i per reorganitzar el currículum a l'entorn de *conceptes socials clau*. Havíem discutit sobre la concepció que cadascun dels membres de *Diàleg 9* tenia dels dos *conceptes clau*, *conflicte i poder*, que ens permetrien la reorganització curricular i el treball a l'aula; n'havíem consensuat unes *definicions-base*. I amb la **Carlota** i la **Lola** ja havíem començat a treballar en aquesta nova organització, repensant, amb la primera, els temes del primer trimestre i iniciant les converses per preparar un joc de simulació a la seva aula i, amb la segona, intentant trobar una manera de treballar el contingut de la cultura religiosa des de la perspectiva de *conflicte i poder*.

C) El segon i tercer trimestre del curs 2000-2001: El Projecte de Formació i l'aplicació a l'aula de les 7 primeres unitats didàctiques

En començar el segon trimestre ja teníem clar que podíem tirar endavant el *Projecte de Formació* i seguíem treballant en el PCC posant en comú els criteris d'avaluació.

En la reunió de departament del 31 de gener de 2001 teníem en l'ordre del dia parlar del calendari de formació i dels compromisos de feina. Així en l'acta d'aquella reunió s'exposa el que s'ha decidit respecte les hores de formació¹⁶

¹⁶Reunió de departament, 31 de gener de 2001 Annex 1.5. Pàg. 45

Calendari sessions de formació, compromisos de feina

Es comenta que, en aquests moments ja hem fet unes hores de formació concentrades entre el dia 10 de novembre (dia de la trobada per tal de definir conflicte i poder/diàleg i participació i per tal d'analitzar com, des d'aquests conceptes claus, podem reorganitzar el currículum de Ciències Socials, tant de l'ESO com del Batxillerat i discutir maneres de treballar a l'aula que en siguin afavoridores) i en els dies anteriors per fer les reflexions i lectures recomanades, que tothom tenia a mans.

D'altra banda es comenta, també, que la manera de treballar que ens hem proposat suposarà un mínim de dedicació de dues hores de cadascuna de les persones que participa en el projecte de formació amb l'Agnès per tal de preparar la unitat didàctica en qüestió i mirar com la gestionem per tal que hi hagi denominadors comuns en les formes de fer de tots plegats. Segurament aquestes dues hores seran, en alguns casos moltes més però tothom assumeix que això entra en el paquet de preparació de classes que cadascú té l'obligació de fer.

Es decideix que ens reservem 10 hores de formació per fer-les en un parell de dies del mes de juliol.

Es busquen els dies que van millor a la majoria per fer la formació a les tardes i quedem d'acord que seran un dimarts, un dimecres i dos divendres, dues hores cada dia.

Així les hores de formació estan repartides de la següent manera (més endavant es concretarà el calendari, perquè s'ha de pactar):

Hores de formació ja fetes en aquests moments (10-11-00)	4
Hores personals per portar a la pràctica i analitzar la UD ¹⁷	2
Hores durant el curs	8
Hores en el mes de juliol	<u>10</u>
TOTAL	24

En aquesta mateixa reunió es parla del calendari i l'horari que haurem de fer per realitzar el *Projecte de Formació* aprovat. Com és ben lògic el Director Pedagògic ens demana que li fem arribar les dates i les hores per aquesta formació, així com les situacions personals _no tots els professors estan a jornada completa i per tant no tots tenen "l'obligació" de fer les 24 hores de formació.

En el moment que es deixa damunt la taula el resum de la reunió s'hi deixa una proposta de calendari i horari de formació i una graella amb els noms de cadascú, altres dates i altres horaris possibles per tal que tothom s'hi pugui apuntar.

En les dues reunions de departament següents, les del 7 i el 14 de febrer es revisen els documents ja escrits sobre criteris d'avaluació, s'hi fan algunes esmenes. Hi ha acord en la majoria de les dates però la **Carlota** i la **Magda** tenen problemes

en algunes hores perquè tenen fills i no els és fàcil allargar la jornada de 2 a 7 de la tarda. Finalment es pacten dates i hores que van bé a tothom menys a aquestes dues persones. Aquest és el calendari i l'horari pactat:¹⁸

Full annex reunió departament de socials 7.2.01.

Calendari definitiu de formació

Proposta de dates per a la formació durant el curs

Divendres	16 de febrer	(menys Magda)
Dimarts	27 de febrer	(menys Carlota)
Dimecres	14 de març	(menys Carlota)
Divendres	20 d'abril	Tots

Proposta de dates per a la formació en el mes de juliol

L'horari podria ser de 9 a 12 i de 3 a 5. (total de 10 hores)
Dies 2 i 3 de juliol

Aquest calendari es va haver d'adaptar a les necessitats de la **Magda** i la **Carlota**. Per fer-ho vaig parlar amb el Director Pedagògic comproment-me personalment a possibilitar que les dues persones implicades seguirien els mateixos passos que la resta de professors del departament i que hi dedicarien un nombre d'hores semblant.

El calendari no es va acomplir tal com apareix aquí. La reunió prevista pel 14 de març es va fer el 28 del mateix mes i la de l'abril no es va fer. Les dues hores de formació de l'abril es van fer en el mes de juliol canviant l'horari, de manera que les sessions del matí van ser de 9 a 1 i no de 9 a 12.

De tot el que es produeix en aquestes reunions se'n va prendre nota i, a més a més es va enregistrar. De manera gairebé immediata _en el decurs dels dos dies següents_ se'n fa un breu resum que es passa a tots els membres de *Diàleg 9*; en aquest resum hi consten sempre els acords bàsics i les orientacions futures si se'n

¹⁷ Sovint em referiré a la unitat didàctica com UD

¹⁸ Reunió de departament, 7 de febrer de 2001 Annex 1.5. Pàg. 45

fan. Posteriorment se'n fa la transcripció completa i s'arxiva a la carpeta, que per fer aquesta funció es va posar damunt la taula del departament.

No em sembla que sigui aquí el lloc de parlar del detall d'aquestes sessions perquè és de la feina que s'hi fa que se'n deriva la recerca; per tant d'aquestes reunions, que són objecte d'anàlisi acurat, se'n parla més endavant.

D) El primer i segon trimestre del curs 2001-2002: L'aplicació a l'aula de les 3 últimes unitats didàctiques preparades a l'abric del *Projecte de Formació*

Tampoc aquí especificaré res del que es va fer perquè, tal com he dit fa un moment pel que fa les reunions del *Projecte de Formació*, l'anàlisi de l'aplicació d'aquestes unitats es fa també més endavant. Només anuncio que en el decurs d'aquests dos trimestres es van portar a l'aula les tres unitats didàctiques que quedaven.

D'aquestes, la que va dinamitzar l'**Estefania**, ja estava prevista pel tercer trimestre del curs 2000-2001 però no li va donar temps de fer-ho amb tranquil·litat i va preferir fer-ho en iniciar el nou curs. Així durant el primer trimestre es tanca la preparació de la unitat didàctica lligada a la matèria d'Economia i Organització d'Empresa. L'**Estefania** i jo ens trobem el dia 5 de setembre per preparar-la. De fet ja havíem tingut un parell de trobades l'últim trimestre del curs 2000-2001 i ara el que fem és recuperar la idea i organitzar les diferents sessions. L'**Estefania** farà aquesta unitat didàctica en el mes d'octubre.

També en el decurs del mes de novembre i desembre vam anar treballant amb en **Dani** i l'**Elena** d'una manera gairebé paral·lela. L'**Elena** va fer la seva unitat didàctica entre finals de gener i principis de febrer. En **Dani** va fer la seva unitat didàctica en el mes de març.

1.1.3. Fase 3. Postactiva: Anàlisi retrospectiva dels resultats del *Projecte de Formació* i de l'aplicació a l'aula de les diferents unitats didàctiques.

Des del moment que fan implementació de la seva unitat didàctica l'**Elena** (febrer de 2002) i en **Dani** (març de 2002) s'entra en la fase postactiva. Considero que es comença la fase postactiva en el moment que ja no hi ha accions a fer amb l'alumnat, encara que seguiré rebent informació que els companys i companyes m'aniran fent arribar perquè encara m'havien de lliurar feines de l'alumnat.

De tota manera durant aquesta etapa seguiré demanant al professorat protagonista de la *innovació* i que va participar en el *Projecte de Formació* que en faci avaluació i és per aquesta raó que es preparen les entrevistes entre l'abril i el juny del 2002 i que els demano les valoracions personals retrospectives que m'aniran donant entre la primavera i l'estiu del 2003

Aquesta ha estat una etapa de revisió de tot el que s'havia esdevingut en el curs 2000-2001 i en els dos trimestres del 2001-2002 per la qual cosa es procedeix a fer l'anàlisi i la interpretació de tota la documentació.

En tot moment, en el procés d'anàlisi i interpretació del que s'havia esdevingut entre el setembre del 2000 i el març del 2002, m'he guiat per les hipòtesis i objectius que, al seu torn, pretenien resoldre els problemes que es plantegen en aquesta recerca.

La primera qüestió que em va preocupar fou saber fins a quin punt el *Projecte de Formació* havia estat ben plantejat, si havia estat útil per provocar un cert ànim de canvi, d'innovació, si era o no era una bona manera de formar-se com a professors i professores de Ciències Socials de secundària.

Com veurem més endavant, es va anar establint un vincle inseparable entre el *Projecte de Formació* i el *procés d'innovació* curricular iniciat de manera que em van portar a pensar que l'un i l'altre es complementaven.

Fou per aquesta estreta vinculació, que anava descobrint en fer l'anàlisi i interpretació de l'avaluació que tot l'equip Diàleg 9 feia dels resultats del *Projecte de Formació* en el mes de juliol de 2001, que vaig considerar necessari demanar-los una valoració des del record més llunyà. Per això l'hivern del 2003 els vaig demanar una valoració retrospectiva.

Vista la utilitat del *Projecte de Formació*, fonamentat en la voluntat de canviar la pràctica educativa, calia analitzar aquesta pràctica i extraure'n les conclusions oportunes, calia saber el potencial dels conceptes clau seleccionats, de les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge, de les habilitats socials que s'havien impulsat i de les habilitats cognitivolingüístiques. Calia una anàlisi rigorosa de la intervenció a l'aula i calia la interpretació dels resultats. L'anàlisi i interpretació de cinc unitats didàctiques seleccionades, tenint present totes les variables establertes ha estat molt feixuga perquè cada variable m'ha obligat a tornar escoltar les mateixes intervencions, a repetir el visionat de les mateixes cintes, a analitzar les mateixes produccions de l'alumnat, etc. Però només un "tornar a seleccionar" per a cada nova variable d'anàlisi allò que ja s'havia seleccionat com a material objecte d'anàlisi assegurava una interpretació fiable.

El fet d'analitzar i interpretar la forma com ha fet pràctica educativa innovadora la Carlota, l'Elena, la Lola, l'Estefania, amb major detall i profunditat però també l'Ignasi, el Dani, en Marc o en Jonathan ha permès

trobar en aquesta manera de treballar uns denominadors comuns que poden ser fàcilment exportables a altres realitats educatives.

2 Justificació de la recerca. Innovar i investigar per a transformar la pràctica educativa

En aquest capítol es donen raons per justificar aquesta recerca. Algunes són raons personals, perquè en definitiva qui té la responsabilitat de tot el que es diu en aquest treball és només una persona. De totes maneres la majoria de les afirmacions que s'hi fan són raons compartides amb tot l'equip d'educadors de l'equip *Diàleg 9*, encara que ells i elles les expressarien de forma diferent.

En primer lloc hi escric aquelles raons que em van moure inicialment i que, per dir-ho d'alguna manera configuren un primer estadi en les reflexions fetes.

2.1. Per què aquesta recerca?

La majoria d'investigacions es gesten, amb tota seguretat, durant un temps prudent abans que una persona, habitualment investigadora o no, en solitari o en equip, es decideixi a concretar-la. Durant aquest temps de gestació es van acumulant experiències _producte de pràctiques reeixides o fracassades_ creences més o menys arrelades i vivències i sentiments més o menys intensos.

En aquest cas és ben bé així: el dilatat exercici de la professió docent m'ha anat portant a la deriva a l'aula d'una forma de fer a una altra, una mica d'acord amb els moments vitals però, també, empesa per allò que ha passat en el marc de la institució escolar i especialment condicionada pels diferents impactes de les successives reformes i contrareformes del sistema educatiu així com per les transformacions socials, polítiques i econòmiques del nostre món.

No podem deixar de banda el fet que el sistema educatiu que va donar format a l'originària manera de pensar de qui escriu aquestes línies era una peculiar

amalgama de “cristianisme originari” _així anomeno les gens menyspreables ensenyances rebudes en el si d’una família senzilla que veia l’estrella –guia d’una vida farcida de dificultats- en aquest lema: *ajuda a qui ho necessiti i esforça’t, en tot allò que decideixis fer, per no necessitar mai ajuda*, combinat amb un “catolicisme de format franquista” rebut en els primers anys a l’escola de monges i reconvertit en “catolicisme progressista” en els últims. A tot plegat s’hi havia d’afegir una llicenciatura en Filosofia i Lletres en els primers anys de funcionament de la UAB _i per tant una bona dosi de filosofia marxista, per exemple amb el doctor Calsamiglia, els primers contactes amb *l’altra* Història de Catalunya, les arrels del Moviment Obrer, etc._ o el festeig, que mai casament, amb els grups clandestins d’esquerreres d’un franquisme agonitzant, les primeres lectures de llibres fins aleshores prohibits i les noves sensacions d’una, acabada d’estrenar, llibertat que s’unia irremissiblement a aquell punyent desarrelament patit per algú que prové d’un poble petit i que viu en una gran ciutat; un desarrelament que, com una maledicció es repetia en tornar al poble en els períodes de vacances. Una mena d’exili permanent sense haver estat mai exiliada.

Aquesta trajectòria té la seva continuïtat quan la vida professional em porta a exercir la docència en un escola de titularitat privada i de població benestant l’any 1978 _l’any de la Constitució. L’eufòria d’entrar en una democràcia i de fer real allò que durant molt de temps havia estat desitjat ens va impedir, segurament, arrelar-la _la democràcia_ millor o en pilars forts que permetessin aconseguir cotes ben altes d’igualtat. Pares, mestres i alumnes vam viure, en els anys de la transició i en els primers passos de la democràcia, uns anys d’intens associacionisme i d’ansies de participació, no només en els òrgans de la institució escolar sinó també en la vida de

la ciutat; però aquesta participació, a l'escola, s'ha anat esfilagarsant amb el temps, com si en convertir en real el somni hagués de desaparèixer irremissiblement.

Penso que, amb fonament, puc dir que en la secundària del nostre centre aquests anys d'una voluntat participativa es van allargar fins ben entrada la dècada dels 90 _alguns signes es feien encara evidents en els anys 93-94 i alguns altres s'han anat sostenint fins els 97-98_ però s'han aturat força. O potser és que simplement les formes de participació ara han canviat i els professionals de l'ensenyament ens hi hem de repensar, hem de trobar la manera de repensar la democràcia, d'arrelar-la més i més bé per tal que sigui capaç de resistir qualsevol intent d'arrancar-la.

Tot plegat és per explicar que iniciar una feina com la que teniu a mans sense esperar-ne cap altra compensació més que el creixement personal i la satisfacció d'haver ajudat a créixer _si més no, professionalment_ a altres mestres només es pot fer des de la bogeria més absoluta o des de la voluntat, sovint obstinada, de trobar un espai per a la utopia, potser una altra forma de bogeria. També podria ser que fos un simple exercici de responsabilitat ciutadana, de responsabilitat política, un exercici que vol contribuir a repensar el sentit de l'educació i de l'escola avui.

Després d'aquesta introducció procuro, tot seguit, posar una mica d'ordre a les finalitats que han guiat aquest treball.

2.1.1. Aquelles primeres raons, gairebé intuïtives

Es donen en aquest apartat un primer conjunt de raons que no van ser en el primer moment massa meditates, eren molt intuïtives, però que van tenir un gran pes a l'hora de prendre la decisió d'iniciar la recerca i la innovació.

2.1.1.1. Una primera raó: la voluntat d'acabar una feina iniciada.

El resultat del treball de recerca *Què en saben i què en poden aprendre, de democràcia, els nois i les noies de 4t d'ESO?* van animar aquesta segona recerca. En el decurs d'aquella primera investigació vaig anar compartint sovint amb alguns companys i companyes de feina els resultats de la recerca. De la mateixa manera les circumstàncies en les quals es desenvolupava la nostra feina en aquells moments va fer que sovint parléssim de la necessitat de reorganitzar els currículums de les disciplines que cadascun de nosaltres impartia, així com de la urgència de replantejar qüestions lligades a la forma de treballar els continguts procedimentals i els d'actituds, valors i normes.

En aquelles converses informals es va anar gestant, de fet sense tenir-ne consciència, aquesta nova recerca. El debat tenia sempre uns denominadors comuns que giraven a l'entorn del que havia estat per mi un eix fonamental: la necessitat d'iniciar els i les alumnes en el compromís social, en el compromís polític, en el necessari compromís dels homes i les dones envers altres homes i dones.

Entre els companys i companyes que, poc temps després, s'engrescarien a participar en la recerca hi havia, òbviament, maneres de pensar, de sentir i d'actuar diferents però també hi havia uns denominadors comuns: la voluntat de trobar formes de treballar a l'aula que milloressin la comprensió, la necessitat de treballar de

formes diferents a com ho fèiem alguns procediments i, de manera molt especial, la urgència de trobar maneres de fer que invitessin al diàleg, a la participació, al contrast d'idees, en definitiva a fomentar l'esperit crític.

2.1.1.2. Una segona raó: la necessitat d'iniciar una reflexió sobre què s'ha d'ensenyar i per què cal fer-ho.

Es volia obrir la possibilitat de pensar, no només sobre el *com* ensenyar _procediments, metodologies, estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge, etc._ sinó també sobre *què* s'ha d'ensenyar _continguts curriculars_ i el *per què* cal fer-ho _les finalitats de l'educació avui.

Tots els que formem *Diàleg 9* hem tingut oportunitat _uns més que altres per les responsabilitat de cadascú o pel moment d'incorporació a la professió docent_ d'escoltar, debatre o simplement "empassar" nova terminologia: des del nom de les reformes (que si la LODE, que si la LOGSE), passant pels nivells de concreció del currículum (primer nivell de concreció, segon o tercer, segons a qui correspongui), els objectius (els OTA, els OGE), per arribar a entendre i fer nostra la terminologia a l'ús (com unitat didàctica, seqüència didàctica, etc.). En definitiva noves paraules per a noves maneres d'entendre les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Sovint vàrem fer l'esforç de triar *què* volíem ensenyar però sobretot ens vam fixar en *com* volíem fer-ho perquè la reforma posava l'èmfasi _o així ho vam entendre nosaltres_ en els procediments. Vam originar debats importants sobre *com* avaluar ja que també es posava interès especial en l'avaluació que calia que fos inicial, formativa i sumativa.

No em vull estendre en aquest apartat però vull que quedi constància que la pretensió d'aquest treball és que no es pot abandonar cap línia i sovint hem oblidat pensar en *per què* fem el que fem. Aquesta és la raó per la qual el treball que es pot llegir parteix de la convicció que era necessari treballar tenint present la globalitat dels factors que incideixen en la preparació d'una unitat didàctica. D'aquí el caràcter global, holíctic, de la innovació i la recerca.

També neix en aquesta pretensió de globalitat el fet de voler conciliar **innovació, formació i investigació.**

2.1.2.3. Una tercera raó: poder compartir reflexions

Es tractava de poder compartir aquestes reflexions i accions amb aquelles persones que exerceixen la mateixa professió en el mateix entorn, fer-ho d'una manera organitzada, al voltant d'una temàtica pactada prèviament i durant un temps relativament dilatat.

La seguretat que el compromís social de cada professional ha d'estar lligat a un entorn social em va portar a pensar que, tant si l'entorn de la recerca m'era el més còmode per al treball intel·lectual com si no, calia que fes la meva recerca en el lloc en el qual actuo de manera habitual perquè és en aquest on la meva influència podia ser positiva _és obvi que també podia ser negativa_ per ajudar a transformar la pràctica d'altres companys i per tant, per contribuir canviant pràctiques educatives, a la transformació de la societat en el lloc i en el moment que m'era _m'és_ possible.

En aquest sentit tenia un enorme interès en poder deixar constància de la riquesa de moltes de les reunions que es produeixen en el si d'un equip de mestres i que sovint no s'aprecia, entre altres coses perquè ningú en pren nota o perquè aquella acta que s'ha escrit ha quedat abandonada per sempre en un calaix d'una taula.

També massa sovint passa que les reflexions de major calat es produeixen en moments de tertúlia, en el passadís, durant l'hora d'esbarjo o quan vas a prendre cafè amb algun company o companya.

No s'ha treballat amb mestres seleccionats sinó amb tots els que en aquests dos anys han format part del departament de CCSS del centre. Es tracta de mestres, en aquest cas de professors i professores de secundària obligatòria i postobligatòria que _com els de tants altres centres_ fan totes i cadascuna de les feines que se'ls van suggerint o imposant i que us puc assegurar que són moltes i sovint molt absurdes_ i encara troben temps, quan algú fa una proposta que els sembla mínimament interessant, per fer alguna que altra lectura addicional, per “perdre” el temps parlant de *conceptes socials claus*, de reorganitzar el currículum, de les habilitats socials que seria bo que treballéssim a l'aula, etc.

Fer la recerca en el propi centre era per a mi una mena d'homenatge als meus companys i companyes que han de fer, en la majoria de les ocasions una feina des de l'anonimat, amb presses i urgències, sense temps per a prendre nota d'allò que els funciona i d'allò que no, però sempre amb una exigència cada vegada més gran perquè la seva sigui una bona feina.

Però fer la recerca en el propi centre de treball, en el mateix context en el qual es duia a terme la **innovació i la formació**, era una manera de fer útil la recerca, la pròpia **investigació**. Era una manera de fer que la investigació servís la didàctica.

2.1.2. Aquelles raons més meditades

A mesura que el temps va anar passant i les converses en l'equip es van sovintejar es van fer paleses també algunes qüestions que són, alhora, voluntats de fer la feina de cada dia més ben feta i en això hi ha coincidència entre les raons que porten a fer la *innovació curricular* i les raons que em menen a fer la recerca sobre aquesta.

2.1.2.1. Ensenyar la comprensió

De ben segur que si féssim una pregunta en la qual es qüestionés als docents de secundària obligatòria i/o batxillerats del nostre país sobre si la seva pretensió és que els seus alumnes memoritzin els continguts o que els comprenguin obtindríem una resposta unànime: tots cerquem la comprensió. No entrarem ara en la discussió eterna sobre la necessitat de memoritzar, o no, alguns tipus de continguts; el que volem és posar l'èmfasi en el fet de considerar que, si cal prioritzar quelcom, ens decantaríem per la necessitat de desenvolupar més la capacitat de comprensió que la capacitat de memorització.

Molts de nosaltres podem distingir *saber* de *comprendre* i així solem fer-ho quan fem afirmacions de l'estil "aquest noi s'ho sap tot però no comprèn res". No obstant això, si bé tots posseïm una noció força raonable del que és *saber*, d'aquell saber que no necessàriament està lligat a la simple memorització de coneixements, no passa el mateix amb la *comprensió*. Ens és relativament fàcil trobar la manera de fer que un alumne que sap quelcom ens ho digui, ens ho posi de manifest les vegades que sigui necessari. En canvi, com sabem si un alumne *ha comprès* el que declara?

La *comprensió* és una qüestió més subtil i més complexa, la *comprensió* és més que *saber*. Quan un comprèn quelcom és com si fos capaç de "penetrar-lo"

d'instal·lar-se dins d'aquell coneixement o d'aquella cosa a comprendre. Però, com podem tenir constància que un alumne/a ha fet del tot seu, ha comprès, s'ha instal·lat dins d'un coneixement?

Anem a poc a poc i intentem, d'entrada, posar-nos d'acord sobre el que entenem aquí per comprensió. Seguim, per començar, la idea de comprensió de Martha Stone Wiske (1999):

“En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar por una montaña que aprender la tabla de multiplicar o las fechas de los presidentes” (Pàg. 70)

D'aquest tipus de comprensió, de la distinció entre saber i comprendre, n'haurem de parlar més. Ara volem deixar clar que l'equip de professors que intervé en aquesta recerca pensa que la *comprensió* de conceptes clau, com *conflicte i poder/diàleg i participació* ens pot portar _a nosaltres i als nostres alumnes_ a actuar amb aquesta flexibilitat de la que parla Marta Stone Wiske perquè, quan pensem en la idea de comprensió, no ho fem referint-nos exclusivament a l'acte cognitiu que ens permet capir un determinat contingut d'una disciplina concreta, ja sigui d'història, de matemàtiques o de física o de filosofia sinó que ens volem referir explícitament a la comprensió humana de la qual parla l'Edgar Morín (2000)

La comprensió humana comporta un coneixement de subjecte a subjecte (...) El proïsme no només es percep objectivament, es percep com un altre subjecte amb el qual hom s'identifica i que hom identifica amb si mateix, un ego alter que esdevé un alter ego. Comprendre inclou necessàriament un procés d'empatia, d'identificació i de projecció. Pel fet de ser sempre intersubjectiva, la comprensió necessita obertura, simpatia, generositat. (pàg. 83)

Recordem que cap tècnica de comunicació, des del telèfon a internet, no aporta la comprensió per ella mateixa. La comprensió no es pot digitalitzar. Educar per a comprendre les matemàtiques o qualsevol altra disciplina és una cosa i educar per a la comprensió humana n'és una altra. Aquí ens trobem amb la missió pròpiament espiritual de l'educació: ensenyar la comprensió entre les persones com a condició i garantia de la solidaritat intel·lectual i moral de la humanitat (Pàg. 85)

Educar per a la comprensió té per a nosaltres aquest sentit de ser capaç de posar-se en la pell de l'altre, _encara que sabem que això és impossible_ de poder-se aproximar amb la màxima precisió possible al sentir de l'altre, al pensar de l'altre, al desig de l'altre. Aquesta mena de comprensió és la que pensem que ens ha de permetre una major capacitat de diàleg i de resolució de situacions problemàtiques de manera prou creativa com perquè sigui possible tenir esperança en un destí humà més just i digne.

2.1.2.2. Ensenyar el compromís social des del compromís de treballar en col·laboració

El docent especialista _és a dir, la majoria dels que poden exercir docència en la secundària obligatòria i tots els que l'exerceixen en la postobligatòria, el professor de secundària_ acostuma a sentir-se còmode si sap que domina la matèria, se sent segur si ha aconseguit mecanitzar les seves pràctiques d'aula i defuig amb massa facilitat, i trobant suport en una bona part del col·lectiu de docents, el compromís polític que l'acte educatiu suposa, negant-se a veure la inevitable connexió entre educació, política i poder (Apple 1986 i 2002).

Pensem que cal que els docents, els professors, siguin persones compromeses, professionals intel·lectualment i tècnicament molt competitius i amb capacitat de posar la seva preparació al servei de l'escola i de la societat, però amb consciència del paper que juguen en l'àmbit cultural i polític, perquè són agents transmissors de valors i saben que el que ensenyen i la forma com ho ensenyen no són neutres (Apple 1986) sinó que, ben al contrari, serveixen alguns interessos

socials, polítics, etc. Els professors i professores, com a ciutadans i ciutadanes compromesos, han de tenir capacitat d'exercir el seu compromís social fora de l'àmbit escolar i saber exercir una ciutadania activa. És des d'aquest compromís amb el present que hem vist indispensable plantejar un treball fet de forma participada entre diversos docents que, compartint context, preocupacions, experiències i voluntats, han volgut incorporar en la seva formació permanent la dimensió teòrico-crítica i han volgut analitzar, amb mentalitat investigadora, la seva pràctica.

No podem deslligar el fet d'aprendre del d'ensenyar, malgrat sabem que s'aprèn sense que ningú hagi tingut la voluntat d'ensenyar i que no es produirà aprenentatge sense que hi hagi voluntat d'aprendre.

Entenem l'educació com l'autoconstrucció d'un ser. Però en aquest procés, mai acabat, de construcció personal hi ha contínues interferències. L'educador és una d'aquestes interferències, una interferència volguda, desitjada, sovint programada _conscientment o inconscientment_ per a servir unes determinades finalitats.

Seguint els plantejaments que fa Giroux (1993 i 1999) en el sentit de fer de les escoles espais que possibilitin l'ensenyament per a la transformació social creiem que com educadors tenim el compromís d'actuar en aquesta línia, especialment quan la nostra feina es desenvolupa, com exposarem més endavant, en un marc econòmicament còmode, socialment distingit i políticament tranquil. Crear consciència social aquí és més imprescindible que enlloc més perquè hi ha el risc de no sentir-ne la necessitat.

Una escola del segle XXI, com diuen Gardner (1997), Giroux (1999), McLaren (1999) o Apple (1986 i 2002) s'ha de convertir en un espai de possibilitat, entenent, que això vol dir, especialment, possibilitats per a les classes depauperades, les ètnies rebutjades o el sexe menystingut. Sabem que les possibilitats no poden ser

infinites però també som conscients que els educadors que actuem en aquest escola hem de saber fer una tria de continguts, d'estratègies, d'objectius, etc. que s'adeqüin a les finalitats que volem servir. Si l'escola ha de deixar de tenir com a una de les finalitats essencials la de preparar-se per a la inserció en activitats productives i s'ha de convertir en la "sala d'espera" o "l'estació fantasma" de la qual parla Beck (1998) en la seva *Sociedad del riesgo* els educadors que hi actuem haurem de preocupar-nos d'educar en la cooperació i la solidaritat, en l'austeritat i la gratuïtat, en definitiva en aquesta tasca difícil d'aprendre a viure junts en un món que té una capacitat limitada de suportar les pressions a què "l'home industrialitzat" el sotmet i en una societat en la qual cada vegada és major el risc que uns morin rebentats per massa tips mentre uns altres ho fan per manca d'un mos de pa.

L'escola és, encara, un bon espai per a la socialització i pot ser-ho també de transformació. Si, com està comprovat, el pas per la institució escolar influeix, positivament o negativa, si la persona escolaritzada queda marcada per les seves experiències viscudes en el si de la institució escolar, cal que ens plantegem bé en quina direcció volem que vagi aquesta influència. Nosaltres apostem per anar en la direcció d'ensenyar a aprendre a resoldre conflictes a través del diàleg, d'ensenyar a aprendre a contrarestar, a través de formes d'organitzar-se participades i participatives, els efectes perniciosos de la concentració de poder, tingui aquest el tint que tingui, econòmic, polític, etc. Nosaltres apostem per anar en la direcció *d'ensenyar a aprendre* a comprendre la forma de viure dels altres, les necessitats dels altres, els sentiments dels altres, etc. i això creiem que només es pot fer a través del diàleg obert amb els altres.

No es pot pensar una educació per al compromís social des d'un model d'ensenyament portat a la pràctica per docents que mantinguin comportaments

individualistes i a través d'unes pràctiques d'aula que propiciïn només l'aprenentatge individualista, quan no competitiu.

El treball individual, realitzat pels docents o pels alumnes, no porta els mateixos problemes de relació, de comportament, de manifestació d'actituds d'oposició o de rebuig, que pot tenir un treball fet en col·laboració. El treball individual no fa trontollar res que l'individu no vulgui, el treball en grup, en equip, pot erosionar fortament les formes de treballar i les conviccions més arrelades.

Treballar de manera col·laborativa suposa, al docent especialista, la possibilitat de qüestionar-se moltes d'aquelles pràctiques que té plenament consolidades i que, al seu judici, ja són prou eficaces per a l'ensenyament de la disciplina. Propiciar a l'aula el treball en equip dels seus i les seves alumnes li suposa al docent la possibilitat d'originar contingències que li poden ser difícils de resoldre.

Una de les pretensions de la recerca és la de trobar i donar validesa a maneres d'ensenyar prou afinades a cada context _en aquest cas el de l'escola en la qual s'ha esdevingut la investigació_ que permetin una major comprensió dels continguts disciplinars al mateix temps que fomenten actituds i valors que ens permeten una millor comprensió humana. Per això ens fixem en eixos vertebradors que ens semblen essencials, conceptes socials clau _en aquest cas *conflicte i poder*.

Si cadascuna de les persones que configuren aquest equip de professors, *Diàleg 9*, ha permès l'anàlisi i crítica, no sempre còmode, de la seva manera d'actuar a l'aula i ha volgut col·laborar en el plantejament d'un currículum que s'adigui més a les necessitats actuals i a les finalitats que ens guien, que permeti un treball de conceptes clau és per tal de facilitar als alumnes la comprensió en el sentit que aquí l'entnem, és la d'aconseguir crear situacions d'ensenyament i aprenentatge que els facilitin canvis de registre significatius respecte el que s'entén espontàniament per

conflicte i per poder i, en facilitar aquests canvis de registre, facilitar canvis en els seus comportaments i actituds.

2.1.2.3. Aprendre a fer bones pràctiques educatives

Com qualsevol altre ofici, el de mestre o de professor s'aprèn exercint-lo i és demostrable que és en la pràctica diària que podem aprendre a ser bons professionals de la docència. És evident que ningú pot començar, legalment, a exercir de docent sense una titulació universitària _titulació que és diferent segons l'etapa educativa en la qual es produeixi l'exercici de la docència i que sembla pensada a l'inrevés del que escauria a un bon disseny que prioritzés les primeres etapes com aquelles que poden permetre afiançar bé unes bases sòlides que han de donar força i flexibilitat a les etapes posteriors. La titulació, però, dona poca experiència malgrat els esforços que administracions, escoles de magisteri i facultats fan per acostar els plans d'estudi a la realitat de les aules i per forçar els futurs docents a fer pràctiques de major o menor durada al costat d'un expert que guiï els seus primers passos.

Quan un docent aprenent comença ho fa a les palpentes i de forma automàtica tendeix a reproduir allò que ha vist fer, allò que creu que funciona de manera acceptable. Però no sempre allò que ha vist fer és el millor que pot fer i és possible que només ho descobreixi després de més d'un fracàs. Cal conèixer els contextos socials, econòmics, els moments concrets en què s'esdevé una pràctica educativa determinada, etc.

Quan un docent porta molts anys a l'ensenyament es pot sentir "expert". I pot ser que ho sigui, però també pot ser que no. Pot ser que no hagi fet altra cosa que rutinitzar unes maneres determinades de fer que gairebé ja s'han fossilitzat.

No pensem que ens equivoquem gaire si diem que en l'equip *Diàleg 9* hi ha una mica de tot menys res gaire fossilitzat perquè els canvis que s'han produït en el nostre context de treball ho han impedit. Molts de nosaltres ens hem vist obligats a preparar matèries noves cada dos cursos i, en algun cas, cada curs.

Penso que només el fet que cadascuna de les persones, tan diferents entre nosaltres, que configurem l'equip *Diàleg 9* hagi volgut avenir-se a treballar de la manera que ho hem fet és perquè sentim nostres la màxima de Gadamer, un dels pares de la “filosofia de la comprensió”, “*l'altre podria tenir raó*”.

Pensant que els altres _aquells altres amb els quals compartim preocupacions per trobar bones pràctiques_ podien tenir raó vam iniciar la feina amb una trobada en la qual el diàleg obert, serè, entre iguals servia de preparació per al *Projecte de formació* i per a la *innovació curricular*. Tampoc és atzar que l'equip es bategés com *Diàleg 9*.

2.2. Plantejament del problema.

Seleccionar *el* problema a investigar m'ha estat difícil perquè, com a pràctica social que és, la pràctica educativa és complexa. Aquesta complexitat fa laboriosa la tasca d'aïllar un sol problema i es corre el risc, o bé de perdre's en un bosc de camins que es van diversificant o de convertir la complexitat en complicació. Calia, de tots els problemes identificats, fer-ne una tria i establir una prioritat d'anàlisi i tractament.

D'altra banda el tarannà personal no m'ajuda gens; com més lleigeixo, experimento i reflexiono sobre la pràctica educativa o sobre educació en general, més difícil se'm fa triar *el problema* que vull prioritzar i no pas perquè no tingui criteri sobre la rellevància o marginalitat del mateix sinó pel fet que triar-ne un vol dir renunciar a un altre que també em pot semblar rellevant.

En fi, m'interessa gairebé tot el que està relacionat amb l'educació i són força els camps sobre els quals m'agradaria saber més del que sé, però era evident que si volia arribar a alguna banda amb la recerca calia acotar els interessos. Des del principi d'aquest procés de recerca he tingut molt clar el *camp problemàtic* però no era capaç d'explicitar de manera definida *el problema*. Les raons de la dificultat penso que es poden entendre llegint tot el treball.

En tot cas, parteixo de dos plantejaments problemàtics que estan, en aquesta recerca, íntimament relacionats:

Un d'ells ha de donar resposta a una pregunta que em faig des de fa molts anys:

Com es pot ajudar al professorat de Secundària, i més concretament, com puc ajudar jo als meus companys i companyes de departament a fer pràctica docent reflexiva, a fer “bones pràctiques”?

L'altre és el que dóna origen al primer. El formulen des de fa força temps i de manera molt explícita els meus companys i companyes del departament de Ciències Socials del centre educatiu en el qual treballa. És el mateix que dóna impuls a la *innovació curricular* i el *Projecte de Formació*. Ells i elles i jo mateixa ens fem aquesta pregunta: **Com podem millorar l'aprenentatge que l'alumnat de Secundària fa de les CCSS?**

Aquesta pregunta dóna origen al segon gran problema, que formulo en tres interrogacions:

Com el professorat farà seu el bagatge teòric de la innovació?

Com el portarà a la pràctica?

Quines conseqüències tindrà per a l'aprenentatge de l'alumnat?

2.3. Hipòtesis de treball

Del que es tracta és, essencialment, de treballar plegats per anar aprenent el que encara ignorem, en aquest cas sobre la pràctica educativa. Per aquesta raó parteixo de la idea que treballar en col·laboració compensa més que treballar de manera individual, perquè es produeix un reforçament mutu en una situació d'una certa desorientació del professorat, especialment a l'ESO. El grau de dispersió dels continguts que se sumen en els currículums d'ESO i de Batxillerat, units a les dificultats que últimament hi ha per tal de mantenir el control de l'aula fan necessari que s'actui de manera conjunta, que s'uneixin esforços si es vol aconseguir algun objectiu i es volen desenvolupar capacitats bàsiques.

Planificar conjuntament, en col·laboració amb altres companys i companyes ajuda el professorat a una major comprensió intel·lectual del significat dels objectius que pretén, de les finalitats o dels continguts d'ensenyament i d'aprenentatge i això tranquil·litza en gran manera, molt especialment aquells que s'inicien en la tasca docent.

Però no sempre és fàcil disposar del temps i l'oportunitat de treballar plegats tots els professors i professores que comparteixen cursos i disciplines. El professorat de secundària ha de dedicar la major part del temps no lectiu a preparar-se per seguir l'endemà en bones condicions, per seguir "resistent". En aquesta situació qualsevol proposta que li signifiqui sentir-se part d'un equip li resulta engrescadora.

La *innovació curricular* que es proposa en el *Projecte de formació* pretén, des d'una posició ben senzilla, recollir les demandes de companys i companyes de departament per tal de poder formar-se en el propi centre i fer-ho en algun aspecte que sigui útil a cadascun d'ells i elles per encarar situacions d'aula derivades de

l'exercici com a professors i professores de Ciències Socials. Fer la recerca sobre aquests esdeveniments pot representar haver contribuït a trobar punt de contacte entre tres gran camps que no sempre actuen de manera col·laborativa: el de la **investigació educativa**, el de la **innovació educativa** i el de la **formació** de professionals de l'educació.

Les pretensions de la recerca, redactades en forma de **supòsits o hipòtesis**, es poden formular de la manera següent:

Primer supòsit

- Qualsevol canvi que es faci en la pràctica educativa requereix temps, esforç i una certa inseguretat que sovint el frena, per això cal despertar la necessitat i/o la motivació d'aquells o aquelles que l'hauran d'aplicar.

Segon supòsit

- El professor o professora de secundària se sent més compensat quan pot treballar en col·laboració que quan es veu obligat per les circumstàncies a fer-ho de manera individual (en solitari). Aquesta actitud de major satisfacció li provoca entusiasme per seguir avançant en els canvis a introduir en la seva pràctica educativa.

Tercer supòsit

- Parteixo de la idea que treballar els conceptes clau *conflicte i poder* possibilita al professorat una major comprensió d'aspectes curriculars comuns a les Ciències

Socials. Aquest fet aplanarà el camí perquè es trobin temàtiques i maneres de treballar a l'aula més properes a la realitat de l'alumnat.

Quart supòsit

- Treballar per *conceptes clau* permet unificar esforços, evitar la dispersió i frenar l'estrès perquè hi ha una planificació conjunta de professors i professores que d'altra manera han de treballar en solitari.

Cinquè supòsit

- El professor o la professora es professionalitzen en l'exercici quotidià de la seva professió i en el contacte amb altres professionals amb qui comparteixen problemàtiques i possibles formes d'actuació.

Sisè supòsit

- La professionalització del professorat de Ciències Socials de secundària pressuposa que aquest comprèn el bagatge teòric dels canvis que la constant professionalització li exigeix i que està capacitada de dur-los a la pràctica d'aula.

2.2. Objectius

Cadascuna d'aquestes hipòtesis de treball ens pot menar per camins ben diversos per aquesta raó és important definir més concretament on es vol arribar.

Ja he parlat en altres apartats de les finalitats de la recerca. Són aquelles finalitats les que han orientat tota la feina i les que m'han permès plantejar hipòtesis de treball i que assenyalen els objectius següents:

1. Obrir un debat, en el si del departament de Ciències Socials de l'escola, sobre la rellevància de fonamentar els continguts disciplinars a l'entorn de conceptes socials clau.
2. Propiciar situacions de rigor didàctic que facilitin la millora de la nostra pràctica docent concreta i la satisfacció de qui la implementa.
3. Fer aportacions innovadores per treballar a l'aula els conceptes socials clau seleccionats (*conflicte i poder*)
4. Elaborar un *Projecte de Formació* adaptat a les necessitats i als interessos del grup que es vol formar.
5. Adequar, a través del pla de formació, la proposta didàctica que faci cada professor o professora a les característiques de l'alumnat al qual va dirigida.
6. Analitzar i interpretar els resultats d'aquest pla de formació i de cadascuna de les unitats didàctiques que es preparen a l'abric del *Projecte de Formació*.
7. Indagar sobre la forma com el professorat de secundària se sent més segur, a l'hora d'encarar la feina de preparació del treball d'aula, si és treballant en solitari o en col·laboració.

8. Demostrar que el treball fet en equip, en col·laboració, dóna més compensacions efectives i afectives i que per això el fa més desitjable que el treball fet en solitari.
9. Analitzar i interpretar els resultats de la implementació de les diferents unitats didàctiques.

2.5. Context en el qual es desenvolupa la recerca

En aquest apartat s'exposen les característiques de la ciutat, l'escola i l'equip de professors i professores que van intervenir en el *Projecte de Formació* i que són, per tant, els protagonistes que duen a la pràctica la innovació.

A) La ciutat

La recerca i la innovació s'han dut a terme en una ciutat emplaçada a la plana del Vallès. La seva ubicació natural ha fet d'ella un ciutat de pas, d'interrelacions fàcils, de comunicacions fluïdes. Posseeix una bona xarxa de carreteres, així com dues línies de ferrocarril.

Aquesta bona comunicació i la seva proximitat a Barcelona l'han fet una ciutat peculiar i ha condicionat, des de temps remotíssims, el desenvolupament de la seva vida econòmica i social.

És una ciutat densament poblada perquè el seu espai municipal li impedeix l'extensió del seu sòl urbanitzable. Actualment la ciutat frega els 53.500 habitants. El creixement més significatiu s'ha produït en els últims anys (l'any 1970 tenia 30.000 habitants). L'empenta demogràfica ha vingut de la mà de l'empenta econòmica.

Aquest creixement demogràfic experimentat en les dècades dels 70 i 80 li han anat conferint un caràcter de ciutat oberta a les influències foranes, l'han fet –si més no així ho volen els seus dirigents polítics i molts dels seus habitants– una ciutat capaç de rebre els nousvinguts. Hi ha voluntat de confirmar-la i conformar-la, amb els fets, com una "vila oberta"; un model de noves formes de fer política, de pensar l'urbanisme, d'entendre el compromís social.

La mirada i el sentiment d'aquells que, venint de fora, porten anys a la ciutat, sol ser ambivalent: hi ha, en els habitants d'aquesta ciutat, és cert, aquesta tendència natural

a l'acollida immediata però també hi ha una defensa aferrissada del que els és propi –ja sigui la terra, el nom o el parer– cosa que fa que les relacions entre els nouvinguts i els "estadants de sempre" no siguin, en totes les ocasions, completament harmonioses. En moltes ocasions he pensat que és com una mena de por que es té a perdre la seva pròpia identitat davant de tanta barreja de noms, de procedències, d'opinions, d'ofertes; és, segurament, aquesta mena de por que tenim tots plegats que fa que ens costi tant de conciliar la nostra identitat col·lectiva amb les de persones que vénen d'altres col·lectivitats.

En els quatre o cinc últims anys ha augmentat la presència de nouvinguts de l'Àfrica; la bona inserció a la ciutat d'un petit nucli de guineans pot haver estat l'origen de l'ampliació d'aquest grup que, posteriorment, ha anat creixent amb l'arribada de gambians, senegalesos i camerunesos. Més antiga és encara la presència de marroquins i saharauis, així com la d'alguns algerians. En menor quantitat es situen les persones arribades de l'Àsia i en els dos o tres darrers anys també s'ha fet significativa la presència de persones vingudes d'Amèrica Llatina, especialment de l'Argentina i l'Equador i també s'ha incrementat la procedència de persones de l'Europa de l'Est. Últimament són els col·lectius de parla castellà els que més augmenten, de manera especial els equatorians.

He fet menció de la presència de persones procedents de cultures diferents perquè aquest és un factor de canvi molt actual que comença a donar una fesomia diferent a la ciutat i es va notant, quan es passeja pels carrers, una certa diferenciació de barris, a l'estil de la que havia sorgit als anys 70 en el moment d'arribada massiva de persones d'altres províncies espanyoles.

L'arribada de persones de procedències diverses ha forçat els poders municipals a elaborar plans d'actuació concrets, com per exemple la "Taula d'immigració" que

pretén impulsar projectes d'acollida o donar cobertura econòmica a aquells que es proposin des d'entitats ciutadanes, col·lectius d'immigrants, etc. No hi ha dubte que, per convicció o per oportunitat política, es pretén que les entitats i la ciutadania s'impliquin en la construcció d'un nou concepte de convivència ciutadana.

És una ciutat que posseeix una bona munió de serveis. En ben poques ocasions un té la necessitat de traslladar-se a Barcelona; altra cosa és que n'hi hagi costum perquè, la facilitat de comunicació ho propicia i perquè, entre alguns sectors, és un signe de diferenciació social i econòmica.

En l'àmbit educatiu també es fa notar que és una ciutat assortida: prop d'uns quinze mil alumnes, repartits en diversos centres públics i privats de tots els nivells educatius, mantenen un bon equilibri entre oferta i demanda escolar, que ara està a punt de trencar-se a causa del darrer creixement demogràfic. També s'hi ofereix ensenyament no reglat, sobretot amb finalitat de reinserció laboral per mitjà d'activitats en escoles-taller i en connexió amb altres organitzacions. Tot i que la ciutat no ha aconseguit veure del tot reeixides les seves aspiracions de convertir-se en ciutat que disposi d'escoles universitàries, entre una bona part de la població jove sí que hi ha interès pels estudis i possibilitat de cursar-los per la seva proximitat als principals campus universitaris.

B) L'escola

L'escola és una escola privada concertada, de caràcter confessional en la qual en els últims deu anys, s'hi han esdevingut cinc canvis de director i, en dues ocasions, de model organitzatiu global. En els dos darrers cursos, els dos posteriors al *Projecte de Formació* i d'aplicació de la innovació, sembla que ha recuperat una certa estabilitat.

Molts són els pares i mares que volen portar els seus fills a aquesta escola. Fins ara sempre, menys un curs de crisi, producte segurament d'un dels canvis en la direcció

del centre, hi ha hagut més demanda que oferta de places. Això és pel fet de ser considerat un centre de prestigi, pel seu arrelament històric a la ciutat i per la seva manera de tractar l'alumnat i als pares i mares. Sovintegen els fills i filles d'exalumnes que desitgen que els seus fills i filles s'eduquin en la mateixa escola que ho van fer ells i elles. En realitat pocs pares porten els seus fills a l'escola pel fet que sigui una escola confessional i és curiós com antics alumnes que, en els moments que n'eren alumnes eren crítics amb la institució, poden ara manifestar en converses informals que volen portar-hi els seus fills perquè "res del que s'hi fa els farà cap mal".

Tradicionalment les famílies que han portat els seus fills i filles a l'escola han estat, en general, famílies que tenen el seu propi negoci familiar, normalment algun comerç o petita i mitjana empresa, que exerceixen professions liberals diverses, advocats, metges, arquitectes, enginyers, etc., i també persones que treballen per compte d'altri però amb una capacitat adquisitiva acceptable. Cal tenir present que l'escola és concertada però que la major part de l'alumnat segueix fent secundària postobligatòria i que això representa un esforç econòmic important que no tothom es pot permetre. En els últims anys aquesta situació, sortosament, ha anat canviant i cada vegada són més les famílies modestes que porten els seus fills a l'escola.

Per les enquestes i consultes que ha fet el centre per tal de saber què és el que motiva els pares a portar els fills a l'escola, no sembla que tingui massa a veure, com ja s'ha dit, amb el seu caràcter confessional sinó que el que els anima a portar-los a aquest centre és el fet que sigui considerada una escola que dóna valor a la catalanitat, a la voluntat de connectar l'escola amb la realitat actual del país i del món i a la seguretat que els fills i filles seran ben tractats com a persones. Aquests són trets que es destaquen en els documents que caracteritzen el centre –el Caràcter Propi i el Projecte Educatiu del centre– i són els trets que es destaquen a l'hora de seleccionar l'escola; el que menys

es cita és justament el de fer Església, que no el destaquen més d'un 3% dels pares i mares.

És un centre gran, de quatre línies en tots els cursos i nivells educatius.

A l'escola, l'aplicació de la reforma va arribar de manera bastant progressiva a infantil i primària i d'una manera bastant més precipitada a secundària. A primària es va començar de forma gradual el curs 95/96. A secundària es va començar a aplicar el curs 96/97 fent 1r i 3r d'ESO; el 97/98, 2n i 4t i el curs 98-/99 es va iniciar el 1r de batxillerat. De manera que durant el curs 2000-2001, que és el curs durant el qual es planteja la innovació curricular i es fa una proposta de formació excepcional a la direcció del centre, és amb tota seguretat el curs més tranquil. En els dos cursos següents, 2001-2002 i 2002-2003, ja s'ha anat notant l'impacte dels rumors de contrareforma primer i d'aplicació de contrareforma després. Ja en les reunions de juliol de 2001, de valoració de la innovació proposada durant el curs 2000-2001, es van notar els efectes perquè ens van quedar a l'aire més qüestions de les que hauria estat desitjable ja que ens sentíem canviant en una direcció quan se'ns forçaria ben aviat a anar en una altra.

Fins fa uns cinc o sis anys l'escola havia tingut un alumnat força homogeni tant a primària com a secundària. Evidentment que hi havia problemàtiques concretes difícils de tractar, però sempre dins d'uns paràmetres de "normalitat" acceptables. Com arreu, l'aplicació de la reforma, amb el que va comportar de permanència a les aules de nois i noies més grans que no tenen cap interès en ser-hi, la voluntat i necessitat d'acceptar alumnes amb dificultats específiques, l'arribada de nens i nenes d'altres cultures i una major mobilitat en els equips de professors, especialment notori a la secundària, han fet que l'escola estigui en procés de transformació constant i significatiu, tant pel que fa al model organitzatiu i a la formació del professorat, com pel que fa a la necessitat de

cercar recursos per tal de dispensar als i a les alumnes el tipus d'atencions específiques que necessiten.

C) L'equip que fa la innovació, Diàleg 9

Amb més propietat seríem “diàleg 10” perquè òbviament a tots els efectes jo també he format part de l'equip innovador, però en cap cas hem treballat juntes les 10 persones perquè tal com ja he dit anteriorment, en Dani va fer de substitut i quan ell hi era, no hi eren o bé la l'Elena o bé la Magda.

El que figura en aquest apartat s'escriu a dues lletres per ressaltar allò que és més formal i del qual n'he unificat la nomenclatura, perquè cada professor o professora posava de manera diferent les titulacions i les sigles de les universitats. La resta s'escriu en lletra diferent i entre “ ...” per posar de manifest que és allò que cadascuna de les persones ha volgut escriure-hi, és el mateix text que cadascuna d'elles m'ha fet arribar. Pot sorprendre el text de la Lola a dues llengües. És un text escrit en dos moments diferents i és força habitual en ella l'ús de les dues llengües indistintament.

Només en el cas de l'Ignasi, i per l'extensió del text, he retallat els paràgrafs que feien referència a la seva infantesa i adolescència.

Marc (38 anys)

Llicenciat en Filosofia. UAB (1988)

Llicenciat en Dret. UAB (1995)

“La meva experiència professional va del 1989 i fins ara, 2003. He treballat en aquesta mateixa escola de Professor de BUP i COU i del nou Batxillerat de les matèries de filosofia,

sociologia, lògica i metodologia, compaginant-ho amb les tasques de tutor.”

A més a més de les dues titulacions he citat altres titulacions o cursos, alguns d'ells, són:

1983-88 Llicenciatura en Filosofia i Ciències de l'Educació, secció **Filosofia, per la U.B.**

1983-1989. Cursos d'**alemany** al Goethe Institut de Barcelona.

1988 C.A.P expedit per la U.B.

1989 Tres mesos a la ciutat de Münster (Alemanya)

1990 Curs d'alemany d'un mes de durada al Humboldt Institut de Konstanz (Alemanya).

1990-95 Llicenciatura en **Dret U.A.B.**

1992 Curs de Formació Bàsica per a la Reforma.

1992 Superació del curs de Normalització lingüística adreçat al professorat d'ensenyament secundari.

1995-97 Superació dels **Cursos de Pràctica Jurídica** (400 hores) en l'Il·lustre Col·legi d'Advocats de Granollers.

1997-98 Diploma de **Postgrau de Dret Immobiliari i Urbanístic** a l'Institut d'Educació Contínua de la **Universitat Pompeu Fabra.**

Jonathan

Llicenciat en Filologia Hispànica (Literatura). UB

Llicenciat en Filosofia. UAB

Curs de Doctorat en Filosofia. UAB

“Després de treballar molts anys en l'administració d'una empresa familiar vaig tenir la sort de poder entrar a treballar a la nostra escola, això va significar poder-me plantejar, des del realisme i seriosament, quina opció era per a mi més engrescadora. El resultat ja el saps. També coneixes sobradament com valoro el món de l'educació i la tasca dels educadors. Encara segueixo pensant que és una de les feines més importants i il·lusionants que es poden fer. Els motius són molts, no puc sintetitzar-los en poques paraules, caldria massa temps, en tot

cas, cada dia procuro demostrar-ho amb la meva dedicació, com et deia, caldrà seguir treballant..."

Dani (28 anys)

Llicenciat en Història per la UAB el 2000

"Vaig néixer a l'estiu del 1975 a Badalona. Llicenciat en Història a la UAB, una mica mes tard del que em tocava per servir a la pàtria, ben aviat vaig començar a treballar amb nens i adolescents. Monitor de colònies, de crèdit de síntesi, educador ambiental i finalment professor de batxillerat van ser les feines que vaig desenvolupar fins que vaig venir a parar a aquesta escola des de ja fa, qui ho diria, quatre anys. Actualment continuo la meva formació, estudio un doctorat en història medieval, i sóc professor d'Història i Socials per Batxillerat, ESO i PGS, aquest últim també com a tutor."

Agnès (51 anys)

Llicenciada en Filosofia i Lletres (Secció Història Contemporània).UAB (1975)

Mestra de Català (1983)

Magíster en Didàctica de les Ciències Socials. UAB (1998)

"Des de ben menuda vaig tenir ganes de dedicar-me a l'ensenyament. El meu germà, tres anys més gran que jo em recorda que en els jocs de la nostra infància sempre volia fer de mestra. Als tretze anys ja feia classes de repàs a les més menudes en el col·legi de monges on estudiava. Haver de tenir carnet de la Falange per ser professora de gimnàstica i anar a Madrid a estudiar _estic parlant de l'any 1970_ em va impedir (o evitar) ser professora d'educació física, que és el que en realitat m'agradava.

Sempre he cregut en l'educació i he buscat la manera de ser cada dia millor professional de l'ensenyament, sense pensar que

hi hagi una sola manera de ser-ho; sabent que sempre seguiré aprenent.”

Lola (56 anys)

Diplomada en Magisteri per la “ Escumall de Magisteri “ , Madrid 1969

Llicenciada en Estudis Eclesiàstics , Facultat de Teologia, Barcelona 1997

“Mi mundo profesional ha estado caracterizado el mayor tiempo por mi carrera de magisterio y desde ese punto de vista me es fácil verme ante el niño como un educador más que el “profe” de...

Más tarde me especialicé en Teología y me saqué la Licenciatura. Ha supuesto trabajar más profundamente en lo que he hecho en mi profesión: Religión.

Siempre he trabajado con mayores de 12 años.

Empecé en 1967 a dar clases y las he dado de Religión, Naturales, Sociales, Dibujo, Lengua Castellana.

He impartido clases en Valencia, Gandia, Olesa, Igualada hasta llegar a esta escuela hace 12 años”

“La importància de l’educació l’he anat descobrint al llarg dels anys de dedicació. En un principi l’ensenyament era només un medi per a viure la meva opció de vida religiosa. En la meva tasca com educadora he anat gaudint de la joia de caminar amb adolescents i joves que m’han deixat intervenir en el seu procés d’educació. No deixo d’experimentar , ja fa uns anys , la necessitat de que l’escola sigui realment educadora per a la vida, cada vegada menys una mera transmissora de coneixement.”

Elena

Llicenciada en Geografia i Història (especialitat Història de l’Art) UB

“Inicialment el meu objectiu no era dedicar-me a la docència sinó introduir-me al món dels museus. Malauradament em

va ser molt difícil i vaig decantar-me per la docència i l'experiència ha estat molt positiva.

Abans d'introduir-me definitivament al món de la docència vaig realitzar feines diverses de catalogació d'una col·lecció privada, guia d'exposicions, classes particulars, administrativa, substitucions a diverses escoles; cursos de comptabilitat, informàtica...

Finalment el 1993 vaig entrar a l'escola, impartint classes d'història, geografia, història de l'art, reforç de català, tècniques d'estudis, PAM (Projecte per Aprendre Millor) i passant per tots els nivells".

Ignasi¹

Magisteri a la UB. (1981) Especialitat de Ciències Socials.

Llicenciat en Història. 1992. UB

"(...) Pel que fa als estudis, l'any 75 feia primer de Dret. M'hi havia ficat per eliminació de possibilitats. (...) L'estiu del 78, després de la Constitució, fent tercer amb alguna assignatura de segon, vaig deixar-ho córrer. A casa teníem negoci familiar, que no passava per bons moments, i la idea era passar el tràngol de la mili i, en tornar, implicar-m'hi de valent .

(...)

En acabar, una determinació profunda: Mai més em deixaria trepitjar. D'aquest període m'ha quedat una certa mala llet. En general qui em busca em troba. Diguem que sóc fàcil de vèncer, però difícil de convèncer.

Entendràs que ara que sóc educador i que el meu objectiu és fer créixer persones lliures, autònomes, respectuoses i crítiques (observa l'ordre dels adjectius) procuri que el currículum no tapi la persona. De fet, crec que si es tracta de modificar conductes, cal fer-ho des del respecte a la persona.

¹ De l'escrit de l'Ignasi n'he fet una selecció perquè ha escrit més de 10 pàgines

Prefereixo sembrar-li dubtes i esperar les seves troballes, abans que alienar-lo amb consignes, salvar-lo o convertir-lo.

Feia sortides amb escoles. Elles es buscaven l'autocar i jo pujava com a guia. Era l'any 81. Explicava en l'autocar i a peu de visita. Visitàvem els volcans d'Olot, un bosc cremat, seguïem el Tordera o el Llobregat, Empúries.... (...)

(...)Durant uns quants anys donava la majoria d'àrees de quart de Primària, i feia les socials i naturals de cinquè.

(...)

El 88 vaig iniciar el curs pont d'Història General i Geografia. El Pare M. em va convèncer de manera expeditiva. Em va cridar al despatx. Em va parlar de la futura reforma educativa. M'explicà que sobraven mestres i feien falta llicenciats...i em va insinuar que el contracte indefinit es condicionava a una llicenciatura. (...)

Havien estat quatre anys duríssims. Anar a Barcelona amb el tren de dos quarts de sis, sortint d'escola, i arribar a casa a dos quarts de dotze. I havent sopat, posar-se a corregir llibretes ...

(...)

Amb el temps es va anar trobant l'equilibri entre la mentalitat de mestres i professors. En aquest sentit, per la meva doble condició de mestre i Llicenciat, vaig intentar ajudar alguns companys en l'eterna tensió entre la persona i l'assignatura. Es tractava d'ajudar a canviar el xip quan es canviava de nivell. A nivell personal seguia essent una illa en tensió creativa, en mig d'un mar, al meu gust, massa calmat.

Era l'època en què em disfressava de romà si s'esqueia , i que gaudia de cultivar el meu paper de profe "sincer" en el sentit que diu el que pensa, encara que sigui políticament incorrecte; poc previsible perquè canvia constantment les regles del joc a classe; a l'aula fort amb els forts i feble amb els febles; i molt exigent amb la matèria, tot i que comprensiu amb la persona.

(...)

Aquests darrers anys la família, l'hort i el PIN ocupen bona part del meu temps personal. A nivell professional m'he

interessat pel CLIC i el treball cooperatiu. Però fidel a prioritzar la persona, estic dedicant els darrers estius a adquirir noves estratègies, si més no per a enfrontar-me a la UAC formativa. Serà el tercer any de treballar sis hores setmanals amb adolescents infeliços, desequilibrats emocionalment i fracassats acadèmicament.

Potser això expliqui els dos darrers cursos d'estiu:

A l'escola d'estiu 02 he fet el curs de 30 hores "Educar l'afecte i les emocions a secundària", amb l'Eva Bach.

A l'escola d'estiu d'enguany he fet el curs de 30 hores "Organització, objectius i activitats dels crèdits de tutoria", amb en Joan Riart.

Estefania

Llicenciada en Ciències Actuarials i Financeres (UB)

Ciències Empresarials i Econòmiques (UPF)

Titulada en pedagogia musical per la Universitat Wien

Titulada en Teoria musical per el Conservatori del Liceu de Barcelona

Anglès estudiant al College of Derbyshire

Alemanys estudiant a la Universitat Wien

Bé, primer de tot, perdona'm per no haver fet aquest currículum vitae vocacional abans.

Bé, les meves primeres classes van ser de música i el primer dia davant dels nens em vaig plantejar moltes preguntes: Com saber comunicar? Entendran les meves explicacions? Sabré contestar els seus dubtes?...

Però a mesura que van passant els dies, allò que era tan important per a mi, com els conceptes didàctics, m'he adonat que ser professor d'una matèria vol dir molt més que ensenyar a estudiar-la, perquè no és l'únic element que inclou aquest procés educatiu.

Ensenyar vol dir ajudar a formar aquells joves que ens trobem en el camí de la docència, que de mica en mica es faran adults.

A mi el que més m'agrada d'aquesta professió és acompanyar els alumnes, per despertar-los a crear inquietuds, encara que aquesta part de la feina sigui la més difícil.

Els anys que porto com a professora, encara que no siguin molts, també he rebut i vaig rebent dels alumnes moltes inquietuds que m'estan enriquint a mi com a persona i professora. Cal donar-los confiança i responsabilitat perquè ells aportin il·lusions i projectes.

La meva vocació professional la vaig enriquint amb el dia a dia de la feina i amb el compromís de formar professionals. A més a més educar i comunicar m'ha semblat des de sempre una feina molt gratificant i motivadora.

Carlota

Llicenciada en Geografia i Història General (1988) (UB)

"Vaig néixer el juny del 1964 i certament des de ben joveneta, potser ja a l'escola *martenale*, a França, em va seduir aquest ofici. Però serà més tard, en els anys d'adolescència i arrel de tenir uns boníssims professors que vaig decidir-me a ser profe del BUP-COU d'aleshores...

Ha passat temps des d'aleshores i aquella intuïció que l'educació és fonamental, que els joves són el futur i en funció de la tasca que es fa a les escoles, des de les escoles bressol fins arribar a la universitat, tindrem una o una altra societat. Ara ja no és intuïció sinó que hi crec fermament. Utopia o realitat? Considero que els valors, les utopies marquen, si més no, horitzons que ens permeten avançar i orientar-nos."

Magda

Llicenciatura en Dret. (UAB)

Diplomatura en Teologia .

"Sempre m'ha cridat l'atenció la forma de comportar-se les persones, m'encantava i em segueix encantant la forma en que les persones al llarg dels segles han intentat fer per a una millor convivència. No entenc el dret únicament i exclusiva com a punitiu sinó com a positiu.

La recerca personal et pot portar per molts camins i a mi m'ha portat a intentar posar ordre i a mirar d'entendre o aprofundir en tot allò que podríem dir que són les lleis divines.

No hauria dit mai quan era adolescent que arribaria a dissertar donant classe i menys d'economia i de religió. Però la realitat és que així és i que m'ajuda molt, malgrat el cansament ... en el meu creixement com a persona i com a professional.

3. Metodologia de la recerca.

En aquest apartat es dóna raó de la metodologia utilitzada per a elaborar aquesta recerca. S'exposa perquè s'ha optat per un model hermenèutic que permet una flexibilitat molt superior a la que permetria un model positivista.

També s'explica quines estratègies i instruments de recollida d'informació s'han utilitzat i com s'ha procedit per tractar-la i interpretar-la.

3.1. Presentació

En Josep Maria Terricabras parla de la “impredictibilitat” de l'acció humana. El component racional de l'home li dóna el poder de ser impredictible. Entenent que allò que és racional no està pas renyit amb allò que és emocional; les aportacions sobre intel·ligència emocional (Goleman, 1996) a l'estudi de la intel·ligència humana així ens ho fan entendre i ens permeten parlar de tipus diferents d'intel·ligències, al temps que es revaloritza el paper de les emocions i els sentiments. Com afirmen Bach i Darder (2002) som aquí gràcies a les emocions; sortosament! I per això les nostres accions són impredictibles.

Encara que la neurobiologia ha fet de les emocions un objecte d'estudi en els últims anys el paper que tenen, formalment, en l'educació és escàs. D'altra banda, massa sovint s'ha parlat de *raó* i *racionalitat* des d'una interpretació exclusivament positivista de la raó humana i la ciència s'ha impregnat d'aquesta interpretació de tal manera que aquells estudis que no s'emparaven en models quantitativs, capaços d'usar instruments tradicionals i dissenys experimentals que permetessin “netejar”

L'estudi de qualsevol subjectivitat no eren considerats investigacions serioses. Sortosament, en les darreres dècades la situació ha anat canviant i, recuperant tradicions abandonades, sovintegen els estudis i les recerques que s'emparen sota els pressupòsits de la investigació qualitativa, animats pel progrés i la consolidació de ciències com l'antropologia o la sociologia.

És possible que un mètode quantitatiu s'adapti molt bé a estudis en el camp de les ciències experimentals o de les ciències naturals, però quan s'utilitza en el camp de les ciències socials es corre el risc de deixar fora de la investigació ambigüitats, irregularitats, contingències o diversitats, que s'adiuen poc al patró preestablert però que també formen part de la realitat que s'analitza. També és possible que algunes investigacions qualitatives, amb la pretensió de fer ciència, i estant impregnades de valors, d'ideologia, i creences resultin excessivament subjectives. És obvi que tan les investigacions que usen mètodes quantitius com aquelles que n'usen de qualitius són productes culturals i, com a tal, subjectes a un espai i un temps concrets, carregades d'humanitat i per tant mai objectives del tot.

Les investigacions educatives de signe marcadament positivista han sovintejat i, de fet, el nostre sistema educatiu n'és, d'alguna manera, un dels productes. Però cada vegada és menys clar que la investigació educativa hagi de mantenir-se dins els supòsits d'una racionalitat tècnica o instrumental i cada vegada hi ha més raons, segons el meu parer, per assajar altres models que ens apropin més a una racionalitat humana _que inclou el que en la modernitat se n'ha dit *raó* però que també ha d'incloure *sentiment i emoció*. Es tractaria d'entendre la racionalitat humana no pas plantejant una dicotomia entre raó i passió sinó com a una *raó sensible* (Mèlich, 2002) perquè l'educació ha de tenir un principi ètic i l'ètica comença amb un

sentiment: el sentiment d'horror davant del mal absolut, per exemple davant l'Holocaust.

Aquest és un dels motius pels quals he preferit una metodologia qualitativa per elaborar aquesta recerca. Com investigació educativa que és, pretén potenciar processos de reflexió i crítica _i així fer la seva aportació a la comunitat científica ajudant a elaborar teoria_ per tal de millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge _ i fer d'aquesta manera una contribució a la comunitat educativa, millorant la pràctica. Però la millora de la qualitat de l'educació no és pas la finalitat última, del que es tracta és que aquesta millora pugui contribuir a fer l'home més humà.

D'altra banda la forma personal d'exercir la professió docent m'ha anat apropant, amb els anys d'exercici de la docència, a mètodes d'investigació-acció (Carr, Elliott, Kemmis, Stenhouse) molt pròxims a una investigació qualitativa i a una forma de fer que propicia la conciliació, entre teoria i pràctica. Com que l'educació requereix, des de la meua perspectiva, aquesta unió, una metodologia qualitativa em permetia trobar models d'intervenció en la pràctica que fossin àgils i que em possibilitessin, al mateix temps, investigar i actuar.

L'objecte d'aquesta investigació és **captar i reconstruir el significat** (Ruiz, 1996) de processos, comportaments i accions que es desenvolupen en un entorn social concret, l'escola, l'aula, mantenint una orientació **concreta i holística**, per tal d'evitar parcel·lar en excés la realitat. La recerca pretén captar totes les experiències i significats d'unes accions concretes, aquelles que es deriven del fet de voler fer *innovació en el currículum* de Ciències Socials i de dur a terme el *Projecte de Formació*; però pretén fer-ho en el que tenen de complexes. El llenguatge que

s'utilitza en la recerca no és el llenguatge dels números, dels tests o les estadístiques, sinó el dels **conceptes i les metàfores** (Ruiz, 1996).

La informació s'ha recollit a través de l'observació, la gravació i/o filmació de situacions normals d'escola _reunions i classes, de les entrevistes, fent ús d'instruments que permetessin una interpretació *flexible*. L'ús de l'observació i un cert hàbit d'elaborar descripcions personals d'experiències viscudes a l'aula per tal de poder-les utilitzar com element de reflexió posterior, fa que la recerca adquireixi un cert caràcter d'investigació fenomenològica.

En la sistematització de la informació s'ha utilitzat un **procediment** més **inductiu** que deductiu perquè la reconstrucció del que s'ha esdevingut en el camp objecte d'estudi i en el temps que ha durat la recerca no ha estat de fàcil anàlisi i sí de difícil teorització.

La forma com Goetz i LeCompte (1988) presenten l'etnografia educativa possibilita l'ús de teories i metodologies que permeten una gran aproximació a la realitat quotidiana de situacions escolars com la que és objecte d'aquesta recerca. La investigació etnogràfica té el caire holístic que aquesta recerca requereix i permet la visió subjectiva dels participants en la recerca i de la pròpia investigadora. Però des de la perspectiva de les relacions entre els investigats i la investigadora aquesta recerca no és pròpiament una investigació etnogràfica perquè aquí la investigadora no *arriba* a l'entorn a investigar, ni ha d'aprendre el llenguatge dels investigats perquè és el seu propi llenguatge i actua en el seu propi camp; la investigadora és també investigada i forma part del camp a investigar abans d'iniciar-se la recerca i en seguirà formant part després d'acabada.

Només una metodologia qualitativa com la que he utilitzat em permetia aconseguir el grau de col·laboració de companys i companyes que necessitava i que,

en la major part de les qüestions, he aconseguit. Una col·laboració que només és possible quan es treballa en situació d'igualtat; i per treballar des de la igualtat, el millor és ser i sentir-se un igual. Una investigació educativa feta des dels supòsits del positivisme no pot, de cap manera, aconseguir que l'investigador sigui un igual, entre altres qüestions, perquè ha de procurar desprendre's dels seus valors, de la seva subjectivitat, mantenint-se distant de l'objecte d'estudi; per aquesta raó fàcilment se'l veu com un intrús; tampoc pot aconseguir el grau de "calidesa" humana o, perquè no, de "fredor" humana que permet la relació entre les persones. Un investigador que estudiï la realitat educativa des d'un plantejament més humanista, que l'analitzi des d'un model hermenèutic, incorpora humanitat a la seva investigació; sap que analitza el món, en aquest cas una realitat educativa concreta, des del seu pensament, carregat de valors, com un actor més d'aquesta realitat, utilitzant la seva personalitat com a instrument d'investigació.

Però justament perquè la metodologia triada és de signe qualitatiu, *gairebé etnogràfic*, calia distingir el paper que jo tenia com a investigadora i el que tenia com a companya de feina que compartia projecte d'innovació. No se'n podia ressentir la qualitat de les relacions; ben al contrari, la recerca, igual que la innovació, havien de servir per apropar posicions. I tampoc se'n podia ressentir la qualitat de la feina ordinària, es tractava, en canvi, de millorar-la. Per això des del principi es va deixar molt clar que, per una banda hi havia els compromisos de cadascú amb l'equip per fer la innovació _i per aquesta raó tothom va explicitar els seus en iniciar-se el *Projecte de Formació_* i, per l'altra, hi havia els compromisos que cadascú adquiria amb mi com investigadora i que jo adquiria amb cadascú i amb l'equip. No es va arribar a firmar cap pacte escrit però sí que hi va haver un document de compromís

en el que hi figuraven les “pautes d’actuació”¹ per tal que ningú no es sentís ni utilitzat, ni envaït en la seva privacitat personal o professional.

Aquest document de “pautes d’actuació” ha funcionat com una mena de garantia, o si es vol de codi deontològic, per tal que tots els companys i companyes tinguessin la seguretat que no utilitzaria les seves paraules o les seves experiències sense consentiment. Però també ha funcionat com un instrument que aporta credibilitat i fiabilitat a tot el que es pugui dir en la recerca perquè l’existència d’aquest pacte ha suposat que tots els documents que serveixen per validar fets, conceptes i significats de la recerca, abans de convertir-se en documents d’anàlisi i interpretació per part meva, han estat consensuats per tots els implicats, si és el cas de reunions conjuntes, o per cadascun d’ells o elles, si és el cas de la descripció de les unitats didàctiques.

3.2. Les estratègies de recollida d’informació

En aquesta, com en tota investigació, ja sigui qualitativa o quantitativa, cal aportar mètodes que li atorguin validesa i fiabilitat, de la mateixa manera que cal vetllar perquè es pugui confiar en l’honradesa de la persona que investiga. Per aquest motiu passo a continuació a exposar quina ha estat la forma de procedir i els instruments de recollida d’informació així com la forma com s’han buidat, analitzat i interpretat.

Les tècniques de recollida d’informació han estat les característiques d’una recerca qualitativa: **l’observació, l’entrevista i la lectura (o audició) i l’anàlisi de documents.**

¹ *Pautes d’actuació*. Annex 1.4. Pàg. 42

En la majoria de les situacions, s'ha procurat trobar formes no agressives de recollida de dades i que no suposessin la creació de situacions artificials, o, com a mínim, que les reduïssin tot el possible. Fins i tot en aquelles situacions gens quotidianes, com per exemple la filmació d'una o varies sessions de classe o d'una reunió del professorat s'ha buscat la manera que la càmera no fos agressiva i que l'ocasió no fos única, com explicaré més avall.

Pel que fa a l'observació. L'observació directa _per presència d'un observador_ només s'ha pogut utilitzar en la implementació de les unitats didàctiques a l'aula; en els moments que treballàvem tot l'equip *Diàleg 9* la meua feina consistia en recollir tot el que es deia per després elaborar el resum de la reunió, per tant no podia fer d'observadora i als companys no els podia demanar que fessin una feina que tenia utilitat per a la recerca però no pas per a la innovació. En les altres ocasions que s'ha recollit informació a través de l'observació, per exemple en moments de reunions de tot el professorat, s'ha fet **observació electrònica** (Van der Maren, 1995).

En iniciar la recerca cada persona de *Diàleg 9* havia adquirit el compromís de fer d'observador d'un company o companya en implementar la seva unitat didàctica i de deixar-se observar quan li correspongués a ell o ella. Però fou impossible perquè els horaris no eren compatibles. Això explica que només l'Estefania, l'Eva, una observadora externa, i jo féssim d'observadores i haguem pogut fer una observació directa en la implementació de quatre de les cinc unitats didàctiques que s'analitzen. L'Estefania va fer-ho en la implementació de la unitat didàctica preparada per l'Ignasi i l'Eva, en la que implementava jo. Jo vaig fer-ho en les que corresponien a diferents professors i professores: l'Estefania, la Lola, l'Elena i l'Ignasi (en un grup

diferent al que havia observat l'Estefania). Les altres unitats didàctiques _cinc més_ no s'han analitzat en profunditat i només han estat utilitzades per confirmar o negar denominadors comuns al procés d'implementació de la innovació curricular.

En totes les ocasions s'havia preparat l'observació prèviament amb el professor o professora implicat i s'anaven prenent notes del que s'esdevenia, jo en el meu diari, les altres dues observadores en blocs de notes que després em van passar. L'observació, pautaada prèviament, i anunciada i admesa per l'alumnat, analitzava el clima d'aula, l'ús de les habilitats socials que treballàvem, així com l'ús de les habilitats cognitivolingüístiques seleccionades en el discurs oral de l'alumnat.

A més a més, en tot el procés d'implementació de totes les unitats didàctiques de tots els components de *Diàleg 9* s'ha fet una **observació electrònica** i en aquelles ocasions que la càmera no podia captar tot el treball de l'alumnat, perquè treballaven en equips i el so no hauria permès distingir de quina de les persones de l'equip de treball provenia la veu, es va procedir a complementar la feina de filmació que feia la càmera amb la de la gravació que permetia el magnetòfon de taula.

Com que d'entrada ja tenia clar que la figura d'un observador, de la càmera o del magnetòfon provoquen una situació anòmala i contaminen la normalitat, es va procurar no convertir la presència d'aquests instruments en quelcom excepcional sinó en un fet que abans i després de la pròpia implementació de la unitat didàctica ja s'hagués utilitzat. D'aquesta manera s'havien fet filmacions per motius diferents, s'havia procedit a observacions gratuïtes i s'havien enregistrat moments de treball que no havien de ser utilitzats en la recerca. Per la mateixa raó es va procurar, en el cas d'alumnes més grans, que fossin ells mateixos els que incorporeassin l'ús de la càmera per analitzar la feina que feien i per aprendre a rectificar errors; en quatre dels grups classe dels quals es parla van ser els propis alumnes els que van filmar les

classes que després s'analitzen o es van encarregar de decidir on es posava la càmera perquè no es sentissin "agredits". Amb els alumnes més petits va ser relativament senzill convertir-ho en una nova estratègia de treball i ben aviat actuaven amb tota normalitat.

L'observació ha estat una tècnica de recollida d'informació clau en aquesta recerca, especialment en el procés d'implementació de les unitats didàctiques. M'han estat molt útils les filmacions perquè, malgrat no reproduïx mai fidelment la realitat, perquè la imatge i el so no són mai del tot aquells que s'han esdevingut (Van der Maren, 1995, pàgina 302), m'han permès la repetició dels fets en diverses ocasions, en situacions diferents i moments separats pel temps. La càmera capta els contextos i el clima d'aula molt més fidelment que l'observador directe, sobretot si es deixa fixa en un lloc. Tenir filmades totes les implementacions de les unitats didàctiques m'ha permès trobar els punts de contacte de la manera de treballar que hem iniciat. Només amb la feina de l'observador a l'aula i amb les produccions dels alumnes no m'hauria estat possible confirmar allò que diuen els professors en els moments de posada en comú en les reunions, en canvi sí que he pogut fer-ho a través de la filmació, perquè aquesta es pot reproduir tantes vegades com sigui necessari i això m'ha permès confirmar, en la majoria de les ocasions, allò que el professor o la professora remarcaven.

El material producte de l'observació està format doncs, per una banda, per tot un seguit de filmacions que s'han utilitzat sense alterar-se, visionades una i altra vegada per extraure'n informació i per fer-ne la interpretació i, per l'altra, un sèrie de notes de les tres persones que en un moment o altre hem fet d'observadores. Un material que s'ha pogut anar contrastant amb les narracions dels professors en els

moments que fèiem la posada en comú o amb les produccions dels alumnes, segons els casos.

Pel que fa a l'entrevista. L'entrevista, considerada la segona gran tècnica d'obtenció d'informació en una investigació qualitativa (Ruiz 1996, pàgina 165), ha estat utilitzada bàsicament per poder trobar indicis de la petjada que havia tingut en cadascuna de les persones de *Diàleg 9 la innovació curricular* i el *Projecte de Formació* que se'n va derivar.

Però si entenem que l'heterogeneïtat de les entrevistes fa que puguin ser considerades com a tals des d'intercanvis de pocs minuts fins a sessions de dies (Ruiz, 1996, pàgina 167) en aquesta recerca s'ha utilitzat també l'entrevista en aquells moments que es preparaven, amb cada professor o professora, les unitats didàctiques a implementar. D'alguna manera també podríem considerar aquí la breu enquesta que vaig passar a tot el professorat del departament de Ciències Socials. Podem veure les característiques de cada model agrupant-les de la manera següent:

Entrevistes per preparar les unitats didàctiques. Es tracta de reunions que jo no havia estructurat ni tan sol pautat i que les guiava més o menys segons el professor, segons la unitat didàctica i segons la disponibilitat de temps. En realitat la pauta de la reunió la donaven els acords pactats per tot l'equip en el moment d'iniciar-se el *Projecte de Formació*; la meva funció consistia simplement en procurar que, en el conjunt de les entrevistes que teníem amb cada professor o professora abans de la implementació de la unitat didàctica, s'haguessin preparat totes les variables que calia per ser fidel als pactes establerts. Per tant el ritme, la durada, el moment i el lloc de l'entrevista el decidia el professor o la professora i el

contingut ens venia donat pels acords d'equip i per la temàtica de la unitat didàctica a preparar.

Entrevistes de valoració retrospectiva. Aquestes sí que són entrevistes que vaig pautar però no tenen una estructura tancada. A través d'aquestes es busca comprendre què va significar, per a cadascun dels entrevistats, la innovació curricular i el *Projecte de Formació*.

Les preguntes de l'entrevista són obertes i permeten respostes sense cap categoria preestablerta. L'ordre de les preguntes va ser igual per a tot l'equip i la manera de pactar el dia, l'hora i el lloc per mantenir-la també.

Les entrevistes es van buidar detalladament poc després d'haver-les fet i es va passar el contingut del buidat a cadascuna de les persones per tal que pogués dir si calia deixar de banda alguna de les coses que s'hi afirmaven; en cap cas vaig trigar més d'un mes per tal que a la persona entrevistada li fos fàcil recordar-la. Ningú hi va fer cap rectificació. En dues ocasions, però, l'entrevistat va demanar de tancar la gravadora perquè els comentaris que feia o bé eren del tot personals o tenien relació amb l'estatus professional dins del centre i no volia que constés algun detall en la gravació.

Més avall s'exposen, encara, els detalls d'aquest model d'entrevista.

L'enquesta Estava pensada bàsicament per confirmar que l'equip *Diàleg 9* seguia tenint record del que havíem fet durant el curs anterior, i per veure si la valoració que s'havia fet en el mes de juliol de 2001, seguia essent la mateixa després de començar el nou curs. Es tractava de confirmar o desmentir el judici fet sobre la *innovació* iniciada i sobre el *Projecte de Formació*, però, servia, també, com

a recordatori perquè encara quedaven professors per implementar la seva unitat didàctica i d'alguna manera servia per mantenir l'equip unit.

Pel que fa a la lectura (o audició) i l'anàlisi de documents. S'ha d'incloure en aquest apartat tota la resta de documents: escrits en paper (cartes, resums de reunions, diaris o notes dels professors i professores _també el meu diari de feina_, descripcions de la implementació de cada unitat didàctica, produccions d'alumnes, reflexions personals del professorat), cintes de magnetòfon (enregistraments de veu del treball en equip dels professors i dels alumnes), esquemes i dibuixos elaborats en alguna classe.

Aquest és el conjunt de material més divers.

En el decurs de la primera reunió amb l'equip *Diàleg 9* per iniciar el procés d'innovació _la del 10 de novembre de 2000_ vaig regalar a cada company una llibreta i un bolígraf demanant que miressin de fer diari de feina en els moments que implementessin la unitat didàctica. L'estratègia no va funcionar, només dos professors van prendre alguna nota. L'autèntic diari de feina de cada company i companya han estat les posades en comú a les reunions, que estan totes gravades.

Tot i això el material escrit obtingut ha estat tan abundós que en un primer moment em va semblar impossible d'analitzar. La manera d'ordenar-ho ha estat anar etiquetant tot el que rebia de cada professor i obrir, des del primer moment, una carpeta amb el nom de cadascú. D'aquesta manera, després d'una primera anàlisi del material de cadascú ja vaig poder triar perquè hi havia molt material que no em servia ni per negar ni confirmar res.

Finalment: el material obtingut a través de l'observació, a través de les entrevistes amb el professorat, de l'enquesta, de la valoració personal escrita i el meu

diari ha estat el material bàsic per a poder analitzar i interpretar el que s'havia esdevingut. El material que ha aportat cada professor o professora i que ell o ella havien seleccionat de tot allò que s'havia produït en la implementació de la seva unitat didàctica ha estat menys valuós del que esperava perquè, en haver pogut assistir "en directe" o a través del visionat posterior, a totes les implementacions esperava que el material de l'alumnat m'aportés una informació addicional i no ha estat així. Sí, però, que ha estat útil per confirmar, per triangular la informació.

3.2.1. Enumeració dels instruments de recollida d'informació de la fase activa.

S'enumeren aquí tots aquells instruments de recollida d'informació que, utilitzats durant el *Projecte de Formació* i la implementació de les unitats didàctiques han estat finalment utilitzats per a la recerca, després d'una primera immersió en la documentació que va suposar-ne una selecció.

Els instruments utilitzats per recollir la informació i que finalment són objecte d'anàlisi i interpretació són els següents:

- Notes escrites de l'observació directa de la implementació de tres unitats didàctiques. És un material força pobre perquè la majoria de les anotacions són telegràfiques. Són notes de l'observació de les següent unitats:
 - ✓ El judici a Jesús. Religió, 1r d' ESO. Professora: Lola.
Observadora: Agnès
 - ✓ La guerra dels segadors. Ciències Socials, 3r d'ESO. Professora:
Elena. Observadora: Agnès

- ✓ El conflicte: teoria i resolució, 3r d'ESO. Professor: Ignasi.
Observadores: Estefania (grup C), Agnès (grup B)
- ✓ Com es creen necessitats? (Economia i organització d'empreses)
1r-2n Batx. Modalitat de Ciències Socials. Professora: Estefania.
Observadora: Agnès
- ✓ Seguiment i anàlisi d'un conflicte : la qüestió d'ETA. (Història
d'Espanya) 2n Batx. Professora: Agnès. Observadora: Eva
- Filmacions dels moments seleccionats amb cada professor o professora de
la implementació de 9 unitats didàctiques. Material abundant, de visió
generalment clara i global, d'audició correcta i molt ric en informació.
- Enregistrament de veu de totes les reunions de l'equip *Diàleg 9* mentre va
durar el *Projecte de Formació*. Material abundant, que no sempre es fa
entenedor la primera vegada d'escoltar-lo. Molt ric en informació. Les
reunions enregistrades són:
 - ✓ 5 de setembre de 2000. Reunió de departament ordinària. (resum
escrit)
 - ✓ 10 de novembre 2000. Tertúlia-berenar. (transcripció sencera)
 - ✓ 31 de gener de 2001. Reunió de departament ordinària. (resum
escrit)
 - ✓ 7 de febrer de 2001. Reunió de departament ordinària. (resum
escrit)
 - ✓ 16 de febrer de 2001. Reunió Projecte de Formació. (resum escrit)
 - ✓ 27 de febrer de 2001. Reunió Projecte de Formació. (transcripció
sencera)

- ✓ 28 de març de 2001. Reunió Projecte de Formació. (transcripció sencera)
- ✓ 2 de juliol de 2001. Reunió Projecte de Formació. (resum escrit)
- ✓ 3 de juliol de 2001. Reunió Projecte de Formació. (resum escrit)

- Enregistrament de veu del treball en equips petits de dues unitats didàctiques.
 - ✓ Com es creen necessitats? (Economia i Organització d'Empreses) 1r-2n Batx. Modalitat de Ciències Socials. Professora: Estefania. Gravació dos grups de treball seleccionats per la professora.
 - ✓ Seguiment i anàlisi d'un conflicte : la qüestió d'ETA. (Història d'Espanya) 2n Batx. Professora: Agnès. Gravació de la preparació del debat.

- Diari personal de feina. En ell hi figuren, entre altres coses, les anotacions de cada reunió de preparació de les unitats didàctiques amb cadascun dels professors i professores de *Diàleg 9*.

- Exercicis escrits d'alumnes de les següent unitats didàctiques:
 - *La Guerra dels Segadors*.
 - *Com es creen necessitats?*
 - *ETA: conflicte i poder en l'Espanya del nou mil·lenni*

Aquest material és el que permet analitzar i interpretar la implementació de les unitats didàctiques i fer una primera valoració del *Projecte de Formació*.

3.2.2. Presentació dels instruments de recollida d'informació de la valoració retrospectiva (fase postactiva)

A continuació s'enumeren els instruments de recollida d'informació d'aquesta etapa.

Documents escrits

- Enquesta. La responen: Carlota, Magda, Jonathan, Marc, Lola.
- Reflexió personal escrita: Carlota, Magda, Lola, Jonathan, Estefania, Marc, Ignasi.

Documents gravats

- Enregistrament de veu i transcripció escrita de totes les entrevistes.
 - ✓ 9 d'abril de 2002. Entrevista amb l'Elena.
 - ✓ 9 d'abril de 2002 .Entrevista amb la Lola.
 - ✓ 9 d'abril de 2002 .Entrevista amb l'Ignasi.
 - ✓ 4 de juny de 2002. Entrevista amb la Carlota.
 - ✓ 21 de juny de 2002. Entrevista amb l'Estefania.

Per la rellevància que han tingut per verificar i donar credibilitat a algunes qüestions que se'm plantejaven, he pensat que calia detallar el contingut d'aquests instruments: enquesta, entrevista i valoració personal escrita. Es tracta d'instruments utilitzats per recollir informació després de la fase pròpiament activa.

En la taula següent hi consten els instruments per fer aquesta **valoració retrospectiva**, els cursos i períodes en què es respon i els noms de tots els professors i professores que configuren *Diàleg 9*. Així es pot veure que si bé sempre la majoria d'ells i elles ha donat resposta a les meves demandes mai han estat més de 7 (77.78 %) però tampoc mai menys de 5 (55.56%)

Relació de professors i professores que han donat resposta en els moments que s'ha demanat una valoració retrospectiva del *Projecte de Formació*

Professor Professora	Enquesta Setembre-octubre 01	Entrevista Abril-juny 02	Escrit de valoració i Currículum
	Curs 2001-2002		Curs 2002-2003
Carlota	Sí	Sí	Sí
Dani	No	No	No
Elena	No	Sí	No
Estefania	No	Sí	Sí
Ignasi	No	Sí	Sí
Jonathan	Sí	No	Sí
Lola	Sí	Sí	Sí
Magda	Sí	No	Sí
Marc	Sí	No	Sí
Total	5	5	7

Els instruments utilitzats per recollir la informació i que em permeten fer una anàlisi i interpretació rigoroses de la valoració retrospectiva són diferents en cadascun dels casos:

Per a la primera ocasió, setembre-octubre del curs 2001-2002 es dona una breu **enquesta**, que acompanya una carta recordatori de la feina feta durant el curs 2000-2001 a través del *Projecte de Formació*. Cal recordar que en aquells moments encara faltava implementar tres de les unitats didàctiques previstes i que, per tant, el *Projecte de Formació* continuava per a alguns.

En l'enquesta vaig fer sortir les poques coses que m'interessava poder confirmar i aquestes quedaven contestades en les preguntes 4, 5 i 6. Les tres primeres eren bàsicament per entrar en situació, per fer de recordatori del que s'havia treballat durant el curs anterior.

Vegem les preguntes:²

1. De totes les sessions de treball que es van derivar del *Projecte de Formació* de Ciències Socials. *Diàleg 9*, i a les que vas poder assistir el curs passat, quina/es recordes més? Mira de trobar la manera d'identificar-la, per la data, el tema o per alguna qüestió rellevant que em permeti saber de quina parles.
2. Quines creus que són les raons per les quals recordes més aquesta que les altres?
3. De totes les accions que es van fer, i que procuro descriure't a continuació, quines creus que et resulten més útils per anar-te formant com educador/a? Si creus que són vàries o totes mira d'establir una jerarquia.
 - Xerrades programades en les quals cadascú explicava pràctiques d'aula.
 - Xerrades programades en les quals es parlava d'un tema (pe. conceptes de conflicte i poder, els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur, etc.)
 - Moments en les xerrades programades que, bo i sortint de programa, cadascú explicava vivències que no necessàriament tenien a veure amb el que figurava a l'ordre del dia.
 - Intercanvi de materials i recursos.
 - Observació, a través de la gravació, de la pròpia feina a l'aula.
 - Relacions informals de comunicació d'aspectes de classe, en moments no programats.
4. Què és el que més valores del projecte de formació del curs passat?
5. Segueixes tenint ganes de continuar en la línia de treball iniciada en el projecte de formació del curs passat?
6. Si has contestat afirmativament a la pregunta anterior, en quin dels aspectes que vam iniciar el curs anterior et veuries capaç de fer-te'n responsable, actuant "d'expert/a" o trobant bibliografia que ens pogués ajudar als altres a avançar en la línia que ens hem marcat.
 - Crear un bon clima de treball i comunicació entre totes les persones del departament.
 - Aprofundir en la forma de treballar, a l'aula, les habilitats socials que ens hem marcat.
 - Trobar formes d'avaluar que propiciïn l'autoavaluació i/o la coavaluació entre els alumnes.
 - Dissenyar activitats d'aula que afavoreixin la relació entre emocions i aprenentatge de coneixements.
 - Dinamitzar algunes sessions a partir de la lectura d'algun llibre, articles, etc.

En la segona ocasió, abril-juny del curs 2001-2002

En aquesta segona trobada es va utilitzar **l'entrevista**. A través d'una altra carta, aquesta escrita el 8 de gener de 2002,³ es convoca, a aquells que vulguin i puguin, a mantenir una entrevista. S'avisava que l'entrevista ens pot portar estona, per la qual cosa es demana pactar un moment que no hi hagi pressa.

² Apartat 7 de la carta del 3 de setembre de 2001. Annex 1.3. Pàg. 30

³ Carta del 8 de gener de 2002. Annex 1.3. Pàg. 30

La idea de fer una breu enquesta i demanar, després, de poder fer una entrevista era per poder arribar a tots, tant a aquells als qui no agrada escriure molt, però que, si se'ls dóna un document ben senzill, prefereixen això que haver de perdre els 45 minuts que els anunciava que podia comportar l'entrevista, com a aquells que prefereixen "fer-la petar".

No es pregunta pas el mateix en un i altre instrument de recollida d'informació. En els moments que es passa la carta per fer les entrevistes entre algunes de les persones del departament s'ha seguit parlant d'algunes de les variables que han servit per donar fonament teòric a la innovació curricular: conceptes clau, habilitats socials... I arran de la discussió sobre les habilitats cognitivolingüístiques s'ha anat produint un cert debat sobre les diferències que hi ha entre saber i comprendre. És aquesta la raó per la qual es pregunta en l'entrevista sobre la comprensió.

També cal tenir present que durant aquest curs 2001-2002 el professorat del centre haurà d'avaluar i ser avaluat sota els paràmetres de les "competències bàsiques" i que aquest fet neguiteja en gran manera. Es vol, a través de la pregunta, saber si aquest fet ha provocat algun desànim, si representa alguna interferència, etc.

Tal com havia fet en l'enquesta, es fan, en l'entrevista, unes primeres preguntes (en aquest cas és una primera pregunta múltiple) que serveixen una mica per posar-nos en situació, per començar a parlar i així quan arriben les preguntes que interessen ja s'ha aconseguit superar el neguit dels primers moments. Repassem les preguntes que servien de guió a l'entrevista⁴:

⁴ Guió per a l'entrevista. Carta del 8 de gener de 2002. Annex 1.3. Pàg. 30

1. Què entenem per: Educació. Comprensió. Habilitats socials. Habilitats cognitivo-lingüístiques. Competències bàsiques.
2. Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb els altres companys?
3. Quina valoració fas del Projecte de Formació que vàrem presentar el curs anterior? Què creus que hi vas aprendre? Per què?
4. Quins avantatges creus que té programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per continguts més específics?

Per a la tercera ocasió, el curs 2002-2003.

En aquest cas se'ls demana que facin arribar per escrit la resposta a unes preguntes; es demana una **reflexió personal escrita**. En la carta es demanava, també, que em fessin arribar una breu història personal que m'hauria de servir de currículum per presentar-los en el moment de fer la contextualització de la recerca.

La mateixa carta, datada el 24 de gener,⁵ em va servir per agrair, per escrit, totes les atencions que cadascun d'ells i d'elles m'ha tingut en el decurs d'aquests anys i també per donar importància a la feina que havíem fet entre tots: *"...la feina que en el seu moment em vaig proposar avança. I, a mesura que ho fa (...) veig més i més clara la importància del que vam fer plegats. Sovint fem coses que ni nosaltres mateixos sabem valorar prou bé (...). Ara sé que el Projecte de Formació que vam tirar endavant l'equip del departament, Diàleg 9, va ser quelcom molt valuós. (...) que és una de les poques maneres reconeguda com a vàlida per avançar, és a dir **innovar**, en temes de Didàctica de les Ciències Socials i de formació del professorat.*

S'acaba la carta agraint de nou la feina, facilitant la forma de fer i de lliurar la redacció de la reflexió i anunciant la convocatòria d'un berenar d'agraïment. Es donen orientacions per a la reflexió i es torna a lliurar l'enquesta passada el setembre del 2001 perquè pugui servir de recordatori.

Les orientacions que es donen són:⁶

⁵ Carta del 24 de gener de 2003. Annex 1.3. Pàg. 30

⁶ Carta del 24 de gener de 2003. Annex 1.3. Pàg. 30.

*Guió orientatiu per a la valoració retrospectiva. **Recorda que no cal respondre les preguntes, només hi són per propiciar la reflexió.***

1. *Quina utilitat penses que va tenir, en el seu moment, per al conjunt del departament el Pla de Formació del curs 2000-2001?*
2. *Quina d'aquelles utilitats penses que ha quedat ?*
3. *Què va significar per a tu?*
4. *Què significa per a tu avui?*
 - *La idea de conceptes claus que vas treballar la tens present avui com a “teló de fons” dels continguts que treballas?*
 - *Vetllar perquè els alumnes practiquin unes determinades habilitats socials és un dels teus objectius?*
 - *Allò del diàleg i la participació és un fet a les teves classes?*
 - *La dinàmica d'aula que vas utilitzar l'has treballat més?*
 - *T'ha ajudat a seguir avançant en trobar maneres de treballar que facilitin a l'alumne l'autoregulació dels aprenentatges?*
 - *Etc.*

3.3. El tractament de la informació

Tots els instruments citats en els dos apartats anteriors, “*Enumeració dels instruments de recollida d’informació de la fase activa*” i “*Presentació dels instruments de recollida d’informació de la valoració retrospectiva*”, es van anar ordenant seguint un “*Diari de feina*” i la informació que en ells s’hi conté ha estat analitzada i interpretada per elaborar la recerca.

Abans d’entrar en detall de com s’ha procedit a tractar aquesta informació em sembla necessari justificar la necessitat d’aconseguir que cadascuna de les persones que havia intervingut en el *Projecte de Formació* i el procés d’*innovació curricular* fes una valoració retrospectiva de tot el que s’havia esdevingut.

Per què una valoració retrospectiva? La idea de fer-la em va anar semblant necessària i miraré d’exposar-ne breument les raons.

No hi ha dubte que em vaig decidir a fer aquesta valoració retrospectiva perquè mai m’ha agradat deixar res a mig fer. Si algun projecte iniciat fracassa, necessito, per tancar etapa, sabent-ne els motius, un cop s’han analitzat el puc considerar ja tancat, mai abans. Si un projecte va bé, necessito saber com es pot mantenir i millorar. El *Projecte de Formació* havia anat bé, segons la valoració que se’n fa a final de curs, però era, és encara, un projecte inacabat. El sol fet que en el document que a final de curs es lliura al Director Pedagògic, *Memòria del projecte de formació* s’inclogui una “desiderata” és un signe que no es considera ni de bon tros la feina acabada, sinó només traçada una direcció per seguir-hi treballant. Es tractava doncs de saber on estàvem després d’un curs, després de dos cursos.

A més a més em va semblar una bona manera d’apuntar una línia de treball per organitzar la formació del professorat; una forma de contribuir a la reflexió en la

pròpia escola i en la institució a la qual pertany, especialment ara que s'ha decidit treballar a fons en un estil metodològic propi que es vol caracteritzar per utilitzar formes d'ensenyament i aprenentatge cooperatives.

Hi ha doncs, tres raons que em semblaven suficients per animar les persones de *Diàleg 9* a fer-la:

- Validar i donar fiabilitat a les afirmacions que es fan en la recerca respecte la innovació i la formació del professorat que suposa.
- Satisfer la necessitat personal, en el benentès que no era per cap interès individualista, d'anar a fons en l'anàlisi del què s'havia realitzat.
- Apuntar una línia de futur per a la formació en el context de treball; una línia que podia permetre fer innovació constant i reflexió sobre la innovació.

Com s'ha procedit per tractar aquesta informació i fer-ne el contrast necessari per donar-hi fiabilitat? Exposo a continuació la manera de tractar la informació del *Projecte de Formació* i de la *innovació curricular* (**intervenció didàctica**) i ho faig sota aquests mateixos títols.

Cal tenir present que tota la informació que tinc a mans em podria servir, indistintament, per demostrar si el que es pretenia a través del *Projecte de Formació* o de la *innovació curricular* era encertat o no. Però el que he fet ha estat utilitzar una part de la informació per validar la coherència del *Projecte de Formació* i l'altra per demostrar que en la implementació didàctica, per tant en la *innovació curricular*, s'han assolit els objectius marcats.

Però l'un dóna validesa a l'altre. Per la forma com hem vist que es van desenvolupar els fets no hi hauria hagut *innovació curricular* sense un pla de

formació que donés temps de preparació al professorat i el *Projecte de Formació* no s'hauria proposat sense el propòsit de fer una innovació en el currículum. Aquesta interdependència es dóna també amb la informació obtinguda i amb la manera com s'ha tractat. Malgrat he utilitzat un tipus d'informació per exemplificar el que pensaven els companys i companyes referint-se al *Projecte de Formació*, només l'he pogut utilitzar perquè quedava avalat per allò que he vist que s'esdevenia a les aules i a l'inrevés. La informació obtinguda a través de les gravacions de les reunions del *Projecte de Formació* em permet, per exemple, percebre una **Lola** _una de les professores de *Diàleg 9*_ il·lusionada amb aquest tipus de formació i amb la innovació que es proposa i ho confirma en les seves respostes en l'enquesta i en l'entrevista, però tot el que ella pugui dir només quedarà validat i les seves afirmacions se'ns convertiran en fiables del tot en el moment que puguem veure el clima d'aula a través de la filmació d'un parell de dies de classe o de les valoracions que fan els i les alumnes en acabar la implementació de la seva unitat, o pel fet que jo tingui anotat en el meu diari de feina que ella torna a implementar la unitat didàctica en el curs següent, 2001-2002.

Com en qualsevol recerca qualitativa, doncs, s'ha cercat en tot moment la **triangulació** d'informacions i és a partir d'aquesta triangulació que el que s'afirma té credibilitat.

3.3.1. Pel que fa la formació del professorat

Veurem que l'apartat *Anàlisi global dels resultats del Projecte de Formació* es divideix en dues parts la *Valoració feta el juny de 20001* i *Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003*. Les dues parts s'interpreten a partir de la informació recollida en el curs 2000-2001 _resums de les reunions, diari de feina, etc._ i en les valoracions retrospectives posteriors _entrevistes, enquestes i escrits personals.

Per a la primera part, Valoració feta el juny de 20001

Es tracta d'una valoració que pràcticament estava tancada en acabar el curs, perquè la vam fer conjuntament entre tots els components de *Diàleg 9* en els primers dies de juliol d'aquell curs 2000-2001, per saber fins a quin punt havíem assolit els objectius que ens havíem traçat en iniciar-lo; només calia interpretar-la.

La interpretació del que va suposar el *Projecte de Formació* s'ha fet rastrejant en tots els enregistraments de veu _reproduïts o no en paper, perquè essent 10 hores d'enregistrament n'he reproduït, només, els fragments més rics en aportacions valoratives_ les al·lusions al mateix i comparant-les amb el document escrit *Memòria del Projecte de Formació*, fet com a resum que es va lliurar a la Direcció Pedagògica del centre en el mes de juliol de 2001, amb les notes del meu diari i amb els continguts escrits, revisats per tots els membres de *Diàleg 9*, de les reunions que es van anar fent durant tot el curs 2000-2001. El document *Memòria del Projecte de Formació* ha estat el document que ha servit de base i la resta d'informacions servien per donar credibilitat i validesa, o no, al contingut d'aquest document.

Recordem que el propi document es va fer pensant en la possible continuïtat del *Projecte de Formació* i per tal que fos útil per a la *innovació curricular* que

encara es duia a terme entre els components de *Diàleg 9*. Era bàsic fer la valoració de tot el que s'havia esdevingut durant el curs 2000-2001 perquè era una manera de saber en quina direcció havíem de seguir treballant, era important tancar una etapa, treure'n conclusions, poder provar que la manera com s'havia esdevingut el procés era adequada i permetia avançar amb fiabilitat. Per aquesta raó la informació que donen els documents és molt vàlida per a la recerca perquè hi ha un projecte i unes realitzacions, per tant uns objectius i unes accions, que han cobert en major o menor grau aquells objectius. Aquesta comparació entre el que es pretenia i el que s'aconsegueix és el que jo analitzo i interpreto per elaborar la memòria de la recerca.

Aquesta anàlisi i la interpretació corresponent es fa a partir de tres grans eixos, que són:

- a) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a **l'equip que participarà en el procés de formació.**
- b) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a **l'organització del currículum.**
- c) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a la **forma de treballar a l'aula.**

Per a la segona part, Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003

És una valoració després de transcorregut un temps, per veure què en queda, és una forma de detectar la continuïtat que podia seguir tenint innovació. Per aquest motiu, en dues ocasions, posteriors a l'avaluació de juliol de 2001, vaig tornar a parlar amb totes i cadascuna de les persones de *Diàleg 9* per tal que en poguessin fer

una valoració més serena, una valoració retrospectiva. Aquestes dues ocasions han estat:

- En el mes de setembre de 2001 es dóna una carta⁷ en la que es demana omplir una enquesta breu i també de poder mantenir una entrevista. Les enquestes es responen entre setembre i octubre de 2001. Les entrevistes es fan a finals del curs 2001-2002 (entre abril i juny).
- En el mes de gener de 2003 (la carta els la vaig lliurar el gener i la major part de companys i companyes van donar resposta a finals del curs 2002-2003).

Com ja s'ha dit, la manera d'iniciar el contacte amb els companys i companyes sempre ha estat la mateixa: avisant primer de paraula a cadascuna de les persones i deixant després una carta en el lloc que cadascú té en la taula que compartim en la sala del departament.

Les dues cartes, com totes les altres anteriors que han servit per comunicar-los- hi quelcom, eren cartes personalitzades.

És important fer notar que mai he aconseguit que totes 9 persones em fessin arribar el que els demanava en tot moment, per més que ho hagi recordat; en alguns casos m'han demanat disculpes de totes les maneres possibles per no haver-ho fet. Tampoc he volgut insistir massa perquè no volia pressionar ningú. Volia que ho fessin sense necessitat d'insistir perquè d'altra manera em semblava que podien arribar a fer-ho per compromís i que això podia comportar que l'enquesta, l'entrevista o l'escrit que fessin estigués excessivament condicionat per la meua insistència. D'altra banda, de la innovació que havíem dut terme i del pla de formació que se n'havia derivat tothom n'estava satisfet i a l'escola se'n parlava molt

⁷ Carta de setembre de 2001. Annex 1.3. Pàg. 30.

bé. El que els demanava han estat aportacions molt útils per a la investigació però no era necessari per a la innovació.

Per analitzar i interpretar aquesta segona part, *Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003*, es va tornar a revisar el que es deia en la valoració feta el juny de 2001 i, recuperant les variables que els professors i professores destacaven en aquella valoració, per exemple **la satisfacció de poder treballar junts**, vaig fer noves consultes bibliogràfiques per tal de comprovar que aquestes eren variables que es contemplaven en els estudis actuals sobre formació de professorat i vaig establir, finalment, les variables d'anàlisi.

En aquesta valoració retrospectiva hi ha dues parts. Sota el títol *Respecte la valoració del Projecte de Formació* he anat interpretant els comentaris que tots els companys i totes les companyes ressaltaven. Són aquests:

- a) **Poder treballar plegats** en qüestions habituals d'aula, **millorant la nostra pràctica.**
- b) **Millorar el clima de grup, millorant les relacions interpersonals.**
- c) **Reforçar al professorat, reduint mancances i inseguretats.**
- d) **Reforçar l'autoestima.**

Cadascun d'aquests ítems s'ha anat interpretant al mateix temps que s'establia una comparació entre el que deien persones diferents sobre un mateix aspecte i allò que jo mateixa havia observat, he pogut anar en algunes ocasions, relacionant-ho amb el que diuen alguns experts en el tema.

3.3.2. Pel que fa la intervenció didàctica (o *innovació curricular*)

Pel que fa l'anàlisi i interpretació de la *innovació curricular*, la informació que s'utilitza es molt més diversa i en aquesta ocasió no es manté la separació temporal de les avaluacions fetes pel professorat sinó que es va anar conservant tota la informació relativa a la implementació de cadascuna de les unitats didàctiques. Entre aquesta informació ja hem vist que hi figuren, també, exercicis de l'alumnat.

Hi ha aspectes de la *innovació curricular* que s'analitzen a l'apartat *Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació* _apartat 7.3._ i d'altres, la majoria, que es veuen a l'apartat *Anàlisi i interpretació de la intervenció didàctica* _apartat 8.3.

Pel que fa la informació que es treballa a *Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació* _apartat 7.3._ s'ha tractat de la mateixa manera que he explicat pel tractament de la informació del *Projecte de Formació*. Els ítems que m'han servit per organitzar la informació han estat:

- a) **La rellevància dels conceptes clau com a organitzadors dels currículum de les diferents disciplines.**
- b) **L'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que faciliten la comprensió i que potencien unes habilitats socials afavoridores del diàleg i la participació**
- c) **El paper de les habilitats cognitivolingüístiques.**

Pel que fa la informació de l'*Anàlisi i interpretació de la intervenció didàctica* _apartat 8.3, el procediment de treball ha estat: **visionar** varies vegades el desenvolupament de cada unitat didàctica i prendre notes; **escoltar** el que diu el professor o professora en els moments de posada en comú en les reunions

(enregistrat tot en magnetòfon, reproduït un resum en paper i passat a cada professor per tal que en revisés el contingut), i també prendre'n nota; **analitzar** les produccions dels alumnes i prendre'n nota; **comparar-ho** tot i **comparar-ho** també amb les meves notes escrites de les reunions de preparació de cada unitat i amb el que tenia anotat en el diari de feina. Aquesta ha estat una feina molt àrdua i que ha requerit varies redaccions provisionals abans de poder passar a la definitiva perquè només la podia tancar en els moments que sabia que allò que deia ho havia pogut assegurar perquè ho deia el professor o professora, jo ho veia en la filmació o en les produccions dels alumnes o escoltava i coincidia amb les meves notes o amb les d'algun altre observador.

Per prendre les notes de les que parlo em vaig fer una graella en un eix de la qual hi havia les variables *_conceptes clau, habilitats cognitivolingüístiques, habilitats socials i estratègies d'ensenyament i aprenentatge*, i, en l'altre, les diferents unitats didàctiques i professors que la implementaven. Els retoladors de colors diferents em van ser molt útils per trobar indicis del que cercava en la documentació escrita. Les notes que prenia intentaven donar resposta a les preguntes que vaig plantejar en clau de problemes a resoldre en iniciar la recerca, per exemple: **com organitzen la Carlota, l'Elena, la Lola, l'Estefania la unitat didàctica a l'entorn de conflicte i poder?**

Si de totes les unitats didàctiques preparades només se n'analitzen cinc és justament perquè em permeten una major fiabilitat per la informació de la qual dispo.

En aquest apartat d'*Anàlisi i interpretació de la intervenció didàctica* he optat per interpretar la informació seguint les variables establertes per implementar les unitats didàctiques, és a dir:

- a) Els conceptes socials clau.**
- b) L'ús de les habilitats cognitivolingüístiques.**
- c) Les habilitats socials.**
- d) Les estratègies d'ensenyament i aprenentatge.**

Partint d'aquestes variables he anat revisant les notes i he anat exemplificat el que s'ha aconseguit a través d'evidències trobades en l'anàlisi de la informació de les implementacions a l'aula de cadascuna de les unitats didàctiques.

3.4. El compromís i l'honradesa de la investigadora i de l'equip Diàleg 9

Em sembla més difícil de “provar” l'honradesa que la indignitat perquè posats a demostrar un procedir honrat i una voluntat digna puc caure fàcilment en la pedanteria i la fanfàrria. Però com que penso que no es tracta tant de “provar” fins a quin punt es pot confiar en la meva honradesa sinó d'explicitar les intencions que, en la forma de procedir, en el model d'investigació, m'han guiat per fer la recerca miraré d'exposar-les. I ho faig en aquest apartat perquè, malgrat no formar directament part de la metodologia, he pensat que és en l'ús dels instruments de recollida d'informació on és més fàcil que es produeixi l'engany, el falsejament i la distorsió.

M'he pres aquesta recerca com un acte de responsabilitat. Si no hagués estat així la recerca mai no hauria tingut format definitiu. Vaig començar a elaborar-la perquè m'interessava el tema, volia intentar resoldre algun dels molts problemes que tinc plantejats, perquè volia aprendre, perquè volia millorar la meva pràctica; sabia, a més a més, que no es tractava de problemes exclusius de la *meva* practica sinó que es tractava de problemes que compartia amb els companys i companyes amb els quals treballa, eren problemes *comuns* i em sentia i sabia capaç de fer que les altres persones compartissin un procés de reflexió sobre aquestes problemàtiques i ho fessin sense necessitar altra cosa que l'ànim que els podia donar.

Però una cosa és dinamitzar un procés d'innovació curricular i una altra molt diferent escriure una tesi. Tan bon punt vaig veure que ja no disposàvem de temps per poder seguir avançant en la innovació vaig sentir que ja no valia la pena seguir analitzant què havia passat perquè no hi veia futur, però no ho podia deixar a mig fer i vaig pensar que escriure-la era, d'alguna manera, un tribut que m'imposava per poder agrair l'interès que els meus companys i companyes havien manifestat, no pas

per la innovació curricular, que era cosa de tots, sinó pel fet que jo decidís, analitzant i criticant la seva feina, escriure la tesi.

Però mal pagament hauria fet si, justament una feina elaborada en unes condicions que no són fàcils d'aconseguir en els nostres entorns escolars actuals, no hagués tingut una cura especial en fer-la des de la voluntat de servir l'interès general i no pas el propi. Si penso que l'educació és acció ètica *_i ho penso_* no puc, en la pràctica d'una activitat tan lligada a ella com és la investigació educativa, exercir-la sense regir-me per un codi ètic que m'imposi una forma de fer determinada.

No podia trair, amb l'abandó d'una feina iniciada, el meu compromís professional. Si, com diuen Apple (1986) o Giroux (1997), les escoles són espais de sociabilitat, serveixen per a introduir i legitimar formes particulars de vida social i són institucions lligades al poder, ara que hem fet una pràctica social més cooperativa que competitiva, més transformadora que d'acomodació i que té finalitats ètiques més que instrumentals, no podia deixar d'acomplir la meua part fins al final, perquè un treball fet en cooperació així ho requereix. I un equip de professors i professores que vulguin impulsar formes de fer cooperatives hauran de començar per ser capaços de *mostra-les* amb el seu testimoni. Com diu Armengol (2002)

Los profesores y profesoras asumen la tarea de capacitar a sus alumnos y alumnas para trabajar mediante la colaboración. No obstante, si los profesores y profesoras no mostramos trabajo de colaboración mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, por un lado difícilmente seremos creíbles delante de nuestro alumnado y, por otro lado, no alcanzaremos las capacidades que, en este sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos y alumnas. Pág. 24

Si seguim predicant d'una manera i actuant d'una altra no ens podem sorprendre dels resultats. Les pràctiques individualistes són les més habituals entre el

professorat de secundària; mentre sigui així no podem demanar que l'alumnat desenvolupi maneres de treballar cooperatives.

Comparteixo i espero haver aconseguit amb el que diu Van der Maren (1995, pàgina 126) quan afirma que “l'educació és un art racional i raonable en el qual la dimensió ètica és essencial”. Per aquest motiu he tingut molta cura en tractar la informació amb la responsabilitat d'aquella que sap que allò que fa ha d'avenir-se a una ètica i una deontologia professionals, tenint consciència que la manipulació de la informació ha d'adequar-se a les normes, els comportaments, els costums i usos socials actuals, procurant ser prudent perquè allò que ara s'escriu pot tenir efectes secundaris i a llarg termini; amb prou claredat, però, per tal que el que es diu en la recerca pugui ser útil al conjunt de la professió docent per avançar en la millora de la pràctica educativa.

En iniciar la recerca ben poc sabia _i encara en sé poc perquè poc hi ha escrit_ arran del comportament ètic d'un professional de l'ensenyament que vol investigar en el seu entorn d'exercici de la professió. He fet algunes lectures que en parlen (Imbernón i altres, 2002; McKernan, 1999; Van der Maren, 1995; Goetz i LeCompte, 1988) però sobretot he mantingut la norma de la meva padrina _una d'aquelles iaies de família pobre que va viure la guerra i la postguerra vídua i amb una filla nascuda el 1930, la mare_ que juntament amb el pare han estat sempre els meus referents ètics: no facis a ningú allò que no vols que ningú et faci a tu! Això, per a mi, abraça tot el camp de la meva acció en aquesta recerca.

Des del principi he procurat ser clara en els compromisos i el primer que vaig fer en el moment d'iniciar la recerca, fou “renovar” l'acord amb el que aleshores era Director Pedagògic del centre; es tractava de renovar-lo perquè ja havia fet el treball *Què en saben i què en poden aprendre de democràcia els i les alumnes de 4t d'ESO:*

un exemple d'investigació-acció, treballant amb alumnes de la mateixa escola. Però en aquesta ocasió al director li va semblar que no calia escriure cap carta als pares perquè no era cap canvi substancial que afectés massa l'alumnat; fou ell el que va assumir aquesta responsabilitat.

Ens quedava: a mi la responsabilitat d'actuar amb consciència ètica i procurant ser una investigadora fiable i creïble, i a tot l'equip Diàleg 9 el compromís d'explicar a l'alumnat el que fèiem, en els moments que els filmessin, gravessin o demanessin produccions escrites per analitzar, etc. En un document del dia 21 d'octubre de 2000⁸ quedaven fixats els compromisos bàsics, que també reproduïxo aquí:

Ens sembla que la investigadora s'ha de comprometre a:

- Mantenir en l'anonimat totes les persones que participaran en la investigació, tant els alumnes com els professors i professores. Si no hi cap inconvenient s'utilitzaran els noms de pila per als alumnes i un pseudònim per a cadascun dels professors i professores.
- Només si arribat el moment es publicués la investigació i sempre que els implicats així ho desitgin es podran citar els professors i professores participants en la investigació.
- No escriure res que faci referència a una situació determinada i que, afectant als professors o professores participants en la investigació, no compti amb el seu vist i plau.
- No fer cap referència explícita que permeti identificar amb facilitat l'escola en la qual s'ha esdevingut la investigació.

També pensem que cadascun dels professors/es participants en la investigació ens hem de comprometre a:

- No falsejar cap de les situacions d'aula que seran objecte d'anàlisi.
- Acomplir els acords i actuacions que es pactin en cadascuna de les reunions i mirar de fer-ho en els terminis previstos.
- Portar a la pràctica, de la manera pactada, les unitats didàctiques seleccionades.
- Informar l'alumnat del que es pretén. Explicar perquè es filma, es grava o apareix algun professor diferent a l'aula.

McKernan (1999, pàgina 262) fa referència a tretze criteris ètics per als investigadors de l'acció que penso que s'han acomplert a excepció del que parla dels permisos dels pares, la responsabilitat del qual va assumir el Director Pedagògic del

centre, com ja he esmentat, decidint no informar als pares i les mares ni de la innovació curricular ni de la recerca que es faria analitzant-ne les conseqüències. Val a dir que els usos i costums del centre porten a fer notificacions als pares quan es tracta de qüestions que puguin afectar la salut dels seus fills i filles o en protecció de possibles accidents, però pel que fa a innovacions pedagògiques, s'ha de tractar de canvis de gran abast com perquè s'anuncii a les famílies i aquest, a ulls de la direcció, no ho era.

⁸ *Pactes d'actuació*. Annex 1.4. Pàg. 42

4. Punt de partida teòric de a la recerca: investigar una forma de compromís.

En aquest apartat es plantegen les raons per les quals es fa la innovació i la recerca des del referent de la investigació-acció, es justifica que la recerca i la innovació es facin partint dels supòsits de la teoria sociocrítica i, finalment s'exposa com s'ha procurat conciliar aquesta mirada sociocrítica amb les diferents tradicions epistemològiques dels professors i professores que van participar en el procés d'innovació de manera que ens permetés fer una autèntica feina d'equip. En la innovació i la recerca presents en aquest treball es dóna una gran rellevància al treball en equip, aquesta és la raó de dedicar-hi un apartat.

4.1 Per què una recerca des de la investigació-acció?

El present treball és una recerca *en* educació, és a dir es tracta d'una investigació que es fa des de dins del sistema educatiu, dissenyant un *Projecte de Formació*, portant-lo a la pràctica, preparant unitats didàctiques, fent-les a l'aula i fent, després, reflexió d'allò que s'ha esdevingut. Les mateixes persones que participen en el pla de formació són les que duen a la pràctica les unitats didàctiques i que després reflexionen sobre aquesta pràctica, sobre aquell disseny del *Projecte de Formació* i sobre les conseqüències de l'aplicació d'ambdós. No es tracta, doncs, utilitzant la terminologia de Stenhouse (1987) de fer investigació *sobre* l'acció educativa sinó *en* _ en el si de_ l'acció educativa. El meu paper d'investigadora consisteix a analitzar i interpretar què s'ha esdevingut tant en el *Projecte de Formació* com en la *innovació curricular* i fer les aportacions que les conclusions d'aquest anàlisi i interpretació permetin. No es pot oblidar, però, que sóc

investigadora i co-protagonista del procés de formació i innovació i per aquesta raó els pressupòsits de la investigació-acció s'adeqüen bé a la feina que proposo.

L'aplicació de la reforma educativa ha fet que molts professors i professores de secundària ens haguem hagut d'acostumar a la provisionalitat. Primer fou el període experimental, després la vam iniciar oficialment; primer els professors elaboràvem material propi per als crèdits variables, després les editorials o el propi Departament d'Ensenyament en proposaren models. Finalment, ara, en temps de contrareforma i de *Ley de Calidad del Sistema Educativo* els crèdits variables pràcticament no existeixen. Tots aquests canvis que s'han fet des de les administracions propicien ben poc la reflexió serena, més aviat és una reflexió fracturada, que es ressenteix de les contínues interferències contextuais.

Una de les qüestions més problemàtiques, si més no a la nostra escola, ha estat la dels continus canvis de matèries que un professor o una professora han d'impartir. Els canvis organitzatius condicionats per l'aplicació de la Reforma del sistema educatiu unes vegades o per les decisions, a vegades unilaterals, de la direcció pedagògica en altres, han fet que molts de nosaltres _la pràctica totalitat de l'equip *Diàleg 9*_ haguem hagut de canviar de matèries cada curs o, fins i tot, cada trimestre. Tampoc aquesta situació propicia la reflexió serena sobre el què ensenyar, el com ensenyar o el per a què ensenyar. Sovint ens hem trobar davant la responsabilitat d'haver d'ensenyar paquets de continguts que mai havíem ensenyat abans i que "s'han d'ensenyar" per algun imperatiu legal o laboral.

Aquesta dinàmica de provisionalitat ha servit a un tipus determinat de professorat per acabar de desanimar-se, per no entusiasmar-se per res, per fer el que els assignaven trobant un llibre de text més o menys correcte i endavant. A d'altres en canvi els ha convertit en experts de la innovació, en "professionals del canvi i del

reciclatge”, amb una gran flexibilitat que els ha permès estar simultàniament impartint classes a secundària obligatòria i postobligatòria, a grups heterogenis i a grups preseleccionats per problemàtiques i/o necessitats molt concretes. Una gran diversitat que es traduirà també en les diferents pràctiques que analitzem.

Coneixent la realitat del context en el qual es fa la recerca, calia trobar un mètode de treball que no trastoqués la quotidianitat però que fos prou potent per aportar el rigor imprescindible per permetre la reflexió sobre la pràctica i el canvi que es considerés necessari. Calia també aconseguir la implicació del professorat en primer lloc perquè tenim el convenciment que qualsevol millora de la pràctica passa per la voluntat de fer-ho del professorat i d'altra banda perquè la transformació de la pràctica passa perquè el professorat tingui clares les finalitats i per fer un bon diagnòstic de la situació, tal com afirma Sthenhouse, (2003):

No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica. (...) El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico. (1998,a) Pág. 126

Els mètodes d'investigació-acció que proposen Sthenhouse, (1998 i 2003), Carr (1988, 1997), i Elliott (1994 i 1996) o les propostes de reflexió en l'acció i sobre l'acció de Shön (1992) s'adapten molt bé a una recerca com aquesta que té com a pretensió bàsica, com ja he dit anteriorment, fer *investigació-innovació-formació*. Conciliant investigació, formació i innovació cada professor i cada professora, interessats en entendre més bé allò que passa a la seva aula i disposats a millorar la seva pràctica, entren en un procés de reflexió en el qual poden compartir els progressos propis de la formació dissenyada, però també els de la investigació,

perquè en fer-se aquesta sobre la seva pràctica, la investigadora està obligada a compartir conclusions.

La voluntat d'aportar proves que permetin acreditar "bones pràctiques" és el que guia la investigació. Tots els components de *Diàleg 9* intentem millorar l'educació i sabem que les idees màgiques no existeixen. Fer una proposta d'innovació curricular i una recerca des de la perspectiva que ho fa, per exemple, Stenhouse (1998) ens ajuda, a mi com a investigadora, però també als meus companys i companyes perquè participen de molts moments de reflexió, a ser més receptius, a estar més oberts, a no acceptar el desplegament curricular només pel fet que ens ve recomanat i a fer les pròpies aportacions, modificacions i crítiques d'acord amb les inquietuds i /o necessitats de l'alumnat. D'aquesta manera el currículum no és quelcom que està prescrit i escrit en les programacions sinó quelcom que fem *_acció_* cadascun dels membres de *Diàleg 9* a les nostres aules respectives amb el nostre alumnat respectiu. Seguim d'aquesta manera la idea de currículum en acció o de desenvolupament del currículum mentre investigo els resultats d'aquestes accions (Stenhouse 1998 a). Sabem que la innovació curricular ens pot menar a unes bones pràctiques, però també sabem que ens hi podem equivocar; sabem que no trobarem res màgic. Com diu Stenhouse (2003):

Si intentamos mejorar la situación, no esperemos hallar, súbitamente, una solución al complejo que forman los problemas educativos: sólo podemos adoptar una línea normativa que ofrezca garantías de un proceso prolongado de perfeccionamiento sistemático y bien meditado. Pàg 175

La investigació-acció segons Elliott (1996) permet treballar amb el pressupòsit que el pensament i l'acció van junts, més ben dit, que una manera de fer tradueix una manera de pensar i de sentir i que l'acció educativa, es vulgui o no, és

acció carregada de valors, és acció ètica. Els educadors que volen analitzar la seva pràctica, i que permeten que altres l'analitzin i la interpretin, no ho fan moguts només per un criteri de raonament tècnic pensat per aconseguir els mitjans més eficaços per tal d'assolir una finalitat concreta, sinó que ho fan moguts per una finalitat ètica i filosòfica. Només el temps ens podrà dir si la nostra innovació i la meva recerca permetran fer avançar el camp del saber i ajudaran a configurar noves teories però en tot cas el que busquem és la manera de millorar la nostra pràctica educativa, entenent que una millora en aquesta és també una millora de la societat.

Investigar *en* educació, des de la posició d'aquell que és un pràctic en educació i fer-ho amb el desig de comprendre-la, i millorar-la _diguem-ne innovar-la, canviar-la, reformar-la, transformar-la o substituir-la, tan se val_ no és fàcil perquè cal entrar en un camp de complexitats en acció permanent, de les quals l'investigador n'és també objecte d'investigació; és aquest joc continu d'estar *dins i fora* (Imbernón, 2002) que implica un risc permanent perquè sempre pot passar que aquell problema que l'investigador pensa que analitza des del distanciament intel·lectual no sigui més que el *seu* problema. D'aquí la necessitat d'adquirir el compromís ètic del qual parlava a l'apartat *Metodologia de la recerca*.

Però aquest mètode de treball m'ha permès una comoditat d'acció relativa en el procés de recerca , i m'ha donat la suficient seguretat de procedir amb el rigor necessari per poder distanciar-me relativament dels problemes i tenir la perspectiva mínima per fer d'aquesta una feina de qualitat i, alhora, poder possibilitar un temps pausat per fer reflexió sobre les pròpies pràctiques a tot l'equip, *Diàleg 9*.

En circumstàncies com les que hem citat, exposades en el context, era necessari que la innovació que ens disposàvem a fer també ens ajudés a crear un bon

ambient de grup per tal de permetre aprendre en un clima de tranquil·litat, distensió i confiança. La investigació-acció tal com diu Elliot (1996) ho permet.

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. (Pàg. 70)

La investigació-acció, com assenyala Elliott (1996), desenvolupa la prudència pràctica, és una solució a la qüestió de les relacions que s'estableixen entre teoria i pràctica i permet millorar aquesta pràctica.

Com diu Elliott, quan un és conscient que la pròpia pràctica tradueix els seus valors i adquireix el compromís de la millora professional, fàcilment troba en la investigació-acció una manera de repensar aquesta pràctica, de perfeccionar-se com a professional al mateix temps que contribueix al propi procés de formació humana. Elliot (1996) diu:

No podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. (Pàg. 71)
Desde la perspectiva de la investigación-acción el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del currículo. De ahí que no pueda haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor. (Pàg. 72)

La investigació-acció ens permet concebre la pràctica educativa i la indagació respecte la mateixa com una acció social més que pretén, finalment, transformar la realitat social. Entenent que una pràctica educativa més ajustada a les necessitats de la societat en la qual es contextualitza pot contribuir a la seva transformació.

Una innovació com aquesta, feta en equip, amb altres professors i altres professores, es fa per trobar la forma d'impregnar de desig de canvi les pràctiques d'aquells i aquelles amb els quals comparteixo neguits i preocupacions. Per tal que aquesta innovació s'esdevingui fructífera i no una "investigació acció avortada", com diuen Carr i Kemmis (1988), calia cercar la col·laboració d'altres docents que s'impliquessin en un procés que s'ha iniciat però que mai s'acabarà del tot. Seria bo no aturar-se en la simple resolució dels primers problemes plantejats, sinó seguir en aquest camí de reflexió contínua i "arriscar", com afirma Carr (1997), en noves accions.

En la espiral autoreflexiva, el plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión. La acción es, esencialmente, arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras, que valoraran los problemas y efectos de la acción. (Pág. 197)

Una innovació i una recerca com la que hem fet requeria, com ja he exposat, una metodologia de treball adequada. Per aquesta raó s'ha fet seguint les pautes de la investigació-acció. Així d'autors com Sthenhouse, Carr, Kemmis i Elliott n'he triat la pròpia concepció del treball del professor com a persona que indaga i que investiga la seva pròpia pràctica per millorar-la.

És cert que la investigació la fa una persona, però l'equip *Diàleg 9* rep l'impacte directament perquè la seva acció educativa és objecte d'anàlisi i també el rep indirectament perquè compartir espai, temps i feina en comú amb qui investiga pot propiciar el contagi, les ganes d'investigar sobre la pròpia pràctica.

Una de les raons fonamentals d'aquesta proposta és unir els esforços d'un equip de persones per millorar les seves pràctiques i la investigació-acció, tal com la

plantegen els autors citats, permet integrar **formació, desenvolupament curricular, reflexió** sobre la **pràctica i investigació**, tal com afirma J. Elliot (1996):

“La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo del currículo. (...) el desarrollo de programas curriculares se produce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza. (...) De ahí que no pueda haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor”. (Pág. 72)

A aquestes idees s’hi sumen aquelles que aporta el discurs de Shön que, si és possible, ha aportat una visió encara més reflexiva sobre la pròpia experiència i sobre l’experiència dels altres mirant de fugir de la racionalitat tècnica i de l’experiència per l’experiència.

Des de la racionalitat tècnica, que manté una concepció *objectivista*, no es té present que l’acte educatiu és un acte ètic que conté *poètica*, la capacitat de sentir-nos humans, i *estètica*, la capacitat de crear, d’imaginar _allò que Martha C. Nussbaum (2001) en diu la imaginació narrativa i que és inevitablement *subjectivista*.

Una investigació de caràcter qualitatiu altera els principis de la racionalitat tècnica però, en canvi, hi afegeix dosis de realitat en fer-se l’experimentació en una situació real, en un “laboratori viu”. N’altera, també, el mètode de treball perquè en una investigació qualitativa el professional en l’exercici de la feina quotidiana, en el nostre cas els professors i les professores de *Diàleg 9*, formulen i parteixen, com diu Shön (1992) , d’unes hipòtesis que ja d’entrada consideren certes, encara que després, en el procés de reflexió posterior, es vegin obligats a reformular-les o, fins i tot, a refutar-les. La racionalitat tècnica entendria aquest fet com una traïció als seus cànons.

Les condicions en les quals es duu a la pràctica una experimentació com la que s'analitza en aquesta recerca fa que sovint allò que era "previsible" no s'esdevingui perquè s'han alterat les condicions en els mateixos moments de l'aplicació, donat que actuem en aquest "laboratori viu", un context ple d'interaccions humanes impredecibles.

És necessari saber que aquesta recerca té un caràcter d'investigació qualitativa feta *en* el context de la pràctica, analitzant-la i interpretant-la però també *fent-la* pràctica. Aquest fet imprimeix una forma de treball diferent a aquella que s'hauria donat si la investigació partís dels pressupòsits d'una recerca *sobre* la pràctica. En el nostre cas context de pràctica i context d'investigació són coincidents, malgrat això les idees de Shön (1992) sobre la formació de professionals reflexius orienten la recerca:

El contexto de la práctica es diferente del contexto de la investigación de muy diversos modos, todos ellos importantes y que tienen que ver con la relación entre los cambios que se producen y la comprensión de los mismos. El práctico posee un interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le gusta más. Posee también un interés por la comprensión de la situación en la medida que está interesado por el cambio.

Cuando el práctico reflexiona en la acción en un caso que percibe como singular, prestando atención a los fenómenos y aflorando la comprensión intuitiva que posee de ellos, su experimentación es al mismo tiempo exploratoria, de comprobación de movimientos y de verificación de hipótesis. Las tres funciones se llevan a cabo mediante las mismas acciones. Y de aquí se deriva el carácter distintivo de la experimentación en la práctica. (Pág. 75)

En un procés de reflexió constant sobre l'acció, sobre la pràctica educativa, la recerca té una triple dimensió (Shön 1992): és exploratòria, és intencional _Shön en diu "d'experiments de comprovació de moviments"_ i de comprovació, confirmació o refutació, d'hipòtesis. La mateixa triple intenció que veurem que tenen els

processos de preparació, aplicació i reflexió sobre els resultats de cadascuna de les unitats didàctiques.

La recerca és exploratòria perquè fa una reflexió sobre la situació prèvia abans d'iniciar el *Projecte de Formació* i la preparació de cadascuna de les unitats didàctiques. Les converses que es mantenen abans de la preparació del *Projecte de Formació* són converses retrospectives en les que es fa anàlisi de situacions viscudes amb anterioritat però sobre les quals ara es pensen, de ben segur, coses diferents. Aquesta primera fase exploratòria es converteix ja en un primer element de reflexió significatiu i és en realitat la que porta a dissenyar “aquest” *Projecte de Formació* i no un altre, “aquesta” manera de preparar unitats didàctiques i no una altra. En una terminologia més positivista en diríem d'aquesta intenció exploratòria, que és una etapa prèvia a l'acció i a la recerca, fase diagnòstica.

La recerca és intencional perquè pretén introduir canvis en la manera de treballar a l'aula, en el pensament del professorat sobre la pròpia concepció de l'aprenentatge, sobre l'organització curricular, en definitiva sobre tot allò que són raons per a la recerca i que, per tant, s'ha exposat a l'apartat *Justificació de la recerca*. És obvi que la recerca té unes intencions que des del primer moment es fan explícites.

La recerca és també de comprovació. Ens permet adquirir coneixement en la pràctica (Shön 1992), exercitant aquesta pràctica en aquell àmbit institucional propi de la professió i s'organitza en funció d'unitats característiques de la mateixa pràctica amb la intenció de comprovar, confirmant o refutant, allò que en iniciar el procés hem plantejat com a hipòtesis.

D'aquesta manera la recerca, el projecte de formació i les accions innovadores d'aula s'han convertit en “experiències” adquirides en l'ús, en la

pràctica, en el viure de cadascú al costat dels altres, alumnes i companys. Experiències que han estat viscudes en el moment de fer-les i en el moment de repensar-les en el procés de reflexió posterior.

La investigació-acció aplicada a aquesta recerca serveix, justament perquè suposa aquest procés de reflexió constant, per prendre major consciència de quins són els valors que impregnen la pràctica educativa dels professors i professores que hem participat en aquest *Projecte de Formació*, ens ajuda a descobrir i analitzar els coneixements, actituds i valors dels alumnes respecte a allò que en podem dir "educació per a l'exercici de la democràcia", al mateix temps que la pràctica quotidiana a l'aula, essent pràctica social, serveix _als nois i noies i a nosaltres, els seus professors i professores_ per reflexionar sobre les formes com adquirim coneixements, actituds i valors.

L'hàbit de fer reflexió abans de l'acció, durant l'acció i després de l'acció, que entenc que ha de caracteritzar una investigació-acció, posa de manifest una voluntat d'anàlisi i d'interpretació no només d'una acció a l'aula sinó de tot el procés que precedeix i segueix aquest moment. En educació la qualitat dels resultats de les accions són la manifestació d'aquesta qualitat en tot el procés, com diu Elliott (1996) no podem aïllar procés i producte, quan es vol millorar una pràctica s'han de considerar conjuntament procés i producte.

La reflexió introduïda de manera habitual en tot el procés és el que pot menar de manera progressiva a utilitzar, també en les pràctiques d'aula, maneres diferents de procedir: fer-se preguntes en veu alta al costat dels alumnes, fer pauses, moments de silenci per pensar, escriure després de dialogar, pensar abans de parlar, etc.

Una forma de treball i d'innovació com aquesta implica compromís per part de tots els implicats perquè posa les pràctiques de cadascú a la vista dels altres.

Posar-se al descobert perquè un company pugui investigar la pròpia pràctica educativa pot permetre descobrir facetes ocultes o semiocultes de la pròpia manera de procedir, ens pot donar la seguretat de no haver d'actuar en solitari, de poder compartit neguits i idees, però també pot incomodar, pot provocar inseguretats i neguits. No hi ha dubte que hi ha d'haver una gran voluntat de millora per arriscar-se d'aquesta manera. Sabem que la nostra pràctica tradueix la nostra manera de pensar i de sentir, que impregnem la pràctica de valors, d'ideologia i de creences i deixar que, de manera més o menys oberta, de manera més o menys directa es pugui criticar les nostres pràctiques és tant com arriscar-se a un "striptease" professional.

S'ha de tenir una bona dosi de confiança en les persones que configuren l'equip i, de manera especial, en la persona que dinamitza la investigació, per deixar que s'interpreti i es facin judicis de valor sobre la pròpia pràctica educativa.

No oblidem que una bona part de la qualitat de les accions que es fan depenen de la qualitat de les relacions humanes que s'estableixin en el procés de preparació i de realització de les mateixes. Parlarem d'aquests aspectes en referir-nos al *treball en equip del professorat* perquè és un factor que no es pot menysprear en absolut ja que d'aquesta bona qualitat de les relacions humanes en depèn la voluntat i el desig de posar-se a treballar en una tasca com aquesta.

Totes les persones de *Diàleg 9* tenen la voluntat, i m'atreviria a dir que el desig, de millorar la seva pràctica. El mateix fet que fossin ells i elles els que van demanar de formar part de la recerca, essent ells i elles els protagonistes de la innovació, n'és un bon exemple. Aquest interès també es va posar de manifest en el procés de naixement del *Projecte de Formació* i s'ha manifestat en la preparació i pràctica de cadascuna de les unitats didàctiques i s'ha valorat en el moment de tancar el projecte.

No s'ha triat la investigació-acció per tal de descobrir com ho podem fer perquè els alumnes obtinguin millors resultats acadèmics en exàmens clàssics, ni per saber com ho podem fer perquè guanyin concursos, ni perquè ells mateixos estiguin més contents amb una manera de dinamitzar les classes. Hem triat la investigació-acció per tal de veure si aquest procés de pràctica reflexiva permet aprendre, al costat dels alumnes i al costat dels altres companys i companyes, a ser persones que practiquen aquells valors als quals diuen que serveixen i per aconseguir que els educands, en aquest cas adolescents de secundària obligatòria i postobligatòria, s'iniciïn en l'hàbit de pensar, en el voler saber, en el costum de voler pensar que saben i que no saben, per que ho saben i de valorar a qui serveix que ho sàpiguen.

4.2 Per què una recerca des dels supòsits de la teoria sociocrítica?

El posicionament en un model teòric determinat no m'és una qüestió fàcil perquè sóc conscient que no és un posicionament pur. A qui, com jo mateixa, està més avesada al treball pràctic que a les formulacions teòriques no li resulta fàcil capir els trets distintius de cada interpretació dins d'una mateixa teoria. Però un cop familiaritzada amb autors de la denominada *pedagogia crítica*, Giroux o Apple per una banda, Kemmis i Carr per una altra _o fins i tot el mateix Freire i la seva *pedagogia de l'oprimit_ comença a resultar fàcil trobar punts de contacte entre el meu pensament i les seves teories; és més difícil, però, arribar a conclusions sobre les implicacions concretes que el meu pensament té en les accions d'aula.*

Per això, si bé en el camp de la teoria arribo a veure algunes clares diferències i alguns possibles punts de contacte entre paradigmes, entre teories, quan analitzo les pràctiques d'aula o quan faig una anàlisi de les activitats proposades als alumnes, les meves o les dels altres companys i companyes, veig que algunes podrien correspondre a concepcions teòriques diferents _algunes d'elles no tenen res a veure amb la *pedagogia crítica_ i que en alguns casos esbrinar-ho seria objecte d'una altra tesi.*

Malgrat aquests dubtes, que intencionadament he volgut explicitar, em posiciono en una concepció crítica de les Ciències Socials perquè supera la concepció humanista _que és la que crec que ha donat suport a la major part de la meva vida professional. Em sento a gust en el marc de la denominada *pedagogia crítica*.

De fet investigar seguint els passos de Stenhouse (1998), encara que el puguem considerar un pensador més humanista que crític, o de Carr i Kemmis (1988)

en una línia semblant a la de Stenhouse, suposa una voluntat de reflexionar sobre la pràctica educativa per interpretar-la i intervenir en la pràctica educativa per transformar-la en una pràctica millor d'acord amb unes finalitats més o menys consensuades. D'altra banda el fet de treballar en col·laboració amb l'equip *Diàleg 9* suposa l'entrada en algunes de les estructures típiques de l'organització escolar _en aquest cas, per exemple, l'existència de departaments de Ciències Socials del centre educatiu en el qual es fa la investigació i la innovació. Com diuen Carr i Kemmis (1988):

Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como el análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso. (Pág. 168)

La concepció sociocrítica comparteix amb la humanista els mètodes, les estratègies d'aprenentatge i les formes d'investigar. La concepció crítica posa l'èmfasi, pel que fa la pràctica docent, en la constatació que l'escola no és neutra. El que s'esdevé en el si de l'escola està carregat de valors, d'ideologia; l'escola aconsegueix una funció social, una funció política i per això serveix algun tipus d'interès. Existeix relació estreta entre teoria i pràctica docent, per la qual cosa quan un professor actua, en sigui més o menys conscient, ho fa servint una teoria concreta, uns interessos, unes finalitats, uns valors ètics, polítics, econòmics o d'altres tipus determinats.

Seguint Benejam (1997) una concepció crítica permet superar la visió humanista, que tindria com a finalitat essencial la comprensió de la realitat, per proposar-se descobrir la intencionalitat dels fets o intervenir en la realitat, per

proposar i provar alternatives, per transformar la realitat mantenint una actitud de compromís social amb el temps i el lloc que a cadascú li ha tocat viure.

Fer la recerca en el propi lloc de treball ve de la presa de consciència progressiva d'aquella no neutralitat del saber i de l'acció educativa, del convenciment que cal convertir l'escola en un espai de transformació social i de la seguretat que, encara que només es tracti d'impulsar petits canvis, són aquests els que es poden esdevenir transformacions significatives. Una concepció crítica de l'educació m'imposa no només el tipus de recerca sinó també el context en el qual l'he fet. És en aquest context que el meu compromís és possible.

Els discursos de Gardner (1997), Giroux (1997 i 1999) o McLaren (1999) em semblen complementaris i les seves idees que les escoles s'han de convertir en espais de reinterpretació del món, que propiciïn la imaginació i l'esperança o la possibilitat són una de les bases sobre les quals es fonamenta aquesta recerca. Unes idees, les d'aquests autors, que s'assenten en visions sociocrítiques de la societat i que propugnen la necessitat que l'escola i l'educació tinguin un paper transformador no pas d'acomodació, que l'educació serveixi més de contrasocialització que de socialització.

Apple, especialment el d'*Educar como Dios manda* (2002), em reafirma en la idea que l'escola i l'educació estan al servei del poder. Quin és aquest poder i qui, com i amb quines finalitats el gestiona és el que haurem d'anar esbrinant fent ús contínuament d'un esperit crític que ens faci ser sensibles a les discriminacions i a les injustícies socials, que ens faci vetllar, també dins l'aula, per la igualtat d'oportunitats. És qüestió que els professionals que treballem a l'escola siguem ben conscients de les forces del poder i que sovint els sectors conservadors, aquells que Apple (2002) diu que defensen les "agendes conservadores", tenen una xarxa tan

fina i ben travada que és difícil de veure i de trencar. Però si entenem l'educació com una eina d'emancipació personal i una forma d'aconseguir benestar personal i social, caldrà estar molt atents a les relacions que s'estableixen en el context en el qual actuem, també aquelles que s'estableixen a l'escola i a l'aula, perquè són també parts d'aquesta xarxa. L'escola no viu en el buit (Gimeno 2001) sinó que mostra i reproduceix el que hi ha en la societat.

Vist des d'aquesta perspectiva aquesta recerca i la innovació que analitza adquireix un sentit només pel fet de fer-la, pel que suposa de lluita, encara que sigui de poc abast inicial, contra les pràctiques dominants i estandarditzades, o, si més no, a favor de la visualització d'aquestes pràctiques. La recerca i el procés seguit per a efectuar la innovació tindrà valor, tindrà sentit, si una sola de les persones participants en l'equip *Diàleg 9* adquireix, en el decurs de l'experiència, major sensibilitat crítica per seguir avançant en aquest camí de construir una ètica i una democràcia fortes. Com diu Apple encara que no sempre tot el que fem els educadors sigui caminar pel camí d'una construcció crítica de la nostra feina val la pena anar trobant maneres de canalitzar la "intuïció crítica". Apple (2002)

Aunque no hay garantía de que los enseñantes siempre sean progresistas, sí que hay muchos enseñantes con intuiciones críticas de carácter social y pedagógico que, sin embargo, no suelen encontrar la manera de llevar estas intuiciones a la práctica porque no las pueden imaginar en su quehacer cotidiano o porque encuentran imposible plasmarlas en unas condiciones pedagógicas que exigen la aplicación de unas políticas concretas sobre el currículo y la enseñanza. (Pàg. 125)

Tampoc seria fàcil arribar a un consens sobre un hipotètic currículum comú _considerant que ens decantéssim perquè n'hi hagi d'haver un de currículum comú (Gimeno 2001)_ d'una "agenda progressista" (Apple 2002). Però és possible portar a

L'aula conceptes socials clau que permetin treballar el contingut disciplinar des d'una perspectiva crítica. El que hem fet amb l'equip *Diàleg 9* no és altra cosa que portar a l'aula uns conceptes, *conflicte i poder*, que si es treballen a la manera tradicional poden ser armes d'una pedagogia conservadora però que treballats des d'una perspectiva més crítica poden convertir-se en eines per a l'alliberament personal i la igualtat social.

Pot acabar passant que les urgències, els canvis forçats, el cansament personal o col·lectiu aturin la reflexió en el mateix moment que la investigació que dóna cos a aquest treball, però en tot cas el que Imbernón (2002) recull en un dels darrers llibres que coordina ens sembla que s'adequa molt al que nosaltres hem pretès en aquesta conjunció de reflexions i que analitzo i interpreto.

Asumir un enfoque crítico exige concebir la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo donde todos los participantes potenciales en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no concluye con la apropiación del problema, el enfoque crítico busca comprender para cambiar, para transformar. La transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en busca de la libertad de las personas es la finalidad real de este enfoque. (Pàg. 42)

Si assumir un model crític significa intervenir en el teu context concret, intentant transformar la realitat, aquesta assumpció també obliga, tal com diu Imbernón, a concebre-hi la investigació educativa i els processos de formació com una tasca feta en col·laboració. Per aquest motiu em va semblar obligat escriure el següent capítol.

4.3 L'assumpció d'un model per part de l'equip Diàleg 9 i una mirada sociocrítica en la interpretació de la innovació.

Cadascuna de les persones que configura l'equip que participa en la innovació posseeix una tradició diferent però, si bé podríem acabar conclouent que la majoria d'ells i elles s'han aixoplugat sota el paraigües de l'humanisme, algunes de les pràctiques que han desenvolupat a les seves aules en el decurs d'aquesta experiència van més enllà i entren de ple en els esquemes d'una concepció crítica de les Ciències Socials i s'adiuen a una voluntat d'adquirir compromisos amb el present i el futur, amb la necessitat d'ajudar a un perfeccionament moral que sigui fruit de la reflexió, l'esperit crític i amb la presa de consciència de la necessitat d'actuar en els propis contextos.

L'equip de *Diàleg 9* es va comprometre a participar en una innovació que sabien objecte d'estudi i que per tant, sabien que posaria en qüestió alguns d'aquells principis que fins ara els semblaven segurs i ben consolidats. I s'ha fet amb la intenció de trobar maneres de treballar que permetin, a l'alumnat i a nosaltres mateixos, una millor comprensió d'uns conceptes socials considerats rellevants, amb la voluntat de conèixer i ajudar a conèixer la realitat com a praxis, amb la intenció d'unir teoria i pràctica, amb el convenciment que cal orientar el coneixement a l'emancipació de l'home i la dona.

Des del primer moment les persones de *Diàleg 9* sabien que treballar en aquest equip voldria dir comprometre's a fer, per exemple, definicions personals sobre conceptes rellevants en el camp de les Ciències Socials. I fer definicions, explicacions i justificacions sobre aquests conceptes volia dir deixar entreveure, i a la llarga explicitar, la pròpia ideologia. Però justament es tractava d'això, d'introduir la ideologia de manera explícita, de fer autoreflexió, de fer reflexió compartida, de

trobar maneres de treballar a l'aula que propiciïn, entre els alumnes, processos semblants a aquells que ens són útils a nosaltres per explicitar pensament i ideologia i així progressivament anar adquirint consciència de com hem adquirit aquest pensament i aquesta ideologia.

És evident, ja des dels primers moments d'iniciar el procés que conduiria a les innovacions analitzades en la recerca, per exemple quan el novembre de 2000 fem la tertúlia-berenar per definir els conceptes socials clau, *conflicte i poder*, que tothom explicita opinions, explicita pensament i que ho fa tranquil·lament, distesament, fent reflexió en veu alta. Un clar exemple el tenim en el moment que en Jonatan exposa com ha preparat la seva filla de tres anys perquè acabi dient que el conflicte és quelcom negatiu, el seu pensament impregna la seva acció i es tradueix en un exemple que posa a la seva filla perquè aquesta acabi dient que el conflicte és quelcom negatiu¹:

"la meva filla (que té tres anys i és clar pobreta no s'enterra absolutament de res no...) li dic: Judit quan dos nens a l'escola s'enfaden o es barallen... i li vaig posar dos o tres exemples; va estar un moment calladeta (no falsejo res, eh!) i aleshores li dic què és un conflicte i diu "és dolent".

Però en explicitar en veu alta el que ha fet, ell mateix reflexiona sobre el que pensa i acaba, després d'un breu silenci:²

¹ Tertúlia-berenar. 10 novembre 2000. Annex 1.5. pàg.45

² Idem.

“La vaig condicionar, li vaig posar exemples negatius. No li vaig dir si després el conflicte es supera no sé què més passa, no...; jo li vaig dir moments en els quals dues persones es barallen, etc. (...) és que jo penso, d’entrada, que el conflicte és negatiu”.

En Jonatan reconeix que el seu pensament ha condicionat la seva acció i hi cerca una justificació.

De la mateixa manera, una de les feines que hem volgut fer en aquest procés és *exposar* el nostre pensament a la crítica dels companys en un exercici de reflexió compartida que ens mena a una acció *premeditada* també de manera compartida. En el moment que un professor o una professora exposa el que pensa sobre una acció que ha fet davant d’equip d’iguals, se sent a si mateix parlant als altres i aquest procés l’ajuda a anar adquirint consciència, no només del què diu sinó de la forma com el seu pensament ha condicionat la seva acció.

En aquesta reflexió compartida també va adquirint consciència del fet que res del que fem o del que diem és neutre. Aquestes constatacions li poden permetre repensar les seves actuacions a l’aula i li poden permetre repensar formes de fer a l’aula que propiciïn processos semblants a aquells que ell o ella han seguit per arribar a aquestes conclusions.

Pel que fa la pràctica docent, la concepció crítica posa l’èmfasi en la constatació que l’escola, com a realitat social que és, no és neutra. El que s’esdevé en el si de l’escola està carregat de valors, d’ideologia i de creences; l’escola apleix una funció social, una funció política i per això serveix algun tipus d’interès, sigui aquest més o menys explícit. Existeix relació estreta entre teoria i pràctica docent; per la qual cosa, quan un professor actua d’una manera determinada, ho fa mogut per

un pensament, unes creences i serveix una teoria concreta, uns interessos, unes finalitats, uns valors ètics, polítics, econòmics, etc.

Partir d'un plantejament sociocrític permet la possibilitat que el professor o la professora adquireixi consciència crítica, que sigui capaç d'arribar al fons del què pensa i el per què ho pensa, del què pretén i el per què ho pretén. Sabem que no sempre el professor és del tot conscient del que pensa i creu, del que fa i deixa de fer, del que diu i del que calla o del que sent, del que l'emociona i del que el deixa indiferent, però tot plegat produeix un impacte en el seu alumnat, en el grup i en cadascuna de les identitats.

És molt important que el professorat prengui consciència d'aquest fet però ho és també que el mateix procés de reflexió arribi a l'alumnat. Cal que el noi o la noia de secundària sigui cada vegada més conscient de com ha après el què ha après, per què sap el que sap i no altres coses, quin són els seus valors. Interpretant les afirmacions de Benejam (1997) la concepció crítica supera la concepció humanista sense treure protagonisme a l'alumne.

Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas (...)

La Didáctica de las Ciencias Sociales que trabaja en esta línea (...) propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar al argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo. (Pàg. 41)

El posicionament sociocrític permet una interpretació més polièdrica, tant de la realitat de l'aula com de la realitat que viu el professorat en els moments que prepara aquelles activitats per l'aula, perquè situa el subjecte en relació amb altres subjectes _siguin subjectes simètrics o asimètrics, és a dir alumnes entre si o alumnes/professors. No es tracta només que el subjecte es trobi davant d'una realitat

que ha d'interpretar, sinó una realitat que interpreta, necessàriament en societat, en interacció social amb els altres subjectes amb els quals comparteix espai i temps.

El paradigma sociocrític possibilita un procés de reflexió en l'acció i es fonamenta en la idea que tota acció està impregnada de valors. Així podem entendre l'acció com *acció transformadora* d'una realitat educativa concreta. Professors i alumnes que coincideixen en una realitat educativa concreta, fan una lectura individual d'aquesta realitat però la fan pensant, sentint i actuant en presència dels altres, condicionats pels altres, impulsats pels altres, animats pels altres i aquells canvis personals que es produeixin per impacte de l'acció educativa es donaran, igualment, en aquest context educatiu, en presència dels altres, en interacció amb els altres, sentint quelcom amb els altres i per als altres.

En el cas de les Ciències Socials *l'acció transformadora* ha d'anar en la línia d'una educació en una ètica de la ciutadania, d'una educació *en una democràcia viva i per al manteniment d'aquesta democràcia viva*, d'una educació que ens "imposi" l'escoltar als qui mai no han tingut veu, que ens responsabilitzi de les problemàtiques de la desigualtat, la discriminació, la guerra, les opressions, l'exclusió social.

Com tindrem ocasió de veure més endavant, no és per atzar que ens haguem proposat treballar conceptes clau, *conflicte i poder*, que considerem rellevants en CCSS i encara és menys atzarós que, després de llegir les opinions dels experts sobre aquests conceptes clau, l'equip que volia participar en la innovació veiés la necessitat d'associar a *conflicte i poder* dos conceptes més que considerava irrenunciables: *diàleg i participació*. És ben cert, com anirem veient en les properes pàgines, que no hem dedicat els mateixos esforços a treballar tots els conceptes i que aquí les diferències personals són significatives però que hi vèiem un lligam estret entre ells que ens semblava, d'entrada, irrenunciable.

L'acció educativa, ara i aquí, requereix coneixement i comprensió de la realitat, connexió entre teoria –coneixement– i pràctica –acció. I és en l'acció que es posen de manifest sentiments, valors i creences. L'acció educativa, avui, necessita posar el saber al servei de l'home. És urgent que l'acció educativa dirigeixi el coneixement cap a l'emancipació de l'home, que el faci inconformista i agent de transformació. Aquesta empresa només és possible si pren consciència de com s'ha construït i es construeix la seva realitat, com es justifica, defensa o critica. Però aquesta empresa no es pot emprendre de qualsevol manera, nosaltres estem convençuts que només a través d'armes com el diàleg i la participació podrem resoldre els principals problemes que la humanitat té plantejats, que només assajant la participació en tots els àmbits podrem arribar a assolir cotes de major dignitat humana per a un nombre cada vegada més elevat de persones.

Aquesta manera de pensar requereix una forma determinada d'actuar. Per aquest motiu l'equip *Diàleg 9*, a través d'aquesta innovació, porta a l'aula qüestions socials problemàtiques i controvertides. Cadascú les tractarà des de les seves possibilitats i voluntats, com tindrem ocasió de llegir més endavant en l'anàlisi i interpretació de resultats, però des dels inicis hi ha l'acord de fer-ho a través de l'ús d'estratègies i procediments que propiciïn, en l'alumnat, la capacitat de crítica i plantejament d'alternatives que caracteritzen una concepció crítica.

El treball, que cada professor i cada professora podia fer des de la seva disciplina a partir dels conceptes socials clau, se'ns presentava imprescindible per trobar eixos fonamentadors *_com conflicte i poder_* d'uns continguts que volíem que superessin les disciplines. D'aquí la tria dels conceptes clau *conflicte i poder*, d'aquí la voluntat de treballar *conceptes socials clau* que siguin fàcilment extrapolables, en el treball d'aula, d'una disciplina a una altra. Es tracta de conceptes sobre els quals el

que hi puguin dir els alumnes pugui arribar a ser gairebé tan rellevant com el que hi pugui dir el professor o la professora. El plantejament que fem parteix del convenciment que, en el que més pot ajudar el professor o la professora és a plantejar nous interrogants davant de les certeses que es presenten com a absolutes; parteix d'un enorme respecte vers les persones, d'un no voler exercir autoritat, encara que es tingui; parteix de la voluntat d'escoltar i el desig d'exercir el diàleg,. Es tracta, en definitiva, d'una manera de fer que ens permeti treballar a l'aula sense mantenir posicionaments "d'expert de la *Veritat*" sinó com a guies, acompanyants, per a trobar camins que ens acostin a *veritats* parcials i contextualitzades.

4.4 El treball en equip dels professors: un camí per a la millora de pràctiques educatives

És un fet demostrat que la qualitat de l'ensenyament depèn en gran manera del professorat, de la seva capacitat per canviar les maneres de fer, de la seva capacitat per reinterpretar el món i ajudar a altres a interpretar-lo, de la seva voluntat d'acompanyar l'alumnat en el seu procés de creixement personal i d'aprenentatge, etc. Com diu Gimeno Sacristán (2000) el sentit comú i les investigacions en aquest camp diuen que el professorat és l'element central de tot un seguit de factors i condicions que poden permetre una educació de major qualitat.

La que s'acaba d'exposar és la raó fonamental per centrar l'atenció d'aquesta recerca en les maneres de treballar del professorat, en les possibilitats que té de formació permanent, en les alternatives de concepció del currículum més ajustades a les necessitats del món actual.

La feina del professorat és essencial per al bon funcionament de l'escola, de l'educació que es fa a l'escola. Però quina és la millor manera de preparar-la? De reflexionar sobre les accions fetes? De trobar-hi els encerts i els errors? Què té més impacte per a l'alumnat l'acció magnífica d'un bon professional o la feina normal d'un conjunt de professors i professores que sumen esforços? En definitiva, què és preferible: el treball en solitari o el treball conjunt amb altres professionals? Què és preferible: el treball en equip o el treball individual? Si plantejàssim aquesta última disjuntiva davant d'un públic de docents seria clara la resposta: és preferible el treball en equip. Però com avalen, des de perspectives diferents, autors com Hargreaves, (1996), Imbernón (1998), Gimeno Sacristan (2001), Armengol (2002) aquella és segurament una falsa disjuntiva perquè en realitat a l'ensenyament, com en molts altres camps professionals, coexisteixen diferents tipus de *cultures*; hi ha moments per exercir una *cultura col·laborativa*, hi ha moments per exercir una *cultura individual* _també n'hi ha per a la cultura individualista_ i, encara, hi ha moments per exercir una *cultura competitiva*.

En l'exercici quotidià de la feina del professorat, preparar les seves classes, analitzar les produccions dels seus alumnes, reflexionar sobre com pot canviar algunes pràctiques, avaluar tot el procés d'ensenyament aprenentatge en el qual participa, autoavaluar-se, etc. hi ha moltes hores de feina i reflexió individuals i sovint veiem que coexisteixen, com a mínim dues tendències que són, al mateix temps, contraposades i complementàries; és el que Hargreaves (1996) denomina les diverses "cultures de l'ensenyament".

Així per una banda, hi ha una certa tendència al treball personal i sovint aïllat; es dona aquesta tendència a resoldre, sol o sola, les situacions diàries perquè les estructures de funcionament dels centres impossibiliten altres formes de treball _ són

molts els centres que encara denominen hores de treball personal a aquelles hores de permanència en el centre però que no suposen l'actuació davant d'un grup d'alumnes. Aquesta obligatorietat de treballar en solitari pot anar acompanyada d'una tendència a l'acció individualista i, fins i tot, competitiva.

Per altra banda, hi ha una tendència, tan natural com la primera, a compartir problemàtiques, neguits i preocupacions, a mirar de trobar la paraula de confort o l'ajuda d'un company davant de situacions conflictives o d'alumnes difícils de tractar; hi ha, per tant, una tendència, contraposada a la primera, al treball fet en col·laboració, al treball fet en equip, o si més no, hi ha una clara voluntat a la col·laboració en moments concrets i per resoldre qüestions puntuals.

No entrarem aquí a analitzar en profunditat cap de les dues formes de treball que haurien de tendir a completar-se. Si bé treballar en solitari pot donar-se per comoditat, per esperit individualista o competitiu i pot donar pas a l'aïllament i a una bona dosi de secretisme (Hargreaves, 1996, pàg. 189) sobre allò que s'esdevé dins de l'aula, també és cert que en ocasions és imprescindible fer-ho i que saber-se'n sortir posa de manifest la capacitat d'iniciativa personal, de responsabilitat i de creativitat, al temps que ajuda a mantenir una bona autoestima. I si bé el treball en equip també permet el contrast de parers, una feina més rica, més completa, més diversa, més crítica, més creativa, etc. també pot ser que s'utilitzi només per alleugerir aquelles pressions que el professor o professora han de suportar d'un context que cada vegada demana més a l'escola i als professionals de l'ensenyament, sense que aquests sàpiguen ben bé què se'ls demana _amb la qual cosa no estic dient que no sigui lícit cercar maneres d'alleugerir càrregues feixugues.

Com arreu, entre el professorat del centre educatiu en el qual es fa la recerca, hi ha persones que tenen més acusada la primera manera de treballar i altres la

segona. He vist com, en els 25 anys de docència en el mateix centre, aquestes dues formes de treball s'han anat mantenint a grans trets encara que hagin experimentat canvis en alguns aspectes. Però el que sí ha anat variat és la tendència. Durant molts anys directament o indirecta es va propiciar el *saber fer* de cada individualitat, de cada professional de l'ensenyament; era cada professor o professora que elaborava la seva programació i després la duia a l'aula. El treball en equip no sovintejava i m'atreveixo a dir que en algunes ocasions era vist com el resultat d'inseguretats típiques d'un professor novell. Ha estat força habitual en els claustres de secundària buscar més l'excel·lència docent de cada professional que una feina ben coordinada, en equip, que ajudés a aquells que se suposa que l'educació serveix, els alumnes, per addició dels esforços, per la suma de les aptituds de cada professional, sense necessitat d'excel·lir.

Les coses, les situacions, els contextos, han canviat molt i canvien molt i molt ràpidament; les necessitats de l'alumnat són molt diferents ara de fa pocs anys. Les exigències del treball del professorat són cada vegada més i, sigui per necessitat de *professionalització* de la feina docent, per *intensificació* de les demandes que es fan al professorat (Hargreaves 1996), o per les expectatives que cadascú s'ha fixat, aquest col·lectiu es veu cada vegada més pressionat. El professorat mira de compensar aquesta pressió de totes les maneres possibles, una d'elles és cercant la complicitat, el confort, el suport dels companys; d'aquesta manera el treball en equip s'esdevé una forma d'alleugerir tasques i pressions.

En alguns àmbits, el treball en equip ja fa molt temps que té bona premsa, però per a un bon nombre de centres de secundària fou el fet de ser centres d'experimentació de la reforma el que els va portar a fer pinya, a treballar en grups per poder donar resposta a tota la feinada que se'ls demanava. En altres centres ha

estat l'aplicació, per llei, de la mateixa reforma la que hi ha portat. En tots els casos, s'ha anat fent habitual la necessitat de pactar, amb la resta de companys i companyes de claustre, moltes de les qüestions que abans decidia cada professional quan preparava la *seva classe*. La selecció de materials, la selecció de continguts, la prioritització d'uns objectius sobre uns altres, els tipus d'estratègies a utilitzar a les aules, els criteris d'avaluació o els de promoció d'alumnes i molts altres aspectes han ajudat a treballar en grups i han ajudat a "fer equip".

En aquest marc d'aplicació de la reforma, sovint es va propiciar fer *equip de treball* però per aconseguir feines marcades o bé des de les administracions educatives o des de les direccions dels centres. Des d'aquesta perspectiva, el treball en equip dels mestres i de les mestres s'ha produït des del moment que s'han hagut de contextualitzar els objectius generals d'etapa i d'àrea en un marc sociocultural determinat (Tirado, 2002). Tots, en dosis majors o menors, hem hagut de definir i consensuar en equip, imposats per les circumstàncies, els criteris d'avaluació, la seqüenciació de continguts i fins i tot les metodologies o l'estil didàctic a emprar a cadascuna de les nostres aules.

Van ser de veritat equips de col·laboració aquests que intentaven donar resposta a una feina immensa que calia fer amb urgència? Penso que més aviat es podria dir que es tractava d'un conjunt de persones que intentava repartir-se la feina per poder abastar-la, però segurament va avenir a molts solistes a formar part d'una orquestra.

Cal que responguem la pregunta: Què entenem per treball en equip? Hi ha treball en equip quan el conjunt de persones que coincideixen en un temps i un espai determinats tenen la necessitat o la voluntat de constituir-lo per resoldre les problemàtiques que comparteixen o per assolir els objectius i les fites que desitgen,

perquè col·laborar requereix decisió i esforç per part dels implicats (Armengol, 2002). Però no n'hi ha prou amb la voluntat i el compromís del professorat. El treball en equip també requereix (Armengol, 2002) l'existència d'una cultura determinada de col·laboració i la necessitat de canviar les estructures per permetre els espais i els temps de col·laboració. Si no es fa el possible per assignar un temps perquè els membres d'un equip es reunixin serà impossible rutinitzar aquesta col·laboració.

En aquests últims anys se n'ha parlat molt de la necessitat d'aprendre a treballar en equip, fins i tot els manuals d'administració i direcció d'empreses han apuntat cada vegada més en aquest sentit, fins al punt de considerar més bon professional aquell que és més capaç d'adaptar-se ràpidament als canvis d'equip amb qui haurà de col·laborar o als quals haurà de dirigir, que aquell que té un bon currículum professional. L'escola també s'ha impregnat d'aquesta tendència i s'ha pogut escoltar insistentment, en entorns ben diferents, la imprescindibilitat de saber treballar en equip. El treball en equip s'ha convertit en sinònim de fer una feina ben feta com si no fos possible que un equip treballi malament, es converteixi en endogàmic o faci una feina perversa. L'esport, el futbol per citar el més vistós, és un clar exemple que un conjunt de molt bones individualitats no asseguren un bon joc d'equip. Recordem que treballar en equip no resol el per què treballem, els objectius, ni el per a què ho fem, les motivacions, les finalitats.

El treball en equip és bàsic, cal que aprenguem a treballar-hi de manera cada vegada més col·laborativa, cada cop més cooperativament, però és imprescindible recordar que l'equip el configuren un conjunt d'individualitats. La feina d'equip serà potent si el conjunt d'individualitats tenen l'objectiu que ho sigui. L'equip serà un bon equip en la mesura que sàpiga tractar bé cadascuna de les individualitats i els permeti el progrés personal.

Són molts els autors que, des de perspectives molt diferents i amb concepcions sovint contraposades, avalen la necessitat que es treballi en equip.

Sarramona (2002) partint d'una concepció racionalista planteja un posicionament que cerca la màxima rendibilitat del temps i impregna les seves propostes d'una concepció que fa de la ciència i la tecnologia el binomi principal proposant formes de treball en equip per tal d'aconseguir nivells més alts d'eficàcia en qualsevol àmbit laboral. Fullan (2002) aporta a la necessitat d'eficàcia i eficiència una mirada ètica, que des de la perspectiva educativa, he de considerar imprescindible. Fullan proposa la necessitat de liderar canvis positius guiant-se per una finalitat ètica que pot ser que no doni resultats immediats però que dóna èxit a llarg termini i que té presents les finalitats a aconseguir però també els mitjans que s'utilitzaran per assolir-los. Duart (1999) planteja una organització ètica de l'escola i fa més èmfasi en les estructures que en les persones, sense deixar-les de banda perquè parteix del pressupòsit que el model organitzatiu el fan persones que partiran de valors ètics que ell considera bàsics: la responsabilitat i el respecte.

Seguint la línia marcada per altres experiències en el nostre país (Pozuelos, 1997) o en altres països Stone Wiske, (1999) o Hargreaves (1996, 1999 i 2001) en tot moment s'ha tingut com a teló de fons de la recerca la idea que els canvis significatius en la millora de la qualitat de l'ensenyament passen per plantejar l'activitat docent a partir del treball en equip del professorat. Seguint Pozuelos (1997), Revenga (2001), Tirado (2002), Mauri (2002) Antúnez (2002) o Pujolàs (2003) penso que el nivell de qualitat serà més alt si el professorat treballa de manera col·laborativa, sumant esforços, que si ho fa de manera individual.

Si entenem l'escola com un espai de possibilitat, que ha de preparar un alumnat que pensi críticament i que tingui la capacitat de generar alternatives, caldrà

disposar d'un professorat gairebé incombustible, incansable perquè les pressions són cada vegada més fortes i la feina d'educar es va fent dia a dia més i més complexa. Per això, per suportar les pressions es va fent habitual l'organització del treball de forma col·laborativa.

El professor o la professora aïllats, encara que posseeixen un esperit de lluita insuperables no poden superar les inèrcies del funcionament d'un centre i acaben les forces aviat perquè han de dedicar, cada vegada més, totes les energies a l'acció concreta dins l'aula. La revisió crítica de qualsevol plantejament o de qualsevol acció requereix reflexió i aquesta és més fàcil de fer-la, en unes condicions que la propiciïn serena i profunda, si es comparteix amb altres companys; només la conversa entre companys i companyes sobre una temàtica educativa ja és una reflexió.

A les nostres escoles actualment s'hi treballa molt en equip, si més no de manera formal. Si analitzem la situació actual de les nostres escoles ens podem trobar amb una gran varietat d'equips, que miren de donar resposta a la complexitat de l'entorn sociocultural i a la diversitat d'alumnes. Són equips que han nascut de la necessitat, no sempre configurats de manera voluntària. Alguns d'aquests equips ja són força permanents: els *equips psicopedagògics*, nascuts per mirar de donar una resposta educativa útil a tot l'alumnat, de manera específica a aquells que tenen necessitats educatives especials o aquells que s'incorporen tardanament al sistema educatiu; els *equips de cicle*, que pretenen donar una certa coherència a tot un cicle, que vetllen perquè s'acompleixin el criteris de superació de curs, cicle i etapa; els *equips de tutors*, encarregats de mantenir una coherència en l'acció tutorial d'acord amb el Projecte Educatiu de Centre, al Pla d'Acció Tutorial i a les característiques de l'alumnat; els *equips d'àrea, de departament o seminari* que han de conèixer en profunditat el currículum dissenyat per les administracions de manera que en puguin

descobrir la varietat i amplitud per poder adaptar-lo a cada grup-classe, a cada alumne i que hauran d'establir criteris de superació de curs, cicle, etapa. Però també en molts centres s'han anat creant equips en moments de necessitats concretes, situacions noves que han requerit l'organització d'*equips ad hoc*, que neixen i desapareixen en funció d'aquelles necessitats; què són, sinó, les *comissions* _en moltes escoles *equips*_ de *diversitat*, de *mediació*, de *convivència* o d'*acollida*?

No hi ha dubte, doncs, que la feina educativa és una feina d'equip (Mauri, 2002) i que, si volem que el nostre alumnat aprengui a actuar en la societat per tal de ser part activa en el procés de transformar-la en una altra més justa, el professorat ha d'aprendre a deixar de banda els personalismes excessius, sovint infantils, i treballar en equip, col·laborant, cooperant, exercint el diàleg i la negociació amb aquells companys i companyes que cada nova situació educativa li exigeixi.

Fer aquesta recerca ha estat possible perquè hi ha hagut la feina d'un equip, *Diàleg 9*. Un equip que s'ha aventurat a encetar una innovació. Però no oblidem pas que ha estat possible perquè cada integrant de l'equip ha mantingut la seva responsabilitat individual i els seus compromisos personals dins de l'equip (Pujolàs, 2003). Perquè, finalment, la responsabilitat, la capacitat de compromís, la voluntat de reflexionar sobre el que fem, el desig de millorar la pràctica educativa, en definitiva, tot allò que forma part de la professió docent només és possible si cada persona individualment hi està predisposada.

L'equip *Diàleg 9*, el que proposa la innovació que és objecte de recerca, ja havia funcionat com equip en altres ocasions per a altres feines, algunes d'elles prou interessants; la mateixa feina que s'havia impulsat des de la direcció del centre i a través del *Projecte d'Àrees* té aspectes que en el seu moment van ser valorats com a molt positius per part del professorat. Es tractava d'equips "forçats" d'alguna manera

perquè no hi havia alternativa, calia fer la feina i calia fer-la amb els companys o companyes que t'havia tocat per l'atzar de l'organització de cursos i matèries d'aquell curs. Quan es constitueix l'equip de treball que fa la innovació és diferent. Realment existeix equip *Diàleg 9* en la mesura que cadascun dels membres ho decideix de manera lliure i responsable i amb una finalitat compartida.

Les persones de *Diàleg 9* sabem què vol dir el treball en equip perquè en els últims deu anys hem hagut de compartir moltes coses, i això vol dir que hem hagut de consensuar-ne algunes, que hem discrepat en moltes altres, que hi ha hagut moments de bona entesa en l'equip i moments de malestars més o menys generalitzats. Sabem el que pot enriquir una feina compartida però també sabem el desgast que suposa voler convèncer els altres que aquesta o aquella qüestió et semblen irrenunciables, quan la posició dels altres va en un sentit contrari. Sabem que és fàcil aixopugar-se en la decisió conjunta però també sabem que, finalment, l'assumpció de responsabilitats és quelcom que cadascú ha de fer per ell mateix o ella mateixa. Sabem que si bé el treball en equip pot ajudar a créixer a cadascuna de les identitats que el componen també es corre el risc d'anul·lar-ne alguna i magnificar-ne alguna altra. Sabem que un equip ben equilibrat, ben coordinat i en el qual tots i cadascun dels membres s'hi senti a gust i procuri donar de si mateix tot el que és capaç, pot aconseguir cotes altes de creativitat, d'innovació, de profunditat de reflexió i, per què no, d'eficàcia; però de la mateixa manera sabem que un equip massa tancat pot ser impenetrable, impermeable, intolerant amb altres maneres de fer i perillosament endogàmic.

La voluntat d'innovar ens va portar a l'equip a fer néixer *Diàleg 9*. No es tracta d'impulsar una cultura col·legial artificial (Hargreaves, 1996) o burocràtica (Armengol 2002) sinó una cultura col·laborativa volguda, desitjada i triada entre

altres alternatives. Del que es tractava era d'aprofitar els desigs i voluntats individuals per construir un projecte compartit de millora. Elaborar un *Projecte de Formació* (autoformació), preparar unitats didàctiques de manera compartida es pot fer en la mesura que cada persona de l'equip sigui capaç de trobar maneres per a crear, dins del projecte, les condicions del seu propi aprenentatge (Hargreaves, 2001). Cadascú s'haurà de presentar a l'aula individualment, amb una capacitat de dinamització diferent o una concepció del tema redefinida i haurà d'usar la seva experiència per introduir aquell canvi, aquella petita modificació que s'ha pactat en l'equip.

Sense tenir-ne plena consciència en els moments inicials, el naixement de *Diàleg 9* va suposar no només la voluntat de treballar junts per fer una feina concreta sinó també una forma d'establir relacions, una manera de trobar solucions temptatives a problemes que tenim. D'aquesta manera treballar en equip ha estat una font d'aprenentatge (Hargreaves 1999).

Pel que fa al treball cooperatiu del professorat, el recull bibliogràfic que fan González González, Nieto Cano, i Romero Ayala (1997) segueix tenint vigència al nostre país, essent un autèntic "estat de la qüestió". Aquests autors citen: Bonals, 1996; Fox, 1987; Goodman, 1986; Handy, 1984; Johnson i Johnson 1989; Oliva, 1976; Snyder i Anderson, 1986 per parlar de les formes de treball col·laboratives del professorat. Les referències posteriors que es poden trobar acaben portant a les mateixes fonts, aquelles que ens condueixen als germans Johnson i que jo he consultat directament dels autors en treballs posteriors. Però en aquest s treballs, Johnson, D.W i Johnson, R.T. (1994), marquen les mateixes línies de treball, si bé més encaminades al treball d'aula. Aquests dos autors han estat punt de referència

obligats però ens sembla que en la bibliografia sobre treball cooperatiu els seus plantejaments no són en absoluts obsolets ni han estat superats.

Johnson, D.W i Johnson, R.T. recorren a les cites bíbliques per justificar que sempre és millor treballar en companyia que sol. No sé si estaria ben bé d'acord amb aquesta afirmació però en tot cas la línia de treball que marquen em sembla una aspiració més que necessària en el món en què vivim. Per aquesta raó els seus principis sobre l'aprenentatge cooperatiu han orientat i segueixen orientant les nostres formes de treball a l'aula. No tot el que s'ha fet en el decurs de la innovació ha estat treball cooperatiu, no sempre la forma com s'ha treballat entre els membres de *Diàleg 9* ha estat cooperativa, però sí que s'ha procurat tendir-hi al màxim possible.

4.5. Investigar, formar-se i innovar en el propi context d'exercici professional. Aproximació a l'estat de la qüestió

S'ha estructurat aquest capítol en dues parts. En primer lloc es presenten **algunes aportacions rellevants** i en segon lloc **l'estat de la qüestió de la investigació, la formació i la innovació des de la recerca en DCS i des de la pedagogia.**

a) Algunes aportacions rellevants

En les pàgines precedents d'aquest mateix capítol hem parlat de les raons per a fer una innovació i fer-la des de la investigació-acció, hem justificat el posicionament en la teoria sociocrítica i hem ressaltat la necessitat de compromís del professorat en el canvi. Un canvi, una innovació, que no és producte de cap imposició dictada sinó d'una necessitat sorgida en el propi equip, que per això es va disposar a formar-se de manera col·laborativa, reflexionant sobre els efectes que la pròpia pràctica té en el context en el qual es realitza i també amb la mirada atenta i capaç de veure els permanents canvis globals que ens exigeixen una readequació permanent.

Podríem tornar a insistir aquí i donar més raons per justificar la necessitat del canvi, podríem entrar a discutir si les innovacions educatives acostumen a ser un producte de reformes institucionals més o menys imposades, si són el fruit de la voluntat innovadora del professorat o si són el resultat de l'adequada combinació de tot plegat. Podríem intentar esbrinar si les innovacions es produeixen cíclicament i, d'alguna manera, lligades a nous cicles vitals del professorat, a l'arribada *d'aire nou* als centres educatius –professorat jove, nova direcció, esquema organitzatiu nou, etc.-, si es poden entendre com a pràctiques innovadores que es donen en forma

d'onatge, (tal com Toffer, 1993, explica el canvi social), o si es fan de cop i volta, de manera sobtada.

No ens entretindrem ara en aquests debats. Pensem que les innovacions es poden entendre tal com ho fem nosaltres: com un **progressiu trànsit** cap a maneres de fer, **cap a pràctiques educatives que ens permetin**, per una banda, **una bona inserció en el medi en el qual estem treballant i actuant socialment** i, per l'altra, **com una voluntat permanent de canvi, sense treva ,però també sense les presses que caracteritzen l'activisme, un canvi producte de la reflexió**, amb la mirada posada en un horitzó que permeti l'esperança d'anar fent, poc a poc, *bones pràctiques* educatives, aquella mena de pràctiques que poden contribuir, des del propi lloc d'actuació, des de la pròpia professió, a aconseguir cotes cada vegada més altes de democràcia, de benestar humà, de llibertat personal i col·lectiva.

Les persones de *Diàleg 9* es proposaren, en el seu moment, una *innovació i una formació* perquè se sentien insatisfetes, en el sentit que no veien que les seves pràctiques educatives s'adaptessin prou bé a les necessitats d'un alumnat i, en definitiva, d'una societat, que està faltada de capacitat de reconeixement del diferent, de capacitat de diàleg, de treball per a la igualtat. Tampoc oblidem que és aquesta mateixa insatisfacció la que ha portat a fer aquesta investigació. Aquesta és una investigació compromesa en el sentit que cerca camins per a la millora professional però no pas per a l'obtenció de mèrits personals ni per a una major gratificació salarial –que d'altra banda seria insensat- sinó per aconseguir la satisfacció personal, això sí, d'haver participat humilment a fer un xic millor l'entorn en el qual un actua personalment. I això, quan es fa pràctica educativa, només es pot fer des de l'actuació professional quotidiana compromesa.

Philippe Meirieu (2003,b) diu que no pot haver-hi recerca sense innovació perquè és la innovació la que fa variar les situacions que permeten observar el que passa quan un fa una determinada pràctica; també diu que no ha d'haver-hi innovació sense recerca per no caure en la fascinació per allò que és nou. Ens sembla una idea molt interessant perquè el canvi no es pot fer sense saber quins interessos volem servir. I justament per aquesta raó, a parer nostre, cal afegir a les idees que ell planteja la de l'assumpció del propi model d'exercici professional per part de cada professor i cada professora i això només es pot fer si un s'exposa, d'alguna manera, a la crítica d'un altre. El model de formació que nosaltres hem seguit, íntimament lligat a la innovació, ho permet. I permet també reflexionar sobre el sentit de la innovació, sobre el caràcter polític d'aquesta innovació.

En les recomanacions del final del capítol corresponent als ensenyants, "Els ensenyants, a la recerca de noves perspectives", l'informe Delors (1996) parla de diversos aspectes a tenir presents en el futur. Els contextos concrets de cada país, la necessitat d'educació al llarg de tota la vida, la necessitat d'actualització en sabers i en competències, la necessitat d'intercanvis, la necessitat de diàleg entre administracions i organitzacions sindicals, etc. Crida l'atenció –i ho fa també en altres capítols- l'èmfasi que posa en la necessitat que els ensenyants aprenguin a treballar en equip, sobretot en els cicles de secundària, amb la finalitat "millorar la qualitat de l'educació i adaptar-la millor a les característiques particulars de les classes o dels grups d'alumnes" (Pàg. 139)

S'insisteix en aquesta qüestió perquè ens sembla que la feina que nosaltres hem fet no és massa habitual i, tanmateix, la veiem com una bona línia de treball per generar el canvi, innovar i aconseguir *bones pràctiques* educatives. **Aquesta conciliació d'innovació, formació i investigació pot donar molt bons resultats, de**

fet a nosaltres ens els ha donat. I no s'ha de contemplar com una línia de traç únic sinó com una iniciativa que ve a sumar-se a moltes altres. Som del parer que en qüestions d'educació tots els esforços són necessaris, no n'hi ha cap de sobrer perquè la feina d'educar és una empresa ètica, perquè es tracta d'ajudar a fer l'home més humà.

Una de les qüestions que ens sembla més innovadora en *el Projecte de Formació* i la *innovació* que s'investiga en aquesta recerca és la metodologia de formació, aquest **treballar de manera col·laborativa**, de la qual ja n'hem parlat a l'apartat anterior. És la mateixa manera d'actuar que s'ha volgut transmetre a l'aula. Ja hem exposat en altres moments que no ens atrevim a parlar pròpiament **d'aprenentatge cooperatiu**, però que el que s'ha fet és molt més que simple treball en grup. Hem fet formació en equip, *Diàleg 9*, i hem impulsat el treball en equip a l'aula, de **manera que tant en la formació com en les pràctiques d'aula s'ha tendint a treballar de manera cooperativa**.

El procés d'aplicació de la Reforma Educativa ha portat associada la idea d'"atendre la diversitat" i segurament ha estat la necessitat d'haver de treballar amb alumnat tan heterogeni el que, en certa manera, ha anat forçant el professorat a assajar formes d'aprenentatge més cooperatives.

En el nostre país aquesta nova manera de treball a l'aula en equip, cooperativament, ha nascut molt vinculada a col·lectius que, en el camp de les Ciències Socials, han fet propostes com Educar per a la Pau, Educar per aprendre a resoldre conflictes de manera no violenta, Educar en Drets Humans, Educar per a la Solidaritat, Educar per al Desenvolupament, etc. Col·lectius com **el Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos** o ONG com **Intermón-Oxfam, Mans Unides, Justícia i Pau, Fundació per a la Pau, Sodepau,**

Setem, i tants altres que podria anar citant han dedicat durant molts anys una bona part dels seus esforços i recursos a tasques de conscienciació que han propiciat, en el si de cadascuna de les seves organitzacions, la creació de departaments pedagògics amb capacitat per elaborar materials de campanya que permetessin un treball a les aules. Sovint aquests materials contempnen la cooperació i no la competitivitat, la interacció social més que la feina en solitari. Però evidentment una cosa és fer materials que permetin un treball cooperatiu a l'aula i l'altra és el propi treball cooperatiu. Més propers a la feina d'aula i de major ajudar per al col·lectiu de mestres i professors han estat les propostes dels diferents moviments de renovació pedagògica.

Les línies de treball a Espanya que han marcat col·lectius com la Federació de grups Icaria FEDICARIA (Cronos, Germanía-Garbí, IRES, Aula Sete, Asklepios, Cronos, Insula Barataria) han representat un pas significatiu en la innovació educativa des d'una concepció crítica. Però no hi ha a la seva agenda cap programa de formació inicial i permanent que contempli models com el que nosaltres hem volgut impulsar i justificar teòricament en aquesta investigació. Malgrat tot, no podem negar la influència que aquests col·lectius han tingut en la nostra proposta perquè han elaborat materials distints als habituals en la majoria d'aules fins mitjans de la dècada dels 1990. Aquests materials suposen una forma de treball a l'aula que requereix un canvi de mentalitat del professorat.

De la mateixa manera, tant la concepció de l'aprenentatge com els materials de treball coordinats per la Doctora Pilar Benejam i el Doctor Joan Pagès, publicats per Praxis (Guías Praxis para el Profesorado de ESO Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos), han estat un model a seguir per fer, des de les Ciències Socials, pràctiques educatives que, disposant d'un bon suport teòric, permetin una

major connexió amb la realitat contextual de cada grup classe i de cada noi i noia en concret.

Una feina que té punts de contacte amb el que hem dit és la que a França han fet Gilles Baillat i Lucile Marbeau (1992). Aquests autors presenten el resultat d'uns anys d'investigació sobre la formació de professorat en didàctiques específiques de la història i la geografia en el seu treball "Formation permanente, initiale et continue des professeurs aux didactiques de l'histoire, géographie, sciences sociales par la recherche". És un treball molt centrat en trobar un nou model de formació que substueixi els habituals i que combini teoria i pràctica, però que no contempla de manera explícita els processos d'innovació que nosaltres proposem. Com diuen els dos responsables d'aquesta recerca que treballen amb un equip de 35 ensenyants associats: «Elle a par ailleurs souligné les limites d'un modèle de formation conçu exclusivement en référence au centre de formation, faisant apparaître la nécessité d'une prise en compte de la question de l'alternance, cette dernière désignant tout aussi bien le problème de l'articulation théorie-pratique que le problème de l'articulation centre de formation/terrain de la professionnalité »

El que cerquem aquí és veure quins treballs ens han precedit que conciliïn investigació, formació i innovació. El que volem, per elaborar aquest estat de la qüestió, són aquells treballs que es puguin acostar en la seva metodologia de treball, en les seves finalitats i en les seves concepcions al que aquí nosaltres presentem, que és, per una banda, una innovació curricular “avalada” per un projecte de formació i, per l'altra, una investigació d'ambdós processos, el que condueix a la innovació i el de la formació. Innovació, formació i investigació amb una sola finalitat: millorar la pràctica docent.

Els resultats de la cerca no donen grans troballes, si tenim en compte algunes excepcions. La primera excepció és aquella que prové de la línia de treball de la investigació-acció, però ja n'hem parlat a *Per què una recerca des de la investigació-acció?* perquè els seus pressupòsits orienten la feina feta en la present investigació. La segona és la línia de treball d'aquells autors que promouen l'ús d'estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge cooperatives i que també comentem en altres capítols, en primer lloc en establir el punt de partida, concretament a *El treball en equip dels professors: un camí per a la millora de pràctiques educatives*, i en els moments de parlar de les bases teòriques per a la innovació curricular a *Concepció de l'ensenyament i estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge*.

Gregorio i Castañeda (2001) fan una cerca exhaustiva a ERIC utilitzant descriptors com *teacher, investigator, researcher i innovator*. Fan la cerca completa i complexa mitjançant el connector *and* i arriben a sumar 116.284 *abstracts* (repartits de la següent manera: 15.884 registres per *teacher and investigator* 87.353 per *teacher, and researcher* i 13.047 per *teacher and innovator*). En canvi quan fan la mateixa cerca per explorar l'existència de documents referits al “professor com a

investigador” només troben 207 registres per *teacher as investigator*, 3.862 per *teacher as researcher* i 144 per *teacher as innovator*.

Aquesta cerca, repetida en els mateixos termes en el decurs de la primera quinzena de juliol de 2003, dóna uns resultats semblants _si pressuposem que hi hauria d'haver hagut un increment 'natural' pel temps transcorregut, uns dos anys_ pel que fa la primera part perquè es produeix un increment de 838 abstracts i, en canvi més pessimistes pel que fa la segona, perquè només és de 163. Vaig arribar a sumar 117.122 registres seguint el primer sistema de relacions. En canvi, vaig trobar 197 referències per *Teacher as investigator*, 3.964 per *teacher as researcher* i 215 per *teacher as innovator*. És possible que el procés de reorganització de la base de dades, que s'anunciava a la pàgina <http://www.eric.ed.gov/> per al setembre del 2004, el procés de reorganització de noves incorporacions i algun canvi de descriptors faci variar els resultats. De tota manera si tenim present no tant la quantitat absoluta de registres sinó l'increment relatiu que experimenten uns i altres, els resultats són relativament esperançadors perquè així com l'increment del primer grup és del 0.72 % (116.284 abstracts abans de l'abril del 2001, que és quan es publica l'article, i 117.122 el juliol de 2003, una diferència de 838), el del segon és del 3.87% (passen de 4.213 abstracts el 2001 a 4.376 el 2003)

Tot sembla indicar que es manté la tendència, que apunten Gregorio i Castañeda, a considerar que són els experts qui han de fer investigació i que és el professorat qui l'ha de portar a l'aula. **Són ben migrades les experiències de professors i professores que analitzen, critiquen i avaluen la pròpia pràctica educativa emparats per les línies de treball de departaments de didàctiques específiques i/o per les comunitats d'investigadors d'aquestes. També són ben poques les experiències d'innovació i formació fetes de manera col·laborativa i**

que serveixin per millorar la pràctica. La diferència d'increment és l'element que permet entreveure un cert canvi de tendència.

En el número 25 de la *Revista Iberoamericana de Educación* (gener-abril de 2001), dedicat a la professió docent, hi ha un parell d'estudis que ens interessin perquè coincideixen en arribar a posicionaments que avalen el que *Diàleg 9* ha fet en la innovació i en la formació proposades, així com en la línia d'investigació empresa per contribuir a millorar les pràctiques educatives.

Per una banda l'estudi de Díaz i Inclán (2001) en el qual es pregunten, retòricament, si ens podem referir al treball docent com a una professió pel fet que la docència no aconsegueix amb requisits que són propis d'altres professions: **fer reflexió constant sobre la pròpia pràctica professional per millorar-la.** Ells atribueixen el paper, sovint passiu, dels docents al fet que la majoria de les reformes i canvis en la seva pràctica diària els vénen imposats des de les administracions. La innovació curricular justificada pel nostre equip de professors no ve des de l'administració sinó que, avalada per experts de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona connecta bé amb els interessos i les necessitats que aquells que han de dur-la a l'aula tenen. S'obre d'aquesta manera una nova via a la formació i a la innovació.

D'altra banda, Gregorio i Castañeda (2001) presenten una investigació que s'acosta molt a la present. L'exemple de Nati, la mestra que a través del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media de la Universidad Nacional de Colombia ha dinamitzat un projecte d'investigació i innovació, s'assembla molt en el que hem analitzat en aquesta recerca. L'exemple de la Nati ens pot recordar el que es pot llegir en aquestes pàgines, **però aquí, en el cas de *Diàleg 9*, la iniciativa ha estat possible només per la suma d'esforços**

particulars. Però hi ha una gran coincidència de punt de partida i de resultats. Gregorio i Castañeda (2001) també parlen de la rellevància de la investigació i la innovació seguint directrius com les marcades per Carr i Kemmis.

Avalos (2000), que recull moltes de les idees de Hargreaves (1996 i 1999) i es qüestiona, des d'una perspectiva d'anàlisi de la situació a l'Amèrica Llatina, diversos temes relacionats amb el desenvolupament professional del docent que estan molt propers a situacions viscudes en el nostre país. Planteja les responsabilitats que la societat ha anat traspasant als docents fins al punt que sovint se'ls considera responsables del bon o mal funcionament del sistema educatiu. Analitza les contradiccions en el progrés del "professionalisme" i de la formació dels docents i justifica les necessitats per al futur.

Si s'insisteix en aquest estudi d'Avalos és perquè les propostes que ella fa "mirant al futur" perquè són moltes les coincidències que hi ha entre les conclusions a les que nosaltres hem pogut arribar en aquest a recerca i les que descriu el seu treball. Avalos parla de la necessitat de construir els plans de formació a Amèrica Llatina i el Carib sobre bases diverses, una de les quals pot ser **aprofitar les experiències de formació sorgides en trobades de professors i professores que tenen com a objectiu analitzar les seves pràctiques, prendre nota de les tendències actuals i ajudar-se mútuament en la implementació d'innovacions.** En aquest sentit la **investigació** ha servit per avalar la **innovació** i la manera d'entendre-la a través de la **formació**.

Per què no són els docents els actors centrals dels canvis educatius? Com és que en altres camps professionals són els mateixos professionals els que fan les innovacions i les reformes i en educació ens vénen de les administracions o es proposen des dels col·lectius acadèmics o investigadors deslligats, realment, de la

pràctica? També ens podríem preguntar, per què el professorat tendeix a “ignorar” les reformes o a fer-hi front? Som de l'opinió que **el fet de no cercar la implicació del professorat**, des de l'inici, en qualsevol procés de canvi **és una de les raons bàsiques del fracàs de les innovacions i reformes**. Cal que el professorat senti la necessitat d'aquest canvi, cal que en vegi les repercussions, cal que es senti còmode en el procés d'innovació i en el procés de formació per a la seva implementació. Si es donessin les condicions per al desenvolupament professional a través de polítiques pensades a llarg termini de ben segur que en cada centre educatiu es trobarien persones compromeses en l'estimulació d'aquestes situacions que permetessin canvis reflexius.

No són les escoles les que es transformen ni les pràctiques educatives les que canvien soles. **És el professor o la professora qui canvia les seves pràctiques i si no és així, res canvia.**

L'individu és l'únic subjecte susceptible de formació i aquesta és personal i intransferible, com diu Rozada (1997). És cada professor i cada professora qui ha de voler transformar la seva pràctica, qui ha de tenir el seu propi projecte professional de millora; però és evident que cada persona pot treballar en col·laboració amb altres, pot formar equip per compartir aquest projecte, per sumar esforços.

Com afirma Torres (1999), és necessari diversificar les iniciatives per a la formació de professionals per tal de cercar aquest professional competent, polivalent, agent de canvi i millora, intel·lectual crític i transformador, que plantegen autors com Hargreaves (1996), Giroux (1997) Gimeno Sacristán (2000) o Apple (2002) i pràctic reflexiu com proposa Schön (1992). Torres ens recorda que l'aprenentatge només pot partir de les motivacions i sabers d'aquells que aprenen i tant se val que siguin adults, adolescents o nens. D'aquí la necessitat de fer un diagnòstic de la

situació, de saber quines són les necessitats i les voluntats. Torres parla també de la necessitat de disposar d'un **sistema unificat i al mateix temps diversificat de formació**. És en aquest sentit que creiem que en el moment de pensar "escenaris de formació" cal tenir molt present els de la pròpia pràctica, l'escola. Sempre, però, treballant de manera rigorosa i avalada per alguna universitat, algun centre d'investigació, algun organisme o col·lectiu que permeti fixar-ne la qualitat, la fiabilitat i el rigor que s'ha de demanar a qualsevol recerca.

Julie MC Grane (2001) presenta un estudi, fet en diversos centres de secundària, que va en la línia del que nosaltres hem fet a l'escola. En el seu treball explora el rol de l'escola en l'evolució de les recerques sobre l'ensenyament. Intenta identificar el lideratge que es requereix en un context determinat per tal de facilitar un canvi en la pràctica i indaga, fent una anàlisi detallada sobre la forma de fer de cada professional. Ens és d'utilitat per tenir un exemple de com una recerca pot canviar la pràctica. També nosaltres hem destacat que el lideratge d'un equip és fonamental per tal que algú s'atreveixi a iniciar un procés de canvi. **Cal que les persones que es disposen a innovar confiïn en la o les persones que impulsen el canvi.**

Philippe Perreaud, (1999) parla de la por al canvi i de la necessitat que el professorat reflexioni sobre les pròpies *competències* i que senti desig de formació i de canvi. **És per aconseguir aquest desig de formació que s'han de trobar maneres que portin al propi professorat a fer la demanda i la proposta de formació, un dels elements que més es va tenir present en el procés d'innovació i formació que aquí s'han investigat.** És ben possible, en el cas que hem il·lustrat ha estat així, que aquesta sigui una manera d'evitar que el professorat s'apunti a cursos de reciclatge als quals després no assisteix o al que assisteix menys del que seria

convenient. Però de ben segur que **fer la formació a proposta del propi professor o professora comporta un acte voluntari d'exposar les competències que cadascú està convençut de posseir per exercir de professor a la crítica dels altres** (Perreaud, (1997).

Perreaud, (1997), Braslavsky (1999) Charlier (1998) parlen, referint-se a contextos diferents, d'aquesta necessitat de competència professional, de la necessitat d'inventar programes que capacitin per a l'exercici real de la professió i per això apunten la **investigació-acció-capacitació per a la transformació de l'exercici professional.**

En la forma com *Diàleg 9* ha treballat hi ha indicis que ens permeten afirmar que aquesta manera de formar-se i d'innovar possibilita un canvi; permet anar passant progressivament cap a situacions en les quals el professorat de secundària vagi adquirint el costum d'avaluar la pròpia competència professional, convertint-se en professionals reflexius que contrasten les seves pràctiques educatives amb la dels companys i també amb aquelles que es coneixen com a pràctiques reeixides en altres entorns, valorant l'aplicabilitat al propi context de treball.

Aquest **fer reflexió sobre la pròpia pràctica** que nosaltres hem volgut impulsar és el que (Perreaud, (1997) denomina "culture professionnelle de l'évaluation" que ha de permetre entendre els comentaris crítics, que es manifesten conservant la capacitat de discernir la persona dels seus actes i que potser han de suposar l'existència del que el mateix autor en diu "contrats de coopération professionnelle", però que si tenim present el tipus d'empresa que ens guia són simples relacions de persones amb altres persones guiades per un codi ètic d'actuació.

Un dels aspectes que avui dia cal tenir presents a l'hora de pensar en plans de formació és la capacitat que aquests han de tenir per tal que el professorat que s'hi prepari sigui un professorat competent, amb capacitat de compromís social però també coneixedor del món en el qual viu.

Abrile de Vollmer (1994) assessora del ministeri d'Educació Argentí en un informe de l'any 1994 en el qual tracta de les necessitats de l'escola i, per tant, dels nous reptes que haurà d'assumir el professorat, parla de la necessitat de professionalització de la professió docent i afirma que calen oportunitats flexibles i estimulants que permetin fer ofertes adequades a les necessitats del professorat, que animin les innovacions per resoldre els problemes diaris que es generen en la pràctica de l'exercici professional, que permetin la reflexió dels docents i per això proposa **la combinació de models diferents de formació**. En aquest sentit pensem que **el que presentem en aquesta recerca és una alternativa molt viable que permet una proposta original i adaptada al context impedit que la pràctica educativa estigui controlada burocràticament**, evitant caure en un sistema de dependències "a l'espera de les ofertes".

Marchesi (2001) diu que l'esforç que li suposa al professorat l'exercici professional li provoca un gran desencís i la sensació que es topa amb barreres difícils de superar, entre altres raons perquè no obté la valoració social que es mereix. És evident que cal trencar amb aquesta situació si volem millorar l'ensenyança i que hi ha molts camins per fer-ho. Des de la nostra perspectiva un d'ells passa perquè els teòrics de l'educació confiïn més en la capacitat investigadora dels propis docents.

Paulino Murillo (2000) exposa els trets que se suposa que haurien de caracteritzar un model de formació permanent i destaca una formació basada en la

pràctica i en processos de reflexió que permetin al professorat reelaborar les seves teories implícites, una formació que faci del centre educatiu l'eix bàsic d'actuació, pensada per al conjunt de persones que s'ha de formar, descentralitzada i amb programes específics i d'acord amb les seves necessitats i interessos, una formació que inclogui estratègies diversificades adequades també als que la reben. Tot plegat ens sembla que s'acompleix en el model de formació que hem proposat, que ha dut a terme *Diàleg 9*, i té el valor afegit de la implicació del professorat en un projecte de millora a través de l'anàlisi crítica de la pròpia pràctica i de la dels companys d'equip, creant cohesió i reforçament mutu entre els integrants de l'equip.

b) la investigació, la formació i la innovació des de la recerca en DCS i des de la pedagogia

En relació amb la recerca en DCS no he trobat referents a treballs com el que aquí es presenta. He realitzat un buidatge de les revistes nordamericanes *The International Journal of Social Education* y *Theory and Research in Social Education*. També he revisat la *Revue Française de Pédagogie* que, encara que no és de DCS, conté treballs i recerques sobre aquesta àrea de coneixements. Finalment, he analitzat les aportacions de diversos treballs de DCS i de pedagogia realitzats a Espanya.

De la revista *The International Journal of Social Education*, publicada per Universitat d'Indiana; The official Journal of the Indiana Council for the Social Studies, he realitzat el buidatge des de la primavera del 1986, que és quan es publica el primer número i fins al juny de 2003. El buidat dels primers anys s'ha fet mirant només els índexs de contingut i els abstracts a la pàgina web <http://www.bsu.edu/web/dcantu/icss/>. El primer número que em va semblar que

podia tenir alguna relació amb el que es presenta en aquest treball és el número 2 del volum 6, corresponent a la tardor del 1991, però mirant el contingut amb major detall en realitat s'hi troben tot un seguit de treballs que giren a l'entorn de: la idea de les ciències socials com a disciplina, una visió constructivista de l'aprenentatge, la relació entre la psicologia cognitiva i els estudis socials, la motivació com element facilitador d'aprenentatge, la forma com els professionals encaren les diferents reformes dels estudis socials, les directrius per encarar el segle XXI, el paper de les TIC en la didàctica de les ciències socials, idees i recursos per al professorat de ciències socials.

Les poques referències que es podrien acostar al que hem fet amb l'equip *Diàleg 9* es refereixen a la formació d'estudiants en pràctiques, és a dir a formació inicial, a l'estil de l'article de Eula Fresch: "Children preservice Teachers teach: Effects o fan Early Social Studies Field Experience" (*The International Journal of Social Education*, núm 1 vol. 18, Spring/Summer 2003)

També es refereix a la formació inicial el número 3 del volum 7, corresponent a l'hivern del 1993, dedicat a: "Preparation of Social Studies Teachers" en el que hi ha un seguit d'articles que podria ser que tinguessin alguna relació amb el que hem treballat però de manera molt tangencial; ni tan sols els de Susan A. Adler "The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher" té cap mena de semblança amb el que aquí es treballa.

També s'ha revisat des de principis de la dècada dels 1990 *Theory and Research in Social Education* publicació del National Council for the Social Studies. S'han trobat treballs molt interessants des de la perspectiva de qui treballa a l'aula cada dia i vol fer-ho des de pràctiques que volen servir un alumnat que hom espera que creixi lliure i responsable per servir a una societat que hom desitja més

justa i igualitària. Es articles fan referència a: concepcions del professorat, ideologia i currículum, perspectives i programes per encarar l'ensenyança de les ciències socials en el segle XXI, aproximacions i perspectives dels estudis en ciències socials, anàlisi de concepcions i pràctiques del professorat de secundària, etc. A partir del 1995 es comença a notar un cert tomb en els articles i es va veient un interès progressiu per les “bones pràctiques” educatives en ciències socials. Aquest interès sembla que va seguit d'una recuperació de les recerques interpretatives i d'un cert esperit etnogràfic en recerca educativa. Però no he trobat res que s'acosti a la investigació que aquí presentem sobre una innovació curricular i la corresponent formació per entendre-la i dur-la a la pràctica..

De la *Revue française de pédagogie* he revisat les publicacions des de la tardor del 1990 fins la del 2003. Passa bastant el mateix que en les altres dues publicacions analitzades. Trobem articles que, col·lateralment, poden ser del nostre interès, amb tota probabilitat pel fet que la nostra és una recerca de pretensió holística.

Els que millor poden contribuir a completar el que nosaltres hem presentat són aquells que tracten de la professionalització dels ensenyants, perquè poden ajudar a clarificar si la de professor o professora és una “autèntica” professió o “ce n'est qu'une semi-profesion”. Per exemple “Professionnalisation des enseignants analyses sociologiques anglaises et américaines”, un treball que presenta Raymond Bourdoncle en el número 94 (janvier-février-mars 1991) de l'esmentada *Revue française de pédagogie*. El mateix autor i en la mateixa línia té un altre article “La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe” en el número 105 (octobre-novembre-décembre 1993) També hi ha diversos articles que parlen de

l'autoformació, però amb ben poca relació amb la formació permanent del professorat.

Altres treballs recollits en aquesta publicació mantenen una certa relació, tangencial, amb la innovació en educació, en seria un exemple el de Françoise Cros (1997) en l'article "L'innovation en éducation et en formation" del núm. 118 (janvier-février-mars del 1997). Aquesta autora fa una definició del concepte d'innovació, un repàs històric de la problemàtica de la innovació en les diferents ciències socials i una aproximació al camp específic de l'educació i la formació; però es centra en la teoria de la innovació o la teoria que alguns estudiosos americans, per exemple Fullan, poden haver produït a través d'estudis de cas; però no parla d'exemples en els quals existeixi aquesta relació entre innovació educativa i investigació sobre els efectes de la formació necessària per implementar-la, essent el propi investigador un dels agents del canvi i de la formació.

El número 138 (janvier-février-mars 2002) és un número que pensava que em podia ser de gran utilitat perquè el seu títol « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », m'ho feia suposar, però en realitat només hi ha un article, el de Jean Donnay, Evelyne Charlier i Karine Dejean « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives », que posa de manifest un interès relativament recent per utilitzar la recerca-acció en la millora de les pràctiques educatives. Però, com el títol indica, es tracta de donar orientacions metodològiques als investigadors; aquests, segons els seus pressupòsits, consideren al docent com a *subjecte* d'investigació i no com *objecte* d'investigació. L'article anuncia la necessitat d'establir un contracte, perquè cadascú, docent i investigador, té el seu propi projecte. Hi ha coincidències amb la recerca que hem fet, especialment aquelles que fan referència a les seves finalitats de la mateixa: aconseguir "bones

pràctiques” educatives. En el seu article els autors diuen que: « Le praticien dénonce souvent un énorme fossé entre les savoirs utilisables dans des pratiques et ceux construits dans les laboratoires par les chercheurs professionnels ». És per minimitzar al màxim les distàncies que hi ha entre la investigació i la pràctica que cal que els que exercim pràctica educativa fem, també, investigació. Si la investigació educativa ha de servir per millorar les pràctiques, haurà d'establir major vinculació amb aquestes i amb els col·lectius implicats i ens sembla que la millor manera de fer-ho és fent investigació-acció i encoratjant projectes com el que s'analitza en aquest treball. Però no oblidem que el que els autors de «Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives» proposen és una major proximitat dels investigadors als pràctics; en el seu cas, l'investigador o equip d'investigació fan una feina d'immersió en el camp a investigar, fent etnografia, establint un contracte de col·laboració amb els docents tot conservant aquesta visió “des de fora” del camp a investigar. En el nostre cas ja hem explicat en capítols anteriors que la feina es fa “des de dins”, amb els avantatges i perills que això comporta, però amb una major garantia de continuïtat en el procés endegat, perquè l'investigador no desapareix del context investigat i pot seguir animant els processos de canvi iniciats.

Jean-François Marcel en el mateix número 138 (janvier-février-mars 2002) exposa un exemple concret d'aquesta forma de treballar. En el seu article « Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », analitza les diferències entre preparació i aplicació d'un programa de geografia. Segons el docent i el context concret (nivell, cicle, etc.) les diferències entre previsió i realització són més o menys significatives. A través d'aquesta anàlisi Jean-François Marcel vol contribuir a l'explicació de la pràctica dels docents.

L'article de Éliane Ricard-Fersing , Marie-Jose Dubant-Birglin i Jacques Crinon en el número 139 (avril-mai-juin, 2002), pot ser útil per a facilitar processos de reflexió sobre la pròpia pràctica docent; però no ens dóna cap pista sobre la investigació d'un procés d'innovació que requereix una formació específica per comprendre-la i que té la força de portar al professorat que vol participar en la innovació a formar-se, tal com ha fet *Diàleg 9*. L'article compara els tres tipus d'escrits sobre la pràctica docent: « des mémoires professionnels français et anglais et des portfolios provenant des États –Unis»

M'ha semblat igualment digne de destacar una de les ressenyes bibliogràfiques que apareixen a *Revue française de pédagogie* d'aquests anys i que pot tenir relació amb el que hem intentat provar en aquesta recerca. És la que Michel Develay fa del llibre de Cauterman, M.L. Demailly, L. Suffys, i S. Bliez-Sullerot, N (1999) "La formation continue des enseignants est-elle utile?" (París, PUF). Segons l'autor de la ressenya, el llibre es qüestiona el sentit de la formació permanent d'un col·lectiu que és possible que tingui menys ganes d'aprendre que els nens i nenes a qui diu ensenyar. Ens sembla significatiu que l'obra es plantegi, com recull Develay en la ressenya i citant algunes idees dels autors del llibre, que els models de formació eficaços són aquells que « présentent comme caractéristiques simultanément d'être prudentes en se centrant sur de 'petits projets', par 'petits pas', en espérant de 'petits changements', en prévoyant 'un accompagnement par permettre aux formés la violence ou la globalité du changement' et en même temps d'être ambitieuse pour 'resituer les pratiques dans leur contexte social, politique, philosophique ou scientifique » (Núm. 132 de la *Revue française de pédagogie* pàg. 155, notes critiques)

Així que en el context internacional, si no tenim present els treballs que es fan a l'abric de la investigació-acció, són poques les experiències que ens permeten avaluar quelcom semblant al que nosaltres hem dut a terme i que és un model que concilia **formació, innovació i investigació**.

Tampoc són massa abundants en el nostre país. S'ha investigat i escrit força sobre la formació inicial del professorat en Ciències socials i últimament també comencen a ser abundants les recerques sobre la Didàctica de las ciències socials. Prats (2002) estudia el col·lectiu docent i investigador que configura la comunitat acadèmica espanyola, la docència que es realitza a les universitats, o la formació inicial del professorat de Ciències Socials, Pagès (1994 i 1997) i Pagès, J; Estepa, J.; Travé, G. (2000). També trobem literatura en el nostre país sobre la formació permanent, ja no és tant abundosa com la que es refereix a la formació inicial. Amb la present investigació s'espera haver contribuït a seguir les directrius apuntades per Pagès (1994) en el sentit que cal l'estudi de practiques educatives concretes, ben contextualitzades, que permetin incrementar la comprensió d'aquelles e situacions complexes que cada professor i cada professora de Ciències Socials ha de resoldre quan es troba davant d'un grup d'alumnes.

Els treballs de Imbernón, (1998, 1999 i 2001) i el de Benejam (2002) en són bons exemples, però en canvi hi ha pocs treballs que parlin de la possibilitat de conciliar la formació, la innovació i la investigació. Els pressupòsits defensats per Imbernón (2002) ja **estan més propers a la línia que nosaltres hem volgut traçar perquè apunten a la necessitat d'investigació com l'entrada en un procés que permet desenvolupar les habilitats investigadores entre el professorat, ajudant-lo a identificar problemes, avaluar fonts d'informació o dissenyar noves practiques més ajustades a les necessitats de l'alumnat**.

La investigació sobre innovacions educatives realitzades durant el període d'experimentació de la reforma que presenten Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Simó i Sánchez-cortés(1998) ens ha estat útil perquè la seva perspectiva interpretativa aplicada a tres estudis de cas s'aproxima molt a recerca de signe qualitatiu que aquí es presenta. Però una vegada més els autors de *Aprendiendo de las innovaciones en los centros* són investigadors professionals que “entren” a l'escola i analitzen el que s'esdevé en els centres educatius, a les aules, i quina percepció té el professorat de les innovacions proposades des de l'Administració, etc.

Des de la nostra perspectiva, si volem que hi hagi “bones pràctiques” educatives i que aquestes canviïn al ritme de les necessitats de l'alumnat, no n'hi ha prou amb comprendre el que passa a les escoles i elaborar teoria a partir d'aquesta comprensió; la comprensió (del que ha passat i passa) i l'acció (el que volem que passi) haurien d'esdevenir accions gairebé simultànies i això només és possible si els investigadors són alhora docents en exercici en el propi context d'investigació. D'altra banda, com veurem reiteradament en aquest treball, **són de gran pes els avantatges de seguir un pla de formació i de fer una innovació que es proposa des de dins de l'escola**, que no ve imposada per l'Administració. Per als autors citats, la comprensió de la innovació per part del professorat és una de les dificultats rellevants; de la manera que s'ha actuat en el *Projecte de Formació* i la *innovació curriculars* proposades, en aquesta recerca la comprensió del canvi es fa més fàcilment perquè cadascú la pot assumir en la mesura que n'és capaç; es fa una “innovació a la carta” assegurant-nos però que en “la carta” només s'ofereixen productes de qualitat perquè vénen avalats per experts en la Didàctica de les Ciències Socials que són, en definitiva, els que apadrinen la recerca.

El plantejament que fa Cañal (1997) sobre **la concepció del professor com a investigador a l'aula** ha estat de molta utilitat en aquesta recerca, sobretot en els processos d'organització de les diferents unitats didàctiques. Però també **per la concepció d'introduir la investigació com una formació alternativa per al desenvolupament professional**. Cañal defensa que la investigació es converteix en una bona eina per a comprendre i millorar la pràctica professional; nosaltres també ho hem constatat, i pensem que si un col·lectiu es prepara per “pensar críticament”, la seva pràctica professional és inevitablement la innovadora.

Són poques les publicacions que presenten experiències paral·leles a la que és objecte d'aquesta recerca, però sí que n'hi ha un bon grapat que han servit per contrastar idees. Una d'aquestes publicacions és: *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (1999) El primer capítol, dedicat a la “política de la formació docente” s'hi recullen els treballs de D.F. Labaree, J. Smyth, K.M. Zeichner, St. Kemmis i A. Hargreaves. Per la proximitat amb els plantejaments que es fan en el nostre treball destacaria el que remarca St. Kemmis al voltant de la idea que qualsevol procés de reflexió és una pràctica, que s'orienta cap als nostres pensaments i es fa sobre les nostres experiències, però que també s'orienta cap al món en el qual actuem perquè guia les nostres accions. Les idees de Hargreaves i Labaree ens són properes per la seva insistència sobre la professionalitat i formació docent; la “geografia social” que desgrana Hargreaves requereix context, és espai de convivència; l'equip *Diàleg 9* ha innovat i s'ha format en el seu terreny de relació humana diària, en el mateix espai relacional que s'ha fet la investigació. Finalment les aportacions de F. Imbernón i R. Yus ens faciliten la feina perquè fan un estat de la situació de com s'ha esdevingut la formació permanent al nostre país des de principis de la dècada dels vuitanta i ens confirmen la idea que existeixen poques experiències

que conciliïn innovació, formació i investigació, posant en evidència la distància que separa el món de la teoria del món de la pràctica.

En el segon capítol de la mateixa publicació, “La investigación en la formación docente”, el treball de F. Angulo desgrana, en una densa exposició, els paràmetres en els quals es mou la investigació sobre l'ensenyança i el coneixement docent. Angulo apunta la rellevància que està adquirint i el reconeixement acadèmic que comencen a tenir les investigacions fetes pels propis docents; destaca també la riquesa de propostes metodològiques que representen les aportacions fetes per docents. Però en realitat tant el treball d'Angulo, com els de S.L. Lytle i K. Kepler (1999) en la mateixa publicació, ens han estat de major utilitat per traçar la línia metodològica de la present investigació que per trobar-hi paral·lelismes amb la feina que nosaltres hem fet.

D'altra banda J. Barquín, que exposa en el mateix capítol l'estat de la situació pel que fa la investigació sobre el professorat a Espanya, ressalta l'entrada en escena de grups de professors capaços d'oferir una nova actitud reflexiva i una pràctica investigadora. No hi ha dubte que, com apunta Barquín, si aquesta situació es generalitza caldrà pensar formes que permetin, de manera fluida, la comunicació dels resultats d'aquestes investigacions. Els elements que Barquín diu que cal tenir presents en la relació investigació-formació del professorat són molts i alguns no massa esperançadors, però en tot cas planteja la necessitat que el professorat treballi en els seus respectius centres de manera cooperativa, per facilitar la interiorització de patrons de socialització grupal als professors més novells i revitalització a aquells que han caigut en el desànim i tot plegat per tal de mantenir el compromís ètic i social que tota tasca educativa fa necessari.

Encara en el segon capítol de la mateixa publicació, J. Contreras exposa “El sentido educativo de la investigación”. La proximitat amb els seus plantejaments és màxima. Ja hem destacat les raons per les quals es fa aquesta investigació, així com el compromís amb l'educació. Des de la perspectiva que hem adoptat, arribar a fer investigació sobre la pròpia pràctica ha estat un pas “natural” de creixement personal i professional. És, entre altres raons, per trencar la dinàmica de “divisió social del treball” entre els que investiguen i elaboren coneixement i els usuaris d'aquest coneixement que es fa aquesta investigació. Des de la nostra perspectiva, coincidint amb Contreras, la investigació educativa la fem per afavorir la transformació de les pràctiques i mitjançant la pràctica de valors educatius.

Per acabar el capítol, vull comentar que, entrant, gairebé per atzar en el decurs del procés de cerca a la xarxa, vaig poder llegir la pàgina de l'Aula de Municipis sota la direcció de la Universitat de la Laguna (Tenerife) coordinada per Antonio Pedro Dorta Martín <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/investi.htm>. Llegir els plantejaments teòrics que s'hi fan em va produir una sensació de neguit perquè he recordat el desencís que molts professionals de l'ensenyament hem tingut de manera especial en aquests darrers deu anys; el desencís per haver deixat passar per alt una oportunitat valuosa de canvi; el professorat de molts centres va quedar “satisfet” tan bon punt va tenir redactats els grans documents: *Projecte Curricular de Centre*, *Projecte Educatiu de Centre*, etc.,

En aquesta pàgina s'hi exposa el *Plan de Investigación y de Formación del Profesorado*, elaborat en els moments d'impuls de la Reforma Educativa en el curs 1988-89 i que fa previsions fins el curs 1995-1996; s'hi justifica la necessitat de lligar de manera estreta la pràctica quotidiana del professorat amb les línies de recerca de la universitat i amb els centres de formació de professorat. **La intenció és**

connectar la investigació a la pràctica quotidiana, que la formació no sigui una pràctica de manual sinó real i que tot plegat es faci partint dels problemes que es plantegen en la pràctica educativa. L'afirmació que la *“dialéctica entre pràctica docente, investigación y actividades de formación deben configurar las líneas concretas que provocarán una auténtica transformación del sistema educativo”* la podem compartir encara que la finalitat última nostra no sigui la transformació del sistema educatiu sinó la transformació de la societat. La línia de treball ens sembla molt vàlida perquè de la forma com es planteja ens permet intuir que la pràctica pot portar a una retroalimentació entre professorat i investigadors i contempla la línia de la investigació.-acció, al mateix temps que planteja la formació basada en la pràctica professional, convertint el centre educatiu en l'eix de la formació permanent, una formació permanent que s'ha de concebre de manera descentralitzada i seguir fent-la a través d'estratègies diverses. Es dona un gran pes al professorat perquè s'afirma que és la pràctica docent la que permet repensar la teoria implícita en l'ensenyament, els seus esquemes bàsics de funcionament, les seves actituds davant de problemes concrets; és el professorat qui ha d'actuar com a professional reflexiu en el moments que dissenya una pràctica curricular determinada. També es parla de la necessitat de treballar en col·laboració i s'afirma *“Todo ello hace pensar en que la experimentación curricular constituye una ocasión privilegiada para tratar de romper el individualismo, tan frecuente en la actividad docente, y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones comunes a la problemática surgida de la actividad diaria en el aula.”*

La pregunta que ens suggereix aquesta troballa: on ha quedat aquest impuls? Com és que encara qui vol tirar endavant un procés d'innovació, formació i investigació ho ha de fet carregant la major part del pes en la pròpia esquena?

5. Bases teòriques de la innovació curricular

Les bases teòriques per a proposar la *innovació curricular* les hem trobat en diverses fonts d'informació i en diversos autors que ja he anat citant anteriorment. Com deia anteriorment, per tal d'entendre quines són aquestes bases és necessari recordar la importància que té en cada acció el context en el qual es dona; per això hem de tenir present tot el que s'ha exposat a l'apartat *Descripció del procés d'innovació i recerca*, perquè sense els moments previs, sense l'existència del *Projecte d'Àrees* i sense que jo m'hagués decidit a fer els cursos de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials en aquesta facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, entrant així en contacte amb autors i teories que han donat cos teòric a una manera de fer adquirida en l'experiència reflexiva, no s'hauria produït el detonant del canvi.

D'altra banda, com es pot comprovar si es fa una comparació meticulosa del currículum oficial i de la innovació que nosaltres proposem, el canvi que fem no pretén fer una selecció de continguts nova sinó donar als continguts oficials una major coherència i flexibilitat, la possibilitat de treballar-los de manera interdisciplinària o global i, en definitiva, aportar criteris de selecció per tal que, si les necessitats de l'alumnat i del context ho fan necessari, es pugui esporgar el currículum sense provocar llacunes rellevants.

El simple fet de posar-se a treballar amb tot un equip de departament, constituït en aquelles moments per 9 persones, per tal de tenir enllestida una proposta curricular pròpia _que insisteixo no surt del marc oficial sinó que en fa una relectura_ ja és un element de canvi, d'innovació, perquè propicia la reflexió en veu alta i fa prendre consciència de la quantitat de continguts inútils que sovint ens entestem a voler ensenyar a l'alumnat amb la pretensió que l'aprenquin, al temps que

ens fa pensar sobre aquells altres continguts que considerant-los imprescindibles no els treballem perquè no disposem de temps per fer-ho.

5.1. Els conceptes socials clau

Hem establert una relació entre la idea de *conceptes socials clau* de Benejam (1997) i els *tòpics generatius* de Stone Wiske (1999).

Partir de *conceptes socials clau* ens permet incloure en la mateixa recerca continguts curriculars propis d'àrees diverses com poden ser la Història i la Geografia però també la Sociologia, l'Economia, la Filosofia o, fins i tot, la Religió perquè pel seu caràcter d'organitzadors bàsics permeten ser explicats des de continguts disciplinaris diferents. D'altra banda també permet que l'alumnat es faci una idea més aproximada de la realitat del món en el qual viu, com afirma Benejam (1977), i per tant li'n facilitem la seva comprensió.

Dado que las Ciencias Sociales no disponen de una referencia disciplinar única, consideramos que la Didáctica de la Ciencias Sociales, para realizar su función, debe intentar unos conceptos clave transdisciplinares o conceptos organizadores básicos, comunes a todas la Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que vive y de sus problemas. La elección de estos conceptos se debe basar en su aplicabilidad o capacidad para adaptarse a la enseñanza y al hecho de ser "conformes" con el saber científico. (Pàg 77)

Una bona part de les reflexions inicials, abans d'elaborar i dur a la pràctica d'aula les unitats didàctiques que s'analitzen en aquesta investigació, van centrar-se en plantejar la idoneïtat dels conceptes que, d'entrada, jo tenia preestablerts perquè en aplicacions d'aula anteriors ja m'havien servit de fonament per aglutinar-hi continguts disciplinaris. Calia però veure el grau de consens que hi havia entre els professors i professores que també es disposaven a fer la innovació, per tal d'utilitzar-los en els altres unitats didàctiques i com a eixos del canvi curricular que preteníem. Els conceptes que havia preseleccionat, *conflicte i poder*, es van mantenir

com conceptes prioritaris per fer el primer pas i tot i que s'hi feien aportacions clares i precises, com veurem més endavant, ningú va qüestionar la rellevància d'ambdós.

En el procés de discussió s'hi tenen presents els criteris o requisits que marca Benejam (1997)

- a) Que la selección de conceptos transdisciplinarios y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales.
- b) Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que estos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento social
- c) Que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las Ciencias Sociales en el currículo.
- d) Que estos conceptos admitan un proceso de interrelación y complejidad creciente para construir progresivamente la comprensión científica de la sociedad. (Pàg. 77)

Ens sembla que, d'entrada, els conceptes seleccionats *_conflicte i poder_* aconsegueixen cadascun d'aquests requisits. Malgrat tot, en iniciar-se aquesta investigació no podíem fer altra cosa que prendre la decisió d'acord amb criteris que es basaven en la majoria dels casos en l'experiència docent, en les intuïcions del professorat que forma l'equip *Diàleg 9* i, en un parell de casos en la confiança que els professors més novells van dipositar en els que cadascun d'ells va considerar un punt de referència i/o "d'autoritat" en els continguts disciplinars.

De tota manera nosaltres no partim, com ja hem vist, dels conceptes socials clau que proposa el citat treball de Benejam (1997) sinó que ens va semblar oportú proposar-ne dos, que no apareixen en la seva selecció però que sí trobem en llistats que estableixen altres autors *_Taba, Gross, Blyth, Fisher_* que la mateixa autora cita. Més endavant s'exposen les raons que han portat a prendre aquesta decisió.

D'altra banda, per tenir present el concepte que utilitza Stone de tòpics generatius calia construir un nou quadre de conceptes que derivessin dels conceptes

socials clau. Entenem que els tòpics generatius, malgrat ser conceptes rellevants, és possible que no siguin compartits per les diferents Ciències Socials. És per aquest motiu que en cadascuna de les unitats didàctiques s'ha generat una mena de mapa de *tòpics generatius* (Stone Wiske, 1999) a partir del *concepte social clau* seleccionat.

No ens aturarem ara aquí a discutir si, per tal de clarificar els continguts que volia impartir en la seva unitat, el que cadascun dels professors o professores ha desenvolupat són 'mapes conceptuals' (Novak i Gowin, 1988), 'trames conceptuals' (Pozuelos, 1997), o 'mapes semàntics' (Heimlich y Pittelman, 1990, citats per Pozuelos, 1997). Del que es tracta és només de saber que s'ha partit de la tria d'uns conceptes clau, *conflicte i poder*, que aquests han servit d'idea central per organitzar el contingut però que, en el moment que aquesta idea central s'ha concretat en un contingut disciplinar, ha fet falta donar pistes per saber on començava i on acabava el *camp temàtic* a tractar. En realitat és el "mapa de la zona de coneixement" per la qual ens mourem per desenvolupar el tema o unitat didàctica i ha de funcionar com a guia per no perdre's. És guia pel professorat i ho és per l'alumnat.

Seguim, essencialment, la idea dels *tòpics generatius* perquè ens acostem més a la forma de treballar que volem propiciar si volem que l'alumne sigui el protagonista del seu propi aprenentatge i en sigui conscient; d'aquesta manera, tenim la pretensió que allò que volem ensenyar ja quedi justificat perquè dóna resposta a les necessitats de l'alumnat. Que es produeixi aprenentatge comprensiu serà més fàcil si partim d'allò que interessa i que serà útil a qui vol aprendre.

Partint d'aquestes primeres premisses, i en una forma de procedir que traslladem després a l'aula, cadascuna de les persones de *Diàleg 9* vam fer una definició personal i espontània. Després es va obrir un període durant el qual vam contrastar aquestes definicions amb les que ens donaven els diccionaris, amb altres

definicions d'autors que algú de l'equip havia consultat o amb aquelles que apareixien en materials que alguna persona de l'equip coneixia i ara posava a disposició dels altres companys i companyes. Vam acabar, finalment, trobant unes definicions compartides de conceptes socials clau que ens disposàvem a treballar, *conflicte i poder*.

A continuació fem un breu resum de les fonts d'informació que es van utilitzar per definir *conflicte i poder* i les definicions que finalment s'acorden.

El punt de partida pel que fa a conflicte.

Entre els autors consultats hi ha una gran disparitat. Des dels experts en temes relacionats amb l'educació per la pau (Fisas, 1987 i 1998) se'ns parla del conflicte com d'una situació en què un actor es troba en oposició conscient amb un altre actor a partir del moment en què persegueixen objectius incompatibles o quan aquests són percebuts com a tals, cosa que els porta a una oposició, enfrontament o lluita. Autors que han tractat temes de l'ètica (Cortina, 1997) ens diuen que el conflicte és una contraposició d'interessos en relació a un mateix afer. Des d'educació moral (Puig, Josep M^a, 1997) es dóna una visió no necessàriament negativa del conflicte però sí com un senyal d'alerta de que alguna cosa no funciona: "No parece, que el conflicto sea un mal absolutamente demoníaco, sino un síntoma de que algo no satisface a todos".

Finalment va semblar que Roser Batllori (2000) recollia varies de les definicions que havíem trobat en autors diversos i que s'adaptava molt bé al que volíem fer i, al temps, s'adequava a les diferents concepcions que l'equip *Diàleg 9* havia manifestat el novembre de 2000¹. Batllori parteix d'un concepte de conflicte

¹ Tertúlia-berenar. Annex 1.5. Pàg, 45

basat en el seu significat etimològic, del llatí *conflictus* (xoc, contesa) del verb *confligo* (*con-fligo*, xocar una cosa amb una altra) i fa un repàs del concepte des de la perspectiva de la Sociologia, l'Antropologia, les Ciències de l'Educació i la Geografia, centrant la seva atenció en aspectes curriculars propis d'aquesta disciplina. Batllori incorpora al concepte conflicte uns elements que ens semblen apropiats per a l'anàlisi que ens ocupa i que, com veurem més endavant, encara completarem per relacionar *conflicte i poder*. El quadre que presenta Batllori (2000) ens ha estat molt útil. En la seva obra Batllori planteja els diferents significats de *conflicte*, el seu sentit etimològic i figuratiu, al mateix temps que la necessitat de ser capaços de reconèixer què representa entendre el conflicte de manera positiva, assumir el seu caràcter natural, la possibilitat que porti associat diferents dosis de violència o les implicacions que tindrà comprendre que la voluntat de resolució noviolenta del conflicte implicarà la capacitat de comprendre'l com quelcom complex i l'habilitat de diàleg i negociació. Com podrem en el desenvolupament de la *innovació curricular* aquestes idees desgranades per Batllori sortiran sovint.

Com dèiem, la interpretació que Batllori fa del caràcter del conflicte permetia recollir totes les opinions que entre els membres de *Diàleg 9* havien anat sorgint. El novembre de 2000 havien quedat explicitades preconcepcions negatives, sobre el concepte *conflicte*, com les d'en Jonathan², però vam arribar a entendre que el conflicte és quelcom que és aquí, que és natural i que, en les relacions socials, la millor forma de resoldre els conflictes és mitjançant el *diàleg*. D'aquí que nosaltres haguem arribat a la conclusió que sempre que pensem en *conflicte* sigui imprescindible pensar també en *diàleg*. No és pas suficient el diàleg per resoldre conflictes però sí que n'és una bona eina d'aproximació a la resolució. És aquest punt

² Exposades abastament en la tertúlia-berennar. Annex 1.2. Pàg. 45

d'arribada, el de veure com el *diàleg* és un element indispensable en els processos de resolució de conflictes el que ens va fer treballar en la línia de propiciar maneres de fer a l'aula que impliquin necessàriament el diàleg, la necessitat que uns escoltin els altres.

El punt de partida pel que fa a poder

Dels dos conceptes que havíem escollit inicialment aquest segon, *poder*, ha estat menys treballat per l'equip *Diàleg 9* que el primer, *conflicte*, i no pas perquè no ens semblés igualment bàsic sinó perquè en aquest ja hi havia major acord previ sobre la rellevància de treballar-lo com un eix fonamental i, de manera especial, en matèries com la Història, la Filosofia, la Sociologia i l'Economia. No hi havia pas, però, acord sobre el seu significat.

En començar a parlar de poder, segurament per influència del que deia en Marc, un dels professors de *Diàleg 9*, vam acudir a la Sociologia on evidentment ens vam topar amb la clàssica definició de Max Weber: poder es la probabilitat que un actor, en un context de relació social, estigui en condicions de fer prevaler la seva voluntat fins i tot contra la resistència i al marge de la base sobre la qual descansa aquella probabilitat o, dit d'una manera més senzilla, al marge de si l'exercici del poder és o no just, és o no legítim. Esquemàticament el poder es la capacitat que A aconsegueixi que B faci C; en el supòsit que C és el que desitja A, tant si a B li plau com si no.

Aquesta mateixa idea weberiana és la que Lourdes Munduate i José M Martínez (1998) utilitzen en la publicació *Conflicto y negociación*. Aquesta publicació la teníem en el departament, en els moments d'iniciar aquesta feina, i tots

els membres de *Diàleg 9* la vam llegir, servint en molts moments de base per a la reflexió sobre allò que cadascú pensava sobre aquests conceptes. Mundate i Martínez, citant a Robert Dahl (1957), entenen el poder com la capacitat que te A per influir en la conducta de B, de manera que B faci o deixi de fer quelcom que d'altra manera no hauria fet o deixat de fer.

Inevitablement parlar de poder ens va portar a parlar política i de formes d'entendre la vida política perquè política i poder estan íntimament relacionats, ja estiguem pensant en sistemes autoritaris o democràtics.

Però l'equip *Diàleg 9* no volíem reduir la idea de poder a la concepció de poder polític perquè entenem que les manifestacions del poder són molt complexes i som conscients que en el món actual es van multiplicant pels efectes de l'economia, la publicitat, etc. Ens semblava que era molt interessant entendre també el poder com la capacitat de fer alguna cosa perquè d'aquesta manera li atorgàvem el significat positiu i esperançador que vèiem necessari per poder treballar en el sentit d'aprendre a plantejar alternatives a les situacions que un o un conjunt de persones viuen.

Vèiem que, parlant de l'exercici del poder hi havia sempre dos aspectes a tenir presents. Per una banda un valor, el de la *responsabilitat*, i per l'altra una forma d'actuació, la *participació*.

El valor de la *responsabilitat* ens és útil per orientar-nos en tota forma d'actuació individual o col·lectiva. Si el poder vol dir capacitat de fer quelcom, la simple capacitat no vol dir que s'hagi de fer o que èticament es "pugui" fer. Així els límits del poder els pot marcar la política, l'economia, etc. però els hauria de posar, essencialment, l'ètica.

D'altra banda i referint-nos a àmbits d'aplicació com la vida política, l'economia o l'organització social vèiem que si associàvem a la idea de *poder* la de

participació introduïem necessàriament un sentit democràtic a la paraula. Qui fa la política, organitza l'economia o controla les relacions socials pot estar utilitzant el poder que té (Weber, M.,1998) per aconseguir unes finalitats diferents a les que explicita, ho pot fer amb fins idealistes o egoistes, pot exercir el poder pel simple plaer d'exercir-lo, pel prestigi que li dóna, etc. però si el poder que aquest algú té és un poder *participat i compartit* sempre és més difícil que se'n faci un mal ús.

Sabem que les coses són molt diferents si es miren des del punt de vista de la política, de l'economia o de l'ètica. Però nosaltres estem fent una proposta educativa i ens sembla que no podem defugir el referent ètic en cap moment, per això si introduïm, associat al de *poder*, el concepte *participació* ens sembla més fàcil anar introduint també el referent de la *responsabilitat*.

També els components de *Diàleg 9* sabem que si assumim intel·lectualment aquesta prèvia i organitzem el currículum de les nostres respectives disciplines al voltant d'aquesta concepció del *poder* els models d'actuació a l'aula, els discursos que puguem fer-hi, la selecció de materials, etc. seran molt diferents als tradicionals. En tot cas només la discussió que vam tenir ens va servir per acordar algunes coses per canviar l'estil de les relacions entre cadascun i cadascuna de nosaltres amb els seus i les seves alumnes perquè vam veure que en algunes ocasions hi havia contradiccions importants entre allò que dèiem i allò que fèiem i que era usual que ens aprofitéssim de la nostra posició de poder. El que dic queda explícit en els acords de funcionament a l'aula que es van pactar en la mateixa reunió³:

D'altra banda la conversa que mantenim al final de la reunió ens porta a prendre consciència que a l'aula, nosaltres ens trobem sovint en una situació de *poder* i que si volem que els alumnes arribin a compartir el que a nosaltres ens sembla que hauria de ser un poder que no aniquila sinó un poder que allibera, un

³ Tertúlia-berenar, 10 de novembre, 2000. Annex 1.2. Pàg. 45

poder que potencia l'autonomia, etc. haurem de fer el possible per crear situacions d'aula que procurin donar simetria a les relacions professor-alumne.

- ◆ Canviar la situació física de la classe.
- ◆ No quedar-se dalt de la tarima.
- ◆ Pactar els criteris d'avaluació
- ◆ Gestionar algunes decisions d'aula a través dels delegats i/o altres alumnes que es manifestin responsables.
- ◆ Pactar amb ells els objectius a aconseguir.
- ◆ Que els alumnes aprenguin a decidir per si mateixos. La qual cosa vol dir que, quan plantegem activitats d'aula, haurem de pensar-les de manera que hi tinguin *poder* de decisió.

Per què, doncs, vam seleccionar conflicte i poder?

La tria de conceptes socials clau es decantava per *conflicte i poder* però associant a cadascun d'ells un altre concepte *diàleg* pel primer i *participació* pel segon. De manera que apareixien dues parelles que les vam entendre com a compensatòries. En el binomi *conflicte / diàleg*, aquest ha de ser l'element que contraresta un conflicte de difícil superació, l'arma de resolució, per dir-ho en llenguatge bèl·lic. En el de *poder / participació*, aquesta és la que pot fer que un poder excessivament rígid, concentrat, malèvol i endogàmic cedeixi en benefici de tots.

Aquesta havia estat la tria que inicialment havia fet jo perquè per a mi representava la continuació de la feina iniciada en el treball *Què en saben i què en poden aprendre de democràcia els nois i les noies de 4t d'ESO. Un exemple d'investigació-acció* i aquests dos conceptes, *conflicte i poder*, em semblaven prou potents com per poder-n'hi relacionar molts altres que considerava rellevants per treballar les Ciències Socials des d'una perspectiva crítica. Per exemple, relacionats amb el conflicte: la discontinuïtat, el canvi, la confrontació; la comunicació i el diàleg; el consens i pacte; la prevenció, l'arbitratge, la mediació; l'organització, les normes, els drets i els deures; però també l'armamentisme i la guerra. I relacionats amb el concepte de *poder* molts d'aquests conceptes també es feien presents: la

comunicació, el diàleg, el consens i el pacte; la prevenció, l'arbitratge, la mediació; l'organització, les normes, els drets i els deures; però n'apareixien de nous: l'autoritat, l'autoritarisme; el totalitarisme, la democràcia; la participació, la col·laboració, la cooperació; la persuasió, la influència, la propaganda.

Però no es tractava que jo imposés una idea sinó que tot l'equip treballés uns conceptes que a ells i elles també els fossin útils per organitzar el currículum de les seves matèries. El que sí vaig fer fou exposar les meves raons per haver fet aquesta selecció. En el cas de conflicte la raó bàsica era que d'ençà que jo n'havia canviat la concepció era capaç d'encarar els conflictes d'una manera molt diferent a com ho feia abans i plantejar, també, situacions d'aula noves. Ja feia més d'un any i mig que anàvem discutint en algunes reunions de departament com i per què jo havia canviat la meua manera de fer a l'aula en funció d'aquest canvi de concepció. En tot moment vaig insistir en el fet que *conflicte* pot tenir un sentit molt positiu que sovint no veiem i que massa sovint ens condiciona la seva resolució perquè l'encarem amb més resignació que voluntat de superació.

Així doncs, la tria no va es va fer de manera atzarosa sinó que es va fer després d'aquest procés i després que tots els components de *Diàleg 9* coneguessin la proposta de *conceptes socials clau* que planteja Benejam (1997) així com el quadre que la mateixa autora fa dels diferents conceptes claus segons altres autors, H.Taba, R.E.Gross, A. Blyth i S. Fisher. Després de conèixer les diferents propostes i de llegir el capítol IV, "La selecció y secuenciació de los contenidos sociales", del llibre que coordinen Benejam i Pagès *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* es va passar a defensar i discutir les concepcions prèvies que cada persona de l'equip *Diàleg 9* havia escrit i m'havia lliurat abans d'iniciar les lectures citades.

Arribàvem a l'acord de treballar aquests dos conceptes, *conflicte i poder*, i veient que a nosaltres mateixos, com adults que volen reflexionar sobre la seva feina, que volen contrastar opinions establint unes relacions entre iguals, amb esperit crític i amb voluntat de canviar les formes de fer excessivament imposidores o anihiladores de l'individu, ens havien estat dos conceptes útils i amb potencial per organitzar-hi el contingut curricular al seu voltant.

Vèiem en el fet de triar el concepte *conflicte* la possibilitat d'acostumar-nos a treballar en la confrontació de posicions, de concepcions, de formes d'entendre les coses. De cada situació de confrontació, de discens, de contrast de concepcions, de formes distintes d'entendre un mateix problema ens semblava que en podíem néixer una alternativa nova que podia superar les anteriors, les que havien representat del punt de partida.

Vèiem en el concepte de poder una dimensió universal perquè és present en tota situació i/o relació social, malgrat que en cada situació, en cada cas pugui mimetitzar-se i prendre aspectes ben diferents. El poder és una de les dimensions bàsiques de la societat. El poder és relacional, sempre s'exerceix sobre algú. El poder no es pot concebre en el buit, ben al contrari el poder sempre s'esdevé en la relació entre persones, entre persones i grups, entre grups, etc. Per això ens interessa el concepte de poder des de les CCSS, especialment la Història, la Geografia, l'Economia i la Sociologia perquè són les matèries curriculars majoritàriament cursades per l'alumnat amb el qual treballarem en el decurs d'aquesta investigació.

Sabem que el poder es pot exercir amb autoritarisme. La història ens demostra que l'autoritarisme dóna poder; el poder d'imposar-se a l'opinió dels altres pels mèrits, la superioritat, el rang, etc., que té qui l'exerceix. Però també la història

ens diu que el poder es pot legitimar en la ciutadania, a través d'un exercici responsable de participació.

D'aquesta manera establíem, finalment, una relació estreta entre els dos conceptes triats, *conflicte i poder*. Si el *poder* ha de ser participat, compartit, un poder que no anul·la sinó que allibera, cal la manifestació d'opinions, de parers, de raons diferents que fàcilment poden generar conflictes que cal saber resoldre de manera justa.

5.2. Les habilitats cognitivolingüístiques

No hi ha dubte que entenem el món a través del llenguatge, que creem un nou món amb les paraules. L'acció es crea amb la paraula, el coneixement es crea amb la paraula. De moment la paraula és el sistema semiòtic més potent, queda per explorar si en posseïm altres d'igual potencial. De moment, tenim clar que és la paraula, el llenguatge, la que estructura el pensament i l'acció.

El llenguatge pot donar objectivitat a les coses, idees, fets, impressions, que a l'experiència se li escapen i que, en l'experiència, són subjectives; és més, el llenguatge pot tipificar aquelles experiències, les pot categoritzar i, fent-ho, les pot descarregar de subjectivitat.

El llenguatge posa de manifest la forma com cadascú entén el món, com interpreta la realitat. El llenguatge posa nom a les coses, les identifica i diferencia. El llenguatge posa nom als objectes i explica, o permet que expliquem, els fenòmens, els fets, els esdeveniments, i ens permet que els interpretem d'acord amb teories sobre el món. És a través del llenguatge que tenim capacitat de crear alternatives de futur.

Per tant és evident que no podem defugir el fet de qüestionar-nos la importància del llenguatge en una recerca com aquesta. Si, com deien ja els presocràtics, el llenguatge és la manifestació que l'home és un ésser racional; si el llenguatge fa possible que, a través de l'home –que és qui el posseeix– l'univers pugui parlar; si llenguatge i realitat estan tant íntimament relacionats que poden, segons alguns filòsofs, ser una mateixa cosa, no podem defugir tenir presents les habilitats lingüístiques i les habilitats cognitives.

En tota activitat de caire social, el llenguatge és imprescindible i el treball que ocupa al professorat és un treball d'interacció social.

Per totes aquestes raons ens va semblar que no podíem partir, ni en la feina d'aula ni en la recerca, només dels conceptes socials clau, *conflicte i poder* sinó que calia també plantejar-se quines eren les eines que teníem al nostre abast per tal de saber quin aprenentatge es produïa en els processos que nosaltres creàvem, com s'explicitava aquest aprenentatge, quines eren les concepcions dels alumnes, com les coneixíem, etc.

Entrar en les formes com l'alumnat explicitava aprenentatge en cada unitat didàctica preparada ens va fer veure, també, la necessitat de plantejar-nos com explicitàvem nosaltres el propi pensament, com comunicàvem desigs, expectatives, normes, etc. Però aquest no és l'objecte de la investigació i per tant no ens hi aturarem; només exposem el que ens sembla imprescindible per entendre els processos d'avaluació de l'aplicació de les diferents unitats didàctiques.

De la mateixa manera que abans he parlat de com l'equip *Diàleg 9* va entrar en contacte amb la idea de conceptes socials clau a partir del coneixement del treball de Benejam (1977) també, arribat el moment de pensar maneres de poder valorar el coneixement i els aprenentatges de l'alumnat, vam fer-ho a partir de les idees suggerides en el treball de Jorba, Gómez i Alemany (1998).

Assumir els pressupòsits que Jorba i altres plantegen en *Parlar i escriure per aprendre* ens permetia que hi hagués bona entesa en el marc teòric de Benejam i Pagès (1977) perquè un i altre treball parteixen d'una visió sociocultural i constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament.

En aquest tema del llenguatge el procés de decisió va ser bastant ràpid i deixant que fossin els experts els que ens guessin del tot, de manera que les pàgines del citat llibre de Jorba _aquelles en les quals defineix què són les habilitats cognitivolingüístiques, les que exposen quin significat tenen els termes que

anomenem habilitats, així com les dels quadres que mostren síntesis d'algunes definicions_ les van llegir tots els membres de l'equip *Diàleg 9* i després d'una breu discussió, en la qual el tema principal va girar a l'entorn de si triar o no l'habilitat d'*argumentar*, vam tenir seleccionades les habilitats cognitivolingüístiques.

La discussió en l'habilitat d'argumentar era lògica si tenim present que la diferència d'edat de l'alumnat pel qual es prepararien les diferents unitats didàctiques era molt dispar, de 12 a 17 anys. No tots els components de l'equip veien possibilitat de trobar maneres d'ensenyar a argumentar als més menuts, però lògicament es va concloure que aquest era un problema a resoldre per part nostra, no pas que l'alumnat no pogués fer-ho.

Es va decidir que tots els professors i professores en les nostres respectives unitats didàctiques treballaríem aquestes habilitats cognitivolingüístiques: *narrar, descriure, definir i explicar* i que altres habilitats que a alguns components de l'equip els semblaven "superiors" i difícilment exigibles als seus alumnes les treballaríem només alguns dels membres de l'equip que estem amb l'alumnat més gran. D'aquesta manera l'habilitat de *justificar i argumentar* només es treballaria amb l'alumnat de 4t d'ESO i amb els de Batxillerat.

5.3. Les habilitats socials.

En aquest punt el cert és que vam establir ben poca teorització. Vam partir del sentit comú i d'unes poques i ben diverses fonts d'informació que van ser utilitzades per elaborar un llistat d'habilitats socials.

El punt de partida el marcà Roche (1995) i la seva definició, no d'habilitat social, sinó de *comportaments prosocials*:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados.(Pàg.16)

D'alguna manera ens semblava que el que nosaltres volíem promoure era justament aquesta mena de comportaments que poden contribuir a anar creant una societat més "positiva", més justa i solidària, sense perdre res de llibertat i d'autonomia personals.

Aquesta idea es va completar amb l'elaboració de llistat que nosaltres vam anar qualificant d'*habilitats socials* a partir del que consideràvem, per propi sentit comú, el que funcionava o no en el comú de les relacions socials. Per aquesta raó descriu a continuació com es va esdevenir el procés i quin fou el llistat final que vam establir.

Durant el període que vam estar treballant el *Projecte d'Àrees*, una de les qüestions que més ens va ocupar el temps fou l'avaluació de les actituds, els valors i les normes. A tots ens resultava relativament assumible trobar criteris d'avaluació i activitats que ens permetessin aplicar-los per tal d'avaluar els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals i els continguts procedimentals, però trobar criteris

d'avaluació per avaluar les actituds, els valors i les normes no fou gens fàcil i encara ho fou menys trobar accions, activitats, en les quals es poguessin avaluar o trobar indicadors que ens permetessin veure fins a quin punt s'havien assumit aquells criteris.

Es van generar tot un seguit de debats en els quals tots aquests temes foren objecte de discussió. Per això una de les reunions verticals que es van fer en el segon curs que va funcionar el *Projecte d'Àrees*, 1999-2000, les persones que estàvem en l'Àrea de CCSS ens vam dedicar a parlar de les *habilitats socials*.

En els dies previs a la preparació d'aquella *reunió vertical d'àrees* i en les dues hores que va durar es va aconseguir un acord sobre el que entendríem per habilitats socials i el sentit que nosaltres volíem donar a la forma de treballar-les.

En el document que es va elaborar hi figuraven tot un llistat d'habilitats i una breu explicació que reproduïxo a continuació⁴:

Hem partit de la idea que volem afavorir el que alguns psicòlegs en diuen "conductes prosocials". El llistat que oferim no és de bon tros complert i segurament n'hi deu haver algunes que són més pròpies dels nens petits que potser no figuren en un llistat preparat per persones que ens dediquem als més grans.

Entendrem el llistat com una orientació per començar a treballar.

Una conducta prosocial, en les relacions interpersonals i de grup, es caracteritza perquè:

- Permet la prevenció i fins i tot l'anul·lació d'antagonismes i violències.
- Promou la reciprocitat positiva i solidària en les relacions interpersonals i de grup.
- Estimula les actituds i habilitats per a la comunicació.
- Incrementa l'autoestima i la identitat de persones o grups implicats.
- Possibilita l'empatia interpersonal i grupal.
- Augmenta la flexibilitat i evita dogmatismes.
- Augmenta la sensibilitat cap a la comprensió i acceptació de l'altre o els altres grups.
- Permet la salut mental de la persona egocèntrica.
- Pot millorar la percepció de les persones pessimistes.
- Estimula la creativitat i la capacitat d'iniciativa.
- Modera les tendències de dependència.
- Reforça l'autocontrol.

És important destacar, també que els experts que hem consultat parlen dels "límits de la prosocialitat" o dels seus inconvenients. Una conducta no la podem considerar prosocial quan significa una intrusió en la vida del receptor, cal no generar dependència, no fer sentir a l'altre com a inferior, cal no fonamentar l'augment de la pròpia autoestima en el domini sobre els altres, etc.

És important saber que el desenvolupament de les habilitats socials passa per una feina global de tots els mestres, en totes les àrees, en tot moment o que, segurament, podríem desenvolupar aquest tipus de capacitats en els nostres alumnes donant major importància als continguts de valors, normes i actituds, (*l'aprendre a ser*), que pensem hauria de ser la funció bàsica de l'escola. Però cal tenir, també, clar que unes maneres de fer (*aprendre a fer*) generen uns hàbits, unes rutines, etc. ben difícils de canviar quan els nens i les nenes són grans (*aprenem a ser* mentre fem accions, ens relacionem, pensem, sentim; és l'acció que posem de manifest el que som).

⁴ Del resum de la reunió vertical de l'Àrea de Ciències Socials, febrer de 2000. Annex 1.1. Pàg.1

Pensem que en CCSS un tipus determinat de procediments propicien unes formes determinades d'actuació i afavoreixen unes determinades actituds. Per exemple fer propostes i no imposicions.

Del que es tracta és, doncs, de trobar aquelles maneres de treballar, aquelles estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge, aquells procediments, etc. que afavoreixin el màxim possible les habilitats socials que volem desenvolupar, sense deixar de banda, òbviament, aquells procediments més "tècnics", com pot ser el saber usar una brúixola.

El llistat que haurem de revisar, després que cada equip de cycle hagi anat treballant és el següent. Recordem que és un llistat obert.

- Autocontrol
- Mirar-se mútuament (mirar-se als ulls)
- Somriure
- Tracte (salutacions gestuals, verbals, donar les gràcies, puntualitat, etc.
- Escoltar
- Preguntar
- Agrair
- Comunicar sentiments
- Empatia
- Sensibilitat
- Curiositat i preocupació (requisits per a la comprensió.
- Capacitat d'observació
- Imaginació
- Concentració
- Flexibilitat
- Capacitat de relació
- Originalitat
- Independència
- Acceptació del conflicte
- Voluntat i persistència
- Iniciativa
- Capacitat de resolució de problemes
- Presa de decisions, personal i col·lectives
- Compartir
- Cooperar
- Asertivitat
- Col·laborar
- Acollir
- Etc.

Era evident que no podríem començar a treballar amb tantes habilitats socials algunes de les quals, segons el parer d'alguns de nosaltres, eren prou discutibles per poder entrar en aquesta categoria.

És per aquest motiu que, en iniciar la recerca, es van recuperar aquells documents i les idees que allà s'hi havien exposat però en el l'equip *Diàleg 9* es va decidir fer-ne una selecció que ens fos més operativa i que, alhora, ens permetés treballar els conceptes clau que havíem triat i que, per a nosaltres era el prioritari. També vam procurar tenir present, en fer la tria, la manera de treballar a l'aula de cadascú i aquella que volíem propiciar.

Calia també, abans de decidir-se, saber que en parlar d'*habilitats* estàvem parlant de destreses, de tenir gràcia en fer una cosa. No hi ha dubte que una destresa, una habilitat es pot desenvolupar a través d'un procediment, una tècnica, un mètode o una estratègia (per exemple: la capacitat de veure ens pot convertir en observadors

més o menys *hàbils* i en l'adquisició d'aquesta habilitat no hi ha dubte que hi jugarà un paper fonamental el mètode o estratègia d'aprenentatge).

És des d'aquesta relació entre habilitats i procediments, estratègies i mètodes que veiem que calia ser curosos en la forma com treballaríem a l'aula.

Finalment, el llistat d'habilitats socials que *Diàleg 9* acceptava com a orientatiu i que formulàvem en clau de capacitats que volíem desenvolupar eren:

1. La capacitat *d'escoltar, preguntar i agrair*.
2. La capacitat *d'empatia*.
3. La capacitat *d'acceptació del conflicte*.
4. La capacitat de *resolució de problemes*.
5. La capacitat de *mantenir independència*.
6. La capacitat *d'iniciativa*.
7. La capacitat de *voluntat i persistència*.
8. La capacitat de *prendre decisions personals i col·lectives*.
9. La capacitat de *participació, cooperació i col·laboració*.

Més endavant, quan ja havíem pres aquestes decisions ens arribaren a mans altres fonts d'informació, relacionades totes elles amb els programes de "competència social" de Manuel Segura Morales, del Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva i Psicobiologia de la Universitat de La Laguna, que treballa les habilitats cognitives, les socials i el creixement moral i en valors. Aquestes informacions ens van entretenir, però ja havíem començat a treballar i ens semblava que les decisions preses eren correctes.

5.4. *Concepció de l'ensenyament i estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge*

Un dels canvis més interessants, que des de la meua perspectiva va significar l'aplicació de la reforma educativa impulsada pels socialistes, fou el fet que molts i moltes mestres i, sobretot, molts professors i moltes professores de secundària es van veure forçats a participar en debats, sorgits en els seus respectius claustres o en àmbits més públics, sobre teories de l'aprenentatge.

El nou currículum venia de la mà de principis psicopedagògics diferents als referents tradicionals i noms com Ausubel, Piaget, Vygotski, Bruner o Novak van sonar entre les parets de les escoles i es va haver de parlar de constructivisme, d'aprenentatge significatiu; també es van haver de revisar les teories conductistes i les teories cognitives de l'aprenentatge.

En fóssim més o menys partidaris, la majoria dels i de les mestres vam haver d'acceptar que el coneixement es va construir a partir d'experiències personals que s'esdevenen en un context social concret; per això alguns es van adonar que el paper del professorat s'havia de revisar, que, si érem mediadors dels aprenentatges que podia arribar a fer el nostre alumnat, calia pensar bé les situacions d'ensenyament que volíem crear. A la nostra escola, en el departament de Ciències Socials, ens vam anar encaminant a models d'ensenyament basats en l'acció, l'experimentació, la descoberta, la resolució de problemes.

Per a la realització de la recerca que ens ocupa es parteix de la consideració que l'escola és un espai social en el qual es reelabora coneixement i experiència. Sent l'escola espai social de reelaboració de significats i experiències, es pot convertir en espai per a la seva perpetuació o en espai de creació d'alternatives, de creativitat i de transformació.

De fet, el coneixement que construeix cadascun dels i de les alumnes, cadascun dels professors i les professores, en el si d'una institució escolar és ben personal, perquè els seus coneixements previs, les seves experiències i vivències anteriors són només seves i la forma com viu i entén cada nova experiència escolar o laboral és també només seva, però és, al mateix temps, social perquè l'ha adquirit i l'adquireix socialment. Cada noi i cada noia –cada persona– reconstrueix el seu coneixement en funció de les seves capacitats i ho fa en la interacció amb els altres; el que fa l'escola és facilitar la presència i l'acció d'uns experts que poden ajudar, propiciar, facilitar aquesta reelaboració del coneixement de l'alumnat i un professorat ben preparat pot fer possible que ho facin en una direcció concreta, servint unes finalitats determinades.

Una visió sociocultural de l'aprenentatge fa que s'entengui el professor i la professora com uns facilitadors d'accions i de situacions, com uns seleccionadors de continguts, com un animador d'interaccions, d'habilitats i de curiositats. El professor i la professora des d'aquesta visió, han d'anar traspasant competències als i a les alumnes.

En el sentit que estem exposant ens foren d'utilitat concepcions de l'ensenyament i de l'aprenentatge com les que presenta Gómez (1999).

Mitjançant la interacció i l'activitat compartida, l'expert o l'educador supleix l'aprenent en els seus primers intents d'apropiació, i estructura progressivament el sistema d'ajudes necessàries. L'esmentada estructuració pot consistir en una intensificació d'ajudes en la primera fase del procés (...) per disminuir progressivament la quantitat d'ajuda i ser substituïda simplement per la provisió de suports psicològics (...) és a dir, pel seguiment a distància de l'increment progressiu de competència de l'aprenent. El procés així descrit és el que assegura el traspàs del control del procés d'aprenentatge des de l'adult, expert o professor a l'aprenent. (Pàg.25)

Aquesta concepció de l'aprenentatge ens permet orientar d'una forma determinada l'ensenyament, que la justifiquem pel fet que estem tractant de formar ciutadans actius i responsables, ciutadans amb capacitat de crítica i de transformació, ciutadans amb una creativitat posada al servei de la construcció d'una societat més justa. Aquestes són raons prou importants perquè l'educador faciliti, de manera progressiva, el pas de la vida amb menys possibilitat de participació social de l'estudiant a la una vida socialment activa que seria desitjable en l'adult compromès.

La perspectiva de l'equip *Diàleg 9* porta a entendre que en Ciències Socials és fonamental l'aprenentatge dialògic –Flecha i Tortajada (1999)– perquè aprendre a través de la comunicació i del diàleg, en definitiva de les capacitats comunicatives transformades en habilitats de comunicació, farà que estiguem treballant conceptes, procediments i valors de forma simultània i que ho fem en un context quotidià i pràctic.

La vida de l'estudiant és global i complexa. La realitat social és global i complexa. El coneixement pertinent ha d'afrontar la complexitat, i com diu Morin (2000) *complexus* vol dir allò que està “teixit junt”. Aquesta complexitat fa necessària una intel·ligència capaç de captar el global, però la concepció propedèutica de l'ensenyament secundari, dirigit cap a la universitat, ha fet que les disciplines es convertissin en l'eix bàsic d'organització de continguts escolars, fent perdre aquesta globalitat, aquesta complexitat.

Cal també tenir present que treballem amb adolescents i que massa sovint ens pensem que només venen a passar l'estona. Encara n'hi ha molts que tenen ganes d'aprendre i en tot cas ens toca al professorat trobar les maneres d'interessar mínimament aquells que sembla que no ho estan gens. El fet de treballar amb adolescents i haver apostat per treballar a través del diàleg com a instrument de

relació però també com a instrument de resolució de problemes, ens va menar a tenir presents estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge que ens permetessin l'alumnat poder desfer estereotips (Gardner, 1997) i treballar una qüestió durant un cert temps per tal de tenir l'oportunitat d'adoptar posicions diferents davant d'un mateix problema. D'aquí el fet que s'utilitzi sovint la simulació de rols.

No podem oblidar que l'equip *Diàleg 9* el configurem persones que hem estat formades en les nostres respectives disciplines, 'expertes' en Història, Economia, Filosofia, Religió, Dret o Filologia. Però en preparar les unitats didàctiques que s'analitzen en la recerca s'ha fet un esforç per fugir de les visions estrictament disciplinars. En la majoria dels casos només s'ha formulat la necessitat d'anar treballant cada vegada més de manera interdisciplinària, per sumar esforços i evitar repeticions; en altres casos, s'ha procurat donar un enfocament globalitzador (Zabala, 1999) a l'ensenyament, bo i permetent que els continguts d'aprenentatge fossin mitjans per conèixer o donar resposta a qüestions que planteja la realitat que viuen els i les estudiants. Sempre cercant la màxima la comprensió global de les situacions plantejades.

Finalment, en els moments de preparar les unitats didàctiques ens vam haver de plantejar quines serien les estratègies, quina metodologia utilitzaríem en les nostres unitats didàctiques. Ha estat variada, en funció de cada unitat i també de cada professor o professora.

També en aquest sentit el *Projecte d'Àrees* ens fou d'utilitat perquè en el curs 1999-2000, en el departament de Ciències Socials de l'escola, s'havia parlat dels procediments, utilitzant essencialment el monogràfic núm.1 d'*Iber*, (1994) *Los procedimientos en Historia* en el qual hi trobarem definició (Rodríguez, A.) tipus de procediments (Trepal i Alcoberro) i relació entre procediments, metodologia i

continguts (Maestro, P.) De manera simultània les quatre persones que configuràvem en aquells moments *l'equip d'Àrees* havíem elaborat un document que intentava clarificar vocabulari bàsic com: *capacitat, habilitat, procediment, estratègia, mètode i tècnica*. Aquesta clarificació ens havia dut a consultar bibliografia, alguna de caràcter molt genèric, Nisbet i Shucksmit (1993) Zabala i altres (1993) Monereo i altres, (1995), i alguna altra, més específica de les Ciències Socials, Carretero, Pozo i Asensio (1991), Benejam i Pagès (1997).

Fou a través del *Projecte d'Àrees* que vam aprendre que l'estratègia, a diferència del procediment, s'utilitza de manera conscient, de manera intencionada. També vam poder veure que hi ha procediments estrictament disciplinars i d'altres d'interdisciplinars, que n'hi ha d'heurístics i d'algorísmics.

De tot, el que finalment *Diàleg 9* va assumir a l'hora de preparar les unitats didàctiques és que l'estratègia d'ensenyament és la *capacitat* del professor o professora convertida en *habilitat* que utilitza de manera conscient, d'acord amb les necessitats del seu alumnat i amb els objectius a aconseguir; i que les estratègies d'aprenentatge dels seus alumnes són les seves capacitats convertides en habilitats que, utilitzant-les de manera conscient els permeten aprendre. D'aquesta manera ens tornàvem a trobar amb quelcom que ja començava a ser habitual: la necessitat de fer reflexió abans d'iniciar qualsevol activitat a l'aula.

Els canvis obligats per l'aplicació de la reforma educativa, el *Projecte d'Àrees* i la voluntat de fer innovació curricular han anat creant, en l'equip *Diàleg 9*, una actitud pròpia de treball amb l'alumnat _ho podem veure en analitzar les maneres de treballar a l'aula a l'apartat *Intervenció didàctica*_ que pretén anar traspasant la responsabilitat de l'aprenentatge a l'alumnat. No puc amagar que ens és laboriós _en present encara, perquè potser no deixarà de ser-ho_, però cada

vegada és més habitual, en l'equip. L'actitud de plantejar cada nova lliçó com un "nou" problema didàctic; problema que es vol presentar de manera prou motivadora com perquè condueixi a tot el grup-classe a, per una banda, unes situacions socials que permetin un clima tranquil que afavoreixi les situacions d'aprenentatge, i per l'altra, a una organització que permeti al professor o professora mantenir l'autoritat a l'aula sense haver-la de fonamentar exclusivament en la possessió de coneixement sobre una qüestió disciplinar.

En preparar les unitats didàctiques els professors i les professores de *Diàleg 9* no ens vam haver de plantejar, només, de saber justificar el contingut conceptual davant de l'alumnat sinó que ens vam haver de qüestionar les habituals maneres de fer de cadascú de nosaltres i prendre la decisió de si seguïem en les rutines pròpies o miràvem de abandonar-ne alguna, amb el neguit per part d'alguns companys o companyes que algunes maneres de fer els podia fer perdre l'autoritat perquè el coneixement disciplinar no era l'únic eix al voltant del qual giraria la unitat didàctica. Tal com diu Sthenhouse (1998) treballant d'aquesta manera el professor s'ha d'interessar, també, per altres qüestions no disciplinars.

"El profesor no se interesa tan sólo por la justificación del conocimiento. Tiene que motivar y establecer situaciones sociales que conduzcan al trabajo. Las dotes de mando son necesarias, la autoridad inevitable. El problema estriba en diseñar un esquema practicable de enseñanza que mantenga la autoridad, el mando y la responsabilidad del profesor, pero no transmita el mensaje que la autoridad es la garantía del conocimiento." (Pàg.163)

Per aquesta raó veurem, en els moments que analitzem cadascuna de les unitats didàctiques, que es procura actuar utilitzant maneres de fer diversificades que possibilitin l'ús de procediments i estratègies variades però també veurem que existeix un denominador comú que ens va semblar que podia facilitar aquella

comunicació i aquell diàleg que volíem aconseguir a l'aula. Vam entendre que la participació de tot l'alumnat, la comunicació i diàleg serien més fàcils i espontanis si treballàvem, sempre que poguéssim, a través de dramatitzacions, de situacions simulades, convertides en joc si calia, i si es vetllava per crear situacions d'aprenentatge que facilitessin la cooperació i no l'individualisme.

Partíem de la idea, com diu Hargreaves (1999), que els estudiants necessiten aprendre a utilitzar bé les seves ments, a investigar, a inventar, a desafiar, a proposar, a generar alternatives.

D'aquesta manera vam començar a veure la simulació com una estratègia "natural" d'aprenentatge, cosa que fins feia poc s'hauria considerat una pèrdua de temps important. Veurem com en quatre casos _de les 9 unitats didàctiques preparades_ es va recórrer a la simulació històrica a partir d'evidències d'allò que s'havia esdevingut en un moment determinat, a partir d'allò que se sap d'uns determinats fets històrics. Ens semblava que una de les característiques rellevants de la simulació era el fet que ens podia permetre mostrar que els fets s'haurien pogut esdevenir d'una manera diferent a com s'esdevingueren, que no existeix la predeterminació, la predestinació sinó que el futur sempre és obert, com ho fou el *futur del passat*, perquè en definitiva sempre depèn dels homes i les dones que en un moment determinat prenen una decisió i no una altra.

La simulació ens permetia obrir noves perspectives en la nostra forma de treballar a l'aula i se'ns presentava molt en harmonia amb tot el que preteníem perquè la simulació afavoreix un aprenentatge actiu, desenvolupa la capacitat per prendre decisions, facilita la comprensió multicausal, enriqueix la relació entre el professorat i l'alumnat, connecta l'alumne amb la vida real, li permet desenvolupar la seva sociabilitat i fa més fàcil la motivació d'aquell alumnat cansat i avorrit.

De la mateixa manera que la simulació se'ns presentava com una bona eina per ensenyar i aprendre contingut social, també vam pensar que havíem de fer el possible per incentivar, a través de les maneres de treballar que proposéssim a l'aula, l'esperit de col·laboració. Per això veurem que una altra de les constants en la forma de fer a l'aula és proposar a l'alumnat de treballar en equip. Hem procurat no quedar-nos en el simple treball de grup sinó anar una mica més enllà, cercant situacions de col·laboració, hem vetllat per trobar entorns d'aprenentatge que permetin un sistema obert, que s'enriqueixi per les diferències individuals, que permeti un alt nivell de participació. No pensem pas que puguem parlar, encara, de treball cooperatiu, (Johnson i Johnson, 1991) o de mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge cooperatiu (González-Herrero i Serrano González, 1997) però hi hem volgut tendir i en tot cas penso que el que hem fet és molt comparable a experiències com les que s'exposen a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom* (Robert J. Stahl i Roland L. VanSickle, 1994).

Stahl, R.J. i Vansickle, R.L. (1994) parlen dels avantatges de treballar les Ciències Socials fent pràctiques que contemplin la cooperació i rebutgin la competència; aquesta ha estat una línia de treball utilitzada tant per alumnat com pel professorat en el seu procés de formació, coincidint en les intencions, en la forma d'organització del treball de l'alumnat, procurant sempre la interacció social, amb els principis que exposen Roger T. and David W. Johnson a *Cooperative Learning. Two heads learn better than one*

Treballs com els de Brophy (2003) i l'afirmació que els estudiants aprenen millor en grups de treball cohesionats, en climes afectuosos fent tasques en els quals troben sentit, perquè això les predisposa a aprendre perquè el que se'ls demana els és comprensible des del primer moment, forma part dels compromisos que *Diàleg 9* va

adquirir des del primer moment per començar a treballar a l'aula d'una manera diferents.

González-Herrero Lòpez i Serrano González-Tejero (1997) fan un recull de la literatura més significativa fins l'any 1997, que ens segueix semblant vigent i ben poc superada. És des de la perspectiva que ells esbossen que les persones que formem part de *Diàleg 9* vam començar a parlar de la necessitat de tenir molt present, per al *Projecte de Formació* però també i molt especialment per al desenvolupament de les unitats didàctiques la metodologia cooperativa que aquests dos autors exposen com els més investigats i provats.

En conclusió. Pel que fa la concepció de l'ensenyament, a les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge per a la realització d'aquesta recerca partim de:

- La consideració que l'escola és un espai social en el qual es reelabora coneixement i experiència.
- Una visió sociocultural de l'aprenentatge que fa que s'entengui el professor i la professora com uns facilitadors d'accions i de situacions d'aprenentatge.
- La idea que en Ciències Socials és fonamental l'aprenentatge dialògic.
- La voluntat d'utilitzar estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge que suposin una manera de fer relativament novedosa per cada professor o professora de *Diàleg 9*. D'aquí la voluntat d'introduir la simulació en varies de les unitats didàctiques.
- La necessitat d'animar l'alumnat a treballar en equips en els quals es busqui la col·laboració.
- El compromís que sigui quina sigui la metodologia que utilitzem cal assegurar-nos, amb la màxima precisió possible, que allò que fem, aquelles

decisions que prenem, aquells continguts que seleccionem, són significatius per als nois i les noies que tenim al costat.

- La voluntat de centrar el nostre interès en les necessitats de l'alumnat i no tant en les disciplines ens ha portat a tot l'equip *Diàleg 9* a fer ús d'una variada metodologia a mirar de tenir molta paciència quan les coses no surten com s'esperava, a fer ús conscient de totes les habilitats comunicatives que tenim a l'abast. Tot amb l'objectiu de possibilitar processos d'ensenyament i d'aprenentatge en els quals els nois i les noies que tenim al costat puguin prendre consciència, que vivim, totes dues parts, una situació de vida real i mentre reforcem, ells i elles i nosaltres, educadors i educadores, les capacitats d'argumentació, de crítica i de reflexió.

6. Construcció didàctica dels conceptes conflicte i poder a la secundària obligatòria i postobligatòria.

Aquest apartat abraça les fases activa i postactiva, des de la primavera de 2000 en què es fa la proposta d'elaborar un pla de formació fins les valoracions retrospectives, algunes de les quals no es fan fins el juliol de 2003.

Es presenta la proposta d'*innovació curricular* que, des de l'equip de professores i professors es fa reinterpretant el currículum oficial i adaptant-lo a la concepció de les Ciències Socials que es vol impulsar. S'hi presenta també *el Projecte de Formació*

S'analitza i s'interpreta el *Projecte de Formació*, el que va significar tant per a les persones que el vam seguir com pels canvis que representa en els models d'intervenció didàctica que va propiciar.

6.1. Proposta curricular

És essencial dir, d'entrada, que la *innovació curricular* que proposa l'equip *Diàleg 9* no és una nova proposta de desplegament del currículum sinó una reinterpretació del currículum oficial, amb el suport de conceptes socials clau, entenent-los com a eixos vertebradors del currículum, com conceptes organitzadors bàsics, comuns a les Ciències Socials, (Benejam, 1997). Per tant és bàsic tenir present que no veurem grans canvis respecte dels molts desplegaments curriculars que es puguin haver vist, per exemple, analitzant les diferents propostes editorials.

El que nosaltres vam començar a fer fou iniciar un procés de reorganització del mateix desplegament curricular que el centre havia fet i que fou estable pel que fa als crèdits comuns durant tres cursos acadèmics (98-99 / 99-00 / 00-01). Aquest procés requeria la comprensió del caràcter organitzador i nuclear d'aquests conceptes claus i pressuposava, també, el coneixement dels continguts globals que configuren el currículum oficial de totes les disciplines que ens disposàvem a "integrar".

Pel que fa l'ESO la problemàtica era menor perquè en el departament, _impulsat pel *Projecte d'Àrees* que coordinava la redacció del PCC_ ja havíem començat a fer anàlisi de quins Objectius Finals d'Àrea treballàvem a través dels continguts dels crèdits comuns que impartíem i quins es treballaven a través dels diferents crèdits variables, que en aquells moments encara es podien cursar; també s'havia fet la feina de comparar els OTA de Religió, perquè en el centre la cursen tots els alumnes d'ESO, amb els OTA de Ciències Socials i els Objectius Generals d'Etapa. Aquesta feina minuciosa i feixuga va suposar un pas endavant per a totes les persones de *Diàleg 9* perquè ens va permetre conèixer bé el currículum oficial i també l'oferta de crèdits variables que teníem, que d'altra manera només coneixia aquell o aquella que la impartia. I, el més rellevant, ens va facilitar l'avaluació dels alumnes en acabar cicle i etapa a partir del nivell d'assoliment d'objectius finals i no de continguts disciplinars.

També s'havia treballat per tal que la selecció de materials que es fes des del departament obeís a criteris pedagògics i es fes de manera consensuada entre totes les persones del departament per tal de mantenir una certa coherència. Tot plegat havia donat un coneixement força exhaustiu del conjunt de continguts que entre tots treballàvem i dels objectius que es marcaven.

Pel que fa al Batxillerat no ho teníem tan avançat, perquè portava menys temps de rodatge. Però les mateixes línies d'ESO havien de servir pel Batxillerat, malgrat que aquí el caràcter disciplinar era molt més fort i les reunions d'avaluació mai no s'han plantejat com es fan a l'ESO. Això sí, cada professor o professora del departament disposava dels OTA de la disciplina que impartia i dels Objectius Generals de Batxillerat, i en el departament hi havia còpies de tot per tal que un professor d'una disciplina pogués conèixer els objectius d'una altra i per tal que els que eren tutors hi tinguessin un punt de referència per al seu alumnat.

Partíem, per tant, d'un coneixement teòricament exhaustiu del contingut curricular oficial i de la proposta curricular del centre. També partíem, teòricament, del coneixement, per part del professorat, dels Objectius Finals d'Àrea i Objectius Generals d'Etapa que volíem assolir.

A partir d'aquí el primer que vam fer fou definir *concepte clau* i conèixer la proposta de conceptes clau que es fa al capítol IV de *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Secundaria* (Benejam i Pagès, coord. 1997). De manera que tots els components de *Diàleg 9* teníem a mans el contingut d'aquest capítol així com un document que jo havia elaborat, per explicar a docents d'altres centres de la mateixa institució la possibilitat de programar continguts curriculars a través de conceptes clau.

Cadascú havia analitzat pel seu compte el quadre de la pàgina 78 del citat llibre i el de la pàgina 81. El quadre de la pàgina 78 recull els conceptes clau segons diversos autors i en el segon, el de la pàgina 81, Benejam fa la seva proposta.

També cal tenir present que jo mateixa havia anat treballant, d'ençà d'haver cursat les matèries de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials a la UAB i seguint les directrius que marca Benejam, alguns conceptes clau, entre ells *conflicte*,

perquè em permet aquella visió d'Història *Global* que sempre he desitjat ser capaç de fer estimar al meu alumnat. En aquesta línia havia anat aprofundint en conceptes clau relacionats amb **l'educació política i l'educació per a la pau**: poder, participació, diàleg, conflicte, violència, pau _positiva i negativa_ etc. De manera que un dels conceptes que em semblava un dels màxims *organitzadors bàsics* era *conflicte*. Els companys i companyes del departament coneixien el mapa conceptual que jo mateixa havia desenvolupat a l'entorn de conflicte i alguns d'ells (en Jonathan i l'Elena) l'havien utilitzat en alguna de les seves classes.

Òbviament hi havia un decantament a treballar a través d'algun d'aquests conceptes perquè s'havia anat preparant la situació i tot plegat coincidia amb el debat obert en el departament, i del qual ja hem parlat, sobre la necessitat de treballar amb el nostre alumnat "el diàleg i el reconeixement de l'altre".¹ Era aquesta idea de voler reconèixer el valor de l'altre el que ens va portar a pensar en la necessitat de treballar el concepte de *poder*. De manera que sense pràcticament cap discussió formal es va arribar a l'acord, ben vist per tothom, de començar a elaborar unitats didàctiques, de disciplines distintes i en cursos diferents per tal de començar a provar el caràcter d'organitzadors bàsics dels conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*.

D'aquesta manera es va elaborar una graella en la qual cada professor o equip de professors escriuria el tema, la unitat didàctica o la seqüència formativa que volia preparar, el curs i el grup d'alumnes i els objectius. Aquesta mateixa graella es va utilitzar per escriure-hi, després, les primeres impressions en el procés d'implementació de cada unitat. No tothom es va decidir immediatament però sí que va quedar clar que completàvem, entre tots, tota l'ESO i els dos cursos de Batxillerat.

¹ Reunió del Departament de CCSS del 5 de setembre de 2000. Annex I.1. Pàg. 9

Per tot el que he anat dient crec que no és necessari incloure aquí tot el desplegament curricular del centre i cito només els enunciats de les unitats didàctiques que es van treballar.

Es marquen en negreta les que s'analitzen en aquesta recerca.

- 1. El judici a Jesús. Religió, 1r d' ESO. Professora: Lola**
2. La fi del món antic. Ciències Socials , 2n d'ESO. Professor: Dani
- 3. La guerra dels segadors. Ciències Socials, 3r d'ESO. Professora: Elena**
4. El conflicte: teoria i resolució. Ciències Socials, 3r d'ESO. Professor: Ignasi
- 5. La transició espanyola. Ciències Socials, 4t d'ESO. Professora: Carlota**
6. Desequilibris en la distribució de la riquesa. Món ric / món pobre. Economia, 1r Batx. Modalitat de Ciències Socials. Professora: Magda
- 7. Com es creen necessitats? (Economia i organització d'empreses) 1r-2n Batx. Modalitat de Ciències Socials. Professora: Estefania**
8. Coneixement i memòria. Filosofia, 1r Batx. Professors: Marc i Jonathan
9. Sistemes polítics i pràctiques de govern. Història del món contemporani, 1r Batx. Professora: Agnès
- 10. Seguiment i anàlisi d'un conflicte : la qüestió d'ETA. Història d'Espanya, 2n Batx. Professora: Agnès**

6.2. Proposta i justificació del Projecte de Formació

Es tractava d'innovar per adaptar la pràctica d'aula a les necessitat de l'alumnat i de fer-ho de manera no precipitada sinó reflexiva (Schön, 1992). Es tractava d'aprendre-hi per a futures ocasions i en aquest sentit calia fer anàlisi del que s'esdevenia a cada moment; per aquesta raó les reflexions dels impulsors de la investigació-acció (Stenhouse, Carr, Kemmis, Elliot,) ens eren de gran utilitat perquè traçaven les directrius per a la innovació curricular, al temps que em permetien fer investigació. El fet de plantejar una innovació curricular pressuposava una certa voluntat de recerca en cadascun del membres de *Diàleg 9* perquè cadascun es disposava a assajar quelcom relativament nou a partir d'uns pressupòsits inicials reflexionat en equip.

Si bé ni la intenció ni l'objectiu inicial en començar la innovació i la recerca era elaborar un projecte de formació per al professorat de Ciències Socials del centre, les circumstàncies i el clima que es crearen ho van fer necessari perquè aquesta era l'única manera de disposar de temps per aquesta reflexió compartida.

En aquest apartat es descriu la proposta, se'n fa la justificació i s'analitzen els resultats.

6.2.1 . La proposta de formació

La proposta de treballar plegats, de fer formació en el propi centre i d'acord amb els interessos i voluntats de tots els professors i les professores del departament de Ciències Socials del centre, es va convertir en *Projecte de Formació*, com deia a l'apartat *Descripció del procés*, el primer trimestre del curs 2000-2001 encara que ja s'havia anat esbossant en el tercer trimestre del curs anterior.

La proposta de formació parteix de les necessitats que l'equip *Diàleg 9* exposa i contemplava tot el que havia anat sorgint en els últims temps, el que es deia en les diverses reunions de totes les persones de *Diàleg 9*, les idees-base que animaven al grup. En reunió de departament es va llegir la redacció del projecte, s'hi van fer encara alguns suggeriments i esmenes i un cop es va donar per definitiu es va passar al Director Pedagògic.

Més endavant i a requeriment del Director Pedagògic del centre es va passar, també un annex² en el qual figuraven els dies i les hores de reunions; personalitzant la dedicació que cadascun dels membres del departament hi tindria.

A continuació s'exposen els trets que figuren en el redactat del *Projecte de Formació*.

A) Les línies generals del Projecte de Formació

La introducció del *Projecte de Formació*³ planteja el paper que, segons l'equip *Diàleg 9*, té l'escola avui, el que sembla que hauria de tenir, fent èmfasi en considerar-la un espai de socialització però també un espai que pot permetre la creació d'alternatives. S'exposa també què pensa *Diàleg 9* que pot possibilitar l'educació i com creiem que els professionals que ens dediquem a l'educació des de l'escola podem contribuir-hi, treballant des de la quotidianitat d'aula, unes maneres de fer, unes valors i unes actituds determinats.

També s'apunta, en la introducció del *Projecte de Formació*, que hi ha la voluntat d'iniciar una feina que permeti relacionar dos debats que es donaven, des de temps enrera, entre els professors i les professores del departament de Ciències

² Dedicació horària de cada professor del Departament de Socials al *Projecte de Formació*. Annex 1. 1. Pàg.14

³ Es pot veure la versió íntegra del *Projecte de Formació*, lliurada a la direcció del centre. Annex 1. 2. Pàg.15

Socials: un sobre les finalitats de l'educació, que ens portava a plantejar-nos els continguts d'ensenyament, l'altre sobre les maneres de fer a l'aula, les maneres d'ensenyar.

“... tenim obert un debat que fa referència a les finalitats de l'educació. Per què serveix l'educació ara? (...)

Però encara tenim un altre debat obert i sovint en paral·lel: el de les metodologies, el del "millor" model d'ensenyament-aprenentatge, el de si hi ha un model millor o un de pitjor, etc. (...)

Vèiem, ja aleshores, que si treballàvem més els continguts procedimentals i d'actituds, valors i normes segurament ens en sortiríem més bé del que ho fèiem. Del que es tracta ara és de trobar, maneres de concretar aquesta idea en formes diferents de treballar a l'aula, de pensar les unitats didàctiques, etc. (...)

Tenim ganes de treballar, plegats, en aquesta línia de convertir en dos debats que s'interrelacionin el de les *finalitats de l'educació* i el de les millors *estratègies d'ensenyament aprenentatge*”.⁴

D'aquesta manera queda explícit que hi ha dues qüestions essencials a debat, l'una va en una línia que podem denominar *teòrico-filosòfica* (es parla de les *finalitats de l'educació* i també es parla de models d'ensenyament i aprenentatge) i l'altra en una direcció més ‘de *pràctica*’ (es parla de les metodologies, de les formes diferents de treballar a l'aula, de preparar unitats didàctiques...).

B) Els objectius

Dins d'aquestes dues línies de treball marcades en la introducció, una de caràcter *teòrico-filosòfic* i una altra més *pràctica*, tots els objectius fan referència a la pràctica.

Es formulen objectius referits a tres àmbits que l'equip Diàleg 9 considera imprescindibles i complementaris.

- Referits a l'equip de treball que participarà en el procés de formació.

Entre aquests es destaca la necessitat de crear un bon clima relacional, que faci possible compartir problemàtiques i èxits, materials i maneres de fer.

⁴ Del *Projecte de Formació*. Annex 1. 2. Pàg.15

- Referits a l'organització del currículum. L'eix central dels objectius està en iniciar l'organització del currículum oficial a l'entorn de conceptes socials clau, començant a treballar immediatament amb conflicte i poder. També es marca la temporalització per tenir reestructurat el currículum.
- Referits a la forma de treball a l'aula. Es cerquen objectius que ens orientin per trobar una forma diferent de treballar a l'aula, buscant sempre la complicitat de l'alumnat, partint dels seus coneixement previs, connectant els continguts amb allò que a ells i elles els pot ser útil per a la vida i mirant que siguin ells mateixos els que regulin el seus aprenentatges.

Malgrat que no apareix en cap dels objectius, sinó en la metodologia de treball, s'esmenta que a les reunions de tot l'equip es marcarà el punt de partida teòric: la concepció de l'ensenyament que volem anar assolint o la concepció de les Ciències Socials que tenim i sobre la qual volem reflexionar.

C) La concreció de les línies de treball

La línia de treball queda concretada afirmant que:

Cada professor/a del departament es compromet a treballar a l'aula, encara que només sigui una unitat didàctica o un exercici a partir dels paràmetres que establim en les discussions en equip.

Cada professor/a adquireix un nivell de compromís diferent en funció de les seves possibilitats i de la seva jornada laboral⁵.

Com podem veure no és tant una línia de treball com un seguit de compromisos que cadascuna de les persones adquireix amb la resta de l'equip. Segurament aquest és un dels paràmetres bàsics per al bon funcionament del treball en equip: l'adquisició de compromisos i responsabilitats personals.

⁵ *Projecte de Formació*. Annex 1. 2. Pàg.15

D'altra banda i per tal que cada professor sàpiga com orientar la unitat didàctica o exercici que vulgui treballar, es detallen en el projecte els conceptes clau, les habilitats cognitivolingüístiques i les habilitats que s'han acordat.

D) Metodologia de treball

En aquest apartat s'exposa una de les qüestions que més havia preocupat a l'equip, encara que no n'hi ha constància escrita enlloc:

En quin horari i en quin calendari es faran les sessions de formació conjuntes?

Calia conciliar la voluntat de treballar plegats i es volien prendre totes les decisions importants en moments que hi fóssim tots, i calia fer-ho d'acord amb les disponibilitats d'horari i calendari de cadascú. Per això, en lloc de parlar de la metodologia de treball, el que en realitat es fa és acordar tot un seguit de qüestions que pretenen que cadascuna de les persones que volen seguir el *Projecte de Formació* sigui disciplinada a l'hora de fer la part de treball individual que li toca (fer memòria de treball, diari de classe, recull de documents...) i es disposi a trobar formes de treball tan cooperatives com sigui possible.

E) Les persones implicades i la dedicació de cadascuna

En el centre de treball en el qual es duu a terme la innovació i la recerca no totes les persones tenen la mateixa dedicació horària, la mateixa jornada laboral. Per aquest motiu el temps obligat de formació no és el mateix per a totes elles, és a dir no totes havien de fer 30 hores de formació. Penso que és important destacar que cap d'elles va escatimar hores en aquest *Projecte de Formació*, ben al contrari aquelles que haurien pogut passar fent entre 14 i 18 hores de formació en van fer 24 i aquelles que n'havien de fer 24 tampoc es van aturar quan ja les havien exhaurit. Encara que, a efectes del còmput laboral d'hores de formació, no vam arribar a dedicar al

Projecte de Formació les 30 hores perquè la Direcció pedagògica del centre se'n va reservar 6 per tal que tot el claustre de professors assistís a tres xerrades que s'havien programat.

Tal com es pot veure en la redacció del propi *Projecte de Formació* quedava clar, des del primer moment, que hi hauria unes hores de formació de tot el grup i unes altres que es podien entendre més "a la carta" i que es pactarien amb cadascuna de les persones. Jo, com a coordinadora (o dinamitzadora) del projecte, assumia la responsabilitat de fer de nexe i d'ajudar a cada professor i professora a preparar la seva unitat didàctica. També jo assumia la responsabilitat davant de la direcció pedagògica d'assegurar que tothom fes les hores de formació que li tocaven.

F) Temps de formació: calendari i horari

En les primeres reunions ordinàries de departament, el setembre de 2000, es comença a parlar de l'horari i el calendari que cadascú destinarà a la formació però la indecisió del Director Pedagògic ens porta a començar la formació sense saber si disposàvem d'hores.

Finalment el calendari i l'horari es marcaran en una reunió del 31.01.01; acords que seran rectificats, en part, en una altra que es celebrà el 7.02.01. De fet quan es fan aquestes dues reunions ja s'havia començat el propi procés de formació perquè cadascú ja havia fet les seves definicions de conflicte i poder, ja havíem llegit un parell de documents i ens havíem trobat tots en el que n'hem anat dient tertúlia-berenar.

Queda acordat que una part de les sessions de formació es farà durant el segon i tercer trimestre i en horari extraescolar, de 5 a 7 de la tarda, pactant-se com a dates de compromís el 16.02.01, el 27.02.01, el 14.03.01 i el 20.04.01. La resta

d'hores (10) es farà els dies 2 i 3 de juliol de 2001. També queda decidit que cadascuna de les persones haurà de fer un mínim de 2 hores més de preparació de la unitat didàctica. El compromís meu consisteix a pactar amb cadascuna de les persones dies i hores que els vaig bé a ells o elles i, també, de passar aquesta informació al Director; algunes de les dates van experimentar canvis d'última hora perquè els condicionants personals havien canviat i sempre es buscava que hi fóssim tots; això va passar amb la reunió del dia 14.03.01 que es va fer el 28.03.01.

6.2.2. Justificació del *Projecte de Formació*: una aproximació a les necessitats d'un equip

El desenvolupament de processos d'innovació i canvi en el currículum passa per facilitar la comprensió del seu significat al professorat que els protagonitza, si és que es pretén que aquells tinguin èxit. El procés d'aplicació de la Reforma Educativa havia portat a tot el professorat del centre educatiu en el qual es fa la recerca a assistir a cursets, obligatoris per a tothom, justament per facilitar la comprensió de l'abast del canvi que es proposava des de l'administració i, per tant, a iniciativa de les autoritats educatives.

En els moments d'iniciar la recerca sobre la proposta d'*innovació curricular*, la iniciativa partia de "dins", de "baix", del propi professorat, que per unes raons o unes altres en veia la necessitat. D'alguna manera es respirava en l'ambient, en el clima de grup, que calia fer alguna cosa que ens donés una certa seguretat a tots. L'aplicació de la Reforma havia neguitejat molt a la majoria de les persones del departament. Potser els cursos de "preparació" per a l'aplicació de la Reforma havien estat massa "tècnics", massa *d'aplicació* d'una reforma que potser no s'entenia en els seus fonaments teòrics. Ens trobàvem en una etapa d'una certa crisi professional

compartida que, pel que es posava de manifest, es volia salvar positivament, mirant d'aprendre a través de l'experiència de cadascuna de les persones que coincidíem en el departament, mirant de sotmetre a discussió crítica el que pensàvem i fèiem.

Les necessitats estaven descrites en el *Projecte de Formació*, les voluntats de professors i professores s'havien explicitat en vàries de les reunions del curs 1999-2000 i en les primeres del curs 2000-2001 i, tal com s'ha exposat a l'apartat *Descripció del procés*, arribats a aquest punt algú s'havia de fer càrrec de coordinar les iniciatives, d'acabar de donar cos al *Projecte de Formació* i de procurar mantenir, tant temps com fos possible, l'esperit d'aquells moments. La millor manera de fer-ho era acceptant les pròpies circumstàncies en les que naixia el *Projecte de Formació* i mirant d'adaptar les seves característiques per una banda, a la proposta que feia l'equip de professors i professores i, per l'altra, a les possibilitats de seguiment que en volguéssim fer per avaluar-lo a final de curs. Les circumstàncies em portaven a dinamitzar i coordinar la innovació que ens proposàvem. Era evident que això significava una feina addicional per a mi però també era evident que no podia defugir la responsabilitat de fer possible un canvi que no fos vist com un problema sinó com el que Hargreaves (1999) qualifica d'alternativa de millora:

En las escuelas, el cambio es más efectivo cuando no es visto como un problema que hay que arreglar, una anomalía que deba eliminarse, o un incendio que hay que extinguir. Los cambios particulares se pondrán en práctica con mucha más probabilidad en aquellas escuelas donde el profesorado se comprometa a elaborar y acatar normas que garanticen una *continua* mejora como parte de sus funciones. (Pàg. 21)

També quedava clar que si es volia que aquesta feina fos seriosa, una reflexió que fos meditada, un canvi que adquirís bona base perquè després tingués continuïtat

i tot es pogué fer de manera pactada entre totes les persones que configuràvem el departament de Ciències Socials, calia trobar temps.

La meva impressió en aquells moments era que allò que estàvem iniciant sí que podia ser una autèntica reforma i que sí que era possible realitzar-ho si es creaven les condicions de treball adequades, i perquè això fos possible calia disposar de temps. Tal com diuen Diker i Terigi (1997) calia disposar de temps i crear unes condicions mínimes per fer-ho possible:

Nuestra experiencia nos ha demostrado que, si se generan ciertas condiciones que posibiliten que los profesores protagonicen realmente _ni ilusoria ni estratégicamente_ el proceso de cambio (horas rentadas para el trabajo colegiado, para la lectura de materiales, para la producción escrita; acceso a la información[...]) estos pueden llegar a ser sus actores más dinámicos. (Pàg. 208)

Aquest temps es podia trobar dins o fora de l'horari escolar, podien ser hores de reunions de departament ordinàries, que aquell curs es cedissin per fer aquesta feina, o podien ser part o totes les hores de formació que cada professor ha de fer en cada curs escolar _fórmula per la qual ens decantàvem la majoria. Del que no hi havia dubte és que calia decidir d'entrada quina quantitat de temps s'hi destinava, quin seria el calendari i quin l'horari assignat.

Vaig insistir molt per acotar el moments de treball; em semblava cabdal perquè no es pot fer feina en equip, no hi ha equip si no hi ha temps perquè aquest es pugui trobar. En moltes ocasions anteriors, i algunes de posteriors a la que es tracta aquí, les feines inicialment pactades no s'han dut a terme perquè no s'hi ha destinat temps real, és a dir temps que té dia, hora i durada. Com diu Rul (2002):

“La reunión es la forma de existencializar los equipos docentes; es decir, los órganos colegiados existen en la medida en que se reúnen pese a que sea desde el punto de vista formal. Es precisamente en las reuniones donde los órganos colectivos toman decisiones” (Pàg. 24)

Teníem el *Projecte de Formació* definit i teníem el calendari i el temps que hi dedicariem. Així el *Projecte de Formació* naixia, essencialment, perquè era una manera creativa de disposar de temps per poder treballar en equip. Es tractava de disposar del temps de formació, que habitualment s'hauria fet fora del centre o en el centre però programat des de la direcció, per fer allò que a les persones implicades que els proposàvem, ens semblava que podia contribuir a la nostra formació com a docents i que, al mateix temps, tingués una utilitat directa per a l'alumnat perquè contemplava la preparació, realització i avaluació d'unitats didàctiques, d'activitats d'aula.

Tal com s'afirmava a la **primera de les concrecions** que es fan a la introducció del *Projecte*: “Si disposem de temps de formació per fer aquesta feina això voldrà dir que a final de curs podrem disposar d'una memòria del que s'ha fet, discriminant el que ha funcionat del que no.”⁶ Hi havia la voluntat d'utilitzar aquestes hores de formació, no només per proposar una innovació curricular _que és el que es vol dir quan es parla *d'aquesta feina*_ sinó per fer-hi reflexió i autocrítica.

D'aquesta manera es volia minimitzar l'impacte del model organitzatiu del propi centre que anava restant possibilitats de treball en equip entre el professorat i es pretenia obtenir una compensació, en temps de treball, per fer una feina que es considerava bàsica: reflexionar sobre la idoneïtat de les pròpies pràctiques educatives i discutir sobre la possibilitat de trobar formes de fer més adequades a les necessitats de l'alumnat i al nou context.

Ens disposàvem a fer del lloc de treball el lloc d'aprenentatge, de millora de la pròpia professió. Plantejant el *Projecte de Formació* estàvem eliminant d'entrada la primera de les resistències al canvi; és més habitual resistir-se a un canvi quan

⁶ Del *Projecte de Formació*. Annex 1. 2. Pàg.15

aquest ve de fora i s'imposa. Estàvem eliminant _si més no en l'explicitació d'expectatives que figuren a la introducció del citat projecte quedava clar_ les resistències internes, subjectives, produïdes pel convenciment que no cal formació, la manca de necessitat de formació (Revenga, 2001); a nosaltres sí que ens semblava que ens feia falta formació.

El *Projecte de Formació* no va néixer com una alternativa als plans de formació ordinaris que s'ofereixen des de diferents àmbits. Naixia com una alternativa per salvar el fet anunciat durant la primavera de 2000, que no es disposaria de temps, regulat en l'organització del curs 2000-2001 i en el marc de les reunions ordinàries, per poder treballar en equip i preparar les classes o debatre qüestions relatives a l'organització curricular.

Ja he exposat a l'apartat *descripció del procés* que la intenció inicial no era fer una recerca basada en l'elaboració d'un *Projecte de Formació*, sinó, simplement trobar un *clima* idoni per proposar a un parell de companys o companyes de departament una innovació curricular partint dels conceptes socials clau *conflicte i poder*. El que es pretenia era fer una recerca centrada, exclusivament, en allò que s'esdevenia a l'aula a partir de la implementació d'aquesta innovació, però fou justament el *clima* del moment el que va fer néixer un *Projecte de Formació* que incloïa totes les persones, nou, que en aquells moments configuraven el departament de Ciències Socials del centre. El fet que les circumstàncies fessin néixer el *Projecte de Formació* m'ha portat a mantenir una estreta relació entre: *investigació, innovació i formació* (Torre, 2000).

Si analitzem les causes que duen al naixement del *Projecte de Formació*: un cert descontent amb la nova forma d'organitzar el temps dins del centre, el desencís dels cursos en el procés d'aplicació de la Reforma; el cansament acumulat durant els

últims anys en els quals s'havia obligat al professorat a preparar-se matèries no treballades amb anterioritat, el desig de disposar de temps per parlar amb la resta de companys i companyes de com fer la feina que des del *Projecte d'Àrees* es demanava, etc. són circumstancials i poden semblar arbitràries però es van convertir en elements bàsics generadors de necessitat de formació.

De manera que si bé el *Projecte de Formació* no havia nascut com una alternativa als plans de formació ordinaris, amb el temps s'ha pogut veure que podria ser-ho. El *Projecte de Formació* ha estat una bona oportunitat, per tot el que anirem veient en les pàgines següents, per conciliar els interessos de la investigació, la formació i la innovació. La figura del professor o la professora investigadors hauria de ser més habitual del que ho és en els centres d'ensenyança obligatòria, com una manera de millorar-ne la qualitat. La formació pren sentit veritable quan aquesta s'esdevé en el mateix entorn d'actuació perquè allò que s'aprèn de la teoria es pot dur immediatament a la pràctica produint-se canvis (innovació) constructius en la manera de pensar i de fer. Entesa com ho hem fet nosaltres, la formació en el propi centre s'ha fet en equip de reunió habitual, els membres de *Diàleg 9* configuren el departament de Ciències Socials de secundària del centre. Tots hem col·laborat en la innovació, cadascú segons les seves disponibilitats però tots una mica. Per poc significativa que sigui la innovació introduïda, té un efecte superior al que s'hauria produït si cadascú hagués actuat individualment en direccions diferents, quan no divergents.

Després d'haver-lo preparat, dut a terme i analitzat, penso que pot ser un model alternatiu als plans de formació en vigor perquè dels objectius que, en el *Projecte de Formació*, feien referència al treball en equip del professorat no n'hi ha cap del qual se'n fes una valoració negativa. Ben al contrari la majoria dels objectius

apareixen ben o molt ben avaluats i el sol fet que en la valoració feta en el mes de juliol de 2001 s'arribés a fer un llistat d'avantatges i inconvenients en les formes de treballar ja era una justificació suficient per haver seguit el *Projecte de Formació*. Com s'afirma en l'avaluació feta en aquest mes de juliol, ha servit per: "Compartir situacions d'aula reeixides per tal de crear bon ànim i generar expectatives reals de millora de la pròpia manera d'ensenyar a la resta de companys."⁷ No hi ha dubte que compartir aquestes situacions d'aula reeixides és producte de la selecció, de la discriminació _triem allò que ens sembla que va bé i descartem allò que ens sembla que no funciona_ i ho és també de la reflexió que ens va conduint poc a poc a millorar la qualitat de l'ensenyament. En aquest sentit el *Projecte de Formació* ha estat útil per fer *formació a través de la innovació* (Torre, 2000) però no de qualsevol innovació, prioritzant allò que és nou pel fet de ser-ho, sinó innovació contrastada; en aquest cas l'aval per fer una innovació fonamentada es basa en les propostes de l'equip de la UAB (Benejam i Pagès, coordinadors, 1997).

En la **segona de les concrecions** explicitades en el *Projecte de Formació* es posa de manifest una de les voluntats de l'equip que es converteix en compromís personal per a cadascun dels professors i de les professores: "cadascú es compromet a treballar a l'aula, encara que només sigui una unitat didàctica o un exercici a partir dels paràmetres que establím en les discussions en equip".⁸ Aquesta afirmació evidencia una voluntat de treballar en equip, d'acordar quines iniciatives semblen millors i dur aquestes a la pràctica analitzant-ne els resultats, davant l'opinió crítica dels companys i companyes.

⁷ Memòria del *Projecte de Formació* del departament de CCSS, apartat: avaluació de les finalitats i objectius. Annex 1. 2. Pàg.25

⁸ Del *Projecte de Formació*. Annex 1. 2. Pàg.15

Com ja s'ha exposat amb anterioritat, una de les raons bàsiques que em va fer animar a companys i companyes a presentar a la Direcció del centre el *Projecte de Formació* i a coordinar la *innovació curricular* era l'experiència dels últims cursos, previs a la recerca i a la innovació. Aquesta experiència em feia compartir amb ells el desig de recuperar, adaptant-la a les noves situacions, el costum de preparar les classes en equip, tal com havíem fet durant uns anys en equips de seminari; les quatre persones que aleshores impartíem Història i/o Geografia, les dues que feien Filosofia, etc. havíem perdut aquelles hores que en els nostres horaris coincidien i ens permetien trobar-nos, en el procés d'aplicació de la Reforma, i ara cadascú campava per on podia, havia de fer-ho per sobreviure a les urgències de cada dia. El treball conjunt havia permès aleshores entrar en una dinàmica de reforçament mutu que ara més que mai es trobava a faltar.

Acomplint amb aquella necessitat, el *Projecte de Formació* podia ser i veurem que ha estat una ocasió única per anar fent equip, per anar deixant progressivament dosis d'individualisme per incorporar-ne de col·laboració. Hargreaves (1996) afirma que és el temps concedit per a la preparació de les pràctiques d'aula el que porta a una major càrrega d'individualisme en l'exercici de la professió docent:

En concreto el tiempo de preparación concedido tiene consecuencias potencialmente significativas para la cultura del individualismo de los maestros y su persistencia. Uno de los obstáculos para la eliminación del individualismo y el desarrollo de unas relaciones de trabajo más cooperativas entre los maestros que se menciona con mayor insistencia es su escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común, ayudarse y discutir dentro de la jornada escolar normal. (Pág. 146)

Es tractava d'això i creiem que s'ha aconseguit. Encara que la pretensió essencial del *Projecte de Formació* no era reduir les dosis d'individualisme que són

pròpies el treball quotidià del professorat de secundària, i que són força característiques del nostre context actual i particular, sí que es va anar convertint en un objectiu a mesura que es va anar avançant. Es posava de manifest la necessitat que tenia el grup de sentir-se segur en la forma de treballar, però també de sentir-se bé amb les persones amb les quals treballava, de sentir que fèiem una tasca comuna.

El *Projecte de Formació* és, doncs, una iniciativa que parteix del professorat ben acollida, o si més no acceptada, per la direcció pedagògica del centre i pensem que ha fet possible la programació d'activitats d'aula de manera compartida i amb un èxit raonable. No és pas una iniciativa que es deixés a l'atzar dels professors (Hargreaves, 2001).

Una cooperación efectiva a la hora de programar en base a los objetivos no puede dejarse al azar de la iniciativa de los profesores, como si fuera un lujo prescindible a los ojos de los reformadores que pretenden ahorrar gastos. Hay que apoyarla a través de nuevas formas organizativas y planes de desarrollo profesional, mediante los cuales los educadores puedan adquirir nuevas habilidades que les ayuden a trabajar y planificar en equipo de manera eficaz. (Pág. 51)

En aquest cas la direcció del centre no devia pas entendre *El Projecte de Formació* com un luxe prescindible perquè si hagués estat així no hi hauria dedicat un mínim de 24 hores de formació de 9 de les persones del seu claustre. La devia entendre com una bona alternativa als plans de formació que es proposaven des de diversos àmbits o als que es proposaven des del propi centre. La direcció pedagògica immersa en un procés planificat de desplegament curricular de la Reforma i de redacció del PCC de centre devia pensar, com Hargreaves (2001) que:

La colaboración profesional puede constituir un capital indispensable en la planificación curricular, ya que proporciona claridad, consistencia e ímpetu. (Pág. 49)

6.3. Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació

Aquest apartat consta de dos grans subapartats:

- 7.3.1 Valoració feta el juny de 2001
- 7.3.2. Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003

He volgut mantenir aquesta separació perquè d'aquesta manera, per una banda, es pot veure millor si es produeix o no manteniment de la “mentalitat de canvi” i, per l'altra, permet separar el que és una valoració feta en equip, consensuant les respostes, d'una altra que es pot exemplificar a través del que diu cadascuna de les persones de *Diàleg 9*.

En el primer, *Valoració feta el juny de 2001*, s'analitza i interpreta d'una manera global la realització del *Projecte de Formació* i la implementació de la *innovació curricular*; dic que és de manera global perquè les aportacions es fan en equip. En el segon, *Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003*, s'entra amb major deteniment en el que suposa per a cadascuna de les persones encara que no es detalla què va significar per a la pràctica concreta d'aula.

S'elaboren tots dos apartats a través de l'anàlisi dels resums de les reunions del dies 2 i 3 de juliol de 2001⁹ del document *Memòria del Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*¹⁰, de les entrevistes que vaig fer amb cadascun dels membres de *Diàleg 9* en el curs 2001-2002 per tal de valorar què es mantenia l'esperit del que havíem treballat en el temps de formació¹¹ i de les reflexions personals escrites¹² fetes per gairebé tots els membres de *Diàleg 9*, durant el curs 2002-2003.

⁹ Resums de les reunions del *Projecte de Formació*; 2 i 3 de juliol de 2001. Annex 1.5. Pàg. 70

¹⁰ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 25

¹¹ Tots els documents que resumeixen el període de formació, 2000-2001. Tots els de l'annex 1.

¹² Valoracions personals retrospectives. Annex 1.8. Pàg. 96

Abans d'entrar en cadascun dels apartats citats faig una valoració global i en acabar-lo unes conclusions.

En el document *Memòria del Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials* es fa una valoració global que coincideix amb comentaris que, de manera informal, anaven fent els companys i companyes en gairebé totes les ocasions que podien. Molts d'aquests comentaris no es poden referenciar perquè es feien en moments de canvi de classe, durant les hores de pati, en alguna reunió convocada per altres motius, etc. Però penso que la millor garantia que aquell *Projecte de Formació* va deixar bon gust de boca a tots aquells i aquelles que el van seguir està en el fet que els altres departaments (els de Llengües i el d'Experimentals) han posat d'exemple la nostra proposta per fer-ne ells per aquest curs 2003-2004 i que els de Ciències Socials han fet una altra proposta per treballar coordinament algun altre aspecte del currículum. És obvi que si a algú no li ha agradat alguna cosa no tendeix a fer-ne difusió i propaganda.

Durant tot el curs 2000-2001 i el següent 2001-2002 em vaig anar trobant amb algun membre del departament, primer perquè encara en quedaven tres que no havien dut a l'aula la seva unitat didàctica, després perquè vaig començar a fer les entrevistes de valoració retrospectiva. En tota ocasió s'ha fet esment de la bona idea que va ser fer aquella proposta de formació. Alguns han arribat a dir que en el departament de Ciències Socials de l'escola hi ha "un abans i un després". La **Carlota** en l'escrit que fa el 23 d'abril de 2003¹³ diu textualment:

"No sé si és agosarat però jo particularment veig un abans i un després en el departament, em sembla que

va estar una experiència que va preparar el terreny i que a partir d'ara podem fer més coses conjuntament i també encara més profitoses".

La **Carlota** era una de les persones més reàcies a explicar el que feia i deixava de fer a l'aula, a introduir cap canvi significatiu i sobretot a ser observada en el procés d'implementació de les unitats didàctiques. Però ella mateixa, referint-se al què li va significar el *Projecte de Formació* i les innovacions que s'hi van proposar diu¹⁴:

"(...) Aleshores [ho contemplava] amb una certa reticència vers algunes de les innovacions i avui en dia amb una valoració positiva vers aquelles innovacions".

També és veritat que d'una de les iniciatives que se'n té més bon record és de la tertúlia-berenar que vam fer a casa i que en vàries ocasions s'ha intentat repetir a casa d'algú altre i no ho hem aconseguit. És possible que sigui perquè aquella no era, només, una ocasió de trobar-nos per berenar, sinó també per avançar en el perfeccionament de la nostra feina?

6.3.1. Valoració feta el juny de 2001

Però al marge de les qüestions citades fins ara, en el document *Memòria del Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials* apareixen, en un llistat de 19 denominadors comuns que es qualifiquen de positius, un seguit de qüestions de valoració positiva global del *Projecte de Formació*.

¹³ Valoracions personals retrospectives. Carlota. Annex 1.8. Pàg. 97

¹⁴ Valoracions personals retrospectives. Carlota. Annex 1.8. Pàg. 97

Alguns d'aquests denominadors comuns fan referència a la forma de treballar que *Diàleg 9* ha encetat, com equip: “Aquesta forma de treballar permet el diàleg, entre professors, entre alumnes i professors, entre diferents alumnes”¹⁵ evidenciant que s’ha produït una perfecta harmonia entre allò que es volia impulsar i allò que s’ha impulsat; es tractava d’afavorir el diàleg i la participació com a requisits essencials per contrarestar qualsevol forma de poder excessiva i per aprendre a resoldre les qüestions problemàtiques o conflictives de manera participada. I és justament el que acabem de dir el que es dona com a denominador comú, el que s’ha impulsat en la forma com hem anat aprenent *Diàleg 9* _de manera que sempre s’han pres les decisions després de parlar-ne entre tots i d’arribar a acords compartits_ i en les pràctiques d’aula que s’han impulsat, convidant a l’alumnat a prendre decisions, per exemple sobre la millor forma d’avaluar-se i sobre el tractament d’alguna temàtica que els podia interessar i que no estava previst. Encara aquesta evidència queda explicitada en un altra frase: “Aquesta forma de treballar possibilita la diversitat d’opinions, de punts de vista. Permet poder començar i acabar tenint posicions diferents a les que pugui plantejar el professor, sense que hi hagi veritats absolutes”¹⁶.

Sembla, doncs, que hi ha harmonia entre la forma de fer que hem utilitzat en el *Projecte de Formació* i aquella que hem après a utilitzar a les nostres aules. També s’afirma que: (aquesta manera de treballar) “Crea una bona dinàmica de treball en grup, que amb major facilitat es pot convertir en un treball en equip”¹⁷ cosa que posa en evidència que *Diàleg 9* veu que hi ha unes “dinàmiques” de treball que es poden donar entre el professorat, entre el professorat i l’alumnat o entre l’alumnat, que van

¹⁵ Memòria del *Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*. Annex 1.2. Pàg. 25

¹⁶ Ídem

¹⁷ Memòria del *Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials*. Annex 1.2. Pàg. 25

facilitant de manera progressiva el treball en equip; hi ha la clara consciència que no és el mateix el treball en grup que en equip.

Es fa referència al fet que: “aquesta forma de treballar obliga a la reflexió”¹⁸ explicitant que el contacte de treball entre professionals és, alhora, professionalitzador; ho és en el sentit que Schön (1992) entén la formació de professionals reflexius, és a dir que aprenen en l’exercici de la pràctica. Es pren consciència que aquesta forma de treball, aquesta reflexió compartida porta a la construcció de nou coneixement perquè “El fet que comparteixes elements, dificultats o encerts, amb altres persones va bé per refrescar-te”¹⁹, acceptant d’aquesta manera els principis del constructivisme social, perquè aquí aquesta expressió *refrescar-te*, dita per una de les components de *Diàleg 9*, no vol dir altra cosa que *aprendre coses noves, aprendre coses noves amb els altres*. L’equip *Diàleg 9* es “refresca” per exemple fent lectures com *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*²⁰ de l’Edgar Morin o sobre *La solución de problemas en Ciencias Sociales*²¹, de Pozo, J..A. i d’altres que es van anar fent, però l’equip també es refresca en la conversa, en l’intercanvi d’experiències. A la **Carlota** l’anima a provar de treballar una unitat didàctica fent una simulació de la situació perquè sap que jo ho he provat en diverses ocasions i n’ha parlat amb mi i amb l’alumnat implicat.

Finalment, en aquest breu repàs a qüestions globals, que no s’haurien analitzat fent referència a cap dels grups en què he organitzat l’anàlisi que ve a continuació, es parla de: “S’ha utilitzat molt els sentiments i les emocions. Aquesta

¹⁸ Ídem

¹⁹ Ídem

²⁰ Article llegit durant el curs. El País digital (26.01.01)

²¹ Capítol del llibre *La solución de problemas*. Pozo, J.A., coordinador. (1994). Ed. Aula Santillana.

manera de treballar obliga a fer referència a allò que penses, allò que fas i allò que sents”.²²

La frase, pel context en el qual fou pronunciada, es refereix essencialment a la forma de treballar a l’aula; s’afirma que treballar de la manera que ho hem fet propicia una forma més completa de relacionar-se amb l’alumnat. Però també això mateix ha estat cert en el *Projecte de Formació*. No podem entrar en detall de tot el que van representar els aspectes afectius i emocionals però el professorat parlava sovint del nivell d’implicació personal de l’alumnat quan a l’aula es treballava a través d’una dramatització, d’una simulació, d’un joc de rol o simplement quan se li demanava, a l’alumnat què hauria fet, pensat o sentit en una situació com la que el professor o professora li estava exposant.

També ha quedat molt clar, en el decurs de les sessions que es van compartir, que explicar-se els uns als altres les maneres de treballar a l’aula porta a explicar-se aspectes de la manera de ser; parlar de la manera de ser, porta a parlar de records, de memòria personal i, òbviament, aquí hi tenen un paper essencial les emocions i els sentiments. Entrar en el terreny de les emocions i els sentiments és entrar en un terreny sovint oblidat pel professorat i encara més oblidat per les autoritats i administracions educatives. Ja sé que avui es parla molt de les emocions i els sentiments, de l’educació emocional (Goleman, 1996) però es tenen presents també els sentiments que pot tenir el professorat i que el poden dur a fer una feina més o menys vàlida? Es tenen presents els seus sentiments de frustració per fer una feina tan poc prestigiada, tan criticada i de la qual en ben poques ocasions se’n pot veure el resultat immediat? Es té present allò que Giroux (1997) en diu la política del cos i del patiment humà?:

²² Memòria del Projecte de Formació del Departament de Ciències Socials. Annex 1.2. Pàg. 25

Además del abandono casual de ciertas tradiciones educativas y escuelas de pensamiento, ha hecho su aparición un espíritu mezquino que abstrae y objetiva el dolor y el sufrimiento que se produce en las escuelas. Es decir, en los análisis "científicos" de las condiciones de trabajo de los profesores, de los peligros de la enseñanza escolar y del capitalismo, y de la economía política de los libros de texto, apenas se presta atención a una política del cuerpo, a sufrimientos humanos concretos o a formas de potenciación colectiva entre profesores y/o estudiantes que son producto de diversas luchas contra la dominación en el interior de las escuelas. (Pàg. 263)

Hem estat molt preocupats per entendre els objectius, per desplegar els continguts, per trobar formes d'avaluació objectives, per triar el millor llibre de text però és segur que, com diu, Giroux, no ens hem preocupat massa d'aquests sofriments humans concrets, sovint ni els propis docents ens hem preocupat dels nostres sofriments. De ben segur que aquest és un camp en el qual s'haurà d'investigar molt perquè cal avançar molt. No ens podem quedar parats davant cap tipus de sofriment i, malgrat saber que mai l'evitarem perquè forma part de la forma de vida humana, hem d'aprendre a pal·liar aquell tipus de sofriment que un home o un conjunt d'homes imposen a un altre home o a un altre conjunt d'homes. L'equip *Diàleg 9*, que ja intuïa la rellevància de les emocions, dels sentiments en els processos d'aprenentatge, ha pres consciència que no només cal pensar en els dels nostres alumnes sinó en els nostres i que, per contemplar els aspectes emotius, a nosaltres ens toca canviar el tipus de vinculacions professionals, les relacions entre les persones que compartim exercici de la professió en el mateix espai i temps.

Recuperarem la qüestió de les emocions i els sentiments en dues ocasions més, quan analitzem la valoració retrospectiva i en referir-nos a les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge en l'anàlisi del treball a l'aula, encara que no ha estat un dels objectius bàsics de la nostra feina.

6.3.1.1. Anàlisi i interpretació de l'avaluació dels objectius

Abans d'analitzar l'avaluació que l'equip Diàleg 9 fa de les accions que a l'entorn del *Projecte de Formació* s'han fet en el curs 2000-2001 val la pena que tinguem present en quin moment es fa i com es procedeix a avaluar.

Aquestes sessions de revisió de la feina feta s'havien reservat pel mes de juliol, per poder disposar de temps suficient per treballar amb tranquil·litat. Ho vam fer a partir del document *Projecte de Formació*, seguint el mateix ordre del document, i d'aquesta manera es va elaborar un altre document que seria el que s'havia de lliurar al Director Pedagògic.

El que faig aquí és analitzar i interpretar part d'aquest document. Adjunto aquí un quadre en el qual hi figura el sistema de puntuació que es va utilitzar per avaluar-lo. Recordem però que la puntuació sempre està matisada pels comentaris que es pacten entre totes les persones.

Aquesta és la pauta quantitativa:

Pauta per avaluar els objectius

1. Del tot. Sempre o gairebé sempre. Hem assolit i aprofundit en l'objectiu marcat.
2. Molt. Sovint. Hem assolit l'objectiu.
3. Força. A vegades. Malgrat tenir-hi dificultats hem assolit l'objectiu.
4. Poc. Poques vegades. Encara que no hem assolit l'objectiu però hem avançant.
5. Gens o molt poc. Poques vegades; hi hem tingut dificultats serioses. No hem avançat gens en l'assoliment de l'objectiu.

A) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a l'equip que participarà en el procés de formació

S'havien formulat cinc objectius pel que fa a l'equip de treball que volia participar en el procés d'innovació. La redacció dels objectius va quedar molt condicionada pel fet de voler recollir totes les aportacions que hi feia cadascun dels

professors i professores. Es va considerar que era més rellevant que tothom hi trobés reflectides les seves expectatives de treball que no pas que fos un document “tècnicament” perfecte.

És per aquest motiu que els objectius que es van redactar recullen, de fet, no pas més de dues idees bàsiques, dues fites a assolir. Recordem els objectius:²³

1. Crear un bon clima de relacions interpersonals que facilitin una comunicació espontània entre els membres de l'equip.
2. Compartir les problemàtiques sorgides en el procés de preparació-aplicació-avaluació de les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge per tal de trobar-hi solucions compartides.
3. Compartir situacions d'aula reeixides per tal de crear bon ànim i generar expectatives reals de millora de la pròpia manera d'ensenyar a la resta de companys.
4. Facilitar-nos materials, recursos, estratègies i metodologies, formes de propiciar en els alumnes l'autoregulació de l'aprenentatge, l'avaluació compartida, etc.
5. Trobar maneres de facilitar-nos l'observació mútua, sempre respectuosa i positiva, com a forma d'avaluació de la pròpia pràctica docent i per prendre consciència d'allò que sovint transmetem per currículum ocult.

Aquestes dues fites a assolir són: a) **crear un bon clima de treball** _en referència a l'objectiu núm. 1 i una part de l'objectiu núm. 3_ entre les persones del departament i b) **compartir encerts i fracassos per analitzar-los, reflexionar-hi i aprendre'n** plegats _en clara referència als altres quatre objectius, de manera especial el núm. 2 i el núm. 3.

Es va crear un bon clima de treball?

A partir dels documents es fa difícil poder-ho afirmar perquè aquí hauria fet falta algun observador extern capacitat per valorar el clima que hi havia abans d'iniciar el *Projecte de Formació* i comparar-lo amb el que hi havia a final de curs o, fins i tot, el que hi ha ara. No obstant crida l'atenció el fet que justament **l'objectiu que parla de crear un bon clima de treball**, el núm. 1, es va valorar molt ràpidament i amb una puntuació molt alta la qual cosa posa de manifest el grau de consens dins de l'equip. Aquest objectiu es valora amb una puntuació de 2, en una

escala de 1 a 5 en la qual el núm.1 és la màxima puntuació, la més positiva²⁴; una puntuació de 2 significa, en l'escala que s'havia donat, que hem acomplert l'objectiu molt i sovint, que hem assolit l'objectiu.

D'altra banda, com deia en acabar l'apartat anterior, es difícil que es produeixi comunicació de qüestions personals si no hi ha un bon clima de treball. En el resum de la reunió del 27.02.01²⁵ es pot veure clarament com el clima del grup es va fent cada vegada més distès i allò que ha començat essent una reunió de treball en la qual es comenta l'article d'Edgar Morin *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur* es va convertint en una tertúlia en la qual, sense deixar de parlar de l'article, es va passant a les experiències personals per justificar que entén cadascú per ensenyar la comprensió.

En la valoració²⁶ d'aquest objectiu que es fa el juliol s'afirma que "El fet de compartir uns objectius comuns, més enllà de les reunions concretes, ha permès crear un bon ambient", fent així explícit que ha estat justament el fet de tenir una fita comuna el que ha creat el bon ambient. Però de ben segur que el que ens permet afirmar que s'ha creat bona entesa entre la majoria de les persones de Diàleg 9 és el fet que en la *Memòria del Projecte de Formació* es va decidir formular una "desiderata" que es redactà per tal que el Director la tingués a mans quan es plantegés, en el futur, la formació del professorat. Aquesta "desiderata" es fonamenta en cinc aspectes positius que, a judici de l'equip permeten pensar en projectes futurs. Un d'aquests cinc punts és: "la creació d'un bon clima de treball".

²³ Memòria del *Projecte de Formació* del Departament de Ciències Socials. Annex 1.2. Pàg. 25

²⁴ Es pot veure la puntuació i el barem de cada número en la *Memòria del Projecte de Formació*.

²⁵ Resums de les reunions del *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg.45-75

²⁶ Memòria del *Projecte de Formació*, pàgines 1 i 5 de l'avaluació d'objectius. Annex 1.2. Pàg. 25

Es van compartir encerts i fracassos? Es van analitzar i s'hi va fer reflexió per aprendre'n plegats?

Considero que també formen part d'aquest grup els objectius núm. 4 i 5 encara que es refereixin més a intercanvi de materials, l'un, i a la possibilitat d'aprendre els uns dels altres a través de l'observació "in situ", l'altre _a l'interior de l'aula i mentre s'esdevé la pràctica d'aula.

En el conjunt de les reunions fetes, en els moments de tertúlia, en moments d'esbarjo es parla molt de la necessitat de compartir. Compartir suposa, però, llum i ombra, coses que et satisfan i d'altres que costen una mica d'assumir. Interpreto que la frase "S'ha obert un espai comú en la nostra privacitat de professor (obrir la classe a companys, gravar sessions)"²⁷ pot ser vista des d'aquesta ambivalència que significa haver "perdut" privacitat, el no haver de rendir comptes a ningú, en benefici d'un treball fet en comú i potser de la millora de la pròpia manera de fer.

L'objectiu d'aquest apartat que es va avaluar amb major dispersió d'opinions és el que parla de **compartir problemàtiques sorgides en el procés d'aplicació de les activitats _unitats didàctiques_** (el núm. 2). És lògica la disparitat de parers perquè cadascú partia de pressupòsits i d'expectatives ben diferents i havia proposat intervenir en cursos i matèries també ben diferents. La dispersió és molt elevada: alguns van puntuar aquest objectiu amb un 1 i altres amb un 4 (recordem que a l'escala és 1 el més positiu i 5 el més negatiu). Però més que la puntuació el que ens dóna informació són els comentaris que queden recollits al document de memòria: "Han faltat més reunions periòdiques per compartir les accions. No ha estat possible compartir amb tots amb la mateixa intensitat per circumstàncies diverses. Sembla que el fet que les accions es facin al 1r o 2n trimestre permet parlar-ne més"²⁸ Fixem-

²⁷ Memòria del *Projecte de Formació*, pàgina 1 de l'avaluació d'objectius. Annex 1.2. Pàg.

²⁸ Ídem.

nos que no es tracta tant de no haver assolit les pròpies expectatives com de no haver tingut prou temps per assolir-les o haver tingut la “mala sort” o el “desencert” de proposar de fer una intervenció didàctica en el tercer trimestre impedit poder fer la posta en comú amb la mateixa calma que aquells que la van fer en el segon trimestre, en les primeres reunions d’anàlisi d’aplicació de les unitats didàctiques. D’altra banda en el resum del document també es diu “Tanmateix, alguns errors de les primeres experiències han servit per esmenar les posteriors accions.”²⁹ És com si una cosa compensés l’altra; els que van començar fent la seva intervenció no es van beneficiar, en el mateix grau que els altres, de la reflexió prèvia compartida però, en canvi, van poder exposar les seves visions de l’aplicació i sotmetre-les a crítica i van poder saber, per a situacions futures, en què creien els seus companys que podien haver comès un error o un gran encert. En canvi els que van fer la seva intervenció en l’últim trimestre s’havien pogut aprofitar de les reflexions fetes sobre els encerts i els errors dels altres però no sobre els que podien caracteritzar la seva aplicació, perquè encara no s’havia esdevingut.

També l’objectiu núm. 3 fa referència a “**compartir encerts i fracassos per analitzar-los, reflexionar-hi i aprendre’n plegats**”. La pròpia redacció de l’objectiu ja posa de manifest alguna de les intencions que hi ha darrera del *Projecte de Formació* perquè es parla de situacions reeixides que han d’ajudar-nos a aprendre, ens han de professionalitzar: “Compartir situacions d’aula reeixides per tal de crear bon ànim i generar expectatives reals de millora de la pròpia manera d’ensenyar a la resta de companys”.

Aquest objectiu també s’avalua globalment de manera generosa, amb un 2, considerant que s’ha assolit molt, i que sovint hem fet allò que ens proposàvem. Es

²⁹ Memòria del *Projecte de Formació*, pàgina 1 de l’avaluació d’objectius. Annex 1.2. Pàg. 25

posa de manifest, en els comentaris que queden recollits en el document, que sovint tenim vergonya d'explicar als companys aquelles pràctiques d'aula de les quals n'estem satisfets, és com si un tingués una mena de pudor de fer públic que és un bon professional. "Hem estat tímids a l'hora de compartir la satisfacció obtinguda de les diverses activitats."³⁰ Segurament ha penetrat molt en la manera de fer del professorat la comunicació de problemes però no tant de problemes resolts. Però malgrat aquesta timidesa, que sovint s'ha donat perquè la manca de temps tampoc permetia arribar a les reunions de manera tan distesa i espontània com hauria estat necessari, s'ha avançat. La frase següent ens explica que es considera positiva la comunicació entre iguals, l'intercanvi d'experiències: "El problema ha estat, sovint, la falta de reunions de seminari o de departament"³¹.

D'aquesta manera l'avaluació que se'n fa anima a seguir en la línia iniciada: "El que s'ha fet ha d'engrescar per seguir aquesta via en cursos següents. Encara que hagi estat limitat el temps, l'esforç ha valgut la pena"³².

En aquest **compartir i intercanviar**, l'objectiu núm. 4 s'avalua amb una puntuació més baixa que els anteriors. Aquest objectiu orientava unes conductes que havien de portar a facilitar-nos, els uns als altres, material i estratègies per anar propiciant maneres de fer que possibilitessin l'avaluació compartida, entre alumnes i professor i l'autoregulació dels aprenentatges per part dels alumnes. Aquest objectiu s'avalua amb una puntuació de 3, que significa que l'objectiu s'ha assolit força però que hi hem tingut dificultats importants. Les dificultats es deriven de la persistència, entre les persones de *Diàleg 9*, d'una mentalitat encara molt lligada a un model d'avaluació excessivament positivista que interpreta l'avaluació com una activitat

³⁰ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg.25

³¹ Idem

³² Idem

que “certifica” resultats que es mesuren d’acord a uns objectius; està a mig fer el camí cap a formes d’interpretar l’avaluació des d’una perspectiva constructivista que entengui l’avaluació com una activitat més d’aprenentatge. En el curs previ a la innovació jo havia provat de manera sistemàtica _anteriorment ho havia anat fent com a complement als sistemes tradicionals d’avaluació_ en diferents grups, d’un dels quals n’era tutora l’**Estefania** i d’un altre en **Marc**, sistemes d’avaluació compartida amb els alumnes, sistemes d’autoregulació i sistemes de coavaluació entre alumnes diferents. Fou l’**Estefania** la que va proposar a l’equip *Diàleg 9* de fer experiències semblants perquè ella havia constatat que era una molt bona manera d’ajudar l’alumnat a progressar, veia que se’ls animava a progressar. Però malgrat que la proposta estava feta i que vam arribar a elaborar algunes graelles per tal que els alumnes es poguessin autoavaluar, a l’hora de “posar la nota” definitiva el professorat solia desconfiar i finalment no tenir present els informes que feien els propis alumnes. Això explica el comentari que es fan respecte la forma com s’ha avançat en tot el que significa aprendre a ensenyar al nostre alumnat formes d’autoavaluar-se: “En canvi, l’intercanvi d’estratègies i metodologies ha estat més escadusser. No s’han intercanviat formes de propiciar en els alumnes l’autoregulació de l’aprenentatge”.³³

En el comentari compartit que avalua qualitativament la feina feta en la direcció que marcava l’objectiu núm. 4 (**Facilitar-nos materials, ... formes de propiciar en els alumnes l’autoregulació de l’aprenentatge...**) queda palès, en canvi, que ha funcionat bé tot el que ha fet referència a la recomanació de lectures i/o a l’intercanvi de materials: “Al llarg del curs s’han llegit diversos textos i llibres. Hi ha hagut sovint intercanvi de materials i recursos”.³⁴ De tota manera penso que és

³³ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 25

³⁴ Ídem.

honest dir que la majoria del material que es va passar l'havia seleccionat i preparat fent fotocòpies per a tothom jo mateixa. En **Marc** va aportar informació relativa a novetats editorials i oferta de sortides, seguint exercint en aquest sentit la feina de cap de departament que oficialment ja no feia. Quan s'avaluava aquest apartat estic convençuda que es valorava més el fet que jo els hagués anat "ajudant", com deien ells, a mantenir el caliu de la innovació que la quantitat i qualitat o l'ús que s'havia fet del material que se'ls presentava.

Finalment, s'obre una porta a seguir **treballant en equip i a seguir fent reflexió sobre tot allò que s'esdevé a l'interior de les nostres aules per poder aprendre dels nostres errors i dels nostres encerts**. L'objectiu núm. 5 pretenia fer-nos avançar en un dels terrenys que, des de la meua perspectiva, li és més difícil a un tipus determinat de professorat de secundària: obrir les portes de l'aula per descobrir-se a la mirada de col·legues. Utilitzo l'expressió "col·legues" a consciència perquè sovint es pot considerar que hi ha bona predisposició a la comunicació quan aquesta es produeix en hores d'esbarjo i sobre qüestions menors però això de deixar que un altre es "fiqui" dins la "teua" aula és diferent. I tant se val que aquest "altre" sigui un company o una càmera que després posarà al descobert el que s'ha esdevingut dins l'aula perquè és l'ull d'un company o una companya qui finalment m'observarà.

Doncs tampoc aquí va haver-hi problemes significatius. L'únic que es pot destacar és que inicialment s'havia acordat que qualsevol persona del departament podia fer d'observador de les pràctiques de qualsevol altre i això només s'ha esdevingut en un parell d'ocasions en què l'**Estefania**, una de les professores més novelles de l'equip, va assistir a les classes de l'**Ignasi**, un dels més experimentats. En totes les altres implementacions ha estat la càmera, o jo mateixa, l'ull observador. Per això en la valoració que es fa el mes de juliol es diu: "No ha estat possible en

totes les ocasions, però en les que ho ha estat, l'experiència ha estat bona." D'altra banda hi ha el reconeixement que aquesta és una bona manera d'aprendre. "N'aprendríem molt si eliminéssim recances. És bona la crítica que ens facin els alumnes, però també és bona l'observació d'un adult." ³⁵ Com podem llegir es posa de manifest que hi ha recances, que d'alguna manera es pensa que la mirada de l'altre és una mirada intrusa, però es reconeix la validesa de l'observació d'un altre o d'un mateix a partir del visionat del que què s'esdevé dins l'aula, per aprendre a millorar la pràctica. D'altra banda el comentari deixa entreveure que ja hem incorporat com quelcom que s'ha normalitzat la crítica que pugui fer l'alumnat a la nostra manera d'ensenyar.

B) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a l'organització del currículum

Aquest apartat estava dedicat a avaluar els objectius que ens havíem proposat que feien referència a l'organització curricular de les Ciències Socials a l'ESO. En el document *Memòria del Projecte de Formació*, elaborat en el mes de juliol de 2001, s'hi va dedicar poca estona; es posa de manifest, fins i tot, per la quantitat d'espai dedicat en el document. No és que es dediqués poc temps a la qüestió d'organització del currículum sinó a l'avaluació del que ja havíem fet. Es va prioritzar el detall d'allò que s'havia esdevingut a l'aula i es van dedicar tots els esforços a la discussió de com volíem distribuir els continguts curriculars en els quatre cursos d'ESO i quina selecció fèiem d'aquests continguts per tal que s'hi posés de manifest la decisió de treballar tenint com a fonaments els conceptes clau.

³⁵ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 21

A diferència dels objectius que feien referència al treball en equip del professorat, aquests es tractaran de manera més explícita quan s'analitzi la implementació de les unitats didàctiques.

També en aquest apartat s'havien formulat cinc objectius. Recordem-los:³⁶

- 1 Iniciar l'organització del currículum de Ciències Socials de l'ESO a l'entorn de conceptes clau rellevants, en aquest cas CONFLICTE/PODER – DIÀLEG/PARTICIPACIÓ.
- 2 Revisar el contingut curricular a la vista de les noves necessitats de l'entorn sociocultural en el qual està ubicada l'escola concedint una atenció especial a la nova realitat multicultural.
- 3 Triar els Conceptes Socials Clau que hagin de vertebrar l'organització curricular.
- 4 Esbossar pel curs 2001-2002 una nova organització curricular que ens permeti i faciliti un model d'ensenyament i aprenentatge que possibiliti una concepció de les Ciències Socials plantejades en clau de problema que té diferents solucions.
- 5 Tenir reestructurat, pel curs 2002-2003, el currículum de Ciències Socials de l'ESO i del Batxillerat a l'entorn de la proposta de Conceptes Socials Clau que faci el departament.

Els objectius núm. 4 i núm. 5 no es van avaluar. Pel redactat dels objectius ja podem veure que no es podien avaluar en el mes de juliol de 2001. Són objectius que només es podien avaluar a llarg termini.

Pel que fa als objectius núm. 1, 2 i 3 es posa de manifest, en les accions que s'han fet, que els conceptes clau *conflicte i poder / diàleg i participació* han servit de base per organitzar molts dels continguts curriculars i que s'han tingut presents a l'hora de preparar activitats d'aula. S'explicita la necessitat que es traslladi aquesta feina a altres activitats

En l'avaluació quantitativa es puntua amb un 2, que recordem és una avaluació positiva (escala 1, molt positiu i 5, negatiu) els objectius 1 i 2, posant de manifest que s'ha assolit l'objectiu i que la majoria dels components del departament de Ciències Socials han tingut presents els conceptes clau en el tractament de la majoria dels continguts curriculars que els ho han permès i per organitzar la majoria de les activitats.

En canvi s'avalua amb un 3 l'objectiu núm. 3 perquè queda pendent, a parer de l'equip *Diàleg 9*, seguir avançant en la selecció de conceptes clau que vertebrin un currículum de Ciències Socials integrat i es suggereix seguir treballant amb altres conceptes clau, com per exemple: identitat/alteritat i igualtat/diferència. Es valora positivament el fet d'haver associat a conflicte i poder els altres dos conceptes considerats, quan ens porten a fer una pràctica diferent, "compensadors": diàleg i participació.

Al marge de les valoracions que es fan explícites en el document *Memòria del Projecte de Formació*, en el decurs de les dues sessions de treball que es fan els dies 2 i 3 de juliol de 2001 es parla molta estona de l'organització curricular, però no s'acaba d'arribar a un acord tancat. Va sortint com un tema recurrent. De fet és l'organització curricular la que "altera" la que hauria estat la marxa ordinària d'aquelles dues reunions. En l'ordre del dia de la reunió del 2.07.01 hi figuraven quatre punts:³⁷

1. Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú. Es podria fer, també, un breu recordatori de les dues que ja coneixem (Transició i Judici a Jesús).
2. Cercar els denominadors comuns i valorar-los.
3. Anàlisi dels criteris d'avaluació d'actituds, valors i normes sota l'òptica d'un model d'ensenyament i aprenentatge que afavoreixi la comprensió (social).
4. Propostes de continuïtat de la feina iniciada aquest any (o no).

Però només en iniciar la reunió del dia 2 la **Carlota** explicita la necessitat de parlar de com queda organitzat el currículum per al nou curs perquè el Director li ha anunciat la seva dedicació horària per al curs 2001-2002 i li toca canviar de cursos i de matèries; fins ara sempre havia treballat a Batxillerat i a 3r i 4t d'ESO, essent tutora d'aquest cicle, i ara se li demana que passi a ser tutora de primer cicle, raó per la qual haurà de fer matèries d'aquests dos cursos. Altres persones que també es

³⁶ Memòria del *Projecte de Formació* del Departament de Ciències Socials. Annex 1.2. Pàg. 21

³⁷ Resums reunions *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg.70

veuen implicades en algun canvi posen de manifest, si bé amb menys preocupació, la necessitat de parlar de la selecció de continguts que volem fer de cara al curs vinent.

De fet és l'organització curricular la que "altera" la que hauria estat la marxa ordinària de la reunió i s'afegeix, només començar la reunió, un nou punt a l'ordre del dia.

5. Selecció de continguts per al curs 2001-2002.

En totes les cintes que es van gravar aquests dos dies _hi ha 10 hores d'enregistrament_ surt en un moment o altre la qüestió curricular. El problema és que en no haver estat una qüestió prevista abans de la celebració de les reunions no s'havia preparat i cadascun dels integrants de Diàleg 9 té un tema de preocupació diferent perquè la seva situació personal de cara al següent curs és també diferent. Penso que és aquesta situació la que fa que, durant les darreres hores de la sessió del matí, la reunió sigui relativament ordenada i fructífera i en canvi durant les dues hores de la tarda no aconseguíem fer gairebé res. En el resum d'aquesta reunió només consta, pel que fa l'organització curricular el següent: "S'ha anat fent una valoració dels temes més rellevants de cadascun dels cursos, començant per 4t d'ESO i seguint per 3r d'ESO. En acabar, a la tarda, ens hem quedat encallats a 2n perquè semblava convenient fer alguna proposta que reduís força la quantitat de continguts, però alhora es plantejava la necessitat de trobar la manera de convertir en més atractiu el paquet de continguts que es donen a 1r".³⁸

Escoltant ara altra vegada les cintes entenc que en **Marc** i en **Jonathan** apuntessin només això perquè és un continu d'interferències del que diu un i el que diu l'altre i, de fons, un tema essencial. Ells dos es van encarregar de fer aquells resums, però no eren presents en els moments que es discutia la proposta

³⁸Resums reunions *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg.70

d'organització curricular que es feia de cara al curs 2001-2002 perquè ells dos estaven organitzant els continguts de Filosofia. Tampoc era a la reunió l'**Estefania** que organitzava, sola, els d'Economia. Revisant la cinta ara, que les circumstàncies personals de tots són diferents, es nota una **Carlota** desesperada perquè té la sensació que hem treballat tots els cursos menys els que a ella l'afecten (especialment 1r d'ESO) i sobretot té sempre la preocupació que el que estem fent no s'ajusta al que hi ha en el llibre de text que el departament ha triat com a llibre guia (**Carlota**: "però tot això no s'ajusta al que hi ha en el llibre de text"). També es nota, més en els tons que en les paraules, una certa consternació de tots els assistents pel "rampell" de la **Carlota**, que impedeix avançar. De la mateixa manera és ben palès que el meu to d'aquells moments va ser ben poc conciliador perquè no vaig saber veure que el que es posava en evidència no era tant una oposició a la proposta d'innovació curricular que es feia sinó una certa predisposició "natural" de la **Carlota** a resistir-se a fer canvis i, sobretot, la manifestació d'un estat d'ansietat i neguit causat per l'entrevista que la **Carlota** havia tingut amb el Director Pedagògic en la qual la informava que havia de deixar segon cicle d'ESO i passar a primer cicle. D'altra banda, en el moment, ningú va saber veure amb prou tacte que la seva insistència en el llibre i la seva resistència al canvi venia més de la seva pròpia inseguretat, de la por que té a fracassar, a no saber-ho fer bé, quan s'hagi d'encarar amb el grup, que de la voluntat de no voler canviar.

Crec que en aquesta ocasió és interessant reproduir un fragment llarg d'una de les cintes gravades el dia 3 de juliol de 2001 en el decurs de les reunions per organitzar el currículum d'acord amb el que havíem fet durant el curs. Al meu entendre el fragment posa en evidència com una pressió laboral més forta de l'habitual feta sobre un dels membres d'un equip pot arribar a hipotecar el bon

funcionament d'aquest i pot comprometre seriosament una feina que ja es trobava molt avançada. El fragment és exemplificador del que acabem de dir en el paràgraf anterior i, per tant, de les dificultats que va suposar intentar tancar a final del curs 2000-2001 una primera proposta d'organització curricular des de 1r fins a 4t d'ESO. S'han seleccionat aquells paràgrafs que van seguint la conversa respecte l'oposició de la **Carlota** a la proposta que es fa per 1r d'ESO i, en canvi, no s'hi reproduïen aquells que mantenen una conversa paral·lela, parlant d'altres qüestions.

Les persones que participen en aquesta discussió són les que hauran de compartir cursos d'ESO i hauran de fer matèries de Ciències Socials: l'**Ignasi**, l'**Elena**, la **Carlota**, la **Lola** i la **Magda** _que veurem que no parla en cap moment, per a ella tot es força nou perquè fins ara només ha fet Religió i Economia en el Batxillerat. Com ja he dit, els altres professors, en **Marc**, en **Jonathan** i l'**Estefania** que al curs següent no faran pràcticament res d'ESO estan fent el mateix que fem nosaltres, en una sala separada, però tenint present les matèries de Batxillerat que ells impartiran. Ells no arribaran a articular cap proposta.

Els fragments de les dues hores de reunió que es reproduïen a continuació ens permeten percebre diverses problemàtiques, la derivada del llibre de text, la derivada de la inseguretat en l'exercici de la professió, la problemàtica personal projectada en l'exercici professional, etc. Però, des de la meua perspectiva, també ens avisa que cal gestionar les reunions de manera que es faci difícil i s'eviti sempre que sigui possible que una persona concreta controli el temps que és d'ús comú i per a benefici d'una col·lectivitat encara major. Llegim els fragments: ³⁹

(...)

Carlota: però no seria el mateix agafar el llibre de text i seguir el fil conductor del llibre?

³⁹Resums de les reunions *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg.70

Aquí hi ha un poti-poti de conceptes nous i a més a més els conceptes clau.

Elena: però el que has de veure és que es treu matèria de 2n i es passa a 1r.

Carlota: treus matèria... la desordenes...

(...)

Carlota: agafem l'índex del llibre i anem esporgant amb la tranquil·litat que ho hem fet fins ara, Jo no vull ser una persona illa. Si no és així jo no m'hi embarco.

Lola: jo no m'hi embarcaria, però és que no es tracta d'això.

Ignasi: jo tinc la sensació que si no seguim la proposta que ens fa l'Agnès ens deixem passar una oportunitat.

Carlota: estem perdent continguts de les Ciències Socials. "Si és cafè, pues café para todos", jo sola no.

Ignasi: no estàs perdent res, ho estàs enriquint. La sensació de turbulència que pot passar una sola persona la passaríem en equip. Segona qüestió: és un any de traspàs, perquè l'any vinent serà un any de canvis. Si en acabar el curs vinent hem fet el que ens semblava més oportú... a tots "chapeau"

(...)

Carlota: però no coincideix amb l'índex del llibre.

(...)

Agnès. A veure, mira-ho primer...

Carlota: però jo no ho veig. Bueno, oi que farem el que es pugui? Doncs ja està. De la mateixa manera que veig molt clar el punt 1 i el punt 2 tota la resta està molt desmanegat..

Agnès. Hi ha un ordre, diferent al teu, però hi ha un ordre.

Quan finalment desencallem la reunió és amb la promesa d'ajuda personalitzada en el moment que ella hagi d'entrar a la classe. A partir d'aquí i passant a analitzar la proposta per 2n la **Carlota** ja no hi té absolutament cap problema.

Carlota: a mi em sembla perfecte!

(...)

Carlota: veus aquest curs (2n) està més bé, en canvi la de primer està com molt desangelada i desarticulada. I aleshores tens la sensació com una miqueta desagradable, no?

Elena: no!

(...)

Elena: doncs fes una proposta tu, dona!

Carlota: no, crec que ho hem de fer entre tots, com hem fet fins ara, com hem fet a 3r i 4t, que agafàvem i anàvem dient el que anava bé i el que no, què s'ha de conservar, què s'ha d'eliminar. Ahir vam treballar d'una manera i avui hem treballat d'una altra. Jo no m'ho pensava això.

Agnès Mira entre altres coses perquè ens hem posat a la defensiva i ja no hem pogut ni raonar la proposta, aleshores és difícil poder treballar de la mateixa manera. Ahir hi anàvem intervenint ...

Carlota: no és qüestió de la defensiva, és qüestió de constatar que avui s'ha treballat diferent.

Elena: bé potser t'hauria anat més bé amb el llibre anar dient: això sí, això no.

Agnès. Vinga, doncs fem-ho, encara tenim temps!

Carlota: això és el que demanava: que féssim tal com s'havia fet en els altres nivells. Tu no hi eres ahir, **Lola**, quan ho fèiem? Ahir vam treballar ja 3r i 4t i vam començar a fer primer.

Lola: bueno estuve un rato pero el problema que teníamos con primero es que no sabíamos exactamente cómo tratarlo.

Agnès. Clar! **Carlota.** Jo penso que si s'ha tractat 1r de manera diferent és perquè no hi ha hagut la mateixa disponibilitat per part de ningú a trobar el temes rellevants. 3r i 4t va ser molt fàcil.

Elena: la temàtica de 3r i 4t la tenim més per mà i ens és més fàcil.

Carlota: no, jo en cap moment ho he vist. Penso que justament és a primer on veiem que el temari és molt repetitiu i volíem fer un canvi. Ja ho sé. Però un canvi entre tots, al damunt del llibre amb una miqueta de calma, com vam fer 3r i 4t. L'**Ignasi** es va encallar amb allò de 4t i jo li vaig dir escolta: es pot fer perfectament, anar a l'última lliçó, què són desigualtats, i a partir d'aquí treballar tot el món d'avui... Aquest diàleg hi ha estat, en aquest cas jo no veig que hi hagi diàleg a 1r d'ESO. Parlem obertament, jo penso que estic parlant molt obertament.

Lola: se comentó que en primero tal como estaba expresado y organizado no nos convencía, ni gustaba a los alumnos y dijimos: cómo comemos esto que tenga un poquito de sentido. Teníamos el dilema y la dificultad...

Elena: però mira, saps què veig jo ara, agafa el llibre! El tema 3 ...

L'**Elena** va agafant els temes del llibre i li associa el que figura a la proposta que s'ha fet, intentant fer-li veure que l'esforç que se li demana és mínim.

Carlota: sí però a 3r d'ESO es treuen temes i, en canvi, a 1r se n'hi afegeixen.

Elena: clar, però és que vam partir del que dèiem tots, que 2n estava molt carregat i a l'r es poden fer algunes coses més.

Agnès. Sí, a més a més vaig procurar que sortissin els temes que sortien, només mirant de donar-hi una organització més coherent; darrera de la proposta escrita no hi havia cap alta intenció que aquesta; la d'ajudar, no la de dificultar.

Carlota: penso que ha estat una qüestió de la manera de fer-ho, de donar-ho i començar a fer-ho. Tu (referint-se a l'Agnès) és que ho tens molt paït perquè ho tens molt clar en el cap.

Agnès. M'agradaria que quedés clara una cosa. Ahir tu vas ser la primera que vas dir: fes tu una proposta, tu vas ser la primera...

Carlota: sí, tu vas dir, si ho faig jo, faré una proposta revolucionària. I et vaig dir: fes-la. Clar que sí!

Agnès. Aleshores, el que em sembla que no és correcte és demanar que es faci, i després d'entrada, posar-s'hi de cul, sense acabar-la de llegir.

Carlota: bueno, però és que ho veia molt diferent.

Agnès. Molt bé, sigui o no sigui diferent el que no em sembla que sigui correcte, i també estic sent molt sincera, és que si tu dones el consentiment perquè un company teu faci la proposta i ja et diu que serà agosarada, t'hi posis en oposició frontal d'entrada. Jo hi vaig perdre el temps i era un temps que el perdia bàsicament pensant en el conjunt de persones del departament, no pas en mi, perquè saps que a mi no em tocarà fer res del que hem preparat entre tots.

Podem veure com la **Carlota** va posant inconvenients a la proposta que s'ha fet. Una proposta que havia presentat jo a la reunió perquè servís de document de discussió; l'havia escrit adquirint el compromís per demanda de tot l'equip, perquè ens havíem encallat i ja no s'avançava. De fet la proposta només consistia a escriure tot el que s'havia dit fent referència a l'organització curricular de 1r i 2n d'ESO i mirant de donar-hi coherència. Clar que jo no tindria problemes en dur-la a la pràctica perquè era pràcticament segur que seguiria amb els meus grups de Batxillerat.

L'**Ignasi** i l'**Elena** veuen molt clara la proposta però l'**Ignasi** no haurà de fer ni 1r ni 2n que són els cursos que queden "afectats" per aquesta proposta. L'**Elena** sí, farà 2n amb la **Carlota** i veu bé el que s'ha dissenyat. Intenta defensar-ho però la **Carlota** va repetint el mateix sense fixar-se en la proposta, de fet es posa de manifest que ni tan sols l'ha llegit, es fixa només en el procediment que s'ha utilitzat _donar la proposta escrita_ per iniciar la discussió i en el fet que els continguts no casen amb el que hi ha en el llibre de text. Jo intento explicar-li el contingut de la proposta que fem, comparant-ho amb el que diu el llibre, però va retornat al mateix. L'**Ignasi** li parla de perdre una oportunitat però no acaba de saber-se ben bé quina i la **Carlota** no li fa cas. L'**Elena** li vol explicar i de fet fa l'esforç de anar-li relacionant el que hi ha en el llibre amb el que figura a la proposta però la **Carlota** no manifesta cap predisposició a seguir la lectura del que li suggereix l'**Elena**.

El procediment al que fa referència la **Carlota** va consistir en repartir les fotocòpies del document que s'havia preparat i, sense que ningú hagués tingut temps de mirar-se'l, es va començar a treballar. Estàvem tots en la mateixa situació, ni tan sols jo, que l'havia escrit, en tenia un coneixement gran, perquè m'havia limitat a endreçar allò que s'havia anat dient, mirant de posar-hi un cert ordre. Cal tenir

present que estem parlant de reunions fetes en dos dies consecutius, 2 i 3 de juliol, sense temps previ per poder-ne fer l'estudi individual ja que les hores disponibles estaven totes ocupades en treballar conjuntament i no s'havia acordat fer altra cosa.

Què passa aquí? Es pot dir que allò que en deia en iniciar la interpretació: és un "rampell" de la **Carlota**? Pot ser que fos així, però es fa difícil de deixar-ho aquí, fent al·lusió a un determinat tarannà personal. El que passa és que entre un dia i l'altra la **Carlota** ha tingut la confirmació d'una mala notícia per a ella: la comunicació per part del Director Pedagògic de la falta de reconeixement que li mereix la feina que ella ha fet amb els grups de 4t i d'aquí que se li encarregui per al curs següent l'alumnat de primer cicle. La **Carlota** ha resultat ferida en els seus sentiments, en la seva autoestima, i no es vol deixar "trepitjar" més i es defensa, sense calcular de qui i de què s'està defensant. No pot raonar bé perquè les emocions dels últims dies la tenen trasbalsada.

De tot plegat penso que cal deduir-ne que un treball com el que hem fet és una manera magnífica de treballar en equip i de compartir situacions d'aula que ens ajudin a millorar la professió però que sovint les situacions personals bloquegen els progressos i que ens caldria la capacitat i els mecanismes necessaris per tractar les qüestions personals com el que són, personals, i les que són compartides són les que ens haurien d'ocupar els temps destinat a les reunions de treball i de formació.

C) Anàlisi i interpretació de l'avaluació global dels objectius referits a la forma de treballar a l'aula

L'últim grup d'objectius feia referència a la forma de treballar a l'aula i d'aquest, com de l'apartat anterior, s'analitzen els resultats de manera particular en el desenvolupament de cadascuna de les unitats didàctiques. En aquest aspecte s'analitza la valoració global que en fan l'equip *Diàleg 9*

1. Comunicar/informar-discutir-pactar/negociar els objectius i les fites que volem assolir amb els i les alumnes.
2. Partir dels coneixements previs que posseeixi cadascun dels alumnes.
3. Mirar que els continguts tinguin vinculació amb allò que s'esdevé en la vida quotidiana de l'alumne/a.
4. Facilitar-li en tot moment informació adient que li permeti conèixer el progrés del seu aprenentatge (avaluació, autoavaluació, coavaluació).
5. Donar-li possibilitats de portar a la pràctica aquelles representacions mentals que hagi construït (aprenentatge en l'acció, a través de l'acció).
6. Insistir en el *saber fer* més que en el *saber*.

Hi ha molta unanimitat a l'hora d'avaluar el grau d'assoliment de cadascun dels objectius d'aquest apartat. Recordem que el que apareix com a resultat ja és una avaluació conjunta. La meitat dels objectius són puntuats amb un 2, la qual cosa indica que l'equip *Diàleg 9* té la impressió que hem assolit l'objectiu, que l'hem treballat molt, que l'hem tingut present en la majoria de les accions fetes a l'aula. L'altra meitat dels objectius estan puntuats entre un 2 i un 3, indicant que, en el pitjor dels casos, hem treballat força en la línia marcada per l'objectiu i que hem assolit l'objectiu malgrat tenir-hi dificultats.

Començant pel primer objectiu, **comunicar/informar-discutir-pactar/negociar els objectius i les fites que volem assolir amb els i les alumnes**, veiem que l'equip *Diàleg 9* se sent satisfet de la feina que ha fet i té la impressió que durant aquest curs, 2000-2001 s'ha avançant molt en comunicar a l'alumnat allò que volem treballar amb ell. Aquest curs, en **Marc** i la **Magda**, i en algun moment l'**Ignasi** i la **Lola**, s'han afegit al grup de professors _ en **Jonathan**, l'**Estefania** i jo_ que tenim costum de pactar els moments d'exàmens, lliurament de treballs i, fins i tot, tipus de proves. Fixem-nos en el que s'apunta en el document *Memòria del Projecte de Formació*: "S'està avançant molt en aquest camí. S'ha de treballar el diàleg amb els alumnes i no la imposició. El temari és prescriptiu, però no el model d'examen, la data d'examen, etc. Els objectius i criteris d'avaluació s'han de donar

per escrit”⁴⁰. Sembla que el conjunt de professores i professors reconeix que hem canviat de manera de fer, i que, si bé és ben clar que hi ha moltes qüestions que mai es podran pactar amb l'alumnat, hi ha moltes formes de deixar que els alumnes puguin intervenir més del que ho fan a l'hora de dissenyar algunes de les qüestions que afecten el seu procés d'aprenentatge. Una de les coses que crida l'atenció és el fet que es parli de la “necessitat que els criteris d'avaluació es donin per escrit”. En aquest cas, és clara la influència del *Projecte d'Àrees*⁴¹ perquè va “forçar” a tot el professorat de secundària a escriure els criteris d'avaluació, a fer-los veure la necessitat de tenir-los escrits perquè tot l'alumnat els pogués conèixer. Entre els components de *Diàleg 9* es va produir una tendència a opinar que era molt millor donar els objectius i els criteris d'avaluació en iniciar el curs i recordar-los en iniciar cada avaluació, o fins i tot cada unitat temàtica. Així ho vam fer la majoria de nosaltres. D'aquesta manera, es deia, l'alumnat té punts de referència més clars, sap què s'espera d'ell a cada moment del procés d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, el professorat també veia que aquesta era una manera de fer reflexió sobre allò que estem demanant als alumnes.

Pel que fa a **la capacitat de fer exploració inicial dels coneixement previs de l'alumnat** (objectiu núm. 2) també es considera un objectiu assolit i el professorat de *Diàleg 9* fa algun tipus d'exploració inicial per saber què en saben els i les alumnes d'aquelles qüestions que es volen tractar: “Normalment es comença fent l'exploració del que saben els alumnes. Sovint, a partir d'un problema pràctic, d'una situació quotidiana, es poden treure definicions i conceptes”⁴². L'exploració inicial de coneixements sobre un tema concret ha estat una de les millors aportacions de la suma de discursos, l'un des del *Projecte d'Àrees* i l'altre des del propi *Projecte de*

⁴⁰ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 21

⁴¹ Descrit a l'apartat *Descripció del procés*.

Formació; ha fet veure al professorat la rellevància de qüestionar l'alumnat sobre què en saben d'un tema; s'ha començat a veure com una bona manera d'assentar coneixements nous i també d'establir diàleg amb l'alumnat.

En el seu moment l'objectiu núm.3, **mirar que els continguts tinguin vinculació amb allò que s'esdevé en la vida quotidiana de l'alumne/a**, es va redactar pensant que la forma com volíem treballar havia de contemplar la vinculació d'allò que es feia a l'escola amb allò que succeeix a la vida quotidiana de l'alumnat; ens semblava que aquesta era una bona manera d'aconseguir major interès i motivació i, sobretot, que els aprenentatges tinguessin sentit per a l'alumnat. *Diàleg 9* pensa que aquest objectiu, igual que els dos anteriors, s'ha assolit malgrat que la frase que acompanya la valoració quantitativa no exemplifiqui massa les accions que s'han fet a l'aula per tal d'aconseguir-ho; fixem-nos-hi: “Es fa sempre que les circumstàncies ho permeten. A partir d'exemples o metàfores se sol establir el lligam.”⁴³ Pel que es va anar dient durant el curs em decanto per pensar que aquesta és una frase de “conciliació política”, que això és el que volem fer, que fem el possible per fer-ho però a la majoria ens és difícil saber acostar el contingut curricular i els continguts de la disciplina a aquells que poden ser útils per a la vida quotidiana de l'alumnat. A l'afirmació es parla de “circumstàncies” però en la conversa per arribar a la frase es va parlar de que “segons quin tipus de continguts no ho permeten fàcilment”.⁴⁴ Si els continguts curriculars prescriptius fessin fàcil la conciliació entre els continguts conceptuals de la disciplina i la vida quotidiana de l'alumnat o entre allò que diuen que ha d'aprendre i allò que pot i li interessa aprendre, segurament no hauria fet falta aquest procés d'innovació.

⁴² Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 21

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Resum reunions *Projecte de Formació*. 3.07.01. Annex 1.5. Pàg. 45-75

En canvi, tenim consciència que ens costa **facilitar informació a l'alumnat que li permeti conèixer el progrés en el seu procés d'aprenentatge**, que és el que preteníem amb l'objectiu núm. 4. També en aquest objectiu ens havíem fixat anar assajant maneres per fer possible que l'alumnat aprengués a autoavaluar-se. En la valoració que es fa de l'objectiu ja es veu que, o bé no hi acaba d'haver acord o bé s'expressen d'aquesta manera les dificultats per assolir l'objectiu. El fet que s'hagi puntuat amb un 2-3 és un signe d'indecisió, no ens hem atrevit ni a posar un 2, la puntuació majoritària en tots els apartats, ni a posar un 3, que s'ha reservat per aquells casos que l'equip veu que s'ha fet menys feina o que s'ha fet mal feta. En **Jonathan** ho va explicar ben clar “reconec que és bo però no ho he fet”. D'altra banda s'explicita ben bé que hi ha hagut inconvenients a l'hora de fer accions que ens permetessin assolir aquest objectiu: “Hi ha certes dificultats. Es fa de manera puntual. Hi ha qui procura que l'alumne faci autocorreccions. Hem d'aconseguir donar a l'alumne les pautes perquè sigui conscient de la seva situació”.⁴⁵ Les frases telegràfiques recullen els moments que, en la posada en comú del mes de juliol, es van trencar els llargs silencis que hi havia en el moment d'avaluar aquest apartat. Penso que és ben rellevant la frase final que és gairebé d'ànim mutu: “Hem d'aconseguir...” De tota manera en cadascuna de les unitats didàctiques podrem veure com cada professor o professora assaja formes d'avaluar diferents a les habituals.

Penso que el que passa és que la majoria de persones de l'equip *Diàleg 9* teníem la consciència que el que havíem anat fent era molt “experimental”, en el més estricte sentit de fer un experiment, però un experiment poc contrastat amb altres que ens puguin donar uns resultats semblants. Es veu la necessitat que aprenguem a fer

⁴⁵ Memòria del *Projecte de Formació*. Annex 1.2. Pàg. 21

autoavaluació. La frase d'ànim que citava fa un moment s'adiu a unes paraules que en **Jonathan** va pronunciar en aquella reunió del dia 3 de juliol de 2001.

"M'agradaria entrar en el tema de l'autoavaluació, però reconec que no ho he fet, és una cosa que m'interessa molt, reconec que és molt bo però no ho he fet. En el fons és un exercici més d'habilitats socials perquè moltes vegades a la vida, la teva autoavaluació et serveix molt per millorar, per fer canvis en la teva feina. Hi guanyaríem molt sabent incentivar l'autoavaluació.(...) També seria interessant avaluar coses que ells autoavaluen, com són de crítics amb ells mateixos..."⁴⁶

El cansament de gairebé tres hores de feina es va fer notar a l'hora d'avaluar els objectius núm. 5 i núm. 6, que en la graella d'avaluació apareixen puntuats amb un 2-3 i un 3 respectivament. No es va concedir a l'avaluació d'aquests dos objectius més de cinc minuts. De tota manera poc s'hi va treballar en la direcció marcada perquè encara en els moments de l'avaluació la **Carlota** pregunta "què volíem dir quan van escriure això?" En **Marc** i en **Jonathan** diuen que en la unitat que van preparar a la llum del *Projecte de Formació*, ho van tenir molt present però no, en canvi, en la resta d'unitats. En els moments que ells fan aquest comentari les altres persones diuen que els ha passat força el mateix.

La frase final d'en **Jonathan** posa fi a la feina d'avaluació dels objectius del Projecte de Formació:

"Ostres ens queda molt per fer!"

⁴⁶Resum reunions *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg. 72

6.3.1.2. Conclusions a la valoració feta el juny de 2001

Per tot el que hem dit en aquest apartat podem concloure que, **el desenvolupament de processos d'innovació i canvi en el currículum passa per facilitar la comprensió del seu significat al professorat que els protagonitza, i que aquesta comprensió és possible quan va acompanyada de formes compartides de formació ajustades a les demandes de l'equip que vol dur a terme les innovacions; unes innovacions que s'han entès com l'inici de processos de transformació permanent i no com quelcom que es feia de manera puntual.**

També hem vist que **plantejar innovacions curriculars i formació de professorat vol dir gestionar el temps de manera que els professors i professores que hi han d'intervenir tinguin oportunitats de treballar plegats, de manera molt especial quan es vol fer una feina en equip i que l'individualisme vagi deixant pas a la col·laboració.**

Hem pogut comprovar que **la proposta de formació que s'ha fet és un model alternatiu i/o complementari als plans de formació que s'ofereixen des de diferents institucions i que, en tot cas, té l'avantatge de fer-se perquè aquells que l'han de dur a terme n'han sentit la necessitat.**

D'aquesta manera **el lloc de treball es converteix en el lloc d'aprenentatge, de millora de la pròpia professió i s'eliminen les resistències internes, subjectives, que frenen la voluntat de seguir segons quins plans de formació.**

Dit de manera precisa es pot afirmar que:

- S'ha produït harmonia entre allò que es volia impulsar i allò que s'ha impulsat, és l'harmonia que hi ha hagut entre la forma de fer que hem utilitzat en el *Projecte de Formació* i aquella que hem après a utilitzar a les nostres aules.
- En la recerca d'una manera de treballar que ens satisfaci, hem valorat la necessitat de crear un bon clima de treball i, en l'anàlisi de perquè el tenim o no el tenim, hem descobert la necessitat de pensar, més del que ho fem, en les emocions i els sentiments, tant els nostres com en els del nostre alumnat.
- Compartir situacions d'aula reeixides ens ajuda a fer-nos més bons professionals. De la mateixa manera que ens hi ajuda la crítica que ens puguin fer els altres o la nostra reflexió crítica sobre les pròpies actuacions.
- Hem après a professionalitzar-nos en el propi lloc de treball.
- Hem constatat que no podem avançar si no ens donem el temps de preparació necessari per a fer-ho.
- L'organització curricular compartida i al voltant de conceptes socials clau és una bona eina per a la innovació.
- S'ha avançat en una concepció constructivista de l'aprenentatge, cosa que es posa en evidència en la necessitat de fer exploracions inicials en iniciar una unitat didàctica.
- El professorat de Secundària seguim mantenint moltes inèrcies pel que fa a sistemes de concepció i pràctica de l'avaluació.

6.3.2 Avaluació retrospectiva feta entre setembre de 2001 i juliol de 2003

En aquest apartat s'exposen, s'analitzen i s'interpreten els resultats de les valoracions que, amb un caràcter retrospectiu s'han fet entre el setembre de 2001 i el mes de juliol de 2003.

Es presenten la situació, els instruments de valoració, i les raons per les quals es decideix fer aquesta valoració retrospectiva. A continuació s'analitzen i interpreten els resultats.

La necessitat d'aquest apartat, diferenciat de l'anterior, parteix de la voluntat de valorar la permanència dels canvis, de poder distingir les diferents percepcions després del pas del temps.

6.3.2.1. Presentació

Tot el que hem vist a l'apartat anterior són valoracions fetes durant el curs 2000-2001. Només en una ocasió he fet esment a l'actual bon record que té la feina que és objecte de recerca entre els components del departament de Ciències Socials de l'escola. He citat, també, el fet que per al curs 2003-2004 s'ha pensat fer tres petits projectes de formació més, seguint aquella línia de treball en equip iniciada amb *el Projecte de Formació*; tot plegat, però, està en una fase molt endarrerida perquè se'n pugui dir gaire res.

D'ençà d'aquell juliol de 2001 en què es lliurava al Director Pedagògic la memòria de la feina feta i una proposta de continuïtat en forma de "desiderata", han sovintejat els comentaris respecte les ganes de seguir treballant i fins i tot en algun moment m'he sentit responsable davant dels companys; responsable per no poder

atendre algunes demandes de major ajuda en la preparació d'unitats didàctiques, feta per algun company o companya, o simplement perquè no anava acompanyant, de la mateixa manera que sí que ho havia fet durant el curs 2000-2001, la feina iniciada; m'he arribat a sentir responsable pel fet que, en fer de la innovació i el pla de formació l'objecte de la meua recerca, no podia seguir dinamitzant, amb la mateixa energia, el procés de canvi.

Però sempre s'ha de triar i també veia que era important, tant per la innovació com per la recerca, tancar una etapa, treure'n conclusions, poder provar que la manera com s'havia esdevingut el procés permetia avançar amb fiabilitat. I sabia que, malgrat em sentís responsable, no n'era; en el context més immediat ho era la direcció pedagògica per no haver valorat la necessitat de continuïtat i la direcció gerent per la decisió de destinar recursos cap altres qüestions i no prioritzar un projecte que apuntava bé per millorar la qualitat de l'ensenyament.

A banda del moment que estàvem passant perquè no se'ns donava temps per seguir formant-nos, calia tancar del tot el que ens havíem proposat en la innovació, calia aprofitar el moment i seguir amb les unitats didàctiques que encara s'havien d'implementar en el nou curs, 2001-2002: *Com es creen necessitats? La Guerra dels Segadors i La fi del món Antic*.

Com deia a l'apartat *El tractament de la informació*, la valoració retrospectiva és una forma de detectar errors i de comprovar si seguia tenint continuïtat i sentit la innovació, de fer notar als companys i companyes que ja havien implementat la seva unitat didàctica, que seguíem treballant; d'aquesta manera manteníem el caliu del treball en equip.

En dues ocasions, posteriors a l'avaluació de juliol de 2001, vaig tornar a contactar amb totes i cadascuna de les persones de Diàleg 9 per tal que en poguessin fer una valoració més serena, una valoració retrospectiva.

Aquestes dues ocasions han estat:

- En el mes de setembre de 2001.
- En el mes de gener de 2003.

En alguns casos ha costat molt poder aconseguir aquestes valoracions perquè es feien ja fora del càlid context del *Projecte de Formació*. En els moments de fer la primera redacció d'aquestes pàgines, aquells primers de juliol (2003) que encara alguns anem a l'escola per endreçar el material personal en el departament, em vaig trobar amb l'**Ignasi**, avergonyit, perquè era conscient _deia ell_ del deute que tenia amb mi; en aquells moments posava de manifest el greu que li sap ser tant despistat, però ha tornat a perdre el document i no sap ben bé què els demanava; tampoc troba el meu correu electrònic i per això em va demanar que li tornés a enviar, comproment-se a fer-m'ho arribar immediatament. A principis d'agost l'**Ignasi** va donar senyals de vida, enviant per correu electrònic la seva reflexió personal. El cas de l'**Ignasi** és un cas excepcional però cadascú té la seva història.

En **Jonathan** i en **Marc** volien fer l'entrevista plegats _ells sempre preparen junts les unitats didàctiques de les matèries que comparteixen_ en algun moment de la primavera del 2002, però, la malaltia de la filla petita del primer va fer impossible conciliar moments. Quan hauríem pogut fer-la ja no tenia massa sentit, si és que volíem seguir els mateixos paràmetres utilitzats amb la resta de companys, cosa que em semblava bàsica. Cada nou curs canvien els condicionants per a una part important del professorat i el canvi de condicionants canvia la visió del que s'ha fet i el que s'haurà de fer, ja n'havíem tingut una experiència amb la **Carlota**.

En **Dani** és el professor que va fer de substitut de l'**Elena** i la **Magda**. En **Dani** va fer també una unitat didàctica però la seva poca presència a l'escola ha dificultat en moltes ocasions el contacte i penso que també ha fet més fràgils els compromisos. L'**Elena** va ser-hi molt poc durant el curs que vam fer el *Projecte de Formació* i això ha fet que els moments d'avaluació hagin estat diferents, encara que s'hagi seguit la metodologia.

Per aquesta raó em va semblar que era imprescindible fer una graella com la següent, que ja s'ha presentat a l'apartat de *Metodologia de la recerca*, per tal de veure qui respon què i en quin moment ho fa. Reprodueixo aquí la graella que he inclòs a l'apartat *Metodologia de la recerca*.

Relació de professors i professores que han donat resposta a les valoracions retrospectives.

Professor Professora	Enquesta Setembre-octubre 01	Entrevista Abril-juny 02	Escrit de valoració i Currículum
	Curs 2001-2002		Curs 2002-2003
Carlota	Sí	Sí	Sí
Dani	No	No	No
Elena	No	Sí	No
Estefania	No	Sí	Sí
Ignasi	No	Sí	Sí
Jonathan	Sí	No	Sí
Lola	Sí	Sí	Sí
Magda	Sí	No	Sí
Marc	Sí	No	Sí
Total	5	5	7

A la graella hi tenim un resum dels instruments per fer aquesta valoració retrospectiva, els cursos i períodes en què es respon i els noms de tots els professors i professores que configuren *Diàleg 9*.

Recordem que aquesta valoració retrospectiva tenia la pretensió de poder validar, de donar fiabilitat, les afirmacions que es puguin fer en l'apartat següent _el de *l'anàlisi i interpretació* de les respostes donades per les persones de *Diàleg 9*, valorant el *Projecte de Formació* i la innovació curricular proposada_ es van utilitzar

els **tres instruments diferents** exposats a l'apartat *Metodologia de la recerca*, **l'enquesta, l'entrevista i la reflexió personal escrita**, i es van passar en moments diferents, **setembre-octubre de 2001, abril-juny de 2002 i gener-juliol de 2003**, havent passat temps després de la fase activa de la recerca

No cal dir que la meua aspiració era que tots els professors i professores responguessin a tot però, com ja he dit anteriorment, forçar més del que ho he fet em semblava una manera d'imposar una resposta determinada i veia més honest no fer-ho. D'altra banda pensava que podia fer-ne una valoració força ajustada, amb el que tenia a mans. Com s'ha pogut veure en el quadre, només en **Dani** no respon en cap moment i recordem que en **Dani** no és professor "titular" del centre; amb l'**Elena** només vaig aconseguir fer-hi l'entrevista; set persones elaboren la reflexió personal escrita durant el curs 2002-2003, tres d'elles han contestat també l'enquesta, en **Marc**, la **Magda** i en **Jonathan**, i amb dues més he mantingut l'entrevista, l'**Estefania** i l'**Ignasi**; finalment les altres dues professores, la **Carlota** i la **Lola**, responen l'enquesta, l'entrevista i la reflexió escrita. Faig notar que són les dues professores que van obrir el procés d'implementació de les unitats didàctiques a l'aula.

6.3.2.2. Anàlisi i interpretació de les valoracions retrospectives

Com hem pogut veure a l'apartat de metodologia, en presentar els instruments de recollida d'informació, les preguntes són cada vegada diferents perquè pensava que havien de ser-ho per tal que a oïdes d'aquells i aquelles que havien de respondre no semblés que sempre els preguntava el mateix. Però en realitat sempre apareixen, en un moment o altre, les mateixes idees. Aquestes són:

- Aquell tipus de preguntes que es refereixen a la formació del professorat, al fet de treballar en equip per compartir opinions, reflexions, etc. **Aquestes són preguntes que pretenen valoracions respecte al *Projecte de Formació*.**
- Aquelles preguntes que fan referència a treballar els conceptes clau, les habilitats cognitivolingüístiques, les habilitats socials a l'aula. **Aquestes són preguntes que orienten les valoracions cap a la *Innovació curricular*.**

Dues idees bàsiques que són el fonament de la tesi. Recordem que en fer el plantejament del problema parlava de:

- Com es pot formar el professorat per tal que faci seu el bagatge teòric de la innovació? Com el porta a la pràctica? Com es pot ajudar al professorat de Secundària a fer pràctica docent reflexiva?
- Quines conseqüències va tenir el procés d'innovació en l'aprenentatge de l'alumnat? Es pot millorar d'aquesta manera l'aprenentatge que l'alumnat de Secundària fa de les Ciències Socials?

Del que es tracta ara és de rastrejar en les meves notes i, sobretot, en les respostes que donen les persones de *Diàleg 9* si els sembla que el *Projecte de Formació* els va ajudar a fer pràctica docent reflexiva, si els fou d'utilitat a ells i elles i si el treball a l'aula a partir conceptes clau pot millorar l'aprenentatge de les Ciències Socials.

Agruparé les valoracions dins dels dos eixos traçats:

- el de la formació.
- el de la innovació curricular.

L'un suposa l'altre; el segon no era possible sense el primer, el primer no tenia finalitat sense el segon. D'aquí que pugui semblar artificial la separació d'un i l'altre, però a efectes d'organització de l'escrit i de claredat m'ha semblat preferible; no obstant aquesta separació suposa, si més no aparentment, un decantament cap a la forma de formar-se, deixant més buit l'aspecte innovador. Penso que això queda compensat pel fet que aquest aspecte torna a sortir en la implementació de les unitats didàctiques.

A) Respecte la valoració del *Projecte de Formació*

Aprender en el sitio que trabajas, o aprender en el contexto, es el aprendizaje más gratificante porque es el más específico (hecho a la medida de la situación) y porque es social (implica al grupo). Aprender en contexto es desarrollar el liderazgo y mejora la organización poco a poco. Este aprendizaje hace mejorar a los individuos y al contexto simultáneamente. Fullan, (2002. Pàg. 142).

Les paraules de Fullan ens serveixen per presentar aquest apartat. La majoria dels participants en el procés d'innovació que s'ha dut a terme firmarien la cita anterior. De tot aquest procés que s'analitza en aquesta recerca, el *Projecte de Formació*, és a dir, la forma emprada per a preparar el professorat per implementar un canvi, ha estat el major encert. No es poden llegir, ni es pot escoltar entre els

documents analitzats pràcticament cap crítica que no sigui la de la manca de més temps per preparar-ho amb més tranquil·litat o el compromís de més temps de cara al futur per poder continuar. He de dir que el temps del qual vam disposar fou un “regal” que no s’ha tornat a concedir en cap altra ocasió. Es tracta, doncs, d’un fet excepcional que en aquells moments poguessin disposar-ne de més.

En fer l’anàlisi del material que permet comprovar el valor que s’ha concedit a la forma com s’ha encarat la formació per implementar un canvi curricular es destaquen les possibilitats que el *Projecte de Formació* ha suposat per:

- a. Poder treballar plegats en qüestions habituals d’aula, millorant la nostra pràctica.**
- b. Millorar el clima de grup, millorant les relacions interpersonals.**
- c. Reforçar al professorat, reduint mancances i inseguretats.**
- d. Reforçar l’autoestima.**
- e. Crear una bona predisposició cap a possibles innovacions futures.**

a. Poder treballar plegats en qüestions habituals d’aula, millorant la nostra pràctica.

Aquest és un ítem que ja sobresurt en l’enquesta de setembre-octubre de 2001, per exemple, en paraules de la **Lola** que, responent a la pregunta: “què és el que valores del *Projecte de Formació*?”, diu:

“Poder trabajar un tema juntos”.⁴⁷

En contestar la mateixa pregunta ho comenta també la **Magda**:

“Hi ha hagut ajuda per a l’assignatura”.⁴⁸

⁴⁷ Enquestes. **Lola**. Annex. 1.6. Pàg. 77

⁴⁸ Enquestes. **Magda**. Annex. 1.6. Pàg. 81

I encara en **Marc**:

"La possibilitat de dedicar-nos a temes que t'interessen i, a més, poden ser útils per a la feina diària".⁴⁹

També la **Carlota**, en començar el nou curs (2001-2002), valorava l'intercanvi que va propiciar el *Projecte de Formació*. Recordem que la **Carlota** havia tingut una experiència de poca satisfacció personal. En les últimes reunions del mes de juliol de 2001, s'havia sentit frustrada perquè les seves expectatives d'aconseguir més ajuda de l'equip per poder organitzar el currículum de 1r d'ESO no s'havien acomplert en el moment i de la forma que ella esperava. Malgrat això la **Carlota** diu:

"Els intercanvis d'experiències educatives són bons moments d'intercanvi."⁵⁰

Podem veure que tots coincideixen a valorar les trobades perquè d'alguna manera així se'ls fa menys feixuga la feina de preparar les classes en solitari, són bones ocasions per a comunicar-se experiències de feina. Hi veuen una ajuda i la possibilitat d'agilitzar la feina de cada professional. No es tracta que deixin de sentir la feina com una càrrega sinó que del que es tracta és de millorar la qualitat del producte d'aquesta feina. Fixem-nos que tots parlen de l'ajuda per a la pràctica d'aula. Com afirma Pozuelos (1997, pàgina 146) l'activitat docent si s'organitza a partir del treball cooperatiu del professorat posa en evidència un nivell de qualitat més alt que aquell que es desenvolupa de manera individual.

Parlar amb els companys del que es fa i el que es deixa de fer dins l'aula és una bona manera de formar-se com a professor o professora. Fer el que nosaltres hem

⁴⁹ Enquestes. **Marc**. Annex 1.6. Pàg. 79

⁵⁰ Enquestes. **Carlota**. Annex 1.6. Pàg. 82

fet ajuda a compartir reflexions i tothom entén que aquesta és una molt bona manera d'aprendre. L'organització del *Projecte de Formació* ha suposat treballar en col·laboració, fent néixer, gràcies a la *proposta d'innovació curricular*, un sentiment de responsabilitat compartida que molts autors consideren necessari per a la millora de la qualitat de l'ensenyament i no ha estat necessari alterar la naturalitat de les relacions de treball. Com diu Armengol (2002), el treball en col·laboració es produeix sense necessitat de forçar cap situació, de manera pràcticament natural quan un individu coneix altres individus que es comuniquen de forma fàcil, es senten còmodes i senten que existeix una vinculació entre ells. La vinculació entre l'equip Diàleg 9 existeix pel sol fet de compartir lloc físic de treball, la vinculació es va fer palesa en els moments que tots van decidir voluntàriament participar en el projecte.

En el decurs de l'entrevista que mantenim l'abril del 2002, l'**Elena** i jo, ella destaca:

"Jo el que veig és això (referint-se al *Projecte de Formació* i al fet de treballar plegats): a mi em serveix. És allò que et deia abans. Jo a 3r (d'ESO) sóc sola i vas donant voltes al mateix. (...)Perquè clar, ningú et diu si ho has fet bé o no, tens uns resultats però realment no saps si és el que els va bé, si és el que els queda, què recorden (es refereix als alumnes). I el problema és que no t'han ensenyat mai a fer classes i tens el model del professor que tenies tu a l'escola i a partir d'aquí has hagut d'anar canviant perquè, clar, no pots fer servir el sistema que hi havia abans".⁵¹

⁵¹ Entrevistes. **Elena**. Annex 1.7. Pàg. 85

Aquest compartir situacions d'aula que s'ha practicat de manera sistemàtica mentre ha durat el *Projecte de Formació* és una manera de treballar que pot complementar la formació inicial i per a alguns ha estat l'autèntica formació inicial. I és que el *Projecte de Formació* va crear situacions propícies per aprendre. Com tothom que exerceix una professió, els components de *Diàleg 9* aprenem de la pròpia pràctica. Però una pràctica compartida que ha propiciat una reflexió, una pràctica que no es pot donar per tancada i que ha fet que cadascú de nosaltres actués unes vegades com aprenent i d'altres com a mestre, o com a mestre-aprenent simultàniament. El *Projecte de Formació* ha significat poder "disposar les coses de manera que tinguis el tipus d'experiències que et convenen" tal com afirma Shön (1992, pàgina 93). Ens ha estat útil perquè, de la mateixa manera que disposem les coses de manera que el nostre alumnat pugui aprendre a les nostres classes, hem disposat les coses per poder aprendre junts a partir de reflexionar sobre el que fem a les nostres classes amb els nostres alumnes; és aquesta la manera com es treballa cooperativament.

No és només l'**Elena** la que diu que ningú li ha ensenyat a fer classe. L'**Estefania** ho fa en termes semblants.

Ella parla del treball fet de manera compartida com una de les millors maneres d'aprendre la professió i deixa entreveure que la formació d'un Llicenciat no és cap garantia per a saber fer bé una classe, per saber trobar maneres que l'alumnat compregui aquells continguts que volem que aprenguin.

"Jo crec que aquest punt és el millor d'aquest projecte. El millor és poder compartir, aprens moltíssim, veus visions diferents, (...)formes de treballar molt diverses que enriqueixen moltíssim. (...) A més com que jo no vinc del camp de la pedagogia... Només he estudiat pedagogia musical però clar el llenguatge musical és una cosa i el de l'economia una

altra, els nens petits és un tema i els adolescents un altre. (...)Per això els avantatges que jo he tingut en aquest pla de formació és que he pogut aprendre coses per traslladar-les a l'aula. (...) És que jo crec que aquí pedagògicament s'haurien de fer coses com aquesta que hem fet o coses per als llicenciats perquè ens ajudin.”⁵²

Queda molt clar que l'**Estefania** troba a faltar alguna cosa en la seva formació inicial, ella en diu pedagogia, però està clar que es refereix a la necessitat d'una didàctica que li permeti posar a l'abast dels seus alumnes allò que ella sap. Ella mateixa veu que hi ha d'haver una didàctica per a la música i una altra per a l'economia i que no és el mateix treballar amb nens petits que amb adolescents. Aquests “aprens moltíssim” de l'**Estefania** posen de manifest el seu nivell de consciència d'estar assistint al seu propi procés de convertir-se en una professional.

L'**Estefania** es troba en aquesta etapa que Imbernón (1998, pàgina 58) qualifica de “professor novell” i en la qual diu que s'hi assumeixen i consoliden la major part de les pautes de la cultura professional. Si és així, l'experiència per a l'**Estefania** és doblement positiva perquè aquesta experiència no és massa habitual en els contextos escolars actuals i, en canvi, seria bo que ho fos; en tot cas, ella ho ha pogut aprendre perquè s'ha preparat formalment un procés per tal que sigui així i no s'ha hagut d'esperar que es donés la bona fe o la major predisposició d'algun company o companya.

En els moments d'iniciar el procés d'innovació cadascú va decidir participar-hi per raons diverses però el que és rellevant és el fet que ningú s'hi sentia obligat, ni

⁵² Entrevistes. **Estefania**. Annex 1.7. Pàg. 93

pressionat; si existia alguna obligació o pressió era perquè cadascú se l'havia imposat de la manera que apunta Hargreaves (1996):

El tiempo y el esfuerzo que prestan estos profesores comprometidos con su preparación y su ejercicio docente no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como a su dedicación a la realización de un buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en un contexto laboral vagamente definido y sin criterios claros de ejecución correcta. (Pàg. 153)

Es tracta d'un compromís amb la pròpia professió. Com el de l'**Ignasi** que, diu de si mateix que "ell s'apunta a un bombardeig"; en aquesta ocasió no li acabava de fer el pes el projecte que s'estava gestant perquè no li acostuma a resultar fàcil adaptar-se al ritme d'altres companys; malgrat tot, no va voler ser l'únic de no participar-hi. D'aquí que en iniciar el *Projecte de Formació* expliciti el seu escepticisme, al mateix temps que reconeix que ha estat una bona experiència. L'**Ignasi**, seguint el seu tarannà habitual, fa una valoració molt personal del *Projecte de Formació* i la *innovació curricular* proposada. És personal perquè parla molt del que ha representat per a ell i per a la seva relació amb l'alumnat i en canvi li costa més fer una valoració de la feina compartida amb la resta de companys i companyes. De tota manera quan, en el decurs de l'entrevista que vam mantenir l'abril de 2002, li vaig preguntar sobre la importància que havia tingut per a ell el fet d'haver pogut treballar en col·laboració diu:

"Home és una sorpresa. Penso que som bastant artistes en el sentit de solitaris, els mestres, tenim un tarannà bastant aïllacionista de "maestrillo/librillo" i aleshores és una experiència no?; això d'agafar un concepte clau concret i allò de dir: jo faria això, jo faria allò i tenir les habilitat

socials per compartir el que anàvem fent, és un èxit. Ha estat una experiència.”⁵³

Es possible que l'**Ignasi** en un primer moment manifestés una certa actitud de “reactància” (Mauri, 2002, pàgina 65) davant el projecte perquè devia tenir por a perdre la seva independència si participava en quelcom que el podia sotmetre a la influència del grup. Ell mateix s'ha sorprès. També es possible que estigui molt marcat per la seva història professional passada; procedeix de l'antiga primària, encara que és llicenciat, pensa que el professorat que procedeix de l'antic BUP _la majoria dels que hem participat en aquest procés d'innovació i formació ho som_ difícilment s'entusiasma en canviar la manera de treballar, pensa que sempre es refugien en la seva disciplina i que se'ls fa difícil avançar en equip. I és cert que en moltes ocasions això és així però també és cert que cada persona i, per tant, cada equip pot trobar la seva pròpia manera d'encarar els canvis que se li imposen i també de proposar aquells que l'il·lusionen.

Però l'**Ignasi** també ha tastat el plaer de compartir el que anàvem fent i l'ha sabut incorporar com una experiència que li ha estat útil. De ben segur que no la podria qualificar d'èxit si només s'hagués disposat de la bona predisposició de cadascú, inclosa la seva, perquè la duresa de la feina hauria acabat amb el bon to inicial. L'èxit ha estat possible perquè s'ha donat una bona combinació de necessitats i voluntats personals, planificació i temps destinat a fer-ho possible.

Encara, en els moments de reflexió personal escrita, juny i juliol de 2003, alguns fan referència al significat que segueix tenint per a ells o elles la feina feta per implementar la innovació curricular. En aquestes valoracions més llunyanes en el temps apareixen aspectes negatius que només havien sorgit en la valoració de juliol

⁵³ Entrevistes. **Ignasi**. Annex 1.7. Pàg. 88

de 2001, en finalitzar el curs durant el qual es va dur a terme el *Projecte de Formació*. Per exemple, la **Magda** comenta que una feina com aquesta pot ser feixuga però que s'hi aprèn, il·lustrant d'aquesta manera allò que segons el seu parer va rutllar i allò que no tant.

“Penso que el pla de formació va ser una gran idea. (...) De totes maneres crec que requereix molt d'esforç i de dedicació cosa que en determinats moments ho fa feixuc. (...)Crec que ens caldrien més estones per poder fer coses com aquestes ja que hi veus una aplicació directa a les coses que estàs intentant fer a classe”.⁵⁴

I és clar que “es fa feixuc” perquè les condicions en les quals el professorat de secundària treballa no són pas les necessàries per propiciar la reflexió sobre la millor manera de formar-se per exercir òptimament la professió, ni són les adequades per sentir-se satisfet personalment. Si es vol aconseguir una educació de qualitat s'han de millorar les condicions de treball del professorat perquè no és lògic carregar únicament sobre les seves espatlles l'esforç que suposa qualsevol canvi. Seguint Hargreaves (1996, pàgina 140) penso que la tendència de les administracions ha portat a fraccionar, classificar i distribuir els temps en funció d'uns objectius avaluable amb criteris essencialment instrumentals i que tradueixen més preocupació per la productivitat i la reducció de despeses que per la qualitat humana de l'educació. Una educació que vulgui contribuir a transformar el món en un de més vivible ha de donar prioritat d'espais i temps a les relacions personals que permetin aquesta mena de projectes de formació mútua.

⁵⁴ Valoració personal retrospectiva. **Magda**. Annex 1.8. Pàg. 98

Però malgrat que la **Magda** es queixa de la pressió sap valorar el fet que hi va aprendre a treballar i a fer treballar al seu alumnat de manera cooperativa:

“A mi em va servir per poder entendre , molt abans del que ara ens fan fer, el que podem fer amb el treball cooperatiu.”⁵⁵

Quan la **Magda** diu “molt abans del que ara ens fan fer” es refereix al curs que sobre *Treball cooperatiu* s’ha impulsat aquest 2002-2003 a l’escola, de manera que tota la plantilla de professors de l’escola l’ha fet; es tracta d’un curs que el Secretariat de la institució a la qual pertany l’escola ha impulsat en totes les seves escoles. La **Magda** valora el fet que nosaltres ho féssim per iniciativa pròpia i que tinguéssim l’encert d’impulsar, tant a les aules com entre nosaltres, una manera de treballar que afavoreix la cooperació. És evident que l’expressió de la **Magda** tradueix, d’altra banda, aquella mena de satisfacció que produeix haver avançat un canvi que després proposen aquells que, se suposa, són els experts i que tenen el poder de fer-ho; és l’orgull compartit entre iguals d’haver proposat una iniciativa novedosa fins i tot a ulls de la direcció pedagògica del moment. L’expressió de la **Magda** “molt abans del que ara ens fan fer” denota aquesta satisfacció al temps que porta implícita la crítica cap a la institució que “imposa” la metodologia que vol que el seu professorat treballi a l’aula perquè vol marcar un estil propi, potser sense comptar amb l’opinió, les voluntats i les necessitats d’aquells que finalment hauran d’implementar-la.

Aquesta constatació de la **Magda** ens referma, doncs, en la idea que els canvis s’han de produir primer en la forma de pensar d’aquells que els hauran d’implementar; difícilment pot triomfar una reforma que no compta amb la

⁵⁵ Valoració personal retrospectiva. **Magda**. Annex 1.8. Pàg. 98

complicitat d'aquells que l'han de fer possible. Per aquesta raó el procés d'innovació que nosaltres hem fet és valuós perquè s'ha fet des de l'acord d'aquells que l'havien d'aplicar. De la manera que nosaltres hem procedit, la mateixa dinàmica ha propiciat l'intercanvi d'experiències, la comprensió i la implementació del canvi. Com justifiquen Vaillant i Marcelo (2001) un programa nou s'implanta més fàcilment quan va unit a un canvi que és desitjat pels docents i com més activament hi participin els docents més possibilitats d'implementació tindrà.

La **Carlota** fa una reflexió retrospectiva semblant a la de la **Magda** respecte el *Projecte de Formació*. En valora el conjunt malgrat que recorda haver anat una mica massa justa de temps per poder-ho pair:

"Primerament va ser un moment de treball conjunt, certament amb presses com sempre, potser amb certes reticències. Però el que és indubtable és que possiblement cadascú de nosaltres vàrem començar a replantejar-nos coses sobre la nostra tasca educativa".⁵⁶

La **Carlota** ho diu, malgrat les reticències inicials va permetre el replantejament de la pròpia feina, fent que la que hem dut a terme pugui ser una bona manera d'avançar en el perfeccionament professional del professorat. Ho posen de manifest fins i tot ella i l'**Ignasi**, les dues persones que, d'entrada, podien estar-hi menys disposades, sense que cap d'ells arribés a representar oposició ni al canvi ni a la manera de preparar-lo. L'actitud de la **Carlota**, com hem anat i anirem veient, és més producte de la seva situació global en el lloc de treball, de les transformacions que se li demanen a ella, que del canvi curricular que es proposa. Qualsevol canvi en el lloc de treball: un curs diferent, unes matèries noves, nous companys en l'equip de

tutors poden ser per alguns docents processos de transformació més o menys profunds, que alteren el seu estat emocional i generen tensió i ambigüitat (Fullan, 2002), especialment quan, com li va passar a la **Carlota**, es fan amb urgència, sense que hagi tingut temps de metal·litzar-se. La **Carlota**, com molts altres professors i professores, necessita temps per poder pair els canvis, les noves situacions. Ella parla de “les presses”. Donar temps per entendre els canvis és essencial. Imbernón (1998, pàgina 102) aposta per una formació en el context, però avisa de les limitacions i, recollint les idees de Walker (1985), cita com una de les més significatives la manca de temps. Aquesta i d’altres limitacions no podran desaparèixer fins que les administracions, les direccions dels centres escolars, la classe política no siguin més sensibles a les necessitats del professorat i a la urgència d’una educació de major qualitat humana. També Hargreaves (2001) parla de la necessitat de donar temps de preparació:

Permitir que los profesores dispongan de tiempo para trabajar juntos durante la jornada escolar ayuda mucho a mejorar la calidad del currículum y de la enseñanza que imparten a sus alumnos. Las limitaciones y restricciones en el tiempo de preparación perjudican la capacidad de los docentes para innovar de forma eficaz y rebajan el nivel de lo que son capaces de preparar para sus clases. (Pàg.181)

El temps de preparació del qual es disposa a les escoles és vistosament insuficient per millorar la qualitat de l’educació. A dures penes serveix per mantenir el control del que cal fer amb cadascun dels grups classe que un té assignats. Per aquesta raó és fonamental trobar maneres de multiplicar els temps de disposició del professorat per preparar les seves classes d’acord amb les noves necessitats dels seus alumnes.

Dur a terme experiències de l’estil del procés d’innovació curricular i la formació que se’n va derivar no és habitual, justament perquè les limitacions ho

⁵⁶Valoració personal retrospectiva. **Carlota**. Annex 1.8. Pàg. 97

frenen. Podem veure com fins i tot alguns dels que hi participen ho veuen com una valentia.

La valoració personal escrita que fa l'**Ignasi**, després de dos anys, i tenint present que ell no n'estava gens convençut del que anàvem a fer en iniciar el procés, ens serveix per constatar que fins i tot ell que es considera una persona avesades als canvis, a les innovacions, ho veu com una valentia:

"D'entrada vas ser molt valenta proposant, dinamitzant i acompanyant el treball d'un conjunt de companys tan heterogenis. Ben segur que ens vas fer créixer i vas endegar una dinàmica de treball cooperatiu molt valuosa al departament".

L'**Ignasi** qualifica de valentia allò que hauria de ser una actitud de normalitat si volem que l'escola es posi al dia: trobar professionals que es responsabilitzin d'animar, acompanyar i motivar l'autoformació i la formació mútua. Com diu Fullan (2002, pàgina 108) "una de las ironías de la vida", una de les grans paradoxes és el fet que els centres educatius es dediquen a ensenyar i a aprendre però no tenen la capacitat d'aprendre els uns dels altres. I no ens referim només al fet que les pràctiques reeixides d'un centre es coneguin poc en altres centres sinó al desconeixement recíproc de les pràctiques de dos professors o professores del mateix centre. Per això l'**Ignasi** es va endur una sorpresa en veure que era possible dinamitzar un procés d'innovació, un projecte de formació per assimilar-lo i fer-ho entre persones tan heterogènies, amb una tradició molt disciplinària marcada i amb estils d'ensenyament ben distints. A l'**Ignasi**, avesat als canvis segons els seus ritmes vitals, li era difícil concebre que també era possible una manera de reflexionar el canvi i de conciliar ritmes, tradicions i maneres de fer diferents. Ell atribueix el mèrit a la valentia de qui es posa davant per animar, però no es tracta de valentia d'una

persona sinó de la suma de les necessitats i les voluntats de totes les que configuren un equip, que lliurement i responsable ho volen fer.

Una vegada més: les autoritats i administracions educatives mai haurien d'esperar que algú hi posés més coratge per innovar del que ja és necessari cada dia per resistir a l'escola. Cap autoritat, ningú que tingui el poder de fer-ho hauria d'esperar que la millora de l'educació fos una qüestió de valentia d'un equip, encara que aquests també haurien d'estar disposats a fer-ho de manera ordinària. Les autoritats, en canvi podrien ser sensibles a processos innovadors com el que és objecte d'aquesta recerca perquè una munió important dels mateixos pot millorar realment, sinó la qualitat de l'ensenyament _que encara no ho hem provat_ sí la qualitat de les relacions personals entre docents i propiciar la reflexió i la comprensió per fer els canvi necessaris. De ben segur que la promoció de líders que fomentin el compromís entre les persones d'un determinat equip docent i que siguin capaços d'encomanar energia, entusiasme i esperança (Fullan, 2002) donarien millor resultat que la promoció de direccions preocupades per presentar a les inspeccions uns documents (PCC, PEC, PAT, etc.) ben redactats utilitzant la terminologia adequada i d'ús normalitzat.

Que l'equip *Diàleg 9* volgués dur a terme aquesta experiència s'explica perquè cadascuna de les persones que el formaven sentia la necessitat de perfeccionament professional, sentia la responsabilitat de presentar-se més ben preparat a classe per acompanyar millor l'alumnat. De fet ho han anat dient les seves paraules. És el que Fullan (2002) en diu una finalitat ètica, que significa que les persones actuen mogudes amb la intenció de provocar un canvi positiu, en aquest cas per a la professió docent i per a l'alumnat que serveix i, en definitiva, per a la societat.

b. Millorar el clima de grup, millorant les relacions interpersonals.

A més a més del que s'ha dit fins ara, aquest poder treballar plegats en qüestions quotidianes d'aula, compartint experiències que ens poden permetre millorar la pràctica, també es destaca que *Projecte de Formació* **ha ajudat a millorar les relacions personals**; en el fer equip de treball, s'ha fet habitual compartir experiències que no sempre han estat de treball. Per a alguns aquesta millor relació personal ja és suficient, per si mateixa, i justifica que dediquéssim unes hores a pensar i fer una innovació curricular.

Com deia en **Jonathan**, en una de les sessions de treball i en moments d'aquells que ja s'ha tancat la gravadora perquè ja s'ha acabat la feina: “Segurament el millor és allò que no apuntem ni gravem, és aquesta possibilitat de conèixer aspectes personals dels companys amb els que estàs cada dia; jo no hauria dit mai que la **Lola** podia tenir experiències com les que ha explicat”. Es refereix a les vivències personals que la **Lola** ens va explicar en el decurs d'una reunió formal però fora del guió preestablert. I és que la comunicació de vivències personals provoca reaccions emotives _com les que va provocar la “confessió” de la **Lola**, que massa sovint volem allunyar de la nostra vida escolar quotidiana. Però no es tractava de fer xafarderies sinó d'acostar-nos a una millor comprensió de cadascun de nosaltres perquè una de les qüestions rellevants d'aquest *Projecte de Formació* és que ha permès convertir en coneixement les experiències de cadascú, ja siguin aquestes professionals o personals _i mantinc la diferència perquè s'acostuma a fer, no pas perquè pensi que es puguin donar del tot separades. Com diuen Bach i Darder (2002, pàg. 47) les vivències es converteixen en coneixement.

Sempre que a l'escola, durant aquell curs 2000-2001 es feia referència al *Projecte de Formació del professorat del departament de Ciències Socials* es feia la broma: "ah, sí, aquells que diuen que treballen i fan *tertúlia i es troben per berenar*", fent al·lusió a la forma com vam voler començar la feina de clarificar què entenem per conflicte i poder proposant una tertúlia sobre aquests conceptes clau. Aquella primera sessió ha estat citada per tots, també per companys i companyes que no són del mateix departament, en moltes ocasions com a modèlica pel fet que va permetre avançar en la feina però també com a model per compartir pensaments i opinions que ajuden a créixer i per fer conversa al voltant d'una taula ben parada.

És aquesta idea de feina i festa que explicita la **Magda** en l'enquesta:

"La sessió que més recordo és la primera a casa teva; va ser festiva fora del context escolar i a l'hora es va aconseguir un diàleg enriquidor i aclaridor."⁵⁷

La **Magda** valora d'aquesta manera el fet de poder treballar sense les tensions del dia a dia a l'escola. El clima distès que es va crear l'ajuda a clarificar idees.

La majoria de les persones rendeixen més sense pressions, tenint bones relacions personals amb aquells que treballen, sense terminis excessivament acotats. El problema és que ens hem avesat tant a fer de la velocitat un dels valors prioritaris en la nostra tecnificada societat que no ens queda temps ni per a fer reflexió del que fem, ni per a establir unes relacions personals que poden suposar, en l'àmbit professional, un clima tranquil per fer-la possible. La relació fora del context escolar va suposar viure l'experiència de manera més lliure, sense controlar el temps, sense necessitat de controlar rígidament les emocions i els sentiments. Com diu Hargreaves (2001) la pràctica docent en un clima rígid i a un ritme accelerat afegeix un excés de

⁵⁷ Enquestes. **Magda**. Annex 1.6. Pàg. 81

control emocional a la manera de fer: ni l'un ni l'altre són bons consellers per millorar les pràctiques.

Se puede crear un ritmo de instrucción frenético que no deja tiempo para que se desarrolle la comunicación (...) la comprensión emocional en los centros escolares, se ve promovida o coartada por las estructuras y prioridades curriculares así como por el modo de diseñar y aplicar los objetivos de aprendizaje. (Pàg. 149)

Hargreaves es refereix a la comunicació professorat - alumnat i els objectius són objectius d'aprenentatge escolar però la mateixa situació és vàlida per al clima d'aprenentatge en el qual es poden formar els professors i les professores. Una feina feta en una situació que sigui emocionalment confortable per aquells que la fan serà una feina molt més fructífera perquè és la vivència de la situació la que et permet el coneixement.

Aquesta és exactament la mateixa idea de la **Lola**:

"Recuerdo las sesiones en las que hubo un intercambio de vivencias tanto personales como profesionales. (...) supuso un mayor conocimiento del grupo".⁵⁸

Diuen Bach i Darder (2002, pàg. 47) "educar (emocionalment) és crear situacions de vida i crear un clima humà que faciliti la conversió de les vivències en aprenentatges". La forma com vam treballar mentre va durar el procés de preparació i implementació de la innovació curricular ens va permetre crear situacions normalitzades de comunicació que, si es recorden encara ara després del temps, amb aquesta claredat, és perquè es va produir aprenentatge. La **Lola** valora el fet que haguem estat capaços d'aprofundir en el coneixement del grup al mateix temps que fèiem la feina que havíem decidit fer. Com dèiem, és gran la rellevància d'unes

⁵⁸ Enquestes. **Lola**. Annex 1.6. Pàg. 77

relacions personals satisfactòries en l'àmbit d'exercici professional perquè atorguen equilibri a la persona. La **Lola** parla de vivències; parlar d'una vivència vol dir parlar des del sentiment i des de la raó. Massa sovint oblidem els aspectes afectius, els oblidem quan pensem unitats didàctiques, els oblidem quan pensem en la relació amb els nostres alumnes i els oblidem quan ens relacionem entre professors. Si hem d'educar persones no en podem retallar una part tan important com els afectes i les emocions.

Hargreaves (2001) diu:

Las estructuras organizativas son mecanismos necesarios para establecer y regular la manera en que las personas interactúan unas con otras en el tiempo y el espacio. Las estructuras pueden unir a las personas o separarlas. Pueden hacer que los intercambios humanos sean breves, episódicos y superficiales, o permitir que se transformen en relaciones más profundas y prolongadas. Pueden modelar nuestros actos, ofreciendo oportunidades y ocasiones o imponiendo restricciones. Las estructuras no han de estar necesariamente gravadas en piedra. Podemos cambiarlas con nuestra conducta de modo que se ajusten mejor a nuestros propósitos. (Pàg. 155)

Les paraules de la cita són ben explícites i les podem entendre com un avís que les estructures han d'estar al servei de les persones i no pas a l'inrevés. Si a les nostres escoles no disposem d'estructures organitzatives que facilitin la unió de les persones, que afavoreixin els intercanvis humans lliures, oberts i profunds, el conjunt de persones que hi treballem tenim la responsabilitat d'anar-les canviant _aquestes estructures_ amb les nostres conductes. Dur a terme experiències de l'estil de la que s'està analitzant és un bon camí per incentivar aquest canvi.

També en **Jonathan** diu que el que més valora del *Projecte de Formació* és⁵⁹:

"Mantenir moments de tertúlia entre les persones que treballem juntes. El contacte."

D'aquesta forma en **Jonathan** posa de manifest que ell valora, més que cap altra cosa, la bona relació entre les persones. És més, ell es vol comprometre

⁵⁹ Enquestes. **Jonathan**. Annex 1.6. Pàg. 80

personalment a que el clima de treball i de comunicació entre les persones del departament sigui encara millor. Així ho fa explícit posant una creu a la casella corresponent en els moments que en l'enquesta se li demana si es faria responsable de seguir treballant en alguna de les línies traçades durant el curs anterior, 2000-2001. El contacte facilita la comunicació, el naixement d'afectes i el coneixement dels altres (Gimeno Sacristán, 2001). En **Jonathan** concedeix prioritat a la comunicació, al diàleg entre les persones que comparteixen context educatiu i malgrat que, com hem dit, en els dos cursos següents no es va treballar en el mateix projecte de manera sistemàtica per manca de dedicació horària, en **Jonathan** a finals d'aquest curs 2002-2003 encara té un bon record de les relacions interpersonals i interprofessionals que es van establir perquè en la valoració personal escrita diu:

"També segur que ara ens coneixem més com a persones i coneixem millor la forma de treballar de cadascú".⁶⁰

Conèixer-se més fa possible "apreciar-se més i apreciar-se més vol dir poder-se conèixer millor; el saber sobre els altres és un vincle que pot ser el fonament de tipus diferents de relacions socials, al mateix temps que queda reforçat per elles" (Gimeno Sacristán, 2001, pàg. 119). Conèixer els companys i companyes i saber-ne la forma de treballar és bàsic per iniciar dinàmiques col·laboratives. En el treball cooperatiu s'han de conèixer les voluntats, les necessitats i potencialitats de cadascú per poder treballar en millors condicions personals i de major rendiment professional.

Hem pogut veure que s'estableix una relació estreta entre el treballar plegats per poder millorar la pràctica i el fet d'establir unes relacions personals més

satisfactòries; és així perquè som sers socials i per viure en societat no n'hi ha prou essent sers racionals; cal ser, també, sers emotius, cal ser persones que es guien per una *raó sensible*.

I és justament en les emocions i en els sentiments que s'originen les pors, les inseguretats, que sovint poden impedir que bons professionals de l'ensenyament, en potència, no ho semblin en les seves accions.

c. Reforçar al professorat, reduint mancances i inseguretats

En algunes de les valoracions que fan els components de *Diàleg 9*, es planteja el *Projecte de Formació* com una **manera de reforçar-se, eliminant inseguretats personals i adquirint noves estratègies de les qual un se sentia mancat**.

A la nostra escola, però també a d'altres centres, en el període que estem analitzant s'havia optat per fer, progressivament, en el primer cicle d'ESO, el que en diem "equips fixos". La idea és que cada grup-classe tingui el mínim possible de professors perquè sigui més fàcil la composició d'equips educatius que, en no haver d'atendre molts cursos, es puguin "especialitzar" en un grup, curs o cicle, segons les possibilitats organitzatives. En realitat no ho són de fixos, però sí que la seva existència ha suposat que professors o professores que eren "especialistes" de Religió o també de Llengua Catalana i Castellana, de Socials, etc. hagin hagut de d'impartir altres matèries que no són la seva especialitat. Evidentment això ha creat moltes pors i inseguretats que la **Lola** explicita ben clarament en el decurs de l'entrevista, l'abril del 2002, afirma:

"A mí sí que me ayudó cuando hacíamos la puesta en común de lo que hacía cada persona. Luego me ayudó mucho cuando hicimos lo de la selección de contenidos porque

⁶⁰ Valoració personal retrospectiva. **Jonathan**. Annex 1.8. Pàg. 96

yo no domino la asignatura y me va muy bien para no hacerlo como se hacía hace veinte años".⁶¹

Les situacions de canvi poden ser viscudes amb por i la por és una molt mala companyia per al canvi. Els grans canvis aclaparen (Fullan, 2002) perquè no són assimilables ni assumibles; el canvi curricular que proposem nosaltres és volgut, és comprensible, és assumible i per això no provoca ni ànsia ni por sinó possibilitat de reforçament personal. Es constata amb les paraules de la **Lola** com el *Projecte de Formació* ha estat una ajuda per a la seva feina d'aula, suplint a través d'una iniciativa sorgida de les necessitats d'un equip de persones allò que segurament havia d'haver previst la direcció pedagògica del centre i impulsat les autoritats que gestionen i administren la política educativa.

També la **Magda**, en la seva valoració retrospectiva, el juny 2003 afirma que el sol fet d'exposar als altres allò que tu fas a l'aula t'ajuda a veure si ho fas bé o no, provoca comprensió sobre la pròpia pràctica:

"Moltes vegades les posades en comú esdevenen un consol , una font d'informació, una visió objectiva, des de fora que et fa entendre les coses en perspectiva."⁶²

Aquestes afirmacions insisteixen en el que hem dit del canvi: fet a mida d'aquells i aquelles que l'han d'implementar és assequible perquè és comprensible. I és que de manera especial als llicenciats no se'ls ha preparat gens ni mica per donar classes. Si quan comencen a exercir no troben un clima propici d'acompanyament professional hi ha poques possibilitats de sobreviure personalment i, a més a més fer-se bon docent. D'aquesta manera la **Magda** explicita quelcom necessari a una part significativa del professorat de secundària: que pugui saber quina és la direcció que

⁶¹ Entrevistes. **Lola**. Annex 1.7. Pàg. 83

vol emprendre i que ho pugui descobrir a partir del que fa, partint de la seva pròpia experiència i de la situació en la qual treballa habitualment, en el seu context (Marchesi, 2000).

La necessitat de “consol” es dóna perquè es parla poc d’experiències reeixides; algú ha de dir, també, que cada professional fa pràctiques exitoses, que els equips docents fan coses ben fetes, que també prosperen experiències interessants i útils a l’alumnat. La reflexió en equip sobre les pràctiques de cadascuna de les persones del mateix propicia, com ja hem anat dient, la tria del que sembla que va bé i el que sembla que no va tan bé, *consolant*, és a dir donant confort, seguretat i orientació al professorat perquè pot constatar que no tot ho fa malament i això l’anima a seguir cercant maneres de millorar.

La **Magda** diu quelcom que em sembla fonamental en una feina i una funció, la docent, que és criticada des de molts àmbits i rarament fent-ne una crítica constructiva. La **Magda** s’ha sentit valorada; el fet que els seus companys i companyes escoltin el que ella fa a classe o que jo l’acompanyés en la preparació d’una unitat didàctica i, plegades poguéssim plantejar-hi retocs, li ha significat un estímul per seguir treballant:

“També penso que va ser un estímul a treballar de forma diferent, a fer particip a algú de la forma que un mateix treballa, molt positiu que algú opini “ de bon rotllo “ sobre la teva feina i que et digui el punts febles i els forts”.

La **Magda** ha fet seva aquesta manera de formar-se, se n’ha apropiat d’una manera que segur que no hauria aconseguit en un model de curs de formació

⁶² Valoració personal retrospectiva. **Magda**. Annex. Pàg. 98

imposat. Fa al·lusió a l'estímul que li representa per cercar noves maneres d'avançar. Ella és ben capaç de veure que és positiu que algú altre et faci de mirall de la teva pròpia pràctica.

d. Reforçar l'autoestima

Seguint en aquesta línia de trobar un company o companya a qui exposar la pròpia pràctica sotmetent-la a crítica, algunes de les persones de *Diàleg 9* valoren el *Projecte de Formació com una forma de reforçament de l'autoestima* de cadascú. L'**Elena** ho posa de manifest en l'entrevista, l'abril de 2001:

"Perquè a vegades tens molts dubtes; jo sempre he tingut molts dubtes de si ho feia bé o no ho feia bé i com que no tens temps de comentar-ho; si veus l'altre li pots dir mira jo he fet això així, allò aixà, etc. et dóna idees i penses: mira doncs no ho feia pas tan malament i et va ajudant a reforçar-te, a anar creixent com educador."

No hi ha dubte que l'educació és un repte i un risc que assumim cada dia; sobreviure a l'escola, mantenint el seny, ja és un repte. Per això és imprescindible prestar més atenció a les persones que hi exerceixen la seva professió, a la seva salut física però també a la seva salut afectiva. Avui es comencen a trobar programes d'educació emocional o sentimental per a l'alumnat, però com pot implementar-los un professorat que no gaudeixi d'una bona autoestima i d'un bon autoconcepte?

Tampoc no es tracta pas de resoldre tots els dubtes, es tracta de saber-se plantejar bé les preguntes que ens puguin portar a resolucions temporals i contextualitzades. Però perquè sigui possible és bàsica la reflexió personal i és d'una

gran ajuda accelerar aquest procés a partir de la crítica que et pugui fer un company o companya quan aquests actuen com iguals, en actitud de col·laboració.

Com era d'esperar pels comentaris que havia anat fent anteriorment, la **Magda** explicita obertament la necessitat de reforçar l'autoestima.

"També ajuda l'autoestima el fet que les coses que prepares es valorin com a positives i que vegis que hi ha maneres d'ajudar o guiar a aprendre. Van disfrutar molt els alumnes i jo també."⁶³

D'aquesta manera la **Magda** reconeix el valor que té el contrast d'opinions, la comunicació entre iguals, fins i tot la mateixa crítica a la forma que un té d'exercir la professió; ho entén com una manera de poder créixer professionalment provant de manera reflexiva noves formes d'actuació, reforçant-se personalment i professionalment. Però fixem-nos que parla de l'autoestima i de com el fet de sentir que allò que feia estava bé la va ajudar a "disfrutar i fer disfrutar" al seu alumnat. No fa falta ser un gran expert per saber que tots recordem aquells mestres que ens van fer gaudir a les seves classes; gaudir aprenent o aprendre gaudint és un gran plaer que poc sovint ens permetem i, per tant, tampoc preparem per al nostre alumnat.

És obvi, d'altra banda, que la **Magda**, com la resta de companys i companyes, tindrà menys riscos de desimplicar-se de la professió i de sentir-se desconcertada i insatisfeta si sent que algú valora la seva feina. Si la seva feina és valorada ella se sent valorada; la persona i la professional no es poden deslligar, com no es poden deslligar el pensament i l'emoció.

⁶³ Valoració personal retrospectiva . **Magda**. Annex 1.8. Pàg. 98

És, també, la necessitat de sentir-se reconeguda com a persona i com a professional. Treballar d'aquesta manera permet, segons la **Magda**, el reforçament d'un mateix, de la pròpia identitat. Com diu Gimeno Sacristán (2001):

Necesitamos ser vistos, observados, estar y sentirnos presentes ante los demás, ser reconocidos de múltiples maneras y no ser indiferentes ante la mirada del otro (...) el sentirse reconocido es, como dice Enszensberger (1994) un hecho antropológico fundamental, un motor de ansia de libertad y de independencia por el que luchan y han luchado los seres humanos. (...) Lo insoportable es ser indiferentes a los demás y pasar inadvertidos. (...) Ser reconocido como alguien que cuenta para los otros es un vínculo esencial para la integración en el espacio social. (Pàg.123 i 124)

No és un aspecte menor aquest que s'enceta ara a partir de l'anàlisi de comentaris de companyes i companys que han il·lustrat aquest apartat. I no ho és perquè podem veure com una feina feta en les condicions que nosaltres hem proposat _que recordem no incideix per a res en la marxa ordinària de l'escola perquè les hores dedicades al procés d'innovació i formació eren hores de formació_ pot millorar la pràctica, pot reforçar l'autoestima i pot crear un clima de relacions interpersonals molt més ric i satisfactori. Factors bàsics per millorar la qualitat de l'educació. Recordem que Esteve (2000) parla de la degeneració de l'eficàcia docent i que en l'anàlisi que fa dels factors que la provoquen hi troba, entre altres, l'actitud d'aquell professor o aquella professora que deixen d'actuar amb qualitat perquè la seva personalitat està afectada, o la d'aquells que s'inhibeixen o rutinitzen la seva feina com un mecanisme de defensa o la d'aquells altres que no perfilen la seva línia d'actuació i que fluctuen farcint les seves accions de contradiccions.

Amb el *Projecte de Formació* que hem dut a la pràctica per tal de preparar, entendre, implementar i analitzar els resultats de la innovació hem estat fent formació permanent en el lloc de treball i l'hem fet en unes condicions que han ajudat a l'autorealització personal dels implicats en el projecte, perquè el plantejament de la innovació ha permès una expressió més personal del paper que cadascú té en la

institució escolar, ha facilitat la comunicació entre professionals en el mateix àmbit d'exercici, superant tendències a l'aïllacionisme i al desànim. I tot plegat s'ha fet través del reforçament mutu, de la voluntat de treballar en col·laboració, s'ha avançat en la direcció d'aprendre a reflexionar sobre la pròpia pràctica, d'aprendre a seleccionar continguts i estratègies d'ensenyament que facilitin un aprenentatge comprensiu a l'alumnat i s'ha aconseguit una **bona predisposició cap a possibles innovacions futures**.

e. Crear una bona predisposició cap a possibles innovacions futures

Per acabar, analitzaré la forma com l'**Elena** i l'**Estefania** reflexionen arran de les possibilitats d'aquesta manera de treballar com un estímul per a innovar.

Una de les constants de l' **Elena** d'ençà que treballa a l'escola ha estat la seva bona predisposició a fer allò que sigui necessari. Li ha tocat preparar-se un nombre significatiu de crèdits variables, alguns del quals han tingut la curta vida d'un trimestre escolar, ha hagut d'ajudar en la implementació del PAI (Projecte d'Activació de la Intel·ligència), en l'elaboració d'adaptacions curriculars, i, tot plegat, essent especialista d'Art. No és, per tant, una persona que es fredi davant de les noves necessitats, però sempre s'ha queixat del neguit que li produïa haver de tirar endavant molts d'aquests projectes sense la reflexió necessària o sense l'ajuda pertinent, en solitari i ben sovint amb la pressió del temps. Per a ella les noves maneres de fer, els nous mètodes els pot trobar en l'experiència dels altres, veure el que fan els altres l'impulsa al canvi. Ella ho expressa així:

"M'ha anat molt bé. Sobretot de cara a aplicar noves dinàmiques, noves maneres de fer perquè és que amb aquests nanos has d'anar adaptant perquè del contrari és impossible. (...) Per això si hi ha més persones, hi ha

més idees i pots anar introduint nous mètodes; coses que tu no hi penses l'altre hi pensa. (...) Clar ell pot ser que ho vegi d'una altra manera, és més jove o té més experiència..."

D'aquesta forma l'**Elena** posa de manifest que entén el treball en col·laboració com una bona font de saber i com la possibilitat de tenir a l'abast la saviesa de l'experiència i també, al mateix temps, el risc de la creativitat. De fet torna a justificar allò que n'he dit formar-se reflexivament i recíprocament, mútuament.

Una adequada combinació de risc i prudència, de capacitat de conservació i d'innovació, de l'experiència d'aquells que portem anys en l'ensenyament i l'espontaneïtat d'aquells que comencen, pot ser una bona clau per a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Amb un tarannà ben diferent al de l'**Elena**, l'**Estefania** també reconeix les possibilitats de formar-se a través de compartir experiències amb els companys i les companyes. Ella és la més jove del grup i es defineix com a polifacètica, polivalent i acostumada a ser autosuficient. Té un currículum d'estudis brillant. Es queixa del desencís que li provoca haver de treballar sola preparant una matèria i com, d'aquesta manera, s'avorta la creativitat i la innovació perquè un s'acaba cansant. Ella té la sensació que sol no es pot progressar de la mateixa manera que en col·laboració:

"No compartir matèria et fa estar molt sola (...) per això a mi m'encanta quan fem coses en grup perquè com sempre m'he de resoldre les coses sola. Compartir crec que enriqueix molt perquè tu sol no avances".⁶⁴

Un potencial com el de l'**Estefania** no es pot morir en la rutinització d'una sola manera de fer que és aquella que ella ha vist fer en els seus professors o aquella que conscientment o inconscientment ha decidit adoptar per comoditat. Cal l'estímul de l'entorn de treball, dels companys o de la reflexió personal provocada pel contrast amb altres experiències per fer emergir tot el que ella és capaç de pensar, sentir i fer. En els moments que es va fer el *Projecte de Formació* l'**Estefania** només portava dos cursos treballant en la secundària de l'escola i ja tenia la sensació que sola no avança. Haver decidit innovar en col·laboració provoca un efecte dòmino: fa néixer noves idees per seguir innovant.

Fixem-nos ara en el que diu l'**Ignasi**, referint-se a la innovació curricular i al *Projecte de Formació*:

"Clar! penso que aquesta és la manera com es pot avançar. Potser és poc acadèmica, poc ortodoxa però més àgil. (...)justament en coses que els nanos veuen com interessants, la fitxa (es refereix a les fitxes de tutoria, que en alguns cursos s'utilitzen) o el llibre és un escut, una cuirassa".⁶⁵

Entraríem ara a valorar un aspecte que no és objecte d'aquesta recerca, com és el llibre de text i/o el material d'elaboració pròpia _per part d'aquells equips que l'utilitzen_ però no volia perdre l'oportunitat de, com a mínim fer notar que aquí l'**Ignasi** fa una associació una mica perillosa. Sóc del parer que es pot fer innovació amb llibre o sense llibre de text de referència, perquè la innovació passa pel canvi en el pensament d'aquells que el volen dur a terme. En tot cas ell valora la forma com nosaltres ho hem fet, discutint-ho entre aquells que l'havíem d'implementar, coneixent el context, etc. com "la manera d'avançar".

⁶⁴ Entrevistes. **Estefania**. Annex 1.7. Pàg. 93

Encara en la mateixa línia es manifesta en **Jonathan** que, els últims dies del curs 2002-2003, va trobar una estona per a redactar la seva valoració retrospectiva en la que diu respecte la feina d'innovació que vam preparar en el *Projecte de Formació*:

"Tot motiu de reflexió, de diàleg o de contrastar idees és positiu. Només a partir de compartir criteris i opinions és possible avançar i millorar."⁶⁶

Com diuen tots quatre, l'**Elena**, l'**Estefania**, l'**Ignasi** i en **Jonathan**, amb paraules gairebé idèntiques, és possible **avançar** de manera significativament qualitativa en el camí de millora de l'educació a través del treball compartit en el propi centre de treball. Tots quatre estan en perfecta sintonia i tant les seves paraules, les de l'**Elena**, l'**Estefania**, l'**Ignasi** o en **Jonathan** com d'altres citades anteriorment, les de la **Carlota**, la **Magda** o en **Marc**, apunten en una mateixa direcció: han trobat un camí de millora. Per què aquests professors i professores estaven interessats a fer una innovació per millorar la qualitat de la seva feina? Perquè de ben segur que, com apunta Fullan (2002), proposaven el canvi des d'una finalitat ètica, que permet una gran dosi de compromís encara que també hauria pogut portar-nos a major frustració.

B) Respecte a la valoració de la *Innovació curricular*

⁶⁵ Entrevistes. **Ignasi**. Annexos 1.7. Pàg. 88

⁶⁶ Valoracions personals retrospectiva **Jonathan**. Annex 1.8. Pàg. 96

Recordem que el motiu de la present investigació és comprovar fins a quin punt una innovació curricular com la que es presenta aquí pot ser volguda, entesa, organitzada a l'entorn d'uns conceptes socials clau i implementada per un grup de professores i professors que decideixen, treballant en equip, analitzar-ne el resultat per prendre decisions de futur d'acord amb els mateixos. Per tant la qüestió curricular fou nuclear en la innovació i ho és en la recerca.

Em sembla que ha quedat provat a l'apartat anterior, a través de les pròpies valoracions que fan els components de *Diàleg 9* del *Projecte de Formació*, que aquest fou una “experiència positiva” per a les persones que hi van participar. Com hem anat veient, el conjunt de professors i professores el valoren com una forma de créixer professionalment i també com una possibilitat de enfortir i millorar les relacions personals i de millorar la qualitat de l'ensenyament.

Ara cal que analitzem fins a quin punt **vam impulsar el canvi que es pretenia**, fins a quin punt els professors i les professores de *Diàleg 9* creuen que el *Projecte de Formació* **ha fet canviar la seva pràctica d'aula** i fins a quin punt **les variables seleccionades** en iniciar-lo s'han tingut presents i pensen que **els han estat útils**.

D'entrada una afirmació que aniré explicant: el plantejament fet en iniciar el procés d'innovació s'ha manifestat encertat en l'elecció dels conceptes socials clau *_conflicte i poder_* però també s'ha posat de relleu que era una innovació excessivament ambiciosa perquè volia contemplar moltes variables.

Una ambició segurament producte d'un excés d'optimisme inicial i de la voluntat de provocar una innovació global en la manera d'entendre la pràctica educativa i, per tant, d'implementar les unitats didàctiques.

En els moments d'iniciar el procés, no es volia deixar de banda res, no es volia, només, tenir present la reorganització del currículum a l'entorn d'uns conceptes socials clau, sinó que s'hi van voler introduir, en preparar les unitats didàctiques, altres variables que permetien veure millor el sentit global de la feina educativa diària. Però això va representar un gran esforç en traduir-ho en accions d'aula. Aquesta decisió tan ambiciosa ha dificultat al professorat el procés de comprensió del significat de totes les variables i la implementació d'unitats didàctiques tenint-les presents.

Bona part de l'optimisme de l'equip, en iniciar la innovació, provenia del fet de pensar que, si la feina era positiva i en acabar el curs escolar se'n donava una valoració positiva a la direcció pedagògica del centre, aquesta donaria temps i recursos, en els cursos escolars següents, per seguir avançant. Ningú, ni l'equip *Diàleg 9* ni la direcció pedagògica ni jo mateixa havíem posat un termini a la innovació, simplement s'havia elaborat l'estimació del que podíem fer durant un curs perquè el Director Pedagògic ho necessitava per justificar la dedicació de les hores de formació de totes les persones de Ciències Socials. Ningú tenia consciència que només disposàvem d'un curs escolar. A més a més, era lògic un cert grau d'optimisme; en aquells moments no semblava ni possible ni coherent amb la línia pedagògica de l'escola que no es contemplés cap mena de recurs per tirar endavant iniciatives d'aquest estil. Tot just feia dos cursos que s'havia iniciat un estil de direcció *ad hoc*, que havia permès el naixement del *Projecte d'Àrees* i potenciat la figura d'un cap de departament per coordinar iniciatives relacionades amb el desplegament del currículum. En arribar el curs 2000-2001 s'havia acceptat la decisió de prescindir dels caps de departament per una qüestió econòmica conjuntural, degudament explicada pel Director Gerent; però tot indicava que la línia

pedagògica es volia mantenir i que, per tant, un projecte d'innovació com aquest podria tenir una certa vida mentre les persones implicades decidíssim fer aquest tipus d'*autoformació*. Però això, com ja he explicat anteriorment, no fou així.

Una altra de les qüestions que cal tenir present és la qüestió del lideratge de la innovació. Jo vaig fer d'animadora, vaig procurar estar al costat de totes i de cadascuna de les persones però el meu paper en tot el procés d'innovació era de molt compromís i responsabilitat i potser no vaig saber estar a l'alçada del que es necessitava per anar precisant més la importància concreta que podia tenir cadascuna de les variables que volíem tenir presents en les unitats didàctiques; cada persona necessita una forma de tracte concret i és evident que amb algunes d'elles hi he tingut més bona connexió que amb d'altres. D'altra banda, el líder natural del procés d'innovació curricular havia de ser en **Marc**, ell havia estat en els dos cursos anteriors el cap de departament i amb ell fèiem equip al costat dels altres dos caps dels departaments, el del departament de llengua i el del de ciències naturals i experimentals en el *Projecte d'Àrees*; amb ell havia parlat per "provar, de moment" la innovació en dos o tres grups de Batxillerat. Si ell hagués estat cap de departament hauríem pogut establir una mena de "lideratge compartit" per tal que no s'escapessin qüestions que segurament requerien un lideratge molt més atent i minucios que el meu; el seu estil de lideratge i el meu s'haurien pogut complementar. En alguns moments potser ha faltat un lideratge d'instrucció (Fullan 2002) més precís que proposés alternatives a aquells que no sabien per on tirar o bé per tal que fossin més endreçats a l'hora de fer els seus respectius diaris de feina.

Finalment, tampoc no es comptava, en aquells moments, que el procés de contrareforma impulsat des d'un govern conservador avancés de la manera que ho ha fet, desorientant la feina i neguitejant al professorat.

L'anàlisi dels documents de valoració retrospectiva _bàsicament l'entrevista i la reflexió personal escrita_ permet comprovar els canvis que s'han produït, en la manera d'encarar el currículum per part dels professors i professores que han participat en el *Projecte de Formació*. Uns canvis que s'han donat gràcies al procés d'innovació impulsat; en algun dels casos també es pot confirmar la permanència d'aquests canvis dos cursos després.

Veurem com s'ha treballat molt en la línia d'aconseguir un currículum de Ciències Socials més integrat i a partir dels conceptes socials clau, *conflicte i poder*. S'ha treballat de manera rellevant en el disseny d'unes estratègies d'ensenyament que tenen presents els dos conceptes, *diàleg i participació*, que des de la perspectiva de *Diàleg 9* poden impulsar unes determinades habilitats socials; s'ha treballat en la direcció d'acordar unes habilitats socials que considerem bàsiques i també unes estratègies d'ensenyament que permeten un aprenentatge més comprensiu. Però també es farà evident, en canvi, que s'ha abandonat força tot el referit a les habilitats cognitivolingüístiques.

Veurem com es mostra, com deia més amunt, que algunes de les variables que s'havien de treballar en preparar les unitats didàctiques pràcticament no es tenen presents i que, en alguns casos, el professor o professora no ha entès ben bé què és el que havíem acordat fer. El canvi que el professorat havia de fer ja era prou significatiu només tenint present els conceptes socials clau, un model d'ensenyament i aprenentatge que partís del constructivisme social i, per tant, unes dinàmiques d'aula que permetessin un bon clima d'interrelació social. No tots els membres de l'equip ens trobàvem en les mateixes condicions en iniciar el procés d'innovació i això va dificultar, a alguns d'ells, el control de totes les variables.

Alguns dels participants en la *innovació* era la primera vegada que llegien quelcom sobre conceptes clau en Ciències Socials _per exemple aquest era el cas de la **Magda** o en Dani_ altres ja havien fet lectures introductòries que jo els havia fet arribar feia un parell de cursos. Per la meua banda ja havia experimentat, preparant unitats didàctiques i tot un crèdit variable, tenint com a referent, els objectius d'etapa i els conceptes socials clau.

En les formes de treballar, en les estratègies d'ensenyament, no partíem, tampoc, de les mateixes experiències, ni del mateix model. Com deia l'**Elena**, “la tendència, quan comences a fer classe, és a repetir allò que tu has vist fer” i els teus models solen ser models de professors transmissius i només veient altres models possibles, altres experiències reeixides, t'atreveixes a qüestionar-te la teua manera de fer i a provar de canviar-la”.

Abans de començar l'anàlisi i la interpretació és important tenir present que aquest apartat es complementarà més endavant, amb l'anàlisi de la implementació de les unitats didàctiques.

A continuació analitzo i interpreto totes aquestes qüestions a través de les opinions de cadascuna de les persones de Diàleg 9. He organitzat l'apartat en els punts següents:

- a) **La rellevància dels conceptes clau com a organitzadors dels currículum de les diferents disciplines.**
- b) **L'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que faciliten la comprensió i que potencien unes habilitats socials afavoridores del diàleg i la participació.**
- c) **El paper de les habilitats cognitivolingüístiques.**

a) La rellevància dels conceptes clau com a organitzadors dels currículum de les diferents disciplines

Amb l'excepció de la **Carlota** i d'una valoració crítica de l'**Ignasi**, que aporta pros i contres, tots els altres membres de l'equip *Diàleg 9* fan una anàlisi semblant del què va significar per a ells, i valoren de manera positiva o molt positiva **l'organització curricular a l'entorn de conceptes socials clau**, demostrant el seu potencial com eixos vertebradors d'un currículum de Ciències Socials i la satisfacció que els ha produït preparar unitats didàctiques tenint-los presents. D'aquesta manera queda comprovada la bona selecció de l'element nuclear de la innovació, de l'element que ens força a plantejar un *Projecte de Formació* i que ens fa buscar altres variables per treballar en consonància amb el model elegit. Queda també provat que, per l'equip *Diàleg 9*, els conceptes socials clau *conflicte i poder* aconsegueixen els requisits que assenyala Benejam (1997) de ser:

(...) conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de todas las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y de sus problemas. (Pág. 77)

Que els conceptes socials clau, en el cas que ens ocupa *conflicte i poder*, són organitzadors bàsics que permeten ser explicats des de continguts disciplinaris diferents queda provat només pel fet que han estat l'instrument per preparar unitats didàctiques de disciplines tan diverses com: Filosofia, Història, Economia, Religió, Història i Geografia i que el professorat ho ha pogut fer amb comoditat.

Però a més a més, proven el seu caràcter d'organitzadors bàsics per totes les raons que aporten els diferents membres de l'equip que fa la innovació en moments de valoracions retrospectives.

Pel que hem anat veient en aquests temps de treball de l'equip *Diàleg 9*, per la reflexió pausada del que s'ha dit en les reunions, per la pròpia experiència d'aula i per la bona predisposició de l'equip, encara ara, a seguir treballant en la mateixa direcció, l'organització curricular a partir de conceptes socials clau aporta un **ingredient de novetat** en la forma de plantejar la tasca educativa i **fa possible l'encaix i l'adaptació dels continguts curriculars oficials a les necessitats de l'alumnat**. Et permet una certa desvinculació dels continguts curriculars oficials i, sense abandonar els objectius que per llei cal assolir, permeten un major marge de maniobra per adaptar-se a les situacions contextuais de l'alumnat. **Faciliten a l'alumnat la comprensió de temes considerats rellevants** perquè treballar per conceptes clau i no per continguts curriculars més específics es pot fer vinculant el treball d'aula a experiències viscudes per l'alumnat. Si existeix una certa sensibilitat del professorat respecte aquelles temàtiques o problemàtiques que poden ser d'interès per l'alumnat **és fàcil construir unitats didàctiques organitzades a l'entorn de conceptes clau** i sense deixar d'acomplir amb els requeriments del currículum obligatori. **El que ja no és tan fàcil**, com veurem en la implementació de les unitats didàctiques, **és prepara-les de manera que els continguts disciplinars bàsics siguin de fàcil traspàs a l'alumnat**. En tots els casos el professor o professora ha vist **la necessitat de canviar les seves estratègies d'ensenyament** perquè ha vist que un currículum d'aquestes característiques **no es pot treballar de manera simplement transmissiva ni aprendre de forma memorística**.

De fet és instructiu comprovar com el punt de partida és ja radicalment diferent: quan es prepara el curs següent el model tradicional s'acostuma a partir del paquet de continguts *_massa sovint a partir d'algun projecte editorial_*, que es selecciona, es seqüència i es temporalitza i només quan s'arriba a la preparació del

dia a dia, al tercer nivell de concreció, es pensa en l'alumnat i en què dels continguts li pot ser de fàcil o difícil comprensió; en canvi, quan hem partit dels conceptes socials clau seleccionats, automàticament tot el professorat ha pensat, abans que en cap altra cosa, en els interessos i necessitats de l'alumnat i ha estat en segon lloc que s'ha establert la relació amb els objectius d'àrea i d'etapa i que s'ha seqüenciat i temporalitzat els continguts. Aquest canvi de punt de partida és essencial perquè significa que el professorat parteix de les necessitats de l'alumnat, al qual vol servir.

Ja en les enquestes de principi del curs 2001-2002 quedava clar, per alguns, que el que havíem fet de treballar per conceptes clau és enriquidor. Molts de nosaltres hem pogut comprovar que la selecció dels conceptes socials clau *conflicte i poder* ha significat una concepció molt particular del currículum de Ciències Socials i que fa possible treballar a l'aula temes d'una gran actualitat i de notable interès per l'alumnat. Però s'hi destaca en aquells moments una qüestió rellevant: per saber què entenem per aquells conceptes que triem com a "organitzadors curriculars" és bàsic fer una clarificació de conceptes. És justament en **Marc** qui ho posa de relleu de manera més manifesta referint-se a aquella primera trobada, la tertúlia, que ens va servir per clarificar què volíem entendre per conflicte i per poder en els moments que ens disposéssim a "aglutinar" part dels continguts disciplinars a l'entorn d'aquests "conceptes-fonament".

En **Marc**, com a cap de departament que havia estat en els dos cursos anteriors, havia demanat en reiterades ocasions la possibilitat que els professors que impartíem diferents matèries de Ciències Socials ens asseguéssim al voltant d'una taula per tal de parlar de com organitzar bé el currículum. Ell feia notar que hi ha continguts que els nois i noies treballen des de matèries diferents i d'altres, que pot ser que siguin necessaris per exercir de ciutadans i ciutadanes, que no es treballen

mai en tota la secundària. En **Marc** ha vist que treballar per conceptes clau no només possibilita aquesta coordinació sinó que et clarifica el pensament:

“perquè ajuden a aclarir conceptes claus que determinen moltes de les idees amb les quals treballa diversos temes”.⁶⁷

En aquest fragment en **Marc** fa notar que recorda les xerrades programades en el *Projecte de Formació* perquè s’hi podia parlar de qüestions que ell entenia rellevants per poder fer millor la seva feina. De ben segur que en **Marc** és un dels professors que millor ha entès la feina que vam fer amb el *Projecte de Formació* i amb el procés *d’innovació curricular* iniciat. Els moments de trobada amb ell han estat molt pocs i amb ell, com ja he comentat, no vam tenir entrevista. En **Marc**, també professor de Filosofia com en **Jonathan**, va implementar la mateixa unitat didàctica que ell, al mateix temps, preparant-la conjuntament, seguint els mateixos passos encara que, òbviament, al seu estil. De manera que, en moments de posada en comú, ell es solia quedar a la reraguarda, escoltant, afegint, però mai essent el protagonista principal. El que en **Marc** diu en la reflexió personal escrita posa de manifest que darrera d’una inseguretats de formes hi ha una gran capacitat de reflexió i, pel que aquí ens interessa, que ha copsat perfectament el sentit de tot el que hem fet. Penso que val la pena que reproduïxi un parell de paràgrafs:

“A veure si me’n surto. El Pla de formació del curs 2000-01, com a idea bàsica, em va permetre copsar la importància que pot tenir el fet de jugar sempre amb la presència d’uns conceptes claus.(...) Fins i tot, el fet d’estar asseguts professors de Geografia, Religió, Art, Història, Filosofia, Economia, etc. ens permetia veure

l'enorme funcionalitat dels conceptes claus en els diferents àmbits. A més, aquest concepte clau, l'acabes convertint en la clau de tot un mapa conceptual que entrelliga temes molt diversos al llarg del curs.(...)

Tinc molt clar que, encara que només sigui per a mi mateix com a docent, m'ha servit de molt el fet de reconèixer la rellevància que poden tenir els conceptes claus en la impartició d'una matèria. Ara mateix, tinc molt més present en una matèria com la Filosofia de primer com puc construir un mapa conceptual que els orienti sobre el que han de comptar com a fonamental del curs.”⁶⁸

Com podem veure en **Marc** valora positivament el *Projecte de Formació*, i del que diu se'n pot deduir fàcilment que ell entén impossible una *innovació* com la que s'ha fet sense un temps de formació que permeti assimilar-la. Segons ell el temps de formació l'ha ajudat a prendre consciència del potencial d'uns conceptes clau que permeten integrar, en un currículum comú, els continguts de matèries tan diverses com l'Economia i la Filosofia. D'altra banda reconeix el potencial dels conceptes clau a l'hora de triar, dins de la seva disciplina, la Filosofia, allò que és essencial d'allò que es secundari, aconseguint orientar-se ell mateix i orientar al seu alumnat.

L'**Estefania** també és del parer que els conceptes clau permeten fer una connexió entre disciplines i que faciliten la feina de programació. Valora el fet que treballar per conceptes clau afavoreix la comprensió a l'alumnat. L'**Estefania** era tutora d'un grup especialment difícil i de rendiment acadèmic molt baix i veia, en el model que estàvem impulsant, una possibilitat per ajudar l'alumnat a comprendre

⁶⁷ Enquestes. **Marc**. Annex 1.6. Pàg. 79

continguts curriculars bàsics. El que ens pugui dir l'**Estefania** té una significació especial perquè es dona la circumstància que en el seu grup _un 1r de batxillerat social_ hi vam implementar tres unitats didàctiques organitzades a l'entorn de *conflicte i poder: Com es creen necessitats?* (Economia), Veritat i coneixement (Filosofia), Sistemes polítics i pràctiques de poder (Història), aquesta última no analitzada en aquesta recerca perquè és una d'aquelles unitats didàctiques que jo ja havia preparat amb anterioritat a la innovació i que simplement readaptava al grup. És per això que la visió que té l'**Estefania** no és només la seva visió, és la visió que té d'acord amb el que ella ha experimentat sinó que també contempla allò que li han anat comentant els seus "atutorats" respecte de la forma de treballar en tres matèries del seu currículum. Fixem-nos què ens diu l'**Estefania**:

"Jo ho veig clar això dels conceptes clau perquè no haurien de ser assignatures sueltas sinó assignatures conjuntes. Si utilitzes els conceptes clau des de l'àmbit que el treballis _cadascú amb la seva forma, perquè cadascú és diferent_ doncs arriba un moment que els conceptes clau són més assolits. Cadascú l'aplica a la seva matèria i a un tema específic. Els conceptes clau et faciliten la forma de programar".

Jo crec que el treballar per conceptes clau afavoreix aquesta connexió entre disciplines. Aniria bé poder-ho treballar-ho per cicles.

Ella parla "d'assignatures sueltas" i "assignatures conjuntes" referint-se al fet que es pot treballar coordinadament o sense coordinació. De fet ella estava pensant, com a tutora d'un grup complicat, des de la perspectiva de l'alumnat. Així ho hauríem de fer tots i sempre, la nostra feina ha de

⁶⁸ Valoració personal retrospectiva. **Marc**. Annex 1.8. Pàg. 99

servir l'alumnat! Per això parlar de sumar esforços, del fet que cada professional pot treballar aquell concepte clau des d'un contingut disciplinar diferent i que una bona coordinació en aquest sentit i en un mateix grup els pot ser molt útil, als alumnes, a aprendre de manera més comprensiva i global; l'**Estefania** pensa en clau de *necessitats de l'alumnat* i creu que una feina feta de manera ben coordinada entre tots els professionals que intervenen en el seu grup pot ajudar a l'alumnat⁶⁹.

No tinc evidències del que vaig a dir en aquest paràgraf però la intuïció professional em permet reforçar el que diu l'**Estefania** perquè jo he treballat amb aquest mateix grup durant dos cursos escolars, com ella, i el que vam fer durant el seu primer de batxillerat entre l'**Estefania**, en **Jonathan** i jo pensem que els va ajudar en gran manera a madurar i a comprendre qüestions rellevants de la vida actual. Malgrat les dificultats que tenia aquest grup, en acabar el segon de batxillerat teníem aquella satisfacció que poques vegades pots sentir: ens semblava que els nois i les noies del grup havien après molt per arribar a ser ciutadans capaços d'exercir la seva ciutadania perquè en aquests dos cursos havien après a conèixer el món en el qual viuen, per exemple arran dels interessos econòmics que hi ha darrera de projectes polítics, de la importància de la justícia, de les pràctiques de poder totalitàries i la seva relació amb les veritats absolutes, etc. De fet tot l'equip educatiu que actuava en aquest grup-classe confirmava, a final de cicle, que l'alumnat havia madurat moltíssim en aquests dos cursos; no tothom estava satisfet dels resultats que havien obtingut en les proves de les diferents disciplines però tothom valorava el fet que havien après a plantejar-se problemes sense desanimar-se o "passar" d'entrada, a treballar en equip, a resoldre qüestions i situacions conflictives a través del diàleg i a fer crítica constructiva.

⁶⁹ Ella ho explicita en aquest "aniria bé poder-ho treballar per cicles" perquè en el centre és a les reunions de cicle que es parla de les problemàtiques específiques d'un grup classe, més que en les reunions d'avaluació.

Clar que hem de tenir present que els conceptes que nosaltres vàrem seleccionar, conflicte i poder, ens van facilitar molt la feina perquè encaixaven molt bé amb les unitats didàctiques implementades en el grup-classe de l'**Estefania** i també amb la manera de ser del grup classe.

De tota manera l'**Estefania** també manifestava una altra qüestió significativa: no és el mateix organitzar un currículum integrat a l'entorn d'uns conceptes socials clau en la secundària obligatòria que en el batxillerat.

"Si es vol treballar per conceptes clau a batxillerat, que tots som especialistes, és un problema i, clar, un especialista veu la seva especialitat i si es vol treballar per conceptes clau potser hauràs d'abandonar una mica la idea d'especialitat i trobar la globalitat."⁷⁰

Penso que l'**Estefania** ha entès a la perfecció el sentit que té organitzar el currículum a l'entorn de conceptes socials clau: l'especialista ha de ser capaç de superar la disciplina i veure més enllà de la pròpia disciplina el sentit global que adquireixen, per a cada persona, tots els coneixements quan aquests són útils per a la vida.

L'**Ignasi** reconeix com una de les dificultats importants aquesta, la d'estar excessivament condicionat per les disciplines i no ser capaç de veure el sentit global que poden aportar els conceptes clau:

(...) "Em costa fugir de la disciplinarietat. Sóc partidari de la globalització dels continguts socials però tinc la inèrcia de la disciplina."⁷¹

⁷⁰ Entrevistes. **Estefania**. Annexos 1.7. Pàg. 93

⁷¹ Valoració personal retrospectiva, **Ignasi**. Annex 1.8. Pàg. 100

De fet l'**Ignasi** va començar el procés d'innovació plantejant una unitat didàctica relacionada amb el Corpus de Sang, una temàtica ben lligada a la Història i, en canvi, finalment va decidir preparar-ne i implementar-ne una altra de ben diferent *El conflicte: teoria i resolució*. Va pensar que li seria més fàcil perquè li permetia parlar pròpiament i específicament de *conflicte i poder* perquè no es sentia "còmode" en la preparació de la primera unitat. El que realment li semblava difícil era la conciliació dels continguts propis de la disciplina amb aquest continguts "transdisciplinars" dels que parla Benejam (1997).

El caràcter organitzador base dels conceptes clau obliga al professorat a mantenir un equilibri entre la selecció de continguts disciplinars i la selecció de continguts transdisciplinars o dit d'una altra manera, el professor o la professora han de treballar cada tema, com diu Benejam (1997, pàg. 81) "desde la lógica de los conceptos clave transdisciplinarios y desde la lógica de una disciplina social" cosa que l'obliga a superar la lògica disciplinar sense abandonar-la. I és evident que per aconseguir coherència entre els continguts disciplinars i els transdisciplinars cal, com diu l'**Elena**, conèixer molt bé la disciplina:

"Suposo que cal anar tenint molt coneixement de tots els continguts més específics per veure bé quins conceptes clau es poden treballar i de quina manera es pot fer".⁷²

Les aportacions d'en **Marc**, l'**Estefania**, l'**Elena** i l'**Ignasi** es complementen i evidencien la rellevància del canvi que significa per al professorat organitzar els continguts a través de conceptes clau. És evident que, com fan notar l'**Estefania** i l'**Elena** o com es queixa l'**Ignasi**, això representa un esforç intel·lectual que

⁷² Entrevistes. **Elena**, Annex 1.7. Pàg. 85

segurament no tots els professors i professores estan disposats a fer i que, com hem dit referint-nos al fet de treballar plegats, cal l'ajuda mútua per entendre-ho i poder elaborar un projecte escolar coherent.

Ja hem vist que a l'**Ignasi** no li és una tasca fàcil la de reorganitzar el currículum de socials a l'entorn d'uns conceptes clau i confessa que es sent poc preparat per fer l'esforç intel·lectual que suposa i molt condicionat per la seva formació inicial i per la seva capacitat relativa de treballar en equip i dissenyar noves maneres de fer i nous materials. Però, tot i això, reconeix que els conceptes clau són potents perquè permeten anar al fonament de les qüestions problemàtiques; ell es refereix al conflicte en fer aquesta afirmació:⁷³

"el millor és que vas a l'arrel. (...)jo he contrastat el que hem treballat, conflicte i poder, però entenc que això dels conceptes clau és una esfera o un políedre que té diferents vèrtex, no? Aleshores si un treballa tots els conceptes es deu anar trobant la relació"

Per tant, no nega en absolut la manca de coherència de la proposta ni diu que no estigui justificada ni que no sigui adient per treballar continguts socials en el nostre context concret. Ell ha treballat a partir de dos conceptes que li semblen ben triats però li cal saber el potencial que poden tenir els altres. Ell voldria estar segur que existeixen aquests conceptes clau i que són relativament estables i estructurants del currículum de Ciències Socials. De fet el preocupa, i l'engresca alhora, la ràpida transformació que segons el seu parer pateixen les disciplines que integren les Ciències Socials i això el fa dubtar del potencial real que puguin tenir els conceptes

⁷³ Entrevistes. **Ignasi**, Annex 1.7. Pàg. 88

clau. I és justament per això, diu, que li agradaria “posar-los a prova” i en les converses informals que hem anat tenint, ha explicat la seva voluntat de començar a treballar alguns temes tenint presents conceptes clau que formen part de la proposta de Benejam (1997, pàg. 81) per exemple identitat – alteritat i diferenciació. L’**Ignasi** apunta, tant en l’entrevista de l’abril de 2002 com en la reflexió personal escrita de l’agost de 2003 que una bona part dels entrebancs estan en ell mateix, en la seva manera de ser i de treballar; ell es qualifica com una persona “desordenada i més vivencial que reflexiva”.⁷⁴ La seva trajectòria personal evidencia la persona inquieta que és, amant de novetats i de ritmes accelerats; és això mateix que ell reconeix com una dificultat. Dificultat seriosa perquè si bé és ben cert que a l’escola vivim el dia a dia a un ritme massa sovint frenètic, el professorat s’ha de reservar moments de calma per propiciar la reflexió del **què fem**, el **per què ho fem** i el **per a què ho fem**; ens cal conèixer la feina feta per aquells que han tingut temps i possibilitats per pensar-hi més que nosaltres i que des del camp de la reflexió teòrica ens fan les seves aportacions i ens mostren un camí (per exemple les de Benejam, Pagès, Comes i Quinquer, 1997); camí que pot tenir molts recorreguts i que cal anar trobant amb les pràctiques d’aquells que estem en els centres de secundària.

Amb aquestes noves pràctiques, pensades, preparades i avaluades en equips capaços de cooperar, ens podem anar desempallegant de les rutines adquirides, i també de les inèrcies de canvi imposades només per evitar rutines. La **Lola** pensa que organitzar el currículum de Ciències Socials a l’entorn de conceptes clau permet escapar de la rutina i presentar els continguts de manera més novedosa i que connecta millor amb la realitat de l’alumnat. Ella, que és professora de Religió veu que aquesta feina que hem fet plegats hauria de servir per anar treballant cada vegada de manera més interdisciplinària i/o a través de metodologies més globals, a partir

⁷⁴ Entrevistes. **Ignasi**, Annex 1.7. Pàg. 88

d'interessos dels i de les alumnes. Prova que la **Lola** ha encaixat en aquesta nova manera de repensar el currículum és que ella ha seguit treballant en altres grups i en altres unitats didàctiques, en els dos cursos següents. A la pregunta, en l'entrevista de l'abril de 2002 _el curs següent al de la innovació_ sobre els avantatges i els inconvenients de treballar per conceptes clau la **Lola** respon:

"Mira, en primer lugar me parece mucho más novedoso y escapa de la rutina del libro de texto. Te lo digo como persona adulta. La experiencia del año pasado, con los míos, me resultó muy positiva, muy gratificante; eso ya lo valoramos en su momento.

El hecho de escapar del libro de texto te abre un horizonte como más actual, porque los libros de texto, incluso para los niños, huelen a arcaico, a antiguo, no sirve para nada. Cuando eres muy esclavo del libro les suena a excesivamente académico y en ese sentido me parece que es mucho más enriquecedor, puedes aplicar unas nuevas estrategias y por lo tanto tienes más posibilidades de situarte en el momento actual del alumno.

También pienso que es muy importante el hecho de hacerlo por conceptos clave (...) pero a la vez tocar temas que realmente van a tener una utilidad en el presente de los alumnos. Todos estamos hartos de decir: ¿esto para qué porras me sirvió a mi haberlo estudiado?"⁷⁵

Més amunt hem encetat la qüestió de l'ús del llibre de text. La **Lola** manté aquí una opinió contrària a la que jo defensava. Hauríem de saber per quina raó pensa que el llibre de text "huele a arcaico y antiguo." És possible que

pensi que el llibre de text és un manual que cal aprendre i òbviament això avorreix l'alumnat. De ben segur que si el llibre és entès així és lògic que sigui vist com un fòssil, com quelcom que s'ha de superar. En tot cas ella veu que l'organització curricular a l'entorn de conceptes clau és més enriquidora per l'alumnat que si ho fem per continguts disciplinaris perquè possibilita situar-se, sense massa esforç, en el present de l'alumne i utilitzar noves estratègies d'ensenyament que d'altra manera no s'utilitzen. Entenc perfectament la posició de la **Lola** perquè la forma com es treballa la Religió en els llibres de text no és precisament una manera d'engrescar adolescents a seguir el testimoni de ningú. En canvi, la forma de treballar que va preparar, aixoplugant-se en aquest canvi de perspectiva del currículum, li va permetre tractar qüestions de present que lligaven perfectament amb allò que ella veia necessari tractar del "temps de Jesús", com el significat de la justícia, el de les lleis, el de la generositat, etc.

Segons la **Lola** la reorganització curricular a través de conceptes clau ens ha portat a pensar qüestions rellevants per al present de l'alumnat i a no perdre el temps en treballar continguts disciplinaris que no tindran cap mena d'utilitat per a les seves vides i quan fa la reflexió personal escrita, ja en el curs 2002-2003, es dol del fet que en els dos cursos següents no haguem seguit treballant:

"Considero una pena el no poder trabajar habitualmente así. Sería más fácil si contáramos con la aceptación de dirección desglosado en: tiempo, valoración, apoyo...

Pero si ésta no se diera sería bueno que, como grupo, intentáramos avanzar por ahí."⁷⁶

⁷⁵ Entrevistes. **Lola**, Annex 1.7. Pàg. 83

⁷⁶ Valoració personal retrospectiva. **Lola**, Annex. 1.8.Pàg. 101

L'opinió de la **Lola** reforça la manifestada més amunt pels seus companys, però ella va més enllà no ens hauríem d'aturar si les condicions ens ho posen difícil. Segons la seva opinió hem trobat una manera de presentar temàtiques essencials a l'alumnat i de fer-ho de manera que es mou la seva participació i interès i no hi podem renunciar encara que la direcció pedagògica del centre no ens doni temps ni suport per fer-ho.

No cal dir que és meritòria la seva opinió però és obvi que no podem esperar, com deia més amunt, que tot el pes de les innovacions caigui sobre les espatlles ja molt carregades del professorat sense cap compensació més que la pròpia satisfacció personal.

Finalment, en **Jonathan** i la **Magda** no s'estenen en les seves aportacions. El primer exposa l'oportunitat d'haver-nos plantejat aquesta reorganització del currículum perquè a ell li va permetre autoclarificar-se el que considerava essencial que el seu alumnat aprengué, coincidint amb el que hem vist que apuntava en **Marc**. La **Magda** per la seva banda diu que els conceptes clau són rellevants i que ella hi veu possibilitats d'encarar-los des de totes les disciplines socials; com a professora ha fet classes de Dret, d'Economia, de Religió i d'Ètica i, per tant pot parlar amb coneixement de diverses disciplines.

Per un altre costat aquells professors o professores més insegurs de la seva manera de treballar han pogut iniciar un procés de canvi, en unes condicions que ja he qualificat de "regalades" pel seu caràcter excepcional, però tenen necessitat de suport per poder consolidar-lo. Ja hem parlat anteriorment del neguit que sentia la **Carlota** davant l'organització de continguts de cara al curs 2001-2002, però és ella mateixa la que fa una de les valoracions més positives del *Projecte de Formació* després dels dos cursos. Veu positives, en canvi, les estratègies d'ensenyament i

d'aprenentatge que va provar durant el curs del *Projecte de Formació* i, malgrat valorar-les favorablement, no les ha utilitzat més. Vegem que diu, quan en el primer fragment es refereix als conceptes clau i en el segon a les dinàmiques d'aula:

"Ha d'haver-hi un substrat, uns conceptes clau. Potser en el meu cas no estaria tant en els conceptes conflicte i poder, potser estaria més en uns conceptes tipus: ritmes, cicles, etapes de prosperitat i de recessió, classes dominants i dominades..."⁷⁷

Interpreto aquest plantejament de la **Carlota** com la demostració, pel que fa als conceptes clau, que no n'ha comprès l'essència com a conceptes transdisciplinars. Està pensant bàsicament des de la perspectiva de la Història _de la seva concepció de la Història_ i no de les Ciències Socials. Per tant li serà difícil, de moment, de trobar conceptes que superin la divisió disciplinar. Amb la **Carlota** calia més temps per discutir el significat de l'organització curricular a l'entorn de conceptes socials clau. Tot i que amb la **Carlota** ens vam trobar en més ocasions que amb ningú altre, sempre eren ocasions molt curtes, molt fraccionades i queda ben clar que no van ser suficientment clarificadores. Coneixent la **Carlota**, i això quan es fa formació en el propi context de treball és possible, ara veig que hauria estat necessari que jo, en **Marc** o algun altre company, segurs del què fèiem, estiguéssim més pendents d'ella per tal que es *sentís* _no dic *estigués* però sí que es *sentís*_ més acompanyada en el canvi que anava implementant; ja fou així, va tenir més atenció i més temps que cap altre i va ser la primera en començar la implementació per poder-ho fer amb més calma, però no es va aconseguir que ella s'hi *sentís* segura.

Tampoc l'**Elena** havia entès, en els primers moments del procés d'innovació, què volíem dir quan es referíem als conceptes clau. Però el cas de l'**Elena** és molt

diferent al de la **Carlota**; ella no va estar present durant els primers mesos per baixa de maternitat i va anar llegint el material, els resums de les reunions, els acords, però ho feia amb retard i sense contrastar opinions amb la resta de l'equip fins el primer trimestre del curs següent. Per això quan l'abril de 2001 vam tenir l'entrevista ja començava a tenir clar quina utilitat tenien.

"Ara ho tinc més clar que al principi que començàvem a parlar-ne." ⁷⁸

Ja ho hem dit, el canvi requereix temps perquè s'ha de comprendre. L'**Elena** ha comprès bé el que estem fent, més amunt vèiem com ella té clara consciència que per arribar a compartir quins poden ser els millors conceptes socials clau per organitzar el currículum, cal primer conèixer molt bé la globalitat dels continguts curriculars.

Fins aquí hem vist com els conceptes socials clau, conflicte i poder són vistos com a organitzadors bàsics del currículum de Ciències Socials. Cadascú ho diu a la seva manera però tots apunten en la mateixa direcció. Segons l'**Estefania** són un "teló de fons." A parer de l'**Ignasi** el millor que tenen "és que vas a l'arrel". Per la **Magda**: "permeten treballar creant sinèrgies". Ens afirma la **Carlota** que per treballar les Ciències Socials "ha d'haver-hi un substrat" i aquest substrat són els conceptes clau. En opinió de la **Lola**, "me parece mucho más novedoso y escapa de la rutina del libro de texto". En paraules d'en **Jonathan**: "permeten reflexionar sobre el més important de cada matèria" . I finalment a judici d'en **Marc**, "el concepte clau, l'acabes convertint en la clau de tot un mapa

⁷⁷ Valoració personal retrospectiva. **Carlota**. Annex 1.8. Pàg. 97

⁷⁸ Entrevista. **Elena**. Annex 1.7. Pàg. 85

conceptual que entrelliga temes molt diversos al llarg del curs.”

b) L'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que faciliten la comprensió i que potencien unes habilitats socials afavoridores del diàleg i la participació

Una de les qüestions que ens havíem plantejat en iniciar el procés *d'innovació curricular* era, recordem-ho, la d'aprendre a treballar amb l'alumnat de manera que fóssim capaços d'afavorir “el diàleg i la participació de l'altre” entenent que aquest altre, des de la perspectiva de professors i professores era, també, *l'alumne o l'alumna concrets*, especialment aquells que tenen més dificultats. Per això ens importava molt tota la qüestió dels procediments (les maneres de fer) i de les actituds, valors i normes (allò que pot posar de manifest una manera de ser) i per aquest motiu ens vam plantejar de tenir presents les habilitats socials i de contraposar a *conflicte i poder*, dos conceptes clau que podien organitzar el currículum pel que fa als continguts conceptuals, els de *diàleg i participació* que ens podien permetre orientar-nos en les maneres de fer i de viure amb els altres.

Calia prioritzar estratègies metodològiques que ens permetessin treballar bé des de la lògica de l'alumnat, per això seguint Benejam i Quinquer (1998) es va optar per utilitzar simulacions, dramatitzacions, projectes de treball global i altres estratègies que creessin un clima d'aula favorable al diàleg i a la participació i que afavorissin unes relacions socials interactives i variades.

En aquest sentit el procés *d'innovació curricular* també ha estat un estímul i un model. Ha suposat un canvi en la mentalitat del professorat que l'ha impulsat; un canvi que segurament ha estat més important encara per als més joves. Per exemple,

l'**Estefania**, la professora més jove que ha participat en el projecte, es referia al fet que segons què fas a l'aula, segons quines activitats hi plantejes és fàcil perdre-hi l'autoritat; ella comentava l'admiració que li provoquen les maneres de fer que permeten la intervenció de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge sense perdre gens d'allò que ella considera "l'autoritat" del professor o professora i que, de fet, en moltes ocasions no suposa, per a ella, altra cosa que "el control del que s'esdevé a l'aula". És un estímulo per a l'**Estefania** veure, en acció, altres maneres de preparar les classes, altres maneres de fer-les. Li serveix d'ajuda per qüestionar-se la seva manera de fer. Ella ho expressa dient:⁷⁹

"En primer lloc em va obrir els ulls per utilitzar noves formes de treballar amb els nens, va ser una bona experiència, el fet és que em va ensenyar que les classes es poden fer de moltes més formes, participant més i dialogant més amb els alumnes

Aquesta dinàmica dialogant i participada l'he anat utilitzant, encara que no hagi repetit la mateixa unitat didàctica."

L'estil dels dos primers cursos d'exercici professional de l'**Estefania** era un estil totalment transmissiu en la matèria d'Economia i menys en la d'Organització d'Empreses i és que, en els models que havia tingut, per aquesta última, l'estudi de casos era habitual i no ho va ser en la primera; amb la qual cosa es constata allò que ella mateixa afirmava: "mires de fer allò que has vist fer i a través del què has après". En les posades en comú amb els companys i companyes, l'**Estefania** ha vist que hi ha estils diferents d'exercir l'autoritat a classe i això l'ha animat a provar-los. És un

⁷⁹ Valoració personal retrospectiva. **Estefania**. Annex 1.8. Pàg. 98

aprenentatge que ha fet a través de l'experiència dels altres, l'ha vist fer i la vol imitar; sap, per l'experiència narrada i pel que li diuen els i les alumnes, que en aquest context, amb aquest tipus d'alumnat és possible i no tem provar-ho.

Com ja he explicat, amb l'**Estefania** compartíem grup, ella n'era tutora i professora d'Economia i jo professora d'Història, i són moltes les ocasions que tinc anotades en el meu diari personal converses arran de com ajudar a cadascuna de les persones del seu grup-classe. Ella m'ha agraït en moltes ocasions la meua manera de treballar amb l'alumnat que ella coneix bé perquè, diu: "has estat capaç de crear expectatives de millora i al mateix temps els saps exigir, els deixes que estableixin diàleg amb tu i entre ells però saben qui és la professora, saben qui en sap més i et valoren molt."⁸⁰

Però la veritat és que no és gens fàcil, amb els condicionats socials, econòmics i culturals que tenim avui, establir dinàmiques d'aula que et permetin treballar en un clima relativament tranquil i utilitzant estratègies d'ensenyament que propiciïn un aprenentatge significatiu a la diversitat d'alumnes. Cal estar molt preparat personalment i professionalment per mantenir un clima d'ordre i tranquil·litat raonables per poder establir unes relacions respectuoses. Quan el professor o la professora som capaços de canviar la nostra manera de fer a l'aula i entrem en un diàleg obert, esforçant-nos perquè es produeixi en situació de simetria, i aprenem a explorar no només els coneixements previs sinó també les expectatives d'aprenentatge, les relacions amb els nostres i les nostres alumnes canvien i aleshores ells i elles esdevenen còmplices en la feina que nosaltres hem de fer, es converteixen en els protagonistes principals del seu propi aprenentatge.

⁸⁰ Del meu diari de feina, febrer de 2001. Anotacions de la conversa amb la tutora de 1r C. Annex 2. 15. Pàg. 102

La **Carlota** pensa que sempre s'ha de procurar dialogar amb l'alumnat però perquè sigui possible cal crear un clima d'aula adient:

"...és aconsellable primer treballar un bon ambient a l'aula, distès, on hi ha pautes però també confiança, on hi puguem participar sense cap mena d'inhibició."⁸¹

El desori a classe no és un clima per a l'aprenentatge, no és només, que a ella la posi nerviosa sinó que sap que no es fàcil aprendre en aquestes condicions i per aquesta raó parla de la necessitat d'establir normes. Unes normes que sovint són una de les dificultats més grans per poder provar noves estratègies metodològiques a l'aula; d'aquest tema se'n parla sovint entre nosaltres. És la qüestió de "l'autoritat" de la que parlava l'**Estefania** més amunt, no és un tema menor perquè la **Carlota** no és l'única que ha manifestat en diverses ocasions que li costa provar segons quines formes de treballar a l'aula perquè se li "descontrola la classe". Les dificultats per mantenir un cert ordre a les aules que permetin aquest "bon ambient de classe" del qual parla és un dels grans problemes que té plantejats el professorat.

Malgrat aquesta constatació, la **Carlota** no va quedar gens insatisfeta de com es va esdevenir la implementació de la seva unitat didàctica en aquest sentit. Ella valora el que va significar per les estratègies d'ensenyament que hi va provar.

"No he treballat més les simulacions i estaria bé tornar-ho a fer. Potser hauríem de tenir o buscar *estonetes* en què poguéssim enraonar i donar-nos idees, el que permetria dinamitzar aquest procés i altres de nous."⁸²

⁸¹ Valoració personal retrospectiva. **Carlota**. Annex 1.8. Pàg. 97

⁸² Valoració personal retrospectiva. **Carlota**. Annex 1.8. Pàg. 97

Podem veure que indirectament valora les estratègies d'ensenyament i aprenentatge _ens hi referim sovint com “dinàmiques d'aula” perquè era una expressió d'ús més habitual a tot l'equip. Ella mateixa parla de la *simulació*, reconeixent el valor que va tenir treballar un tema a través de “posar en situació” a l'alumnat i no fer-ho a través de la “classe magistral” de sempre. Ho reconeix indirectament en aquest “estaria bé tornar-ho a fer”. En aquest cas _l'abril de 2003 ja ha passat temps que li ha servit per posar les experiències viscudes en un lloc relativament estable_ ella ja és capaç de reflexionar sobre el que li cal per tirar endavant una innovació que li suposi un esforç addicional i per aquest motiu planteja altres moments de trobada per poder pensar estratègies noves i suport per tornar-ho a provar. Penso que és una bona notícia que una professora de secundària, en aquest cas la **Carlota**, després de dos cursos explíciti que estaria bé repetir allò que a ella particularment li havia costat força de preparar i dur a terme. I és que no es pot anar depressa en fer innovacions perquè es corre el risc de cremar, de cansar o de caure en l'activisme. A la **Carlota** ja li era costós saber quins continguts específics havia de treballar en cadascun dels cursos i sense el llibre de text es perdia; treballar, a més a més d'una manera nova amb el seu alumnat la supera, necessita algú que la vagi orientant en les dificultats quotidianes. Ella necessita consolidar molt bé els petits canvis que comprèn abans de provar-ne de nous.

Les afirmacions de la **Carlota** ens porten a pensar que també la formació permanent del professorat s'ha de personalitzar, també en els cursos de formació permanent s'ha de tenir present la diversitat de persones. La diversitat no és només una qüestió a tenir present en les aules de nens o adolescents sinó, i de manera rellevant, en la formació de professorat.

Tots els altres professors i professores, sense excepció, afirmen que les estratègies metodològiques que han utilitzat en la implementació de les unitats didàctiques els han ajudat molt a propiciar el diàleg i la participació de l'alumnat en el desenvolupament de totes les activitats d'aprenentatge però no expliciten, en aquestes valoracions retrospectives, com ho han fet ni quins problemes han hagut de resoldre.

Es tracta d'afirmacions com les d'en **Jonathan** que manifesten que la innovació li va permetre reforçar una línia de treball que per a ell sempre ha estat bàsica i irrenunciable:

"Sempre ha estat bàsic per a mi fer les classes des del diàleg i la participació. No entenc "fer classe" sense aquestes dues paraules metodològicament parlant. L'experiència va permetre potenciar-ho i espero que millorar-ho."⁸³

En una terminologia més metafòrica, però que també parla de la línia metodològica encetada la **Magda** diu:

"M'ha ajudat a veure que nosaltres podem donar les pautes i que, com als fills, els hem d'ensenyar a volar però que el volar no el podem fer per ells. Per tant penso que han de voler aprendre i en les nostres mans està el poder-los engrescar a fer-ho."⁸⁴

D'aquesta manera la **Magda** posa explícita que cal crear situacions d'aprenentatge, cal utilitzar unes estratègies metodològiques i cal crear un clima d'aula propici per tal que l'alumnat sigui protagonista del seu propi aprenentatge.

⁸³ Valoració personal retrospectiva. **Jonathan**. Annex 1.8. Pàg. 96

c) La rellevància de les habilitats cognitivolingüístiques.

Ja he anunciat que aquesta és una de les variables que sembla que hem tingut menys present i quan amb els companys i companyes els preguntava alguna cosa que hi feia referència miraven d'esquivar la pregunta o responien quelcom que feia referència a altres aspectes que ells i elles sí que havien tingut presents.

La raó principal s'ha de buscar, per una banda, en el fet que vam voler contemplar massa variables i, per l'altra, s'explica perquè en el decurs del *Projecte de Formació* en ben poques ocasions ens vam dedicar a parlar-ne. Tots havíem analitzat les pàgines de Jorba i altres, *Parlar i escriure per aprendre*, en les quals es fan les definicions i s'explica el significat de les habilitats cognitivolingüístiques que havíem escollit. Però d'aquí a comprendre l'abast del significat del que es planteja en el llibre hi ha distància gran. I encara la distància es fa més gran quan del que es tracta és de comprendre'l a pensar activitats d'ensenyament i aprenentatge tenint-lo present i per tal de promoure-les entre l'alumnat.

Pel que puc extraure de tots els materials que tinc a mans interpreto que hi ha, encara, una altra qüestió: el professorat veu la llengua com una disciplina però també com un instrument. Entenent-la com a disciplina no assumeix el compromís de sistematitzar-ne cap activitat perquè se suposa que no són "experts" per fer-ho i ho traspassen "als de llengua". Però veient-la com un instrument s'adonen que l'alumnat l'ha de poder dominar perquè si no és així es dificulta la comprensió de pensament social.

Hi ha una contradicció important, en aquest punt, entre el que diuen i el que fan. De manera que si bé en la implementació de les unitats didàctiques sí que els i les alumnes utilitzen, òbviament, les habilitats cognitivolingüístiques, perquè els seus

⁸⁴ Valoració personal retrospectiva. **Magda**. Annex 18. Pàg. 98

professors i professores els ho demanen a través de les feines que els proposen, aquests no en són massa conscients perquè en les valoracions no en diuen pràcticament res encara que es faci una pregunta ben directa, com en les entrevistes.

D'altra banda el tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que s'han dissenyat per al conjunt de les unitats didàctiques té un enfocament comunicatiu, dialogant, interactiu i participant que és impossible sense fer ús de les habilitats cognitivolingüístiques que ens havíem proposat tenir presents: *narrar, descriure, definir, explicar i argumentar*.

L'equip Diàleg 9 havia hagut de fer l'esforç de relacionar conceptes socials clau amb conceptes bàsics i propis de la disciplina, havia hagut de pensar dinàmiques d'aula que suposaven un esforç mental, i fins i tot físic, important. Pensar accions concretes d'aula per tal que els alumnes narressin, expliquessin, definissin, etc. els semblava una pèrdua de temps perquè això "ja ho fan a llengua". Però, insisteixo, veurem més endavant com ho fan.

La **Lola** és qui, obertament, diu que a ella li resulta difícil de treballar-les:⁸⁵

"Eso de las habilidades cognitivo-lingüísticas para mí resultan bastante difíciles, difícil encontrar la manera de trabajarlas."

Sap que l'alumnat les usa, que si els seus alumnes no utilitzessin l'habilitat de narrar, descriure, definir i explicar, ella no sabria quin progrés estan fent en el seu aprenentatge, ni podria fer cap mena d'exploració inicial, sap que les avalua, però d'alguna manera pensa que les estratègies per treballar-les es més lògic que es faci des de les llengües.

⁸⁵ Entrevista. **Lola**, Annex 1.7. Pàg. 83

L'**Elena** es queixa que sovint és molt difícil avançar en la matèria perquè sovint s'han d'entretener en qüestions molt simples de vocabulari, com per exemple "cronologia". Segons l'**Elena** aquesta és una dificultat a l'hora de plantejar exercicis a l'alumnat perquè si han de llegir les instruccions i entendre-les els costa molt i sovint ella ha d'anar passant per cada grupet d'alumnes o per cada alumne a explicar significats.

"Narrar amb un cert ordre cronològic sí. (...) El que els costa molt ja és entrar en les explicacions perquè, clar, aleshores es veuen forçats a relacionar i això els costa moltíssim."⁸⁶

La **Carla** estableix una relació significativa entre les habilitats cognitivolingüístiques de l'alumnat i les possibilitats que té ella de saber què és el que han comprès.

L'**Ignasi** es posiciona en una línia semblant a la de l'**Elena** i es queixa de la dificultat per a la comprensió lectora i ho atribueix al fet que els i les adolescents avui són més "visuals que lectors".

En **Marc** i en **Jonathan** no en parlen en cap moment.

En definitiva veiem el que ja havia anunciat: es un tema que preocupa però no se sap què dir-hi. Es fa un diagnòstic: no saben llegir, no saben explicar-se, no sabem com treballar-les, etc. Però no es fan propostes ni hi ha consciència del que ha passat.

Només l'**Estefania**, que també coincideix amb la resta de companys en dir que l'alumnat no sap relacionar, que els consta explicar, etc., ha pres consciència de quins són els contextos d'aprenentatge que ha propiciat per tal de facilitar el desenvolupament d'aquestes capacitats cognitivolingüístiques:

⁸⁶ Entrevista. **Elena**, Annex 1.7. Pàg. 85

“Primer jo crec que els has de deixar fer i dir. I qualsevol cosa que diguin els dius que està bé, encara que no sigui del tot cert. Primer cal que puguin parlar a classe; sobretot buscar temes fàcils. Mira encara que sigui parlar del Gran Hermano, que és penós però va molt bé perquè comencin, i fer-los explicar i justificar coses molt petites o molt quotidianes per ells i després, cada vegada sigui amb coses més complexes, amb més coneixements de matèria.”⁸⁷

L'**Estefania** veu necessari ser capaç de graduar les dificultats per tal que l'alumnat s'atreveixi a fer aportacions personals que permetin un clima propici al diàleg i a la interacció. Això implica saber partir de la situació de cada alumne, tant en el tipus de contingut que l'alumne pugui exposar com de les habilitats comunicatives que tingui per fer-ho. Pel que diu sembla que també entén que això significa explorar en aquests coneixements previs de l'alumnat i trobar elements que li permetin trobar les formes adients per connectar aquest coneixement espontani que l'alumna o alumne té amb els continguts científics de disciplina.

6.3.2.4. Conclusions a la valoració retrospectiva

Hi ha hagut aspectes que s'han treballat més i altres menys. Tindrem ocasió, en el capítol següent *La intervenció didàctica*, d'anar més a fons en alguns dels més treballats, per exemple en el paper que han tingut en la innovació curricular les habilitats cognitivolingüístiques. En aquest apartat es posa de manifest que la majoria dels aspectes valorats de manera positiva en el mes de juny es seguien valorant positivament després del pas del temps i, si bé és cert que les aportacions d'alguns companys i companyes són més crítiques que les fetes en el juliol del 2001, aquestes

crítiques es centren en el fet de no disposar de temps per seguir treballant en la direcció iniciada i en què la mateixa manca de temps no permet aprofundir en algunes temàtiques que els preocupaven o interessaven.

De tota manera del que hem vist respecte aquesta **valoració retrospectiva feta entre setembre de 2001 i abril de 2003** en podem concloure que:

Pel que fa al *Projecte de Formació*

- Seguia contemplant-se com **una bona manera de formar-se** perquè es veu com la feina feta en col·laboració és **una bona font de professionalització** que ens permet, a través de la reflexió feta en equip, **combinar** de manera rica **la innovació** i la **conservació d'allò que ja funciona**.
- **La iniciativa ha estat molt bona per millorar el clima de grup i les relacions interpersonals** entre els membres de *Diàleg 9*, **predisposant-les al treball compartit per a iniciatives futures**.
- Ha fet possible que aquelles **persones** que es sentien més insegures en la seva feina **trobessin una manera d'adquirir coneixement i experiència sense pressions ambientals, sentint-se animades i reconfortades**.
- **En la preparació plans de formació s'ha de contemplar** tot el que fa referència a **les emocions i dels sentiments** i haurà de tenir present **la diversitat del professorat** a qui va dirigit **perquè** aquests aspectes **són rellevants per al canvi i per al millora professional**.

Pel que fa a la *Innovació Curricular*

⁸⁷ Entrevistes. **Estefania**, Annex 1.7. Pàg. 93

- La manera d'encarar el currículum que es va fer en el *Projecte de Formació* **va provocar uns canvis que persisteixen dos cursos després** d'haver-los iniciat.
- Malgrat l'excessiva ambició del projecte *d'innovació curricular* i les dificultats que va representar per a alguns membres de l'equip *Diàleg 9*, **es va avançar en la línia d'integrar el currículum de Ciències Socials a l'entorn d'uns conceptes socials clau.**
- **Organitzar el currículum a l'entorn de conceptes socials clau** ha permès aportar **un ingredient de novetat** en les formes d'encarar les activitats d'aula i en els temes que s'hi poden tractar, que **encaixa molt bé amb les maneres de concebre el món que tenen els adolescents**; per aquest motiu l'alumnat es pot sentir més interessat i podrà comprendre més fàcilment els continguts.
- **Organitzar el currículum a l'entorn de conceptes socials clau** també **forma al professorat** perquè l'ajuda a clarificar el seu pensament, el força a trobar conceptes aglutinadors que permetin superar les barreres de la disciplina de la qual és especialista.
- **Un canvi**, en l'organització curricular o en els models d'ensenyament i aprenentatge a utilitzar a l'aula, no es pot fer d'avui per demà, **requereix temps per a poder comprendre'l, provar-lo, reflexionar** sobre els seus avantatges i els seus inconvenients i, finalment, **incorporar-lo.**

7.4. Conclusions generals del Projecte de Formació

La experiencia no nos hace más expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un *manual* a consultar cuando se tiene un problema a solucionar. Pero a pesar de esto, la experiencia es una fuente de aprendizaje, de *formación*. (Pàg.75)

La experiencia está anclada en el tiempo y el espacio. En toda experiencia hay el recuerdo del *pasado*. Y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia hay también *futuro*, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación. (Pàg. 76)

Les paraules del text de Mèlich (2002) ens recorden que hi ha un estret vincle entre experiència i aprenentatge. L'experiència de cadascun dels membres de Diàleg 9 és personal, però també és compartida; és una experiència essencialment educativa i que pot permetre millorar l'educació. Ens recorden també que cap innovació pot partir del no-res, del buit; sempre partim d'experiències prèvies per preparar-ne de noves.

Que tot el que s'ha esdevingut a l'entorn del procés *d'innovació curricular* i el *Projecte de Formació* fou rellevant ho posa de manifest la **Lola** quan en la reflexió personal escrita diu:

"fue una vivencia personal positiva y un estímulo en mi vida profesional." ¹

Ni les experiències ni les vivències que cadascú de nosaltres ha tingut en el decurs d'aquest temps, que hem compartit *Projecte de Formació* i *innovació curricular*, poder ser canviades. L'experiència és, com diu Mèlich (2002), un viatge "cap a fora" i en canvi la vivència és un trajecte cap a l'interior d'un mateix. La vivència pot ser personal i és inintercanviable, l'experiència és compartida. Per això he parlat en moltes ocasions del formar-se, reflexivament i recíprocament.

¹ Reflexió personal escrita. **Lola**. Annex 1.8. Pàg.101

En **Jonathan** parla d'experiència. Per a en **Jonathan**, el *Projecte de Formació* reforça i dona suport a l'equip que inicia la innovació i ho fa, no només per aquella innovació concreta sinó per al conjunt de la seva pràctica educativa. Segons ell, aquella manera de procedir el va ajudar en el seu procés habitual de reflexió personal, a madurar idees que ja tenia i a dur-les a la pràctica. Va tenir l'encert de conciliar teoria i pràctica:

"Un moment de reflexió personal i sobretot de posada en comú amb el grup d'idees i formes de treballar que has estat madurant al llarg del temps, i que una experiència d'aquest tipus ajuda a concretar. Això mateix ja va ser positiu, em refereixo a la pròpia concreció del treball en una unitat didàctica i en la seva aplicació real a les classes. No es tractava només de teoritzar, i això sempre és bo."²

Les concrecions de les que parla són les aplicacions a l'aula: la preparació, implementació i avaluació de les unitats didàctiques, partint d'integrar els continguts curriculars de la seva disciplina, la Filosofia, a l'entorn dels conceptes socials clau, conflicte i poder. Per a innovar no cal fer grans canvis sinó progressar poc a poc de manera reflexiva assumint la innovació i treballant de manera cooperativa per tal que els efectes de la innovació puguin experimentar una progressió geomètrica.

Com diu en **Jonathan**, la *innovació curricular* que ens vam proposar i el *Projecte de Formació* que se'n va derivar no són pas fruit de la improvisació sinó el resultat de reflexions individuals i compartides que s'han esdevingut al llarg del temps. El que s'ha esdevingut ha estat una "aturada reflexiva" per propiciar un relleu més segur. Hem protagonitzat una innovació a la qual hem arribat sense

² Reflexió personal escrita. Annex 1.8.Pàg. 96

seguir els passos marcats per cap “programa per propiciar canvis” sinó que hi hem arribat seguint el ritme ordinari que ha propiciat l’acumulació de visions, de problemes, d’interpretacions i d’experiències, conduint-nos a la necessitat de canviar.

Com diu Fullan (2002):

El desarrollo de un sentido profundo del proceso de cambio mediante la acumulación de perspectivas y de sabiduría en diferentes situaciones y a lo largo del tiempo puede que resulte ser lo más práctico que podamos hacer. (Pàg. 63)

Establecer prácticas para compartir conocimiento no es sólo la vía para crear culturas de colaboración sino también un producto de las mismas. Esto significa que las organizaciones deben concebir el intercambio de conocimiento como una responsabilidad y reforzarlo mediante incentivos y oportunidades para adherirse a él. (Pàg. 102)

Com hem anat veient, s’ha establert de manera natural una manera de treballar de forma col·laborativa que ha propiciat l’intercanvi d’experiències i l’adquisició de coneixement.

Així doncs, *El Projecte de Formació* i la *innovació curricular*, dues cares de la mateixa moneda, han estat útils per a propiciar un canvi en la perspectiva que el professorat que hi ha participat té respecte la forma com es pot preparar per encarar una innovació en el currículum i com la pot implementar. En la manera de formar-se i en la manera com s’ha implementat el canvi, l’equip *Diàleg 9* hi ha trobat la manera de:

- **Poder treballar plegats en qüestions habituals d’aula, millorant la nostra pràctica.** El fet d’haver treballat junts és obvi des del moment que hi ha hagut tot un seguit de moments de trobada amb un ordre del dia que marcava la pauta de la feina que s’hi havia de fer. En aquestes reunions sempre s’hi han treballat qüestions relacionades amb la vida a l’aula, hagi estat d’una manera més directa i incidint de manera immediata en la pràctica o d’una manera més indirecta

propiciant la reflexió per a un canvi més lent però convençut. A través de l'anàlisi de la implementació de les unitats didàctiques veurem si s'ha aconseguit millorar les pràctiques.

- **Millorar les relacions personals.** Aquesta era una necessitat en aquest equip perquè la forma com a l'escola s'han viscut els canvis en aquests anys d'aplicació de la Reforma han anat provocant desenganys, desacords, i desconfiances que aquest projecte ha ajudat a llimar quan no a fer-los desaparèixer.
- **Sentir-nos més segurs i segures del que fem en la nostra tasca educativa.** Tots n'hem sortit reforçats perquè la reflexió que et permet triar l'encert de l'error sempre et dóna seguretat i això és el que bàsicament hem fet: dir-nos (reflexiu), perquè ens hem dit (recíproc), el que ens anava bé i el que no; i la reflexió és doble si la fas en veu alta perquè comporta compromís. Estic convençuda que també aquells companys o companyes que no ho han fet explícit _perquè per a ells o elles (especialment són ells els que no ho diuen) no ha estat el punt més fort del projecte_ també hi han trobat un camí per a la millora.
- **Reforçar l'autoestima personal,** una de les raons per les quals es frena el canvi o es produeix l'activisme. Quan un no té una bona autoestima tendeix a no valorar amb encert les seves accions i més fàcilment pot tenir actituds i conductes agressives o passives que no li permeten ser objectiu en l'anàlisi de les seves accions. És evident que millorar l'autoestima i l'autoconcepte de tots i cadascun dels membres d'un equip hauria de ser un objectiu de tot equip que vulgui treballar en col·laboració. Nosaltres no ens ho havíem proposat però és obvi que com a mínim a dues persones els va ajudar.
- **Crear hàbit innovador.** Tots i cadascun dels indicis que he hem trobat ens permeten afirmar que aquesta manera de formar-se (recíproca i reflexiva al

temps) és una fórmula vàlida que redueix el temor al canvi, les resistències i, per tant, crea una **bona predisposició cap a possibles innovacions futures**.

- **Impulsar el canvi que es pretenia.** El canvi es va donar i són molts els elements que permeten afirmar que dos cursos després l'esperit del canvi encara és viu malgrat els condicionants contextuais adversos. Aquest esperit de canvi va fer possible:

- **L'organització curricular a l'entorn dels conceptes socials clau, conflicte i poder,** demostrant el seu potencial com eixos vertebradors d'un currículum de Ciències Socials. Aquesta organització **fa possible l'encaix i l'adaptació dels continguts curriculars oficials a les necessitats de l'alumnat** i és valorada, encara avui de manera positiva o molt positiva.
- **L'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que faciliten la comprensió i que potencien unes habilitats socials afavoridores del diàleg i la participació.** El debat obert en el si del departament de Ciències Socials de l'escola per tal de trobar maneres de fer a l'aula que propiciïn el diàleg i el reconeixement de l'altre segueix viu, la qual cosa indica que seguim en el camí de la millora.
- **La rellevància de les habilitats cognitivolingüístiques.** Se n'ha reconegut la rellevància, s'hi veuen moltes dificultats per treballar-les. Aquesta pot ser una bona línia de treball futura, complementant i aprofundint en les altres.

Si en futures ocasions es planteja la possibilitat de preparar un *Projecte de Formació* com el que hem analitzat, que partia de la idea de fer una *innovació*

curricular prou significativa com perquè el professorat prengué consciència que li calia formar-se, **es fa imprescindible tenir present temps de formació**. Temps que ens sembla que ha de formar part de les rutines del propi curs; cal fer una selecció i, si és que un equip de professors i professores vol formar-se d'aquesta manera, potser és necessari alliberar-lo d'altres càrregues ordinàries. Cal també trobar els espais de trobada. En el decurs d'aquest temps s'ha vist que, si bé és necessari tenir **un espai al propi centre escolar, en el qual es pugui treballar amb tranquil·litat**, no és gens secundària la idea que l'equip que es disposa a treballar de manera col·laborativa o cooperativa tingui **moments de trobada fora del centre** però amb un objectiu de treball.

No es pot menysprear l'espai perquè pot ser que per alguns dels components de l'equip es sentin millor fora de l'escola i, com hem vist més amunt, **en la preparació de plans de formació s'ha de contemplar** tot el que fa referència a **les emocions i els sentiments** i s'haurà de tenir present **la diversitat del professorat** a qui va dirigit **perquè** aquests aspectes **són rellevants per al canvi i per al millora professional** i tots sabem que alguns espais ja ens predisposen a rutinitzar les nostres accions.

7. La intervenció didàctica

Després d'unes reflexions prèvies, en aquest apartat s'exposa quines han estat les unitats didàctiques preparades, els cursos i els professors que les preparen i duen a l'aula, es donen raons per haver-les seleccionat i es fa una breu descripció de cadascuna de les que cinc que s'han seleccionat per ser objecte d'anàlisi en profunditat i d'interpretació.

7.1. Reflexions prèvies

La implementació a l'aula de les unitats didàctiques ha estat una feina individual però en absolut solitària. Tal com hem anat veient, el *Projecte de Formació* neix d'unes necessitats directament relacionades amb la voluntat de millorar la pràctica i, de la mateixa manera que el *Projecte de Formació* és una activitat essencialment compartida, la intervenció didàctica és una acció que neix en el treball en equip però la responsabilitat última de la preparació i la implementació la fa cada professor o professora de manera individual. I és lògic que hagi estat així perquè és cada professor o professora qui actua al costat de cada grup d'alumnes, de cada alumne i cada alumna. Això sí, cada unitat didàctica implementada s'ha preparat d'acord amb el que s'ha anat acordant en l'equip i ha quedat, després, exposada a la crítica reflexiva de tots els seus membres. Ja he explicat anteriorment que, en el procés d'elaboració de la unitat didàctica, jo em vaig anar reunint amb cada professor o professora amb la intenció de donar-li suport en el disseny de la unitat; però, tot i amb això, la responsabilitat de presentar-se davant l'alumnat seguia essent individual.

L'acte educatiu té una part de creativitat artística que posa de manifest aquesta manera personal de dur a l'aula una acció didàctica concreta. Imaginem que quatre professionals diferents hem d'impartir la mateixa unitat didàctica en el mateix nivell educatiu, amb el mateix grup d'alumnes, el resultat serà diferent per moltes raons, una de les quals serà l'estil personal d'implementar-la. Però això no treu importància a la feina de reflexió prèvia que s'hagi fet de manera participada. Tal com diu Pozuelos (1997):

El diseño y desarrollo de una unidad didáctica es una tarea que debe dimensionarse desde una doble realidad: por una parte será una labor en torno a un conjunto de ideas y decisiones compartidas y por otra tendrá que considerar la posibilidad, y necesidad de su adecuación individual, por parte de cada uno de los componentes, a su realidad y forma personal de entender el proceso educativo. Así la unidad didáctica se propone como un espacio curricular a compartir por todo un equipo, siendo aquí donde se determinan las ideas y propuestas que deben orientar y estructurar la práctica y su análisis reflexivo. (Pàg.149)

Preparar la feina de forma individual i preparar-la en equip són dues formes de treballar que en el cas de la preparació, implementació i avaluació de les unitats didàctiques de *Diàleg 9* s'ha donat de manera complementària. En el cas de les unitats didàctiques preparades per cada component de *Diàleg 9*, el procés de discussió previ no va venir donat pel tema de la unitat didàctica que es volia dur a l'aula sinó per les variables seleccionades i que s'havien de tenir presents en la implementació de cadascuna d'elles.

La preparació de les unitats didàctiques ha estat _ho hem vist en l'anàlisi i interpretació del *Projecte de Formació*_ un bon instrument de millora professional. Ara cal veure si ha estat també un instrument de millora dels aprenentatges del nostre alumnat.

S'han plantejat les unitats didàctiques de manera flexible, creant només el marc bàsic imposat per les variables a tenir presents però, en canvi, adaptant-se bé a aquells continguts temàtics que poguessin aportar major seguretat al professor o

professora que l'havia d'impartir i triant el nivell i grup classe amb el qual cadascú s'hi sentís més còmode.

7.2. Concreció de la proposta didàctica.

Com ja hem vist a l'apartat *Proposta curricular*, es van preparar, implementar i avaluar nou unitats didàctiques diferents que s'han dut a l'aula en nivells i matèries diferents. N'analitzaré cinc en profunditat.

Hem seguit passos diferents segons els casos perquè, des del primer moment, es va decidir que calia que ningú es sentís pressionat, tothom havia volgut formar part de l'equip i tirar endavant la innovació i es tractava de seguir fent quelcom que hom volia fer i de trobar elements de treball comú, sense que ningú sentís que hi perdria res de personal ni que en quedava malmesa la seva particular manera de fer professional. Òbviament això té les seves conseqüències, també a l'hora de fer-ne l'anàlisi i mirar d'extraure'n conclusions comuns a tots els processos d'elaboració. Malgrat tot, s'ha compartit, com equip *Diàleg 9*, des de la terminologia que s'ha utilitzat en el procés de redacció de la tesi fins a les concepcions que s'han donat en els moments de prendre la decisió sobre quin contingut temàtic es treballava, sobre la preparació, sobre la implementació i avaluació de cada unitat didàctica; en algunes ocasions ha estat *a posteriori*, però s'han confrontat i finalment compartit.

En totes les unitats didàctiques veurem que hi ha una fase en la qual el professor o professora que vol preparar la unitat didàctica es troba amb mi per tal d'analitzar quins seran els objectius a assolir en la unitat, quina pot ser la millor manera de fer-ho, de quins recursos es disposa, etc.

Aquesta és una etapa durant la qual, de forma més o menys explícita, es fa reflexió sobre la conveniència de treballar *aquesta* unitat didàctica i no una altra; de

treballar-la partint dels conceptes socials clau *conflicte i poder*; es parla del moment del curs més convenient, de les estratègies a utilitzar per tal que s'adaptin als continguts i a les característiques dels alumnes que l'han de treballar, etc.

Aquest primer procés de reflexió cadascú el va fer de formes diferents posant ja de manifest les particulars maneres de treballar. En alguns casos la reflexió la vam fer gairebé sempre el professor o professora i jo conjuntament; en alguns casos només s'hi van compartir dubtes, en altres casos simplement se'm van comunicar les decisions que el professor o la professora havien pres.

7.2.1. Concreció de les unitats didàctiques: presentació dels cursos, grups i matèries amb les quals es relacionen i raons del professor per fer la tria

Es concreten en aquest apartat les nou¹ unitats didàctiques que es van preparar a l'aixopluc del *Projecte de Formació*.

1. El judici a Jesús. Professora: Lola.

És una unitat didàctica lligada a la matèria de Religió de 1r curs d' ESO. La professora que imparteix aquesta matèria és la **Lola**, mestra (titulació: Madrid 1969) i Llicenciada en Estudis Eclesiàstics (titulació: Barcelona 1997). Ella ha impartit, a l'escola, la matèria de Religió des que va entrar-hi. Ha exercit també de coordinadora de Pastoral. Té experiència en diferents edats i nivells perquè dóna classe, al mateix temps a ESO i a Batxillerat. Com podem veure per la seva especialitat, se sent més còmoda, iniciant un procés de canvi en una matèria com la Religió perquè coneix bé el contingut curricular i no li suposarà un esforç tan gran com si ho fes a CCSS, on hauria de tractar Història o Geografia que no són la seva especialitat.

¹ S'assenyalen en negreta aquelles que s'han analitzat i interpretat.

Per a ella treballar amb alumnat de primer d'ESO, els “més menuts”, com els qualifica sovint afectuosament, és més fàcil que fer-ho amb els de Batxillerat perquè són encara força dòcils, poc entremaliats, permeten una bona dinamització de les activitats, perquè escolten les seves instruccions.

Però per damunt de tot, pesa molt el fet que la **Lola** diu que “no deixo d'experimentar, ja fa uns anys, la necessitat de que l'escola sigui realment educadora per a la vida, cada vegada menys una mera transmissora de coneixement”² i en aquesta línia ella va cercant maneres d'acostar el fet religiós a la vida quotidiana dels nois i les noies que té a l'aula. En aquesta ocasió pensa que parlar i treballar a l'aula la vida de Jesús és un tema ben fàcil perquè pot trobar moltes maneres de donar-hi, encara, actualitat.

2. La fi del món antic. Professor: Dani.

Es tracta d'una unitat didàctica que es treballa amb l'alumnat de 2n d'ESO i dins de les Ciències Socials. En **Dani**, el professor que implementa aquesta unitat didàctica, fa en aquells moments una substitució a l'escola. No és un professor que estigui massa vinculat al grup però l'any durant el qual nosaltres duem a terme el *Projecte de Formació* i la *innovació* ell ha començat a treballar a l'escola substituint l'Elena, però hi té molt poca dedicació i presència. És en el següent curs, en una nova substitució, ara de la **Marga**, i quan queden encara dues unitats didàctiques per implementar, que ell em demana també de fer-ho. Aquest curs ja coneix el centre, l'alumnat, els companys i, a més a més, li han donat uns cursos i unes matèries amb les quals ell se sent més tranquil.

² Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136. Reunions amb la Lola

Essent un professor amb poca experiència professional decideix participar en el projecte per tal d'aprendre i també per anar compartint d'aquesta manera la línia de treball de la resta de companys i companyes del departament.

Ell havia preparat, durant els seus estudis de llicenciatura, alguns exercicis didàctics que ara li són d'utilitat; havia fet alguna *història de vida*, que vol adaptar a una unitat didàctica de 2n d'ESO. És un apassionat de la Història Antiga per això el currículum de 2n d'ESO li ve perfectament. D'aquesta manera, en **Dani** no dubta gens a l'hora de decidir el nivell en el qual vol treballar. Pel que fa al grup ho farà en el C que, segons les seves impressions, és el que pot aprofitar millor una dinàmica com la que vol preparar, de tota manera a l'hora de la implementació va acabar efectuant-lo també en els altres dos grups en els quals intervenia, encara que no en vam fer el seguiment.

Amb en **Dani** ens vam trobar en sis ocasions per tal de preparar la unitat didàctica i ho anàvem fent seguint el mateix ritme i els mateixos passos que vam seguir amb l'Elena, la professora a la que ell havia substituït, que ara ja s'havia incorporat al centre i que implementava la seva pròpia unitat didàctica.

3. La guerra dels segadors. Professora: Elena.

És una temàtica que es pot tractar en el currículum de Ciències Socials de 3r d'ESO. L'**Elena**, Llicenciada en Geografia i Història (UB, especialitat Història de l'Art), pot fer la innovació a ESO o a Batxillerat perquè com la **Lola** fa classe a totes dues etapes. De tota manera es decanta per fer-ho a 3r d'ESO per diverses raons la més important de les quals és el fet que no té el compromís d'enllestir tot el temari. A l'**Elena** li sembla que procedint de la manera que s'està apuntant en la feina que es fa des del *Projecte de Formació* s'alentirà el ritme de les classes i vol fer-ho en un curs

que li permeti, pels continguts, anar menys apurada de temps. Recordem que l'**Elena** fa la implementació de la unitat didàctica en el curs escolar següent al del *Projecte de Formació* i que, per tant, ella disposa de tota la informació sobre com ens va anar a tots els altres. Sap que treballar d'aquesta manera satisfà més a l'alumnat i al professorat però també sap que s'alenteix el ritme, que no es poden treballar la mateixa quantitat de temes diferents.

Contràriament a l'opinió de la **Lola**, l'**Elena** no pensa que estigui més tranquil·la si decideix que experimentarà la innovació en un curs on pugui fer-ho treballant un temari del qual en domini més el contingut de la matèria. En el seu cas, essent especialista d'Art, hauria de fer-ho amb un grup de 2n de Batxillerat però pensa que per una banda el contingut curricular de tercer d'ESO li permet una major relació amb els conceptes clau triats, *conflicte i poder* i, de l'altra, el fet que sigui ESO i no Batxillerat, li permetrà fer-ho amb major tranquil·litat. L'**Elena** diu que a Batxillerat no es pot deixar cap tema per treballar perquè l'alumnat s'ha d'examinar de selectivitat i fer-ho els situaria en inferioritat de condicions respecte als d'altres centres.

Pel que fa al grup amb el qual vol treballar, l'**Elena** fa classe a dos tercers i decideix fer-ho amb els de 3r A, que li sembla que serà el grup més fàcilment manejable. És evident que el que finalment l'ha decidit, després de tenir ja del tot preparada la unitat didàctica és que amb aquest grup s'hi sent més còmoda i, diu ella, no s'hi ha hagut d'enfadar en cap moment.

4. El conflicte: teoria i resolució. Professor: **Ignasi**

És una unitat didàctica que l'**Ignasi** prepara per fer amb els seus alumnes de tots els tercers d'ESO de Ciències Socials. L'**Ignasi**, mestre per la UB (1981) i

Llicenciat en Història (1992, UB), no podia triar el nivell perquè ell, aquest curs 2000-2001, només tenia tercer d'ESO. Sí que podia triar el grup. A diferència de la majoria de companys i companyes que van decidir fer la innovació de manera temptativa en un grup classe, l'Ignasi va decidir, ja d'entrada, fer-ho en tots quatre grups. Li va costar molt decidir el contingut de la unitat didàctica i de fet en les primeres reunions que vam tenir ell i jo es decantava per treballar els dos conceptes clau, conflicte i poder, a través de la Guerra dels Segadors o a través de la Guerra de Successió. Vam estar veient les possibilitats i, fins i tot, havíem començat a treballar a partir del llibre de Campamà i Vidal *Poder i Conflicte*³ perquè li semblava el més òptim. Però finalment va decidir adaptar el contingut del llibre de Mundate i Martínez (1998) *Conflicto y negociación*⁴ a la temàtica que el currículum de 3r d'ESO li permetia tractar en el tercer trimestre (guerres mundials, període d'entreguerres...).

Es tractava de fer una introducció teòrica a la teoria del conflicte i després passar a analitzar els grans conflictes contemporanis a partir d'aquesta teoria.

Considero rellevant fer notar que l'**Ignasi** comptava amb el fet que, essent en el curs 2000-2001 tutor de 3r d'ESO i professor de CCSS de tots els grups, el curs següent, 2001-2002 seguiria com a tutor del mateix grup i, per tant, passaria a 4t i seria professor de CCSS de la major part dels grups. Això representava per a ell que si podia dotar al seu alumnat d'uns instruments d'anàlisi i comprensió de conflictes durant el tercer trimestre de 3r d'ESO els podrien utilitzar per analitzar i provar de comprendre els grans conflictes de la Història Universal del Món Contemporani i de la Història d'Espanya.

³ CAMPAMÀ, S. VIDAL, J. (1996) *Poder i conflicte*. Crèdit 1 Ciències Socials, segon cicle ESO. Barcelona. Ed. Octaedre.

⁴ MUNDUATE JACA, L. MARTÍNEZ RIQUELME, J.M. (1998) *Conflicto y negociación*. Madrid. Ed. Pirámide.

5. La transició espanyola. Professora: Carlota

Una unitat didàctica adaptada del currículum de Ciències Socials de 4t d'ESO. La **Carlota** podia treballar amb l'alumnat d'ESO o amb el de Batxillerat, impartia classe a 1r d'ESO, a 4t i a 2n de Batxillerat. Ja hem vist que la **Carlota** és d'aquelles professores que necessita seguir el llibre de text que té a mans i que és el punt de referència per a l'alumnat i per a ella mateixa. D'altra banda la pressió de les proves de selectivitat després del Batxillerat la intranquil·litzava força i la va condicionar molt en els moments de triar en quin grup volia implementar la seva unitat didàctica. La seva manera de fer, habituada a unes pautes que necessita que variïn poc d'un any a un altre i amb la prudència de no voler fer res que no hagués estat experimentat prèviament, la van decantar a intervenir amb l'alumnat de 4t d'ESO.

El currículum de 4t d'ESO li permetia adaptar una unitat didàctica que jo ja havia implementat amb els alumnes de 2n de Batxillerat. D'aquesta manera ella ja disposava d'un pòsit anterior, d'uns documents que ja existien i de la possibilitat de comptar, més que la resta de companys, amb la meua ajuda perquè ja hi havia una experimentació i, per tant, unes reflexions fetes sobre la mateixa; ja sabíem què havia anat bé, què havia funcionat malament i què calia tenir present per encarar la unitat didàctica. Encara que calia repensar-la per adaptar-se a alumnat més jove, ja hi havia una feina bàsica feta.

Dels quatre grups que tenia es va decidir per aquell en el qual la feina era més fàcil perquè eren menys contestataris i acollien de bon grat totes les propostes que ella els feia. Era també el grup menys mogut i menys xerraire i es tractava d'un grup amb un bon progrés acadèmic. Com ella mateixa diu després de la implementació, "no s'acaba de sentir còmoda treballant d'aquesta

manera amb els alumnes i només vol fer-ho amb grups que, com aquest, són grups que no presenten problemes de comportament i que mantenen una actitud correcta cap a la matèria i cap a ella”.⁵

6. Desequilibris en la distribució de la riquesa. Món ric / món pobre. Professora:

Magda

És una unitat didàctica lligada a l'Economia 1r Batxillerat, en la modalitat de Ciències Socials. La Llicenciatura en Dret (UAB), la Diplomatura en Teologia i el fet que la **Marga** imparteixi Economia en el Batxillerat ens permeten veure la seva adaptabilitat a les necessitats del moment.

Quan ella afirma: “no hauria dit mai quan era adolescent que arribaria a disfrutar donant classe i menys d'economia i de religió. Però la realitat és que així és i que m'ajuda molt, malgrat el cansament... en el meu creixement com a persona i com a professional”⁶. Es posa de manifest la seva voluntat d'aprendre i millorar.

La **Marga** ja havia dit des del primer moment que volia participar en el projecte i des del primer moment li va semblar que el currículum d'Economia de Batxillerat li permetria molt bé treballar els conceptes clau seleccionats, conflicte i poder. Li calia només afinar quin seria el tema concret per introduir-ho, en quin dels dos grups amb els quals treballava i en quin moment del curs.

Pel que fa als grups va decidir que ho implementaria en els dos grups perquè no volia fer-hi diferències, donat que eren molt distints i pràcticament tots els

⁵ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136. Reunió amb la Carlota.

professors i professores que hi treballàvem en valoràvem més un que l'altre. A ella li va semblar que una activitat com la que pretenia fer podia semblar un premi que només concedia als que eren més tranquils i treballadors i no volia que fos així. El seguiment més escrupolós el faria només amb el grup D, perquè el rigor i l'esperit de treball dels seus components li podien permetre una visió més acurada del que s'anava esdevenint així com una major constància en fer el diari de classe que ella demanaria.

Es decidia per una unitat didàctica que recollís tots els conceptes bàsics treballats en el curs i que permetés una revisió global a través de la relació amb els conceptes conflicte i poder. Es tractava de treballar els *Desequilibris en la distribució de la riquesa*, veient el domini (*poder*) que aquells que tenen més exerceixen sobre els que tenen menys. La contraposició Món ric i Món pobre li permetria revisar conceptes clau d'Economia de 1r Batxillerat al mateix temps que ho podia fer a través d'un joc com és la *Dinàmica de construcció de cubs*⁷ que li possibilitava treballar d'una manera més distesa a l'aula; una forma de treball que a la **Marga** li semblava que faria menys feixugues les classes del mes de maig, uns moments en què el cansament del curs ja es fa molt palès.

7. Com es creen necessitats? Professora: Estefania

Unitat que es prepara a l'abric de l' Economia i Organització d'Empreses, 1r-2n Batxillerat per a la Modalitat de Ciències Socials. L'**Estefania**, Llicenciada en Ciències Actuarials i Financeres (UB) i Diplomada en Ciències Empresarials i Econòmiques (UPF), és la professora més jove de l'equip fins el moment que s'incorpora en **Dani**, que ho fa ja iniciat el *Projecte de Formació i la Innovació*.

⁶Valoració personal retrospectiva **Marga**. Annex 1.8. Pàg. 98

L'**Estefania** porta només un curs en la plantilla de professorat de secundària postobligatòria; quan hi va entrar, ja portava un any en el centre fent classe en un mòdul ocupacional de Simulació d'Empresa.

L'**Estefania** té un gran interès en aprendre i el 2000-2001 va estar el curs que se la va veure més receptiva a tot el que passava al seu entorn. Durant el primer any, com diu ella mateixa, “ja tenia prou feina a preparar-me les classes i a combinar el que feia a Simulació d'Empreses i el que feia a Batxillerat”.⁸ És la persona que més sovint parla de la necessitat de compartir la matèria amb algú altre.

Ella té un estil molt acadèmic de fer classes i en els primers temps mira de reproduir al detall allò que a ella li ha anat bé en els seus anys d'Universitat. Com ja he fet notar en l'anàlisi del *Projecte de Formació* li agradaria poder donar major protagonisme a l'alumnat sense perdre la seva autoritat. És aquesta la raó per la qual es decideix a implementar la unitat didàctica en el curs del qual n'és tutora, un primer C de Batxillerat, ja que si bé és un grup mogut i xerraire i amb un nivell acadèmic que posa de manifest les dificultats que tenen en l'estudi molts dels i de les alumnes, està convençuda que serà el que li donarà millors resultats. En realitat l'**Estefania** passa tot el curs preparant la unitat didàctica i veient com ens va la implementació a cadascun dels altres. Ella serà, de tots els que vam seguir de manera normalitzada el *Projecte de Formació* en el curs 2000-2001, la última en dur-la a l'aula.

Per a l'**Estefania** és molt important tenir bon “feeling” amb l'alumnat per poder treballar d'una manera diferent a l'aula, al mateix temps que és rellevant que la

⁷ GASCON, P. MARTÍN, C. (Coord.) *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid ED. La catarata.

⁸ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136. Reunió Estefania.

respectin com a professora. Està convençuda que el seu grup de tutoria és el grup ideal.

8. Coneixement i memòria . Professors: **Marc i Jonathan**

Unitat de Filosofia 1r Batx. En **Marc**, Llicenciat en Filosofia (UAB, 1988) i Llicenciat en Dret (UAB, 1995), i en **Jonathan**, Llicenciat en Filologia Hispànica (UB) i Llicenciat en Filosofia (UAB), formen un tàndem que ja fa temps treballa compartint la Filosofia i la Història de la filosofia en els Batxillerats.

Cadascun d'ells a la seva manera, en **Marc** i en **Jonathan** són dos professionals que donen molt valor al diàleg i, en un estil propi, han anat introduint progressivament maneres de fer que el propiciïn a l'aula. Per manera de ser i per les llicenciatures que han cursat, els dos són d'aquella mena de professors que es poden passar hores i hores parlant i podrien fer-ho al marge de l'alumnat; però també els dos són molt conscients del fet que el discurs oral cansa i que, per tal que l'alumnat vagi afiançant els aprenentatges, és necessari que es produeixin situacions que permetin la interacció entre ells i l'alumnat i, sobretot, entre diferents alumnes. També són molt conscients del paper que juguen els mitjans de comunicació en la construcció d'opinió i de criteri, així com de la rellevància que pot tenir connectar els continguts conceptuals més abstractes del currículum amb situacions de la vida real i amb les grans preguntes que tot adolescent es fa a aquesta edat.

Van decidir treballar els dos conceptes clau, *conflicte i poder*, relacionant-los amb *veritat i coneixement* i fer-ho a partir del visionat d'una pel·lícula que tracta un tema que sol interessar molt a l'alumnat d'aquesta edat: l'Holocaust. El punt de

trobada de tot el marc conceptual el trobarien visonant i treballant després *La caja de música*⁹.

Aquest era el marc inicial, després van veure que podien anar relacionat aquests conceptes amb d'altres que eren també claus en la seva matèria, que apareixen molt a la pel·lícula i que permetien molt debat, com per exemple: memòria, identitat (individual i col·lectiva) i justícia.

En **Marc** i en **Jonathan** van implementar la mateixa unitat didàctica en tots els cursos de 1r de Batxillerat i amb tots ells van fer-hi, adaptant-ho al ritme i manera de treballar de cada grup, les mateixes activitats. L'anàlisi que ells fan en acabar el curs és sobre la totalitat de les classes. L'anàlisi que jo n'he fet ha estat sobre un dels grups d'en **Jonathan** perquè disposava de més material de l'alumnat per poder triangular la informació.

9. Seguiment i anàlisi d'un conflicte: la qüestió d'ETA. Professora: Agnès

És una unitat didàctica d'ampliació del currículum d' Història d'Espanya de 2n de Batxillerat. En el meu cas, la tria dels grups no la vaig haver de fer, ni la volia fer, perquè des de ja fa uns anys procuro anar treballant d'aquesta manera amb tot l'alumnat, adaptant les unitats didàctiques a les edats i cursos. En realitat durant aquell curs 2000-2001 vaig preparar altres unitats didàctiques de manera que podria ser considerada innovadora, seguint el marc que ens vam dissenyar plegats en el *Projecte de Formació*. L'únic que vaig haver de decidir fou en quins cursos i grups en volia fer un seguiment més acurat. La decisió que fossin dos segons de Batxillerat, C i D, obeïa exclusivament al fet que aquests dos grups ja havien fet Història del Món Contemporani a 1r de Batxillerat i no calia que m'entretingués, amb ells, a treballar algunes qüestions prèvies que m'agrada que l'alumnat conegui abans de

⁹ Pel·lícula: *La caja de música* (1990) Drama. Director Costa Gavras. Actors: Jessica Lange , Amin Mueller-Sthal i Frederic Forrest

començar el currículum prescriptiu. Es tracta de qüestions relacionades amb les diferents concepcions de la Història, les escoles historiogràfiques, la utilitat de la Història, i també sobre procediments de recerca i ús d'informació.

Els dos grups seleccionats ja coneixien la forma de treballar per *projectes de treball global*. D'altra banda en ser dos grups ja coneguts sabia què els podia demanar per tal que ells fossin els màxims col·laboradors en la presentació de material que a mi em podia ser de gran utilitat en la recerca. Coincidia, a més a més, que en un d'ells podia assistir una observadora externa, l'Eva, perquè l'horari d'aquest grup li permetia. D'aquesta manera, la possibilitat d'assistència de l'Eva a les classes del grup D va ser el que em va decidir a fer l'anàlisi i interpretació, només, del que s'esdevingué en aquell grup; la presència de l'Eva em permet disposar d'una visió contrastada.

El fet de treballar el conflicte etarra és una qüestió que, en començar, jo no podia saber encara que em podia imaginar que seria un tema de la realitat política espanyola, perquè la manera com s'havia desenvolupat el curs d'història de 1r de Batxillerat amb l'alumnat amb el qual em disposava a treballar els havia fet molt sensibles a les grans problemàtiques actuals, de manera especial a les que afectaven el nostre país.

7.2.2. Descripció de la implementació de les cinc unitats didàctiques que s'analitzen en profunditat

Les unitats didàctiques que s'analitzen en profunditat es descriuen en l'ordre cronològic en què es van implementar. Recordem que, si bé el temps atorgat per la

direcció del centre per dur a terme el Projecte de Formació s'esdevé durant el curs 2000-2001, algunes de les unitats didàctiques s'implementen en el 2001-2002.

Les dates que acompanyen cada unitat són les de la implementació a l'aula.

1. La transició espanyola. Ciències Socials, 4t d'ESO. Professora: Carlota.

Gener de 2001

La **Carlota** vol implementar una unitat didàctica amb alumnes de 4t d'ESO en el primer trimestre. Per això ens posem a treballar aviat, gairebé només començar el curs, encara que la primera reunió formal amb la **Carlota** no la fem fins el novembre de 2000. Malgrat el *Projecte de Formació* no es va iniciar formalment fins el gener, les línies mestres que es seguiran es tenen traçades perquè, com ja hem dit amb anterioritat, el *Projecte de Formació* no neix del no res sinó del procés de reflexió que es va anar gestant, en l'equip del departament, des d'un parell de cursos abans. El fet de ser la primera unitat didàctica que es duu a l'aula treballant-la de manera compartida i que hagi de ser la primera objecte d'anàlisi també fa que es prepari amb major detall i que fins i tot, s'elaborin documents per explicar als alumnes què és l'empatia o què és un joc de simulació.

Els objectius

1. Saber explicar els mecanismes que van possibilitar la transició així com les posicions que es van adoptar en aquells moment, i les raons o arguments que en van permetre la seva defensa.
2. Saber cercar la informació, d'acord amb els criteris marcats en iniciar la recerca, processar-la, reorganitzar-la i fer una síntesi de la informació rellevant necessària.
3. Saber treballar en equip.
4. Saber entendre les posicions i accions d'altres persones, saber entendre les raons d'aquestes posicions; saber-les defensar davant d'altres posicions.

5. Saber prendre decisions, aportant raons i arguments de pes per justificar les seves decisions.
6. Saber participar en els moments de debat bo i respectant el torn de paraula
7. Qüestionar-se la necessitat o no d'intervenció política.

Els recursos

- Llibre de text AAVV (1999). *Ciències Socials 3r d'ESO*. Ed. Barcanova
- Material addicional (fotocòpies de cinc llibres de text diferents que expliquen aquesta etapa de la Història d'Espanya).¹⁰
- Documents sobre com fer la simulació i com portar després el debat.¹¹
- Document sobre el joc i el joc de simulació.¹²
- Document *L'empatia*.¹³

Les estratègies i mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge

- Explicacions de la professora.
- Treball individual de recerca d'informació.
- Treball en equip (preparació d'arguments i estratègies de defensa i comunicació d'aquests arguments).
- La simulació.
- El debat.

El desenvolupament

Fase d'exploració de continguts o inicial. Una sessió

Durant la **primera sessió** els alumnes fan aportacions sobre la temàtica que es treballarà. Cal tenir present que els dies anteriors s'ha treballat el franquisme, en aquestes sessions la **Carlota** ha anat ajudant a clarificar els dubtes que es plantejaven a la mort del dictador.

¹⁰ AAVV (1993) *Història de Catalunya*. Ed. Vicens Vives // AAVV (1997) *Història*. Batxillerat. Ed. Castellnou // AAVV (1998) *Història*. Batxillerat. Ed. Mc Graw Hill // AAVV (1999) *Història*. Batxillerat. Ed. Grup Promotor Santillana // Figueres, J.M(1999)*Història*. Batxillerat. Ed.ECIR

¹¹ Material per a la professora. UD *La transició* Annex 3. 12. Pàg. 152

¹² Documents de treball per a l'alumnat UD *La transició* Annex 3. 12. Pàg. 154

¹³Idem

La **Carlota** procura que intervingui tot l'alumnat. Ho fan la majoria però no pas tots. El clima, però, és de voluntat de participació.

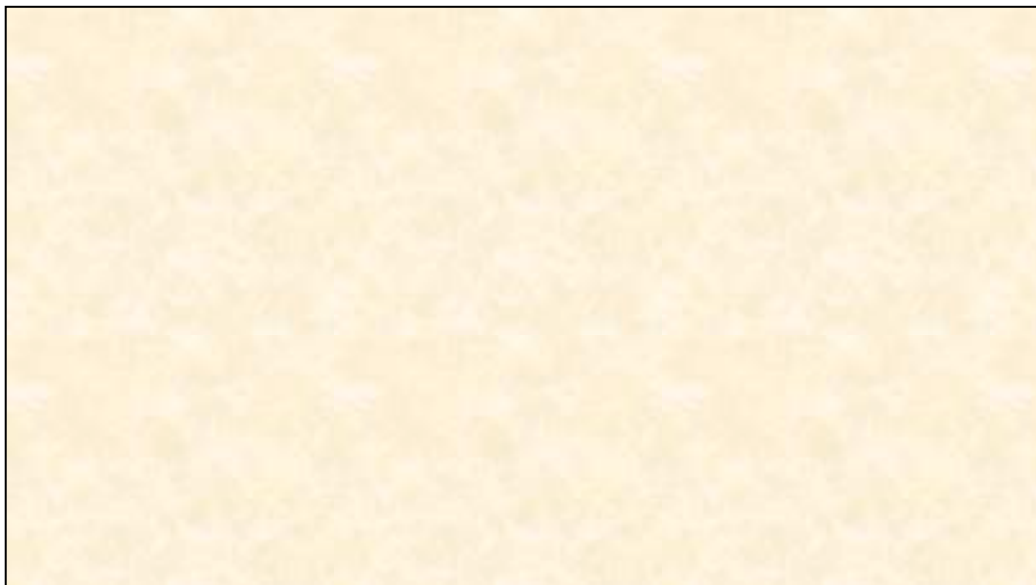
Es procedeix a llegir i comentar els documents *el joc de simulació* i *l'empatia* per tal que els nois i les noies tinguin clar què ens disposem a fer i per què.

Es lliuren també a l'alumnat les dues primeres pàgines del document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia*. El document es llegeix i es demana que no es perdi perquè el necessitaran per fer els equips.

Tot el grup classe treballa el material addicional, fotocòpies de diferents propostes editorials, en fan lectura i selecció. La **Carlota** va clarificant dubtes.

Fase de desenvolupament o d'estructuració de continguts. Quatre sessions.

Durant la **segona sessió**, primera de la fase de desenvolupament, s'organitzen els grups, seguint el que **Carlota** tenia previst, de manera que es demana llegir de la pàgina 3 del document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia* allò que fa referència a l'organització dels equips.



Del document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia*. Annexos ¹⁴

¹⁴ Documents de treball per a l'alumnat. UD *La transició* Annex 3. 12. Pàg. 154

Es té molta cura que els grups siguin aleatoris i la **Carlota** procura amb les seves explicacions que els nois i les noies entenguin que no té res a veure amb la ideologia particular de cadascú, que, de moment, el que han de fer és defensar un posicionament i que per poder fer-ho cal que entenguin les motivacions que tenien els homes i les dones d'aquell moment històric per fer el que van fer. Es tracta també, els diu la **Carlota** que cada equip sàpiga defensar aquestes raons i arguments de la millor manera possible.

Els alumnes van treballant en equips i cadascun d'ells selecciona dos representants que hauran de ser els que exposin els arguments que han trobat davant de la resta d'alumnes de la classe.

En el decurs de la **tercera sessió** un alumne explica el que faran durant aquest i segurament el proper dia, recull la idea del per què de la simulació i del per què de la necessitat de ser empàtics.

Els dos representants de la classe que han d'explicar les posicions d'aquells que van votar *SÍ* en el referèndum del 15 de desembre de 1976, exposen breument el moment històric. En realitat el que fa aquest equip, que és el més nombrós, és una introducció a l'Espanya de l'any 1976. Sembla que tinguin molt clar, per la forma com fan l'exposició que si els seus companys saben per veu seva què és el que va passar, ja entendran què és el que havien d'haver votat perquè cap altra posicionament no hi té cabuda. Al final de la seva exposició els dos representants de *l'aperturisme* repeteixen les raons a favor del *SÍ*.

Tot seguit els representats del *búnquer* donen els seus arguments pel NO. Ho fan de manera molt esquemàtica, però molt clara i precisa. Sembla que entenen que els seus companys ja han fet la contextualització i que ells només han de fer veure allò que fins ara no s'ha dit.

Finalment els representats de l'oposició defensen la seva posició. Des d'aquesta posició *rupturista*, que manté l'abstenció davant el referèndum del 1976, els alumnes que la representen exposen també molt clarament, com ho han fet els del *búnquer*, la seva posició.

Al final, després de la intervenció dels representants dels tres grups, la **Carlota** pregunta si algú té alguna raó més per defensar les argumentacions dels *aperturistes* i en un to molt tranquil, de simple anàlisi del que s'ha fet diu *“curiosament en el lloc on hi ha més persones han sortit les argumentacions més pobres, en el lloc on hi havia menys persones han sortit les argumentacions més riques, més ben pensades...”*¹⁵

Aquest comentari anima a un dels representants del SÍ a trobar noves maneres de plantejar les seves raons.

Fase d'aplicació de continguts i d'avaluació

És el moment que cada alumne podrà posar de manifest el seu posicionament, però que òbviament ho haurà de fer donant raons i arguments.

Durant la **quarta sessió** es segueix amb el joc de simulació i, en els primers moments, i per tal que tot l'alumnat recordi els arguments que es van donar, els mateixos representants de l'altre dia fan memòria de les raons que es van donar per votar *sí*, *no* o no votar.

A partir d'aquest recordatori la **Carlota** anima la resta d'alumnat perquè facin les seves aportacions personals. Els recorda que ara, que ja han vist les raons dels homes i les dones que van viure aquells moments, es tracta que facin l'esforç de pensar què és el que creuen que haurien fet ells i elles. La **Carlota** els va fent, una a

¹⁵ U.D. *El temps de la Transició*. Intervenció de la Carlota . Filmació 24.01.01 Annex 3.12. Pàg. 158

una i deixant temps perquè pugui contestar tothom qui vulgui les preguntes que s'havien pensat amb anterioritat i que són:

Ara aporteu les vostres opinions mirant de respondre el següent:

- Què hauries fet tu si haguessis hagut de votar el dia 15 de desembre de 1976? És molt important que tothom hi digui la seva.
- Per què hauries triat el que has triat?
- Creus que hauries tingut por d'una nova Guerra Civil si hagués sortit que es volia la ruptura? Per què?
- Creus que si s'hagués construït un model d'Estat més obert; per exemple un Estat Federal, ara tindriem encara els problemes d'ETA? Per què?
- Creus que hauria estat millor seguir amb el franquisme? Per què?

Del document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia*. Annexos ¹⁶

Després que s'hi vagin fent les intervencions personals i quan aquestes ja no es produeixen, la **Carlota** explica que el que faran ara és fer el simulacre de referèndum per la qual cosa val la pena deixar un temps de reflexió després d'haver fet l'última pregunta.

Ara podríeu fer un simulacre de referèndum i analitzar-ne els resultats.

- Cal que l'escrutini estigui ben fet

Del document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia*. Annexos ¹⁷

Es fa el simulacre de referèndum. Dos alumnes fan l'escrutini i es parla una mica dels resultats que, com ja s'havia previst, donen una aclaparadora majoria als Sí. La **Carlota** fa també el seus comentaris finals i els anuncia que en la propera sessió es passarà la filmació que s'ha fet per tal que es pugui analitzar i criticar.

Cinquena sessió. Es dedica el temps a passar la filmació per tal que puguin veure com van fer la defensa de cada posició i a comentar els errors que s'hi poden detectar.

En el decurs d'aquesta sessió la **Carlota** procura que l'alumnat opini sobre la forma com s'ha treballat aquesta unitat didàctica. Mostren un elevat grau de satisfacció, els ha agradat molt, manifesten que treballar d'aquesta manera i, encara que al principi la càmera els molestava una mica, després se n'han oblidat, els motiva més que la classe normal. La poca satisfacció de la **Carlota**, perquè li ha representat un esforç addicional al que està avesada, es posa de manifest en la seva cara, que expressa insatisfacció, quan l'alumnat fa aquestes valoracions.

2. El judici a Jesús. Religió, 1r d' ESO. Professora: Lola. Març de 2001

Es decideix que la celebració d'un judici pot engrescar els nois i noies de 1r d'ESO per treballar amb major profunditat la vida de Jesús i conèixer el seu entorn geogràfic i el seu temps històric. D'altra banda, per l'experiència d'altres cursos que té la **Lola**, sap que es podrà connectar el contingut d'aquesta unitat amb realitats més actuals que permetin als nois i noies establir un paral·lelisme entre el que va passar en temps de Jesús i algunes situacions del present, fent així una comparació diacrònica.

Els objectius

1. Conèixer la persona de Jesús.
2. Saber localitzar en l'espai i el temps el personatge de Jesús.
3. Conèixer els trets bàsics de l'entorn geogràfic en el qual viu Jesús.
4. Saber els trets bàsics del context històric, cultural, polític i social.
5. Saber interpretar els evangelis.
6. Saber trobar informació en la Bíblia.

¹⁶ Documents de treball per a l'alumnat UD *La transició* Annex 3. 12. Pàg. 154

¹⁷ Documents de treball per a l'alumnat UD *La transició* Annex 3. 12. Pàg. 154

7. Saber narrar situacions concretes.
8. Saber ordenar cronològicament uns esdeveniments.
9. Saber descriure espais.
10. Saber donar raons que expliquin uns fets concrets o una decisió presa.

Els recursos

- Bíblia
- Material de consulta que aporta la professora. (1 Atlas per cada dos alumnes per localitzar la zona geogràfica. La mediateca de l'escola disposa de tots els Llibres de text que es comercialitzen a Catalunya i estan a disposició de l'alumnat per ampliar coneixements i per veure imatges de l'època).
- Nou Testament per a cadascú .
- Vídeos:
 - *Jesús* (1987) Director: John Heyman. Producció: projecte Gènesi. Actors: Brian Decon i Rivka Nolman.
 - *Jesús de Natzaret* (?). Director Franco Zefferelli. Producció de Vincenzo Labella.
- Material per a fer els murals que posaran "en situació". Es tracta de material que permet fer una certa decoració i ambientació dels espais (cartolines, retoladors, llapis, etc.)
- Vestits que puguin portar de casa per adaptar-se a l'època que han de representar

Les estratègies i mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge

- Explicacions breus de la professora.
- Veure el vídeo seleccionat, per conèixer els espais.
- La recerca d'informació en la Bíblia i els altres materials aportats per la professora.
- El treball individual.
- El treball en equip.
- La dramatització del Judici a Jesús. Es tria la dramatització perquè sembla una forma òptima per connectar amb els nois i noies de 1r d'ESO.
- La comparació diacrònica.

El desenvolupament

El desenvolupament de la Unitat didàctica segueix les fases següents:

Fase d'exploració de continguts o inicial. **Una sessió.** En aquesta fase la professora va fent preguntes obertes a tot el grup-classe. De tant en tant alguna de les preguntes la dirigeix a algun alumne concret, sense pressionar gens si no en sap la resposta. Va fent preguntes de l'estil de: *què en sabeu de la Jesús?, què en sabeu de la seva vida?* Els nois i les noies fan moltes aportacions i molt diverses. Ho fan de manera molt espontània i amb ordre, demanant el torn de paraules. La **Lola** va aprofitant les seves intervencions per començar a introduir algunes idees sobre la figura de Jesús.

També fa preguntes referides a les expectatives del grup, per exemple: *què us agradaria saber de la vida de Jesús? Us interessa treballar aquest tema? En voleu saber més?* La majoria dels nois i les noies tenen un interès elevat en saber coses de la vida de Jesús i posen de manifest una bona predisposició a treballar-hi.

Abans d'acabar la sessió la **Lola** convida l'alumnat a portar tota la informació que puguin tenir a casa sobre Jesús i el seu temps. Els notifica que ella els portarà algun material, especialment atlas.

Es comprova, tal com s'havia previst en preparar la unitat, que els nois i les noies, coneixen els llocs pels quals s'esdevé la vida de Jesús així com els del Judici i la Passió. Es fan precisions.

Fase de desenvolupament o d'estructuració de continguts. Es desenvolupa durant **quatre sessions** i comença per les qüestions més senzilles, més concretes (per exemple situació en l'espai geogràfic) per anar passant progressivament a nous continguts més complexos i/o abstractes (per exemple conceptes com lleis, justícia, covardia, traïció, etc.)

Es treballa amb el material del llibre de text, amb alguns textos seleccionats per la professora i amb documentació *_molt diversa_* que cadascun dels alumnes ha portat de manera voluntària.

La **Lola** fa una breu explicació de presentació del tema, recollint encara moltes de les informacions que els propis alumnes van anar donant en la sessió d'exploració inicial. Els explica la voluntat de preparar "El judici a Jesús" i del que això representa: necessitat de conèixer l'entorn geogràfic, històric, cultural, etc.

Es comença a parlar de com es distribuiran els papers, qui farà què. Però cal primer, els diu la **Lola** que entenguin bé la informació seleccionada.

Al principi de cadascuna d'aquestes sessions la **Lola** va repetint, de maneres diferents allò que considera bàsic del que s'està fent, per exemple: " Fixeu-vos bé en com actua cadascun del personatges, com és Jesús, què és el que els condiciona a actuar d'aquella manera?"¹⁸

Els i les alumnes pensen els *papers* que hauran de representar. Preparar els papers comporta, com s'havia previst, cercar informació rellevant sobre cadascun dels personatges a representar. Comencen a "entrar" en cadascun dels personatges concrets.

La consulta a fonts d'informació acostava l'alumnat a diferents documents: el Nou Testament, el llibre de text i els vídeos que s'han vist a classe i que expliquen la vida de Jesús.

Un dels aspectes que es fa més difícil a l'alumnat és caracteritzar bé cada personatge sense haver d'escriure un paper llarg. Cada alumne es "fica" en la pell del personatge que li toca representar i vol que el seu sigui el més important de tots. S'animen i es comença a captar un cert nerviosisme que posa en evidència que estan interessats a fer-ho bé.

Aquí la feina de la **Lola** és molta perquè ha d'anar passant pels grupets que poden preparar estratègies conjuntes (el poble, testimonis anònims...) o amb aquells que han d'anar creant el seu personatge. És evident que els costa fer una selecció de la informació i que els és difícil renunciar a dir coses que no siguin necessàries.

La **Lola** ha d'anar acompanyant-los en aquesta feina de trobar els trets fonamentals de cada personatge. Ho fa fent preguntes més que donant respostes.

En acabar la quarta sessió tothom té clars quins són els espais en els quals s'esdevenen els fets principals i es mouen els principals personatges, així com del marc cronològic bàsic per utilitzar-lo en la narració, presentació, etc. Pel que fa als espais es té molt present que, es faci com es faci la posada en escena, caldrà tenir en compte que, segons el que s'esdevé en cada moment, s'haurà de canviar d'escenari i que per una banda tenim els *espais geogràfics grans (Judea i Galilea)* en els quals transcorren els esdeveniments i, per una altra, *els espais escènics petits (palau d'Herodes, de Pilat o el Sanedrí)* en els quals té lloc el propi judici.

S'han preparat tots els papers previstos. En el decurs del procés de preparació del judici els nois i les noies s'han vist obligats a establir pactes entre ells perquè hi havia uns papers determinats que tothom volia fer i, en canvi, uns altres que ningú volia representar. La necessitat de fer pactes significa capacitat de dialogar, de negociar, de renunciar. També ha significat la possibilitat de canalitzar inseguretats, de fer-se fort en una posició i aconseguir el que un volia.

Fase d'aplicació de continguts i d'avaluació. Dues sessions

¹⁸ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136 Observació de les classes de la Lola.

Entren de ple en aquesta etapa d'aplicació de continguts: la preparació final i l'assaig del judici, l'escenificació del judici i la valoració que els nois i les noies fan de l'activitat.

◆ La preparació final i l'assaig del judici.

Li va semblar oportú a la **Lola** que l'alumnat anés preparant la feina treballant en els equips per "afinitats" de personatges. Ara cal posar-los a tots en relació perquè s'ha de saber com estableixen els diàlegs entre ells. De fet ja s'han anat coordinant però cal veure com funciona.

La posada en escena del Judici a Jesús es prepara en petits grups. Cadascú es prepara el seu paper respectiu i quan es creu que tot està ja prou preparat es fa un "assaig general davant la càmera". Aquest assaig es passa després al grup classe perquè serveixi per analitzar errors, encerts, omissions, etc.

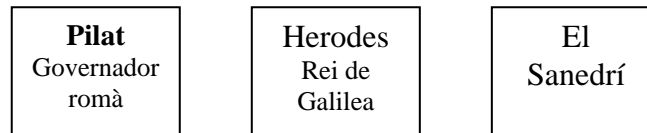
L'ambient que es respira a la classe el dia que ha de fer l'assaig general és d'una gran excitació. Els nois i les noies no estan avesats a fer aquests tipus d'activitats lligades a les matèries i el trencament de la rutina ja significa un motiu de nerviosisme; d'aquí la importància, diu la **Lola** de triar un grup que sigui capaç de controlar-se.

D'altra banda, el fet que s'hagi decidit gravar-los els violenta una mica d'entrada, alguns fugen de la càmera mentre que altres tafanegen i volen veure's a la filmació. Els fa molta gràcia el fet que la càmera permeti veure el que s'està filmant, és a dir veure els companys a través de l'ull de la càmera.

◆ L'escenificació del Judici.

Entre el dia de l'assaig general i el de l'escenificació, l'alumnat ha vist la filmació que es va fer el dia de l'assaig per tal que els sigui útil per rectificar errors.

L'**última de les sessions** és l'escenificació del judici, fan la funció de decorats unes cartolines que ens posen en el lloc en el qual es situa l'acció, per exemple:



La posada en escena es desenvolupa sense cap incident i de manera molt ordenada. La **Lola** pràcticament no hi ha d'intervenir i el fet que el dia de l'assaig ja es filmés fa que l'alumnat no hagi fet cap cas de la persona que filmava ni de la càmera. De fet ja no fan cap cas del fet que jo hi sigui. Només en dues ocasions la **Lola** ha hagut de fer un gest per donar seguretat a aquells que els tocava "entrar en escena".

- ◆ La valoració que els nois i noies fan de com s'han desenvolupat els esdeveniments i l'explicitació del que creuen que hi han après

Un cop feta la dramatització, i en la mateixa sessió per tal de no trencar el clima que hi ha, la **Lola** convida els i les alumnes a seure en rotllana i els va fent preguntes que ells i elles contesten amb espontaneïtat i amb molt ordre, demanant el torn de paraula alçant la mà.

En fer la reflexió-avaluació final tots es mostren molt contents i, ara, molt relaxats. La **Lola** es sentia molt satisfeta de com s'havia desenvolupat tot. Sembla que s'han cobert les expectatives que ella tenia, tan pel que fa la informació que l'alumnat ja posseïa sobre el tema com a la disponibilitat a prendre nota de les qüestions que ella destacava per fiançar-les o les feia notar en el decurs del visionat del vídeo i de les seves explicacions.

L'únic que li va cridar l'atenció de manera significativa fou el fet que a tot l'alumnat li va fer molta il·lusió això de la dramatització, ja que en el moment que ho va exposar tot l'alumnat va començar a fer conjectures sobre qui *serien*, qui *volien ser* i qui *no volien ser*, mostrant més preocupació per la feina que se'ls hi estava encarregant que pel propi personatge de Jesús.

No es va considerar tancada la unitat didàctica fins que, a la setmana següent van poder veure el vídeo de la dramatització i la **Lola** els va tornar a preguntar què hi havien après.

2. Seguiment i anàlisi d'un conflicte: la qüestió d'ETA. Història d'Espanya 2n Batx. Professora: Agnès. Octubre de 2000 a febrer de 2001

Abans d'exposar què s'ha fet en aquesta unitat didàctica cal recordar que:

- La preparo i la implemento jo mateixa, seguint, òbviament, tots i cadascun dels acords que s'han marcat i exposant la preparació i desenvolupament a aportacions, crítiques i comentaris que hi puguin fer els companys, però també mirant que no es prengui com "l'exemple" sinó com **una més** de les unitats que es preparen.
- Es tracta d'un paquet de continguts que, bo i utilitzant com a fonament els conceptes socials clau *conflicte i poder*, incideix en un part molt específica del currículum oficial de la Història Comuna de Batxillerat.
- La forma de treballar-ho és a través de la metodologia d'un *projecte de treball global*¹⁹ que té com a únic punt de partida justament els dos conceptes clau

¹⁹ És una manera de treballar per projectes, una metodologia descrita per Zabala (1999, pàg. 171) a mig camí del *mètode de projectes* de Kilpatrick i els centres *d'interès de Decroly*; en aquesta forma de treball fem recerca documental encara que no són, exclusivament, treballs de recerca documental. Documents de treball per a l'alumnat En l'annex 3.14. Pàg. 168 s'hi pot trobar el document que es lliura a l'alumnat i en el qual s'explica la metodologia de treball.

seleccionats i deixant, a partir d'ells, la decisió de la temàtica concreta a treballar a l'alumnat.

- El grup classe amb el qual s'ha decidit treballar aquest *projecte de treball global* ja ha cursat Història del Món Contemporani a 1r de Batxillerat i té un cert hàbit adquirit en la forma de treballar que pretenem impulsar amb tot *el Projecte de Formació de Diàleg 9*.

És important tenir presents aquestes raons perquè en aquest cas la manera de descriure les diferents etapes, la manera d'avaluar-les va ser una mica diferent als altres casos. La raó essencial és que el punt de partida dels meus companys i el meu no era el mateix. El fet d'haver cursat les matèries de doctorat em va permetre sistematitzar la meua forma de treballar i contrastar-la amb aquelles que els experts en Didàctica de les CCSS consideren avui dia més viables; les lectures induïdes, els suggeriments i aportacions rebuts del professorat del curs de doctorat _de manera molt especial les doctores Pilar Benejam i Pilar Comes i el doctor Joan Pagès_ em van dur a un procés de reflexió, i penso que també de millora, de la meua pràctica. De manera que jo em vaig poder permetre "fusionar" etapes, fondre'n una en una altra que ja havia començat, o, dit d'una altra manera, els tres grans moments_reflexió-acció-reflexió_ que en els altres casos s'han separat estrictament en les descripcions, aquí no es segueixen tan escrupolosament.

Val a dir que en la major part del procés de preparació i realització de la unitat didàctica es va comptar amb una persona, l'Eva, que tot i que no assistia a classe sempre per observar el desenvolupament de la feina, ens pot ajudar a veure algunes coses que als altres ens van passar desapercebudes. L'Eva va actuar en moments puntuals d'observadora.

Els objectius

Veurem com el tema a treballar no era la qüestió més rellevant, no pot ser d'altra manera perquè en iniciar la feina jo no podia saber per quin tema es decantarien els alumnes. Ells podien triar molts temes concrets partint del marc curricular bàsic. Per aquest motiu els objectius miren d'assolir continguts de caire essencialment procedimental i actitudinal. Això no vol pas dir que no se'n busquin d'altres de contingut conceptual però en tot cas estan directament relacionats amb els conceptes clau, *conflicte i poder*, i quan es concretin es farà en funció del tema que ells i elles triïn.

1. Detectar i analitzar algun conflicte. Fer-hi propostes de solució.
2. Realitzar treballs de síntesi sobre algun fet d'actualitat.
3. Obtenir i classificar informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa i indirecta i de diferents tipus.
4. Contrastar informacions, valorar-les i criticar-les.
5. Saber explicitar continguts treballats de manera sintetitzada, precisa, completa i pertinent davant de la resta de companys.
6. Fomentar l'interès per temàtiques d'actualitat.
7. Acostumar als nois i les noies a *treballar amb els altres, a treballar en equip*.
8. Fomentar el nivell d'implicació de cada equip petit així com el del grup classe, perquè tothom està en el mateix projecte.
9. Aprendre a participar en un projecte comú.
10. Fomentar la responsabilitat personal i l'autonomia.
11. Animar a la participació activa en la societat i en la vida política.

Els recursos

- Llibres de text d'Història (comuna) de Batxillerat, de diverses editorials: Barcanova, Mac Graw-Hill, Claret, Edebé.
- Bibliografia específica del tema.
- Diaris (El País, El Periódico, La Vanguardia, l'Avui) en paper i digitals.

- Fonts d'informació directes (consulta a ciutadans, partits polítics, organitzacions, etc.).
- Guió-pauta d'anàlisi de conflictes (2)²⁰.

Les estratègies i mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge

Els projectes de treball global (PTG), com deia anteriorment, són una manera de treballar per projectes, encara que no és ben bé el **mètode de projectes de Kilpatrick**; cal tenir un punt de partida però no és ben bé allò dels **centres d'interès de Decroly**; fem **recerca documental** però tampoc són ben bé treballs de recerca documental. Això s'explica en un document que els alumnes tenen des de principi de curs de 1r de Batxillerat i que crec que ara no cal reproduir. En tot cas la seqüència d'ensenyament i aprenentatge es pot resumir així:

1. Elecció de tema i dels subtemes/índex general (tot el grup-classe/professora).
2. Plantejament de supòsits, hipòtesis o preguntes de cada subtema (petit grup).
3. Recerca d'informació.
4. Confirmació de les hipòtesis, supòsits o preguntes i elaboració de l'índex del subtema.
5. Recerca i tractament de la informació.
6. Elaboració del dossier i altres suports que han de servir de presentació del treball al gran grup.
7. Presentació a la classe i presentació d'algun tipus de suport a la professora.
8. Debat sobre el contingut del tema _si s'escau.
9. Avaluació (s'avalua el resultat i el procés, tenint present l'aspecte disciplinar i el de funcionament de grups, com s'han sentit en la forma de treballar. etc.).

D'altra banda cal tenir present que això suposa:

- El treball individual.
- El treball en equip.

²⁰ Documents de treball per a l'alumnat. *UD ETA: conflicte i poder ...Annex 3. 14. Pàg. 174*

- La necessitat d'acord entre diferents equips (pactar, discutir, consensuar, etc.).
- L'elaboració de síntesis.
- El debat.

El desenvolupament

Fase d'exploració de continguts o inicial. Tres sessions

La primera sessió està dedicada a preguntar a l'alumnat si vol fer un *projecte de treball global* i si diuen que sí es podran marcar els paràmetres globals del mateix.

Es comença, en aquesta ocasió, recordant a l'alumnat la forma de treballar que amb ells es va fer a 1r de Batxillerat a través dels *projectes de treball global*. Se'ls demana que en facin, ara que ja han passat tres mesos, una valoració retrospectiva, se'ls consulta, també, sobre l'interès a fer-ne algun durant el primer trimestre i part del segon de 2n de Batxillerat.

La resposta és unànime: tots i totes volen fer-ne algun. Diuen que a primer hi van aprendre molt, que pensen que és una manera diferent d'aprendre i que, en aquests moments hi ha molts temes que volen conèixer en profunditat. No desestimen, tampoc, el fet que la forma d'avaluar aquesta feina és diferent de les tradicionals i que a ells i elles els sembla més "justa" perquè té present molts criteris que en els exàmens típics no es contemplen. Molts dels alumnes d'aquesta classe treballen bé en equip i només això ja els anima a decidir-se.

Els plantejo el marc temàtic molt global: "ens hauríem de restringir aquest any a la Història d'Espanya i de Catalunya contemporànies. Segons el meu parer, com més útil us sigui el tema a vosaltres per entendre una mica més el nostre món, millor"

Els recordo la necessitat que abans de fer cap proposta es mirin el contingut del currículum oficial, que es mirin amb interès especial durant un parell de dies els diaris i telenotícies, que en parlin amb els pares, que en parlin entre ells.

Els recomano que recordin les dificultats que podem tenir en alguns temes excessivament polititzats o molt actuals per aconseguir fonts d'informació fiables, la feina addicional que això comporta d'anar contrastant informacions.

Pel que sembla és això el que valoren, diuen que d'aquesta manera els ajudaré a trobar “alguns dels possibles paranys”. A l'Eva li fa molta gràcia aquesta expressió, més endavant ho comentarà, ella encara no sap que és una expressió força meva per parlar de la manipulació d'alguns mitjans de comunicació.

De manera informal ja van apareixent alguns interessos i molts es van centrant en la realitat política espanyola actual. La discussió sobre política actual és una de les qüestions que més els agrada encetar a aquest grup. Val a dir que es tracta d'un grup en el qual hi ha un parell d'alumnes molt interessants en la política, però també en la història i que no és massa habitual trobar a aquesta edat nois i noies amb opinió política que resisteixi la crítica. En aquest grup n'hi ha.

Es van fent interpel·lacions entre ells i elles, es van veient interessos comuns.

Insisteixo molt en la necessitat de reflexió i de fer un primer “sondeig” de les possibles fonts d'informació, mètodes de treball, etc. que podrien utilitzar per estudiar el tema, sigui el que sigui el que vulguin fer

La segona sessió: Una setmana més tard es fa la pluja d'idees de manera més organitzada, apuntant a la pissarra tots els suggeriments que fan. Els alumnes que han proposat un tema tenen l'oportunitat de comunicar les raons que tenen per voler treballar-lo, poden animar als companys, etc.

Finalment es fa la votació del tema. Es fan dues rondes, una per descartar els temes que despertin menys interès i l'altra per prendre ja la decisió. Pràcticament hi ha unanimitat en voler treballar la qüestió d'ETA.

Es fa la primera aproximació a la qüestió etarra. Aspectes que volen treballar, es parla del què els interessa més, de com pensen encarar-ho, etc.

Els pregunto per la forma de fer els equips; si prefereixen fer-los ells o que els faci jo (l'any passat vam anar combinant les dues formes) Aquest curs és l'únic *projecte de treball global* que farem i els dic que pot ser important que treballin en equips de persones que es puguin trobar fora de l'horari de classe perquè malgrat que tindran una hora quinzenal en horari escolar considero que serà del tot insuficient si no hi posen més temps seu.

Finalment es posen d'acord en fer ells mateixos els equips. Els recordo que cada equip ha de disposar sempre d'un cap d'equip, que ha de fer d'interlocutor amb els altres i que es reuniran amb mi en iniciar i acabar les sessions de treball per tal de veure com evoluciona la feina, dificultats, etc. Es comprometen a triar el cap d'equip i comunicar-me'l. Els recordo també que els equips no han de ser de menys de tres ni de més de cinc.

En la mateixa sessió i parlant sobre quins són els aspectes que volen treballar es van plantejant punts de partida, supòsits que posen en evidència quins són els coneixements previs dels alumnes respecte el tema seleccionat. Fan preguntes que miro de respondre o que retorno en forma d'altres preguntes per tal que ells mateixos hi trobin la resposta.

Diuen el que han sentit dir, el que han vist a la televisió. Em sorprèn l'elevat grau d'informació de l'Elisenda i d'en Francesc, així com el seny en comunicar-la.

Finalment s'estableix el calendari de dies que podran disposar de temps de classe per fer recerca d'informació des de la mediateca de l'escola i organitzar-se la feina fins a la propera sessió. Seran 10 sessions a partir de la següent que ja podem considerar de recerca d'informació. Decidim que el dia de la setmana que farem aquesta feina serà els dijous perquè tenen la classe de 4 a 5 de la tarda i per a ells és una hora molt "pal" per fer classe "normal". La data de presentació de la feina a la resta de companys per elaborar les conclusions i fer el debat queda també fixada en el 26 de febrer, una data bona per a ells perquè ja hauran lliurat i llegit els treballs de recerca de Batxillerat i estaran relativament tranquils.

La tercera i la quarta sessions: Alguns ja han vingut amb informació que han anat seleccionant de diferents diaris i revistes. Altres m'han comentat que coneixen documentals, algú en té de gravats. L'equip de la Candela em pregunta si podríem passar una pel·lícula. Sugereixen *Yoyes* i *Días contados*.

S'asseuen en taules que permeten el treball en equips petits. Alguns equips són de tres persones, altres de quatre i un de cinc. No em satisfà massa la composició d'un parell d'equips però..., vaig acceptar que els fessin ells.

Aquestes dues sessions s'han dedicat a:

- Recordar la necessitat de partir d'objectius i d'hipòtesis de treball per tal de no perdre el fil del que volen fer. Han començat a parlar-ne i a redactar-ne alguns.
- Fer el llistat definitiu de les qüestions que els interessa treballar.
- Acotar, pactant entre caps d'equip, el que treballarà cada equip.
- Fer-se una mica de guió-índex del que pensaven treballar.
- Iniciar la recerca documental perquè es puguin trobar amb les inevitables primeres dificultats.

Al final de la quarta sessió, i tot i que aquesta recerca inicial s'ha fet sense massa ordre i cada petit equip n'ha fet una selecció ben diferent, tots els equips podien donar resposta, per la cerca que havien anant fent a les següents preguntes:

- Què és ETA?
- En quin context neix i fa els seus primers atemptats terroristes?
- Quan neix i com s'articula el nacionalisme basc?

De manera que a finals d'octubre el tema del *projecte de treball global* que farà aquest grup-classe és: *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni* i dins d'aquest tema cada petit equip de treball té dissenyada la seva línia de recerca. És important fer notar que en aquests moments a classe d'Història amb aquests mateixos alumnes començarem a treballar el franquisme perquè, en els últims cursos, acostumem a començar el curs treballant la Guerra Civil Espanyola i la consolidació del franquisme, perquè això em permet aprofitar *història viva* rescatada de les famílies de l'alumnat i acostuma a ser una bona manera de fer-los estimar la història.

Els representants de cada equip es posen d'acord per anar-se trobant periòdicament, amb independència de les trobades que facin amb mi, per tal de no fer el mateix des de perspectives diferents i potser fins i tot oposades.

Cada equip de treball redactarà els objectius de la seva recerca, així com els punts de partida o les hipòtesis de treball. Això es fa en unes *fitxes de seguiment*²¹ de la feina que els dono i és un dels requisits en aquests *projectes de treball global*. Algunes d'aquestes hipòtesis i objectius, que queden redactats aquests dos dies, encara que després pot ser que vagin canviant, són:

Hipòtesis de treball

²¹ Documents de treball per a l'alumnat *UD ETA: conflicte i poder ...Annex 3.14. Pàg. 173*

- ✓ El terrorisme d'ETA està provocant una fractura en la societat basca: per una banda aquells que accepten la legalitat constitucional i per una altra banda aquells grups nacionalistes que no l'accepten.
- ✓ Els atemptats terroristes fora del País Basc (p.e, el de Sant Adrià) no fan altra cosa que posar a la població de tot l'Estat en contra d'ETA.
- ✓ Els assassins d'ETA tenen una base ideològica.
- ✓ Es pot arribar a la independència amb el terrorisme.
- ✓ Una gran part de la societat basca no està d'acord amb ETA perquè la seva manera d'actuar els impedeix tenir una llibertat d'expressió i viure en pau.
- ✓ ETA segueix actuant perquè té el recolzament d'una gran majoria del poble. També perquè creu que aquesta és l'única manera d'aconseguir la llibertat.
- ✓ La majoria de les víctimes són persones lligades a la política.

Objectius de la recerca del Projecte de Treball Global

- ✓ Comprovar l'abast de la fractura existent en la societat basca.
- ✓ Demostrar que la posició de les diferents forces polítiques del País Basc s'han radicalitzat en els dos últims anys.
- ✓ Fer un seguiment de les notícies actuals, analitzar-ne el seu contingut de manera crítica per de destacar la possible radicalització.
- ✓ Analitzar el suport o l'oposició que la societat espanyola, en especial la catalana, atorga al terrorisme d'ETA.
- ✓ Formar-se una opinió respecte el tema terrorisme/nacionalisme.

Fase de desenvolupament o d'estructuració de continguts. Vuit sessions

Entenc que les sessions que es desenvolupen a partir d'aquest moment formen part d'aquesta fase de desenvolupament o estructuració de continguts. Però és obvi que, per la forma com es treballa, cadascun dels equips segueix el seu propi ritme; de fet, cada component en cadascun dels equips segueix un ritme d'aprenentatge molt personal. Es habitual, amb alguna excepció de nois i noies molt tímids _en el grup classe amb el qual treballem l'exemple és la Mar, que allò que van

aprenent ho vagin explicitant espontàniament a la resta de l'equip primer i també m'ho vagin comunicant a mi amb la mateixa espontaneïtat. Es senten contents dels progressos que fan, de les coses curioses, absurdes o interessants que troben en la seva cerca.

Sessions de la núm. 5 a la núm. 12 (8 sessions)

Aquesta fase es desenvolupa en el decurs de quatre mesos, de novembre de 2000 a febrer de 2001. El seguiment del procés es fa quinzenalment amb tot el grup classe, i setmanalment amb els caps d'equip, perquè se suposa que entre sessió i sessió de classe cada equip ha de seguir avançant.

A mesura que van passant els dies es van definint les línies de recerca i es van veient els interessos dels alumnes.

En el decurs de les sessions de treball a l'escola, és relativament fàcil fer el seguiment del ritme de treball individual perquè es pot anar passant i parlant amb cada equip i amb cadascun dels membres de cada equip. D'altra banda i com que han d'anar redactant de manera conjunta es molt fàcil escoltar-los discutir entre ells, veure els diferents punts de vista, els acords, els errors, etc.

En aquestes **vuit sessions** van emergint les línies de recerca de cada equip. De manera que els apartats que es treballen són:

Equip núm. 1 L'estructura d'ETA.

El recolzament polític, econòmic i social que té ETA.

Equip núm. 2 Què opina la societat basca i catalana d'ETA?

Equip núm. 3 La pugna entre el PP i els partits nacionalistes.

Què en pensen els diferents partits polítics del País Basc d'ETA?

Quin paper hi juguen els mitjans de comunicació en el tema ETA?

Equip núm. 4 Per què va néixer ETA?

Són vigents encara aquells objectius i principis?

Quina és la base ideològica d'ETA?

Equip núm. 5, equip núm. 6 i equip núm. 7. Aquests tres equips treballen de manera una mica diferent a la resta d'equips perquè volen fer una mena de "Diari de les víctimes" per la qual cosa el que van fer fou establir períodes (dividir el període 1958-2000 en tres etapes) i poder conèixer totes les víctimes d'ETA. Volen veure què tenen en comú les víctimes. Es posen d'acord en la forma de treballar i en la manera com ho presentaran després a la resta de la classe.

Equip núm. 8 Val la pena morir per la pàtria? Aquest equip busca motius per la lluita terrorista i veuen com els és fàcil trobar argument que justifiquen la lluita d'ETA però, al mantenir la pregunta sempre com a punt de referència, s'obliguen a donar una resposta ètica a una qüestió política.

Equip núm. 9 Qui hi ha darrera d'ETA? Aquest equip i el primer s'han hagut, també, de repartir molt bé les feines per no trepitjar-se territoris. Aquest últim grup vol fer un seguiment específic d'Arnaldo Otegui i el seu grup perquè els sembla un polític diferent.

Fase d'aplicació de continguts i d'avaluació. **Dues sessions**

A mesura que es va avançant en la recerca, interpretació i organització de la informació cada equip de treball va elaborant un petit monogràfic. Ells i elles ja saben que l'apartat que fan ha de ser un capítol d'aquest llibre que escriuen entre tots i que és el projecte de treball global *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*.

Arribats a aquesta fase tots i totes són conscients que cada equip només està veient una part de la realitat d'aquest tema, que la resta d'equips poden trobar i analitzar altres aspectes que a ells els resten desconeguts, que són "zones obscures"

del conflicte. És molt gratificant per a mi veure com, abans de la posada en comú i del lliurament del treball escrit, els caps d'equip aprofiten aquells pocs minuts _sempre es procura que siguin només trobades d'uns 15 minuts perquè no es caigui en l'avorriment_ de trobada setmanal per parlar espontàniament del que els resulta més interessant, conflictiu o sorprenent.

En una d'aquestes trobades de caps d'equip _la del dia 16 de febrer, una trobada extraordinària_ es pacta l'ordre de presentació de cada equip. Pactar l'ordre de presentació a classe pot semblar una cosa insignificant però en algunes ocasions ha estat motiu de discussions inacabables entre ells i s'ha hagut de decidir a sorts per no provocar situacions tenses. Per això procuro que no sigui així, que no s'hagi d'arribar a solucions salomòniques; els animo a mirar de trobar una coherència interna al tema que estan treballant i, per tant, a la presentació oral, que vegin "l'estructura lògica del llibre" i que un cop trobada cada equip assumeixi l'ordre que li toca d'acord amb el tema-capítol que ha treballat.

Així es fa en aquesta ocasió i només hi ha l'oposició de la Bea que no li anava bé de cap de les maneres res del que es deia. Al final vaig haver d'exercir de "dictadora" perquè estava intentant fer d'una cosa, tan senzilla per a tots els altres, un moment propici perquè tothom li fes cas. Finalment l'ordre es va decidir per acord de la majoria, però no per unanimitat (8 de 9).

En Francesc presenta un problema que en el seu equip no tenen resolt i s'hi busca solució entre tots. Ells s'han estat cartejant amb nois i noies del País Basc i enviat peticions d'informació a totes les seus de partits polítics amb representativitat en el País Basc. En aquests moments, a pocs dies de la data fixada per al lliurament del treball encara no disposen de tota aquesta informació i demanen de poder endarrerir el lliurament del treball escrit; es veuen prou preparats, però, per fer-ne la

presentació oral. Tothom està d'acord a què el lliurin quan els arribi la informació, però tampoc es tracta d'esperar indefinidament una resposta que pot ser que no arribi, així que el termini per a ells s' allarga quinze dies.

Sessió tretze: cada equip exposa la feina feta a la resta del grup classe.

Finalment arriba el moment de la posada en comú a la classe, és el moment que cada equip ha d'explicitar a la resta de companys fins on han arribat en la seva cerca.

Cada equip disposa d'un temps relativament fix (s'han donat 5 minuts a cada equip, que poden escurçar a gust o allargar a 6) per exposar:

- _ quin era el seu punt de partida.
- _ com han fet la cerca.
- _ a quines conclusions han arribat.
- _ coses interessants a destacar.

Una de les alumnes de la classe s'ofereix per fer de moderadora i anar donant l'ordre d'intervencions (que ja coneixen tots els equips) i, si veu que es disposa de temps i algú vol fer preguntes li donarà el torn de paraula. Saben que, en el decurs de les intervencions, no s'han d'interrompre mútuament per res i en cap moment; es van succeint en un ordre precís i utilitzant els temps previstos.

Hi ha hagut el problema que l'hora de la sessió s'ha endarrerit en l'inici perquè els alumnes s'han volgut posar en rotllana i això ha significat una estoneta i, d'altra banda, la noia que s'havia ofert per filmar tenia problemes en saber fer funcionar la càmera. De tota manera les sessions mai són de 60 minuts com oficialment són, difícilment es pot disposar de més de 50 minuts.

Les intervencions són precises, clares i en general posen de manifest els interessos que cada equip tenia en la cerca.

La moderadora no ha hagut de fer cap intervenció tot i que, en algunes ocasions, en els moments que el membre d'un equip exposava la seves conclusions els d'altres equips preguntaven. En tot moment les intervencions s'han fet sense tallar el discurs del que exposava i de manera molt correcta.

Ens queden pocs minuts de classe quan tots els grups han acabat les seves intervencions i s'han produït també algunes intervencions espontànies sobre alguna qüestió que no els quedava clara o sobre la qual volien més informació. La Berta _la moderadora_ mira a banda i banda per si algú vol parlar. Els animo a que facin intervencions espontànies o segones intervencions de cada equip.

Comencem amb la intervenció de la Sara i l'última en intervenir serà la Lorena.

Sessió catorze: Debat de posicions

Demano a la Lorena que ens recordi el que ella va dir el dia anterior i que ens faci cinc cèntims de les últimes intervencions fetes per recuperar el clima que hi havia ahir.

Les primeres intervencions que es fan en debat obert sobre aquest tema es van plantejant punts de vista sobre el problema del País Basc. Qui ha de posar-hi solució? Quin compromís veuen que hi tenen ells?

Els nois i les noies fan aportacions molt meditates.

Es llegeixen en veu alta textos de diferents pensadors _entre ells, de Sabino Arana_, es valora el fet que un text no té el mateix sentit en qualsevol context.

Fan reflexions que poden semblar que estan fora de lloc però que, en canvi, penso que indiquen fins a quin punt es poden arribar a sentir implicats en la temàtica que tracten.

Algunes reflexions posen en evidència el grau de reflexió que hi ha, així com la capacitat de crítica i el camí que van fent en el sentit de pensar de manera autònoma i responsable.

Es veu força clar que, en el grup, hi ha també posicionaments molt diferents i es reproduïxen diàlegs que es podrien sentir en un debat televisiu d'un cert nivell amb la diferència que aquí el moderador ho té més fàcil .

Els posicionaments es fan més radicals en el moment que s'entra en la problemàtica derivada del fet que els presos d'ETA estiguin en presons allunyades de les seves famílies.

Quan encara falten 15 minuts perquè soni el timbre, i després d'haver demanat la paraula a la moderadora, faig una intervenció de 30 segons per animar a aquelles persones que no han dit res a que ho facin i per demanar públicament que la moderadora em reservi els últims cinc minuts per fer una mica de valoració.

Comença a parlar l'Elisenda que encara no ho havia fet des que va presentar les conclusions del seu equip per posar en evidència que ser lliure i autònom no sempre és fàcil.

En el debat es fan moltes intervencions que fan referència a informacions que han donat altres equips, la qual cosa deixa clar que s'han escoltat i han interioritzat moltes de les coses. Com ho diu la Sílvia: *"corregiu-me els que ho heu treballat si m'equivoco però crec que..."*²²

Han anat apareixent la majoria dels punts de partida, no pas resolts però sí molt més pensats, molt ben argumentats. I han fet la seva aparició moltes altres qüestions que en iniciar la recerca ningú podia preveure que es plantegessin. Per exemple, per les intervencions que es fan queda clar que són conscients dels nivells

²² U.D. ETA: conflicte i poder ...Filmació de la posada en comú dels dies 26 i 27 de febrer de 2001. Extracte en el diari Annex 2.9. Pàg. 102-136

de manipulació a què estan sotmesos, pels mitjans de comunicació, per l'entorn en el qual un viu, per la ideologia que es respira a la família, etc.

La Berta m'ha reservat els últims minuts i aprofito per agrair l'interès que tots plegats hi han posat, per qualificar positivament la seva feina feta i per demanar-los: *“Heu canviat la vostra opinió pel fet d’haver estat cinc mesos cercant informació sobre ETA?”*²³

La Nerea, en Francesc, en Joan, la Sayenka, la Sara, l'Eulàlia, la Gisela i la Bea volen fer intervencions i, malgrat que s'ha acabat el temps, els deixo intervenir.

Ens hem passat de l'hora marcada en 12 minuts i, cosa molt curiosa, cap dels alumnes ha fet intenció d'aixecar-se per poder sortir de la classe. He estat jo la que ha mirat d'anar aturant les interessants intervencions, malgrat que em sabia molt greu perquè francament el clima era agradable i les intervencions que es feien. Els he convidat a donar-me una valoració personal per escrit. *“Sabeu que no és pas obligatòria però m’anirà molt i molt bé que me la feu arribar, penseu que els professors podem aprendre molt de les aportacions que vosaltres ens feu. Si us sembla podríeu fer una mica de valoració global de com ha anat tot el procés, què heu pensat, què heu sentit, què hi heu après, què faríeu vosaltres si visquéssiu al País Basc...”*²⁴

3. Com es creen necessitats? Economia i Organització d'Empreses. 1r-2n Batx.

Modalitat de Ciències Socials. Professora: Estefania. Octubre de 2001

²³ U.D. *ETA: conflicte i poder ...* Filmació de la posada en comú dels dies 26 i 27 de febrer de 2001. Extracte en el diari Annex 2.9. Pàg. 102-136

²⁴ Idem

L'**Estefania** segueix tot el Programa de Formació de *Diàleg 9* del curs 2000-2001 i inicialment pensa portar a l'aula la seva unitat didàctica a finals de curs amb els dos grups que té de Batxillerat. Però el curs passa més ràpidament del que havia pensat i per fer-ho de forma precipitada a final de curs, bo i tenint present que les matèries que imparteix són matèries de 6 crèdits i que, per tant, tenen continuïtat a segon, prefereix fer-ho en el primer trimestre de segon.

Es proposa treballar aquest tema en dos grups d'alumnes diferents, que ja coneix perquè han cursat els tres primers crèdits que configuren aquesta matèria de sis crèdits en el curs anterior. Fem el seguiment més estricte, però, d'un dels grups, el C, que és el seu grup d'acció tutorial.

Els objectius

1. Conèixer la piràmide de necessitats (Maslow).
2. Saber seleccionar i reorganitzar informació rellevant.
3. Treballar en equips en situacions de cooperació.
4. Saber dissenyar i defensar petits projectes.
5. Saber exposar, explicar i defensar aquests projectes davant la resta de companys i de la professora.
6. Potenciar la capacitat d'argumentació i de crítica.

Els recursos

- Llibre de text. Ed. Mac Graw Hill.
- Material que els propis alumnes hauran buscat.
- Cartolines, retoladors, etc. per fer murals i anuncis.

Les estratègies i mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge

- L'exposició de la professora.
- El debat a l'aula.
- La simulació.

- El treball individual de recerca, selecció i reorganització de la informació.
- El treball en equips cooperatius, equips heterogenis i seleccionats per la professora pensats, tal com dèiem més amunt, de manera que, en un moment o altra sigui indispensable *la cooperació* entre els diferents membres de l'equip per tal d'acabar bé la feina, però comptant que també en un moment o altre els diferents equips hauran *de competir* entre ells.

El desenvolupament

Fase d'exploració de continguts o inicial. Una sessió

Aquesta és una unitat didàctica, com ja hem dit, relacionada amb l'Economia i l'Organització d'Empreses, una de les matèries que en el centre on treballem més interessa a un alumnat del Batxillerat de Ciències Socials que sembla que han d'arribar a ser, tots, magnífics economistes i grans empresaris. L'esperit d'empresa, els jocs de la publicitat i les qüestions de marketing són temes curriculars d'aquesta matèria de Batxillerat i de gran interès per l'alumnat.

L'**Estefania** els recorda les qüestions bàsiques del que van fer durant el curs anterior respecte la forma com es creen i difonen, a través de diferents mecanismes socials, les necessitats socials. Com saben, aquestes necessitats no són pròpiament necessitats reals sinó necessitats *artificials*, en el sentit que són necessitats creades, sovint mitjançant tècniques publicitàries que, si són bones, poden aconseguir que arribin a ser necessitats *sentides* per molta gent.

Els parla de la satisfacció i la insatisfacció de necessitats, del estímul que pot representar, per a voler-les satisfer o no, l'establiment de models a través de la publicitat.

Finalment l'**Estefania** fa preguntes que s'han encaminat a recordar tot el que van treballar, en aquestes qüestions, a final del curs passat sobre la piràmide de

Maslow. L'Estefania recorda que cada persona, cada grup social estableix unes prioritats de vida, una vegada té els mínims per a viure necessaris. En el moment de recordar *la piràmide de necessitats* ha possibilitat que immediatament tot l'alumnat recordés el nom, Maslow.

Es produeix una interacció espontània entre diferents alumnes i entre aquests i la professora, aquesta els demana que valorin aquelles necessitats que ells i elles consideren essencials i recomana que no prenguin en consideració la piràmide estàndard. Entre les moltes coses que els i les alumnes comenten faig notar aquestes:

- ✓ Pràcticament ningú té present aquelles *necessitats* que tenen les persones quan es lleven: vestir, menjar, aigua, llum, etc. són coses que no es valoren perquè l'entorn en el qual estan vivint els ho facilita sense cap problema i ni tan sols hi pensen).
- ✓ No valoren el que tenen.
- ✓ A casa tenen diners suficients i això els planteja altres necessitats.
- ✓ Consideren els **diners** com a necessitat bàsica.
- ✓ Per a bastants persones el **tabac** és una necessitat bàsica de manera que es pot considerar la *segona necessitat d'aquest grup*.
- ✓ En el decurs d'aquesta primera sessió ja hi ha algú que planteja com una necessitat important i especial el que n'anomenen l'alliberament de l'ànima.

El paper de l'**Estefania** en aquesta primera sessió ha estat bàsicament de presentadora i de persona que propicia l'intercanvi d'idees sobre el tema i, després, de reguladora del torn de paraules, però pràcticament no hi ha hagut d'intervenir. S'ha preferit la màxima espontaneïtat i que cada grup anés parlant i proposant obertament.

Finalment en aquesta fase no s'ha demanat de fer la feina individual de recerca d'informació perquè l'**Estefania**, veient com donaven resposta a les preguntes i com recordaven el que havien treballat en el curs anterior, no ho ha considerat necessari.

Fase de desenvolupament o d'estructuració de continguts. Dues sessions

En aquesta fase, i en el decurs de la **segona sessió**, es posa de manifest fins a quin punt han interioritzat els diferents continguts i es veuen forçats contínuament a explicar, a argumentar, perquè la feina requerida obliga a trobar maneres de defensar posicions pròpies davant dels altres, primer en l'equip de treball petit, després davant dels competidors.

Es fan els equips de treball segons els criteris que **l'Estefania** havia establert i per tal que fossin grups heterogenis. Només en un grup s'ha hagut de fer un canvi perquè hi havia dos alumnes que per qüestions personals no estaven massa disposats a treballar junts.

Després d'haver constituït els equips de treball es posen junts i parlen entre ells de com organitzar-se la feina i l'estratègia de presentació davant la resta de companys i companyes de classe.

Els equips de treball tenen relació amb els tipus de necessitats que es volen promocionar i que pot ser que entrin en un conflicte d'interessos amb aquells que volen vendre els altres equips. Els cinc equips treballen els grans grups de necessitats teoritzats per Maslow:

1. Necessitats d'autorealització.
2. Necessitats d'autoestima (autovàlua, èxit, prestigi).
3. Necessitats d'acceptació social (Afecte, amor, pertinència, amistat).
4. Necessitats de seguretat (seguretat i protecció contra danys possible).
5. Necessitats fisiològiques (alimentació, aigua, aire...).

En acabar la sessió, **l'Estefania** els avisa que, per a la propera sessió pensin a portar material per preparar la presentació davant la resta de companys.

En iniciar-se la **tercera sessió**, vénen a classe amb material (fotos, materials per fer la campanya). No porten, en canvi, cap mena de material bibliogràfic perquè han pensat que no els faria falta, realment no els en feia falta.

L'**Estefania** procura anar motivant, fins i tot incentivant, la competència entre diferents equips per tal que el resultat de la feina sigui el millor possible. Per tal d'estimular la realització d'una bona feina entre els components de cada grup-classe, especialment del D, es crea un cert "pique sà" entre les dues classes dient que havien presentat campanyes molt bones (els del grup C "han fet coses molt maques" va ser la frase que els va estimular).

El nivell de cooperació entre membres de cadascun dels equips és molt alta i contrasta amb el nivell de competència que s'ha establert, i que es respira en l'ambient de treball, entre els equips que tracten necessitats especials. També hi ha un nivell de competitivitat molt elevat entre la feina que fa aquest grup C i la feina que la mateixa **Estefania** està fent amb el grup D.

No han presentat feina escrita, tal com **Estefania** els havia demanat (la presentaran al final de la sessió de debat) però per tal que cada grup pogués exposar el que havia preparat és evident que han hagut d'utilitzar la definició de conceptes, han hagut d'explicar i argumentar per tal de convèncer.

Tant en el procés d'elaboració de les seves presentacions com en el moment de fer-les s'ha produït molta coherència, de manera que entre els arguments que es poden sentir en les "gravacions de taula" i la filmació hi ha coincidència total.

Han treballat de manera molt distesa, diria que en molts moments passant-s'ho d'allò més bé, perquè en l'enregistrament de so es noten molts moments de distensió, encara que mai surten del tema que estan preparant.

L'**Estefania** va fent intervencions puntuals en cadascun dels equips de treball. De manera que tan aviat la veus i la sents parlant de necessitats de primer ordre com de la campanya de marketing per superar el mal moment d'una empresa.

Ja en la **segona** d'aquestes dues sessions es posa en comú, es defensa davant del gran grup, la feina feta en equips de treball.

Alguns fan representacions amb molt de contingut que no poden de cap de les maneres deixar impassibles la resta de persones. Fins i tot, en un dels equips em sorprèn la forma com s'ha utilitzat el tarannà característic de l'Oriol N per representar una forma determinada de "*donar sentit a la vida*".

Justament aquest equip és el que ha tingut una acceptació més gran. Malgrat que la forma de representació que han utilitzat per tal defensar "la seva necessitat" no hi té una relació massa lògica, perquè parlar del *Sentit de la vida* i fer-ho a través de *la tienda en casa* no sembla massa coherent; vendre un model de cos ben musculat pel treball constant de preparació física, buscant a través del culte al cos el sentit de la vida és, si més no, original però sembla que entra en els esquemes d'aquest jovent. L'acceptació es podia palpar en la mateixa oposició al que deien o en la necessitat d'avançar el debat i anar-los preguntant coses mentre feien l'exposició.

Segons ells i elles això posa de manifest que el nivell d'acceptació social dóna sentit a la vida. Si allò que un fa és acceptat socialment la teva vida té sentit, la qual cosa porta a fer només allò que és ben acceptat socialment.

En molts dels comentaris que fan es nota que la publicitat pesa moltíssim, es deixen portar més pels estereotips socials típics que per allò que se suposa que els pot aportar el coneixement científic de la matèria.

Fase d'aplicació de continguts i d'avaluació **Una sessió**

La **quarta sessió** s'inicia amb un debat i s'acaba fent valoració de la forma de treballar. En aquest cas s'ha triat el debat final com a mètode per fer sortir tots i cadascun dels continguts treballats a l'aula.

L'**Estefania** els comenta que es dóna una importància molt gran al fet que siguin ordenats en el torn de paraules, cosa que fan, pràcticament, sense que ella hagi d'intervenir.

Es veu molt clar què és el que ha tocat treballar a cadascú. Alguns s'han cregut tant el que han preparat, la seva necessitat, que en el debat seguien defensant la posició del que a ells els va tocar preparar i no, en canvi, allò que poden pensar de forma individual.

En el debat tornen a ressorgir, amb molta força, idees que ja es marcaven a l'inici, com per exemple:

- ✓ Els diners són la necessitat bàsica . Sense diners no poden menjar, vestir
- ✓ En segon lloc el treball.
- ✓ Autorealització. Se'n parla com d'un eix transversal, que està en totes les altres idees.
- ✓ Parlaven també de l'oci. Però aquí hi havia molta discrepància segons si es tenen hobbies o no.

També es planteja la idea que totes les necessitats estan lligades i ells proposen exemplificar-ho en forma de cadena o de serp més que de piràmide, com fa Maslow.

Abans de donar per tancada la sessió i la unitat es demana a l'alumnat que valorin aquesta manera de treballar. Ho fan molt positivament. "Ja és conegut per tot el professorat que actua en aquest grup que si volen que treballem ens han de motivar".²⁵ Una frase com aquesta tanca una valoració de deu minuts i en el decurs dels quals i de maneres diferents tots han

coincidit a dir que d'aquesta manera s'aprèn molt més que en aquelles classes que "*et ratllen tota l'estona*".

4. La guerra dels segadors. Ciències Socials, 3r d'ESO. Professora: Elena. Gener de 2002

En el moment de mantenir les entrevistes amb l'**Elena**, aquesta porta molt ben pensat el que vol fer en la unitat didàctica que ella vol plantejar i l'única cosa que fem conjuntament és endreçar-ho una mica d'acord amb les fases de la seqüència didàctica i d'acord amb la voluntat de treballar per *conceptes socials clau*.

L'**Elena** vol tenir present, per una banda, conceptes relacionats amb conflicte, per l'altra, els que estarien relacionats amb les fonts d'informació a utilitzar i, finalment, un paquet de idees relacionades amb els continguts pròpiament "temàtics", per exemple: Generalitat, Monarquia Hispànica, quint, Unió de Armas, etc. També té molt clara la necessitat d'utilitzar, en un moment o altre, dinàmiques d'aula que forcin els alumnes a trobar solucions diferents a aquelles que els homes i les dones del moment van prendre. És evident que compta amb la necessitat que els alumnes interactuin entre ells per tal que es produeixi un aprenentatge el màxim de significatiu per a ells i elles.

L'**Elena** ha reflexionat sobre la necessitat d'utilitzar dinàmiques d'aula que "acostin" als i a les alumnes a un període de la història que treballat comptant, únicament, amb la transmissió de continguts podria perdre tota significació per als alumnes. Ella pensa que una forma de treballar en la qual s'hi tingui present el joc, la dramatització, el plantejament de situacions socials problemàtiques que s'han de

²⁵ Valoració d'en Jordi P., delegat de la classe. Annex 3. 13. Pàg. 166

resoldre (resolucions obertes i no necessàriament les que sabem que van donar-hi els subjectes de l'època) poden provocar major interès entre l'alumnat i situar-lo en posició de viure experiències que li facilitin la comprensió del fet històric, experiències que puguin acostar els nois i les noies a allò que s'esdevingué.

Els objectius

1. Conèixer el concepte de conflicte.
2. Conèixer les possibilitats de resolució d'un conflicte. (Que els alumnes vegin que un conflicte es pot resoldre de manera positiva per les dues parts implicades, de manera negativa per les dues parts o de manera que perjudiqui a una part i beneficiï a l'altra).
3. Saber fer l'anàlisi del conflicte de la Guerra dels Segadors, seguint la pauta donada.
4. Saber que el conflicte analitzat és un conflicte internacional.
5. Saber que el conflicte analitzat és un conflicte institucional.
6. Saber descriure i explicar els trets bàsics de la revolta popular, així com les seves causes i conseqüències.
7. Saber trobar vies de solució alternatives a les que es van donar a la guerra dels Segadors.
8. Saber exposar aquestes vies de resolució, defensant-les i fent-les creïbles.
9. Saber trobar fonts d'informació adequades per a l'anàlisi del conflicte que es vol analitzar.
10. Saber seleccionar informació rellevant referida al tema.
11. Saber reorganitzar la informació d'acord amb els arguments que ells volen defensar.

Els recursos

- Llibre de text: *Ciències Socials 3r d'ESO* (1999) Ed. Barcanova
- Selecció de documents sobre la Guerra dels Segadors.²⁶
- Document-pauta d'anàlisi de conflictes (elaboració del Departament de CCSS del centre).²⁷

Les estratègies i mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge

- Explicacions breus de la professora.

²⁶ Documents de treball per a l'alumnat. No s'inclou en els annexos per la seva extensió.

²⁷ Documents de treball per a l'alumnat . *UD La Guerra dels Segadors* Annex 3. 11. Pàg 139

- La recerca documental.
- El treball individual.
- El treball en equip.
- El joc, la dramatització, la creació d'històries.

El desenvolupament

Fase d'exploració de continguts o inicial. Una sessió

En aquesta fase l'**Elena** exposa quins són els objectius a assolir en els propers dies, la temàtica a treballar per tal d'assumir-los, la rellevància d'aquests continguts de cara a entendre millor el sentit de la història col·lectiva del poble al qual pertanyen.

Seguidament l'**Elena** propicia el diàleg amb l'alumnat per tal que vagin posant de manifest el que saben sobre el tema. Fa èmfasi especial, ressaltant-ho en el moment, quan algun alumne o alguna alumna ho menciona, en les tres línies que es van marcar:

- a) Què entenen per conflicte? Quin tipus de conflicte coneixen? Com es poden resoldre els conflictes? Coneixen el conflicte de la Guerra dels Segadors?
- b) Què en saben del tema? El saben localitzar cronològicament? En coneixen la rellevància per a la Història de Catalunya? Quina és aquesta rellevància? Per què pensen que és rellevant?
- c) Com i on pensen que poden cercar aquella informació que no coneixen d'un tema com aquest? Com l'organitzaran aquesta informació? Com la contrastaran?

L'**Elena** procura d'anar destacant aquells continguts que considera fonamentals de cara la feina que es disposen a fer i va clarificant algunes qüestions, recollint idees i sistematitzant-les.

Reparteix el material a l'alumnat i aquest dona idees sobre les formes possibles de treballar-lo. Es fan els grups de treball per a les properes sessions.

Fase de desenvolupament o d'estructuració de continguts. Quatre sessions

Es procedeix a trobar informació addicional a aquella que els facilita l'**Elena**.

Amb les fonts documentals sobre el tema *La monarquia hispànica del segle XVII i la resistència catalana a la centralització. La Guerra dels Segadors* i la pauta *d'anàlisi d'un conflicte* els alumnes van organitzant la informació.

Per tal de treballar en la comprensió i organitzar aquesta informació, es fan grups de treball heterogenis. Es tracta en la mesura del possible que tots i cadascun dels equips disposin d'oportunitats semblants _el màxim d'iguals possibles_ de fer una feina igual de bona.

La seqüenciació de la feina en aquesta fase va des de les feines més senzilles, i més a l'abast de tots els alumnes, a les més complexes. Malgrat que els ritmes són diferents tots segueixen els passos de manera semblant. Aquests passos són:

- a) Llegir la informació i subratllar-la trobant les idees bàsiques.
- b) Cercar el vocabulari que no s'ha entès.
- c) Fer preguntes per tal d'anar clarificat dubtes.
- d) Posar en comú les idees bàsiques entre els membres de l'equip, sovint amb la professora que va guiant.
- e) Posada en comú amb tot el grup classe.
- f) Precisió d'algunes idees per part de la professora.
- g) Elaboració d'un petit treball escrit, *La Guerra dels Segadors*, seguint la pauta d'anàlisi de conflictes.
- h) Esmena d'errors en el treball per part de la professora.

- i) Preparació de l'exposició de la feina feta davant de tot el grup classe. La professora insisteix que ha de ser de forma original: article en una revista, telenotícies, diàleg de personatges, etc.
- j) Exposició de la feina davant la classe.
- k) Valoració de la feina.

En el decurs d'aquestes quatre sessions l'**Elena** va passant pels grups de treball a respondre preguntes, clarificar conceptes, també fa preguntes, suggeriments, demana atenció. Hi ha un molt bon clima de treball, l'ambient propicia la reflexió i el contrast d'idees en petits grups, amb o sense la intervenció de l'**Elena**.

En el decurs de la cinquena sessió (quarta d'aquesta fase de desenvolupament) l'**Elena** passa per tots els equips per tal de comprovar que tinguin la feina enllestida per fer la presentació a la resta de la classe i per tal d'analitzar el contingut del que s'ha fet. En el decurs d'aquesta sessió pràcticament tots els equips s'han dedicat a preparar la seva exposició davant els altres.

En acabar la sessió l'**Elena** recorda que el proper dia cal ser molt puntuals en començar la classe i no haver-se oblidat res perquè la feina de tothom pugui lluir. Els recorda que es filmarà la sessió.

Fase d'aplicació de continguts i d'avaluació. Dues sessions

En entrar a l'aula es respira un cert neguit. Els nois i les noies diuen que és pel fet d'haver de fer la presentació davant de tot el grup. Malgrat el que ells i elles diuen a mi em sembla un ambient molt tranquil.

En la **primera** d'aquestes dues sessions es fa l'exposició dels treballs a classe.

Tot i que s'adonen de la presència de l'observadora i de la càmera, els i les alumnes van anant als seus respectius llocs de treball en el moment que l'**Elena** entra a la classe i es dirigeix cap a la zona de la taula per recordar què és el que han de fer.

Grup núm.1 *Telenotícies: Temps enrera*. Presenten la seva feina com si d'un telenotícies es tractés.

Comencen amb la idea de temps històric/temps meteorològic i, presentat com si fos un informatiu meteorològic narren la contextualització dels esdeveniments històrics.

Grup núm. 2 *Debat a la TV : només cristians de TV KISAP .El millor debat de l'època moderna. Avui el tema central és Castella: una sola monarquia?* Presentat d'aquesta manera aquest equip porta un programa de debat al qual s'ha convidat personatges històrics, a Felip IV i a Narcís Ramon Mach, que utilitzen per destacar allò que ells han considerat rellevant del recull que han fet.

Grup núm. 3 *Programa d'entrevistes a TV* . El personatge entrevistat és Pau Claris. En iniciar el programa el presentador, que no és el mateix que farà després l'entrevista, ens posa en el context històric. L'entrevista pregunta per les causes de la revolta, com s'hi implica, per què?, etc.

Grup núm. 4 Presentació d'un programa radiofònic. Narració dels esdeveniments més significatius. Per il·lustrar la situació han penjat fotografies a la pissarra. Entrevista amb un personatge de l'època

Grup núm. 5 *La Guerra dels Trenta anys i la Guerra dels Segadors*. Presentació del context històric a través de la narració d'una presentadora del programa d'entrevistes que primer dona pas a personatges poderosos i després a gent del poble. S'estableixen quatre diàlegs diferents: entre Felip IV i el comte-duc d'Olivares; entre dos pagesos anònims del Pla de Barcelona que s'animen mútuament a la revolta; entre Felip IV i Pau Claris i, finalment, el quart diàleg es produeix entre Pau Claris i Lluís XIII de França.

Grup núm. 6 *Representació: una família després de la Guerra dels Segadors*. El narrador ens posa en la situació de desbaratament econòmic produït per la guerra. Els personatges representaran la vida quotidiana d'una família pagesa en un dia normal, però en els diàlegs que s'estableixen entre pare, mare, avi es pot veure quina és la situació que es viu a Catalunya.

Grup núm. 7 *Article periodístic: Catalunya per fi es revolta*. El representant del grup fa la lectura de l'article que han preparat entre tots.

Grup núm. 8 *Diàleg entre segadors*. Els personatges que dialoguen són segador 1, la seva dona segador 2, segador 3, agutzil, i un soldat que posa a casa d'un dels segadors i l'amo de les terres. El diàleg permet entreveure les queixes del poble i l'actitud de revolta per l'abús de les tropes.

Grup núm. 9 *Una auca*²⁸. Aquest grup, que ha fet una auca que mostren en iniciar la seva exposició, fa la lectura davant de tota la classe.

En el decurs **de l'última sessió, la segona** dedicada a aquesta fase de la unitat didàctica, es mira la filmació de les presentacions. S'ho passen molt bé veient-se i valoren l'experiència com a positiva, malgrat alguns es queixen que els feia vergonya saber que els filmaven.

Després l'**Elena** demana a tot l'alumnat que faci una valoració de com s'ha desenvolupat tot el procés. Els demana sinceritat i capacitat de crítica constructiva. Els demana que n'hi hagi constància escrita perquè d'altra manera els i les alumnes més tímids no diuen mai res i sovint les seves valoracions són interessants.

Els demana als alumnes que valorin:

- a) El desenvolupament global de la forma de treballar en aquesta unitat didàctica.
- b) La feina d'equip i la qualificació que es posarien.

Els nois i noies fan la valoració de com s'han desenvolupat els esdeveniments i l'explicitació del que creuen que hi han après. Cadascú fa la seva feina.

La valoració es fa de dues maneres, individualment i en comú. Les valoracions coincideixen del tot, fetes personalment o fetes davant de tot el grup. Quan es fa la feina individualment són ben pocs els que parlen amb algú altre. En cap moment l'Elena ha de cridar l'atenció.

²⁸ Produccions de l'alumnat. U.D. *La Guerra dels Segadors*. Annex Pàg. 144

7.3. Anàlisi i interpretació dels resultats

Podreu llegir a continuació l'anàlisi i la interpretació dels resultats de la implementació a l'aula de les cinc unitats seleccionades. Per tal d'elaborar aquest apartat, i tal com s'exposa a l'apartat de metodologia *Tractament de la informació*, em baso en produccions dels alumnes, en les declaracions que cada professor o professora fa en els moments de posada en comú, d'avaluació a final de curs o en les entrevistes personals. També es tenen presents les meves observacions directes o filmades de situacions d'aula, els enregistraments de veu de moments de treball en equip de l'alumnat i, en els pocs casos que existeixen, els diaris de classe. Per tant la meva anàlisi i la meva interpretació es basa en la triangulació d'aquestes tres fonts: alumnat, professorat i jo mateixa.

7.3.1. Presentació

Em sembla essencial recordar, abans de llegir aquest apartat, que les persones que hem participat en el *Projecte de Formació* i en la *Innovació curricular* ho hem fet mogudes per la necessitat de trobar solucions “en la pràctica” a problemes derivats del seu exercici; unes solucions que han estat diverses perquè cada professor i professora és diferent i exerceix la seva professió de manera distinta, en part perquè cadascú està lligat a la seva disciplina de referència, però també per la seva experiència personal i professional i perquè el seu sistema de principis, valors i creences és únic.

Això ha comportat que, en la recerca, no sempre ha estat fàcil arribar a resultats fiables. Sempre es va donar prioritat a la innovació per damunt de la recerca

i el desig que tothom la portés a la pràctica amb un esperit positiu i de col·laboració abans que la rigidesa de fer passar tothom per unes fases determinades.

La innovació que es proposava, com ja he exposat, tenia presents referents teòrics relacionats: amb la didàctica de les CCSS, per exemple, les aportacions de Benejam i Pagès (1997), Benejam (1999), Carretero, Pozo i Asensio (1991), Pozuelos (1997 i 1999), Rozada (1997), Blythe (1999), Quinquer (2000); amb l'avaluació, per exemple, Jorba i Casellas, (1996), Jorba, i Sanmartí (2000); amb les habilitats cognitivolingüístiques Jorba, Gómez i Prat, (1998); amb els conceptes clau conflicte i poder, Benejam (1997) Munduate i Martínez (1998) o Batllori (2000); amb les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, Rué (1991), Nisbet i Shucksmith (1993), Zabala (1997), Herrero i Rojo (1999), o Hernández Cardona (2001); amb les habilitats socials, Paula Pérez (2000); i, fins i tot, amb aspectes educatius més generals, com la publicació de Coll (1997) o Morin (2000).

Des de la perspectiva dels companys que proposaven la innovació és evident que no pretenien fer cap innovació de grans experts sinó pràctiques educatives satisfactòries i que fessin sentir la satisfacció de l'alumnat per aprendre, al mateix temps que la pròpia en comprovar que produïa l'aprenentatge esperat.

Tant ells i elles, en la seva voluntat d'innovar, com jo en la meua d'innovar i investigar hem fet, fugint d'una concepció de l'educació com una pràctica productiva.

És justament per això que pot semblar, a ulls de grans experts en l'elaboració d'unitats didàctiques, que algunes d'elles són pobres, com poden semblar modestos els resultats d'aquest apartat. No es pot oblidar que el *Projecte de Formació* va néixer com a conseqüència de la voluntat d'innovar i que els resultats d'aquell ja eren prou satisfactoris per si mateixos. D'altra banda no es tractava d'arribar a uns

resultats concrets sinó d'iniciar un procés determinat que no va cloure en "tancar" el període de recollida d'informació.

Així doncs, les unitats didàctiques _siguin més "tècnicament" perfectes o menys_ ja es justifiquen per si mateixes, pel fet de fer-les, pel temps de formació que va requerir elaborar-les i pels esforços posats en pensar-les des d'un model de constructivisme social, nou per a la majoria. No calia justificar-les pels resultats que es poguessin obtenir en l'aprenentatge concret de l'alumnat.

En canvi, per la recerca que jo duia a terme sí que era important veure que els resultats eren bons i calia fer-ne l'anàlisi a partir de les variables que ens havíem proposat treballar en la innovació i que eren, per tant, objecte de la meva recerca. Recordem que aquestes variables són:

- Els conceptes socials clau, *conflicte i poder*.
- Les habilitat cognitivolingüístiques.
- Les habilitats socials.
- Les estratègies d'ensenyament i aprenentatge.

Passem a analitzar-les.

7.3.2. Pel que fa al treball a l'aula dels conceptes clau

Recordem que els conceptes socials clau seleccionats han estat *conflicte i poder* i recordem que vam utilitzar els criteris o requisits que Benejam (1997) contempla per definir-se com conceptes clau. En cap moment, el decurs de les converses prèvies per preparar les diferents unitats didàctiques, hi ha hagut cap dubte sobre el fet d'utilitzar conceptes socials clau per cohesionar el currículum. Hi ha hagut propostes d'ampliació, d'establiment de relació amb altres conceptes, però cap professor o professora ha manifestat que li fos difícil establir la relació entre el contingut disciplinar i els dos conceptes transdisciplinars seleccionats. En tot moment la proposta d'integració curricular ha estat vista com si sempre l'haguéssim tingut present. Això sí, ha estat en la selecció de la unitat didàctica on cada professor i professora han cercat la idoneïtat de treballar un contingut disciplinar concret a l'entorn de *conflicte i poder*.

Com s'ha relacionat el contingut de cada unitat amb conflicte i poder?

La major part dels professors i professores que han intervingut en aquesta *innovació curricular* dominen el contingut disciplinar de les seves respectives matèries, raó per la qual va ser fàcil establir algun tipus de trama conceptual que els permetés connectar el contingut curricular de la seva disciplina amb els conceptes clau. Però aquesta connexió no ha estat l'única feina que s'ha fet sinó que també cada professor o professora ha estat capaç d'articular, un cop decidit el nivell de profunditat que volia donar als continguts, tot un seguit d'accions que s'han dut a terme a l'aula i que han posat en contacte l'alumnat amb els continguts d'aprenentatge.

Pel que fa als conceptes que calia treballar, *conflicte i poder*, el treball a l'aula s'ha esdevingut de manera tranquil·la i rutinària. Els dos conceptes han passat a formar part del referent teòric de tots els professors i professores sense necessitat de fer cap esforç i, en algunes ocasions, els han fet treballar al seu alumnat sense cap necessitat d'explicitar-los directament.

Pel contingut temàtic de les unitats didàctiques que han implementat, l'**Elena** i l'**Agnès** són les que ho han tingut més fàcil perquè *la Guerra dels Segadors i el Terrorisme d'ETA* són dues qüestions que estan íntimament lligades als dos conceptes clau triats.

A l'**Elena** no li representen cap problema. En aquest cas és clara la relació perquè ella proposa treballar un contingut *La Guerra dels Segadors* que directament porta al seu alumnat a parlar de *conflicte*. Aquella mena de conflictes que es multipliquen en la història de la Catalunya del XVII. Són explicitacions *que il·lustraré amb exemples més endavant* que l'alumnat fa en el treball en equip, en les exposicions davant de la resta de companys d'aula o en els seus exercicis d'avaluació. Les expressions de *conflicte* que ells troben són **conflictes** entre **catalans i castellans**; entre **l'administració del rei** i els representants de les **institucions catalanes**; entre **Castella i França**; però també en troben entre **rics i pobres**, entre la **gent de "lletra"** i la **gent que no ha anat a escola**.

Igualment, a l'**Elena** li ha estat fàcil propiciar que els seus alumnes i les seves alumnes parlin de *poder* perquè treballar una situació com la *Guerra dels Segadors* propicia veure què passa quan el **poder no** és gens **participat**, com els **guanyadors** de la guerra *"la pitjor forma de resoldre el conflicte"* en

paraules d'un dels equips d'alumnes_ imposen la seva voluntat als **perdedors**.

També era lògic que l'alumnat més gran, de 2n de Batxillerat, i ja força avesat a treballar temàtiques d'actualitat i a fer-ho de manera semblant a la que es proposa en aquesta *innovació curricular* trobessin en la **qüestió basca**, en la **voluntat d'independència**, en la tossuderia del **govern espanyol** a no voler dialogar amb segons qui i en els **plantejaments terroristes** d'ETA, el contingut temàtic ideal per poder treballar i comprendre el significat de *conflicte i de poder*, al temps que es podien, com diuen ells i elles “formar-se opinió política pròpia perquè van conèixer els posicionaments de tots els partits”. A més a més significa poder parlar de *diàleg* i de *participació*, al mateix temps que ho podien fer sobre *conflicte i poder*. Aquesta ha estat segurament la unitat més reeixida articulada a l'entorn de *conflicte i de poder*; però cal tenir present l'edat de l'alumnat, l'hàbit de treballar per projectes, la consciència que l'alumnat tenia del que estaven fent _en tot moment van estar informats que la seva feina seria analitzada meticulosament perquè era objecte d'investigació.

Però tampoc la **Carlota** va tenir-hi massa problemes en l'articulació del contingut a l'entorn dels conceptes clau. La seva valoració de la unitat no és del tot positiva però per altres qüestions, algunes de les quals ja les he comentat a l'apartat *Anàlisi i interpretació del Projecte de Formació*, Pel que fa la seva unitat, *El temps de la transició: el referèndum del 15 de desembre de 1976*, ella mateixa deia en iniciar la preparació de la unitat didàctica que: “em sembla un bon contingut perquè podem treballar just un moment de la Història del nostre país en què es va passar d'un model de poder polític a un

altre i això es podia haver fet de moltes maneres”²⁹. Amb aquesta unitat didàctica la **Carlota** podia treballar conceptes clarament disciplinars com **ruptura, transició, búnquer o consens, negociació, imposició** i tenir com diu ella “un rerafons” que s’articulava a l’entorn de *conflicte i poder*.

La **Lola** no va tenir problemes a l’hora d’articular la unitat didàctica *el Judici a Jesús*. De fet ella està molt satisfeta d’haver comprovat com des de la Religió pot treballar contingut social més genèric. Ja he comentat anteriorment el fet que ella ha seguit perfeccionant aquesta unitat didàctica en els cursos següents. A través del coneixement de la vida de Jesús ha pogut treballar amb el seu alumnat de 1r d’ESO la vida quotidiana d’aquella època. Aquesta unitat didàctica li ha permès connectar aquests dos conceptes clau, *conflicte i poder*, amb tots aquells fets, conceptes i actituds que ella considerava rellevants: justícia/lleis, lleis basades en els costums i lleis imposades per l’Imperi, valentia de defensar els ideals/covardia imposada per la por o per les pressions socials, traïció/fidelitat.

En començar el *Projecte de Formació l’Estefania* ja va veure molt clar que no tindria cap problema amb aquests dos conceptes clau. Com ella afirma, li va resultar “senzill i molt agraït treballar d’aquesta manera _es refereix al treball fet en equips i després fent un debat_ els dos conceptes que ens havíem proposat i fer-ho amb el meu grup-classe”³⁰ Aquell 2n C era un grup amb el qual qualsevol qüestió es convertia en un tema de debat, per això ella havia decidit treballar-hi la unitat didàctica *Com es creem necessitats?* No només no fou difícil sinó que va tenir la compensació de veure que els nois i les noies eren

²⁹ Del meu diari de feina.. Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136. Reunions amb la **Carlota**

³⁰ Del meu diari de feina. Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102- 136. Reunions amb l’**Estefania**

capaços de reflexionar seriosament sobre qüestions que els afecten directament. La relació amb *conflicte i poder* la van veure ells mateixos sense necessitat que l'**Estefania** en parlés directament.

Què han après els i les alumnes?

En una feina feta d'aquesta manera és molt difícil conèixer el “nivell” d'aprenentatge que s'ha produït, perquè la primera qüestió a decidir és, justament, en què consisteix tenir un “nivell” de coneixement d'una matèria i si la idea que pugui tenir jo coincideix amb el que poden ser els “nivells” oficials o aquells “nivells” que es poden mesurar en un sol examen. No estic gens d'acord amb la teoria oficial dels *nivells* que avui esgrimeixen, també en el nostre país, les forces polítiques més conservadores. Saber què és el que es demana oficialment només fa fàcil la tasca d'avaluació quan l'únic que et preocupa és que els alumnes passin proves estandarditzades. Quan el que cerques és que compreguin fets històrics que facin seu contingut social rellevant, és força més complex determinar fins a quin punt s'ha produït aquesta comprensió.

El que es pretén amb aquesta forma de treballar és, entre altres coses, no legitimar cap tipus de contingut com una veritat inqüestionable, mirar que l'alumnat aprofundeixi en uns aspectes determinats del currículum oficial i que, d'altra banda, descobreixi que el coneixement que massa sovint es dona com a objectiu i basat en fets no és altra cosa que una interpretació més, feta per servir uns interessos determinats que pot ser que siguin qüestionables.

En una prova estandarditzada n'hi hauria prou, potser, que els alumnes sabessin només, per exemple, periodització i cronologia: quan es va esdevenir la Guerra dels Segadors, el procés de Transició, el naixement de Crist o quan va fundar-

se ETA; o fer definicions estandarditzades que obeeixin a preguntes concretes de l'estil de: què és la piràmide de Maslow? En una feina com la que hem volgut fer nosaltres interessa, a més a més, que els alumnes hagin trobat o hagin hagut de manejar varietat de fonts d'informació per contrastar-les, algunes de les quals poden ser contradictòries, cal que vagin aprenent a detectar les diferències de procedència, intuïnt els interessos, que hi ha, o pot ser que hi hagi, darrera de cadascuna; interessa que vegin la complexitat d'aquesta realitat; interessa que aprenguin a fer-se bones preguntes, no pas que sàpiguen donar respostes sempre precises. Interessa que vagin topant-se amb interpretacions diferents del mateix fet perquè és aquí on començaran a aprendre que no hi ha veritats absolutes. Una resposta que per a un examen tradicional pot semblar imprecisa i evasiva en una forma de treballar com aquesta pot posar en evidència la profunditat de la reflexió que hi ha hagut darrera la recerca d'informació, la capacitat de l'estudiant per trobar solucions alternatives als problemes que se li plantegen, arguments i contrarguments a un posicionament determinat.

I tot això ho han fet des dels més menuts als més grans. De fet en cadascuna de les accions d'aula que s'han esdevingut hi ha hagut darrera els conceptes *conflicte i poder*. Anem a veure'n exemples.

Allò que s'esdevé en la dramatització del *Judici de Jesús*, que la **Lola** dinamitza, posa de manifest l'interès amb el qual els nois i les noies han preparat els seus papers, però el que ens diu fins a quin punt s'ha produït comprensió del que estaven treballant em sembla que són les seves pròpies valoracions. El que diu en Jordi en la seva valoració de la unitat didàctica *El Judici de Jesús* evidencia que ha

captat els límits del *poder* i que també ha captat que el *poder* es pot exercir sense responsabilitat. Llegim les seves paraules:³¹

“Hem pogut veure quines responsabilitats tenien els alts càrrecs i també hem pogut veure que amb una vida humana no s’hi pot jugar”.

En la dramatització aquest noi tenia un alt càrrec, justament Pilat; i ha pres consciència del que pot suposar per a una persona concreta que no s’exerceixi el poder amb justícia, de la mateixa manera que ha captat la rellevància d’exercir-lo justament. Veu que *ell* _en el seu paper_ hi tenia responsabilitat. Però també ha captat que es trobava limitat d’alguna manera perquè en el moment que la **Lola** li pregunta com s’ha sentit en el seu paper i tenint tot el poder diu:³²

“A mi m’ha agradat manar (...) Home tenia molta llibertat. Però el poble decidia més que jo”.

L’Adrià, que feia de Jesús, s’ha adonat d’un tipus de *poder* diferent; una faceta de poder de la qual el noi anterior no en parla. Quan la **Lola** li pregunta com s’ha sentit fent de Jesús, respon que s’hi ha sentit còmode, en cap moment s’ha sentit maltractat per moltes acusacions que se li fessin. Ho justifica d’aquesta manera:

“M’ha agradat fer de Jesús. No ho sé perquè. M’ha agradat sobretot perquè em defensaven, no ho sé. I també perquè quan em deien coses deia mira, ara no contesto!”

Sembla força evident que per a ell la idea de *poder* té relació amb la possibilitat de ser el centre d’atenció; sentir-se víctima, si és que s’hi ha sentit, no li importa massa perquè és la possibilitat que té que tothom el defensi. D’altra banda se sent poderós perquè pot escollir lliurement no respondre.

³¹ UD *El Judici de Jesús*. P.Alumnat. Valoració de l’activitat. Annex 3. 10. Pàg. 137

³² UD *El Judici de Jesús*. P.Alumnat. Valoració de l’activitat. Annex 3. 10. Pàg. 137

Encara una de les noies parla del *poder* dels diners, és la Mireia:³³

"A alguns els pagaven i potser ni coneixien a Jesús, només pels diners ja deien que era culpable, estaven molt enganxats als diners".

Quan la **Lola** pregunta com qualificarien el judici que es va celebrar, i que ells i elles han dramatitzat, surten moltes opinions que posen en evidència altres facetes del *poder*. Per exemple en Gabi parla del fet que es pot condemnar algú perquè no té una bona defensa, no pas perquè sigui culpable. Veiem què diu:³⁴

"Jo crec que és del tot injust perquè les lleis que no acomplia eren molt poques i crec que poc importants (...) Se'l condemna perquè els acusadors eren molts i cridaven més que els que el defensaven".

Totes les intervencions que es fan relacionen d'alguna manera el que va passar en el Judici a Jesús amb el que passa a l'actualitat a molts llocs. L'Estela ho explica d'aquesta manera:

"Avui hi ha persones que també els passa això. Una persona blanca rica, només pel fet de ser blanca i rica serà tractada millor en un judici que un negre. Ja només pel fet de ser negre pot ser que se'l trobi culpable".

La **Lola** ha aconseguit amb aquesta activitat, preparant la unitat tenint com a teló de fons els conceptes *conflicte i poder*, que els nois i les noies fessin la comparació diacrònica que pretenia. Les anteriors en són una mostra de com han relacionat allò que dramatitzaven per una banda amb la forma de viure d'aquell moment històric i com, automàticament, l'han comparat amb l'actual. Encara en tenim més mostres, com aquesta d'en Jordi:³⁵

³³ UD *El Judici de Jesús*. P.Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 137

³⁴ UD *El Judici de Jesús*. P.Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 137

³⁵ UD *El Judici de Jesús*. P.Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 137

“Moltes de les acusacions eren absurdes, per exemple voler condemnar algú a mort per obrir una tomba o per treballar els diumenges, si ara hi ha molta gent que treballa sempre o només els diumenges”.

En la unitat didàctica de la *Guerra dels Segadors* l'Elena també ha aconseguit uns resultats que posen de manifest que el seu alumnat ha assolit els objectius que s'havia proposat, la majoria dels quals feien referència al concepte de conflicte i a saber analitzar el de la Guerra dels Segadors utilitzant la pauta que se'ls proposava.

Tant en les seves produccions escrites com en la presentació i defensa davant de tot el grup classe, la major part de l'alumnat explicita els continguts bàsics amb una gran seguretat i tractant el tema amb una naturalitat pròpia d'aquell que domina una qüestió.

En aquesta unitat, l'Elena ha propiciat l'ús d'un vocabulari “específic” per al tractament de conflictes. En el departament, i elaborant-la en el decurs de diversos cursos, hem mirat d'utilitzar un *pauta d'anàlisi de conflictes*³⁶ que sigui d'ús comú entre tots els professors i professores que treballem les CCSS. L'Elena va donar aquest document a tot l'alumnat del seu grup-classe per tal que analitzessin el conflicte de la *Guerra dels Segadors* seguint aquesta pauta. Aquest fet, la paciència de l'Elena en anar passant per cadascun dels equips en el moment d'elaborar la seva feina i una molt bona disposició cap al treball per part de la major part de l'alumnat, van donar uns resultats satisfactoris, tant per l'Elena, que se sorprenia de les bones notes que podia posar tant en les feines escrites com a les presentacions orals, com pels alumnes que en acabar la unitat didàctica valoraven molt satisfactòriament el seu aprenentatge.

³⁶ Documents de treball per a l'alumnat. *Pauta d'anàlisi d'un conflicte*. Annex 3. 11. Pàg. 139

L'anàlisi de les **produccions escrites** de l'alumnat evidencia que la idea de *poder* que més ha calat entre l'alumnat és aquella que té present la "imposició", el poder com una imposició d'un grup sobre un altre, d'un personatge sobre un altre. De la mateixa manera la majoria de les representacions davant la resta de companys exploren aquesta faceta. Ells entenen aquest imposició com una subjugació, una injustícia, un abús i per això s'hi han de rebel·lar. És molt curiós veure, en les presentacions que es fan a classe, les mirades d'aquells que escolten la presentació dels companys; aquestes mirades són de suport als més dèbils, de suport als que ells consideren les víctimes: els pobres davant els rics, els catalans davant dels castellans, Narcís Ramon March davant Felip IV, Pau Claris davant Felip IV, etc.

Veiem com expressen, per exemple, algunes d'aquestes idees³⁷:

"El conflicte va perjudicar a Catalunya perquè finalment va perdre el Rosselló i la Cerdanya. (...) als pagesos per la qüestió econòmica".

"A Catalunya perquè va perdre molts habitants en combat contra Castella i França. També per la pèrdua d'una cinquena part del terreny".

"Bàsicament va afectar a la gent del poble perquè els soldats de Castella cometien tota mena d'abusos".

"Els pagesos van ser els més perjudicats, ja que es van empobrir i no els deixaven en pau".

També es fa notar en el **tipus de presentació oral** que cada equip ha decidit fer davant el grup-classe. Han cercat un format actual i directe, la majoria dels equips ha trobat la manera d'acostar-se a l'oient, a l'espectador per tal de fer molt evident el missatge del "no hi ha dret". Per això, dels nou equips que es van formar, cinc elaboren programes de televisió i/o ràdio _telenotícies: *temps enrera*, *debat televisiu*, *TV entrevistes amb...*, *entrevistes del passat*, programa especial de *T.V.Kisap* dedicat

³⁷ UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Treball en equip, feina escrita. Annex 3. 11. Pàg. 145

a la Guerra dels Segadors. Pensen que aquesta és la manera més directa d'explicitar la veu dels que van patir els esdeveniments.

Les expressions que utilitzen són d'ús comú en el vocabulari de la seva edat, i, posant en evidència l'essència del *conflicte* que havien de treballar, pot ser desenfadat i directe: ³⁸

"Benvinguts al programa **Només cristians de T.V.Kisap**, el millor programa de l'època moderna per parlar d'un tema central de la nostra actualitat "Castella, una sola monarquia?", amb un convidat d'excepció Felip IV".

Com deia més amunt, en aquesta situació de conflicte i d'ús de poder, en aquesta situació de botxins i víctimes, l'alumnat es situa obertament al costat de qui consideren les víctimes, el pobres, els catalans, els polítics del territori català. El llenguatge que utilitzen és, sovint, un llenguatge que encaixa bé amb l'esperit d'un determinat catalanisme actual i que, segurament, respon al nivell sociocultural i econòmic dels pares i les mares dels nois i noies d'aquest centre educatiu. No podem oblidar els contextos en els quals es desenvolupen les accions educatives. Vegem-ne alguns exemples extrets les **presentacions orals** de tres equips diferents³⁹:

"Això és un abús, aquests castellans només fan que demanar.(...) Només fan que demanar, a més a més no saben parlar el català i de tant en tant et vénen donant ordres, ah! I sempre amb l'amenaça de dir-ho als superiors".

"Ens agafen menjar, ens buiden el rebost i no ens deixen menjar a nosaltres (...) n'estic fart d'aquests abusos".

³⁸ UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Presentació oral de la feina, equip núm.2; Annex 3. 11. Pàg. 145

³⁹UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Presentació oral, equips núm.8, 5 i 2 respectivament. Annex 3. 11. Pàg. 145

“Això és intolerable! Si hem de pagar-te aquests diners la nostra economia es debilitarà i no podrem comprar aliments”.

Veiem, a més a més, que en totes les afirmacions que he seleccionat hi ha una constant: les necessitats bàsiques que veuen que té la població catalana, especialment les capes més baixes de la població. Es constatava, en els moments de treball en equip, que la voluntat de destacar el fet que “s’estava robant a una població que ja no tenia res”, encara que sense fer l’anàlisi d’investigar a fons qui era qui havia robat a la pagesia catalana, era una de les qüestions que més els interessava perquè els nois i les noies perceben les formes diferents de viure el conflicte segons el grup social al qual es pertany, donant mostra que saben que la intensitat d’un conflicte bèl·lic no afecta per igual la població.

D’altra banda, tant en les produccions escrites com en les exposicions orals, l’alumnat es manifesta capaç, tal com l’**Elena** havia demanat a cada equip de treball, d’acostar-se d’una manera més global al fet històric tal com es pretenia, que ha sabut analitzar les causes del conflicte i, si no han anat més a fons en aquestes és, possiblement, perquè el material proporcionat per l’**Elena** és un material molt poc crític amb el paper que van jugar les institucions catalanes d’aquells moments i no els oferia altres possibilitats d’anàlisi; l’alumnat ha sabut fer una bona selecció d’informació i, sobretot, ha estat capaç de veure més enllà del que havia ocorregut i de poder “inventar” possibles solucions al conflicte que s’havia esdevingut; és a dir ha començat a interpretar la història, com diria J. Fontana, en clau de “cruïlla de camins”. Podem constatar-ho perquè al costat de les expressions que hem vist en les

quals es posen al costat de les víctimes també n'hi ha d'altres que permeten veure el conflicte des d'alguna de les altres parts.⁴⁰

"Castella també en resultà afectada, doncs tot i ser una revolta contra unes qüestions concretes, en el fons volia tenir la mateixa fi que Portugal, la independència".

"En la lluita entre Castella i Catalunya qui en va sortir beneficiada va ser França".

"València en va sortir beneficiada perquè el comerç es va traslladar cap allà".

En els moments que es demana a l'alumnat les vies que s'haurien pogut assajar per posar fi al conflicte la pràctica totalitat dels equips (8 de 9) proposen diverses vies de solució i les ordenen donant raons i arguments per proposar-les.

Són pocs els equips que no pensen en el potencial de *la negociació i el diàleg* i hi pensen donant més rellevància a aquesta opció que altres. De tota manera n'hi ha tres que no donen altra alternativa que aquesta. Els tres equips en parlen amb expressions semblants a aquesta de l'equip núm. 5:⁴¹

"Les possibles vies de solució a aquest conflicte podien haver estat el diàleg, la democràcia, encara que en aquella època no estava desenvolupada, però sí els pactes. La negociació política: podien haver negociat més del que ho van fer. Dialogant haguéssim pogut arribar a un acord, amb la democràcia haurien pogut triar per elecció el que havien de fer. Mitjançant els pactes i els trocs podien haver canviat terres o altres coses per tal d'aconseguir la pau".

Com podem veure fan la proposta de la via democràtica però no desconeixen les formes d'actuació política del segle XVII i per això plantegen la negociació o el

⁴⁰ UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Treball en equip, feina escrita. Annex 3. 11. Pàg. 145

⁴¹ UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Treball en equip, feina escrita Annex 3. 11. Pàg. 145

bescanvi de terres o altres com una contrapartida que els sembla molt vàlida per aconseguir allò que des de la seva perspectiva calia protegir: la pau. Tots tres insisteixen en el fet que la negociació, el diàleg o el pacte eren, en aquells moments, l'única forma de resoldre el conflicte

Tres més dels equips, sense allargar-se massa en les seves exposicions per resoldre el conflicte, proposen, com una solució que des de la seva perspectiva hauria estat viable, una actuació molt diferent per part de la monarquia hispànica en qüestió de política exterior:⁴²

“Que la monarquia hispànica no s'hagués involucrat en la guerra dels trenta anys”.

Aquests equips veuen que les rectificacions d'actuació s'havien de fer molt abans del 1640 i critiquen la política imperialista de la monarquia hispànica.

Tres dels equips cauen, en alguna de les propostes que fan, en vies de solució menys alternatives i en les seves solucions “obligarien” a algú a cedir per no arribar a la guerra:⁴³

“Doncs que (els catalans) en lloc d'haver-se aliat amb França podien haver demanat a Felip IV que acceptés les constitucions de Catalunya i d'aquesta manera haver-se estalviat la guerra i no haguessin hagut de donar dos territoris que eren de Catalunya a França”.

O no dubten en posar de manifest un imperialisme d'un altre signe diferent a aquell que més o menys explícitament sembla que ells mateixos combaten:⁴⁴

“Que l'exèrcit català i francès guanyés el de Felip IV i ara fóssim part de França”.

“Que França i Catalunya s'alien i aconseguen fer retirar les tropes castellanques de Catalunya; amb aquesta

⁴² UD La Guerra dels Segadors. P. Alumnat Treball en equip, feina escrita Annex 3. 11. Pàg. 145

⁴³ Idem.

⁴⁴ Idem.

derrota Catalunya es converteix en un estat independent”.

“Ajuntar les tropes de França i Catalunya i envair i conquerir les terres de Castella, traient-li el poder polític i econòmic que posseïa”.

Com podem comprovar els afanys d’estar sota la protecció d’un país que ells consideren menys “perillós”, independitzar-se o envair i conquerir Castella són les propostes dels més agosarats dels equips. És evident que els components d’aquests tres grups han prioritzat “poder dels que guanyen abans que resoldre el conflicte”, tal com els va dir l’**Elena** en el comentari que els va fer. De tota manera s’ha de dir que només un dels tres equips ha plantejat aquesta solució com l’única solució. Els altres dos equips l’han plantejat com una solució més de les que han pensat.

L’anàlisi de la implementació a l’aula de la unitat didàctica que va plantejar la **Carlota**, El temps de la transició: el referèndum del 15 de desembre de 1976, ens permet intuir les possibilitats d’un tema com el que ha plantejat i el potencial dels conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, com aglutinadors del currículum. Aquesta fou la primera unitat didàctica que es va implementar i recordem que la **Carlota** ha estat la professora més lligada pel llibre de text i que ha avançat en el procés d’innovació a remolc de tots els altres, per no quedar-se sola, però ben poc convençuda del que feia, si més no en els inicis.

Aquesta unitat didàctica ha resultat molt més rica en el procés de reflexió i d’elaboració prèvia a la implementació que en la pròpia implementació. La raó bàsica s’ha de cercar en la inseguretats que li provocava a la **Carlota** el fet de pensar que havia de canviar la seva manera de fer les classes. A una persona avesada a les rutines, _a explicar, fer llegir i preguntar_ se li demanava que, encara que només fos per implementar aquesta unitat didàctica, ho fes mirant de seguir, com mínim, tres

etapes en el desenvolupament de la unitat: una d'exploració de continguts, una d'introducció i estructuració de continguts i una d'avaluació de continguts. També se li demanava que la preparés pensant en totes les variables establertes: conceptes clau, habilitats socials, habilitats cognitivolingüístiques i estratègies d'ensenyament i aprenentatge. I tot això en un clima en el qual ella no s'acabava de sentir prou segura davant dels seus alumnes. És ben cert que ningú la va forçar però el fet que tots els altres companys ho féssim la obligava moralment. Ara, quan en parla, afirma que la idea de ser la primera en implementar la unitat didàctica era per poder estar tranquil·la aviat i ella mateixa és conscient que, al contrari del que pensava, això li va portar major neguit perquè tot l'equip estava pendent de com li anava a ella per no cometre els mateixos errors.

La inseguretats de la **Carlota** és el que va fer que ens entretinguéssim molt a fer la selecció de materials per passar a l'alumnat i que totes dues n'analitzéssim el contingut per tal de saber si era suficient per poder donar resposta a tot el que, en el decurs de la unitat, es demanava a l'alumnat. També per la mateixa raó vaig elaborar petits documents en els quals s'explicava, per exemple, la importància del joc, la importància del joc de simulació o els components de l'empatia⁴⁵, tot per fer-li més fàcil la implementació. També per la mateixa raó no la vaig voler pressionar demanant-li que fos ordenada a l'hora de demanar produccions escrites dels alumnes. No disposar de cap producció escrita que posi de manifest els possibles aprenentatges de l'alumnat és un tret diferencial d'aquesta unitat didàctica. De totes les altres es disposa d'un tipus o altre de producció. En aquesta les conclusions que s'extrauen són de la presentació que l'alumnat fa a classe, primer per grups i després en la posada en comú, en el debat.

⁴⁵ Documents de treball per a l'alumnat. *La transició Espanyola, de la dictadura a la democràcia*. Annex 3. 12. Pàg. 154

Malgrat tot el que acabo de dir penso que hi ha prou elements per dir que la unitat didàctica va assolir els objectius marcats en iniciar-la i que es va produir aprenentatge.

Ho posen de manifest l'equip més nombrós, que defensaven el posicionament d'aquells que desitjaven fer una transició pacífica cap a la democràcia. En la seva exposició abans del debat expliquen de manera minuciosa tots els elements que, a parer seu, han de servir d'argument per decantar els partidaris del SÍ en el referèndum per la llei de Reforma Política. Comencen la seva explicació parlant en present i dient:⁴⁶

"Acabem de sortir del franquisme (...) La gent té por, més por fins i tot que quan Franco era viu, perquè ningú sap què pot passar. Mireu tenim tres opcions bàsiques: la via de la *reforma*, això vol dir aprofitar les coses bones que pugui tenir el franquisme; el *continuisme*, és a dir, franquisme després de Franco; i la *ruptura*, canvi total, tallar completament amb el passat recent i començar de nou(...)"

Poc a poc van passant a argumentar el per què de demanar canvi però, amb calma:⁴⁷

⁴⁶ UD *El temps de la transició*. P. Alumnat. Exposició del posicionament de cada equip. Annex 3.12. Pàg. 158

⁴⁷ Idem

"Nosaltres volem un canvi, hem lluitat i hem de lluitar per això però no volem una nova guerra. (...) Un canvi massa radical mai és bo, hem de buscar una situació intermèdia. (...) fins ara el poder s'ha sustentat en la repressió, nosaltres pensem que no està bé, per això demanen l'amnistia. (...) el poble vol que defensem els DDHH, nosaltres també. Volem defensar els drets dels treballadors. (...) cal que apostem per una declaració exhaustiva de drets".

I acaben demanat suport a d'altres companys del seu equip per tal que vagin aportant més raons perquè, del que es tracta diuen és que:⁴⁸

"Ara el que cal és que vosaltres ens ajudeu a defensar la nostra posició davant de la societat espanyola".

A continuació i en un to més contundent i pragmàtic _segurament per amagar el seu rebuig personal allò que li tocava defensar_ la portaveu del *búnquer* exposa les raons que el seu grup ha trobat per defensar el *continuisme*. Defensa el franquisme per mantenir l'ordre, l'estabilitat, la no presència de terrorisme en aquests termes:⁴⁹

"D'ençà que Franco ha mort i com que la gent no té clara la continuïtat del sistema només podem veure atemptats i manifestacions. El franquisme era estabilitat, ordre i, d'ençà que es va aconseguir superar el daltabaix de la guerra, cosa que el règim va fer per si solet, sense l'ajuda de ningú, el país ha prosperat molt. Gràcies a Franco l'economia anava bé. (...) Durant els últims anys, el franquisme ja s'ha anat modernitzant, la prova la tenim per exemple en la Llei Orgànica de l'Estat o en la Llei de Premsa".

⁴⁸ UD *El temps de la transició*. P. Alumnat. Exposició del posicionament de cada equip. Annex 3.12. Pàg. 158

⁴⁹ Idem.

Finalment pren la paraula la representant de la posició *rupturista* i aquesta sí que se la veu en el seu ambient, gaudint de la posició que li ha tocat defensar:⁵⁰

"Demanam la ruptura totalment amb el franquisme i creiem que el millor és proclamar la República, que és el que hi havia abans del cop d'estat de Franco. (...) No ens podem fiar del rei perquè està directament escollit pel dictador (...) No confiem en el que diuen els polítics que hi haurà Amnistia i que es vetllarà perquè hi pugui haver autonomies. (...) no hi podem confiar, de moment segueix la gent a la presó i les coses no van pas més bé".

Els representants de la posició *rupturista* acaben la seva intervenció demanant a la resta que no vagin a votar.

El que han dit fins ara han estat els posicionaments del grup que els tocava defensar. A partir d'aquí la **Carlota** demana que ara, que ja estan informats de quins eren els grans posicionaments, cadascun d'ells, individualment defensi el seu posicionament, abandonant, si s'escau, el que defensava amb tot el grup.

És curiós com la majoria del nois i les noies que intervenen, a excepció dels *continuistes*, es situen en la mateixa posició que han defensat en el grup. Alguns s'atreveixen a fer intervencions interessants com per exemple la d'aquesta noia, la Marta, que és compartida per la majoria:⁵¹

"Clar en aquells moments pesava molt la por, per por segurament hauria votat la transició tot i que la meva posició estaria més en el que deien els *rupturistes*".

Està ben clar que els nois i les noies de 4rt que han treballat amb la **Carlota** han pres consciència del **poder de la por, del poder de la memòria**. També és

⁵⁰ UD *El temps de la transició*. P. Alumnat. Exposició del posicionament de cada equip. Annex 3.12. Pàg. 158

⁵¹ Idem.

possible que alguns hagin notat que aquest poder de la por fos un condicionant per seguir acceptant, fins i tot la “seguretat” del franquisme. Només un alumne fa una reflexió en aquest sentit, i és aquesta:⁵²

“En aquells moments jo crec que hauria volgut continuar amb el franquisme perquè allò ja ho coneixia”.

Aquesta no és pas l’opinió de la majoria de l’alumnat que, en un clima ja molt de tu a tu, donant resposta a les preguntes que la **Carlota** va fent responen que la majoria de la gent d’aquells moments, si no hagués estat per la por haurien estat molt més atrevits. Alguns diuen que ells, sabent com han anat les coses després, haurien estat més atrevits, però que en aquells moments, la voluntat d’evitar un nou conflicte bèl·lic, la por a que hi fos o el desig de poder viure d’una vegada amb més llibertat eren raons suficients per preferir la transició a la ruptura.

A *Com es creen necessitats?*, la unitat didàctica que va implementar **l’Estefania**, també s’ha comprovat les possibilitats de relacionar els continguts curriculars propis de cada matèria, en aquest cas Organització i Direcció d’Empreses, amb els conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, assegurant l’assoliment dels objectius proposats en programar-la.

Aquesta ha estat una unitat didàctica una mica diferent a la resta perquè el fet que **l’Estefania** s’hagués proposat dur-la a l’aula en l’últim trimestre del curs 2000-2001 i finalment no ho fes fins el primer trimestre del 2001-2002 ja va trencar les fases d’aplicació que s’havien previst en un principi i va escurçar la unitat didàctica convertint-la en una unitat de repàs i consolidació de conceptes clau en la matèria que **l’Estefania** imparteix.

⁵² UD *El temps de la transició*. P. Alumnat .Intervenció personal en el debat. Annex 3.12. Pàg. 158

La finalitat bàsica de l'**Estefania** era que l'alumnat fos capaç de crear i defensar, davant d'altres competidors, petits projectes, bo i demostrant capacitat d'argumentació i de resistència a la crítica. Podríem discutir *_només discutir_* ara la idoneïtat d'aquesta finalitat si la valoréssim en termes ètics, però ja he repetit en més d'una ocasió que el meu paper en tot el procés d'innovació i recerca ha estat de màxim respecte als posicionaments de cada professional. De tota manera el que no puc evitar és ser jo mateixa en el procés d'anàlisi i interpretació del que veig i sento en les filmacions, del que vaig veure, escoltar i sentir fent d'observadora a l'aula i el que llegeixo i veig en les produccions escrites de l'alumnat. Dic això perquè m'ha costat molt trobar elements per acostar aquesta unitat didàctica a la resta, no ja de les altres quatre analitzades en major profunditat, sinó de totes les que s'han preparat a l'abric del *Projecte de Formació* i, encara que ara no és el moment, penso que pot ser per la formació inicial de l'**Estefania** i la seva forma de decantar-se cap a la competència, i fins i tot cap a la competitivitat, estímuls apresos en una facultat que ha de preparar "joves emprenedors".

Tots els grups que presenten el treball han entrat en el món de l'empresa que l' **Estefania** els ha anat inculcant durant el curs anterior i en poc més de tres setmanes del nou curs. Ho demostren utilitzant tots ells estratègies pròpies del món empresarial, de les campanyes de marketing, dels espots televisius per vendre el seu producte a la resta de companys. En aquest sentit, en aquesta unitat didàctica s'ha treballat un altre concepte de poder, que havia sortit poc en les unitats didàctiques analitzades fins aquí, es tracta del *poder* com a **influència**, com a **persuasió**; i també veurem que és diferent la noció de *conflicte* perquè sovint s'ha parlat del *conflicte* que cadascú pot tenir amb si mateix quan la influència de la propaganda o la **pressió**

social _una altra cara del **poder**_ sigui, com diu en Marc, mentre prepara la defensa amb el seu equip:⁵³

"tan gran que el forci a decidir en contra de la seva voluntat primera per poder entrar en el grup social que vol, perquè és en aquell grup que vol tenir els amics. Perdent d'aquesta manera la seva llibertat i independència".

Que han entrat en les estratègies típiques d'aquest **poder** entès com **influència** ho posen de manifest des de l'equip que ha preparat la defensa de les *necessitats bàsiques*, les fisiològiques, fins aquells que han preparat la defensa del *sentit de la vida*. Per exemple, l'Elisabet, representant de l'equip que havia de defensar les *necessitats bàsiques*, ajudada pels seus companys que mostren un seguit de fotografies en les quals es poden veure indigents, nens treballant en mig de muntanyes d'escombraries, la mirada trista d'una nena del carrer, etc. L'Elisabet només diu:⁵⁴

"Nosaltres només us volem mostrar aquestes fotos perquè vegeu el més essencial: el menjar, la roba, la vivenda... només volem que vegeu que sense aquestes coses no podem viure".

Després de mostrar les sis imatges que sostenen cadascun dels sis membres de l'equip, donen la volta a la imatge i, a l'altra banda, apareix un text que, amb lletra gran diu: ES POT PRESCINDIR REALMENT D'AQUESTES COSES?

D'aquesta manera l'equip de l'Elisabet ha partit del **poder de la imatge** i les **frases curtes** amb missatge, del **poder de la interrogació** substituint l'afirmació, una forma **d'implicar** a l'altre, en aquest cas l'espectador, en allò que et preocupa a tu, en aquest cas aquells que presenten la feina. l'alumnat d'aquest grup classe ha

⁵³ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-936

⁵⁴ UD *Com es creen necessitats?* P. Alumnat. Presentació oral de la feina d'equip.

entrat, sense haver fet cap esforç i sense que l'**Estefania** ho hagi hagut d'explicitar, a veure altres cares del poder.

Si analitzem bé el recurs que ha utilitzat l'equip de l'Elisabet veurem que van més enllà encara i de fet, per la pròpia composició de l'equip, ja es podia intuir que seria així. L'Elisabet m'ho diu clarament en arribar al seu lloc habitual després d'haver fet la presentació: "*a veure si els arribem una mica a la consciència*"⁵⁵ Del que es tractava era de jugar amb les imatges que han seleccionat, de tocar la fibra veient que hi ha nens que no tenen res per menjar i d'altres que aprofiten el que els més rics llencen. Han cercat la via de la persuasió a través d'unes imatges que toquen, com diuen ells "*la fibra*", imatges que et creen "*mala consciència*".

El fet de ser alumnes de 17 anys i, per tant, adolescents absolutament immersos en el món del consumisme, que ells mateixos critiquen però que comparteixen, ha fet que aquesta unitat didàctica tingui un valor especial perquè d'alguna manera en la posada en comú de la feina han acabat fent el que més agrada a aquest grup: parlar de les coses que a ells i a elles els interessaven de veritat i que són aquelles que fan referència al que pensen, senten i fan cada dia. En els moments que en Jaume, portaveu del seu equip, que preparava les necessitats referides a *oci i cultura*, diu:⁵⁶

"El nostre equip pensem que *oci i cultura* és un aspecte que inclou totes les altres necessitats, saps? Perquè la nostra societat és una societat materialista i egoista i l'única manera de sobreviure en ella és divertint-se (...) L'inconvenient és que s'ha de pagar per tot (...) però està comprovat que qui té un bon *oci*,

⁵⁵ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136

⁵⁶ UD *Com es creen necessitats?* P. Alumnat. Presentació oral de la feina d'equip.

millora el seu rendiment en el treball i que, per tant, tindrà una feina més ben remunerada”.

Acaben la seva presentació **trobant solució consumista a tots els conflictes que poden sorgir**, la majoria dels qual són conflictes personals típics d'aquesta edat i que tradueixen un alt grau d'insatisfacció personal. Això sí, sempre cal tenir diners a la butxaca, però és que ells mateixos ho diuen que els adults que més parlen de la frase típica: el diner no fa la felicitat, són rics. Les frases són de l'estil següent:⁵⁷

“(...)estic estressada? ... vaig a un balneari!; estic trista? ... vaig de compres!, estic avorrit? ... vaig a la discoteca!”

Aquesta mateixa insatisfacció de la que parla l'equip d'en Jaume resorgeix en tots i cadascun dels equips posant en evidència quines són les màximes preocupacions dels nois i les noies d'aquesta edat i que pel que es va veient no són pas les pròpies d'un context sociocultural i econòmic determinat sinó que són força universalitzables perquè tenen molt a veure amb la recerca de la felicitat. En aquest sentit penso que els conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, i la forma com s'ha treballat, cercant els per què, raonant posicionaments, etc. han posat en evidència que aquesta manera de treballar que estem proposant permet una connexió directa amb els interessos de l'alumnat. El sentit que té parlar a classe de la piràmide de Maslow és el mateix sentit que té parlar de per què l'Oriol es passa cada dia tres hores en el gimnàs per veure's bé en el mirall o la Glòria se les passa davant del mirall i no s'atreveix a anar al gimnàs.

Tots els equips havien de relacionar el que feien amb la matèria d'Organització i Direcció d'Empreses i, en cap moment, l'**Estefania** va haver de comentar-ho. Ho sabia prou bé l'equip de la Marta quan, per defensar la necessitat

⁵⁷ UD Com es creen necessitats? P. Alumnat. Presentació oral de la feina d'equip.

d'autorealització personal, no va dubtar a crear una *cooperativa d'empresaris* que els permetia analitzar quines eren les problemàtiques laborals més comuns a tots ells i, centrant-se en una d'aquestes problemàtiques, la desmotivació del treballador, compartir recursos per trobar-hi una solució. En aquest cas es veu com l'esperit de cooperació i l'esperit de competència poden marxar perfectament aparellats. Ens trobem així, gràcies a aquest equip, davant d'una situació a través de la qual un grup de persones, en aquest cas empreses, **s'uneixen per tenir més poder**, en un doble sentit, **poder de resoldre situacions personals o interpersonals conflictives i poder d'assolir una situació de major competitivitat** en el mercat, gràcies al fet **d'haver estat capaç de resoldre aquells conflictes**.

Les frases que s'utilitzen ens reafirmen en la idea, ja desgranada en els exemples anteriors, que aquest grup-classe ho porta tot al territori que a ells i elles els interessa, el de fer-se un lloc en un món que no acaben d'entendre, que critiquen però que comparteixen. Llegim algunes de les frases que llencen com espot per afirmar davant de la resta d'equips que **l'autorealització** és bàsica:⁵⁸

"Supera't i et canviarà la vida! A la meva empresa s'han donat moltes situacions en les quals les persones no superen conflictes personals i aleshores la producció baixa (...) Guanya't un lloc al món! L'autorealització és bàsica per a l'ésser humà. (...) Supera't, els objectius i els reptes són essencials per sobreviure. (...) Espavila i mou el món!

No oblidem, però que aquest equip representa una cooperativa d'empresaris, que defensa l'autorealització personal, però que l'objectiu final és trobar **què pot fer que uns treballadors més feliços siguin més productius?** En el fons, en aquest

⁵⁸ UD *Com es creen necessitats?* P. Alumnat. Presentació oral de la feina d'equip.

grup es posen de manifest les idees base de la mateixa societat a la qual critiquen. No es tracta de “regalar de manera altruista” sinó de ser més competitiu en el mercat.

Encara hi ha altres equips que van més enllà en aquesta dinàmica d'explicitar, a través de les estratègies publicitàries que han preparat, les preocupacions típiques dels adolescents. No és pur atzar que l'equip dels Oriols busqui trobar *el sentit a la vida* en una estratègia publicitària de *La tienda en casa* que ven “cossos 10”. L'Oriol N, que és el que fa de model de “cos 10”, justificant que és aconseguir tenir un *cos 10* el que dona autèntic sentit a la vida de molta gent. En justificar i argumentar totes les posicions, es parla de qüestions ben problemàtiques per a l'alumnat com són l'anorèxia, la bulímia i també el suïcidi. És curiós veure com aquest és l'equip que, segons el parer de la majoria de la classe, ha fet millor l'estratègia publicitària perquè ha aconseguit captar més temps i amb major profunditat l'atenció dels altres. Una vegada més surt la idea de **poder com influència** i com es pot **manipular aquesta influència a través de fer una publicitat que connecti amb les principals preocupacions del grup social al qual va dirigida**. En aquest sentit l'Estefania està molt satisfeta del què s'ha aconseguit.

*Eta: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni. Professora: Agnès⁵⁹. De ben segur que aquesta unitat didàctica és la que millor ens permet veure la relació entre continguts conceptuals pròpiament disciplinars i els conceptes socials clau *conflicte i poder*.*

Fou una unitat didàctica treballada amb alumnat de 2n de Batxillerat. Només citaré alguns exemples, perquè no vull donar-hi massa pes pel fet de ser la unitat didàctica que vaig preparar jo. Però sí que vull dir que aquesta ha estat una

⁵⁹ UD *ETA: conflicte i poder...* P. Alumnat. Intervencions en la posada en comú de la feina (dia 26) o en el debat (dia 27); tots els fragments d'intervencions dels alumnes que apareixen en aquesta unitat estan extrets de la filmació de classe dels dies 26 i 27 de febrer de 2001. A l'annex 3. 12, pàgines 177 a 199 hi ha exemples.

d'aquelles ocasions que m'ha permès sentir que aquesta feina val la pena i que, si vas cercant, trobes, de tant en tant, moments que et permeten satisfacció perquè *sents i comproves* que el teu alumnat aprèn molt, cosa que permet que tu aprenguis amb ell.

El concepte de poder es treballa des de perspectives diferents perquè els nois i les noies han demostrat la seva capacitat d'anar molt a fons en el tema. Fixem-nos, per exemple, com en Joan _un d'aquells alumnes que a totes les classes, de totes les matèries, passava desapercbut, fa una bona anàlisi de la situació i és conscient de la complexitat del problema.

"Hem vist que darrera d'ETA hi ha molt més que assassins, que és un problema difícil de solucionar perquè realment hi ha molta gent que hi està implicada, que té interès en què ETA segueixi existint".

En Joan ha captat perfectament la idea de complexitat, de multicausalitat. No hi ha una sola causa que faci que ETA segueixi existint, no és fàcil la desarticulació d'ETA perquè l'entramat de relacions i interessos no és ni senzill ni simple.

La Candela, que en el decurs del temps de recerca i anàlisi d'informació havia treballat en el mateix equip que en Joan, és una noia que té parents a San Sebastià i està molt interessada en el tema de treball. En l'anàlisi que fa el seu equip i que posen damunt la taula en el debat, fa algunes aportacions que em van sorprendre per una finura i profunditat del raonament que desconeixia en la Candela. Ella veu com el poder de les ideologies que van alimentant la font d'ETA ha filtrat en totes les facetes de la vida que ella considera bàsiques perquè és el circuit en el qual ella es belluga.

"Tenen el recolzament de molts dels més joves i, vulguis que no, el fet que hi hagi gent jove que estigui a favor vol dir que aquests seran els que cada cop pujaran més i que podran prendre decisions. Hi ha grups

de música a favor d'ETA, hi ha mitjans de comunicació com són els diaris EGIN, GARA, també tenen el suport d'associacions d'ecologistes que no t'ho esperes que els donin suport, d'associacions de joves que no ho diries mai".

Ella té present una idea de *poder* subtil: el poder del "potencial de futur", el poder de la resistència d'aquells que "encara no són però que pot ser que siguin", el poder del joves. La Candela comentava moltes vegades com els seus amics de San Sebastià cantaven cançons amb contingut "nacionalista extremista" i ella mateixa deia "clar, cantes i no passa res, però s'ho acaben creient".

Són moltes les cares del conflicte i del poder que els nois i les noies de 2n de Batxillerat van anar descobrint en l'anàlisi del *conflicte etarra*.

La majoria d'elles tenen relació amb el joc polític i és lògic tractant-se d'un tema com el que es treballava. La Sandra s'adona de la responsabilitat que hi té el poder polític i veu que perquè es pugui negociar i dialogar és necessari que hi hagi una certa simetria entre els negociadors:

"El poder tindria que establir un cert diàleg amb els membres d'aquesta associació per intentar resoldre aquest problema".

La faceta que ens mostra l'Albert, afinant una mica més que la Sandra, posa de manifest la seva comprensió del joc polític en una democràcia pluripartidista, però amb un partit del govern que té majoria absoluta:

"La situació es pot radicalitzar encara més (...) però també es pot solucionar i en això hi tenen molt a fer i a dir els partits polítics que fins ara no s'han mogut, sobretot el PP que no lluita contra ETA sinó que intenta matar el nacionalisme".

No obstant, en la seva anàlisi _tot i atribuir al govern de l'Estat la major part de responsabilitat_ són conscients del paper que hi pot jugar, també, la societat civil, veient que en situacions com la que té plantejada el País Basc no es poden escatimar esforços i tots els sectors de la societat hi tenen el seu paper. L'Elisabet exposa la seva opinió responsabilitzant al govern, no perquè entengui que n'és l'únic responsable sinó perquè té a les mans la possibilitat de gestionar la "responsabilitat general" que la societat civil li reclama:

"En la meua opinió, el problema d'aquesta organització (ETA) el tenim tots i fins que això no s'acabi el seguirem tenint. Ara, penso que la solució està en el diàleg, tant per part d'aquests com del govern, que per alguna cosa el varen triar i és el nostre portaveu".

Que es tracta no només d'un problema polític, sinó també d'un problema del conjunt de la societat li ha quedat molt clar a la Lorena que afirma:

"Jo penso que el problema no està en la política com diu tothom, ni en els partits polítics, ni en qui ha de manar, com diu tothom. Penso que el problema està en la societat. El que s'ha de canviar és la ideologia de la gent, s'ha de començar per aquí. Si hi ha gent com nosaltres, al País Basc, que canta unes cançons que són de guerra. Però per favor com es pot pensar així?"

La Lorena coincideix en aquesta anàlisi amb l'anàlisi que havia fet la Candela. No s'arriba a una situació com la que té plantejada el País Basc per atzar, fa falta que la societat estigui impregnada d'uns valors que s'han anat construint poc a poc, amb temps. Es possible que el problema d'ETA sigui un problema _com ho són tots_ de paraules, de no saber entendre el món de la manera que demanen aquest

grup de nois i noies que han analitzat el conflicte lliures de prejudicis i d'interessos: amb ganes de resoldre-ho i a través del diàleg, deixant que tothom hi digui la seva. Aquests nois i aquestes noies ho han vist clar: la qüestió ha començat en un joc de paraules; primer ho diuen les cançons, els versos, després ho diuen les armes, els explosius. La Sara, l'Elisenda i la Nerea ens ho diuen. La Sara d'aquesta manera:

"...que si tinguéssim una escala de valors com la que ells tenen, que la pàtria i la llibertat de la seva pàtria és molt important".

L'Elisenda veient la rellevància dels mitjans de comunicació, dels entorns educatius:

"A vegades els ideals, aquests ideals de llibertat i independència, també són una mica imposats perquè si vius en un país que sempre estàs sentint que necessita la independència i tu ets una persona jove i a casa sents que el país està sotmès i al carrer els teus amics diuen el mateix tu t'acabes creient que al País Basc l'única solució que li queda és aconseguir la independència. Vius allà i t'acabes formant una opinió condicionada".

I la Nerea, recuperant les idees de la Candela i la Lorena, és conscient de la rellevància que poden tenir, en la conformació d'una ideologia determinada, els grups de joves urbans de diferents tipus. La Nerea recupera, també, la idea de l'Elisabet i posa de manifest, en una intervenció d'estil ben peculiar, el paper que ella creu que hi té cadascú:

"Els adolescents tenen una empanada al cap i clar ara, al País Basc doncs en comptes d'haver-hi skins, doncs hi ha tota aquesta gent que fan violència al carrer, i mira, no sé, no? Doncs apa, etarres. El que s'hagi de resoldre s'ha de fer des de baix, des de la

base. I pel que dius tu Xavi que és una cosa que s'han de resoldre ells... penso que també ens afecta".

Com deia més amunt, aquesta unitat didàctica és molt rica en el tractament dels conceptes clau seleccionats, cosa que fa que l'alumnat que l'ha treballat hagi posat de manifest, quan se'ls ha demanat que explicitin el que pensen que han après, un elevat grau de satisfacció. Totes les seves valoracions, les que fan en el decurs del debat i les que expressen per escrit, sense excepció, tradueixen la seva satisfacció per la feina i per l'aprenentatge fets. Aquells que són menys generosos són els que ja partien d'un coneixement sobre el tema superior al dels seus companys. Malgrat tot com diu en Francesc, hi ha après perquè és també una forma d'aprenentatge poder "confirmar coneixement".

"A mi el treball m'ha servit per reafirmar, amb arguments millors, allò que ja pensava, no he canviat pas de parer però sí que hi he après".

A més a més, en aquesta unitat didàctica, l'alumnat ha arribat a la conclusió que, per contrarestar el poder d'ETA i d'un govern entestat en no escoltar, cal la *participació* d'amplis sectors de la vida política, però també de la societat civil. L'alumnat té molt clar que l'única fórmula vàlida per resoldre el conflicte és la via del *diàleg*. D'aquesta manera l'alumnat ha arribat a la mateixa conclusió a la qual havia arribat l'equip *Diàleg 9* en la *tertúlia-berennar* que donava inici al procés d'*innovació curricular* i al *Projecte de Formació*: el **diàleg** és la solució a la majoria de conflictes.

Nosaltres, l'equip de professors i professores havíem arribat a la conclusió que el procediment utilitzat per arribar a acords sobre quin sentit donaríem als conceptes *conflicte i poder* era un bon procediment a utilitzar per resoldre desacords i diferències i fins i tot per plantejar-nos qüestions i visions que abans no se'ns havien

ocorregut. Ara l'alumnat, a través d'aquesta última unitat didàctica de manera molt especial però també en totes les altres, veia que el diàleg era una molt bona manera de parlar de les coses i de resoldre conflictes majors, com la Guerra dels segadors o el conflicte etarra per citar dos exemples.

7.3.3. Pel que fa l'ús de les habilitats cognitivolingüístiques

Ja s'ha comentat a l'apartat *Bases teòriques per a la innovació curricular* que en les qüestions més lligades al tema llenguatge ens vam guiar pels experts, vam deixar que ens guessin les definicions que es fan en el llibre de Jorba, Gómez i Prat, (1998) i les experiències d'aplicació al camp de les Ciències Socials de Benejam (1997) o Batllori (2000).

Es va decidir, recordem-ho, que tots els professors i professores en les nostres respectives unitats didàctiques treballaríem aquestes habilitats cognitivolingüístiques: *narrar, descriure, definir i explicar* i l'habilitat de *justificar i argumentar* només es treballaria específicament amb l'alumnat de 4t d'ESO i amb els de Batxillerat.

El que he de dir, després d'analitzar una i altra vegada el material que he recollit de cadascuna de les unitats didàctiques, és que aquesta variable és la que més s'ha abandonat; ja n'he parlat en fer l'anàlisi dels resultats de la innovació i també he dit que no es tracta de que l'alumnat no les utilitzi i no ho faci bé, sinó que el que s'ha esdevingut és que el professorat no les ha tingut presents com una variable més a contemplar en preparar les seves unitats didàctiques. Veurem com sobre la marxa, un cop ja s'està implementant la unitat didàctica, sí que cadascú va donant instruccions que suposen per a l'alumnat l'ús d'unes habilitats cognitivolingüístiques o unes altres però no hi ha mai cap referència explícita en el procés de preparació de la unitat. Hi ha, pel que s'ha vist en la implementació de totes les unitats didàctiques, un hàbit, entre els companys i companyes de departament, de donar i demanar explicacions complexes als alumnes, de no deixar-los només en la pura narració sinó de fer-los anar més enllà, als *per què* i encara a cercar raons i arguments per donar aquests *per què* i no d'altres.

Ja s'ha comentat la contradicció que suposa el fet que no es plantegin accions didàctiques concretes i de forma conscient per treballar a l'aula les habilitats cognitivolingüístiques. Però això es compensa des de la meua perspectiva, utilitzant un tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que s'ha dissenyat tenint present **un enfocament comunicatiu, dialogant, interactiu i participant**. Aquest tipus d'enfocament es fa pràcticament impossible de dur a la pràctica sense fer ús de les habilitats cognitivolingüístiques que ens havíem proposat tenir presents: *narrar, descriure, definir, explicar i argumentar*.

El fet que el llenguatge sigui un instrument de comunicació social és el que ha possibilitat que, malgrat els professors i professores no hagin pensat, prèviament a la implementació, activitats concretes per treballar *la narració, la descripció, la definició, l'explicació o l'argumentació*, l'alumnat de tots i cadascun dels grups que s'han analitzat en profunditat hagi demostrat, en els exercicis que se li han proposat i que, en la majoria de les ocasions tenen un format oral, la seves capacitats per a utilitzar aquelles habilitats.

Per exemple en el *Judici de Jesús*, la **Lola** s'ha potenciat l'ús de la **descripció** en els moments que, en iniciar la unitat didàctica, en la fase inicial i després de veure un vídeo en el qual surten "els llocs de la passió de Jesús" i tota aquesta zona del Pròxim Orient la **Lola** els demana: Quin és l'aspecte geogràfic del territori on va néixer Jesús? Les respostes que donen utilitzen l'ús de la descripció. Encara fan ús de la descripció en els moments que, mentre la **Lola** passa pels equips de treball, han hagut d'explicitar-li en quins espais de la ciutat s'esdevenen les "escenes del judici" i si saben, per tant, per on es bellugaran ells i elles. Tots sense excepció responen adequadament a les seves peticions.

Pel que fa la **narració**, és l'habilitat que tot l'alumnat ha posat de manifest per entrar i representar cadascun dels personatges, perquè tots i cadascun d'ells "fan coses" i per donar-les a conèixer als altres, a aquells que, com ells, han d'intervenir en el judici no els queda més remei que narrar què fa el seu personatge.

Però, tot i que l'equip *Diàleg 9* havia posat en qüestió la possibilitat de promoure l'ús de l'**argumentació** entre l'alumnat de 1r d'ESO, ha estat justament l'habilitat d'**argumentació** una de les que han posat millor de manifest aquest grup d'alumnes. Tots els testimonis, sense cap excepció i n'han passat una quinzena per davant del tribunal_ han fet ús d'**arguments** per demanar la culpabilitat o la innocència de Jesús.

Durant tot el Judici s'han anat alternant, com en qualsevol situació de la vida quotidiana que, com aquesta, requerís la defensa d'algú o l'atac a algú, els moments de **descripció de llocs** pels quals ha passat Jesús, amb **la narració i explicació de fets que ha protagonitzat** i, finalment, donant **raons o arguments a favor o en contra del model de vida que ha portat Jesús fins el dia del judici**.

De fet, la **Lola** es va passar una bona part de les sessions de treball en equip acompanyant als nois i les noies a trobar arguments per convèncer al poble de la culpabilitat o de la innocència de Jesús. La preparació dels testimonis a favor o en contra de Jesús han estat un camp adobat per treballar l'argumentació. En cito només tres exemples del que diu l'alumnat en l'escenificació del judici:⁶⁰

Exemple 1: "Aquest home és feble, és dèbil, no té esperit per lluitar; no pot ser el messies. El nostre messies serà un lluitador que farà fora tots els nostres enemics".

Exemple 2: "Jo sóc una dona pobre. He vist aquest home guarir persones en dissabte i això en la nostra

⁶⁰ U.D *El Judici de Jesús*. P Alumnat Dramatització *El judici a Jesús*.

lleï està prohibit, l'acuso de no respectar la lleï i de no respectar la gent marginal. És un traïdor i per això mereix la mort".

Exemple 3: "Sóc Tomàs. He seguit Jesús i mai he vist que fes res de dolent. Al contrari, ha guarit a persones i ha ressuscitat als morts, això no pot ser dolent. No es mereix aquest tracte".

En d'altres casos, com són *La Guerra dels Segadors* que implementa l'**Elena** i en *El temps de la Transició: El referèndum del 15 de desembre de 1976* que dinamitza la **Carlota**, són alguns dels **materials de suport els que fan que sigui més fàcil que l'alumnat posi de manifest aquestes capacitats**. En la *Guerra dels Segadors* s'ha treballat amb la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte*⁶¹ que ha ajudat l'alumnat a organitzar el pensament i a fer ús de gairebé totes les habilitats que ens havíem proposat, encara que la professora no ho hagi explicitat en cap moment. En el *Temps de la Transició* ha estat el document *La transició espanyola. De la Dictadura a la democràcia*⁶² En tots dos casos els exemples són molts.

Pel que fa *La Guerra dels Segadors* tots i cadascun dels 9 equips de treball, que reelaboren la informació que l'**Elena** els ha seleccionat, ho fan seguint la pauta d'anàlisi que els obliga **primer** a fer una localització geogràfica dels espais; en aquesta localització tots ells fan una **enumeració** dels espais geogràfics, **però no arriben a fer-ne descripció** d'aquests espais, perquè no se'ls demana en cap moment i ells no necessiten elaborar cap text descriptiu ni per poder presentar una feina acurada, ni per fer l'exposició oral davant de la classe. Ni tan sols el primer equip fa directament ús de la **descripció**. Aquest equip presenta la feina establint un paral·lelisme entre temps històric i temps meteorològic i acompanya l'exposició d'un

⁶¹ UD *La Guerra dels Segadors*. Documents de treball. *Pauta d'anàlisi de conflictes*. Annex 3. 11. Pàg. 139

⁶² UD *La Transició Espanyola*. Documents de treball l'alumnat. *La transició espanyola De la dictadura a la democràcia*. Annex 3. 12. Pàg. 139

mapa que ells qualifiquen “*de temps enrera*” (mapa de Catalunya amb els seus límits polítics i en el qual hi figuren les principals poblacions que protagonitzen revoltes) i sobre el qual aniran fent l’exposició dels esdeveniments, vegem què diuen:

“Benvolguts telespectadors la previsió del temps per avui és: un front de soldats mercenaris que, des de França, s’acosta seguint tota la costa mediterrània (...) també es produiran avalots i motins en les ciutats de (...), altres enfrontaments armats a l’interior (...) podran anar augmentant al llarg del dia”.

Podem veure que no es tracta clarament **d’una descripció sinó d’una inscripció o citació d’esdeveniments ordenats**; van citant fets, encara que en cap moment, en aquesta primera part de la presentació oral, estableixen relació entre un esdeveniment concret i els altres.

La narració és la segona habilitat cognitivolingüística que, en aquest cas tots els equips de treball, utilitzen en algun moment o altre de la seva feina, ja sigui en la producció escrita, ja sigui en la producció oral, ja sigui en ambdues. En la majoria dels casos és una **narració ordenada i acompanyada de cronologia** perquè en la *Pauta d’anàlisi d’un conflicte* es convida l’alumnat a **ordenar, enumerar, explicar i argumentar** i aquestes són les operacions que fan tots els equips de treball.

Pel que fa la **narració**, a més a més del paràgraf anterior, en tenim tres exemples més, que estan extrets de treballs de tres equips diferents⁶³:

“El 1635 comença la guerra amb França. Les tropes del rei de Castella es comporten com unes tropes que han ocupat el territori de Catalunya.”

“El 1625. El comte-duc d’Olivares aprofita per imposar els seus designis a Catalunya. Va fer entrar les tropes del rei i va reclutar un exèrcit de 12.000 catalans a Barcelona.”

⁶³ U.D. *La Guerra dels segadors*. P. Alumnat. Treball en equip, feina escrita Annex. 3.11. Pàg. 145

"El dia 7 de juny de 1640, dia de Corpus, els Segadors es van revoltar i van matar el virrei."

Pràcticament tot l'apartat núm. 1 de la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte* requereix l'ús de les mateixes habilitats i per això els exemples serien molt repetits. Com deia més amunt, l'alumnat ha fet molt bé allò que se li ha demanat: ha localitzat els esdeveniments en l'espai i en el temps i **n'han fet una narració cronològicament ordenada**.

La **tercera** habilitat cognitivolingüística és l'**explicació**. La mateixa pauta, en tres del seus apartats condueix l'alumnat per tal que analitzi les causes, les ordeni cronològicament i entengui **per què** es van donar aquells fets. En el moment que a l'alumnat se li demana un **Per què?** a qualsevol pregunta, es veu forçat a donar raons o arguments per fer comprensible el fet i, per tant, l'estem forçant a **explicar**. Donant resposta a *l'anàlisi de les causes del conflicte i l'anàlisi dels perjudicats pel conflicte*⁶⁴, tots els 9 equips de treball entenen que han donat arguments i per aquesta raó, l'alumnat posa de manifesta les seves **habilitats per a l'explicació**. Alguns dels exemples, extrets de les seves produccions escrites, poden ser⁶⁵:

"El conflicte va perjudicar bàsicament els pagesos catalans més pobres (...) Va perjudicar Catalunya **perquè** finalment es va perdre el Rosselló i la Cerdanya."

"Va beneficiar a l'àrea de València perquè el comerç es va desplaçar cap aquella zona **per culpa de** la inseguretat de Catalunya."

"El conflicte va perjudicar molt a Catalunya, **ja que** va perdre molts habitants en els combats contra (...) També **perquè** es va perdre territori. (...) En canvi se'n va beneficiar França **ja que**, aliant-se amb Catalunya va poder atacar més fort (...) i al final va guanyar terreny."

⁶⁴ UD *La Guerra dels Segadors*. Documents de treball. *Pauta d'anàlisi de conflictes*. Annex 3. 11. Pàg. 139

⁶⁵ U.D. *La Guerra dels segadors*. P. Alumnat. Treball en equip, feina escrita presentada. Annex 3. 11. Pàg. 145

I encara, en **quart** lloc, l'alumnat de l'**Elena** haurà de posar de manifest les seves habilitats per fer ús de la **justificació** _i en algun cas i per la forma com ho plantegen, de l'**argumentació**_ en els moments que vulgui donar resposta a les alternatives de solució al conflicte perquè el propi enunciat de la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte* li demana que faci una enumeració i una ordenació de les possibles solucions, **donant raons i arguments** per fer aquesta tria i aquesta ordenació i no una altra. Per això, en aquest apartat, la major dels equips de treball el que procuren és convèncer a la resta de companys d'equip, fent ús de l'**argumentació**, que la que ells trien és la millor opció possible. Aquesta part de la feina feta no es va posar en comú davant de tot el grup classe, del que es tractava era que cada equip de treball, **en les discussions de l'equip**, es possessin d'acord sobre quina hauria estat la millor solució al conflicte perquè en la feina escrita que tots els equips havien de lliurar calia que hi hagués un posicionament d'equip. De manera que **la forma com calia prendre la decisió fou el que va forçar l'alumnat a utilitzar l'argumentació**. Les discussions acalorades només es produeixen en dos dels 9 equips de treball, la resta arriben a acords de manera fàcil, segurament perquè aquest apartat ja era l'últim de la feina i la majoria dels equips hi van dedicar menys temps que als altres. Però també fou perquè ells mateixos no es sentien prou segurs de tenir capacitat de plantejar solucions; alguns ho justificaven amb molt de seny dient: "Per poder pensar solucions possibles hauríem d'haver treballat molt més tot el tema. Fins fa molt poc no en sabíem res".⁶⁶

De tota manera les **seves habilitats** per a la **l'argumentació també** es posen de manifest en exemples com el següent:

⁶⁶ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136. Preparació de *La guerra dels Segadors. Elena*.

"(...) La negociació política hauria estat una via de solució si per aquells que dominaven la política (es refereixen al comte-duc d'Olivares) el més important no hagués estat tenir ell tot el poder. Potser així els nobles catalans haurien pogut trobar un lloc a les Corts de Castella i això els hauria portat a acceptar les lleis de Castella. (...) és molt millor que, per exemple dir que: ajuntar-se l'exèrcit francès amb el català de la Generalitat (...) molt superior al castellà i haguessin guanyat la guerra (...) els castellans s'haurien empenyat i hi hauria hagut guerra més endavant".⁶⁷

Estan intentant convèncer algú de quina és la millor alternativa. Podem veure com aquest equip té clar que del que es tracta és d'un "pols de força" que només es pot trencar amb la voluntat de tots a renunciar a alguna cosa perquè en guanyen alguna altra. També és significatiu que els dos equips que s'engresquen més en la discussió siguin els únics equips que finalment opten per afirmar que la millor solució hauria estat la negociació política, encara que veuen que això requeria molta voluntat per part de tothom, la mateixa que necessitaven ells i elles per arribar a l'acord i tancar la feina.

Finalment, en **cinquè** lloc, és la forma habitual que l'**Elena** té de plantejar la feina que fa possible l'ús de la habilitat per **definir**. En repartir els documents, les fonts d'informació, l'**Elena** va demanar al seu alumnat que procedissin en aquesta ocasió de la mateixa manera que feien sempre, llegint lentament i subratllant les idees bàsiques i apuntant les qüestions de vocabulari que els semblessin bàsiques. Val a dir que l'**Elena** fa portar als seus alumnes una "llibreta de vocabulari específic de cada tema"; és una llibreta que té ordre alfabètic i que es va ampliant tema a tema amb el nou vocabulari específic. A més a més d'apuntar-se a la llibreta de vocabulari

⁶⁷ U.D. *La Guerra dels segadors*. P. Alumnat. Treball en equip, feina escrita presentada. Annex 3. 11. Pàg. 139

les definicions de les paraules considerades específiques del tema, dos dels equips han inclòs en la feina que se'ls demanava un apartat que uns en diuen *conceptes bàsics* i els altres *vocabulari* i que en els dos casos hi figuren **definicions** com per exemple:

"**La Unión de armas** Era un organisme militar espanyol. Fou instaurat pel comte-duc de Olivares per unir esforços dels regnes de la monarquia en la creació d'un exercit comú (...)

"**Tercios:** unitats o regiments d'infanteria de l'exèrcit hispànic".

Són moltes més les **definicions** que han fet aquests dos equips: agutzil, latent, inseculació, subsidi, usatges, repressió, quint, comte-duc, etc. i encara eren més les que anaven apuntant a la llibreta de vocabulari, en tinc anotades algunes en el meu diari de feina, recollides en el decurs de la implementació de la unitat: monarquia hispànica, memorial, Consell de Cent, Generalitat, virrei, Corts.

Pel que fa a El temps de la Transició: El referèndum del 15 de desembre de 1976 la unitat didàctica que dinamitza la **Carlota**, passa quelcom semblant al que es va esdevenir amb l'Elena. La **Carlota** no prepara en cap moment una acció didàctica que, explícitament, permeti treballar les habilitats cognitivolingüístiques, però en canvi els instruments que ella va decidir utilitzar en el decurs de la implementació i que l'ajuden a organitzar la feina de l'alumnat, ho propicien. També ho propicien algunes de les decisions que va prenent sobre la marxa i d'acord amb el que ella veu que fa falta.

Per exemple, després que tot l'alumnat ha llegit i fet un buidat de la informació que la **Carlota** els ha proporcionat ella demana en un moment que capta

l'atenció de tot el grup-classe: "fem atenció un moment: tothom entén bé els posicionaments? Podria definir cadascú, cada grup, en què consisteix la seva posició".⁶⁸ en aquests moments els alumnes revisen la documentació que la **Carlota** els ha passat i parlen entre ells, definint-se. No tinc però cap exemple del que apunten o diuen perquè la **Carlota** no hi va donar rellevància i ningú observava el desenvolupament de l'activitat més que ella, tampoc els va demanar que ho fessin en els moments de la posada en comú.

Malgrat que en cap moment, en el procés d'implementació de la unitat didàctica a l'alumnat se li demana de descriure res, el que fan els diferents grups, que presenten als seus companys els distints posicionaments davant el referèndum del 15 de desembre, és **alternar la descripció i la narració; narren** perquè estan inscrivint els fets d'aquest període _ el que s'esdevé entre els últims mesos de vida de Franco i fins el moment del referèndum_ establint-ne la successió en el temps i també les relacions de causa-efecte; però en algunes ocasions simplement citen esdeveniments, sense establir cap relació explícita entre ells, els ordenen, els distribueixen en un espai temporal, fent **descripció**. En aquest fragment de l'exposició del grup majoritari, el d'aquells que representaven els partidaris de la reforma en tenim un exemple:⁶⁹

"Acabem de sortir del franquisme i la gent té por. Es respira un ambient de contestació i de violència, la gent té més por fins i tot que en els últims mesos de la vida de Franco. En aquests moments, tardor del 1976, es donen bàsicament tres posicionaments davant el referèndum: el d'aquells que volen reforma (...), els que prefereixen la ruptura (...) i els que volen el continuisme (...)"

⁶⁸ U.D. *El temps de la transició*. Intervenció Carlota. Filmació 24-01-2001. Annex 1. 12. Pàg. 158

⁶⁹ UD. *El temps de la transició*. P.Alumnat Exposició del posicionament de cada equip. Filmació 24-01-0 Annex 1. 12. Pàg. 158

De les habilitats cognitivolingüístiques que ens havíem proposat tenir presents, les que estan més implicades en el procés d'ensenyament que ha preparat la Carlota i en l'aprenentatge que posen de manifest els i les alumnes, són: **explicar, justificar i argumentar**.

Cadascun dels tres grups, que la **Carlota** havia fet per crear la dinàmica de treball dins del grup-classe, havia de defensar un posicionament diferent i per poder-ho fer de manera convincent els calia, primer, exposar quina era la situació i, segon, donar raons perquè la resta de companys la poguessin entendre, és a dir, els calia fer **explicació** de la situació, per després passar a donar raons i arguments que **justifiquessin** el seu posicionament al costat d'aquells que defensaven, ja siguin aquest els partidaris de la transició, de la ruptura o de la continuïtat del règim franquista. En la feina que se'ls ha demanat es diu: "busqueu, com a mínim, tres raons, històricament certes, per les quals defenseu la vostra posició"⁷⁰ posant de manifest que no és tracta, només, que expliquin un fet històric, sinó que cal també donar raons per defensar el seu posicionament; però no es tracta de raons personals que puguin convèncer als que escolten sinó de raons comprovades, és a dir, raons que estiguin "validades" en aquest cas per la disciplina de referència, la Història. Per aquesta raó l'habilitat cognitivolingüística que han d'utilitzar és la de **justificar**.

Podem trobar en el següent fragment de la presentació del grup que defensava la continuïtat del règim franquista un exemple **d'explicació i de justificació**. Cap dels alumnes que fa l'exposició pretenia convèncer ningú per una raó personal sinó per defensar la posició d'aquells que sabien, per l'estudi que estaven fent, que l'havien defensat en el seu moment. Han cercat en la Història recent d'Espanya

⁷⁰ UD "la transició espanyola. De la dictadura a la democràcia. Documents de treball Annex 1. 12. Pàg. 158

aquells aspectes que ells consideren positius i que poden ser justificacions perquè es volgués seguir amb el franquisme.⁷¹

“Si seguim amb el franquisme serà més difícil que perilli la seguretat dels ciutadans, el franquisme els manté tots a ratlla, la línia la marca el sistema, no qualsevol grup terrorista o partit (...) El franquisme, després d’una etapa de dificultats econòmiques, ha vist una llarga etapa de prosperitat i de desenvolupament, ningú pot negar el creixement dels anys 60” (...) La mateixa Ley Orgánica del Estado i la Ley de prensa posen de manifest la tendència a renovar-se del franquisme (...)”

També hi ha, en el decurs de la implementació de la unitat didàctica, **moments per a les raons més personals, per a l’argumentació que vol convèncer aquells que escolten el propi posicionament.** Com és lògic, **aquesta necessitat de defensar una opinió personal argumentada es produeix** no en els moments que l’alumnat exposa, explica i justifica el que es va esdevenir sinó **en aquells moments de debat** que es generen quan la **Carlota** va fent, en veu alta i dirigides a tot l’alumnat, les preguntes que s’havien preparat. Malgrat que la **Carlota** talla sovint la participació perquè les intervencions obertes i espontànies de l’alumnat produeixen una mica més de xivarri del que és habitual, neguitejant-la, i això fa que, en algunes ocasions les argumentacions dels nois i les noies quedin a mig fer, en tenim alguns exemples.

En Toni i en Ferran confessen el seu posicionament personal després que ja hagin intervingut molts altres nois i noies dient que ells haurien apostat pel Sí en el referèndum, per la transició. En Toni ho explica així⁷²:

⁷¹ U.D. *El temps de la transició*. P. Alumnat Intervenció en el debat. Filmació 24-01-01. Annex 2. 12. Pàg. 158

⁷² UD. *El temps de la transició*. P. Alumnat Intervenció en el debat. Filmació 24-01-01. Annex 2. 12. Pàg. 158

“Jo, si hagués viscut aquells moments, hauria estat al costat del búnquer, pel NO, perquè la por a una nova guerra civil m’hauria fet donar el suport a aquells que eren els únics que havien demostrat que la podien guanyar. Seguint amb el franquisme ja sabia què podia passar, en canvi amb una nova situació no sabia què podia passar. Ara que conec el que va passar em sembla que fou millor la posició dels del Sí”.

Pel que es va exposant en els apartats següents, a partir d’aquí és justament a través del **debat** que les **habilitats d’explicar i argumentar** es posen millor de manifest. Cal però que el debat es produeixi en una situació de serenor i que sigui un debat preparat. Si no hi ha preparació prèvia és molt difícil que l’alumnat tingui prou recursos per justificar i argumentar opinions.

En la unitat didàctica Com es creen necessitats, l’**Estefania** ha volgut donar prioritat a aquestes habilitats cognitivolingüístiques: **la justificació, l’explicació i l’argumentació**. No s’han treballat pràcticament gens, en canvi, la narració, la descripció i la definició.

L’Estefania va enfocar la unitat didàctica molt cap a la defensa i prioritització d’un tipus de necessitats per damunt de les altres i amb un cert esperit competitiu, com ja he dit anteriorment. Ni tan sols hi ha hagut, malgrat en totes les converses dels equips es parla de la Piràmide de Maslow, una definició pròpiament dita de la piràmide. Tampoc ella va arribar a definir el concepte. Sí que ella va fer la definició del que són les necessitats bàsiques i les artificials, les imprescindibles i les prescindibles. I malgrat que cada equip de treball ha hagut d’identificar i dir característiques de les necessitats que ells i elles havien de defensar, en cap moment s’ha redactat ni s’ha acabat d’estructurar verbalment una definició.

En canvi, en tot el desenvolupament de la unitat didàctica, en el treball en petits equips, en la presentació a la resta de la classe, en el debat, s'ha donat una gran mostra de com són capaços d'usar l'explicació, la justificació i l'argumentació.

Per exemple, són dos els equips que es decideixen per un format de diàleg per fer la presentació del seu grup de necessitats. En els moments que l'Anna, que representa una alta executiva d'una empresa, entrevista a dos possibles candidats a un lloc de treball al qual aspiren els va **explicant** les seves característiques, les seves propietats, els va enumerant el que hauran de fer, el que necessiten per fer-ho, el que cobraran per desenvolupar aquesta feina i ho fa d'una manera ordenada i precisa. L'Anna els **dóna**, doncs, **raons** perquè acceptin el lloc de treball.⁷³

“Com sabeu això és una cadena de muntatge. (...) L'avantatge del lloc de treball és que tindreu un sou fix, amb dues pagues extraordinàries, per Nadal i a l'estiu, l'ambient de treball és bo, familiar, si teniu ganes de continuar a l'empresa i poseu de manifest el vostre interès podeu pujar de categoria (...) Bé i ara els deixo amb l'encarregat del taller que els explicarà la part més tècnica”.

L'explicació es va convertint en argumentació quan s'entra en una dinàmica de “a veure qui convenç qui.” El diàleg que mantindran a partir d'aquí els dos aspirants al lloc de treball i els tres responsables de l'empresa s'esdevé repassant els diferents àmbits d'un centre productiu. Els possibles treballadors, que devien portar un currículum excel·lent a jutjar per les demandes que fan, i els responsables de l'empresa **argumenten** la seva preparació i la monotonia de la feina per demanar un sou més alt; els empresaris fan recurs al bon ambient que hi ha en el lloc de treball, la seguretat, la simplicitat de la feina, etc. És un joc **d'argumentacions i**

⁷³ U.D. *Com es creen necessitats?* P. Alumnat, presentació oral feina d'equip. Filmació 11-10-01

contraargumentacions, que aquest equip _a l'atzar, aquell sobre el qual l'Estefania no havia dipositat massa confiança inicial_ demostra que coneix bé la trama de la **negociació**.

De tota manera en els moments que es pot analitzar més bé l'ús que fan de l'**argumentació** és en tot el procés de preparació que cada equip fa de la seva presentació oral. Entre els membres de cada equip es busquen maneres de convèncer i es diuen "si no ens convencen a nosaltres no podem convèncer els altres".

L'equip d'en Jaume és un dels dos dels quals s'ha fet un seguiment de la feina d'equip, se n'ha enregistrat la veu de la sessió de treball. Tot just asseure's al voltant de la taula, les dues Cristines primer, i en Jaume i en David, al cap de pocs minuts, en un diàleg inicial de preparació de l'exposició diuen⁷⁴:

Cristina A: "Hem de convèncer a tothom que el millor és l'oci i la cultura."

Cristina R. "Abans que el menjar i les altres necessitats?"

Cristina A: "Sí clar, nosaltres el que hem de vendre és això i hem de pensar com fer-ho perquè s'ho empassin."

(...)

David: "També podem pensar en els diaris, la premsa..."

Jaume: com a diversió, producte d'oci? Qui llegeix els diaris per passar-ho bé? No, home no!

Amb aquesta frase en Jaume introdueix en l'equip la idea que cal fixar-se, si volen convèncer als seus companys, en l'oci més que en la cultura. Coneix la manera de ser del seu grup d'iguals i sap que així, dit d'entrada, cultura els sonarà a avorriment. En l'equip de treball s'ha entrat en el joc de donar **raons i arguments** a favor de fer un tipus de propaganda o una altra per tal de canviar el que pensen aquells que els escoltaran en el moment que presentin el seu grup de necessitats. Volen canviar el que pensen els seus companys i aconseguir que creguin que la

⁷⁴ U.D. *Com es creen necessitats?* P. Alumnat. Gravació del treball en equip/Jaume. 10-10-01

cultura i l'oci són necessitats de primer ordre, encara que tots saben que no és així. Han d'aconseguir que els seus companys sentin l'oci i la cultura com a necessitats vitals. Però saben que serà més fàcil si es centren en l'oci. Finalment el seu espot publicitari el faran per vendre, només, diversió. L'equip d'en Jaume, i malgrat no haver triomfat en la presentació davant del grup classe ha utilitzat molt bé **l'argumentació**, especialment en els moments de treball en equip.

En el treball d'aquesta unitat didàctica s'ha vist molt clar, i els alumnes n'han reproduït els esquemes bàsics en totes les seves presentacions a l'aula, que en les campanyes publicitàries **l'argumentació** s'utilitza contínuament. La de la publicitat és una argumentació que persegueix la persuasió, que cerca trobar una escletxa per entrar en la consciència o en l'inconscient, per enganxar-s'hi i produir-hi larves que es transformaran en un moment o altre en ves a saber quin pensament o acció _si l'anunci o la campanya són bons està clar_ comprant allò que es publicita. En un anunci es donen raons amb la intenció d'influir en la voluntat del receptor, els arguments poden ser més o menys fiables, més o menys acceptables des d'un punt de vista ètic o moral, però no hi ha dubte que es treballa **l'argumentació**. L'alumnat del grup en el qual **l'Estefania** ha dut la seva unitat didàctica té ben apresos els mecanismes i ho han posat en evidència. El que ja no és tan clar és la consciència que de tot plegat en tenen i que en el decurs del debat posterior es va anar desgranant. Es tracta de nois i noies de 17, i alguns ja 18, anys i molts d'ells són conscients dels paranys de la publicitat, reconeixent el poder que té per marcar els seus "estils" de vida.

En aquesta unitat didàctica la relació que s'estableix entre els conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, i les habilitats cognitivolingüístiques és molt estreta perquè els nois i les noies han vist com la persuasió és una forma de

poder i que aquesta es pot aconseguir a través de la imatge, però també de la paraula, del discurs.

ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni. Agnès

Aquesta unitat didàctica sí que va contemplar, des del seu inici, el treball de les habilitats cognitivolingüístiques, encara que no era quelcom excepcional per aquesta unitat sinó que forma part d'una manera de treballar que és habitual, en aquests últims cursos, de la meua manera d'organitzar la matèria d'Història de Batxillerat. Tot l'alumnat de l'escola rep, a principi de curs, un document en el qual hi figura la normativa de presentació d'un treball escrit, l'alumnat de Batxillerat en reben un altre en el qual s'hi explica les característiques que ha de tenir el Treball de recerca. A aquesta normativa, que orienta la manera de fer i presentar aquelles feines que tot l'alumnat haurà de fer en un moment o altre, jo hi afegeixo un altre document breu⁷⁵ en el qual es fa èmfasi en algunes de les habilitats que s'han de posar de manifest per tal de produir un discurs històric clar, precís, pertinent i complet, al mateix temps que s'exposa la diferència entre cita, explica, justifica, argumenta...

Per això en aquesta unitat és més fàcil trobar evidències de les habilitats que ha posat de manifest l'alumnat. Cal tenir present que el fet de treballar per projectes suposa l'ús de procediments de recerca i organització de la informació i que difícilment això es pot fer bé sense treballar totes i cadascuna de les habilitats cognitivolingüístiques que ens havíem proposat. Com pot un equip d'alumnes parlar seriosament d'alguna cosa que no sap què és? Això els obliga a fer ús de la **definició**. En les sessions de feina en equip es veia sovint com l'alumnat havia de recórrer a

⁷⁵UD *ETA: conflicte i poder ...* Documents de treball per a l'alumnat: *Què vull dir quan et demano que...?* Annex 3. 14. Pàg. 175

diccionaris, enciclopèdies o a una recerca a internet per tal de conèixer el significat d'un concepte o esbrinar el contingut d'unes sigles.

Com poden, un equip d'alumnes, exposar un tema problemàtic a la resta de companys, aconseguir-ne la comprensió, sense **narrar, descriure i explicar?**

Més difícil és que **justifiquin** un fet, una idea determinada, una manera d'encarar, per exemple la qüestió del nacionalisme i que es faci donant raons o arguments que hagin estat validats per la majoria d'historiadors. Ens podem trobar i, de fet en el debat es posa de manifest, que havent cercant informació fiable podien justificar posicionaments contradictoris, com contradictòries i fins i tot oposades poden ser les interpretacions fetes des de la pròpia Història; aquesta, com el conjunt de Ciències Socials, no tenen un únic paradigma interpretatiu. Però penso que es tracta justament d'això, de que els nois i les noies topin amb **diferents interpretacions** i, per tant, **diferents justificacions** d'un mateix fet.

L'**argumentació** s'ha produït amb tanta facilitat com espontaneïtat. En moltes ocasions he pensat que és un efecte que produeix l'edat de l'alumnat, unit a la meva mania de no acceptar fàcilment l'opinió per l'opinió. L'edat perquè el propi procés de convertir-se en adults i reforçar la seva identitat els porta a voler adquirir i saber defensar el propi criteri; un criteri que a vegades és més un crit d'autodeterminació personal que més que cap altra cosa. La meva mania de no acceptar fàcilment una opinió provoca una situació que es dona de manera recurrent a les meves classes: tan bon punt han vist que acostumo a deixar opinar sobre el tema que estem treballant *_cosa que no deu ser habitual_* apareix sempre aquell alumne *_més que alumna_* que vol justificar el seu posicionament amb la famosa sentència: és la meva opinió! i acte seguit espera que tothom l'aplaudeixi. Davant d'aquesta actitud la meva resposta sol ser contundent: "a mi qualsevol persona em mereix un

respecte profund, però no pas, necessàriament, les seves opinions”. No sempre m’entenen el primer dia, però acaben avesant-se a justificar i/o argumentar les seves opinions i sovint és amb aquests tipus d’alumnes amb qui, a la llarga, serà més fàcil poder establir diàleg espontani i enriquidor, des del discens, però amb molt de respecte mutu.

Començaré donant alguns exemples sobre la forma com l’alumnat posa de manifest la seva capacitat per utilitzar **definicions** que **expressen característiques ben clares precises i essencials per entendre un concepte determinat**. On he trobat més exemples és en els treballs escrits, tant en els monogràfics que cada equip havia de presentar, com en les produccions personals que cada noi i cada noia van fer en acabar la unitat. L’Èlia no vol començar, en la seva redacció de valoració final⁷⁶, sense dir el que ella considera essencial d’ETA.

ETA (Euskadi Ta Askatasuna) és un grup revolucionari terrorista que té una ideologia nacionalista. Va sorgir el 31 de juliol de 1959 en ple franquisme. El seu primer objectiu és “alliberar” Euskadi de la submissió a Espanya i França.

Després continua parlant sobre aquest objectiu, sobre la diferència de sentit que té ETA ara i la que podia tenir sota la dictadura, exposa què en pensa ella del fet de voler-se alliberar de qualsevol manera, sense escatimar cap mitjà, explica també com s’ha sentit i què ha pensat mentre feia el treball, etc. Però l’Èlia ha tingut molt clar que qui llegís la seva producció havia de saber, d’entrada, de què o de qui estava parlant i per aquest motiu n’ha fet una **definició** que penso que conté els elements bàsics per no confondre el concepte.

⁷⁶ U.D. *ETA: conflicte i poder* ...P.Alumnat. Reflexions personals escrites. Annex 3. 14. Pàg. 199

En la seva producció personal escrita la Laia fa quelcom semblant al que ha fet l'Èlia. La Laia és una noia molt tímida i callada. De manera espontània gairebé mai fa una intervenció pública, en la posada en comú va intervenir molt poc i en els moments de treball en equip també va parlar poc; però quan parla tothom l'escolta, saben que mai parla per parlar. En acabar la unitat didàctica i davant la petició que els vaig fer de donar-me una reflexió escrita, va fer una de les reflexions més profundes, possiblement la millor, i més ben estructurades de tot el grup. Comença aquest text fent una definició d'ETA:⁷⁷

"ETA, sigles de Eskadi Ta Askatasuna, és una organització basca revolucionària clandestina. Es tracta d'un grup terrorista que lluita per aconseguir la independència del País Basc. Aquest és el seu màxim objectiu i la seva base: la llibertat pel poble basc."

Malgrat haver treballat en dos equips diferents sembla que la idea de començar aquesta reflexió personal amb una definició més o menys extensa del què és ETA els sembla convenient a l'Èlia i la Laia. De fet n'he trobat cinc més que fan quelcom semblant, en Joan, d'una manera molt semblant no fa la definició d'ETA però sí dels etarres, dient, en un moment de la seva producció:

"El etarres, terroristes que volen la independència del País Basc, parlen d'un nacionalisme que té l'eix bàsic en la violència."

En Joan, la Laia o l'Èlia, fan una **definició** prou precisa com perquè qui llegeixi el seu text centri l'atenció en allò que a ell o a elles els sembla substancial: que són terroristes.

De la mateixa manera que es fan aquestes **definicions** en un document que no calia fer-ne cap, que ningú els ho demanava explícitament, **la majoria dels equips**

⁷⁷ U.D. ETA: *conflicte i poder* ...P. Alumnat. Reflexions personals escrites. Annex 3. 14. Pàg. 199.

de treball han fet ús de la definició perquè els era útil tenir-les escrites. En aquesta forma de treballar **saben que mai poden parlar de res del què no en sàpiguen res, perquè saben que ells i elles són els responsables d'exposar-ne el seu sentit a la resta de companys;** de manera que mentre treballen en equips sempre ens trobem a la mediateca i no a l'aula normal perquè allà disposen de diccionaris, d'enciclopèdies i d'accés a internet

No em sembla que sigui necessari anar reproduint totes les definicions que s'han fet però sí que faig un recull d'aquells conceptes, que he trobat definits sense fer un buidat de tota la feina, entre tots els equips de treball. Dels nou equips de treball que es van fer, **sis fan ús de la definició en alguna part de la seves produccions escrites;** els tres equips que no la utilitzen són els tres que fan el “Diari de les víctimes”, un recull de tots els atemptats terroristes, una aproximació a les persones, que no deixen de fer quelcom molt semblant però no referit a conceptes sinó a persones. Citen, en una fitxa model que tots tres equips han compartit, el que pensen que **defineix cada persona:** nom, edat, sexe, professió, lloc de l'atemptat.

Els que es **defineixen** són conceptes que, d'acord amb el que a cada equip li tocava preparar, els són d'utilitat per entendre més bé la globalitat de la feina que feien. Són els següents:

- ✓ **EAJ-PNV, EA, HB, EB-IU, PSE-PSOE, PP.** El grup de l'Adrià, l'Aïna, la Patrícia i en Francesc fan definició de tots els partits que han consultat. En primer lloc diuen el significat de les sigles i a continuació fan una breu definició del partit en relació al nacionalisme basc i al nacionalisme espanyol.
- ✓ **Pacte de Lizarra, Pacte d'Estella, Acord antiterrorista,** són definicions que sorgeixen per tal que el propi equip de la Candela, la Mireia, la Meritxell i la Laura Rd., sàpiguen de què parlen i els puguin distingir sense problemes.

- ✓ **ETA, Esquerres abertzales, Ikastola, Kale Borroka, Autodeterminació.** Són les definicions que fan l'equip de la Meritxell, la Mireia, la Candela i en Joan
- ✓ **Basta ya, Gesto por la Paz.** L'equip del Xavier, l'Anna, la Berta i l'Ester fan breu definició abans de passar a exposar la feina i els objectius d'aquestes plataformes.
- ✓ **Gara, Egin i MLNV (Movimiento de Liberación Nacional Vasco)** són les que apareixen en la feina de la Sandra, l'Elisabet l'Albert i la Lorena.
- ✓ **ETA, Nacionalisme.** L'equip de l'Elisenda, la Laura, la Marta i la Laia, en la presentació que fan dels principals ideòlegs del nacionalisme i quina és la base ideològica del nacionalisme basc, faran ús de la **definició** per clarificar què entenen elles per nacionalisme.

La **descripció** és l'habilitat cognitivolingüística manifestada de manera més explícita pels tres equips de treball que s'encarregaven de les víctimes d'ETA. Aquests tres equips es van proposar fer una descripció de com es produïen els fets en cada ocasió i en quin indret s'havia produït l'atemptat. La **descripció** els ha estat imprescindible per situar en un espai concret cada atemptat i poder-ho citar en el moment de fer la seva exposició sense cap problema. Dos dels tres equips de treball **acompanyen la descripció de mapes de carrers, esquemes i dibuixos** de simulació recollits de diferents tipus de premsa **per fer encara més reals les seves descripcions**. La major part de les produccions van **alternant la descripció amb la narració**. En veurem un parell d'exemples extrets de les produccions escrites.

L'equip de la Sacheinka, la Ingrid, la Sílvia i la Laura Ra. volen que aquells que llegiran la seva feina es situïn bé en el lloc on s'esdevé cada atemptat, per això quan poden, quan disposen de la informació descriuen també l'assassí:⁷⁸

"El regidor del Partit Popular a l'Ajuntament de Màlaga, José Maria Carpena, va ser assassinat el dia 16 de juliol de 2000, d'un tret a la nuca. (...) Es disposava a pujar al cotxe oficial (...), situat a l'interior del garatge del seu domicili quan s'hi va acostar un individu, vestit amb vestit fosc i encaputxat, li va disparar i va fugir."

També l'equip de la Mar, la Sandra, la Noemí i la Bea fan quelcom molt semblant. En aquest cas la descripció, acompanyada d'una imatge ,permet conèixer més detalls.⁷⁹

"El tinent coronel d'intendència de l'Estat Major, Pedro Antonio Blanco, de 47 anys, casat, pare de dos fills, acostumava a passejar de bon matí pel seu barri. (...) el tinent coronel va arribar a la cantonada del passeig Virgen del Puerto amb el carrer Pizarra a les 8:10 del matí per esperar el cotxe que l'havia de dur al lloc de treball. Quan el tinent coronel passava per davant del cotxe aquest va esclatar."

Tan en un cas com en l'altre els components dels equips han volgut aportar realisme a la situació i per això han fet el possible, a través d'una descripció tan detallada com han pogut, d'acord amb la informació que tenien a mans, per tal que els seus companys sentissin la gravetat de l'atemptat. Recordo la preocupació de la Sacheinka, una noia d'una sensibilitat exquisida, amb moltes dificultats per a l'estudi i un notable esperit de superació, per fer que els seus companys de classe sentissin el

⁷⁸U.D. ETA: *conflicte i poder...* P.Alumnat. Part del PTG, "*Diari de les víctimes*" presentat per l'equip de la Sacheinka . Annex 3. 14. Pàg. 177

⁷⁹ U.D. ETA: *conflicte i poder...* Idem. presentat per l'equip de la Mar Part del PTG "*Euskal Herritarrok*" Annex 3. 14. Pàg. 183

que ella havia sentit en aquesta aproximació a les víctimes d'ETA: "Agnès, és que molts són persones normals; hi ha nens i nenes; veus com fan vida normal i, de cop sense cap motiu, tot s'ha acabat".⁸⁰

La Sacheinka pensava que calia, a través de la feina que els seu equip estava fent, sensibilitzar la resta de companys perquè cal veure i sentir que això no està bé i els semblava que, si aportaven imatges i una **descripció** meticulosa del que havia passat, els seus companys entendrien millor l'abast del mal.

També es fa ús de la **descripció i la narració de manera alternativa i combinant-se en alguns casos amb explicacions** en els moments que cada representant dels equips de treball presenten a tot el grup-classe la feina feta. Alguns comencen narrant per ordre cronològic els passos que han seguit en el procés d'elaboració de la seva part del treball, altres en fan una descripció, ordenant el que han fet seguint un criteri d'importància i citen situacions concretes. Tenim un exemple d'aquest últim en el que diu en Francesc:⁸¹

"Hem analitzat els diaris i també vam considerar rellevant parlar amb els partits polítics del País Basc. Els vam enviar cartes, de moment només hem rebut resposta de EB i del PNV (...)"

En el decurs de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge s'ha utilitzat de manera constant l'**explicació**. Com deia més amunt és impossible treballar a través d'una metodologia de treball per projectes, en equips que preparen diferents aspectes d'un tema i que després han de donar a conèixer a la resta de companys i no utilitzar l'**explicació**; com també, en l'ús d'aquesta metodologia es fa difícil no utilitzar la **justificació i l'argumentació**. La pròpia metodologia de treball requereix

⁸⁰ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136

⁸¹ U.D. ETA: *conflicte i poder* ...P. Alumnat Intervenció en la posada en comú de la feina. 26-02-01.

constantment explicació, hi ha un **per què** en el fet que sigui necessari que tots es posin d'acord en quin moment es veuran, quin aspecte del tema treballarà cadascú, de quina manera es farà la presentació, quan temps es donen per a les intervencions en cada posada en comú, quin tipus de lletra utilitzaran en la feina escrita, quins marges, quin dia volen lliurar la feina, etc. També hi ha un **per què del perquè**; és a dir si uns equips, que són experts en un apartat del treball i uns altres que són aprenents _per dir-ho en termes de treball cooperatiu_ han de col·laborar els uns amb els altres és perquè l'objectiu últim és aconseguir la *globalitat* de la feina i la forma de fer està justificada per l'acceptabilitat de l'argument de la finalitat. En un *projecte de treball global* només es tindrà la globalitat quan totes les parts hagin enllestit i hagin col·laborat amb les altres per tenir el producte enllestit.

De tota manera, per seguir amb la línia traçada fins ara, mostraré evidències d'ús d'aquestes habilitats cognitivolingüístiques en les feines presentades per l'alumnat.

Pel que fa l'**explicació** en trobem moltes mostres i en tot moment. **Una de les pretensions de l'alumnat en fer la selecció d'aquest tema era obtenir raons i arguments per tal que el fenomen del terrorisme d'ETA els fos comprensible;** necessitaven parlar-ne perquè no es sentien capaços de conèixer i menys de justificar les causes que provocaven el fet terrorista.

Si el discurs explicatiu “es centra a produir raons o arguments que enumerin qualitats o característiques, tot especificant les relacions causals”⁸² la major part del que van escriure en aquells mesos de feina són **textos explicatius** i la major part del que es van dir són **discursos explicatius**, carregats d'opinions i d'argumentacions personals i de justificacions.

⁸² JORBA, J. GÓMEZ, I. PRAT, À. (1998), pàgina 249

Recordem que es posen en comú, davant de tota la classe, les gran línies de treball de cada equip i que després es fa el debat. En els moments de presentar la feina, el discurs que fa en Joan, com a cap d'un equip que treballava el recolzament d'ETA, no és altra cosa que un **discurs explicatiu**; el que en Joan vol fer no és tan explicar els detalls de la seva investigació perquè sap que no disposa de temps en aquesta posada en comú sinó transmetre el que ells han detectat i que no és altra cosa que la complexitat de la qüestió etarra. Per això en la seva presentació de la feina feta no fa altra cosa que explicar aquesta complexitat. Vol que quedi clar que ningú no es pot acostar a la qüestió nacionalista basca i al fenomen del terrorisme d'ETA amb un esquema simplista. Fixem-nos en les seves paraules:⁸³

"Darrera d'ETA hi ha molt més que assassins (...) i que és un problema difícil de resoldre (...) hem treballat el recolzament que rep ETA i hem trobat que darrera hi ha una gran organització que els dóna suport econòmic, (...) també hi ha organitzacions polítiques que els ajuden, també hi ha sindicats, grups de gent jove(...).

Després, en una segona intervenció, en Joan explicarà alguna qüestió concreta i en la seva feina escrita tot l'equip d'en Joan explica aquestes línies diferents traçades en la presentació, però ells han considerat bàsic que tothom es quedés amb aquesta idea de fenomen complex i és complex perquè hi ha molts àmbits de suport i moltes arrels.

Algun exemple de les produccions escrites la trobem en l'equip de l'Elisenda, la Laura, la Marta i la Laia, exemples dels quals ja he parlat abans perquè comencen

⁸³ U.D. ETA: *conflicte i poder...*P. Alumnat Intervenció en la posada en comú de la feina. 26-02-01.

la seva feina fent una definició de nacionalisme com també la fan d'ETA, i passen a continuació a explicar els orígens del grup terrorista en ple franquisme dient:⁸⁴

“L’any 1968 ETA comet el primer assassinat iniciant així la lluita armada, una lluita contra la repressió imposada pel franquisme i per aconseguir els principis que defineixen la seva forma d’actuació. Uns principis establerts el maig de 1962 en la primera assemblea d’ETA.”

I segueixen, a través d’una cita, enumerant aquells principis, exposant la situació d’Espanya en els últims anys del franquisme, durant la transició; expliquen quins foren els anys més “sanguinaris”, els moments de treva, etc.

Un altre exemple de discurs explicatiu el trobem en la feina escrita de l’equip de la Sacheinka. En exposar cadascun dels atemptats del període que al seu equip els tocava analitzar estableixen la relació de causa-efecte, per exemple, quan narren la mort de l’Ernerst Lluch. És evident que en les explicacions hi ha sempre un ordre jeràrquic i que el que aquest equip treballava era el moment precís de l’atemptat, perquè volien conèixer la víctima. Elles saben, com tots els companys, que l’únic responsable de la mort de Lluch no va ser el que va prémer el gallet, però també saben que si aquest no ho hagués fet aquell dia Lluch no hauria perdut la vida. Llegim el fragment:⁸⁵

“Ernest Lluch tornava de fer classe, acabava de baixar del cotxe (...) l’assassí, que probablement disposava de la cobertura d’un o més còmplices, li va disparar dos trets al cap, un que li va entrar pel coll i l’altre per la temple. El polític socialista va morir instantàniament”.

⁸⁴ U.D. ETA: *conflicte i poder...* P. Alumnat Part del PTG, “*Ideologia d’ETA*” presentat per l’equip de l’Elisenda. Annex 3. 14. Pàg. 179

⁸⁵ U.D. ETA: *conflicte i poder...* P. Alumnat Part del PTG, “*Diari de les víctimes*” presentat per l’equip de la Sacheinka. Annex 3. 14. Pàg. 177

La causa immediata de la mort de l'Ernest Lluch és el tret que surt de la pistola del seu assassí, és l'existència de ments assassines. Però les causes remotes, tal com apuntava en Joan, són molt més complexes.

Ja he esmentat més amunt la dificultat que suposa **justificar**. Benejam i Quinquer (1998) avisen dels problemes que representa fer una delimitació clara del sentit que podem donar a cadascuna de les habilitats cognitivolingüístiques, especialment a l'**explicació** i a la **justificació**. Crec que no he copsat de ple aquesta dificultat fins que m'he vist obligada, en aquest procés d'anàlisi de les produccions dels alumnes a catalogar els discursos que escoltava o llegia una i altra vegada. De tota manera penso que l'alumnat d'aquest grup classe ha anat aprenent no només a explicar sinó també a justificar interpretacions que ells fan i a fer-ho d'acord amb el coneixement científic de les Ciències Socials. Sabem que un dels elements essencial en Història és saber contextualitzar els fets, les situacions, i s'insisteix molt a l'alumnat perquè sàpiga localitzar-los en el l'espai i en el temps. Sovint es fa èmfasi en les diferents interpretacions que pot tenir un fet, un fenomen, segons quan i on es produeixi. Per això considero d'una gran rellevància el fet que **l'equip d'en Francesc**, l'Aïna, la Patrícia i l'Adrià arribin a escriure un discurs en el qual fan una anàlisi d'idees nacionalistes, de frases escrites, per exemple, per Sabino Arana, **n'expliquen i analitzen** el context en el qual foren escrites i després veuen que aquestes mateixes frases i idees algú les utilitza fora d'aquell context. Conscients dels perills que això representa diuen:⁸⁶

"Si situem les frases en el context, pensem en el carlisme, en l'època que els nacionalismes naixien i no eren reconeguts i ens situem en els fet que va viure

⁸⁶ U.D. ETA: *conflicte i poder ...P*. Alumnat Part del PTG, "El fraccionament de la societat basca des de l'ascensió al poder del PP" presentat per l'equip d'en Francesc. Annex 3. 14. Pàg. 181 (A diferència de la resta d'equips aquest presenta aquesta feina escrita a principis d'abril de 2001, perquè esperaven informació del País Basc que no els havia arribat).

Arana, és totalment comprensible que aquest defensés aferrissadament els trets característics del seu poble i que li volien prendre. (...) Una vegada més tot això ens serveix per demostrar com les frases, les idees tretes del seu context donen opció a múltiples interpretacions. (...) d'aquesta manera és molt senzill manipular el pensament de les persones.”

L'equip d'en Francesc estava interessat a demostrar que moltes vegades alguns mitjans de comunicació i alguns partits polítics donen informació tergiversada utilitzant frases de nacionalistes de renom per atacar el nacionalisme. Ells han vist com una frase de marcat contingut nacionalista, que llegit amb mentalitat d'avui segurament resulta xenòfob, de Sabino Arana és utilitzada per qualificar el bascos nacionalistes d'avui de neonazis i pensen que treure una frase d'un nacionalista del XIX i fer-la servir per qualificar els nacionalistes del XXI no és el camí més encertat si el que es pretén és viure en pau. Ells entenen aquest joc com una forma de crispar i radicalitzar els posicionaments.

Per acabar aquesta unitat didàctica, ens queda parlar de l'**argumentació**. Suposo que tot el professorat de secundària convindria amb mi a dir que la major part de l'alumnat prefereix l'expressió oral per damunt de l'escrita i pot ser perquè sovint només se'ls fa escriure quan se'ls posa a prova, quan es fan exàmens i controls. Una bona part del professorat de Ciències Socials diu que dóna molt valor a la participació oral dels seus alumnes, però quan els preguntes quin pes té això en les qualificacions rarament s'ho ha plantejat. No entrarem ara a estudiar els detalls d'aquest fet però sí que vull recordar que si acceptem el principi que diu que a l'escola es reestructuren, es reelaboren, significats i que aquesta reestructuració és personal però s'hi arriba en la interacció amb els altres, haurem de convenir que el llenguatge parlat ens dóna més agilitat d'interacció que l'escrit. No estic intentant

treure cap valor a les produccions escrites, que sabem perfectament que possibiliten, per exemple, una major reflexió, el que estic dient és que cal utilitzar el potencial de la paraula oral, especialment a una edat, l'adolescència, que la mateixa necessitat vital ho propicia.

Per això penso que el **debat** és una estratègia d'ensenyament i aprenentatge magnífica per posar en pràctica els coneixements adquirits, **per aprendre i ensenyar a explicar, justificar i argumentar**. Però és obvi que no tot el que es diu que és un debat en realitat ho és. Sovint es qualifica de debat el que no és més que una tertúlia entre amics, una discussió acalorada entre contrincants o un conjunt de discursos que no mantenen cap relació entre ells, encara que es donin de manera successiva. Quan alguna classe cau en l'avorriment és fàcil sentir dir a l'alumnat: per què no fem un debat? O: és que amb aquest o aquell profe no fem mai un debat!

En el **debat** que es va fer en acabar al unitat didàctica **hi ha molts moments**, encara, **per a l'explicació** del que cada equip havia treballat, però també **n'hi ha molts altres per a les opinions personals i per manifestar alguns posicionaments personals** _sovint justificats per la recerca que cada equip havia fet_ **que pretenen convèncer la resta de companys i companyes**. En el diàleg que s'estableix entre en Francesc i la Lorena en tenim un exemple. En Francesc pensa que en tota aquesta problemàtica hi tenen una gran rellevància els partits polítics i en concret alguns polítics, per a ells els polítics, els bons polítics, han de donar exemple i no poden fer el que fan d'adoptar posicions radicals perquè aquesta radicalitat després es reproduïx en tots els àmbits de la societat. La Lorena, en canvi, està convençuda que el problema neix en el si de les famílies i que és el conjunt social que ha de canviar,

que el que facin uns pocs no és el rellevant si no té el suport de la gran massa. Un dels moments de la seva intervenció el tenim en el següents paràgrafs:⁸⁷

Lorena: “Per canviar la situació del País Basc s’ha de canviar la societat, encara que hi hagi molts canvis polítics no n’hi haurà prou, perquè hem vist que és l’organització social que dóna suport al nacionalisme i que és molta la implantació que té. També vam veure que ETA sí té una bona organització política i militar però també molt suport de part de la societat; hi ha associacions de joves, de feministes, d’ecologistes... que li donen suport.

Francesc: “Sí, que tot està en mans de la societat (...)és un problema que l’ha de resoldre la ciutadania basca, per arribar a la solució hi ha d’haver un diàleg multilateral, sense excloure a ningú, però qui ha de tenir la iniciativa són els diversos partits polítics; tots els partits, sense excepció, HB també.(...)Si algú no comença no canviarà res i per alguna cosa els polítics són les persones visibles.(...) Si a nivell de forces polítiques hi ha un apropament és més possible que diferents sectors de la societat segueixin i també s’acostin (...)”

Nerea: el problema és que, d’aquest conjunt social que diu la Lorena, hi ha molts joves. El que és fort és que es jugui amb la població jove, ja se sap que aquesta és més influenciable i és qui recolza majoritàriament els etarres, el problema s’ha de resoldre des de baix.

El debat segueix i en Francesc torna a intervenir en diverses ocasions. De fet una bona part del debat gira al voltant de les seves argumentacions perquè ell té molt clar que cal establir un diàleg a moltes bandes i que, en aquesta feina de començar a

⁸⁷ U.D. ETA: *conflicte i poder*...P. Alumnat. Intervenció en el debat. 27-02-01

dialogar, els polítics han de servir d'exemple. Ell afirma que és legítim que un poble es vulgui autodeterminar, el que no és lícit és que ho faci a través de la violència. Segurament és en el discurs d'en Francesc on trobem la major dosi d'arguments i és que ell ja ha manifestat en diverses ocasions els seus posicionaments. Llegim com els diu als seus companys i companyes⁸⁸:

"Cal anar amb peus de plom, no fem com alguns polítics i alguns mitjans. Una cosa és la idea que defensa ETA, la independència, i una altra molt diferent és la forma d'aconseguir-la, insisteixo una cosa és la idea i l'altra el mètode. EL PNV i ETA persegueixen el mateix objectiu de manera molt diferent".

Molts companys li repliquen que no es pot dir que ETA tingui un objectiu polític són, només, assassins. De manera que els arguments i contraarguments es succeeixen durant tota la segona hora d'aquest debat.

Però, tal com deia més amunt també hi ha molts moments en els quals és la pròpia metodologia de treball la que fa que els nois i les noies hagin d'argumentar opinions davant dels altres membres del seu propi equip, davant del conjunt del grup-classe i davant meu. De manera que les que s'han mostrat només són alguns exemples que s'han pogut demostrar perquè la producció escrita, l'enregistrament de veu o la filmació han fet perdurar aquestes situacions per damunt d'aquelles que només poden quedar en el meu record o en els resums del meu diari de feina.

⁸⁸ U.D. ETA: *conflicte i poder* ...P. Alumnat intervenció en el debat 27-02-01.

7.3.4. Pel que fa les habilitats socials

Recordem que les habilitats socials que ens proposàvem tenir presents en tot el *Projecte d'innovació* eren moltes i, malgrat haver fet una tria en el llistat inicial, seguien essent moltes: la capacitat *d'escoltar, preguntar i agrair*, la capacitat *d'empatia*, la capacitat *d'acceptació del conflicte* i de *resolució de problemes*, la capacitat *d'iniciativa* i de *mantenir independència*, la capacitat de *voluntat i persistència* i de *prendre decisions personals i col·lectives* i, finalment, la capacitat de *participació, cooperació i col·laboració*. El compromís havia estat que cada professor o professora treballaria, d'aquest llistat, aquelles que, d'acord amb cada intervenció didàctica concreta li anés millor. De manera que en aquesta ocasió i, com es pot veure en la presentació de cada unitat didàctica, cada professor en fa una tria.

D'altra banda cal tenir present que, per tal de no carregar en excés la feina que cada professor i professora havia de fer, es va decidir que seria a través de l'observació que avaluaríem, fixant-nos en el llistat que havíem fet, si pensàvem que aquesta manera de treballar afavoria o no el desenvolupament d'unes habilitats socials determinades.

Judici de Jesús, la Lola

La **Lola** pensa que la necessitat de pactar unes normes de funcionament, diferents a les habituals en la majoria de les classes fa necessari estar pendent de promoure capacitats com les **d'escoltar, preguntar i agrair**. També pensa que en la forma de treballar que s'ha proposat serà indispensable posseir capacitat de **participació, cooperació i col·laboració**, al mateix temps que obligarà a **prendre decisions personals i col·lectives**, i que el fet de dramatitzar en el present un judici

emès fa dos mil anys fa necessària la capacitat **d'empatia**. De manera que aquestes són les habilitats socials que es van tenir presents en el procés d'implementació d'aquesta unitat didàctica.

En els moments que la **Lola** va fer la seva valoració de la implementació de la unitat en les trobades de formació del curs 2000-2001 ja parla dels avantatges i dels inconvenients que té treballar d'aquesta manera **per propiciar que l'alumnat pregunti i escolti**. En una d'aquestes reunions, la **Lola** exposa com s'ha esdevingut el procés de repartiment dels papers que havien de representar en el judici a Jesús. Temia aquest moment perquè alguns alumnes i algunes alumnes li havien manifestat la seva voluntat de no representar segons quins papers. Malgrat això i gràcies a la **col·laboració** de tota la classe, de manera especial de la delegada, tot s'ha fet de manera tranquil·la:⁸⁹

"He pensat que se n'organitzaria una de bona, però he demanat la intervenció de la delegada, que és molt eficient, i li he dit Marta "posa'm (a la pissarra) els papers que vàrem dir ahir i ves apuntant persones que puguin representar-los.(...)Ha anat prou bé perquè l'escoltaven i estaven molt pendents del que fèiem" (...) Un cop s'ha fet el llistat he preguntat "a ver, ¿a quién le duele el zapato que le ha tocado?" I en surt una i diu "a mi". Era una noia que li havia tocat estar en el poble i amb ella n'hi havia 5 més. Li he preguntat: Què et passa? "És que em trobo sola" Com dius? "si em trobo sola dels meus amics" Bé noia em sembla que en aquest treball tots som companys i tan se val on estiguem, però...; on et sentiries millor? I s'ha posat a la part dels fariseus".

⁸⁹ Reunió dins del *Projecte de Formació*. Annex 1.5. Pàg. 60

De fet en aquesta acció que la **Lola** narra en la trobada de formació ja posa en evidència que saben **prendre decisions** i que, en alguns moments, **saben explicitar**, encara que sigui arriscat, **la seva opinió per resoldre una situació que no els permet sentir-se còmodes** en la feina que han de fer. A la **Lola** li sorprenia que la noia preferís estar entre els fariseus abans que entre el poble però és obvi que per a la noia la **decisió** era clara: preferia estar entre els seus amics i amigues, encara que fossin fariseus. Però no és només ella la que ha pres una **decisió** sinó que de fet tots i totes han **col·laborat** perquè allò que inicialment la **Lola** pensava que podia ser un caos s'hagi esdevingut sense pràcticament cap problema, segurament la mà de la **Lola** donant la iniciativa a una delegada, que és ben vista i acceptada pel grup, fa la resta.

La **Lola** també comenta, en les reunions de preparació de la unitat i també hi fa referència en moments de trobada amb la resta de companys i companyes, que treballar amb nois i noies d'aquesta edat no porta cap problema perquè encara mantenen el que la **Lola** en diu “una certa innocència”⁹⁰ i és cert que, per l'ambient de tranquil·litat en el qual s'esdevé la preparació del Judici, mentre l'alumnat va treballant en equip és molt fàcil que la **Lola** vagi atenent totes les preguntes que li fan. Per cridar l'atenció de la **Lola** els nois i les noies aixequen la mà i ella, tan bon punt els veu, els fa un senyal que indica “un moment”. La **Lola** té un tarannà molt tranquil, no crida, no aixeca la veu en cap moment, manté un tracte i un to afectuosos amb l'alumnat, només quan el nivell de xivarri puja una mica el seu to és més sec per demanar “una mica de calma!”⁹¹ Va atenent les preguntes i els dubtes, va donant orientacions. Els nois i les noies no acostumen a **donar les gràcies** de paraula, però penso que sí que les donen amb l'actitud.

⁹⁰ Del meu diari de feina. Annex 2.9. Pàg. 102-136

⁹¹ Idem.

La capacitat de **participació** va quedar clara en tot el procés, ningú es volia quedar sense paper, encara que els fes vergonya actuar, tots volien participar en el Judici. En el treball en equip tots han anat fent feina per tal que tot quedés enllestit per la representació final i aquells nois i noies que tenien un paper més curt han estat els que han tingut més temps de fer els rètols que havien de decorar i d'ambientar la classe perquè de veritat semblés que es trobaven en el lloc que deien trobar-se.

També es produeix una **participació** elevada al final de la implementació de la unitat, en els moments de posada en comú i de valoració de la feina. Van ser disset (de vint-i-nou que aquell dia eren a classe) els nois i les noies que espontàniament participaren explicant com s'havien sentit en el seu paper, què els havia semblat la feina o què en pensaven de la vigència de la situació.

D'altra banda la capacitat de **col·laboració** i de **cooperació** han quedat, també, abastament provades en molts moments del desenvolupament de la unitat didàctica, però segurament on queda més evident és en el fet que el dia de l'assaig general tothom havia portat ja tot el que necessitaven per vestir-se, ningú va venir de buit de casa, uns portaven llençols blancs per posar-se de túniques, els altres en portaven ja de fetes _disfresses que els estaven petites o excessivament grans perquè havien demanat a parents, veïns i amics_ portaven espases i cuirasses pels soldats, vels per les dones, etc. Encara el dia de la representació final havien vingut més carregats amb roba i complements per fer en condicions la dramatització.

La Guerra dels Segadors que implementa l'Elena

En iniciar la unitat didàctica l'Elena sap que treballant en equip, com s'ha proposat de fer, l'alumnat haurà de **prendre decisions** compartides i que la mateixa dinàmica els portarà a posar de manifest les capacitats de **participació, cooperació i**

col·laboració i que per fer-ho és bàsic, que s'**escoltin i es preguntin** entre ells i a la professora. Espera poder promoure la capacitat **d' agrair**, encara que no dissenya res d'especial per fer-ho. També pensa que la pauta que s'utilitzarà per analitzar el conflicte tradueix una manera determinada de treballar que pot portar l'alumnat a situar-se en la posició dels que van patir els fets, i que per tant pot propiciar la capacitat **d'empatia** i la capacitat de **resolució de problemes**.

La manera com l'**Elena** va fer els equips de treball va fer fàcil propiciar la **participació** de la majoria de l'alumnat. Va fer que els equips de treball fossin heterogenis per tal de facilitar, en la mesura del possible, que tots i cadascun dels equips disposessin d'oportunitats semblants *_el màxim d'iguals possibles_* de fer una feina igual de bona.

És obvi que, en el treball en equip, no tots i totes hi han **col·laborat** de la mateixa manera però la veritat és que tots ho han fet força d'acord a les seves possibilitats, si més no, s'ha fet molt d'acord amb el que l'**Elena** s'esperava abans de començar la feina. També sembla que les expectatives de l'alumnat s'han acomplert pel que fa a **treball en equip** i al nivell de **participació** i d'implicació de cadascun dels elements en l'equip, és a dir, el nivell de **col·laboració**.

Una de les coses que l'**Elena** demana a l'alumnat, en acabar la unitat didàctica, és que facin valoració de com ha anat la feina en els equips i els demana que es posin nota i, si ho creuen convenient, en posin als altres membres de l'equip. Les notes són força generoses, oscil·len entre un 6 i un 10, la mitjana (són 27 els nois i les noies que posen nota numèrica al seu nivell de participació i col·laboració en la feina d'equip) és de 7.2. És generosa, però penso que molt encertada perquè les notes que l'Elena ha posat a les produccions escrites dels equips tenen una mitjana de 7.5. Només una de les noies, l'Anna, pels comentaris d'algunes persones del seu equip,

sembla que no ha fet res. De fet ella mateixa lliura el paper de valoració sense cap comentari i amb un número que suposem que és la puntuació que es dóna a si mateixa: un 3.

Alguns dels comentaris recollits de l'alumnat d'aquesta valoració final i que fan referència a la seva **capacitat de participació i col·laboració en el treball en equip** poden ser las següents:⁹²

"La feina del grup ha estat col·lectiva".

"Jo que crec que he col·laborat en tots els aspectes que he pogut"

"En aquest treball hem col·laborat per igual tots els membres del grup".

"En el grup hi ha hagut petites disputes en la distribució però que han comportat al final una reunió d'idees força reeixides".

Es tracta de comentaris de diferents alumnes. Podem veure que **alguns fan referència a la seva participació i col·laboració i alguns altres fan referència a les dels companys d'equip**. L'últim comentari ens indica que han tingut algun moment de dificultat però l'han sabut resoldre.

D'altra banda alguns expliquen en què consisteix la **col·laboració**:

"Crec que tant jo com els meus companys ens hem ajudat mútuament, dient cadascú les seves opinions i fent el treball més adient per l'equip".

En el treball d'anàlisi, la reorganització de la informació utilitzant la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte*, ha propiciat la necessitat de **prendre decisions** entre tots els membres de l'equip, perquè si bé la feina de llegir i seleccionar la informació era una

⁹² UD. *La guerra dels segadors*. P. Alumnat. Valoracions personals. Annex 3. 11. Pàg. 148

feina individual, la de decidir què calia escriure en cada apartat s'havia de compartir, de manera que això propiciava **decisiones compartides**.

L'alumnat ha hagut de decidir com presentaria la seva feina d'equip a la resta de companys d'aula. En aquest sentit l'**Elena** només va donar idees, pistes, però no va imposar res en absolut, de manera que la presentació oral estava ben bé a les seves mans. Era, aquesta, una manera de forçar-los a ells i a elles a posar-se d'acord i a prendre una **decisió compartida** per tot l'equip. En el següent comentari en tenim un exemple⁹³:

"En general el nostre grup ha estat d'acord amb les decisions preses en el grup."

Podem deduir que en algun moment no ha estat unànime o que els ha costat decidir-se per aquest "en general" però han sabut superar-ho, han sabut fer-ho.

Per tal de propiciar la capacitat **d'empatia**, l'Elena ha anat animant a tots aquells que volien fer petites representacions, ja fos simulant un diàleg entre pagesos, entre els pagesos i els nobles, entre representants de les diferents institucions o simplement "inventant" un telenotícies del segle XVII; els animava a preparar-se els diàlegs i les notícies en present per tal que els fos més fàcil entrar en cadascun dels personatges que representaven. Vegem dos fragments de dos diàlegs diferents entre pagesos:⁹⁴

Pol: Bon dia Jordi!

Jordi: Bon dia company

Pol? Com anem?

Jordi: N'estic fins al cap de munt d'aquests soldats, no faig més que treballar per ells!

⁹³ UD. *La guerra dels segadors*. P. Alumnat. Valoracions personals. Annex 3. 11. Pàg. 148

⁹⁴ UD. *La guerra dels segadors*. P. Alumnat. Presentació oral de feina d'equip. Annex 3. 11. Pàg. 145

Mare: Sebastià, Sebastià, desperta que hi ha molta feina al tros!

Pare: Calla, no siguis ruca, que et sentirà l'avi. Les terres no es poden conrear, està tot destrossat (...)

(...)

Mare: Valga'm Déu! Ja no ens queden gallines! La gent ja no sap què menjar!

És evident que utilitzen un llenguatge d'adolescents del 2002, però no podem pas pretendre altra cosa, en cap moment s'ha parlat d'aquesta qüestió, però tots dos equips fan l'esforç d'intentar pensar quines serien les queixes immediates de la pagesia. D'altra banda aquest diàleg no només l'escriuen sinó que després el dramatitzen davant de la resta de companys i fan tot el possible perquè les situacions siguin creïbles. El que fan, doncs, és intentar entrar en cadascun dels personatges que representen. La representació i la simulació afavoreixen la capacitat **d'empatia**.

Finalment en aquesta unitat didàctica s'afavoreix la capacitat de **resolució de problemes** i l'alumnat ho posa de manifest analitzant la informació i reorganitzant-la fent ús de la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte*, ja n'hem parlat anteriorment referint-nos als conceptes clau. Fer qüestionar als nois i a les noies les vies adoptades pels homes i les dones que es van trobar en una situació històrica determinada i demanar-los quines alternatives haurien tingut, facilita la comprensió del fet històric en clau de cruïlla de camins; fer-los veure que **la via adoptada no era l'única possible afavoreix la capacitat de resolució de problemes**. Si aquella no era l'única vol dir que se'n podien trobar més; preguntar-los quines podien ser i quines conseqüències haurien pogut tenir cadascuna d'elles no és només inventar passats, és preparar-los per inventar futurs. L'alumnat ho ha entès i, si bé és cert que el nivell de resolució és senzill i que té moltes mancances, no podem pas oblidar que tan la professora com

l'alumnat treballen d'aquesta manera per primera vegada. Fixem-nos en una de les possibilitats que "inventa" aquest equip:⁹⁵

"Doncs que en lloc d'haver-se aliat primer amb França podien pactar amb Felip IV l'acceptació de les constitucions de Catalunya i aquesta a Felip i llavors podien haver-se estalviat un període de guerra, molts morts i no haguessin hagut de donar dos territoris que eren de Catalunya a França."

Ens podem preguntar: Què és el que més interessa a aquest equip? No perdre els territoris o que no hi hagi guerra? Òbviament la seva manera d'inventar futurs seria molt diferent segons els guíi una opció o una altra però, d'entrada, em sembla que ja és prou important que s'arribi a veure **la negociació** com una arma superior a la lluita armada.

Pel que fa a la capacitat de **donar les gràcies**, en la implementació d'aquesta unitat didàctica ha passat quelcom semblant al que hem vist en l'anterior, en el *Judici a Jesús* En tot moment hi ha un tracte molt respectuós cap a l'**Elena**, com també hi és en la majoria de les ocasions entre l'alumnat, es pregunten i es responen, s'ajuden i col·laboren però no he pogut captar ni en les cintes enregistrades, ni en les filmacions, ni en l'observació d'aula cap ocasió en la qual es verbalitzés aquest: gràcies! després que algú hagi ajudat a algú altre.

El temps de la Transició: El referèndum del 15 de desembre de 1976.

Carlota

La Carlota només es proposa treballar a fons al capacitat **d'empatia**. Totes les altres habilitats socials són, a parer seu, les que habitualment es tenen presents en el

⁹⁵ UD. *La guerra dels segadors*. P. Alumnat. Feina escrita dels equips de treball. Annex 3. 11. Pàg. 145

funcionament d'un dia normal, d'una classe normal, a l'escola. Ella ja exposa en les reunions de principi del curs 2000-2001, fins i tot abans d'iniciar-se el *Projecte de formació*, que pensa que la majoria d'habilitats socials que volem incentivar són les que normalment tenim presents quan parlem genèricament de **les actituds**. De fet quan, en preparar la unitat didàctica es redacten els objectius, ella posa per exemple: saber prendre decisions, saber respectar el torn de paraula; cosa que vol dir que ella haurà d'avaluar les explicacions que el seu alumnat faci d'aquestes habilitats. Sap, doncs, que el seu alumnat haurà de prendre decisions personals i en equip, que tots hauran d'escoltar-se, etc. però per a ella ja és més que suficient estar pendent de si els seus alumnes saben entrar o no en la pell d'aquells que van viure la transició i vol centrar-se en això per poder assumir-ho bé.

A parer de la mateixa **Carlota** la capacitat d'**empatia** l'han posat molt bé de manifest els equips que treballaven la posició d'aquells que volien la ruptura i aquells que defensaven el manteniment del franquisme. Els ho diu immediatament després que facin les presentacions de la feina de cadascun dels equips:⁹⁶

"Es tractava de ser capaç de pensar què devien pensar les persones que van viure aquells moments, de saber perquè van optar pel que van optar i els del búnquer i els de la ruptura ho heu fet molt bé, perquè no defensàveu la vostra posició sinó la d'aquells que us tocava representar".

Les expectatives de la Carlota estaven posades en l'equip que treballava la transició i aquesta decepció segurament la fa valorar més als altres dos equips. És cert que les dues persones que han fet l'exposició han sabut parlar en present, han sabut posar-hi la passió necessària que aportava realisme. Els dos nois que

⁹⁶ U.D. *El temps de la Transició*. P. Alumnat. Intervenció en la posada en comú. Annex 3. 12. Pàg. 158

presentaven el posicionament de la transició potser han allargat molt el seu discurs i barrejaven passat i present i això els treia aquest realisme.

Quan el segon dia de presentació de posicions alguns alumnes i algunes alumnes parlaven ja de manera individual, expressaven la dificultat de posar-se en la situació de les persones que van viure aquella època perquè deien que es difícil defensar les idees dels altres i encara ho és més saber què devien sentir, si tenien por o no del que podia passar. També els semblava difícil poder comprendre les esperances i desigs que tenien els diferents sectors de la societat, els distints grups socials. La Gemma ho diu⁹⁷:

"A mi m'ha estat molt fàcil defensar la posició dels rupturistes perquè ara, potser per influència d'alguns amics, penso que estaríem millor amb una república, però ara sé el que els meus pares no sabien. Segur que llavors hauria pensat diferent."

Han simulat una situació històrica determinada i han fet esforços per pensar el que devien pensar els homes i les dones d'aquell moment, però són conscients dels límits que té aquest "posar-se en la pell d'algú altre". No oblidem que l'empatia suposa una capacitat que ens hauria de permetre acostar-nos als altres des del sentiment i des del pensament i que havent fet aquest exercici ens hauria de conduir a acollir millor als altres, però quan aquest exercici es fa a través d'una situació històrica com la que s'ha treballat, i amb alumnat molt poc avesat a fer-ho, les traves són moltes. No obstant sí que es va fer un gran esforç d'analitzar la situació amb una actitud receptiva i ben poc centrada en un mateix, procurant entendre *l'altre*, aquells altres i aquelles altres que van viure el temps de la transició.

⁹⁷ U.D. *El temps de la Transició*. P. Alumnat. Intervenció en la posada en comú. Annex 3. 12. Pàg. 158

Com es creen necessitats. Estefania

L'Estefania, en iniciar la unitat didàctica no sabia massa cap on orientar la seva mirada pel que fa les habilitats socials però ella parteix de la base que el seu grup, aquell en el qual fa la implementació de la unitat didàctica, és una mena de representació, en petit, del món, i que això li permet una mica tot. Ella es proposa de treballar la capacitat d'**empatia**, la capacitat de **participació** en les feines que es proposin, **la cooperació** en l'equip i de manera molt especial, perquè és un dels elements bàsics de l'esperit d'empresa, la capacitat **d'iniciativa**.

La **capacitat d'iniciativa** queda provada per la facilitat i agilitat amb la qual cada equip de treball es va posar a pensar la forma com volia fer la presentació a la resta de companys i companyes del grup classe. Entenc que la **capacitat d'iniciativa** requereix una bona dosi de **creativitat**, però aquesta només és possible en "genis" en "artistes de naixement" o en persones molt ben preparades en el seu camp professional, persones que per arribar a ser creatives han vist, escoltat i sentit molt d'aquell camp determinat en el qual han de crear quelcom. Difícilment es pot ser creatiu del no res. **La capacitat d'iniciativa també requereix una certa dosi d'agressivitat positiva**, com la creativitat, un llançar-se al buit i esperar que el resultat de la iniciativa vagi en la direcció esperada. Tots sabem que un adolescent està "exposat" a anuncis i campanyes publicitàries que pretenen convertir-lo en un consumidor compulsiu, però que poden ser també, estímuls per a la seva creativitat. Dic això perquè les **iniciatives** preses pels diferents equips de treball tenen una clara influència del gran mitjà de comunicació de masses actual, la TV, de la mateixa manera que aquesta influència es nota en el fet que la majoria del grup classe accepti com *el millor* l'anunci és el de l'equip que ha utilitzat l'anunci de "la tienda en

casa”⁹⁸, el seleccionat per l’equip dels Oriols per presentar la necessitat que ells havien de vendre.

D’altra banda cal tenir present que la intervenció de l’**Estefania** en preparar cadascuna de les presentacions va ser pràcticament nul·la, només anava passant pels diferents equips de treball per comprovar la marxa de la feina.

També és cert que no totes les persones van manifestar la mateixa capacitat d’iniciativa. El rol que cadascú adoptava en el feina de preparació tenia molt a veure amb la seva manera de ser i tingué poc a veure amb el rendiment acadèmic habitual. En aquest grup classe ja era una constant⁹⁹ que el rendiment de l’alumnat fos millor en l’expressió oral, preferiblement a través del joc, la dramatització, etc. que a través de les proves més tradicionals. Alguns dels alumnes i algunes de les alumnes amb pitjors rendiments acadèmics van demostrar una gran **capacitat d’iniciativa** i d’altres, amb molt bons rendiments acadèmics, van passar molt desapercebuts en el moment de crear.

Pel que fa la **capacitat d’empatia** també es va posar de manifest en la majoria de les presentacions preparades perquè el que desitjaven tots els equips era fer la millor presentació, vendre el producte que els havia tocat defensar. Per “ficar-se” en la pell dels possibles compradors era necessari captar la manera de ser i preveure les seves actuacions d’acord amb els estímuls que rebrien amb l’anunci. En el treball en equip es senten comentaris que fan referència a aquest fet, l’equip d’en Jaume decideix el que anunciarà totalment condicionat per la resposta que espera obtenir d’aquells que escolten. Per arribar a convèncer algú que el que tu vens és el

⁹⁸ U.D. *Com es creen necessitats?* No hi ha mostra en els annexos.

⁹⁹ El grup de l’Estefania és un grup en el qual tres professors diferents hi vam fer intervencions didàctiques innovadores, malgrat les altres dues no s’analitzin en la recerca i tots tres vam coincidir, en fer-ne l’avaluació, a dir que la forma que sí es permetia una expressió oral dels continguts apresos el rendiment era molt superior a si es demanava per escrit.

millor, cal pensar com pensen, senten i actuen aquells que han de comprar. Les paraules de la Cristina en iniciar la feina de preparació de l'anunci queden clares:¹⁰⁰

“Hem de convèncer la gent que el millor és l'oci i la cultura.”

També hem vist abans com en Jaume feia raonar al seu equip en el sentit de no pretendre que comprassin el diari perquè sabia que ni els seus companys ni les seves companyes no el llegien i que, per tant, això “no vendria”.

En d'altres ocasions la capacitat d'empatia penso que es va manifestar de maneres molt més subtils, segurament posant de manifest una sensibilitat social bastant diferent a aquesta. És el cas de l'equip de l'Eli, que parlava de les necessitats fisiològiques. Aquest equip ha procurat acostar-se al seu públic cercant l'aproximació al patiment d'aquelles persones que no tenen cobertes les necessitats bàsiques. **La seva capacitat d'empatia** s'ha posat en evidència a través de demostrar que són capaços de pensar i sentir el que deuen pensar i sentir les persones que no han tingut la sort que han tingut ells i elles, tenint més que cobertes les necessitats bàsiques. El seu missatge “Es pot viure realment sense aquestes coses”¹⁰¹ que acompanya unes imatges que mostren per exemple un nen entre escombraries o la mirada de nena sense casa, i que han estat seleccionades per fer l'espot publicitari no pretén, només, vendre un producte sinó que pretén apel·lar a la consciència d'aquells que el veuen per tal que es plantegin justament el consumisme desafortat que caracteritza el món actual. La mateixa presentació ja és austera perquè d'alguna manera capten que no poden parlar d'aquestes necessitats fisiològiques fent ostentació i malbaratament.

¹⁰⁰ U.D. *Com es creen necessitats?*. P. Alumnat. Enregistrament de veu del treball en equip. Equip Jaume. No hi ha mostra

¹⁰¹ . UD *Com es creen necessitats?* P. Alumnat. Feina escrita; equip de l'Eli. Annex 3.13. Pàg. 164

La capacitat de **participació** en moments de treball a l'aula que surten del que és quotidià és, com ja he dit en algun moment, una de les característiques d'aquest grup classe. La implementació de la unitat didàctica no és una excepció. Els alumnes i les alumnes participen en tot el procés d'implementació parlant de manera fluïda i sense necessitat que l'**Estefania** hagi d'intervenir pràcticament mai. La **participació** es posa de manifest en l'exploració de continguts previs, **durant aquesta fase hi participen els i les alumnes que acostumen a destacar més com a bons estudiants**, com l'Ariadna, l'Anna C, l'Anna R, l'Oriol F, en Jaume, **però també molts altres. En els moments que es decideix treballar en equip, la participació és bastant general** i només un parell d'alumnes, l'Oriol A. i l'Aitor, sembla que es desenten força de la feina que fan la resta de companys i companyes. **En l'explicitació de continguts apresos a través del debat la participació és molt general.** De fet, en aquest grup sempre hi ha molt bona predisposició cap a la participació. Això sí, el que succeeix és que participen més justament aquelles persones a les quals els agrada més parlar: en Marc, en Jaume, l'Oriol F. L'Oriol N., la Cristina A. i l'Eli se'n duen la major part de les intervencions, si més no són els que fan les intervencions més llargues, però també hi participen persones que en el treball escrit els costa molt més d'articular un discurs com poden ser en Jordi P. en David o l'Albert.

Finalment pel que fa la capacitat de **cooperació** el que he pogut constatar és que hi ha una contradicció evident, de la qual ja n'havíem parlat amb l'Estefania en el procés de preparació de la unitat didàctica. Penso que **s'estimula tant la cooperació com la competitivitat.**

Hi ha, però, molts moments en els quals s'estimula l'alumnat i es treballa per tal que els i les alumnes exercitin la **capacitat de cooperació**. La manera de fer la

composició d'equips n'és una mostra clara. L'**Estefania** fa els equips pensant que en tots ells hi hagi persones que tenen capacitat de tirar endavant l'equip i la veritat és que ha aconseguit aquest objectiu perquè, amb alguna excepció, tots els equips han fet molta bona feina, tots han pogut donar un rendiment elevat. La majoria de les persones aporten en aquest treball en equip tot allò que elles saben i poden, per tal que la feina resultant sigui bona; hi ha algunes ocasions fins i tot sorprenents perquè algun noi i alguna noia, com l'Anna C. o en Moisés, són capaços de vèncer la seva timidesa i sortir davant de tot el grup i fer una representació amb força tranquil·litat i seguretat.

En la implementació d'aquesta unitat didàctica la **cooperació** té, però, uns límits temporals; des de la meua perspectiva la feina que es fa dins del marc escolar i en el temps de classe és gran, en canvi la **cooperació** que ha de traspasar aquest marc és molt més feble. Això es nota, per exemple, en el fet que després d'haver treballat durant una sessió en la preparació de la presentació a la classe de la *necessitat* que cada equip havia de vendre, alguns equips prenen compromisos de portar algun material per fer més amena i real la presentació i, en canvi, això només ho fa un dels equips: el que presenta les necessitats fisiològiques. Una vegada més l'explicació la trobaríem en el tarannà ben particular d'aquest grup-classe.

ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni. Agnès

En aquesta unitat en concret i d'acord amb els objectius establerts, amb la forma de treballar per projectes i amb la voluntat de crear un clima favorable per fer normals unes actituds que propiciïn ambients de foment de diàleg entre iguals, les habilitats socials que es tenen presents en el decurs de la implementació d'aquesta unitat didàctica són: les capacitats **d'escoltar, preguntar i agrair**, les capacitats de

participació i col·laboració, la capacitat d'**iniciativa**, la capacitat de **prendre decisions personals i col·lectives** al mateix temps que la capacitat **d'independència**, així com la capacitat d'**empatia**.

És en aquest apartat on puc tenir més present les observacions de l'Eva, l'observadora externa que va estar present en vàries ocasions a les meves classes.

Sé que ja ho he dit i que encara hi hauré de fer insistència més endavant, però he d'afirmar que una determinada forma de treballar, en aquest cas una dinàmica de treball per projectes, propicia unes habilitats socials concretes que no es propicien de la mateixa manera a través de formes més passives de transmissió de continguts. Treballar per *Projectes de Treball Global* fa que el centre d'atenció es desplaci de la disciplina a l'alumnat; els i les alumnes es senten convidats i convidades des del primer moment a fer propostes, a **preguntar**-ne els possibles límits i l'abast, a **preguntar** sobre la forma com hauran de presentar la feina, el temps de durada de la recerca, a conèixer la dinàmica de treball en equip, etc.

Una de les coses que a l'Eva li cridava més l'atenció era la dinàmica d'aula. En alguns moments m'havia comentat que a ella ja li hauria agradat que li haguessin explicat la història tal com ho feia jo, perquè procurava acostar-la a l'alumnat i no es feia gens avorrida. L'Eva diu, en una de les seves poques notes de més de tres línies i força telegràfica:¹⁰²

"La comunicació és constant. La més freqüent entre els alumnes i la professora. Ella porta el pes de la classe. Ells també intervenen espontàniament per preguntar a ella o a altres companys. (...) Preparen el tema ETA."

¹⁰² De les notes de l'EVA. Annex 3. 14. Pàg. 205

Pel que veiem l'Eva fa notar la interacció constant entre l'alumnat i entre ell i jo. Aquesta interacció és impossible sense **preguntar i escoltar i escoltar-se**.

Encara en dues notes diferents l'Eva escriu¹⁰³:

"Es fan preguntes entre ells."

"Es fan moltes preguntes, algunes no tenen resposta."

Una de les coses que a mi em va cridar més l'atenció en la posada en comú de la feina, en tinc constància en el meu diari de feina però es percep perfectament en les filmacions, és l'enorme respecte amb el qual **s'escoltaven**. Suposo que darrera d'aquell silenci respectuós, unit a unes cares de màxima atenció cap als companys que feien la presentació, hi ha **el respecte** a una feina que saben que ha costat de fer perquè en el procés d'elaboració hi va haver molts moments que els equips es sentien superats per la feina, per la quantitat d'informació que trobaven, per les dificultats que tenien en establir un criteri de selecció, per saber com podien sintetitzar tot allò sense esbiaixar massa el tema. Penso que aquesta és una forma **d'agraïment**. L'Eva¹⁰⁴ també fa notar que els alumnes s'escoltaven molt:

"S'escolten molt. Saben la feinada i el rigor que hi ha darrera d'aquesta feina."

La capacitat de **resolució de problemes** és també una habilitat que han demostrat en tot el procés. Han hagut de resoldre problemes de tots tipus, alguns lligats als procediments de recerca i selecció d'informació, com per exemple el fet d'haver de resoldre qüestions terminològiques i conceptuals. Cal fer notar que la major part de l'alumnat no sabia, en iniciar la recerca, ni tan sols el significat de les

¹⁰³ De les notes de l'EVA. Annex 3. 14. Pàg. 205

¹⁰⁴ De les notes de l'EVA. Annex 3. 14. Pàg. 205

sigles d'alguns dels partits polítics que ara trobaven citats en totes les informacions, per exemple EB (Ezker Batua) i que tot i que havien sentit en els mitjans de comunicació els noms de Lizarra o Estella no podien saber a què corresponien.

Però també han hagut de desenvolupar aquesta **habilitat de resolució de problemes en el seu aspecte social**. En aquest sentit, l'habilitat de resoldre problemes s'ha desenvolupat en paral·lel, i de manera complementària, a la capacitat de **prendre decisions personals i col·lectives**. Han hagut de pactar des del tema a treballar fins la forma de treballar-lo i presentar-lo, passant pels ritmes de treball, el repartiment de feines dins de cada equip, la persona que seria responsable de cada equip de treball. En el procés de coordinació entre un equip i un altre també s'han hagut de fer canvis de rumb que calia decidir entre tots, s'han canviat les dates de lliurament de la feina per adaptar-se a les noves circumstàncies derivades del fet que algun equip no havia rebut la informació sol·licitada, per exemple, a les seus dels partits. **Cada equip s'ha hagut d'avenir** a trobar-se en un temps i un lloc fora de l'horari escolar perquè, tal com se'ls va anunciar el temps de classe era clarament insuficient, les possibilitats i voluntats personals s'han hagut d'adaptar a les de la majoria de l'equip. Tothom, en un moment o altre, ha hagut de renunciar a alguna cosa, **decidint individualment i decidint amb els altres**.

És la capacitat de prendre decisions pròpies el que pot posar de manifest un cert sentit de la **independència** o una excessiva subjugació al que diuen els altres. En la majoria de les ocasions tan una capacitat com l'altra s'han manifestat en positiu i de manera constant i normalitzada; només en algunes, molt poques ocasions, l'orgull personal o la simple tossuderia ha forçat la meua intervenció. En el meu diari de feina només apareix recollit, el dia 16 de febrer, un moment d'una reunió

extraordinària de tots els caps d'equip amb mi en la qual la Bea no era capaç de cedir per facilitar la feina de tots els altres. Vaig optar per desencallar fent votar.

Però, com deia la capacitat d'**independència** s'ha posat de manifest en altres ocasions; el sol fet que la majoria de nois i noies siguin capaços d'intervenir el dia del debat donant la seva opinió argumentada sobre la problemàtica que planteja l'existència d'ETA en més d'una ocasió en oposició al que pensen els seus companys és un signe d'aquesta **independència de criteri**. Tot el grup pensa que la via de solució de la problemàtica de fons passa per la via del diàleg, però en el debat surten moltes opinions sobre qüestions més concretes que evidencien les discrepàncies. Una d'aquestes posicions serà la que fa referència al tema: els presos d'ETA són presos polítics o no? O bé aquests presos han de poder estar en presons properes al seu lloc de residència per tal que els familiars els puguin visitar o no? Es pot reincorporar a la societat un antic assassí? Etc. La Nerea, la Mireia i la Lorena, la Bea, en Francesc, en Xavi i d'altres que intervenen sovint donen opinió ben personal i exposant-se recíprocament a les crítiques públiques que els altres els fan. Però també entren en el debat aquelles persones que van adquirint opinió pròpia sense fer-la pública; alguns la fan saber en la reflexió final escrita que els vaig demanar. Per exemple l'Albert¹⁰⁵:

" (...)També crec que el PP hauria de cedir en alguns aspectes com el de l'apropament dels presos bascos per poder facilitar les conversacions. Tot i que si no fos per això jo els enviaria no a Melilla no, sinó a la Patagònia perquè es podrissin de fàstic..."

Això mateix que acabo de dir penso que exemplifica que l'alumnat ha captat l'abast del conflicte i que sap que per resoldre'l fa falta molt més que deixar-se portar per la voluntat personal de fer una cosa o una altra. L'Albert, que normalment no

¹⁰⁵ U.D. "ETA: conflicte i poder ..." P. Alumnat. Reflexions personals escrites, Albert. Annex 3. 14. Pàg. 185

opina veu que la capacitat de resolució passa per **acceptar** la situació actual **del conflicte**.

Però aquesta capacitat **d'acceptació del conflicte** i la seva capacitat de **resoldre'l** es nota en molts altres aspectes. Acceptar-lo pot voler dir, simplement, saber que hi és. Si a més a més es cerquen maneres per a la seva resolució aleshores es posa en evidència que se sap que l'existència natural del conflicte crea una situació de repte que es pot salvar positivament però que també pot portar a conflictes majors. En tot moment, tots i totes han repetit fins a l'avorriment la necessitat de resoldre aquest que ells analitzaven, però ho han fet sempre rebutjant les actituds prepotents del govern del PP amb la mateixa contundència que les accions terroristes d'ETA. Tots els equips han criticat la manca de capacitat de diàleg. El que destaca és l'equip d'en Francesc, però ja he dit que ell, com l'Elisenda, juguen amb avantatge perquè, pel seu entorn familiar estan avesats a donar opinió en qüestions de política. En Francesc parla, en fragments que ja he citat en referir-me als conceptes clau, de la necessitat d'un diàleg entre totes les forces polítiques, entre tots els agents socials. La Bea, seguint la via argumental d'en Francesc diu¹⁰⁶:

"El senyor Javier Arenas, en unes declaracions diu que el diàleg en el País Basc només s'havia de donar entre les forces espanyoles i que havia d'excloure a PNV a EH i EA. I dius, si treuen aquests tres partits quina representació dels nacionalistes hi ha?(...) clar si en el diàleg es margina a algú (...) quan una persona està marginada fa coses desesperades, no?"

Els i les alumnes exigeixen el diàleg. La mateixa **capacitat de diàleg** que ells i elles posen de manifest en el debat de l'últim dia, quan l'ordre de les intervencions

¹⁰⁶ U.D. "ETA: conflicte i poder ..." P. Alumnat. Intervenció en el debat. 27-02-01

se succeeix sense que pràcticament la Berta, la moderadora, hagi d'intervenir. Entenc que han fet molt seu el **missatge del diàleg**, que han entrat molt a fons en la voluntat de **resoldre les qüestions problemàtiques i conflictives a través de l'entesa** que propicia la paraula serena i no la passió radical.

Com dèiem parlant de la unitat didàctica de la transició, la capacitat d'**empatia** no és fàcil perquè mai es fàcil mirar les coses des de la mirada de l'altre, escoltar-les des de la capacitat d'escolta de l'altre, sentir-les a través de la sensibilitat de l'altre, etc. El que requereix l'empatia fa necessari haver exercitat des de molt menuts aspectes determinats de la intel·ligència emocional. L'**empatia** és una d'aquestes manifestacions de la intel·ligència emocional que permet captar el sofriment dels altres i en aquest sentit els equips que millor han posat de manifest aquesta capacitat han estat els tres equips que treballaven l'apartat del "Diari de les víctimes". Van estar moltes les ocasions en les quals les integrants d'aquests equips de treball em van demanar que passés pel lloc on estaven elles o que mirés alguna imatge que havien trobat a internet. A mi em sobtava que es sentissin sorpreses per la cruesa d'algunes imatges perquè sovint n'hem vist a la televisió de més crues, només **aquesta capacitat de patir** el que els familiars de les víctimes podien patir ho explica.

Però també en el debat hi ha va haver moments per posar de manifest la **capacitat d'empatia**. La passió amb la qual la Lorena i la Mireia parlen sobre la conveniència o no que els presos d'ETA puguin estar en presons més properes al territori en el qual viuen els seus familiars posa de manifest **la capacitat d'empatia** per part de totes dues, encara que les porti a posicions molt diferents. Llegim aquest fragment:¹⁰⁷

¹⁰⁷ U.D. "ETA: conflicte i poder ..." P. Alumnat. Intervenció en el debat. 27-02-01

Lorena: "(...) els etarres el que fan és matar els seus, no són patriotes ni res, no es pot considerar un pres polític, són assassins, com altres presos comuns."

Mireia: "Jo no em referia al que estàs dient sinó justament al fet que si qualsevol delinqüent està en una presó propera a la seva família ... per què un pres etarra ha d'estar a no sé quants kilòmetres de distància? Aquí s'està fent una diferència entre els familiars d'un violador i els familiars d'un etarra. Per què es castiga també als familiars ?(...)"

Lorena: "(...) d'aquesta manera els castigues més."

Després la Bea s'afegeix al debat parlant de qüestions de seguretat, però en tot cas hem vist que les dues, la Lorena i la Mireia, pensen en els familiars dels terroristes i en els propis terroristes i, mentre l'una pensa que els familiars tenen dret a veure'ls l'altra, pensant en el mal que els pot fer als assassins estar allunyats dels familiars, pensa que és millor allunyar-los. **La capacitat d'empatia**, una la posa de manifest acostant-se als familiars, l'altra pensant el mal que pot fer al terrorista. En les reflexions personals escrites, una tercera part del grup recupera aquesta qüestió i aquests posicionaments es repeteixen.

També s'han posat de manifest en tot moment les capacitats d'**iniciativa** i de **participació en un projecte comú** de l'alumnat. La **participació** ha tingut, òbviament, nivells d'implicació diferents i, com ha passat en totes les altres unitats didàctiques, les persones que intervenen públicament en els moments de debat són les més obertes, les que tenen més facilitat de paraula però no són pas les úniques que han participat en tot el projecte, perquè escoltar, **quan un fa una escolta activa**

és una forma **de participació, prendre nota del que diuen els companys és una forma de participació**. L'Eva recull en les seves notes dues d'aquestes qüestions¹⁰⁸:

"Els alumnes s'apunten el que diuen la resta de companys per poder-hi fer aportacions."

També la Patrícia recull la seva opinió sobre la **participació** en la seva reflexió personal escrita.¹⁰⁹

"... malgrat les possibilitats que s'oferien, van participar plenament en el debat les mateixes persones de sempre, potser perquè els feia vergonya fer comentaris en públic o bé perquè no coneixen el tema tant com deurien. Per a mi el debat era el que necessitava per acabar de formar-me un idea sobre ETA i la situació."

I també és una forma de **participació** el fet que tots els equips deixin els seus respectius treballs en una taula, en un racó de la classe, per tal que estiguin exposats a la crítica de la resta de companys i companyes, perquè els puguin llegir. Però ho és també **la presentació davant de tota la classe de les conclusions a les quals han arribat**, com ho han estat en tot el procés les trobades en les quals s'informaven sobre l'estat de la recerca de cada equip, **com ho és la capacitat de donar opinió** sobre el tema en els moments de debat.

En canvi, la capacitat **d'iniciativa** no ha estat tan vistosa perquè sovint no s'ha fet explícita. En tenim un exemple en l'equip d'en Francesc, segurament l'alumne que ha disposat de més temps en el debat. Doncs bé, en el seu equip no va ser d'ell, sinó de la Patrícia, la idea se llegir en veu altra a la resta de la classe el text

¹⁰⁸ De les notes de l'EVA. Annex 3. 14. Pàg. 205

¹⁰⁹U.D. "ETA: conflicte i poder ..." P. Alumnat. Reflexió personal escrita. Patrícia. 6-04-01

de Arana que després li serviria a en Francesc per parlar de la necessitat de contextualitzar qualsevol fet. I va ser una idea de l'Adrià escriure cartes als partits polítics perquè els enviessin informació. La carta la va escriure en Francesc però la idea era de l'Adrià.

I per acabar: un treball fet d'aquesta manera penso que és impossible si no hi ha una dinàmica **cooperativa**. Tot el que ells valoren en les seves reflexions escrites hauria estat impossible sense una gran **capacitat de col·laboració i de cooperació** entre ells i elles. El Projecte de Treball Global només és possible treballant en equip de manera **cooperativa**.

7.3.5. Pel que fa les estratègies d'ensenyament i aprenentatge

Recordem que si es dedica un apartat especial a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge és perquè des que es va iniciar el *procés d'innovació* va semblar rellevant que cada professor pensés activitats d'ensenyament que permetessin a l'alumnat un aprenentatge significatiu i les utilitzés de manera conscient a l'aula, avaluant-ne el potencial per tal de poder-les emprar en ocasions futures.

Tots els professors i les professores de Ciències Socials havien fet, en un moment o altre, algun debat a l'aula però normalment l'entenien com un moment de "distensió" i fins i tot de diversió, una mica per acostar-se a l'alumnat. Jo els proposava utilitzar el **debat** com un mètode més d'ensenyament i d'aprenentatge i de fer-ho regulant el procés a través del qual s'arriba al debat i el que es deriva del propi debat; només es pot produir un debat sobre un tema del qual se'n saben coses, no es pot posar a debat un tema desconegut i després d'un debat cal fer reflexió sobre el què s'hi ha après. També alguns havien fet **dramatitzacions** a classe; l'Ignasi sempre explicava que durant una època li va agafar per anar vestit d'una manera o una altra a classe quan començava un tema nou; però això és un recurs per captar l'atenció, no em semblava pròpiament un mètode per fer-los aprendre a no ser que s'incorpori com una activitat més que vol assolir uns objectius concrets dins de la seqüenciació de les diferents activitats i objectius d'una unitat didàctica concreta. També tothom feia **treballar** en un moment o altre **en grup**, però sense saber-ne massa els avantatges i els inconvenients, sense haver-se parat a pensar en les diferències que pot haver-hi entre **treballar en grups o en equips que col·laboren entre ells per a obtenir un benefici comú**; sovint s'utilitzava el treball en grup com

una manera de fer que, com el debat, satisfesia a la major part de l'alumnat, encara que no s'hi veiés massa la utilitat.

Partint d'aquests precedents, les estratègies d'ensenyament i aprenentatge es van anar decidint d'acord amb cada unitat didàctica i els seus continguts. Cada professor havia decidit la temàtica curricular a vincular als conceptes socials clau pactats, s'havia pres més o menys seriosament la qüestió de les habilitats cognitivolingüístiques, havia fet la selecció de les habilitats socials concretes a desenvolupar en la seva unitat didàctica, havia decidit els objectius, els recursos, els materials a utilitzar. De la mateixa manera es va haver de decidir per les estratègies d'ensenyament i aprenentatge. El fet d'haver d'exposar el que es feia a classe, de fer-ho en un *procés d'innovació*, és a dir de fer-ho exposats a la mirada de tot l'equip va propiciar que cap professor es decidís per unes estratègies purament transmissives; de manera molt natural van veure la necessitat d'utilitzar estratègies d'ensenyament diferents a les habituals.

Entenem que les estratègies d'ensenyament i aprenentatge són el conjunt d'accions que faran l'educador i l'educand, l'un per ensenyar i l'altre per aprendre (Monereo, 1995) i que les estratègies s'utilitzen sempre de manera conscient. Dic això perquè entenc que podríem analitzar com estratègies, d'acord amb aquesta definició, des de la *pauta d'anàlisi de conflictes* per reorganitzar la informació sobre la Guerra dels Segadors fins la dramatització o el treball en equip, la simulació, la dramatització, el debat, o el joc, però que també podríem parlar d'altres procediments i/o mètodes de treball dels quals no parlarem pas; un exemple d'aquests últims el tindríem en els procediments de recerca d'informació o en la selecció d'aquesta informació.

No, **aquí només s'analitzen aquells maneres de treballar que representen un canvi per al professor o professora que les aplica** i no entro a analitzar el que, tot i podent-ho entendre com estratègies d'ensenyament i aprenentatge, no ha estat objecte de valoració ni per l'alumnat ni pel professorat que les aplicava. En totes les unitats didàctiques s'ha procurat provar estratègies noves, aquelles que eren poc o gens habituals per a la professora o per al professor que les proposava a l'alumnat. D'aquesta manera, en ser quelcom poc rutinitzat pel professor o professora, em permet assegurar que la tria fou conscient. D'altra banda s'ha de tenir present que, si volíem que l'estratègia d'ensenyament fos al mateix temps una estratègia d'aprenentatge també conscient per a l'alumnat calia que aquest, en un moment o altre, es pogués pronunciar respecte la utilitat de treballar d'una manera o altra.

En aquest apartat analitzarem, doncs, com estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge allò que es deriva del **treball en equip**, el **debat**, la **dramatització**, i la **simulació** de situacions, que sovint suposa una bona **capacitat d'empatia**.

D'algunes d'aquestes estratègies ja n'hem parlat en els altres apartats i no hi insistiré. Per exemple **l'empatia**, que n'hem parlat com d'una habilitat social, quan es converteix en habilitat per entendre què passa en un altre context diferent al meu o per fer-me a la idea del que pensa algú que no sóc jo em pot ser molt útil com estratègia d'aprenentatge. És des d'aquesta perspectiva que la contemplo com una estratègia d'aprenentatge per al meu alumnat. **Si l'empatia és una estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge és obvi que és una estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge social.**

Però no només ens passa amb l'empatia, el mateix succeeix amb el treball en equip o amb el debat i la dramatització. Podem entendre que tant el debat com el treball en equip són maneres d'ensenyar i d'aprendre i que són estratègies en el

moment que les utilitzem de manera conscient, però són també formes de relacionar-se socialment.

El treball en equips que aprenen a cooperar. Ha estat una constant que s'ha donat en totes les unitats didàctiques **el treball en equips**. La forma de selecció dels equips ha estat diferent perquè requeria adaptar-se a la feina que s'estava fent en cada cas. Per exemple en el cas del *Judici a Jesús* o el *Temps de la transició* els equips s'han fet per les necessitats de "l'argument". Calia que els que havien de defensar Jesús, els que l'havien d'acusar, els que l'havien d'interrogar, etc. treballessin plegats per tal de preparar el Judici conjuntament. També era necessari que els que defensaven la posició dels rupturistes, dels reformistes o dels continuïstes, en el treball sobre la Transició, formessin equips diferents. Però tant en un cas com en l'altre el fet que els equips fossin excessivament grans va fer que les professores hi veiessin una dificultat lògica i les va menar a fer equips més petits, dins de cada equip gran. La **Lola** en va proposar la composició i la **Carlota** va deixar que els nois i les noies els fessin lliurement. En acabar la feina les dues professores estaven satisfetes del que els equips havien fet, de la seva capacitat per organitzar-se, del rendiment que n'havien obtingut. El grau de satisfacció fou superior per a la **Lola** que per a la **Carlota**.

El dia que els equips presentaven la seva feina, la **Carlota** va comentar públicament a l'alumnat que no estava massa satisfeta de la feina que l'equip que representava els reformistes havia fet; diu en la seva intervenció davant l'alumnat que li sembla que aquest equip ha treballat poc, que no s'ha notat que eren els que

comptaven amb més persones, que no han sabut sumar esforços. Llegim-ho en paraules de la Carlota¹¹⁰:

“Curiosament en el lloc on hi ha més persones és on han sortit les argumentacions més pobres, en el lloc on hi havia menys persones és on han sortit més argumentacions i més ben pensades. Bé en fi ...”

No sembla pas molesta pel to com ho diu però sí que vol fer notar que esperava major rendiment. L'alumnat intenta defensar-se fent al·lusió al fet precisament que per ser més els ha estat més difícil la coordinació. Malgrat tot quan fa l'avaluació de la seva unitat didàctica, en el decurs de les trobades de formació amb la resta de companys de departament, explicita la seva satisfacció per la feina feta en equip. Entenc que d'aquesta manera ella explicita la seva satisfacció per la innovació però que davant del seu alumnat vol deixar clar que hi ha hagut equips que han sabut col·laborar millor que d'altres i que han tret més rendiment de la feina.

L'inconvenient més gran que la **Carlota** hi veu en propiciar **el treball en equip** de l'alumnat és que la feina es fa més lenta. Ella segueix tenint la sensació que tot es controla molt millor si tot l'alumnat segueix les explicacions de la professora i, d'altra banda, el fet d'haver d'anar donant resposta a totes les preguntes que poden fer els i les alumnes mentre dura el procés de preparació de les seves explicacions l'atabala força.

La **Lola**, en canvi, és molt conscient que els nois i les noies aprenen més **treballant en equip**; cada equip s'ha de comprometre a fer una feina en concret i a cada equip se'l pot responsabilitzar del que fa i del que no fa.

També l'**Estefania** i l'**Elena** han propiciat, en el desenvolupament de les seves unitats didàctiques, **el treball en equips**. Ja n'hem parlat anteriorment, tan una

¹¹⁰ UD *El temps de la Transició*. Intervenció de la Carlota. Annex 3. 12. Pàg. 158

com l'altra fan equips de treball heterogenis partint dels resultats acadèmics dels alumnes en la matèria d'Economia de Batxillerat ,l'**Estefania**, i en Ciències Socials, l'**Elena**. En els dos casos la intenció era la mateixa: aconseguir equips relativament iguals per tal que en els moments de presentar les feines, tan els petits monogràfics com les representacions, explicacions, etc. que fessin davant de tot el grup classe, hi hagués les màximes oportunitats possibles, per part de tots els equips, de presentar unes feines igual de ben fetes, de creatives, etc. **Es partia de la diversitat per cercar la igualtat d'oportunitats**. Es poden considerar encertades les dues seleccions, les dues composicions d'equips, perquè els resultats, les feines resultants, van ser molt semblants.

L'**Elena** va poder discriminar els millors treballs dels pitjors però sempre dins d'uns límits molt raonables de bon rendiment, de bona feina, de bona presentació. La nota més baixa que va posar l'**Elena** en les feines escrites fou un 6 a un dels equips de treball, la més alta un 8.5; la mitjana de nota dels treballs escrits fou un 7.5. Ella mateixa comentava que si s'hagués fet una feina individual no s'haurien aconseguit aquestes notes perquè com a mínim 6 ó 7 persones no haurien pogut arribar a una nota de 5. D'aquesta forma l'**Elena valora el treball en equip com una ajuda a aquell tipus d'alumnat que li costa més** posar-se a treballar o poder treure un bon rendiment de la seva feina o fins i tot saber què se li demana.

De la mateixa manera, en les exposicions a classe que fa l'alumnat de l'**Elena** es nota com el haver fet la feina **en equip va propiciar que es repartissin** les **tasques**, les **responsabilitats** i també els papers a representar i això **va possibilitar que la majoria es sentís bé amb el que li havia tocat fer** i pogués, per tant, fer-ho correctament, millor del que ho hauria fet si no ho hagués escollit. L'**Elena** estava satisfeta i en l'entrevista que vam mantenir després que implementés

la unitat didàctica comentava que el mateix alumnat valorava bé el treball en equip, malgrat que hi havia alumnes que deien que en els moments que sorgien dubtes era imprescindible la tasca que hi feia la professora, deien que els calia la professora per clarificar-los:¹¹¹

"(...) en els moments que tenien dificultats deien que millor explicar-ho (...) També n'hi havia però que deien: "m'ha anat molt bé així en grup perquè m'ho han anat explicant i ho he entès" Clar, com sempre, depèn del nano".

I, com hem vist abans, l'alumnat també es sentia satisfet de la manera com havia treballat, del que s'havia fet, del seu nivell d'implicació i el dels seus companys i companyes.

És cert que es nota molt la selecció de les fonts d'informació que l'**Elena** ha fet, perquè en les expressions que utilitza l'alumnat es reproduïxen frases extretes directament d'aquestes fonts i fins i tot en algun cas l'equip de treball explicita on ha trobat la informació, posant en parèntesi la procedència d'algunes de les seves afirmacions. No obstant, la selecció de la informació i la distribució de la *Pauta d'anàlisi d'un conflicte* els ha anat bé perquè tots nou equips de treball són capaços de *situar el conflicte* en les coordenades d'espai i temps adients, sis dels equips utilitzen periodització i cronologia i els altres tres estableixen només el marc cronològic que ells consideren bàsic: 1640-1659. Tots els equips, hi explicitin o no la cronologia, saben ordenar els esdeveniments més destacables del conflicte.

La feina que l'**Elena** encarrega a cada equip està ben pensada perquè el treball en equips es desenvolupa amb molta tranquil·litat malgrat ella es vegi en la necessitat de passar contínuament per les taules, en la majoria de les ocasions per clarificar qüestions de vocabulari que, per mandra no miren què significa. Per

¹¹¹ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136 Reunió Elena

exemple, en tres dels grups ha hagut d'explicar què era el **quint** quan ho tenen en totes les fonts d'informació però “no ho havíem vist”.

Però el fet que l'**Elena** donés la *pauta d'anàlisi d'un conflicte* i que la selecció de les fonts d'informació fos la mateixa per a tots els grups, **ha fet que, en el resultat de la feina escrita, tots els equips de treball presentessin un gran equilibri en la qualitat**. Prova d'aquesta poca disparitat està, no només en les qualificacions globals que l'**Elena** ha acabat posant _que oscil·len entre el 6 i el 10, amb una mitjana de 7.2_, sinó també en les valoracions que l'alumnat va acabar fent del que havien après; en les seves justificacions de notes hi entren molts factors però la nota numèrica, que l'**Elena** també els va demanar que es posessin sobre el que consideraven que havien après, oscil·lava entre un 6 i un 8.5, amb una única excepció que es posava un 3.

Per tal ajudar l'alumnat a trobar les causes del conflicte, per conèixer els implicats o per establir les relacions entre aquells que podien beneficiar-se'n i aquells que en podien sortir perjudicats, les instruccions de la *Pauta* i les indicacions de l'**Elena** han anat molt bé perquè tots els equips han sabut enumerar totes les causes; això sí, no hi ha acord en classificar-les entre remotes i immediates

Referint-se als resultats de les notes globals l'Elena no en fa una anàlisi meticulosa però sí que té la impressió d'haver obtingut els mateixos resultats i, fins i tot més bons, sense haver de forçar l'alumnat a estudiar. A l'**Elena** no li queda cap dubte que la forma triada per dinamitzar la unitat didàctica ha possibilitat aprenentatge, si més no els resultats són comparables a aquells que habitualment es donen en altres temes i usant altres estratègies d'ensenyament, i a ella l'ha satisfet treballar d'aquesta manera i, pel que hem anat veient en altres apartats, a l'alumnat també.

En el cas de la unitat didàctica que havia preparat l'**Estefania** va passar força el mateix que en la que aplicà l'Elena, ningú es va quedar fora dels equips de treball, ningú es va quedar sense fer-hi res, cosa que de ben segur sí que hauria succeït si s'hagués treballat el tema d'una altra manera, especialment si aquesta manera hagués estat la clàssica classe dictada.

Recordem que l'**Estefania** va tenir molt interès a fer els equips de treball de manera que estiguessin compensats; ella va voler fer uns equips que permetessin la competitivitat entre equips diferents, també entre els dos grups classe en els quals ella intervenia, pensant, però, que el que volia aconseguir era la màxima col·laboració entre els membres d'un mateix equip. En el procés d'elaboració d'aquesta unitat didàctica, una de les qüestions que va portar més temps de preparació fou justament la composició dels equips de treball i establir els criteris de selecció.¹¹² Malgrat aquest interès per part de la professora d'Economia i Organització d'Empreses els altres professors que també interveníem en aquest grup classe i que també participàvem en el *Projecte de Formació i Innovació* veiem la impossibilitat de fer aquests equips equilibrats, especialment en un grup que a tots ens portava grans dificultats pel baix rendiment acadèmic del seu alumnat.

Justament per aquest motiu, en aquesta unitat didàctica, l'**Estefania** i jo vam acordar seguir amb molt detall un dels equips que pensàvem que obtindria un bon nivell de col·laboració i uns bons resultats i fer també un seguiment específic d'aquell que ens semblava que tindria majors dificultats. Doncs bé els resultats són d'un gran equilibri i, si bé és veritat que en el debat veurem que tota la classe

¹¹² **Criteris d'organització de grups:** En cada grup hi havia algú que podia liderar bé l'equip i la feina. Les persones que tenen més dificultat en fer la feina. Es va procurar que no hi haguessin amics en un mateix grup. La professora que porta el grup els coneix molt i creu convenient que no siguin massa amics per tal de no perdre el temps (era un criteri bàsic perquè no poguessin perdre el temps) Compensar el grups per tal que en un grup no hi coincidissin totes les persones que no podien tirar.

considera guanyador l'equip 2, que no és cap dels dos que havíem seguit de manera particular, és igualment cert que la feina feta per tots els altres _també el grup núm. 4, aquell que l'**Estefania** veia menys clar que pogués seguir_ és molt semblant. En acabar la unitat didàctica, l'**Estefania** considera que tots els equips han assolit els objectius proposats i que pràcticament totes les persones dins dels seus equips han treballat de la manera que se'ls demanava. En fer la valoració de la unitat didàctica ella està altament satisfeta de la feina que ha fet l'alumnat. Aquest també ho està, de satisfet.

Les notes que l'**Estefania** posa són poc discriminatòries oscil·len entre el 6 i el 8, en el que ella considera continguts de conceptes i procediments, i entre el 7 i el 9, en les actituds. Però en tot moment en les sessions que estan filmades i els enregistraments de veu es nota un molt bon clima de treball i un tarannà de satisfacció per la feina que s'ha encarregat. En acabar tota la unitat didàctica l'**Estefania** els diu que està satisfeta perquè:¹¹³

"Heu sabut aplicar a les vostres campanyes publicitàries tot el que hem après (...) L'equip d'en Jaume ha treballat molt bé, encara que no sigui l'eslògan més valorat, la resta d'equips heu fet una feina molt bona. Sempre us hauríeu d'esforçar així".

També en el treball en equips que es fa en la unitat didàctica *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*, que jo vaig implementar amb l'alumnat de segon de Batxillerat, es posa de manifest un elevat grau de satisfacció per la col·laboració que hi ha hagut entre ells. En les seves valoracions personals sobre el debat, malgrat no se'ls demanava cap valoració de la feina feta en equip, apareixen algunes frases que hi fan referència de manera indirecta. En cito alguns exemples.¹¹⁴

¹¹³ Del meu diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136

¹¹⁴ U.D. *ETA: conflicte i poder...* P. Alumnat. Reflexions personals escrites. Annex 3. 14. Pàg. 185

Aquestes primeres són paraules de la Sandra. Es refereix als atemptats d'ETA. La valoració que ella fa ens porta a pensar que està convençuda que només era possible fer una feina d'aquestes característiques s'hi hi havia una bona implicació per part de tothom. Llegim les paraules de la Sandra:

"Gràcies a la investigació realitzada per tots els membres de la classe en equip hem pogut esbrinar quins van ser els ideals que els van impulsar".

En Francesc comenta com el fet d'haver treballat en equips petits i després posant en comú la feina en tot el grup classe l'ha ajudat a reflexionar:

"També m'ha alegrat molt que algunes persones hagin canviat la seva manera de veure el problema d'ETA. Tothom hauria de fer aquest treball (que hem fet nosaltres), si més no per conèixer les dues parts.(...)

També em va agradar la manera com havien enfocat el tema el grup de la Gisela, ja que feien preguntes molt interessants que et feien reflexionar."

Però on es veu realment la **feina d'equip** que es fa és en el desenvolupament diari d'una feina organitzada a través del treball per projectes, en aquest cas el que n'hem anat dient *Projectes de Treball global*. **La interacció entre els nois i les noies és constant dins del seu equip de treball, és, si més no, diària entre els caps d'equip** i, quan es considera madura la feina de cada equip, **sempre hi ha la posada en comú**. És evident que el que deia la Sandra "la investigació realitzada per tots el membres de la classe" és cert. Donar abast a fer una cerca d'informació d'aspectes dispars i fer-ho seriosament només és possible a través d'una feina d'equip ben coordinada.

De tota manera, com deia, no es demanava a l'alumnat que valorés la feina d'equip. Això es demana cada curs a final de curs, en els moments que se'n fa la valoració global. Aquell grup no fou una excepció i algunes de les qüestions que

surten fan referència al treball en equips dins dels *Projectes de Treball Global*. Cito quatre de les valoracions de final de curs, referides a les activats d'ensenyament i aprenentatge i en les quals es feia valorar a l'alumnat aspectes positius i negatius¹¹⁵:

La Patrícia:

Positiu: "És bo dedicar estones a la reflexió o a interpretar les coses que tu mateix fas, donar-ne la teva opinió als altres i escoltar la dels altres et pot fer veure les coses des d'altres perspectives i potser entendre-ho millor".

Negatiu: "El treball e grup implica que no tots treballéssim. De vegades algú sobresortia en el tema perquè en sabia més i els altres no ens preocupàvem de posar-nos al mateix nivell".

La Laia:

Positiu. "Crec que tota la classe ha intentat respondre el màxim de bé possible a les propostes perquè eren innovadores i ens motivaven. Ens hem implicat".

Negatiu: "Potser hi ha hagut gent que per por al què diran o perquè pensaven que no podrien aportar res, han deixat de fer aportacions".

La Gisela:

Positiu: "Els treballs en grup t'ajuden a organitzar-te i a saber com fer una cerca individual d'algun tema.(...) i t'ajuden a entendre per tu sol molt millor la realitat".

Negatiu: "Els treballs en grup també poden ser negatius pel mal repartiment del treball".

La Lorena:

¹¹⁵ U.D. ETA: conflicte i poder... P. Alumnat. Valoració de la marxa global del curs. Annex 3. 14. Pàg. 199

Positiu: “Treballant en grup, per fer petits treballs de recerca, aprens molt més. No només història, sinó a relacionar-te millor amb els altres.”

Negatiu: “No trobo que hi hagi aspectes negatius. Bueno potser un... aprofundim molt en alguns temes i en d'altres només hi fem una miradeta”.

Podem veure, en aquestes valoracions, com l'alumnat fa referència al fet que **treballar en equip l'ajuda a fer reflexió, a organitzar-se** i també al fet que considera que és **una forma d'aprendre innovadora que facilita la seva implicació**. Valoren el fet **que no sigui**, només, **una estratègia** que els sigui útil per aprendre Història sinó **que els sigui útil per a la vida** “aprens a relacionar-te millor”.

Però **també veiem** que possiblement hi ha hagut moments, en aquesta forma de treballar, en els quals calia estar més pendent de fer una bona distribució de tasques dins de l'equip perquè **no sempre hi ha hagut suficient equilibri i uns membres han treballat més que altres**. *Les fitxes de seguiment*¹¹⁶ són, penso, un bon instrument per analitzar la feina de l'equip però és possible que s'hagi de crear algun altre instrument per a fer un seguiment individual més detallat. En el desenvolupament de les activitats diàries jo vaig anotant el progrés de cada alumne o alumna però en un grup de més de trenta és fàcil que sempre s'escapin qüestions, perquè cada dia em dedico a fer un seguiment més acurat dels components d'un parell d'equips i els altres em poden passar més desapercibuts. De tota manera penso que aquest és un aspecte que cal millorar molt i penso que s'ha de fer en la direcció d'aconseguir que cada noi i cada noia es puguin autoregular i autoavaluar de manera força ajustada a la realitat dels seus esforços i dels seus rendiments i de les seves possibilitats.

¹¹⁶ U.D. ETA: *conflicte i poder...* Documents de treball : *fitxes de seguiment*. Annex 3. 14. Pàg. 173

Pel que fa la utilització del debat

He analitzat i interpretat ja, encara que indirectament a través de l'anàlisi i interpretació de l'ús de les habilitats cognitivolingüístiques, la rellevància del **debat** i també n'he posat exemples en parlar de les habilitats socials. Malgrat que penso que no caldria insistir-hi, afegiré alguns elements nous.

D'alguna manera o altra les nou unitats didàctiques implementades han fet ús del que la majoria de professorat i alumnat consideren **un debat**, perquè fer debat acostuma a voler dir: *parlar entre tots d'alguna qüestió que afecta tota la vida de classe*. En la *innovació curricular* que proposem nosaltres havíem d'anar una mica enllà i introduir-lo com una estratègia d'aprenentatge, pensant quin era el moment de fer-lo i per què volíem fer-lo. Però penso que hi ha hagut una diferència significativa entre els debats que s'han fet a les cinc unitats didàctiques que analitzo en profunditat. I d'entre aquestes cinc encara hi ha diferències entre la de la **Lola** *_El Judici de Jesús_* i l'**Elena** *_La Guerra dels Segadors_* i les altres tres unitats didàctiques.

Pel que fa les dues unitats citades entenc que s'ha produït més una simple **posada en comú** de la feina feta i de la forma com s'ha après en el decurs de la unitat didàctica que un debat pròpiament dit. Però en tot cas l'alumnat ha pogut **dir-hi la seva**. I, en aquest **poder dir-hi la seva, ells i elles fan una valoració positiva del que s'ha esdevingut i les dues professores poden aprofitar les intervencions que fa l'alumnat per millorar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge en el futur**. Ja he fet al·lusions, també, a la veu de l'alumnat en els moments que parlava del *Projecte de Formació* i la rellevància que per alguns companys va tenir el fet que, en treballar de manera diferent, l'alumnat fes aportacions que ells i elles no esperaven.

Penso que val la pena fer notar que en els moments que es disposen a convidar l'alumnat a parlar, tant la **Lola** com l'**Elena**, miren de quedar en un segon terme, de passar desapercebudes, ni l'una ni l'altra estan davant del grup classe en una posició, diguem-ne, *clàssica* de professora de cara a l'alumnat, ni d'alumnat mirant la pissarra i asseguts en els seus respectius llocs.

La **Lola** els ha fet asseure en rotllana alguns estan en una posició més elevada perquè aprofiten el graó de la tarima i altres s'han assegut a terra; la **Lola** seu en una cadira seguint la rotllana. La predisposició en rotllana facilita que tots es vegin i que hi hagi molt ordre en les paraules que va donant la **Lola**.

L'Elena s'ha anat passejant, mentre els nois i les noies feien les seves valoracions escrites, i, en els moments de posada en comú, segueix canviant de lloc de manera que facilita que es vagin mirant els uns als altres. No estan posats en rotllana però s'han anat posicionant espontàniament movent les cadires de manera que pràcticament la totalitat de membres del grup es veuen les cares.

Insisteixo en la rellevància d'aquest fet perquè penso que no és gens fàcil que alguns nois i algunes noies diguin res en el decurs d'una classe si la distribució de seients i taules és la d'una aula clàssica.

Però de les cinc unitats analitzades, les que han **contemplat el debat com una estratègia més d'aprenentatge** han estat *El temps de la transició, Com es creen necessitats?* i *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*.

En la unitat didàctica implementada per la **Carlota** *El temps de la transició* el debat ha estat contemplat en dos moments. El primer, **en la fase d'estructuració de continguts** apresos, després de fer tota la feina de recerca d'informació organitzada pels tres grans equips de treball, cadascun d'ells havia de presentar el seu

posicionament i exposar-lo a la crítica de la resta de companys de classe. En acabar l'exposició de cada equip la **Carlota** preguntava si hi havia alguna aportació; aquestes aportacions, però, només es van produir per part dels mateixos representants dels equips que ja havien fet la seva exposició.

El segon moment en el qual s'ha contemplat el debat ha estat **en la fase d'aplicació de continguts** apresos. En aquest cas es tractava d'un **debat més obert per la quantitat d'alumnat que hi podia participar perquè** s'hi convidava a **tota la classe** a participar-hi, però, al mateix temps, **més acotat** perquè **girava a l'entorn d'unes preguntes** que aquell havia d'anar responent.

La **Carlota** els convida a parlar però costa molt la participació i penso que una de les raons importants, com deia més amunt, és el fet de no haver tingut en compte la distribució de l'espai: la professora i l'alumnat que presenta els diferents posicionaments estan asseguts cara a cara *_en posició de confrontació_* a la resta de l'alumnat. La professora seu darrera la seva taula, que està damunt la tarima en un extrem de la classe. D'esquena a la pissarra i davant dels seus companys seuen les quatre persones que recorden els posicionaments exposats en la sessió anterior perquè es pugui fer més fàcil la intervenció. La resta d'alumnes seuen en els seus respectius llocs.

La **Carlota** comença fent la primera pregunta: "Què hauries fet tu si haguessis hagut de votar aquell dia 15 de desembre de 1976?" Espera un moment i quan la primera persona, en Marc, intervé ella li valora l'aportació, fet que porta a que s'estableixi un diàleg entre ella i en Marc, però que fa que altres alumnes no intervinguin. La **Carlota** l'anirà reproduint aquesta mateixa forma de procedir en el decurs dels pràcticament 20 minuts que dura el debat. Vist en

la filmació i pel clima d'aula que es nota, sembla una forma de procedir que coarta i cohibeix la intervenció de la resta de l'alumnat.

D'altra banda, la forma com la **Carlota** evita que hi hagi varies paraules al mateix temps és repetint la pregunta directa a aquells que parlen. De manera que sentint la pregunta que els és adreçada directament a ell o a ella, l'alumne o alumna en qüestió respon amb una sola paraula: abstenció, transició...

Fins i tot en algun moment rectifica l'opinió d'un alumne. Aquest és el cas de l'Arnau. Entre l'Arnau i la **Carlota** s'esdevé el següent diàleg:¹¹⁷

Carlota. què hauries votat tu, Arnau?

Arnau: o abstenció o aperturisme

Carlota: més abstenció, no? Jo penso.

Arnau: ah, vale!

Com podem llegir, és la **Carlota** la que en realitat acaba decidint què és el que l'Arnau hauria fet si s'hagués trobat en aquella situació. L'Arnau es "conforma" amb allò que la Carlota, la seva professora, avança com a decisió seva. Davant d'aquesta intervenció de l'Arnau, la resposta de la Carlota i el gest de l'Arnau, el grup riu.

L'alumnat ha anat intervenint de manera molt educada i responent totes les preguntes que la professora ha formulat, però s'ha aconseguit una motivació moderada. No es pot dir que no hi hagi interès perquè van fent intervencions però no s'hi nota massa vibració. Penso que les dues raons bàsiques són les excessives intervencions de la **Carlota** i la distribució de l'espai de manera que s'afavoreix poc la comunicació i sí, en canvi, l'escolta atenta de les persones que hi ha davant del grup _la professora i les quatre persones que han fet la presentació inicial.

¹¹⁷ U.D. *El temps de la Transició*. Intervenció en el debat. Filmació dia 24 -01-01. Annex 3. 12. Pàg. 158

També penso que es nota la rigidesa de la Carlota, que com recordarem no està massa convençuda que el que està fent sigui la millor manera d'aprendre. Ho pensarà més endavant, quan en el nou curs es valori el *Projecte de Formació* de forma retrospectiva, però en el moment que dinamitza aquest debat ho feia amb una certa por, amb un cert neguit i li costa dinamitzar-lo de manera natural i motivadora.

L'Estefania en la unitat didàctica *Com es creen necessitats?* va pensar que el debat era una bona manera d'explicitar continguts apresos i per això va proposar de fer-lo **en la fase d'aplicació de continguts**.

Hem parlat anteriorment, en referir-nos a les característiques del grup-classe de 2n de Batxillerat en el qual l'**Estefania** feia la implementació, d'una de les motivacions per proposar un debat. Recordem que es tracta d'un grup que dóna molt millor rendiment a través de l'expressió oral que a través del treball escrit i que la feina que fan a l'escola l'acostumen a fer bé però, en canvi, a l'hora de fer-la en hores de treball personal, a casa, els costa força, segurament perquè necessiten algú que els vagi guiant.

En tot el debat s'ha vist què era el que havien treballat. Alguns s'havien cregut tant el que havien preparat en el procés d'elaboració de les argumentacions que havien de defensar en equip que ara, en el decurs del debat, segueixen defensant-la com la prioritària i, en canvi, deixen força de banda allò que pot ser que sigui el seu posicionament individual.

En aquest debat que posa fi a la unitat didàctica, tornen a ressorgir amb força algunes de les idees que ja s'insinuaven en iniciar-la. Per al conjunt de nois i noies que intervenen, els diners són la necessitat bàsica, perquè sense diners no poden menjar, vestir, disposar d'una casa, etc. Després parlen de la necessitat de tenir

treball i es nota la força que han tingut alguns plantejaments que s'han exposat en el decurs de la implementació de la unitat, com la necessitat d'autorealització personal, la necessitat d'oci o la necessitat de donar "sentit de la vida".

El debat els ha permès arribar a algunes de les conclusions que l'Estefania esperava; per exemple, que la piràmide de Maslow està construïda de manera molt lògica. De tota manera ells proposen que, en lloc d'exemplificar-la en forma de piràmide, s'hauria d'exemplificar en forma d'una serp que està en continu moviment perquè en funció del moment les necessitats van oscil·lant, no sempre les mateixes tenen el mateix valor en la vida de les persones.

En les notes que posa l'**Estefania** es veu com dona prioritat al fet que l'alumnat doni proves d'haver assolit els continguts conceptuals treballats, però també hi va tenir present totes les qüestions procedimentals i actitudinals com: l'ordre en el torn de paraules, el respecte a la paraula dels altres o el fet que ella no hagués d'intervenir en cap moment per posar ordre. Aquesta rellevància que l'Estefania ja havia anunciat que donaria al fet que fossin ordenats en el torn de paraules, s'acompleix molt bé i ella pràcticament no ha de fer cap intervenció en el decurs del debat.

L'**Estefania**, com la Carlota, tampoc ha donat massa rellevància a la distribució de l'espai. De fet en l'aula on es fa la classe i en el moment de fer les presentacions dels equips i el debat, la distribució de l'espai, del mobiliari i de les persones en aquest espai dona sensació de desori, de desorganització. L'únic espai que es manté lliure per a la presentació de cada equip de treball és la part central i de davant de la classe, d'esquena a la pissarra.

Finalment, tant l'**Estefania** com l'alumnat tenen la impressió que d'aquesta manera s'aprèn molt i que es pot fer de manera engrescadora i divertida. L'**Estefania**

no parla només del debat, es refereix a la forma de dinamitzar la unitat didàctica però no hi ha dubte que el moment de debat en fou el màxim exponent del que ella diu a continuació. En la filmació es nota un clima d'aula molt distès i en diverses ocasions divertit però a l'hora de molt rigor de fons. L'**Estefania** ho diu d'aquesta manera en la revisió que fem:¹¹⁸

"M'ha servit per conèixer millor els alumnes.(...)En moments que treballes així és com una festa, vull dir que és una manera molt més alegre d'ensenyar i d'aprendre. La participació és més espontània en aquesta manera de treballar que en altres més "tradicionals" (...) És important tenir present que quan concedeixes el protagonisme als alumnes t'arrisques a que el que tu creus important s'oblidi i en canvi es discuteixin coses secundàries o aspectes que ni tan sols havies previst",

El que ella diu es confirma en la filmació. L'alumnat treballa de manera distesa, en alguns moments el treball es fa amè i la majoria del equips fan tertúlia sobre el que els sembla més necessari per a una vida digna i sense dificultats, sobre com defensar les necessitats que ells han de defensar; no perden pas el temps però a algú avesat a una classe més tradicional li podria semblar.

En la mateixa línia que la seva professora, l'alumnat, quan en acabar la implementació l'**Estefania** els demana que valorin aquesta manera de treballar, escriuen valoracions com aquestes¹¹⁹:

En Jordi:

"Són molt importants les discussions que hi ha en acabar un tema, les trobo molt bones, però també m'agrada molt treballar primer les coses per mi mateix i després ampliar-ho amb els coneixements de la professora.

¹¹⁸U.D. *Com es creen necessitats?* Reunió Estefania / Agnès; anàlisi de la implementació. Diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136

¹¹⁹ U.D. *Com es creen necessitats?*. P. Alumnat. Valoracions escrites a final de curs 2nC Batx. Annex 3. 13. Pàg. 166.

M'agraden els debats perquè m'encanta el treball col·lectiu, crec que és molt didàctic i s'aprèn més que en les classes que no pares de prendre apunts."

L'Albert:

"En els debats també s'aprèn perquè en algun moment es diuen coses que no són veritat i de la correcció de la professora o d'algun company, t'adones de veritat de les coses."

Per la meua banda, en la unitat didàctica *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*¹²⁰ vaig plantejar el debat com una estratègia que em permetia tancar la fase **d'estructuració de continguts, posant en comú la feina** que havia fet cadascun dels **equips de treball** i passar a la **d'avaluació de continguts**.

La diferència entre el debat que s'esdevé en acabar aquesta unitat didàctica i els que es fan en acabar les dues anteriors és que aquest últim el prepara un grup que està avesat a treballar de la manera que acaben de fer-ho en el tema d'ETA i que saben que **el debat i el contrast d'idees és bàsic per reforçar posicions o per posar-les en qüestió**. A l'alumnat de 2n D no el sorprèn utilitzar el debat com una manera més de treballar a l'aula per aprendre continguts disciplinars i a mi no m'agafa desprevinguda la realització del debat. Les altres dues professores, la **Carlota** i l'**Estefania**, comparteixen la mateixa opinió però ho han practicat poc amb l'alumnat i s'hi senten encara poc segures, especialment la **Carlota** a qui preocupava molt que es perdés el temps; a l'**Estefania** també la preocupava que la forma com es pogués desenvolupar produís desordre i li fes perdre autoritat, recordem que ella hi fa al·lusió en diverses ocasions durant les posades en comú del *Projecte de Formació*.

¹²⁰ Algunes situacions d'aula i alguns fragments que es citen en aquesta anàlisi de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge ja s'han citat, per exemple en parlar dels conceptes clan.

El debat que fa l'alumnat de 2n D hauria pogut durar una hora més i hauria estat ric encara; aquesta implicació de l'alumnat en el tema que s'hi tracta ve donada per la forma com s'ha treballat des del principi el tema. Aquest grup-classe ha treballat un tema que ha triat treballar, el fet d'organitzar els continguts disciplinars a l'entorn de conceptes fonamentals *_conflicte i poder_* ha permès que ells concretessin en quin esdeveniment de la Història d'Espanya exemplificaven aquests conceptes i això els ha convertit en protagonistes principals del seu propi aprenentatge. D'altra banda, tal com ja he dit en anteriors ocasions, parteixo d'una situació de privilegi respecte dels meus companys i companyes perquè el temps que fa que treballo d'aquesta manera amb l'alumnat em dóna la tranquil·litat que no perdre el temps i la seguretat que hi podem aprendre.

La Lorena en el seu escrit recull les idees bàsiques que es van parlar en el debat, en fa un resum molt correcte i deixa entreveure, al final de la seva valoració, que el tema encara no estava tancat¹²¹:

"Aquest seguit d'aspectes que he mencionat són bàsicament els que es van tractar en el debat. Crec que el debat es va quedar en un moment interessant i, si haguéssim continuat, hauríem pogut sentir i tractar coses molt i molt interessants que ens ajudarien a entendre millor l'actual situació del País Basc".

Ella s'ha quedat amb les ganes de poder continuar. Aquesta és una molt bona notícia per a una professora: que el seu alumnat s'hagi quedat amb ganes d'aprendre més.

Que el debat ha servit **per afiançar o rectificar posicionaments** ens ho diu el Francesc en la seva valoració personal escrita¹²²:

¹²¹ ETA: *Conflicte i poder*. P. Alumnat. Reflexions personals escrites. Annex 3. 14. Pàg. 199

¹²² ETA: *Conflicte i poder*. P. Alumnat. Reflexions personals escrites. Annex 3. 14. Pàg. 199

"(...) també m'he alegrat molt que algunes persones hagin canviat la seva manera de veure el problema d'ETA".

L'Elisabet, una noia tímida i molt poc donada a fer comentaris en veu alta explica en el seu escrit:

"En el debat de l'altre dia a classe, la meua actitud sobre l'organització terrorista ETA, que últimament està actuant incessablement, en part ha canviat. Potser abans tenia una opinió molt llunyana d'aquesta, ara no. (...) És un tema molt proper a nosaltres, això és indiscutible (...)

El problema d'aquesta organització el tenim tots i fins que això no s'acabi el seguirem tenint (...)"

El que acabem de llegir són un fragment del primer i últim paràgraf de l'escrit de l'Elisabet. El darrer ja s'havia citat en parlar de diàleg perquè continua exposant la via de solució. En els dos fragments es nota que el debat l'ha portat a replantejar-se el seu parer.

De fet l'alumnat de 2n D fa tota la feina durant els cinc mesos que va durar el *Projecte de Treball Global* pensant en el debat de contrast de posicions que es farà al final, per això em sembla que reproduir aquí el que vaig recollir en acabar la implementació de la unitat didàctica és el que millor interpreta el que es va esdevenir i el que va significar en el seu moment _26 i 27 de febrer de 2001_ el debat de posicions sobre el conflicte etarra al País Basc. Per aquesta raó reproduïxo aquí el mateix que està escrit en el resum de l'acció a l'aula, fase d'aplicació de continguts.¹²³

¹²³ U.D. *ETA: conflicte i poder*. Intervenció en el debat. Filmació, 26 i 27.02.01

En les primeres intervencions que es fan en debat obert sobre aquest tema es van plantejant punts de vista sobre el problema del País Basc. Exposen qui ha de posar-hi solució. Quin compromís veuen que hi tenen ells.

Els nois i les noies fan aportacions molt meditades.

Es llegeixen en veu alta textos de diferents pensadors _entre ells, de Sabino Arana_, es valora el fet que un text no té el mateix sentit en qualsevol context.

Fan reflexions que poden semblar que estan fora de lloc però que, en canvi, penso que indiquen fins a quin punt es poden arribar a sentir implicats en la temàtica que tracten. L'estil peculiar de la Nerea, en un fragment ja citat, n'és un exemple:

“ Els adolescents tenen una empanada al cap i clar ara, al País Basc doncs en comptes d'haver-hi skins, doncs hi ha tota aquesta gent que fan violència al carrer, i mira, no sé, no? Doncs apa, etarres. El que s'hagi de resoldre s'ha de fer des de baix, des de la base. I pel que dius tu Xavi que és una cosa que s'han de resoldre ells... penso que també ens afecta...”

D'altres reflexions posen en evidència el grau de reflexió que hi ha, així com la capacitat de crítica i el camí que van fent en el sentit de pensar de manera autònoma i responsable. En Francesc n'és un exemple:

“Una matització, quan es diu l'objectiu d'ETA és clar: la independència d'Euskadi. Però no hem de confondre la manera com volen aconseguir aquest objectiu un grup terrorista amb la manera com el volen aconseguir formacions polítiques. A nivell d'Estat s'associa el PNB amb ETA, és a dir el PP ho diu i es queda tan tranquil... Compte! Pot haver-hi gent que pot estar a favor de l'objectiu però que no està a favor d'ETA, pot haver-hi camins diferents per arribar al mateix objectiu”.

Es veu força clar que en el grup hi ha també posicionaments molt diferents i es reproduïxen diàlegs que es podrien sentir en un debat televisiu d'un cert nivell amb la diferència que aquí el moderador ho té més fàcil.

Els posicionaments es fan més radicals en el moment que s'entra en la problemàtica derivada del fet que els presos d'ETA estiguin en presons allunyades de les seves famílies.

Comença a parlar l'Elisenda que encara no ho havia fet des que va presentar les conclusions del seu equip per posar en evidència que ser lliure i autònom no sempre és fàcil. Tornem a llegir aquest fragment de l'Elisenda, que ja hem citat en parlar del conceptes clau:

"A vegades els ideals, aquests ideals de llibertat i independència, també són una mica imposats perquè si vius en un país que sempre estàs sentint que necessita la independència i tu ets una persona jove i a casa sents que el país està sotmès i al carrer els teus amics diuen el mateix tu t'acabes creient que al País Basc l'única solució que li queda és aconseguir la independència. Vius allà i t'acabes formant una opinió condicionada".

En el debat es fan moltes intervencions que fan referència a informacions que han donat altres equips, la qual cosa deixa clar que s'han escoltat i han interioritzat moltes de les coses. Com ho diu aquesta frase de la Sílvia que ja s'ha citat anteriorment: "corregiu-me els que ho heu treballat si m'equivoco però crec que..."

En el debat han anat apareixent la majoria dels punts de partida, no pas resolts però sí molt més pensats, molt ben argumentats. I han fet la seva aparició moltes altres qüestions que en iniciar la recerca ningú podia preveure que es plantegessin.

Per exemple per les intervencions que es fan queda clar que són conscients dels nivells de manipulació a que estan sotmesos, pels mitjans de comunicació, per l'entorn en el qual un viu, per la ideologia que es respira a la família, etc.

La Berta, la moderadora, m'ha reservat els últims minuts i aprofito per agrair l'interès que tots plegats hi han posat, per qualificar positivament la seva feina feta i per demanar-los:

Agnès: "Heu canviat la vostra opinió pel fet d'haver estat cinc mesos cercant informació sobre ETA?"

La Nerea: "jo en principi pensava que ETA no tenia cap ideologia, que mataven per matar i he acabat el treball sabent que sí que tenen una ideologia i que passa això que sovint els que arriben a ser etarres han viscut en un entorn que els hi porta".

En Francesc: "A mi el treball m'ha servit per reafirmar amb arguments millors allò que ja pensava, no he canviat pas de parer però sí que hi he après".

En Joan: "A mi m'ha servit per conèixer la diferència entre el PNB i ETA, em pensava que tots els nacionalistes d'alguna manera o altra hi donaven suport".

La Sacheinka: "La part del treball que hem fet anava de víctimes i clar veus que ETA continua matant. ETA defensa la seva ideologia per una via que no... És a dir ETA va matant persones i això no està bé per molta ideologia que tinguin. Que estan atemptant contra dels Drets Humans".

La Sara: "jo volia dir que gràcies a aquest treball ara sé què és ETA, perquè abans no en tenia ni idea per molt que n'hagués sentit parlar. Sí, clar, veia la tele, sabia que mataven, també sabia que volien la independència del País Basc. Sabia quatre punts així aïllats. No puc dir que ara pugui fer una teoria i dir és això, però n'he après. Potser hi ha persones que els agrada aquest tema i ja s'havien informat pel seu compte però jo no ho hauria fet i en canvi ara que el conec penso que ho hem

de saber i que és important, que ara ja som adults i que... que ha estat bé”.

L'Eulàlia: “A part d'aprofundir més en el tema aquest d'ETA, perquè abans penso que teníem una opinió molt infantil que et permetia només dir el que fa ETA no està bé. A part d'aprofundir més en això jo ara m'he format una opinió sobre altres coses. Jo he treballat molt el que és el perfil de l'etarra, com és l'etarra actualment i es diu que molts dels etarres actuals són persones que són immigrants, no són natives del País Basc, que són molt joves i són els conillets d'índies dels que estan dalt de tot i que d'alguna manera estan utilitzats”.

La Gisela: “Apuntar que una recerca com aquesta que t'obliga a utilitzar fonts molt diverses i que hem hagut d'analitzar molt els mitjans de comunicació ens ha fet obrir la ment i ens fa veure les coses molt millor que aquelles que només es miren un canal de la tele”.

La Bea: “Jo només em vaig adonar que havia après algo l'altre dia mirant la tele que sentint un rector d'universitat i veia que el que deia no era el que jo havia trobat i pensava, què diu”.

Ja hem parlat de la forma com s'acaba el debat i del fet que ens vam passar de l'hora marcada en 12 minuts i, cosa molt curiosa, cap dels alumnes va fer intenció d'aixecar-se per poder sortir de la classe. El fet d'haver de ser jo la que va mirar d'anar aturant les intervencions posava de relleu el seu interès pel tema i la seva capacitat de parlar-ne.

Pel que fa l'ús de la **dramatització**, la **simulació** i l'estimulació de la **capacitat d'empatia**

No és massa habitual l'ús de la **dramatització** i la **simulació** com **estratègies d'aprenentatge a les aules de secundària** però en canvi, com hem comprovat en la implementació de les unitats didàctiques que s'han preparat a l'abric del *Projecte de Formació*, és una forma amena i molt útil per tal que l'alumnat entri en moments de la història que tractats d'una altra manera se li poden fer molt feixucs. Cinc persones de l'equip es van animar a preparar les seves unitats didàctiques fent ús, en alguna de les fases de la unitat didàctica, d'aquest tipus d'estratègia. És evident que preparar alguna de les activitats d'aula a través de la simulació o de la dramatització suposa que tan el professor o la professora com l'alumnat hauran de dedicar-hi un temps de treball addicional al que és habitual en un model metodològic més tradicional. Però personalment, i no ho dic pas sense haver-ho experimentat perquè cada curs i en cada grup classe utilitzo aquest recurs en un moment o altre, penso que val la pena i que té aplicacions força àmplies en una aula de Ciències Socials. **A través del joc, de la simulació, de la dramatització s'adquireixen coneixements de manera experimental**, cada alumne i cada alumna es converteix "en aquell protagonista de la història que representa" construint el seu aprenentatge de manera més viva. **D'altra banda, l'alumnat no només arribar a saber conceptes sinó que arriba a saber fer coses. La dramatització i la simulació permeten posar-se en la situació d'un altre, a més a més estimulen l'empatia.**

En **Dani** fou el més atrevit i va construir tota la seva unitat didàctica *La fi del món antic*, per als dos grups de segon d'ESO que aleshores tenia, a través d'un joc que obligava l'alumnat, per una banda, a "**entrar**" en la situació que s'estava vivint a l'Imperi a finals dels segle III a través **d'una història de vida** _ la d'Octavi Sever,

un personatge fictici que permet anar descobrint els elements més rellevants que porten a la crisi de l'Imperi Romà_ i, per l'altra, a **fer “d'espies al servei de l'emperador”** per tal d'anar treballant a través de tipus diferents de fonts d'informació els distints elements que configuraren la crisi de l'Imperi o l'impacte de l'arribada de formes de vida portades pels bàrbars.

També l'**Ignasi** que havia treballat *El conflicte: teoria i resolució*, va preparar per a la fase d'aplicació de continguts un joc de simulació en el qual **l'alumnat**, organitzat en equips, **havia de resoldre diferents situacions fictícies** en una mena de monopoli en el qual es compraven i venien terrenys i es donaven diferents situacions de conflicte d'interessos que l'alumnat havia de resoldre a **través del pacte i la negociació**.

La **Marga** utilitza un joc ja preparat per treballar la resolució de conflictes “La dinàmica de los cubos”¹²⁴ en la fase d'aplicació de continguts dels dos grups als quals dona classe d'Economia de 1r de Batxillerat. En la seva unitat didàctica *Desequilibris en la distribució de la riquesa. Món ric / món pobre* la **Marga** pensa que utilitzar un joc de simulació sobre el sistema d'intercanvis comercials entre els països industrialitzats i els països en vies de desenvolupament **és una bona manera que el seu alumnat visqui en pròpia pell, encara que sigui a través del joc**, el desequilibri d'aquests intercanvis i puguin comprendre millor quins són els mecanismes que configuren la base de l'explotació dels països en vies de desenvolupament.

Però cap d'aquestes tres unitats s'ha analitzat en profunditat, per tant passem a les altres dues que corresponen a les unitats implementades per la **Lola** i la **Carlota**, les dues professores que explícitament fan ús d'aquestes estratègies.

¹²⁴ AAVV (1994) *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid. Ed. La Catarata.

Pel que fa al *Judici de Jesús*, la unitat que dinamitza la **Lola**

La **Lola** va dir, des del primer moment, que ella volia que el seu alumnat representés la vida de Jesús i, si he de ser sincera, al principi em va semblar que això devia ser pel fet d'haver-la vist tantes vegades representada, ja que ella s'ha passat molts anys de la seva vida vivint a Olesa; era la influència de la Passió, vaig pensar. Però ben aviat vaig haver de canviar de parer o més ben dit vaig començar a pensar que era possible que hi hagués la influència de la Passió però que en tot cas **ella volia utilitzar la dramatització com a recurs estratègic perquè en coneixia el potencial didàctic.**

Si entenem que **la dramatització**, referida a l'àrea de Ciències Socials, **és la interpretació que l'alumnat realitza**, per exemple, **de fets històrics en els quals es reproduïxen problemàtiques de caràcter social, econòmic, etc. i que la poden posar en escena a partir d'un guió que ells mateixos han elaborat**, el *Judici a Jesús* en fou un exemple ben clar. Un dels aspectes que va representar major dificultat fou caracteritzar bé cada personatge sense haver d'escriure un paper llarg. Cada alumne va intentar "ficar-se" en la pell del personatge que li tocava representar i volien que el seu fos el més important de tots. Per aquesta raó la feina de la **Lola** fou molta perquè havia d'anar passant pels diferents grupets que estaven preparant estratègies conjuntes, com el poble o els testimonis anònims, etc., o amb aquells que havien d'anar creant el seu personatge particular com Jesús o Pilats. Als nois i a les noies els era costós fer una selecció de la informació i els era difícil renunciar a dir coses que no fossin necessàries, ho volien dir tot. La **Lola** els va haver d'anar acompanyant en aquesta feina de trobar els trets fonamentals de cada personatge.

En fer la revisió de com s'havia desenvolupat la implementació de la unitat didàctica i la realització del Judici a Jesús, la **Lola** estava molt satisfeta del que el seu alumnat havia après, de la manera com s'havia desenvolupat la feina d'equips i de la dramatització del Judici a Jesús. De tot el procés la sorprèn l'elevada expectació que desperta entre l'alumnat l'anunci de fer una dramatització.

"Però el que més em sorprèn és que estan obsessionats pels papers que hauran de representar, perquè jo vaig dir: què en sabem i quines coses de les que sabeu podem utilitzar per defensar Jesús? Jo procurava deixar una mica de banda els personatges però ells insistien"¹²⁵.

És possible que la **Lola** i l'alumnat estiguessin plantejant el mateix. Els nois i les noies volien saber quin personatge representarien perquè, sense saber el personatge, no sabien com podrien actuar davant d'un fet com era el Judici de Jesús; és evident que és molt diferent fer de Pilats, d'Herodes o de Maria Magdalena. Però clar la **Lola** aquest camí ja el té recorregut, ella coneix bé la vida de Jesús i sap com diuen els evangelis que va actuar un i l'altre, per això ella ja estava pensant en les argumentacions que cada noi o cada noia hauria de fer en els moments del Judici. Pot ser que la **Lola** no en sigui conscient però el que li demanen els nois i les noies és, justament, per poder preparar millor les argumentacions.

Però malgrat en els moments de distribuir els papers va haver-hi un cert estira i arronsa perquè hi havia coincidència d'interessos, en els moments que jo vaig poder veure els assaigs i la dramatització, cada alumne i cada alumna estava molt "ficat" en el seu paper i treballaven de valent per poder-ho fer bé.

¹²⁵ Reunió del *Projecte de formació* Annex 1.5. Pàg. 60

L'alumnat en fer la valoració de l'activitat està altament satisfet d'haver treballat d'aquesta manera. Les de l'Ester i l'Estela en són dues opinions¹²⁶

Ester: "Ens ha ajudat a saber com es portava la gent, quines sensacions tenien."

Estela: "Penso que ha estat una bona experiència per a tothom. Ha estat molt bé perquè hi ha hagut coses que no sabíem i que hem pogut aprendre i com que hi havia molta llibertat en el paper...es sentia la gent millor que no pas si ens posen un paper que t'has d'aprendre..., com que el paper l'has fet tu és més fàcil d'aprendre".

L'alumnat té la impressió que ha treballat de manera absolutament lliure i té aquesta sensació perquè malgrat el suport de la **Lola**, i malgrat que havien de basar-se en la documentació que tenien a mans, cadascú ha pogut triar fins a cert punt quin personatge representava i també ha pogut triar què diria en els moments de la seva intervenció en la dramatització. El fet de tractar-se d'un esdeveniment conegut ha facilitat la feina i també els ha ajudat, després, a analitzar quines eren les situacions que ells i elles consideraven injustes en el Judici a Jesús, de la mateixa manera que després van saber extrapolar el judici i trobar altres situacions en el present semblants a aquest "injust" judici a Jesús.

En la posada en comú són diversos els que parlen del fet que ningú s'escoltava a Jesús i no només perquè no parlava sinó perquè ja el tenien condemnat abans de començar el judici. **La dramatització fa possible treballar la capacitat d'empatia** des del moment que permet l'alumnat posar-se en la situació d'aquell personatge amb el qual es troben. Alguns pensen que Jesús es devia *sentir* incòmode, per exemple la Saida diu:¹²⁷

¹²⁶ U.D. *El Judici a Jesús*. P. Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 148

¹²⁷ U.D. *El Judici a Jesús*. P. Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 148

"No ho sé però potser Jesús, per totes les acusacions que li han fet, potser s'ha sentit alguna vegada una mica, no ho sé, incòmode".

En la mateixa línia la noia que feia de mare de Jesús, la Marta, exposa els límits de la capacitat d'empatia i les dificultats que ella ha tingut per fer creïble el seu paper. En els moments que la **Lola** pregunta si algú ha tingut una dificultat especial per representar el paper que li tocava, la Marta diu¹²⁸:

"Jo, la mare de Jesús. És que no em sortia perquè clar se suposa que estava morint el meu fill i jo no, no ho sentia, perquè clar jo no sé què és".

Pel que fa a *El temps de la transició*, la unitat que dinamitza la **Carlota**

També **la simulació permet treballar la capacitat d'empatia**. En una simulació d'un esdeveniment històric del que es tracta és d'imitar aquell esdeveniment o una part. Òbviamment l'alumnat pot entrar més o menys en la simulació en funció de la capacitat que tinguin d'aprofundir en els esdeveniments que es van donar i en la seva capacitat d'empatia respecte les persones que els van protagonitzar. El resultat final del procés és, fins a cert punt i malgrat que es tracti d'una simulació d'un esdeveniment ja passat, imprevisible. És imprevisible perquè fins i tot fent una bona simulació els protagonistes dels fets _aquells que els van protagonitzar en la realitat_ avui podrien decidir A on ahir van decidir B. Una de les qüestions que més preocupaven a la **Carlota** era **justament aquesta, que treballar d'aquesta manera aportava unes dosis d'imprevisibilitat** més grans de les habituals. Podia passar que el resultat de la simulació fos que els nois i les noies de

¹²⁸ UD. *El Judici a Jesús*. P. Alumnat. Valoració de l'activitat. Annex 3. 10. Pàg. 148

4rt D decidissin que el camí més correcte a seguir des de la mort de Franco no fos el camí de la Transició sinó el de la ruptura o el del continuisme. Per això es van preparar bé les argumentacions a favor d'un i altre posicionament per deixar menys marge de maniobra a la decisió personal o a la dels equips i, en canvi, ajudar a la comprensió de la decisió que els homes i les dones d'aquell moment van prendre majoritàriament. Per aquesta raó quan la **Carlota** fa la valoració en acabar la implementació de la unitat didàctica diu¹²⁹:

"Un joc de simulació, aquest treball d'empatia només es pot fer en temàtiques molt treballades i assolides per l'alumne/a i treballant conceptes rellevants."

Però la dificultat compensa perquè una forma de treballar com aquesta **desenvolupa**, per exemple, **la capacitat de prendre decisions**; l'alumnat en plantejar-se quines opcions tenien els homes i les dones davant el referèndum del 15 de desembre de 1976 estan també pensant què haurien fet ells i elles davant de la mateixa situació. I arriba un moment, en la mateixa activitat, que hauran de tenir opinió personal perquè se'ls demana el parer personal. En la reunió citada la Carlota reconeix que aquesta forma de treballar aporta un ingredient gran de novetat que fa que l'alumnat s'interessi pel que està fent, perquè ha deixat de ser un simple espectador:

"Donar protagonisme a l'alumne (...) Els nois i les noies es senten més actius perquè han de fer feines concretes (trobar raons per fer una cosa o una altra, triar portaveus, recompte de vots. És una forma de treball que permet la delegació en els alumnes"

¹²⁹ U.D. *El temps de la Transició*. Reunió de treball Carlota. Diari de feina. Annex 2. 9. Pàg. 102-136

Aquesta valoració coincideix amb l'anàlisi que dies més tard la mateixa Carlota fa amb la resta de companys de l'equip *Diàleg 9*. En aquesta reunió¹³⁰ comenta que el fet de treballar d'aquesta manera possibilita:

"Posar-se en el lloc de l'altre (entendre el que l'altre sent i pensa) Dóna possibilitat de defensar la posició d'un altre Fomenta en l'alumnat la responsabilitat de portar la classe (i... si funciona o no funciona és cosa seva) Permet la capacitat de justificar posicions.

D'una activitat que es viu és més fàcil aprendre'n".

Perquè treballar **a través de la simulació afavoreix un tipus d'aprenentatge globalitzat** que fa que l'alumnat hagi de contemplar una gran multiplicitat de factors i de situacions al mateix temps, tal com es contempen en la vida. **La simulació** els permet "experimentar com si fossin sense ser" sense passar per l'experiència personal dels fets.

És en acabar la simulació pròpiament dita que la **Carlota** demana al seu alumnat que abandonin, en la mesura que els sigui possible, els posicionaments que han defensat fins ara i mentre elaboraven la defensa de posicionaments reformistes, rupturistes o continuistes, els anima a que intentin reflexionar i donar resposta al que creuen que haurien fet, pensat i sentit ells i elles davant d'aquella situació. Penso que és justament en aquests moments que la **capacitat d'empatia** es fa més visible. Ja he citat anteriorment un exemple molt semblant a aquest, de fet en Toni i en Ferran utilitzen les mateixes raons per exposar què haurien fet, en aquest cas en Ferran ho fa perquè la **Carlota** li pregunta directament a ell, després que en Toni hagi fet la seva

¹³⁰ Reunió dins del *Projecte de formació* Annex 1.5. Pàg. 59

explicació. Llegim aquest diàleg que mantenen la **Carlota** i un dels alumnes, en Ferran.¹³¹

Carlota: I vosaltres que hauríeu votat? Ferran?

Ferran: Jo hauria votat el búnquer.

Carlota: Sí?

Ferran: Sí, per por d'una possible guerra civil i després perquè, com que el franquisme ja l'havia viscut ja sabia què podia passar.

Carlota: I ara, sabent com han anat les coses, què creus millor.

Ferran: La transició, perquè clar no hi va haver guerra.

És un posicionament molt semblant al que poc abans havia mantingut en Toni, i que he citat en parlar de la capacitat d'argumentar, però en aquest cas està pautat per la **Carlota**. Podem veure com el raonament d'en Ferran el porta a "entendre" que a l'any 1976 hi hagués posicionaments ultraconservadors perquè preferien, "lo malo conocido a la bueno por conocer", però sabent què havia passat ell té molt clar que es posicionaria al costat dels plantejaments reformistes.

¹³¹ U.D. *El temps de la transició*. P. Alumnat. Intervenció oral. Filmació, dia 24 -01-01. Annex 3. 12. Pàg. 158

7.3.6. Conclusions.

En aquest darrer capítol, *Anàlisi i interpretació de resultats*, hem pogut veure què s'ha aconseguit treballant a l'aula uns continguts curriculars organitzats a l'entorn dels conceptes socials clau triats per l'equip Diàleg 9, *conflicte i poder*, proposant activitats que han potenciat, entre l'alumnat, l'ús d'unes habilitats cognitivolingüístiques com **narrar, descriure, definir, explicar, justificar o argumentar** i plantejant unes estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge poc habituals entre el professorat que participava en la *innovació curricular*; estratègies com el **debat**, la **dramatització**, la **simulació**, el **treball en equips**, que han permès desenvolupar la capacitat **d'empatia**. S'ha pogut comprovar com la feina feta en totes les unitats didàctiques analitzades permetia treballar en un *clima d'aula* en el qual han estat rutinàries la manifestació de capacitats com **escoltar, preguntar i agrair** així com la capacitat de **participar, cooperar i col·laborar**, unides a les de tenir **iniciativa, independència, persistència i voluntat** personals; formes de fer que han anat predisposant l'alumnat cap a l'acceptació del **conflicte** com quelcom que es pot gestionar i superar de manera creativa i alternativa.

Pel que fa als conceptes socials clau. Tot el professorat de Diàleg 9 ha preparat unitats didàctiques articulades a l'entorn dels conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, demostrant el seu potencial aglutinador. La plasticitat d'aquests conceptes socials clau ens ha permès relacionar els continguts disciplinars amb qüestions controvertides del nostre present, per exemple **relacionar conflicte i poder amb justícia** _pensem, per exemple, en el Judici de Jesús_ **pot permetre desenvolupar un bon criteri respecte al significat de l'exercici del poder amb justícia o al marge de la justícia.**

Els dos conceptes, *conflicte i poder*, han passat a formar part dels referents teòrics de tots els professors i professores sense necessitat de fer cap esforç i, en algunes ocasions, els han permès treballar-los a l'aula, amb l'alumnat, sense cap necessitat d'explicitar-los directament.

També s'ha aconseguit que l'alumnat pogués aprofundir en uns aspectes determinats del currículum oficial, relacionant continguts disciplinars i situacions "de vida". Al mateix temps ha permès que l'alumnat anés descobrint que el coneixement es dóna massa sovint com a objectiu i basat en fets que semblen inqüestionables, però que ho són, de qüestionables i que pot ser que la versió coneguda no sigui altra cosa que una interpretació més, feta per servir uns interessos determinats que pot ser que siguin, també, qüestionables.

D'entre tots el sentits que l'alumnat ha donat a la paraula **poder** hi trobem: Poder com a capacitat de persuasió, el poder com a capacitat d'influència. El *poder del discurs* [l'efecte de les frases curtes o la interrogació] i el *poder de la imatge*. El poder que dóna el diner. El poder de la pressió social. El poder com a imposició d'uns grups socials sobre uns altres, d'unes persones sobre unes altres. El poder com a subjugació, injustícia o abús. El poder de la por, el poder de la memòria. El poder que fa néixer botxins i víctimes. El poder malaltís de voler ser víctima per aconseguir atenció d'algú. El poder com a capacitat per a saber resoldre situacions personals o socials conflictives. El poder com a potencial de futur. El poder com a capacitat d'escollir.

En definitiva, **la cara positiva i la cara negativa d'un mateix concepte i d'unes realitats socials, polítiques o econòmiques** que l'alumnat ha pogut anar analitzant i que l'ha portat també a descobrir maneres d'evitar els aspectes anihiladors del poder explicitant, per exemple, que **la via democràtica és una bona**

manera de combatre el poder subjugador, la qual cosa posa de manifest la necessitat d'unió per a poder tenir més poder. O que **en els moments que el poder porta a injustícia requereix rebel·lia, lluita**, (en paraules seves cal dir "no hi ha dret").

Aquesta necessitat, per una banda, de rebel·lia contra un poder que aniquila i que subjuga i, de l'altra, a la necessitat de combatre'l de forma democràtica és el que ha permès al propi l'alumnat acostar-se a l'altre concepte social clau treballat, **conflicte**, i veure com s'hi poden relacionar formes d'actuar democràtiques i que són justament aquestes actituds, aquestes formes d'actuar les que contraresten els efectes negatius del poder i les que ens mostren la forma de resoldre de manera positiva els conflictes.

Amb el concepte **conflicte** ha passat com amb el de **poder**, que se n'han descobert moltes facetes, però penso que sobretot el que s'ha pogut veure és **la inevitabilitat del conflicte i, per tant, la necessitat d'acceptar-lo i de mirar de conduir-lo cap a situacions que pugin esdevenir beneficioses per al conjunt de les parts que estan en conflicte**.

També s'ha vist com els dos conceptes estan sempre íntimament relacionats; sovint l'alumnat ha constatat com el poder consisteix justament en la capacitat que tenen les persones d'unir esforços, **salvant els conflictes personals o interpersonals que puguin tenir, per tal de combatre el poder que aniquila o per tal de crear, juntes, una situació que els atorga poder per fer quelcom** que els permeti avançar.

Pel que es va veient en el decurs de les implementacions de les diferents unitats didàctiques, el fet d'haver entès que el **conflicte** és inevitable és el que ha suposat, a diferència del que s'ha esdevingut amb poder, que no s'hagin explicitat massa sentits diferents del concepte conflicte, però sí, en canvi, que han sorgit molts

conceptes que s'hi relacionen per entendre'n els seus orígens, per exemple s'ha parlat de **complexitat, de multicausalitat**. També han sorgit aquells conceptes que es relacionen amb conflicte quan es vol aprendre a resoldre'l de manera positiva, per exemple: s'ha parlat de la **necessitat de resoldre'l a través del diàleg, la negociació, el pacte**; entre totes les vies de resolució de conflictes de ben segur que del que més s'ha parlat és **del diàleg i de la necessitat de participació**. En analitzar l'ús de les habilitats socials hem vist amb major detall la rellevància d'aquestes capacitats.

Pel que fa les habilitats cognitivolingüístiques. En ser, les habilitats cognitivolingüístiques, una eina indispensable de comunicació amb l'alumnat, el professorat en fa ús de manera poc pensada, poc *premeditada*. Però, en canvi hem pogut comprovar com s'ha produït desenvolupament de les habilitats cognitivolingüístiques; i això ha estat possible perquè el professor o la professora han preparat bé el material de treball que donava a l'alumnat; cadascú n'ha mirat la comprensió i claredat del discurs i, per l'altra, sovint s'han donat pautes i suggeriments, vetllant per aconseguir un aprenentatge realment significatiu per a l'alumnat.

Hem vist com els documents de treball, que elaborats per la professora o per l'equip del departament de Ciències Socials del centre es donaven a l'alumnat, marcaven, amb més claredat que les instruccions orals, la pauta de les accions que l'alumnat havia de fer. Aquestes accions pautades són les que més han afavorit el desenvolupament de les habilitats cognitivolingüístiques. No obstant, com dèiem, també en aquelles altres accions "rutinàries" d'aula s'ha propiciat el desenvolupament d'aquestes habilitats.

El fet és que utilitzant un tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge com les que s'han dissenyat en aquest projecte de formació és pràcticament impossible no fer ús de les habilitats cognitivolingüístiques que ens havíem proposat tenir presents: **narrar, descriure, definir, explicar, justificar i argumentar**. La raó és que un enfocament comunicatiu, dialogant, interactiu i participat com el que s'ha volgut impulsar ho propicia en gran manera.

En algunes unitats didàctiques **s'ha comprovat que l'alumnat era capaç d'establir una relació estreta entre els conceptes clau seleccionats, conflicte i poder i les habilitats cognitivolingüístiques**; per exemple, hem pogut estudiar com els nois i les noies prenen consciència de la necessitat de preparar-se bé els discursos que havien de fer en presentar la feina a la resta de companys, especialment en aquells moments que calia convèncer-los que la posició que ells o elles defensaven era la millor. **Es tractava d'utilitzar el poder com a persuasió; la persuasió de la paraula, del discurs.**

Pel que fa les habilitats socials. Recordem que la idea inicial partia de la definició que fa Roche (1995) de *comportaments prosocials* perquè nosaltres volíem promoure aquesta mena de comportaments que pensem que poden contribuir a anar creant uns models d'organització social "en positiu" que ens permetin pensar les relacions polítiques com si fossin relacions ètiques i construir una societat més justa i solidària, sense perdre res de llibertat i d'autonomia personals.

En tot en procés d'implementació de les diferents unitats didàctiques s'ha anat demostrant allò que tots sabem: que l'escola és un bon espai de relació social i, per tant, un bon espai en el qual posar en pràctica el que en podem dir **convencions socials característiques d'una manera de fer amable i educada.**

Les habilitats socials d'ús més espontani, moltes d'elles apreses en la infància, són les que el professorat ha tingut menys presents a l'hora de preparar les seves respectives unitats didàctiques, però això no vol pas dir que no siguin d'ús comú per a l'alumnat. Aquest està força avesat a fer ús de fórmules més o menys espontànies per **preguntar** sense interferir la marxa de la classe i **agrair** (donar les gràcies). De la mateixa manera en tots els grups hi ha hagut un clima tranquil per poder **escoltar**.

La capacitat de **participació** ha quedat clara en totes i cadascuna de les unitats didàctiques analitzades. El projecte d'innovació curricular i el de formació del professorat haurien estat un fracàs si no s'hagués produït un elevat grau de participació de tots i cadascun dels grups d'alumnes i de cada alumne i cada alumna en particular, perquè **les estratègies d'ensenyament que s'havien previst contemplaven la implicació de l'alumnat**. Aquesta implicació i les formes de treball que s'han propiciat han fet que, en la majoria de les ocasions, s'hagi participat **treballant en equip**.

Participació, treball en equip¹, cooperació i col·laboració s'han propiciat de manera pràcticament simultània en totes les unitats didàctiques.

Són moltes les ocasions en les quals l'alumnat es cridat a participar i que ho fa de manera ordenada i evidenciant rigor en la feina presentada. Ho fan en la preparació, realització i avaluació del *Judici de Jesús*, en el desenvolupament de tota la unitat didàctica *La Guerra dels Segador* en el procés de preparació i defensa dels diferents posicionaments en el *Temps de la Transició*. Ho fan també en tot el procés d'implementació de *Com es creen necessitats?*, en la recuperació de continguts conceptuals treballats en el curs anterior, en l'elaboració de discursos argumentatius,

¹ S'ha analitzat i tractat com una estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge.

en la defensa oral de les diferents necessitats, en la valoració que fan del desenvolupament de la unitat didàctica. Ho fan, finalment, en els mesos que treballen el Projecte de Treball Global *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*, en tots i cadascun dels moments de treball individual i en equip, en les posades en comú amb tot el grup, en el debat, en la valoració de la unitat, en les reflexions personals escrites, etc.

La **participació** ha tingut, òbviament, **nivells d'implicació diferents**, segons les unitats didàctiques, segons els moments dins de cadascuna d'elles, segons si es tractava de participacions obertes i espontànies, de participar en moments de treball en petits equips o en les ocasions de debat amb tot el grup classe i preparats prèviament; la participació també ha estat diferents, segons la manera de ser de cadascun dels alumnes i de cadascuna de les alumnes.

I no oblidem el que ja hem dit anteriorment, que **quan un fa una escolta activa** en qualsevol moment dins l'aula, aquesta és una forma **de participació**, que **quan un pren nota del que diuen els companys està participant**.

Com deia, paral·lelament a la participació també hem constatat que es desenvolupaven, en la major part de les unitats didàctiques, les capacitats de treballar en equip de **col·laboració per tal que les feines demanades es desenvolupin sense entrebancs i procurant aconseguir la millor qualitat**.

Pel que fa la cooperació per aconseguir resultats globals bons l'hem provat també en diverses ocasions, des dels moments de treball en equips, cadascun dels membres dels quals s'hi esforçaven per fer-ho encara que no sempre n'estiguessin satisfets ells mateixos, fins a moments de cooperació més global en projectes comuns de tot el grup classe, com és el cas del Projecte de Treball Global *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*.

Una altra de les habilitats que s'ha aconseguit impulsar de manera més sòlida és la d'**empatia**. Aquesta és la capacitat que la Carlota, en la seva unitat didàctica *El temps de la Transició*, es proposa impulsar de manera prioritària i ho aconsegueix en els moments que **els diferents equips de treball són capaços de posar de manifest què haurien fet ells si s'haguessin trobat davant la Llei de Reforma Política** que proposava el govern Suárez. Però també en les altres unitats didàctiques **es manifesta, en ser capaços de pensar i sentir de manera semblant a com deuen fer-ho les persones** que no han tingut la sort que té l'alumnat que prepara la unitat didàctica *Com es creen necessitats?*, i que defensen la urgència de les necessitats bàsiques o, també, en els moments que els equips que treballen *La guerra dels Segadors* **es posen en la pell d'aquells que es sentien superats per totes les circumstàncies i intenten pensar solucions que els siguin favorables**. De la mateixa manera els equips de treball de *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·leni* fan un esforç per intentar **entendre el sentir de les víctimes o els neguits de les famílies** dels presos etarres perquè no poden visitar fàcilment els seus familiars.

Els conceptes clau seleccionats, *conflicte i poder*, ens han portat a treballar amb el nostre alumnat de manera que aquest anés prenent consciència de la **naturalitat del conflicte i de la necessitat d'aprendre a resoldre'l de manera positiva**; aquest ha estat un denominador comú a tots els professors i professores que hem implementat unitats didàctiques dins d'aquests projectes d'innovació i formació. De tota manera només s'ha fet explícit en *La Guerra dels Segadors* i a *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·leni* que, per les característiques de les temàtiques tractades o pel fet que la dinàmica de treball potenciada a l'aula (s'hi ha treballat molt més temps en equip) ho facilitava o ho feia inevitable. En aquestes dues unitats didàctiques l'alumnat ha posat de manifest, reiteradament, que **la millor**

manera per resoldre problemes o conflictes és el diàleg entre les diferents parts implicades. S'ha parlat molt de pacte, d'entesa, de necessitat de fer ús de la paraula i no de la violència.

També s'han potenciat, encara que en menor grau, **les capacitats d'iniciativa i d'independència així com la capacitat de prendre decisions.** En varies ocasions hem vist com les activitats cercaven l'equilibri entre la necessitat de donar suport a la pròpia iniciativa i la voluntat de conciliar les diferents iniciatives personals per desenvolupar-ne una de nova que aglutinés els interessos col·lectius.

Pel que fa l'ús d'unes determinades estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge Treballar **en equip, fer debats**, preparar **dramatitzacions o simular** situacions, és una forma de potenciar unes habilitats socials determinades, que sovint suposen una bona **capacitat d'empatia**, una bona dosi de responsabilitat i de respecte cap als altres, al mateix temps que fa possible, com deia més amunt, **desenvolupar les capacitats d'iniciativa i de creativitat.**

El professorat que ha impulsat formes de **treball en equips** ha pogut comprovar com el **grau de satisfacció de l'alumnat** és més **significatiu** que en aquelles ocasions que s'utilitzen formes de treball més individual o competitiu; encara que en més d'una ocasió la competitivitat representa per a l'alumnat un ànim, un al·licient per fer millor la feina.

És cert que la **constant interacció que suposa treballar en equip** fa que en alguns moments l'aula sembli un espai d'excessiu xiuxiueig, però també és cert que és justament el que el **fa més valuós per a la consolidació dels aprenentatges.** Com hem pogut llegir més amunt, és el propi alumnat el que diu que **treballar en equip facilita la seva implicació en la feina.**

S'han assajat formes diverses de **treball en equip** i s'ha perdut la por a treballar d'aquesta manera, i s'ha confirmat **com una estratègia d'ensenyament que permet ajudar aquell tipus d'alumnat que té més dificultats en seguir el ritme normal de treball i d'aprenentatge**. També s'ha demostrat com una bona manera de **anar donant parcel·les de responsabilitat a l'alumnat**.

També hem pogut constatar que unes determinades estratègies d'ensenyament potencien el desenvolupament d'unes habilitats cognitivolingüístiques determinades perquè si es plantegen debats, formes de treball en equip cooperatiu, dramatitzacions, simulacions de situacions històriques concretes, etc. és més fàcil que l'alumnat es vegi en la necessitat de **narrar, descriure, definir, explicar i argumentar**, que si utilitzem un model d'ensenyament més transmissiu.

Per exemple, hem vist com el **debat** és una estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge magnífica per posar en pràctica els coneixements adquirits, **per aprendre i per ensenyar a explicar, per aprendre i ensenyar a justificar i argumentar**. En el **debat** hi ha sovint **moments per a l'explicació**, però també **n'hi ha molts altres per a les opinions personals i per manifestar alguns posicionaments personals, per a les justificacions que pretenen convèncer la resta de participants**.

Hem vist que **el debat** s'ha utilitzat en diferents fases de la unitat didàctica, cada professora ha triat el moment que li semblava més oportú. També hem vist que, en algunes ocasions, era més una simple posada en comú de com s'havia esdevingut alguna fase de la unitat didàctica que un debat pròpiament dit. Però en tot cas, sempre s'ha donat amb **la intenció d'aprendre del que deien els altres i aprendre amb els altres**.

En la unitat didàctica *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*, el **debat** s'ha convertit en **un debat preparat** durant mesos i en el qual els **diferents equips han hagut d'explicitar el què han après i l'opinió que s'han format sobre una qüestió problemàtica**. És en situacions com aquesta que **el debat és una molt bona estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge perquè permet el contrast d'idees**, consolidant les pròpies o posant-les en qüestió perquè les d'algú altre et semblen més coherents.

Per acabar, **també la dramatització i la simulació s'han demostrat com unes estratègies d'ensenyament valuoses** per propiciar l'aprenentatge de l'alumnat. Tenen en comú, entre elles i amb el treball en equip, que possibiliten la comunicació i aquell diàleg que volíem aconseguir a l'aula i faciliten la cooperació, evitant caure en un excés d'individualisme o de competitivitat. D'altra banda es treballa de manera que les situacions plantejades faciliten el reforçament de les habilitats socials que ens havíem proposat, especialment la **capacitat d'empatia**.

8. Conclusions generals

En cadascun dels capítols de la segona part hem pogut llegir conclusions parcials, de manera que ja s'han vist elements que sintetitzen els resultats més rellevant del *Projecte de Formació*; a partir de la pàgina 231, es van desgranant aquests resultats pel que fa la formació del professorat i se'n resumeixen les conclusions a les pàgines 236 pel que fa la valoració que se'n fa en finalitzar aquell curs 2000-2001 i a la 331 pel que fa al record que n'hi ha després d'un temps. De la mateixa manera s'han pogut llegir les conclusions que s'extrauen de la *intervenció didàctica* a partir de la pàgina 527.

El que podrem llegir en aquest apartat recull les conclusions ja vistes i les relaciona amb els eixos problemàtics que em disposava a resoldre en iniciar la recerca, i amb les hipòtesis de treball i els objectius a assolir.

Recordem, aquí, aquells dos grans eixos problemàtics i que han estat els que han orientat tota la recerca.

El primer era:

- 1. Com es pot ajudar al professorat de Secundària, i més concretament, com puc ajudar jo als meus companys i companyes de departament, a fer pràctica docent reflexiva, a fer “bones pràctiques”?**

Recordem, també, que fou la voluntat de donar resposta a la pregunta que, des de feia temps ens plantejàvem amb els meus companys i companyes del departament de Ciències Socials de l'escola: **Com podem millorar l'aprenentatge que l'alumnat de Secundària fa de les Ciències Socials?** I recordem que fou justament aquesta formulació la que feu néixer el segon gran eix de problemes:

2. Com el professorat farà seu el bagatge teòric de la innovació? Com el portarà a la pràctica? Quines conseqüències tindrà per a l'aprenentatge de l'alumnat?

Dit de manera molt senzilla penso que la resposta al primer eix problemàtic pot ser clara:

Es pot ajudar al professorat de Secundària a fer pràctica docent reflexiva, a fer “bones pràctiques”, creant les condicions necessàries perquè aquest pugui treballar en equip, en col·laboració i pugui tendir a formes de treball el màxim de cooperatives possible. Perquè sigui possible es requereix disponibilitat de temps, espais de trobada i un bon clima de grup.

En iniciar la recerca em preguntava com podia ajudar jo, quin podia ser el meu paper, òbviament no com a investigadora sinó el meu paper com una integrant més de l'equip *Diàleg 9*. La resposta l'hem anat trobant en el temps que hem treballat plegats i ja n'hem llegit els resultats en les pàgines precedents, en *l'Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació*.

De tot plegat se'n pot deduir que la meua feina individual ha tingut un sentit positiu no tant perquè m'hagi permès a mi millorar la meua pràctica, que penso que ho ha fet, sinó perquè ha servit per animar la resta de l'equip a proposar una innovació i un pla de formació que els ha portat a ells i a elles, també, a millorar les seves pràctiques. En aquest sentit és bàsic ressaltar allò que pretenia i he aconseguit; és obvi que ara caldria continuïtat i que això no està pas assegurat. El que s'ha fet ha estat millorar la pràctica reflexionant, en equip, sobre aquesta pràctica (Schön,1992). Les aportacions que personalment he pogut fer a l'equip han estat les d'animar la

feina i mantenir viva una línia de treball, sempre seguint els principis de la investigació-acció dels que parlava a l'apartat *Justificació del punt de partida teòric per a la recerca*, pensant que, com assenyalen Stenhouse (1998) i Elliott (1994), la reflexió que fèiem sobre la idoneïtat del currículum i sobre la forma com dissenyàvem activitats per dur-les a l'aula, ens permetia a tots comprendre millor les implicacions de la nostra feina diària. D'aquesta manera **s'ha millorat la pràctica i ens hem fet més bons professionals**. D'altra banda, el fet d'haver treballat de manera col·laborativa ens ha introduït un cert esperit de crítica envers les nostres pròpies pràctiques (reflexiu i recíproc, és a dir, les pràctiques personals i les dels altres membres de l'equip); durant el temps que s'han mantingut el projectes d'innovació i de formació ha estat així i aquesta manera de procedir, lluny de desanimar ha animat a provar noves maneres de fer.

És ben cert que la pràctica individual pot fer aportacions molt riques per a la millora de l'ensenyament, però no hi ha dubte que si aquesta pràctica individual es pot sumar a d'altres, els efectes són multiplicadors. Per això **del que s'ha tractat aquí no ha estat tant del que hagi fet algú, en particular i de manera individual, sinó del que s'hagi fet en equip**.

Hem pogut comprovar que, per tal que un equip es senti equip, és necessari compartir projecte. Però no hi haurà projecte si no es disposa de temps per preparar-lo i dur-lo a la pràctica i valorar-ne els encerts i els errors. Tampoc hi haurà possibilitat de compartir projecte amb els companys de treball si no es creen **les condicions necessàries perquè hi hagi un bon clima d'equip**.

No sempre és fàcil saber quins són els mecanismes necessaris per crear un **bon clima de treball** entre persones que tenen interessos diferents i pot ser que, fins i tot, puguin entrar en competència; però no hi ha dubte que totes les persones que

han estat objecte d'aquesta recerca i que van participar en *els projectes de formació i innovació* van valorar **la iniciativa com a molt bona i van agrair-la perquè havia millorat el clima de grup i les relacions interpersonals** entre els membres de *Diàleg 9*. Com vàries d'elles deien, això les va **predisposant al treball compartit i, per tant, a voler seguir compartint moments de treball, a voler seguir compartint projecte mutu.**

Cadascú ha pogut treballar en aquest projecte per motius diferents però amb interès per al propi millorament professional, perquè cadascú hi ha vist la possibilitat d'aprendre bones pràctiques educatives i a tothom satisfà fer bé la feina que ha de fer. Això demostra que, si el treball en equip es fa des de la voluntat de sumar esforços, de donar el que saps, de no reservar-te les idees per al lluïment personal, de no tenir por a les crítiques i sabent que donaràs quelcom als altres però que també rebràs, perquè aprendràs allò que treballant individualment no hauries après o t'hauria costat més aprendre, aleshores aquest treball es fa des de la seguretat d'obtenir compensacions personals suficients.

Sempre que es treballa en equip pot haver-hi desequilibri entre els membres que l'integren perquè les persones som distintes, amb capacitats, voluntats i interessos diversos; en aquestes diferències hi ha l'origen de la cooperació però no hi ha dubte que també pot haver-hi el de la competitivitat. Les persones de *Diàleg 9* s'han sentit suficientment respectades i valorades com **per trobar la manera d'adquirir coneixement i experiència sense pressions ambientals, sentint-se animades i reconfortades**, fins i tot aquelles persones que en iniciar el projecte i la recerca es sentien menys segures.

És a partir de la necessitat de sentir-se acollit en l'equip, en el lloc de treball, que hem vist que calia valorar les **emocions i els sentiments** i recordar que tenen un

paper rellevant a l'hora de crear **clima d'equip** i que és, sens dubte, el que predisposa **al professorat per al canvi en la seva manera de fer rutinària i l'impulsa en el camí de la millora professional.**

La innovació curricular i la formació que ha suposat han aconseguit una **millora que s'ha fet des d'unes relacions personals satisfactòries**, omplint un buit que, en el cas concret que hem analitzat es feia necessari perquè la forma com a l'escola s'havien viscut els canvis en els anys d'aplicació de la Reforma havien anat provocant desenganys, desacords, i desconfiances que els *projectes de formació i innovació* han ajudat a llimar i, en alguns casos a fer desaparèixer del tot, **fent recuperar les ganes d'aprendre als que hi han participat.**

La possibilitat de treballar en quelcom que ens permetia veure resultat positius i en un clima de relacions personals satisfactòries **ha permès que tots ens sortíssim reforçats com a professors i professores de Ciències Socials** perquè la **reflexió que hi hem fet, en equip**, ens ha portat a saber discernir l'encert de l'error, donant-nos seguretat a cadascun de nosaltres, permetent que ens **sentim més segurs i segures del que fem en la nostra tasca diària.**

És d'aquesta manera que **algunes de les persones de l'equip han vist reforçada la seva autoestima i el seu autoconcepte** perquè la resta de l'equip les ha ajudat a valorar allò que elles mateixes no veien com encerts. Millorar l'autoestima i l'autoconcepte de tots i cadascun dels membres d'un equip hauria de ser un objectiu de tot equip que vulgui treballar en col·laboració.

Poder treballar plegats en qüestions habituals d'aula, millorant la nostra pràctica és el que s'ha aconseguit a través del *Projecte de Formació* i de la *innovació curricular* **demostrant que aquest pot ser un bon camí per plantejar la formació permanent del professorat en Ciències Socials.**

Els resultats de la feina que s'ha exposat també posen de manifest que la **conciliació de la investigació, la formació i la innovació pot ser un molt bon camí de millora de la didàctica de les Ciències Socials en particular i de l'ensenyament en general.**

Pel que fa al segon dels eixos problemàtics.

El fet d'haver treballat qüestions relacionades amb la vida a l'aula, ha possibilitat que, d'una manera directa i incidint en la pràctica, o d'una manera més indirecta propiciant la reflexió per a un canvi futur, cada professor i cada professora hagi pogut anar fent seu el bagatge teòric que era objecte de reflexió i que l'hagi sabut convertir en pràctica educativa personal a través de la implementació de cadascuna de les unitats didàctiques.

Cadascuna de les preguntes d'aquest segon eix problemàtic s'ha resolt de manera que aquestes respostes i les del primer eix problemàtic es complementen.

Pel que fa les dues primeres preguntes que es plantejaven: **Com el professorat farà seu el bagatge teòric de la innovació? Com el portarà a la pràctica?**

El professorat ha fet seu el bagatge teòric de la *innovació curricular* a través del *Projecte de Formació* i l'ha portat a la pràctica en cadascuna de les unitats didàctiques preparades a l'abric del *Projecte de Formació*, implementada per cada professor o professora.

De manera que tot el que s'ha aconseguit a través d'aquesta formació ha fet possible que cada professor i cada professora assumissin els nous referents teòrics, tot el que en la recerca han estat variables d'anàlisi (conceptes clau, habilitats cognitivolingüístiques, habilitats socials i estratègies d'ensenyament i

d'aprenentatge) **els convertissin en elements a tenir presents en la pràctica educativa i, finalment, aquesta es dugués a l'aula.**

Com ja hem resumit a les conclusions a l'apartat *Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació*, **aquest ha impulsat el canvi que es pretenia.** Un canvi que ha fet possible **una organització curricular a l'entorn dels conceptes socials clau, conflicte i poder, l'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que han facilitat, a l'alumnat, la comprensió dels continguts que es treballaven i que han potenciat unes habilitats socials afavoridores del diàleg i la participació, convertint el debat** en una eina d'aprenentatge rellevant, tant entre els professors i professores, en el si del departament de Ciències Socials de l'escola, com en les distintes aules en les quals s'han dut a terme les unitats didàctiques preparades. Ha estat justament l'ús del debat el que ens ha fet veure la **necessitat de tenir més present del què ho fem les habilitats cognitivolingüístiques, reconeixent-ne** la rellevància, al temps que la dificultat per tenir-les presents de manera explícita en els moments que preparem activitats d'ensenyament i aprenentatge.

La qüestió més assumida per tots i cadascun dels professors i les professores de *Diàleg 9* ha estat la dels conceptes clau, conflicte i poder, que han passat a formar part dels referents teòrics de tots els professors i professores sense necessitat de fer cap esforç, demostrant-ne el seu potencial aglutinador. Però també s'ha generat una dinàmica de treball nova per a alguns i algunes; una manera de fer que té més present del que abans era habitual el fet que és cada alumne o cada alumna l'autèntic protagonista de l'aprenentatge i que, per tant, s'ha de procurar preparar estratègies d'ensenyament que els facilitin un aprenentatge significatiu per a les seves vides.

Pel que fa la tercera pregunta d'aquest segon eix problemàtic: **Quines conseqüències tindrà la innovació curricular per a l'aprenentatge de l'alumnat?**

Com deia més amunt ja hem pogut llegir tot un seguit de conclusions que ens han permès comprovar l'abast que ha tingut per a l'alumnat treballar de la manera que s'ha proposat en la *innovació*.

Amb aquesta manera de treballar **l'alumnat va prenent consciència, progressivament, de com s'adquireix coneixement**, de com un es forma una opinió sobre determinats aspectes de la vida política o social, pensem per exemple, com han vist que les diferents cares del poder poden fer-los interpretar els fets de manera errònia o esbiaixada.

L'alumnat ha anat descobrint, sense massa necessitat d'insistir-hi perquè la forma de treballar ho ha propiciat, **que el coneixement és qüestionable, que els fets són interpretables**; que pot ser que la versió coneguda d'uns fets concrets no sigui altra cosa que una interpretació més; que pot haver-hi uns interessos determinats i que aquests poden dificultar la visió polièdrica d'un mateix fet.

L'alumnat ha treballat amb profunditat els significats dels dos conceptes socials clau triats i ha après significats distints per a cadascun dels d'ells. Ha pogut comprendre la cara positiva i la cara negativa d'uns mateixos conceptes.

L'alumnat **ha entès que els conceptes *conflicte i poder*, no interessaven en tant que conceptes, sinó en tant que són conceptes que representen una manera d'entendre el món**, una manera d'interpretar unes realitats socials, polítiques, econòmiques o culturals. Els ha estat fàcil arribar a **una comprensió més profunda** perquè han anat prenent consciència de les distintes interpretacions que ells i elles donaven a un mateix concepte i a uns mateixos fets.

Les pràctiques educatives que els professors i les professores de *Diàleg 9* han proposat al seu respectiu alumnat **han fet possible una comprensió pràctica dels conceptes *conflicte i poder*, establint una clara relació entre allò que es treballava a l'aula i allò que s'esdevé a la vida quotidiana de l'alumnat.** Procurant que aquest no es sentís aïllat en el context de l'aula li han desvetllat la capacitat de crítica, la capacitat de rebel·lia, la capacitat de dir no a la injustícia. L'alumnat ha explicitat reiteradament la necessitat de combatre allò que ell considerava aspectes paralitzants o anihiladors del poder a través de **la via democràtica**, relacionant així de manera gairebé espontània **poder amb participació i conflicte amb diàleg.**

La participació l'han exercit en totes les pràctiques educatives proposades i l'han vist com una forma d'exercir la responsabilitat i com una manera de controlar les formes abusives del poder.

L'alumnat ha manifestat reiteradament que el diàleg és l'eina més valuosa per resoldre les situacions problemàtiques. Ells i elles han l'han utilitzat en tots els moments de treball en equip o de preparació de feines proposades.

Han reconegut **la impossibilitat d'evitar el conflicte** però **n'han vist**, en canvi, **el seu poder generador de possibilitats** sempre que a través del **diàleg** i la **participació** es tingui la força **–el poder–** suficient de conduir-lo cap a situacions que puguin esdevenir beneficioses per al conjunt de les parts que estan en conflicte.

La confluència, en la major part de les activitats d'aula, de les habilitats cognitivolingüístiques, les habilitats socials i els dos conceptes socials “compensadors” de *conflicte i poder*, **diàleg i participació**, ha suposat **una forma de treball que, per reiteració, ha insistit molt en l'ús de la paraula, en la necessitat**

de parlar de les qüestions fins a resoldre-les. D'aquesta manera l'alumnat ha vist reforçades, per una banda les seves **capacitats de prendre decisions, d'iniciativa i de creativitat**, però, per l'altra, s'ha vist obligat a **cedir** contínuament per tal de poder, per exemple, acabar alguna feina proposada, o **a pactar per tal que les decisions fossin compartides per tot l'equip.**

Les pràctiques educatives proposades han estat pràctiques socials en les quals s'hi han posat de manifest les formes de participació democràtiques que l'equip *Diàleg 9* es proposava en iniciar la *innovació curricular.*

L'alumnat ha demostrat una gran receptivitat i un grau molt alt d'implicació en totes les iniciatives que se li proposaven.

En tot el procés d'implementació de les diferents unitats didàctiques s'ha anat demostrant allò que tots sabem: que l'escola és un bon espai de relació social i que pot ser un bon espai per posar en pràctica el que n'hem dit **una manera de fer amable i educada.** Treballant de la manera que ho hem fet, és fàcil **mantenir-nos – alumnat i professorat- dins d'uns paràmetres de comportaments prosocials** (que porten a pensar en *l'altre* de manera automàtica), que esdevenen progressivament **conscients** i que posen de manifest unes **actituds que poden ser profundament demòcrates**; aquelles **actituds** que demanden de cadascú **responsabilitat i implicació, capacitat de participació i col·laboració en projectes comuns.**

Voldria ara exposar quin és el punt en el qual es troben els distints supòsits plantejats en iniciar la recerca.

Pel que fa al primer supòsit

- Qualsevol canvi que es faci en la pràctica educativa requereix temps, esforç i una certa inseguretat que sovint el frena, per això cal despertar la necessitat i/o la motivació d'aquells que l'hauran d'aplicar.

Penso que s'ha demostrat abastament, que són necessaris tots aquests requisits, **temps, esforç i motivació** per tal d'empènyer el canvi, per tal d'impulsar en un centre educatiu determinat "bones pràctiques". Tot canvi en la pràctica educativa pressuposa un canvi en la forma com cada professional l'entén, de manera que **no es pot pensar una pràctica nova si no hi ha un pensament nou**. Encarar-se a la possibilitat d'entrar a l'aula amb unes estratègies d'ensenyament que un no té interioritzades suposa molt de coratge, molta inconsciència o molt de treball previ. No hi ha dubte que **la reflexió prèvia és el que s'ha practicat en aquesta innovació curricular i en el *Projecte de Formació*** dissenyat per encarar-la amb la seguretat que dona un criteri que es pot compartir en un equip de professionals.

Sigui quin sigui el context en el qual ens disposem a treballar, cap pràctica educativa "nova" no es pot desentendre del fer "rutinari" de cada dia. **Dur a terme projectes de formació i innovació com els que han estat objecte d'investigació en aquesta recerca no es pot fer sense preparar-los, sense que els diferents integrants de l'equip disposin de temps per trobar-se, llegir, pensar, dialogar, decidir, dur a la pràctica i avaluar**. I, el que és més rellevant, **cap projecte d'innovació tindrà èxit si les persones que l'han de dur a la pràctica no en veuen la necessitat, si no senten seu el projecte i si no troben sentit al canvi**.

Hem vist com les pors i les inseguretats personals són, sovint, un fre per al canvi. Però també hem vist com **el caliu d'un equip que vol anar, com equip, en una direcció concreta pot anar trencant els condicionants personals que frenen el canvi.**

Pel que fa al segon supòsit

- El professor o professora de secundària se sent més compensat quan pot treballar en col·laboració que quan es veu obligat per les circumstàncies a fer-ho de manera individual (en solitari). Aquesta actitud de major satisfacció li provoca entusiasme per seguir avançant en els canvis a introduir en la seva pràctica educativa.

Hem pogut llegir reiteradament en el capítol 6, especialment a l'apartat 6.3. *Anàlisi i interpretació del Projecte de Formació*, com **un dels aspectes que han destacat més els professors i les professores de Diàleg 9 ha estat el fet de poder treballar en col·laboració, en equip.**

S'ha demostrat, després del pas del temps, la persistència que tenia en el record de cadascun dels components **el clima de treball** que s'havia propiciat, **l'entesa, la satisfacció per no treballar en solitari, l'agraïment per poder compartir neguits i problemes.**

Podem recordar que s'ha valorat el *Projecte de Formació* com **una bona manera per millorar les relacions personals entre els membres de l'equip** del departament, com es va fer notar que **havia propiciat vivències personal molt positives**, que havia servit **d'estímul professional**, de moments de posada en comú d'aquelles reflexions personals que un volia compartir per poder contrastar. Fins i tot

podem recordar les demandes de continuïtat que es feien a la direcció pedagògica del centre per poder seguir treballant en el projecte d'innovació.

Pel que fa al tercer supòsit

- Parteixo de la idea que treballar els conceptes clau *conflicte i poder* possibilita al professorat una major comprensió d'aspectes curriculars comuns a les Ciències Socials. Aquest fet aplanava el camí perquè trobin temàtiques i maneres de treballar a l'aula més properes a la realitat del seu alumnat.

Hem pogut comprovar, tant pel que s'ha anat confirmant a l'apartat 6.3. *Anàlisi i interpretació del Projecte de Formació*, com al 7.3. *Anàlisi i interpretació dels resultats de la intervenció didàctica*, que **l'organització curricular a l'entorn de conceptes clau, en aquest cas *conflicte i poder*, permet una articulació del currículum que fa fàcil l'encaix i l'adaptació dels continguts curriculars oficials a temàtiques d'actualitat, de vida quotidiana**, que interessen en gran manera l'alumnat, possibilitant d'aquesta manera la seva implicació i participació més responsable en les activitats d'aula.

Hem demostrat que **l'alumnat ha assolit bé els continguts treballats a l'aula i, el que és encara més rellevant, hem comprovat com manifestava un elevat grau d'implicació en el seu propi aprenentatge. L'alumnat ha estat en tot moment el protagonista del seu propi aprenentatge**, cada noi i cada noia de cada equip de treball **s'ha fet responsable de la seva feina i corresponsable de la dels seus companys** demostrant la seva implicació i la seva voluntat d'aprendre.

De ben segur que el que s'ha esdevingut és el resultat d'haver fet una aposta per un model educatiu gens tecnocràtic i més preocupat per la forma com es

desenvolupen les situacions d'aula que per l'assoliment d'uns "objectius operatius" determinats per les administracions. Els conceptes socials clau, per la seva ductilitat, fan possible tractar a l'aula qüestions controvertides que d'altra manera hauria estat forçat.

Pel que fa al quart supòsit

- Treballar per *conceptes clau* permet unificar esforços, evitar la dispersió, frenar l'estrès dels professors i professores, perquè hi ha una planificació conjunta, que d'altra manera han de treballar en solitari.

Si cada professor o professora programa per continguts disciplinars específics té menys oportunitats de treballar en equip. La interdisciplinarietat força el treball en equip. La superació de la disciplina permet que professors que d'altra manera mai ho haurien pogut fer preparin activitats junts. En el nostre centre, per exemple, un professor com l'Ignasi, que només ell feia classe a 3r d'ESO, en cap moment hauria preparat res en equip per aquest nivell si no ens haguéssim plantejat el projecte d'innovació, perquè el fet de no compartir 3r amb cap company no li hauria permès, entre altres qüestions perquè no hauria disposat de temps de trobada amb altres professors o professores.

És poc significatiu el fet que s'hagin triat uns conceptes socials clau concrets, **el que totes les persones de l'equip han considerat significatiu és el potencial integrador.** Les diferents concrecions a l'aula que se n'han fet posa de manifest aquest caràcter aglutinador dels conceptes socials clau i marquen un camí per treballar els continguts disciplinars de manera que es superin les barreres de la pròpia disciplina.

L'ambició del projecte d'innovació curricular no s'aturava en el que s'ha fet i analitzat, però amb el que hem vist ja es pot afirmar **que l'organització del currículum a l'entorn de conceptes socials clau permet aportar un ingredient de novetat en les estratègies d'ensenyament i aprenentatge** que encaixa millor del que ho feien les que eren pràctiques habituals entre els membres de *Diàleg 9* amb la manera d'entendre el món característica dels adolescents, cosa que ha fet que **la percepció de la feina feta que ha tingut professorat i alumnat hagi millorat. Un professor o una professora més satisfets amb la feina que han fet els fa més resistents al cansament i a l'estrès**, es fan més immunes a “cremar-se”.

D'altra banda, el fet de voler ser coherent amb la línia marcada en el *Projecte de Formació* ha forçat a cadascun dels professors i les professores a centrar-se en els aspectes més rellevants de cada disciplina, evitant la dispersió de continguts i guanyant en profunditat de tractament.

Treballar a l'entorn de conceptes clau ha suposat a tot el professorat la necessitat de comprendre'n l'abast, la qual cosa va propiciar, en el seu moment, la demanda d'un temps de formació, perquè cap volia fer la innovació sense haver-la meditada i sense mesurar-ne les possibles línies de treball. Aquest fet, com ja hem repetit insistentment, ens ha allunyat de formes de treball més solitàries i ens ha fet necessària la col·laboració. Qualsevol feina feta en col·laboració redueix els possibles efectes nocius (cansament, estrès, pressió) que es puguin derivar de la responsabilitat no compartida, de la inseguretat que li provoca a una part del professorat el fet d'haver de decidir quins seran els continguts que ell o ella determinaran com els prioritaris, en quin moment els treballaran, amb quines activitats d'ensenyament, etc.

Pel que fa al cinquè supòsit

- El professor o la professora es professionalitzen en l'exercici quotidià de la seva professió i en el contacte amb altres professionals amb qui comparteixen problemàtiques i possibles formes d'actuació.

Totes i cadascuna de les persones de *Diàleg 9* han manifestat el seu grau de satisfacció per la utilitat del *Projecte de Formació*. Es va valorar positivament en finalitzar-lo en el mes de juny de 2001 i va seguir sent l'element més destacat en la valoració retrospectiva, feta durant el curs següent, 2001-2002.

Aprendre “bones pràctiques” només és possible quan existeix una comunicació entre iguals que permet triar les reeixides de les que no ho són. **L'intercanvi d'experiències en el mateix context que es generen, el fet de compartir encerts i fracassos, de reflexionar sobres cadascun d'ells, de determinar objectius a aconseguir de manera compartida, etc., fa donar més valor a la pròpia pràctica professional, revaloritzant la dels altres.**

Donar valor a l'exercici de la pròpia professió és un pas fonamental perquè el conjunt social tendeixi, també, a valorar aquella pràctica professional. El fet d'haver-se proposat una *innovació curricular* i el *Projecte de Formació* que se'n va derivar, perquè el col·lectiu que la volia implementar es sentia poc preparat per fer-ho, és una excel·lent notícia per a un col·lectiu que no està massa disposat als canvis.

En aquest cas, i anant a contracorrent del que acostuma a ser habitual, fou la voluntat de l'equip que va fer néixer *Diàleg 9* com una suma de desigs i voluntats individuals que es trobaven per aprendre plegats, per compartir un projecte comú de millora professional.

Sense que en els moments d'iniciar el procés d'innovació i formació n'hi hagués plena consciència, tot plegat ha esdevingut una ocasió d'aprendre en el propi lloc de

treball, d'aprendre en el treball en equip, d'aprendre establint i reforçant relacions personals satisfactòries personalment i professionalment.

Pel que fa al sisè supòsit

- La professionalització del professorat de Ciències Socials de secundària pressuposa que aquest comprèn el bagatge teòric dels canvis que aquella li exigeix i l'insta a demostrar que està capacitada de dur-los a la pràctica d'aula.

Ha quedat prou demostrat que **preparar les unitats didàctiques a l'entorn de conceptes clau i fer-ho treballant en col·laboració possibilita una major comprensió de la pròpia feina educativa** perquè permet la reflexió compartida que possibilita contrast de parers i sovint requereix defensar les pròpies posicions davant dels companys.

En el cas que ens ocupa, el bagatge teòric que calia assumir era el que feia referència als conceptes clau, a les habilitats cognitivolingüístiques, a les habilitats socials i a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, així com a una forma determinada de concebre l'escola, l'educació i l'aprenentatge. **Tots i cadascun dels passos que s'han fet en aquest temps han contribuït a fer-ne possible la comprensió: les contínues trobades** mentre va durar el *Projecte de Formació*, **les lectures, les converses, les reunions de treball, els moments de diàleg** de cada professor o professora amb mi per determinar els detalls de la implementació de les unitats didàctiques, **les posades en comú** de les pràctiques d'aula, **les valoracions** de l'alumnat. Tots i cadascun d'aquest passos ha significat **un estímul per a la reflexió i aquesta ha fet possible la comprensió.**

També hem pogut comprovar com totes les persones participants en el projecte de formació i innovació curricular han demostrat la seva capacitat de dur a

la pràctica, a l'aula, maneres de fer noves que evidenciaven que havien comprès el bagatge teòric i que aquesta pràctica d'aula era suficientment reeixida com perquè l'alumnat hagi valorat positivament les diferents experiències i hagi assolit els aprenentatges previstos.

Valorarem, finalment, el grau d'assoliment de cadascun dels objectius.

1. Obrir un debat, en el si del departament de Ciències Socials de l'escola, sobre la rellevància de fonamentar els continguts disciplinars a l'entorn de conceptes socials clau.

En els moments d'iniciar-se la recerca ja feia temps que en el departament de Socials de l'escola s'havia sentit parlar de conceptes socials clau. Els companys i companyes estaven sensibilitzats perquè m'havien sentit exposar-ne els avantatges de tenir-los presents, com a eixos vertebradors del currículum de Ciències Socials de secundària, a l'hora de "esporgar" el currículum i també a l'hora de preparar activitats d'ensenyament que connectessin amb la realitat present de l'alumnat. Amb alguns dels companys ja havíem començat a treballar i, per tant, no es tractava tant d'obrir un debat sinó de parlar, ja, de la seva funcionalitat i d'ampliar el debat a la resta de companys i companyes.

S'ha aconseguit que tots els professors i les professores de *Diàleg 9* participessin en el debat sobre els conceptes clau, obrint també el camí a parlar d'altres qüestions, com per exemple les diferents concepcions de l'aprenentatge.

Així doncs es va passar a l'acció. Tal com hem vist, es va assolir en el seu moment el significat teòric necessari per dissenyar unitats didàctiques de Ciències Socials a l'entorn dels conceptes clau triats, *conflicte i poder*, es va fer "pràctica d'aula" i se'n va analitzar i avaluar el resultat amb cadascun dels professors o

professores (en alguns casos aquesta avaluació es va fer en les sessions de formació dins del *Projecte de Formació*). Els resultats foren satisfactoris en tots els casos.

Es va començar a reorganitzar el currículum partint dels conceptes socials clau, fent-nos prendre consciència del tipus de continguts que havíem prioritzat i dels que volíem prioritzar en el futur.

2. Propiciar situacions de rigor didàctic que facilitin la millora de la nostra pràctica docent concreta i la satisfacció de qui la implementa.

3. Fer aportacions innovadores per treballar a l'aula els conceptes socials clau seleccionats (*conflicte i poder*).

S'ha llegit reiteradament en els apartats 6.3. *Anàlisi i interpretació del Projecte de Formació* i 7.3. *Anàlisi i interpretació dels resultats de la intervenció didàctica*, **els dos objectius s'han assolit.**

No hauria estat realitzable un projecte d'aquestes característiques sense que la direcció pedagògica del centre donés la possibilitat de tenir un temps; han estat igualment indispensables els esforços de cada professor i de cada professora que ha participat en el projecte d'innovació i de formació i que, òbviament li han suposat una càrrega en temps de formació perquè, malgrat es van donar unes hores que corresponien a les hores de formació obligatòria, tots n'hi van haver de dedicar més de les adjudicades per conveni.

Les situacions de rigor didàctic de les que parla l'objectiu **han estat possibles** pel propi treball en equip, **pel contacte entre diferents professors i professores** _la majoria dels quals amb experiència professional_ es van **posar al servei de la innovació curricular que es proposaven**, millorant la pròpia pràctica i

ajudant als més joves a no tenir por a perdre l'autoritat dins l'aula pel fet de treballar de manera més interactiva.

Hem comprovat el grau de satisfacció que el conjunt de l'equip de *Diàleg 9* manifestava en la valoració del juny de 2001 i també la que feia cadascun dels seus membres en el curs següent, 2001-2002.

Que les aportacions han estat innovadores s'ha posat de manifest, de manera especial, en l'ús d'unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que no eren habituals entre el professorat que participava en el projecte. Ens referim, per exemple, a les dramatitzacions, les simulacions, el debat preparat o les situacions que permeten l'empatia. Fins i tot, alguns dels professors o de les professores que ja portaven anys en l'exercici de la professió no s'havien atrevit mai a plantejar situacions de simulació històrica per afavorir la capacitat d'empatia entre el seu alumnat, i gràcies al suport mutu dels companys i companyes ho han fet. També s'ha recuperat el sentit del debat com una eina de treball valuosa en les aules de secundària i no només com una solució per crear una certa "distensió" entre l'alumnat.

Reconèixer el valor del debat a l'aula, com una estratègia d'ensenyament i d'aprenentatge és saber quines són les necessitats de l'alumnat adolescent. Un alumnat que necessita fer sentir la seva veu, que necessita sentir-se valorat per tenir criteri propi, necessita sentir que els seus iguals i el seu professor o professora se l'escolten i donen valor al que diu, quan diu coses que tenen sentit.

4. Elaborar un *Projecte de Formació* adaptat a les necessitats i als interessos del grup que es vol formar.

Una part significativa d'aquesta recerca es fonamenta en l'anàlisi i interpretació d'aquest *Projecte de Formació* que es va preparar per donar resposta a la demanda de l'equip *Diàleg 9* i que es va demostrar com l'única manera possible de dedicar un temps de formació en el propi centre escolar. En els moments que es va fer la proposta de formació a la direcció pedagògica només s'havia fet formació en el propi centre per qüestions molt generals i a proposta de la Direcció del centre. Mai un equip de professors i professores havien fer la "seva pròpia proposta de formació".

Només la capacitat de pensar i fer una proposta de formació, que incloïa tot el professorat del departament de Ciències Socials de l'escola, 9 persones diferents i d'especialitats disciplinars distintes, posava de manifest que hi havia interessos comuns i que aquests interessos estaven lligats de manera molt íntima a l'exercici diari de la professió. El que es demanava era temps per pensar i fer propostes d'acció que unissin esforços i fessin més significatius els aprenentatges de Ciències Socials que l'alumnat pogués adquirir.

Tot l'apartat 7 d'aquest treball (*Proposta curricular, Proposta i justificació del Projecte de Formació, l'Anàlisi i interpretació dels resultats del Projecte de Formació*) està dedicat a presentar, justificar i analitzar el valor que ha tingut dur a terme una **formació** pensada només perquè la **innovació** que es proposava no és fes de manera precipitada sinó que fos fruit de la reflexió, de l'acord entre totes les persones implicades. És també en aquest punt que **investigar** els projectes de formació i d'innovació té màxima rellevància perquè **posa de manifest el compromís de tot l'equip** de voler avançar en la direcció que marquen aquells estudiosos de la didàctica de les Ciències Socials que hem anat citant.

5. Adequar, a través del pla de formació, la proposta didàctica que faci cada professor o professora a les característiques de l'alumnat al qual va dirigida.

Ja s'ha exposat en el capítol 1, *Descripció del procés d'innovació i de recerca*, que en algunes de les ocasions he actuat d'animadora del projecte d'innovació i on més vaig procurar estar al costat de cada professor i mirar d'ajudar-lo en tot el que em demanés fou en la voluntat que cadascun d'ells explicità que cada unitat didàctica s'ajustés el màxim possible a l'edat i a les característiques del grup en el qual es faria la implementació i als requisits que ens havíem marcat.

Aquest objectiu s'ha acomplert en la mesura que s'ha anat pactant amb cadascun dels professors o de les professores moments de treball compartits per afinar la proposta didàctica al grup classe amb el qual ell o ella havia decidit fer la implementació.

Però no oblidem que **durant el temps de formació també es mantenen moltes converses que fan referència a les característiques de l'alumnat i que es parla dels criteris per decidir en quin grup classe es farà cada intervenció.** Si la majoria dels professorat es decideix per treballar en aquell grup que pensa que serà el més receptiu al canvi és perquè es vol caminar sobre terra ferma i només es vol avançar havent reduït, tant com sigui possible, el risc al fracàs.

Un dels aspectes que **el temps de formació va animar fou la conversa entre totes les persones que coincidíem en treballar distintes matèries en un mateix grup classe, cosa que ens va donar visions complementàries de cada alumne o alumna en particular i de cada grup.**

- 6. Analitzar i interpretar els resultats d'aquest pla de formació i de cadascuna de les unitats didàctiques que es preparen a l'abric del *Projecte de Formació*.**
- 7. Indagar sobre la forma com el professorat de secundària se sent més segur, a l'hora d'encarar la feina de preparació del treball d'aula, si és treballant en solitari o en col·laboració.**
- 8. Demostrar que el treball fet en equip, en col·laboració, dóna més compensacions efectives i afectives i que per això el fa més desitjable que el treball fet en solitari.**
- 9. Analitzar i interpretar els resultats de la implementació de les diferents unitats didàctiques.**

Penso que aquests quatre objectius es poden considera abastament assolits com he anat posant de manifest en el decurs dels apartats 6.3. *Anàlisi i interpretació del Projecte de Formació* i 7.3. *Anàlisi i interpretació dels resultats de la intervenció didàctica* i com he explicitat en la confirmació del *segon i el quart supòsit*

Per finalitzar

Voldria dir que de cara a futures accions, tant en el centre que ha estat el context de la investigació com en d'altres que puguin prendre el *Projecte de Formació* que s'hi ha fet com a exemple, ha quedat provat que **la proposta de formació** que s'ha fet **és un model** que es pot convertir en **alternatiu** però que també pot funcionar com a **complementari** als plans de formació que s'ofereixen des de diferents institucions i que, en tot cas, **té l'avantatge de fer-se perquè aquells que l'han de dur a terme n'han sentit la necessitat i han volgut posar-hi disponibilitat.**

Sabem que les necessitats es donen de manera natural o artificial i que avui no és cap secret per ningú que una necessitat artificial pot ser més imperiosa que una de natural. Sabem que és possible desenvolupar les condicions perquè un equip cregui necessària la seva pròpia formació. És possible que, si volem un canvi educatiu substancial, si volem transformar l'escola, si volem que el conjunt del professorat de Ciències Socials de secundària utilitzi unes estratègies d'ensenyament que permetin un aprenentatge més significatiu per a la vida que han de viure als adolescents que tenen a les seves aules, haguem d'invertir més temps i més esforços en **descobrir maneres de crear, encara que sigui a través de mecanismes artificials, la necessitat de formació entre els nostres docents.**

Hagi nascut com hagi nascut la necessitat de formar-se, **quan s'elabora un projecte de formació a proposta d'aquells que l'han demanat i recollint les seves iniciatives, acaba de néixer una oportunitat única per al canvi i la millora professional. El lloc de treball es converteix en el lloc d'aprenentatge, de professionalització.**

La demanda de formació per part del mateix equip que es formarà fa que **s'eliminin** o, si més no, que es minimitzin, **les resistències internes**, subjectives. Si, com ha passat, la demanda no la fa un grup reduït sinó tot un departament, qualsevol efecte sobre un dels integrants de l'equip es converteix en un efecte sobre la resta.

Tots i cadascun dels indicis que hem trobat en la recerca ens permeten afirmar que **aquesta manera de formar-se és recíproca i reflexiva al temps** (“*formo mentre em formen*” i “*em formo*” perquè les situacions que es creen generen un procés personal que m'ajuda a formar-me) i és un fórmula vàlida que redueix el temor al canvi, les resistències i, per tant, crea una **bona predisposició cap a possibles innovacions futures**, de manera que el professorat pot entendre-ho com **l'inici de processos de transformació permanent** i no com quelcom que es fa de manera puntual.

S'esdevé tal com hem dit perquè aquest model de **formació i innovació** que s'ha **investigat** és una modalitat de **formació** que **suposa la disposició personal**, no forçada per cap administració ni per cap direcció de centre, a fer pràctica d'aula **innovadora**. Una pràctica d'aula que **predisposa l'alumnat a participar activament** i, sovint, voluntàriament **en el seu aprenentatge**.

Els projectes *d'innovació i formació* que he investigat han convertit en quelcom concret el que diu Rozada (2002) respecte a trobar pedagogies que, centrant-se en el “jo” d'aquell que ensenya i d'aquell que aprèn, s'orientin cap a finalitats que vetllin per la “desalienació del subjecte”. S'ha atès al “jo” de cada professor i de cada professora, però també al “jo” de cadascun dels alumnes. **El que ensenya** ha estat, durant el *Projecte de Formació*, cadascun dels professors i de les professores de *Diàleg 9* i en els moments de la *innovació*, en la implementació a

l'aula, cada professor o cada professora; **el que aprèn** ha estat, durant el *Projecte de Formació*, cadascun dels professors i de les professores de *Diàleg 9* i en els moments de la *innovació*, en la implementació a l'aula, cada noi i cada noia. Però pel fet d'**haver utilitzat** tant en la *formació* com en la *innovació metodologies de treball que han afavorit la comunicació*, sovint **el que aprèn s'ha convertit en el que ensenya i el que ensenya en el que aprèn**.

En qualsevol readaptació del model de formació que l'equip *Diàleg 9* ha dut a terme i que s'ha analitzat en aquesta recerca caldria **disposar d'un temps més llarg de continuïtat del projecte**. El *Projecte de Formació* va durar un curs escolar i malgrat que en el curs següent es van seguir implementant algunes unitats didàctiques i que hi seguia havent trobades de cada professor o professora no hi havia la mateixa disponibilitat de temps i això frena el canvi. De fet la proposta que feia el departament de Ciències Socials de l'escola, en acabar el temps del *Projecte de Formació*, passava **per demanar sempre un temps de formació propi, un temps per a les demandes de l'equip**.

Ja hem parlat de la necessitat de disposar de temps i d'espais de trobada per a la formació i cal insistir-hi **:si es vol propiciar la reflexió cal un temps per fer-ho**. Si es volen animar processos de canvi que es sustentin en el que la comunitat científica internacional avala en aquests moments, cal major suport a aquests tipus de projectes. No es poden tirar endavant projectes en els quals hi tingui cabuda **la formació, la innovació i la investigació sense abocar-hi recursos. Un projecte d'aquestes característiques requereix participació volguda** però ningú participa en cap projecte del qual no n'obté absolutament res.

Finalment, cal **tenir present**, de manera més explícita i contemplant-ho com una part significativa de qualsevol projecte de formació, **el paper que juguen les**

emocions i els sentiments en qualsevol procés de canvi. Els estats d'ànim personals, les relacions que existeixen entre els diferents membres d'un equip, el fet que les persones se sentin valorades o no en la seva feina o el que hi hagi un bon clima afectiu entre els membres de l'equip són qüestions que s'han de tenir presents. En el cas que ens ocupa no han sorgit massa problemes, només algunes reticències en situacions molt puntuals que ja hem pogut explicar en el seu moment, però no haver previst totes aquestes qüestions podia haver tingut uns resultats negatius.

D'altra banda és **rellevant**, si es volen **seguir processos** en els quals s'hi contempli **la investigació, la formació i la innovació**, saber qui o quines persones poden ser el motor de canvi, quin tipus de lideratge es pot o es vol contemplar i a saber fins a quin punt es compromet cadascú a ser disciplinat en els compromisos adquirits.

Que l'escola està en transformació és una evidència cada vegada més clara i també és clar que si volem una escola nova cal comptar amb el professorat. **La innovació, després de processos de reflexió, ens ha de permetre l'adaptació de l'escola a les noves necessitats de la societat present i futura**, però innovar només és possible si hi ha **agents innovadors**, si el professorat s'hi compromet pot haver-hi innovació permanent a les escoles. Però un professorat que porta ja temps lluitant a favor o en contra d'una reforma i d'una altra, pressionat per circumstàncies cada vegada més feixugues, que no té prestigi social ni troba la manera d'aconseguir-lo, no està massa disposat a fer nous esforços per encarar els nous reptes que se li plantegen.

El que s'ha fet amb l'equip *Diàleg 9* és una de les moltes possibilitats que hi ha per endegar processos de reflexió i innovació. **La formació i la innovació és cosa dels professionals que treballen en els centres de secundària** i que volen, per una

banda professionalitzar-se i, de l'altra, que el seu alumnat pugui comprendre les Ciències Socials de manera més viva, de forma que li permetin entendre i actuar en el seu món present.

Però per tal que el professorat s'animi a seguir aquests processos fa falta que alguna situació, algun fet puntual o alguna persona en provoquin la necessitat. És aquí on crec que entra **la necessitat d'investigació**. La persona que investiga, l'equip investigador o els centres d'investigació, tant se val, poden ser els elements que fan veure la necessitat del canvi, que poden provocar-lo, animar-lo o dirigir-lo. I seria desitjable que els centres, les persones o els equips fossin crítics i capaços de fer caminar l'escola i la formació per un camí cada vegada menys tecnocràtic i menys burocratitzat.

9. Bibliografía

- AA VV. Seminario de Educación para la Paz / Asociación Pro Derechos Humanos
(1994) *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid. Ed La Catarata.
- AA VV Seminario de Educación para la Paz / Asociación Pro Derechos Humanos
(1996) *Educar en y para los Derechos Humanos*. Madrid. Ed.La Catarata.
- ABRILE DE VOLLMER, M.I. (1994) “*Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*” *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 5 Consulta feta el 17 -10- 2003 a:
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a01.htm>
- ALONSO, E. i RODRÍGUEZ, C. (2001). “Experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria. Un itinerario de formación en el centro” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- ALONSO, E. (2001). “Un proyecto colectivo de formación en centros” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O’BRIEN, D.G. (1998) *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid. E. Visor.
- ANGULO, J. (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- ANGULO, J. (1999) “Entrenamiento y “coaching”: los peligros de una vía revitalizada” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.

- ANGULO, J. (1999) “La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid.* Ed. Akal.
- ANTÚNEZ, S. (2002). ¿Qué hacemos para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras? a *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado.* Barcelona. Ed. Graó.
- APPLE, M. A. (1986): *ideología y currículum.* Madrid. Ed. Akal Universitaria.
- APPLE, M. A. (1996): *Política cultural y educación.* Madrid. Ed. Morata.
- APPLE, M. A. BEANE, J.A [Comps] (1999): *Escuelas democráticas.* Madrid. Ed. Morata.
- APPLE, M. A. (2002): *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Barcelona. Ed. Paidós.
- ARANDIA, M. RUIZ, P. FERNANDEZ, I. (2002) “¿Cómo implantar un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?” a *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa.* Barcelona. Ed. Graó.
- ARENDT, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona. Ed. Paidós ICE/UAB.
- ARENDT, H. (1999) *Los orígenes del totalitarismo.* Madrid. Ed. Taurus.
- ARENDT, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén.* Barcelona. Ed. Lumen.
- ARMENGOL, C. (2002) *El trabajo en equipo en los centros educativos.* Bilbao. Ed. Praxis.

- ARNAUS, R. (1999) “La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid*. Ed. Akal.
- AVALOS, B. (2000) “El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro” a *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile del 23 al 25 de Agosto de 2000. Consulta feta el 15-7-2003 a: <http://www.campus-oei.org/observatorio/biblio2.htm>
- BACH, E. DARDER, P. (2002) *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona. Edicions 62.
- BAILLAT, Gilles i MARBEAU, Lucile (1992) *Formation permanente, initiale et continue des professeurs aux didactiques de l'histoire, géographie, sciences sociales par la recherche*. Consulta feta el dia 31-8-03 a: http://www.univ-reims.fr/Labos/AEP/cv/cv_baillat.htm
- BARBERÀ, E. i SOLER, M. (2000). “Educar alumnos competentes: recorrer conjuntamente el pensamiento” a *El constructivismo en la práctica*. Barcelona. Ed. Graó.
- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Ed. Paidós.
- BARQUÍN, J. (1999) “La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid*. Ed. Akal.

- BATALLOSO, J.M. (2000) “¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente”, a *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Ed. Graó
- BATLLORI, R. (2000) *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Ed. Milenio.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. [Coord]; COMES, P; QUINQUER, D. (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE / HORSORI.
- BENEJAM, P. (1999) “El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales” a *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. X Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Díada / Universidad de la Rioja.
- BENEJAM, P. (2002) “La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Núm.1
- BLYTHE, T. [i col·laboradors]; (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Barcelona. Ed. Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2000) “El desarrollo de las actitudes” a *El constructivismo en la práctica*. Barcelona. Ed Graó.
- BOURDONCLE, R. (1991) « La professionnalisation des enseignants analyses sociologiques anglaises et américaines » *Revue française de pédagogie*. Núm, 94 (janvier-février-mars).

- BRASLAVSKY, C. (1999) “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores” *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 19. Consulta feta el 17 -10- 2003 a:
<http://campus-oie.org/revista/rie25f.htm>
- BROPHY, J. [ed.] (1996) “Teaching and Learning History”. *Advances in research on Teaching*, Vol. 6 Greenwich. Jai Press Inc.
- BROPHY, J. (2003) “Teaching” a *Educational Practices Series-1* The International Bureau of Education-IBE <http://www.ibe.unesco.org>
- BRUNER, J.S. (1998) *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid. Ed. Morata.
- BRUBACHER, J. W. Et al. (1994): *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- CAÑAL, P. LLEDÓ, A.I. POZUELOS, F.J. TRAVÉ, G. (1997): *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla. Ed. Díada.
- CAMPAMÀ, S. VIDAL, J. (1996) *Poder i conflicte*. Crèdit 1 Ciències Socials, segon cicle ESO. Barcelona. Ed. Octaedre.
- CARR, W. i STEPHEN, K.(1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- CARR, W. (1997) *Calidad de enseñanza e investigación acción*. Sevilla. Díada Editora S.L.
- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (1991) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Ed. Visor.

- CARRION CARRANZA, C. (2001) *Valores y principios para evaluar la educación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- CASES, I. (2001) “La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia”, a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- CASES, I. (2002) “Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado” a *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Ed. Graó.
- CASTAÑEDA BERNAL, E. i RODRÍGUEZ, J. G. (2001) “Los profesores en contextos de innovación”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 25. Consulta feta el 17 -9- 2002 a <http://campus-oie.org/revista/rie25f.htm>.
- CATENAZZI, A.C. (2002) Experiencias educativas innovadoras en la formación de los profesionales de la ciudad. La articulación existente entre las situaciones de trabajo y programas de formación. Documento de Trabajo. Consulta feta el 24-7-2003 a:
http://unesco.org/most/cityprofs_docdec02.pdef
- CHARLIER B., CHARLIER E. (1998) « Dispositifs de formation : Expériences plurielles de formations d'enseignants », in *Communication au Colloque Dispositifs et Mediation des savoirs*, UCL, 24 et 25 avril 1998, Louvain. Consultat el dia 4-4-2003 a:
http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13
- CHARLIER B. (2000) « Maîtriser le changement, une compétence pour les enseignants et les formateurs de demain ? », in *Table ronde : permanence et changement*

dans les pratiques d'enseignement et de formation, 5 ème Biennale de l'Education, Paris, 12 avril 2000. Consultat el dia 4-4-2003 a:

http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13

COHEN, E.G. LOTAN, R.A. WHITCOMB, J.A. (1994) "Complex Instruction in the Social Studies Classroom" a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87. National Council For The Social Studies. Washington.

COCHARAN-SMITH, M. (1999) "Reinventar las prácticas de magisterio" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.

COLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairós.

COLÉN, Ma T. (2001) "Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación" a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.

COLES, R. (1998) *La inteligencia moral del niño y del adolescente*. Barcelona. Ed. Kairós.

COLL, C. (1997) "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica" a RODRIGO, M.J. i ARNAY, J *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Ed. Paidós.

COLL, C. (2000) "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?" a *El constructivismo en la práctica*. Barcelona. Ed. Graó.

CONTRERAS, J. (1999) "El sentido educativo de la investigación" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.

- CORTINA, A. (1997) "Conflictos escolares: una oportunidad" *Cuadernos de Pedagogía* núm. 257, abril, pàg. 54.
- CORDERO ARROYO, G. (2002) "El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado" a *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Ed. Graó.
- DARDER, P. (1997) "El com de la formació permanent" a *Perspectiva Escolar* núm 216. Barcelona. Rosa Sensat.
- DEL RINCÓN IGEA, D. (1997) *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona. Ed. Mediterrània (Centre Unesco Catalunya).
- DELVAL, J. (2000) *Aprender en la vida, aprender en la escuela*. Madrid. Ed. Morata.
- DELVAL, J. (2002) *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona. Ed. Ariel.
- DÍAZ BARRIGA, A. i INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" a *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 25. Consulta feta el 17 -9- 2002 a <http://campus-oie.org/revista/rie25f.htm>.
- DIKER, G. i TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona. Ed. Paidós.
- DEWEY, J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Ed. Paidós.

- DONNAY, J.; EVELYNE. CH.; DEJEAN, K. (2002) « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives » *Revue française de pédagogie*. Núm, 138 (janvier-février-mars).
- DUART, J.M. (1999) *La organización ética de la escuela*. Barcelona. Ed. Paidós.
- DUSSEL, I. (2001) *La formación de los docentes para la secundaria en América Latina: perspectivas comparadas*. Consulta feta el 24 -7- 2003 a:
<http://www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepint.pdf>
- EDWUARDS, D. MERCER, N. (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Ed. Paidós/MEC.
- ELLIOTT, J. (1994) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ed. Morata.
- ELLIOTT, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ed. Morata.
- ELLIOTT, J. (1999) “La relación entre “comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- ESCOFET, A. (1996) *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE/Horsori.
- ESTEVE, J.M. (2000) *El malestar docente*. Barcelona. Ed. Paidós.
- ESTRUCH TOBELLA, J. (2001) *La promoción del 1977. La trayectoria profesional del profesorado de la secundaria pública*. Article consultat el 8-4- 2004 a:
<http://www.ub.es.histodidactica/debate/Estruch.htm>

- FEDERMAN, J.; QUINTERO, J.; ANCÍZAR, R. (2002) “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Vol.4, No.1, 2002.
Consulta feta el 2-8-2003 a:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- FISAS, V. (1987) *Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes*. Barcelona. Publicacions de la Fundació Jaume Bofill. Pàgines 174-175.
- FISAS, V. (1997) *Cultura de la paz y gestión de conflictos*. Barcelona. Icaria-Antrazyt-UNESCO.
- FULLAN, M. (2002) *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- FUMAGALLI, L. (2001) *Alternativas para superar la fragmentación curricular en la secundaria a partir de la formación de docentes*. Consulta feta el 24 -7- 2003 a:
<http://www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepint.pdf>
- GADAMER, H.G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona. Ed. Paidós Asterisco.
- GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Ed. Paidós
- GASKINS, I. ELLIOT, TH. (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Barcelona. Ed. Paidós.
- CARDEN, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Ed. Paidós.

- GIMENO SACRISTÁN, J (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Ed. Morata.
- GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Ed. Paidós.
- GIROUX, H. (1999) "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura política en el nuevo milenio" a *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* Barcelona . Ed. Graó.
- GOETZ, J.P. i LeCOMTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.
- GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M.E.; SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J.M. (1997) "El aprendizaje cooperativo" a *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga. Ed. Aljibe.
- GUARRO PALLÁS, A. (2002) *Currículum y democracia. Para un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- GUSSO, M. (1994) "Una ricerca-azione dell'Irrsae Lombardia" *I Viaggi di Erodoto*. Quaderno 8 de Area geostorico-sociale.
- HABERMAS, J. (1998) *Más allá del Estado nacional*. Valladolid. Ed. Trotta.
- HABERMAS, J. (1998) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Ed. Península.

- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Ed. Morata.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1999) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- HARGREAVES, A. EARL, L. MOORE, SH. MANNIG, S. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona. Ed. Octaedro
- HARGREAVES, A. (1999) “Hacia una geografía social de la formación docente” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- HENRIOT VAN ZANTEN, A. i ANDERSON LEVITT, K. (1992) « L’Anthropologie de l’éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d’une discipline en évolution ». *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 101. Institut National de Recherche Pédagogique.
- HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (2001) “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia” a *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm 30, pàgines 23-36. Barcelona Ed. Graó.
- HERRERO, H. ROJO, J. (1999) “En busca de senderos hacia la integración. Los juegos de simulación” a *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Díada / Universidad de la Rioja.
- IMBERNÓN, F. (1998) *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Ed. Graó.

- IMBERNÓN, F. (1999) “De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid*. Ed. Akal.
- IMBERNÓN, F. (2001) “La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexiones y experiencias de investigación educativa. Barcelona. Ed. Graó.
- IZQUIERDO, C. (1996) *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona. Ed. Paidós.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. i RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (1999) “Los condicionamientos de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación” a *Desarrollo profesional del docente. Política investigación y práctica. Madrid*. Ed. Akal.
- JOHNSON, D.W. i JOHNSON, R.T. (1994) “Approaches to Implementing Cooperative Learning in the Social Studies Classroom” a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87 National Council For The Social Studies. Washington.
- JOHNSON, D.W i JOHNSON, R.T. (2001) *Cooperative Learning Two heads learn better than one* Consulta feta el 15-4- 2004 a:
<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- JORBA, J. i SANMARTÍ, N. (2000) La función pedagógica de la evaluación, a *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Ed. Graó.

- JORBA, J. i CASELLAS, E. (1996) *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*.
Barcelona. ICE-UAB.
- JORBA, J. GÓMEZ, I. PRAT, À. (1998) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*.
Barcelona. ICE-UAB.
- KEPLER ZUMWALT, K. (1999) "Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- KEMMIS, S. (1999) "La investigación-acción y la política de reflexión" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- LABAREE, D.F. (1999) "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía de la profesionalidad docente" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. Del; ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ed. Hurtado.
- LYTLE, S.L. (1999) "Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo" a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- MACPHERSON, C.B. (1997) *La democracia liberal y su época*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (2000) *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza Editorial.

- MARCHESI, A. (2001) “Presente y futuro de la reforma en España”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 27. Consulta feta el 22 -9- 2003 a <http://campus-oie.org/revista/rie25f.htm>.
- MARTÍN SECO, J.F. (1998) *Réquiem por la soberanía popular. Diálogos de Maquiavelo y Rousseau sobre la sociedad actual*. Madrid. Ed. Taurus. Temas de hoy.
- MARTÍN, E. (2001) “Líneas para la evaluación de un plan de formación” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Ed. Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Consultat el 4-5-04 a: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- MATEOS, J. i CUESTA, R. (2002) *Mirando al futuro de Fedicaria desde un presente y un pasado manifiestamente mejorables*. Documento para el debate. IX encuentro de Fedicaria. Gijón 2002. Document consultat a <http://www.fedicaria.org/encuentros.htm>.
- MAURI, T (1996) “Criterios de evaluación” a *Cuadernos de pedagogía*, Núm 250, septiembre, 1996.
- MAURI, T. (2002). “Dinámica del equipo de centro e innovación educativa” a *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona. Ed Graó.
- McKERNAN, J (1999) *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Ed. Morata.

- McGRANE, J. (2001) "How can Research be Effectively Implemented in a School? The Role of the School in developing Research into Teaching Thinking Skills" Summary produced for the TTA/DfEE Teacher Research Conference, 7 March 2001. (This summary has been adapted from an article *Learning to Think: Thinking Skills for Teachers*, prepared for *Professional Development Today*) St.Thomas More R.C. High School, North Shields.
- MEIRIEU, PH. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona. Ed. Laertes.
- MEIRIEU, PH. (2003 a) *Aider l'adolescent à risquer raisonnablement sa vie*. Consulta feta el 4 de juliol de 2003 a :
<http://lyceens.free.fr/Themes/Bizutage/philippe.htm>
- MEIRIEU, PH. (2003 b) « L'innovation est utile/nécessaire/indispensable/nuisible au système scolaire? Pourquoi ? Pour qui? Quel type d'innovation joue quel rôle? » article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, repris sur <http://www.multimania.com/possible/MEIRIEU2.html> Consultat el dia 4 de juliol de 2003 a:
http://innovalo.scola.acparis.fr/Apports_theoriques/meirieu_innovation.htm
- MENCÍA, E. (1996) *Educación cívica del ciudadano europeo*. Madrid. Ed. Narcea.
- MÈLICH, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Ed. Herder.
- MÈLICH, J.C. (2003) Documents no publicats. Notes preses en el curs de Formació de Formadors de l'ICE de l'UAB durant el curs 2002-2003.
- MELLADO, V. (2001) "El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias" a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- MIR, C. (Coord.) (1998) *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Ed. Graó.

- MORÍN, E (2000) *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- MONEREO, C. [Coord] (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Ed. Graó.
- MONTERO, I. “Motivación en la secundaria obligatoria: una perspectiva sociocultural” a *Aula d'Innovació Educativa*. Núm. 117, desembre 2002.
- MORAN, P. (2003) “La relación pedagógica, eje para transformar la docencia”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Vol.5, No.1, 2003. Consulta feta el 2-8-2003 a:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- MUNDUATE JACA, L.; MARTÍNEZ RIQUELME, J.M. (1998) *Conflicto y negociación*. Madrid. Ed. Pirámide.
- MUÑOZ, J.F.; QUINTRO, J.; MUNÉVAR, R.A. (2002) “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consulta feta el dia 2-8-2003 a:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- MURILLO, P. (2000). *Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores*. Siglo XXI, 2, pp. 287-300. Consulta feta el 10-9-2003 a <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/paulino/>
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1993) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Ed. Santillana.

- NOVAK, J.D. i GOWIN, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- NUSSBAUM, MARTHA C. (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Ed. Andrés Bello.
- ONRUBIA, J. (2000) “El proyecto adolescente: Elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia” a *El constructivismo en la práctica*. Barcelona. Ed. Graó.
- OVEJERO BERNAL, A. *Aprendizaje Cooperativo: Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI* Consulta feta el 10-7-03 a:
<http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/art7.html>
- PAULA PÉREZ, I. (2000) *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona ICE/HORSORI.
- PAGÈS, J. (1994): “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51
- PAGÈS, J. (1997) “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales” a *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE / HORSORI.
- PAGÈS, J. (1997) “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales” a *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Ed. Díada.
- PAGÈS, J. (1998). "Contenidos y formación del profesorado" a *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 268, abril 1998, pàgines 82 a 84.

- PAGÉS i BLANC, J.; ESTEPA GIMÉNEZ, J.; TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (Eds.) (2000) *Modelo, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad de Huelva.
- PAGÈS, J. (2000) *La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia*. Article consultat el dia 15-1-2004 a:
<http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines/articulo3.htm>
- PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid. Ed. Popular.
- PEREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- PERRENOUD, P. (1996) *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. Article consultat el dia 3-9-2003 a:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_27.html#Heading4
- PERRENOUD, P. (1997) *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Article consultat el dia 5-9-2003 a :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html
- PERRENOUD, P. (1999) *Du concret avant toute chose...ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir* Article consultat el dia 3-5-2004
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_20.html
- PLUCKROSE, H. (1996) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Ed. Morata.
- PONT BARCELÓ, E. (1997) *Models d'acció didàctica*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- PUJOLÀS, P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic. Ed. Eumo.

- POZO, J.L. i MONEREO, C. (coord.) (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Ed. Santillana.
- POZO, J.L. (2000) “La crisis de la educación científica. ¿Volver a lo básico o volver al constructivismo?” a *El constructivismo en la práctica*. Barcelona. Ed Graó.
- POZUELOS, F.J. (1997) “Unidades didácticas y dinámica de aula” a *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla. Díada.
- POZUELOS, F.J. (1999) “Consideraciones en torno a los materiales para una propuesta curricular integrada” a *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Díada / Universidad de la Rioja.
- PRATS, J. (2000) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Grupo Editorial Universitario. Consultat el dia 10-2-2004 a:
<http://www.ub.es.histodidactica/Epistemología/definicion.htm>
- PRATS, J. (2002 "La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión". En: Revista de Educación. MEC. Mayo Agosto 2002. nº 328. Consulta feta el dia 1-9-2003 a :
<http://www.ub.es/histodidactica/investiga/welcome.htm>
- QUINQUER, D. (2000) “Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo”, a *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Ed. Graó.
- REVENGA, A. (2001) “Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.

- REVENGA, A. (2002) "Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética" a *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Ed. Graó.
- ROCHE OLIVAR, R. (1995) *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra. Servei de Publicacions de la UAB.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997) *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. Ed. La Muralla.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el 5-9-02 a: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- RODRIGO, J.M. ARNAY, J. [compiladores] (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Ed. Paidós.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (1997) *Formarse como profesor Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid. Ed. Akal.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2002) *Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado*. Encuentros. Historia de Fedicaria. Consultat el dia 28-1- 2004 a: <http://www.fedicaria.org/encuentros.htm>
- ROVIRA, J.M. (1997) "Conflictos escolares: una oportunidad " *Cuadernos de Pedagogía* núm. 257, abril, pàg. 58.
- RUÉ, J. (1991) *El treball cooperatiu i l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Ed. Barcanova.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SANCHO, J.M.; HERNANDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, T.; SIMÓ, N.; SANCHEZ-CORTÉS, E. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- SARRAMONA, J. (2002) *La formación continua laboral*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Ed. Paidós / MEC.
- SERRAT, A. (2002) “La dinamización de los equipos docentes a *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- SLAVIN, R.S. (1994) “Cooperative Learning in the Social Studies: Balancing the Social and then Stuies” a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87 National Council For The Social Studies. Washington.
- SMYTH, J. (1999) “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente. Un enfoque crítico basado en el concepto de ‘trabajo de los docentes’ a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- STAHL, R.J. i VANSICKLE, R.L. (1994) “Cooperative Learning as Effective Social Study within the Social Studies Classroom: Introduction and an Invitation” a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87 National Council For The Social Studies. Washington.

- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1990) “Formación del profesorado y proyectos curriculares” a *Investigación en la Escuela*. Núm 10. 1990
- STAHL, R.J. (1994) “From Academic Strangers to Successful Members of a Cooperative Learning Group” a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87. National Council For The Social Studies. Washington.
- STENHOUSE, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L (2003) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata
- STONE WISKE, M [compiladora] (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* Barcelona. Ed. Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Ed. Anaya.
- TERRICABRAS, J.M. (1998) *Atreveix-te a pensar*. Barcelona. Ed. La Campana.
- TERRICABRAS, J.M. (2002) *I a tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu*. Barcelona. Ed. La Campana.
- TIRADO, V. (2002) “Reflexiones entorno a la necesidad de la existencia de los equipos educativos en los institutos de educación secundaria” a *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona. Ed Graó.
- TORRE, S. de la/ BARRIOS, O. [coords.] (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- TORRES, R.M. (1999) “Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” *BOLETIN 49, agosto 1999 / Proyecto Principal de Educación*. Consulta feta el 13-3-2003 a www.unesco.org

- VAILLANT, D.; MARCELO, C (2001) *Las tareas del formador*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- VALLS, E. (1996) “Referentes culturales y pedagógicos” a *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 250, septiembre, 1996
- VAN DER MAREN, J.M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal. Ed. De Boek
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* Barcelona. Ed. Paidós.
- VAN MANEN, M (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona. Ed. Idea Books, S.A.
- VAN MANEN, M. (2003) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona. Ed. Paidós.
- VANSICKLE, R.L. (1994) “Cooperative Learning, Properly Implemented, Works: Evidence from Research in Classrooms” a *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom. An Invitation to Social Study*. Bulletin No. 87 National Council For The Social Studies. Washington.
- VERLEE WILLIAMS, L. (1986) *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- VILARRUBIAS, P. i MAURI, T. (2001) “Todo lo que se puede formar en la formación de centros” a *La formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.
- WEBER, M (1998) *El político y el científico*. Madrid. Alianza Editorial.

- WOODS, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Ed. Paidós.
- YUS RAMOS, R (1999) “Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- ZABALA, A.; ALSINA,P.; BANTULÀ, J.; CARRANZA, M.; DILMÉ, D.; TORRELLAD, M.; GRATACÓS, R.; NOGUEROL, A.; OLIVER, M.; ORÓ, I.; PÉREZ,P.; RÍOS, J. (1993) *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona. Ed.Graó/ICE U Barcelona.
- ZABALA, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió o intervenció en la realitat*. Barcelona. Ed. Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Ed. Narcea.
- ZEICHNER, K.M 1999) “Contradicciones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- ZEICHNER, K.M. i LISTON, D.P.(1999) “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes” a *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.

ANNEX 1

Material relacionat amb la formació del professorat

Presentació general

1.	Projecte d'Àrees i resums de reunions del Projecte d'Àrees.	1-14
	Presentació	
1.1.	<i>Text del Projecte d'Àrees</i>	1
1.2.	<i>Reunió vertical d'àrees. Dep. CCSS 23.02.00</i>	8
1.3.	<i>Resum de la reunió del Dep. CCSS. 5. 09.00</i>	
1.4.	<i>Resum de la reunió del 31.1.01</i>	12
1.5.	<i>Resum de la reunió del 7.2.01</i>	14
2.	Projecte de Formació. Curs 2000-2001	15-25
	Presentació	
2.1.	<i>Text del projecte.</i>	15
2.2.	<i>Memòria del Projecte de Formació. Departament de CCSS.</i>	21
2.3.	<i>Avaluació de les finalitats i objectius del Projecte de Formació.</i>	25
3.	Cartes	30-41
	Presentació	
3.1.	<i>Totes les cartes ordenades cronològicament</i>	30
4.	Pactes d'actuació	
	Presentació	
4.1.	<i>Acords</i>	41
4.2.	<i>Recordatori qüestions acordades</i>	42
5.	Reunions de formació	45-72
	Presentació	

5.1.	<i>Reunió setembre 2000</i>	45
5.2.	<i>Tertúlia berenar 10 de novembre 2000</i>	46
5.3.	<i>Reunió del 31 de gener de 2001</i>	58
5.4.	<i>Reunió del 7 de febrer de 2001</i>	58
5.5.	<i>Reunió del 16 de febrer de 2001</i>	59
5.6.	<i>Reunió del 27 de febrer de 2001</i>	60
5.7.	<i>Reunió del 28 de març de 2001</i>	66
5.8.	<i>Reunió del 2 de juny de 2001</i>	70
5.9.	<i>Reunió del 3 de juny 2001</i>	72
6.	Enquestes (setembre - octubre 2001)	76-82
	Presentació	
6.1.	<i>Lola</i>	77
6.2.	<i>Marc</i>	79
6.3.	<i>Carlota</i>	81
7.	Entrevistes (abril - juny 2002)	83-95
	Presentació	
7.1.	<i>Lola</i>	83
7.2.	<i>Elena</i>	85
7.3.	<i>Ignasi</i>	88
7.4.	<i>Carlota</i>	91
7.5.	<i>Estefania</i>	93
8.	Valoracions personals retrospectives	96-101
	Presentació	
8.1.	<i>Jonathan</i>	96
8.2.	<i>Carlota</i>	97
8.3.	<i>Magda</i>	98
8.4.	<i>Estefania</i>	98
8.5.	<i>Marc</i>	99
8.6.	<i>Ignasi</i>	100

ANNEX 2

Diari

Presentació

15. El meu diari de feina.	102-136
-----------------------------------	----------------

ANNEX 3

Material de les cinc unitats didàctiques analitzades

Presentació

16. <i>El Judici a Jesús. Professora Lola</i>	137-138
16.1. <i>Valoracions de l'alumnat</i>	137
17. <i>La Guerra dels Segadors. Professora Elena</i>	139-150
17.1. <i>Document 1: Pauta d'anàlisi d'un conflicte</i>	139
17.2. <i>Produccions de l'alumnat</i>	140
• <i>Document 3: Mostra de les produccions escrites en el treball en equips</i>	144
▪ <i>Document 4: Mostra de la presentació final del treball en equips: seguiment de la pauta "anàlisi d'un conflicte"</i>	145
▪ <i>Document 5: Mostra de la presentació final del treball en equips.</i>	148
▪ <i>Document 6: Valoracions de l'alumnat.</i>	
18. <i>La Transició espanyola. Professora Carlota</i>	151-163
18.1. <i>Material de la professora</i>	
• <i>Document 1: Exemple de relació entre els objectius de la unitat didàctica preparada i els Objectius Terminals d'Àrea (OTA)</i>	151
• <i>Document 2: L'empatia</i>	152
18.2. <i>Material per a l'alumnat:</i>	
• <i>Document 3: Document de treball per a l'alumnat: "</i>	

	<i>La transició espanyola. De la dictadura a la democràcia</i>	154
18.3.	<i>Produccions de l'alumnat</i>	
	• <i>Document 4: Aportacions de l'alumnat i intervencions de la Carlota en el desenvolupament unitat didàctica.</i>	158
19.	Com es creen necessitats? Professora Estefania	164-167
19.1.	<i>Produccions de l'alumnat:</i>	164
19.2.	<i>Valoracions de l'alumnat</i>	166
20.	ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni.	
	Professora Agnès	168-205
20.1.	<i>Documents de treball per a l'alumnat:</i>	
	• <i>Document 1: "Els Projectes de Treball Global."</i>	168
	• <i>Document 2: Fitxa de seguiment de l'equip de treball.</i>	172
	• <i>Document 3 Fitxa de seguiment personal</i>	173
	• <i>Document 4: Pauta d'anàlisi del conflicte</i>	174
	• <i>Document 5: "Què vull dir quan demano que...?"</i>	175
20.2.	<i>Produccions de l'alumnat:</i>	
	• <i>Document 6. Mostra de les produccions escrites: "Atemptats d'ETA després de la treva"</i>	177
	• <i>Document 7. Mostra de les produccions escrites: "Ideologia d'ETA"</i>	179
	• <i>Document 8. Mostra de les produccions escrites: "El fraccionament de la societat basca des de l'ascensió al poder del PP"</i>	181
	• <i>Document 9. Mostra de les produccions escrites: "Euskal Herritarrok"</i>	183
	• <i>Document 10. Reflexions personals escrites de l'alumnat. Abril 2001</i>	185
	• <i>Document 11. Valoracions de l'alumnat sobre la marxa global del curs 2000-2001. 2n de batxillerat. Maig de 2001</i>	199
	• <i>Document 12.. Diari de l'Eva</i>	205

Introducció

Quina és la millor manera de treballar a l'aula per aconseguir un bon aprenentatge en Ciències Socials? Com pot el professorat de Ciències Socials fer bones pràctiques? Com es pot formar un professor o una professora de secundària “sentint” que es forma? Com pot, el professorat, fer seu el bagatge teòric d'una innovació?

L'intent de donar resposta a aquestes preguntes és el que m'ha impulsat a escriure aquest treball. Per fer-ho he hagut de conciliar **innovació, investigació i formació**.

Fa vint-i-cinc anys que sóc professora de secundària i des del moment que vaig començar no he parat de cercar la manera de formar-me, segurament per suplir la inseguretats personal i perquè no acabo de sentir-me mai del tot satisfeta de la meua pràctica. Puc dir que la necessitat d'**innovació** i de **formació** m'han acompanyat gairebé sempre, especialment d'ençà que després de tres o quatre anys com a professora vaig decidir conscientment, seguir en l'ensenyament. Aquesta inquietud i l'hàbit d'observació de tot el que succeeix a l'aula m'ha anat avesant a anotar aquelles situacions que em criden més l'atenció per després reflexionar-hi i avaluar-les. D'aquí en surt, sovint, diari escrit, que mai he fet de manera sistemàtica i, sí en canvi, amb moments que he viscut com a moments de canvi.

Des del curs 1996-97 el contacte amb el professorat del Departament de Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona _especialment amb la Doctora Pilar Benejam i el Doctor Joan Pagès_ m'han fet conèixer el potencial de la **investigació** com una eina de millora professional.

Aquells que treballem a l'ensenyament ens trobem en un context de canvi i reorientació, la nova societat de la informació i del coneixement, les noves tecnologies i els nous reptes del món actual fan trontollar les institució educatives. L'escola i els professionals que en ella desenvolupem la nostra tasca vivim aquest context canviant amb una especial sensibilitat perquè afecta les nostres vides de manera directa, posant-les entre l'espasa i la paret, entre un món mutant a ritmes de vertigen i una institució escolar poc receptiva i caduca que no acaba de saber quines són les seves funcions i les seves finalitats.

En aquest context, la Didàctica de les Ciències Socials es consolida com una disciplina, al costat d'altres didàctiques específiques, que recull les aportacions de la psicologia, la filosofia, la pedagogia, la sociologia, la història, la geografia i d'altres ciències que poden tenir relació amb el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest ampli camp que denominem les Ciències Socials.

La formació del professorat de secundària _com la de tants altres professionals en els seus àmbits d'exercici_ s'ha convertit en un tema preocupant i cabdal. Preocupant perquè sovint les ofertes de formació s'adiuen poc amb les necessitats i inquietuds o amb les expectatives que tenen els i les professionals, contribuint d'aquesta manera al malestar docent. Cabdal perquè, com anirem veient, qualsevol canvi en la pràctica educativa ha de passar per la voluntat de canviar d'aquell que la canvia i per una certa satisfacció personal producte d'aquest canvi, suficient per crear-li un estat d'ànim que l'engresqui a seguir el camí iniciat.

És des d'aquesta perspectiva que penso que conciliar **innovació** i **formació** pot ser una tasca satisfactòria per aquells que la duen a terme, entre altres raons perquè a tothom agrada sentir-se créixer com a professional. Des de la **investigació** es pot fer una aportació de rigor en l'anàlisi de qualsevol situació, una feina de

comprovació més sistemàtica del que s'esdevé en una proposta didàctica concreta així com una tasca de comparació i contrast entre el que s'esdevé en el context d'estudi i allò que succeeix en d'altres contextos i tot plegat es pot mirar des de les aportacions teòriques de la Didàctica o d'altres disciplines, poder valorar-ne la validesa i la possible generalització.

És amb la voluntat de conciliar **innovació, formació i investigació** que hem d'entendre la feina feta per l'equip *Diàleg 9*, un equip de 9 persones d'especialitats diferents en el camp de les Ciències Socials, que tenim en comú el fet de treballar en el mateix centre escolar, que hem volgut investigar aspectes concrets de la pròpia pràctica educativa _una pràctica que és òbviament individual però que s'ha volgut preparar i discutir-ne l'aplicació a l'aula en equip_ amb la intenció de millorar-la, de fer-la més útil als nois i noies que vol servir. En aquesta pretensió la meua feina ha estat la de dinamitzar un procés de reflexió i de formació que tenint el seu moment àlgid el curs 2000-2001 va iniciar-se el setembre del 1999 _en els mateixos moments que preparava la presentació del treball de recerca *Què en saben i què en poden aprendre de democràcia els nois i les noies de 4t d'ESO. Un exemple d'investigació-acció?*¹ i que va seguir durant tot el curs 2001-2002. Algunes de les pràctiques dutes a terme al llarg d'aquests cursos tenen encara continuïtat perquè, d'alguna o altra, el procés de reflexió sobre l'acció que vam iniciar ha canviat i segueix canviant algunes maneres de fer.

La recerca, com anirem veient, és un camí que pot permetre anar passant del *formar-se per formar al formar-se formant*. En el temps que dura la investigació, els professors i professores de *Diàleg 9* preparam, en un procés de reflexió compartit, unitats de contingut, les portem a l'aula, en fem un seguiment més acurat del que és

¹ Treball de recerca presentat el setembre del 1999 per a l'obtenció de l'acreditació de Magíster en DSC.

ordinari i exposat a la mirada de companys o altres observadors i en fem, posteriorment, una avaluació també compartida.

Ha de quedar ben clar des del principi que tot el que aquí es pot llegir no ha estat tasca d'una sola persona sinó fruit de l'acció i la reflexió conjunta. La meua feina ha consistit, només, en *acompanyar* els meus companys i companyes en aquesta *aventura*, ha estat la de convidar-los a *provar* maneres de fer que no els són habituals, la d'animar a fer reflexió, i també, la de convèncer la direcció pedagògica del centre perquè cedís espai i temps per trobar-nos; sense els quals era impossible plantejar el projecte. I també, òbviament, he realitzat la feina com a investigadora: analitzar-ne els resultats, interpretar-los d'acord amb les teories vigents, extraure'n conclusions, comparar els resultats amb els d'altres experiències, deduir-ne possibles aplicacions, proposar canvis, etc.

Recordem les preguntes que encapçalen aquesta introducció: Quina és la millor manera de treballar a l'aula per aconseguir un bon aprenentatge en Ciències Socials? Com podem els professors i professores de Ciències Socials fer bones pràctiques? Com es pot formar un professor o una professora de secundària "sentint" que es forma? Com pot, el professorat, fer seu el bagatge teòric d'una innovació? Si pensem respostes temptatives a totes aquestes preguntes veurem que cal combinar **investigació, innovació i formació**.

No és fàcil per a un professor o una professora de secundària resoldre els problemes _sovint derivats del propi fet d'estar treballant amb adolescents_ que diàriament se li plantegen a l'aula i poder, al mateix temps, fer reflexió sobre quines són les millors maneres d'ensenyar per tal de poder assolir les finalitats que es proposa. Però no hi ha dubte que és un desig de molts poder fer-ho. Som molts els professors i professores que treballem a secundària i que, no sentint-nos prou

satisfets amb el que ha significat els procés de reforma que hem viscut en els últims anys, seguim cercant maneres de fer la nostra feina més eficaç i competent.

Si el professorat vol millorar la seva pràctica educativa no es podrà aturar mai del tot perquè la vida no s'atura, no podrà donar mai res per definitivament resolt, perquè mai res està definitivament resolt. Cap professor ni cap professora no es podrà permetre el luxe d'afirmar: "ja he trobat *la manera* de fer-ho i de fer-ho bé, ja ho tinc tot resolt" perquè el que pot haver trobat és la manera de fer-ho en *aquell* moment, per *aquell* grup d'alumnes *concret*, en *aquell context determinat*. Però cada nova situació d'ensenyament i, per tant, d'aprenentatge és una situació nova i, en conseqüència, un problema nou que haurà de saber resoldre de manera temptativa.

Això no treu que no s'hagi pogut crear una bona situació d'ensenyament i d'aprenentatge. Cada nova experiència reflexionada aporta aprenentatge (Shön,1992), ens fa més *experts*. Si bé l'experiència no ens fa pas més experts en el sentit que ens ajuda a resoldre definitivament els problemes sí que és una gran font d'aprenentatge, de formació.

És perquè penso que l'experiència, quan va acompanyada de reflexió, pot ser una bona font de formació, d'aprenentatge, que ens permet afrontar els problemes encara que no ens permeti resoldre'ls definitivament, que em va semblar professionalment estimulants i personalment compromès iniciar aquesta recerca. Una recerca que significava, des dels seus inicis, la voluntat d'un equip de professors i professores de secundària de posar-nos en situació de viure *experiències*, maneres d'ensenyar diferents a les habituals i que permetessin un aprenentatge significatiu a l'alumnat i a nosaltres mateixos.

Així doncs la raó fonamental que mou aquesta investigació és la d'analitzar i interpretar el procés d'innovació per tal de deduir si hem trobat maneres de fer que

permetin al professorat de secundària transformar la pràctica d'aula en experiències útils per a la vida dels seus alumnes i per a ells mateixos.

Les pràctiques d'aula preparades a l'abric del *Pla de Formació* _dissenyat per les pròpies persones que es volen formar com una manera de disposar de temps per reflexionar sobre el *què*, el *com* i el *per què* fem el que fem_ són un total de nou de les quals n'analitzaré en profunditat cinc. A les altres quatre s'hi faran referències generals. Les persones que intervenen en el procés de formació i innovació som deu.

Les pràctiques educatives que es van programar i que aquí es descriuen i analitzen s'adiuen molt bé al que Peter Woods (1997) denomina *experiències crítiques*. Acompleixen, ens sembla, les quatre característiques que Woods (1997) proposa.

Primero, promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos .
 Segundo, estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del *profesor* (...) el profesor también aprende y evoluciona, de modo que se realiza.
 Tercero, las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores.(...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar sometidos.
 Cuarto, estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. (...) Si las experiencias críticas se pueden mostrar todavía como posibles, también quizá, cuando todo ha arraigado, dándose incluso mejores oportunidades, serían un considerable elevador de la moral de los profesores en general. (Pág. 18–20)

Els components de *Diàleg 9* hem pretès fer avançar els i les alumnes per camins que els capacitin intel·lectualment i humanament per a l'ús del diàleg i la participació, però també hem tingut en tot moment la voluntat de realitzar-nos personalment i professionalment a través d'una feina compartida que ens permetés conservar l'esperança en l'educació, trobant més arguments per preservar aquells ideals que corren el risc de perdre's en les rutines diàries. Només ens cal que la feina que nosaltres hem fet pugui ser útil més enllà de les parets de la pròpia escola.

Partint dels pressupòsits de la denominada investigació-acció (Sthenhouse, Carr, Elliott, Shön) hem procurat introduir una forma de treballar que permet anar adaptant qualsevol nova situació d'ensenyament i d'aprenentatge a la situació derivada de les anteriors o de les reaccions provocades per la seva aplicació. En realitat el que desitgem és introduir, en la nostra forma de treballar, una manera de fer que requereixi una reflexió constant sobre les conseqüències de les accions programades.

Qualsevol acte educatiu està immers en una forma de pensar, de sentir i d'actuar característica del nostre context històric. La incertesa de les conseqüències de les nostres accions és el que ens porta a ser prudents; volem que les situacions didàctiques no siguin producte de la imprevisió, resultat de les rutines o actes inconscients sinó tot el contrari que arribin com a resultat d'una reflexió prèvia feta en equip, calculant l'impacte que puguin tenir-hi les possibles variables de context (tipus d'escola, context sociocultural, característiques del grup-classe, situacions relacionals, etc.), sense voler donar en cap cas a aquesta previsió o aquest càlcul el sentit d'una racionalitat tècnica. Volem partir de la voluntat d'explicitar els pensament, angúnies, neguits personals del professor o professora a l'hora d'encarar-se cada dia a noves situacions, sabent que l'ensenyament és una pràctica social més que requereix saber-s'hi bellugar de manera temptativa.

Sovint ens succeeix que alguna acció pensada, preparada fins a l'últim detall no obté ni de bon tros els resultats esperats (de la mateixa manera ens pot succeir el contrari). Qualsevol procés d'investigació-acció té per norma anticipar-se a l'acció de manera reflexiva però compta, també, amb la seguretat que hi haurà contingències, imprevistos, atzars, iniciatives que naixeran en el mateix moment de l'acció i que requeriran de la reflexió en l'acció per minimitzar desviacions respecte

el que s'havia previst o simplement actes reflexius que possibilitin l'acceptació que el que està succeint és millor que el que s'esperava que succeís.

Tota acció comporta un risc. També una forma d'actuar a l'aula com la que hem pensat i provat té aquest risc. Per això considerem impensable aventurar-nos pels camins de la millora didàctica sense una reflexió prèvia sobre el nostre treball i una programació al detall de tot allò que considerem necessari: marcar objectius, seleccionar continguts, pensar estratègies d'ensenyament i aprenentatge, seleccionar i organitzar materials a utilitzar, triar els moments i els instruments per a l'avaluació, crear un bon clima d'aula, etc. Però sabem que al costat d'aquesta previsió _que ens ha suposat formació i que la suposa d'una manera permanent_ hi haurà sempre quelcom que no es pot preveure. És per tot allò de *no previsible* que tota acció educativa té, que podem considera-la, també, un art. Aquesta acció educativa entesa com a art demana professionalitat i humanitat. Si abans citava Sthenhouse, Carr, Elliott o Shön, perquè d'ells n'he triat la manera de pensar l'acció educativa i reflexionar-hi, ara vull citar Van Manen (1998, 2003, 2004) Meirieu (1998) o Gadamer (2000) perquè m'han permès aprofundir més encara en qüestions educatives molt necessàries en aquest nostre món de presses; qüestions com el tacte, el to, el clima, la sensibilitat, la responsabilitat i la capacitat d'acompanyar-nos mútuament com a persones que esdevenim persones.

Ningú es fa persona sol i ningú pot crear res del no-res. Per aquest motiu el grup de professors i professores participants tenim clar que cal una voluntat de *feedback* contínua, que cal una comunicació contínua de tot el que va succeint. En la comunicació mútua i habitual d'experiències i de reflexions cadascú hi pot trobar la font de la pròpia creativitat i de la pròpia construcció personal.

Parts del treball

El treball que teniu a mans s'estructura en dues parts i cadascuna de les dues s'ha subdividit en diferents capítols:

Primera part

Capítol 1: es fa una descripció del procés per tal de poder seguir, en una ordenació cronològica, el que es va esdevenir des del moment que es decideix fer una *Innovació Curricular*, es proposa un *Projecte de Formació* i decideixo fer la *investigació* l'una i l'altre.

Capítol 2: es donen raons per haver iniciat aquesta recerca, es fa el plantejament del problema, dels objectius i de les hipòtesis de treball i s'hi explica el context en el qual es desenvolupa la recerca.

Capítol 3: s'hi exposen les línies metodològiques, s'enumeren els instruments de recerca i recollida d'informació, s'exposa quin ha estat el procés de tractament de la informació i s'assenyala quina ha esta la directriu ètica que ha guiat la investigació.

Capítol 4: es justifica el punt de partida teòric de la recerca. S'exposen raons per les qual s'ha decidit fer la recerca des dels paràmetres de la investigació-acció, des dels supòsits de la teoria sociocrítica i per què es va decidir impulsar una innovació treballant en equip de manera col·laborativa.

Capítol 5: es marquen les bases teòriques per a la innovació curricular. S'hi donen raons per triar els conceptes clau (*conflicte i poder*), les habilitats cognitivolingüístiques (*narrar, descriure, definir, explicar, justificar i argumentar*), les habilitats socials (*capacitat d'escoltar, preguntar i agrair, capacitat d'empatia, capacitat de resolució de problemes i d'acceptació del conflicte, capacitat de mantenir la independència, capacitat d'iniciativa, de voluntat i de persistència,*

capacitat de *prendre decisions personals i col·lectives*, capacitat de *participació, cooperació i col·laboració*) i unes estratègies d'ensenyament i aprenentatge que propiciïn un clima d'aula favorable a la interacció tranquil·la, al debat, al diàleg i a la participació cooperativa.

Segona part

A diferència dels cinc capítols de la primera part, els capítols 6 i 7 de la segona són especialment llargs. Sóc conscient de l'esforç que representa la seva lectura i és obvi que hom no encara de la mateixa manera un capítol si aquest té entre 30 i 50 pàgines que si en té més de 200. És per aquest motiu que demano comprensió al lector. Una comprensió que penso que li resultarà fàcil quan hagi finalitzat la lectura perquè podrà entendre la coherència de l'estructura, la unitat temàtica i la complexitat de les variables d'anàlisi, especialment del capítol 7 que és el més llarg. Els relats de situacions d'aula són llargs i en algunes ocasions poden semblar repetitius però confio que serà vist com l'expressió d'una voluntat de presentar-les de manera clara i real.

Capítol 6: en aquest s'exposen la proposta d'*innovació curricular* i la proposta de *projecte de formació*. Podrem veure com ambdues propostes són inseparables. S'analitzen i s'interpreten els resultats del *projecte de formació*; un projecte de formació que hauria estat impensable si no s'hagués donat, de manera paral·lela, la implementació de la *innovació curricular*. Per poder afirmar amb major seguretat les interpretacions que es fan, s'estableix una separació entre la valoració que en fa l'equip que es forma en acabar el temps pròpiament destinat a la formació i la que es fa després de transcorregut un temps.

S'acaba el capítol amb unes conclusions generals que permeten resumir la validesa del *projecte de formació*.

Capítol 7: és aquest el capítol de major extensió. Després de revisar-lo diverses vegades amb el director de tesi i de cercar formes de fer-lo menys extens vam desistir perquè qualsevol altra organització li treia unitat i coherència.

En aquest capítol, després d'unes reflexions prèvies, es concreta la proposta didàctica que va fer cadascun dels membres de *Diàleg 9*, es fa una descripció de totes les unitats didàctiques, fent especial atenció a les que s'analitzen i s'interpreten en profunditat en el procés investigador. S'analitzen i s'interpreten els resultats de la implementació a l'aula de cada unitat didàctica. Aquesta és una feina meticulosa que es fa per cadascuna de les variables d'anàlisi (conceptes clau, habilitats cognitivolingüístiques, habilitats socials i estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge) i en cadascuna de les cinc unitats didàctiques seleccionades; d'aquí l'extensió del capítol i el perill de repeticions.

Aquest capítol, com l'anterior, acaba amb unes conclusions que recullen els elements més destacables de la implementació a l'aula de la *innovació curricular*.

Capítol 8: s'hi exposen les conclusions generals, tant pel que fa al *Projecte de Formació* com a la *innovació curricular*. S'hi apunten, també les línies de futur que es podrien traçar en futures investigacions.

Capítol 9: bibliografia consultada.

Nota clarificadora

Per tal que es pugui entendre el contingut dels annexos cal tenir present que només figuren en aquests annexos tots aquells materials dels quals n'he pogut fer una manipulació fàcil per convertir-los en format word, o bé aquells que en el seu origen ja ho eren.

Aquest no és el cas d'alguns dels materials, per exemple les poques notes escrites de l'Eva, que amb prou dificultats es llegeixen o aquell conjunt de materials d'aula, que per la seva extensió o per les seves característiques no es podien convertir *_si més no, no es podia fer fàcilment_* a documents en algun tipus de format que permetés un ús informatitzat. Una bona part del material d'anàlisi que s'ha utilitzat són exercicis d'aula fets per l'alumnat en el decurs les sessions de treball i, per tant, escrits a mà; altres són treballs que si bé estan escrits en word no disposava de la còpia informatitzada i vaig considerar que no compensava la feina de escanejar-los tots per poder-los incloure en els annexos. També es troben en aquesta situació tots els documents filmats.

És per aquesta raó que la versió informatitzada no conté el mateix que la còpia en paper dipositada a l'Escola de Doctorat, essent aquesta darrera idèntica a la que cadascun dels membres del tribunal va tenir a mans per valorar la tesi.

Si per a futures investigacions o estudis alguna persona tinguéss necessitat o interès en consultar aquest material es pot posar en contacte amb mi i li facilitaré amb molt de plaer. Aquestes persones interessades em poden localitzar en els següents telèfons i correus electrònics:

Agnès Boixader i Corominas:

Telèfons: mòbil 629 75 76 42 i fix 93 870 51 38

Correu electrònic: agnesb@menta.net i agnes.boixader@escolapia.net

Presentació

S'inclouen en aquest annex alguns dels documents que estan relacionats amb el *Projecte d'Àrees* del centre educatiu on es va fer la *innovació curricular* i el *Projecte de Formació* i que van tenir relació amb l'esperit que va propiciar el naixement de *Diàleg 9* com equip que volia innovar.

S'inclou el text sencer del *Projecte d'Àrees* del curs 2000-2001 perquè aquest recull els objectius i les accions més rellevants dels dos anteriors.

També s'hi poden trobar els resums de tres de les reunions verticals que fan referència al *Projecte d'Àrees*, una del curs 1999-2000 i dues del 2000-200, les dues tenen relació amb la innovació proposada o bé amb el *Projecte de Formació*.

1. Definició i justificació del projecte

Aquest és un projecte que parteix de la voluntat d'establir una coordinació vertical de totes les àrees del currículum -per tal d'evitar llacunes i/o repeticions o sobrecàrregues importants als nostres alumnes i malbaratament d'energies als nostres professors- i de la necessitat de tenir escrit i viu el Projecte Curricular de Centre.

Però en parlar de PCC, en el marc de la reforma educativa, no hem d'oblidar que, el caràcter obert i flexible que té aquesta, possibilita -i obliga d'alguna manera- a que cada centre en defineixi els paràmetres, hi afegeixi els trets distintius del seu Caràcter Propi i tingui present l'entorn sociocultural de l'escola.

L'elaboració d'un Projecte Educatiu, d'un Projecte Curricular de Centre, la programació anual o la programació d'una unitat didàctica avui no pot ser la mateixa que fa 10 ó 15 anys Tot ha canviat molt i el que se li demana a l'escola no és ja el mateix que se li demanava quan es va començar a experimentar la reforma.

Un projecte d'àrees, dins d'aquest context d'elaboració del PCC d'un centre que rep nenes i nens de 2 / 3 anys i que té el repte de tenir-los a gust i de ser-los útil fins els 17 / 18- no pot més que ser ambiciós. Ambiciós en les seves finalitats, ambiciós en la utopia de seguir creient en l'educació, ambiciós en la voluntat de saber ajudar a canviar mentalitats, ambiciós en la fermesa de caminar, poc a poc però amb seguretat, cap a l'aplicació de noves estratègies d'aprenentatge més útils i adequades per al tractament de la diversitat dels i de les alumnes, ambiciós en el desig de connexió permanent amb una realitat canviant -a vegades per incorporar-la al propi projecte, altres per combatre-la-, ambiciós en l'esforç d'aplicació de noves tecnologies.

Aquesta ambició, deixem-ho clar, no ha de tenir res de cobdícia ni d'enveja, ben al contrari, és zel, avidesa i esperança de fer una feina que serveixi els nens i les nenes, els nois i les noies que se'ns confien; una ambició que aposta per un model de persona oberta, tolerant, solidària, capaç de viure i conviure en un món en constant canvi.

Per tot el que s'ha dit creiem que el projecte d'àrees ha de treballar de manera molt coordinada amb tots els altres projectes que es duquin a terme a l'escola.

El projecte d'àrees haurà de :

1. Procurar que els i les mestres estiguin ben preparats i preparades en les seves àrees, coneguin bé les disciplines que imparteixen.
2. Procurar que les metodologies, procediments, estratègies d'aprenentatge que s'utilitzin permetin l'atenció a la diversitat i l'aprenentatge significatiu.
3. Procurar preparar noies i nois autònoms i responsables. Per això els mètodes d'ensenyament d'aprenentatge que utilitzem han de tendir a "cedir", de manera progressiva, el control de l'aprenentatge a l'alumne, facilitant-li així un grau cada vegada més gran d'autonomia.
4. Procurar que les àrees estiguin impregnades de valors i actituds. A les portes del segle XXI i en plena societat de la informació -o del coneixement- no ens podem permetre pensar que podem "instruir en disciplines neutres".

2. Què hem fet fins ara i seguim fent de manera permanent?

El que hem anat fent en aquests dos últims cursos, esbossat de manera molt general és:

1. Fer diagnosi de l'estat de la situació pel que fa el PCC. Les accions desenvolupades ens han portat a:
 - Estudiar els documents que ja tenim escrits a l'escola (PCC d'Infantil i de Primària, o les programacions de les diferents matèries a Secundària)
 - Mirar de saber si són documents vius (si la pràctica d'aula corresponia a allò que estava escrit)
 - Saber quina és la pràctica educativa que ens caracteritza. Quines metodologies s'utilitzen i per què s'utilitzen.
 - Saber quins materials utilitzem i de quina manera els utilitzem.
 - Analitzar quins són els criteris de selecció de materials.
 - Intentar descobrir quina atenció mereixen les normes, actituds i valors dins de les àrees.
 - Redefinir: objectius d' ETAPA, I d'ÀREES
 - Mirar de treballar per objectius. Per això és important que els departaments tinguin ben definit quins objectius es volen assolir en cada cicle, curs, crèdit o unitat didàctica.
 - Quines activitats d'ensenyament / aprenentatge es plantegen per assolir cadascun dels objectius
 - Quines estratègies d'avaluació es plantegen per saber en quin grau s'han assolit o no els objectius.
 - Planificació i revisió constant que ens ha portat a
 - ◇ Reflexionar, contrastar opinions, coordinar esforços, proposar canvis que no suposin massa esforç addicional per als i les mestres.
 - ◇ Aprendre a treballar per objectius i a revisar-ne el grau d'assoliment.
 - ◇ Fer memòria del que cada seminari, departament, grup de treball va fent. (Memòria crítica, per tal d'aprofitar el que es fa bé i descartar tot allò que no ens satisfà)

3. Què ens queda per fer? Objectius per al curs 2000-2001

No hi ha cap dubte que el que ens queda per fer és molt més que el que hem fet. Un PCC s'ha de reescriure contínuament perquè els canvis, com dèiem, són continus.

Durant aquest curs procurarem assolir aquells objectius referits a àrees que es desprenguin del objectius generals d'escola, centrant-nos bàsicament encara que no de forma exclusiva, en els objectius derivats de les Polítiques 2 i 3 marcades pel conjunt d'coles de la institució

Redactats de manera molt general podrien explicitar-se en:

1. Revisar els criteris d'avaluació de totes les àrees del currículum, des de P3 fins a 2n de Batxillerat bo i establint-ne la coherència per a cada nivell educatiu i també la correcta progressivitat vertical .
2. Vetllar per tal que es contemplin en les programacions d'aula, i per tant també en els criteris d'avaluació, tots tres tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i d'actituds, valors i normes.
3. Estendre l'ús d'aquelles metodologies o maneres de fer a l'aula que sabem que permeten una millor qualitat dels aprenentatges.
4. Cercar metodologies que afavoreixen, de manera gradual en cadascuna de les etapes educatives, el gust per la lectura i la capacitat d'expressió oral i escrita.

5. Mantenir les reunions verticals d'àrees per tal d'anar progressant en la coherència curricular vertical i anar trobant aquelles estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge més adequades a cada nivell i a cada moment.

Accions que cal vetllar des del projecte d'àrees

De les accions que s'han proposat els diferents equips per aquest curs 2000-2001 són moltes les que es refereixen a qüestions curriculars. En tot cas segons serà responsabilitat del cap projecte d'àrees vetllar perquè a final de curs haguem avançat en tot el que es desprèn del document de *Polítiques i objectius*, treballat en reunions d'equip directiu d'escola.

Aquestes accions són les que es descriuen a continuació

Política 1 / Objectiu 1

1. Establir canals de comunicació i ajuda mútua entre els docents del Departament de Ciències de Secundària per intercanviar informacions acadèmiques de forma fixa
2. Disposar tota la informació curricular disponible a nivell individual de forma organitzada en el Departament de Ciències Secundària
3. Organitzar reunions dins de l'escola per a intercanviar idees i experiències sobre les diferents metodologies que s'utilitzen a l'aula. (cicle mitja i superior)

Política 2/ Objectiu 2

4. Establir i informar als alumnes en tot moment del procés d'aprenentatge, dels criteris d'avaluació i puntuació (ESO i Batxillerat)
5. Disposar a final de curs d'uns criteris d'avaluació consensuats de totes les àrees de tots els cursos.

Política 3/ Objectiu 1

6. Dissenyar pràctiques de laboratori senzilles per facilitar l'experimentació al Cicle Superior de Primària, ESO i Batxillerat.

Política 3/ Objectiu 3

7. Establir uns mecanismes organitzatius que permetin el treball departamental a totes les etapes de l'escola, de cara a trobar-ne la coherència curricular entre elles.
8. Gestionar el Projecte Curricular a partir d'un instrument comú i únic a tota l'escola.

Política 4/ Objectiu 1

9. Treballar el diàleg i el reconeixement de l'altre (Dep. de CCSS, ESO i Batxillerat)

Annex

Objectius curs 2000-2001

Objectius generals del projecte i relació amb les polítiques i objectius de curs

(P1/O1)

1. **Portar registre escrit** de les reunions de programació i/o avaluació d'àrees, tant a les reunions de cicle a Primària com de departament/seminari a Secundària i de les reunions verticals.
2. **Dipositar a les sales de professors** còpia del projecte de curs d'àrees així com dels resums i/o actes que es puguin derivar de tota la feina feta relacionada amb el projecte
3. **Escriure**, per curs/àrea, els acords presos pel que fa a criteris d'avaluació.
4. Informar els alumnes (de Secundària) del criteris d'avaluació que s'utilitzaran per avaluar-lo.

(P2/O2)

5. **Revisar els criteris d'avaluació** de totes les àrees del currículum.
6. **Organitzar les reunions verticals** d'àrea del curs per treballar criteris d'avaluació.
7. Veïllar per tal que es contemplin, en els criteris d'avaluació, tots tres tipus de continguts (PCV)
8. **Revisar la coherència vertical** dels criteris d'avaluació, especialment entre etapes.
9. Facilitar mecanismes per poder tenir present i agilitar l'avaluació de tot el procés d'aprenentatge (autoregulació, coavaluació, etc)

(P3/O1)

La majoria dels objectius que s'han redactat en els diferents cicles/equip fan referència al projecte d'àrees. Aquí només es recullen aquells que poden generalitzar-se a tota l'escola.

10. **Estendre**
- 11.
- 12.
13. a altres cursos (mantenint-ho en els que ja es fa) la metodologia de treball per projectes.
14. **Cercar metodologies** que afavoreixin el gust per la lectura
15. **Utilitzar**, a l'aula, estratègies que afavoreixin el debat i la discussió

(P3/O2)

Tots els objectius que s'han redactat en els diferents cicles/equip fan referència al projecte d'àrees. Aquí només es recullen aquells que poden generalitzar-se a tota l'escola.

16. **Fomentar** el treball per departaments (grups verticals) per tal d'aconseguir major coherència curricular.
17. **Mantenir** les reunions verticals d'àrea.

(P4/O1)

18. **Establir relació** entre objectius/continguts/activitats de diferents àrees del currículum i objectius/activitats del projecte d'acció pastoral-tutorial. (*projecte d'educació en valors cívics per treballar l'entorn multicultural*)

Objectius referits només a una etapa

Per a Infantil i Primària

(P3/O1)

1. **Assegurar-nos la continuïtat i progressivitat** d'aquells mètodes que, havent-se iniciat amb el més menuts, veient-ne la utilitat per a un millor aprenentatge per als nens i nenes i havent-los aplicat després d'una reflexió seriosa, queden "tallats" a una determinada edat, curs, cicle, etc. (àrees amb el menuts, treball per projectes, pluja d'idees a llengua, etc.)

Per a la Secundària i Batxillerat

(P1/O1)

Llengua

- ✓ Unificar criteris de comentari de text i morfosintaxi
- ✓ Fomentar l'expressió oral

Recordatori de la temporització d'accions a secundària

	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	juny
CURS				
1998-1999		Anàlisi de crèdits variables	Anàlisi de crèdits variables	MEMÒRIA variables i comuns
1999-2000	Anàlisi de crèdits variables	Anàlisi de crèdits comuns	Anàlisi de crèdits comuns	MEMÒRIA
2000-2001	Anàlisi de crèdits comuns	a) • Interdiscipli.. • C.síntesi • recerca • Ed. Valors b) Iniciar l'anàlisi de les optatives de batx.	a) • Interdiscipli.. • C.síntesi • recerca • Ed. Valors b) Iniciar l'anàlisi de les optatives de batx.	MEMÒRIA ANÀLISI AVALUACIÓ DE METODOLOGIES
2001-2002	Batxillerat/ optatives	Batxillerat/ comuns	Batxillerat/ comuns	MEMÒRIA

Objectius referits a les reunions verticals d'àrea

En aquest curs tal com es va acordar a les reunions d'equip directiu hi haurà dues reunions conjuntes d'àrees. El objectius específics d'aquestes reunions són:

- **Donar-nos a conèixer** els criteris d'avaluació de cada curs/cicle-àrea
- **Escriure els criteris d'avaluació** com a mínim els que 'tanquen' cicle.
- **Contemplar**, en les programacions, d'aula criteris d'avaluació referits als tres tipus de continguts (PCV).
- **Revisar** la coherència dels criteris d'avaluació entre etapes.
- **Fer propostes de rectificació** en tots aquells casos que es detecti manca de coherència entre cursos, cicles o etapa.

Dimecres, 23 febrer de 2000

Assistents a la reunió de CCSS: Rosa M^a, Mònica, Núria, Doràlia, Assumpta, Teresa, Carlota, Marc, Elena, Agnès.

La reunió s'ha esdevingut en un clima molt distès, s'ha mantingut un torn de paraules que començava per les mestres del més menuts i acabava amb les dels més grans, seguint un primer torn de paraules per donar resposta a la primera pregunta, un segon per fer-ho a la segona etc.

En aquest resum destaquem, abans que res més, aquells aspectes que han anat apareixent en el decurs de la reunió i que, en acabar-la, s'han vist com a qüestions que **caldrà tenir molt present si volem avançar en la línia de millorar el què fem, el com ho fem i el com avaluem en CCSS.**

Aquest aspectes són:

- **Procediments**

És bàsic, en CCSS, el treball dels procediments, que és, potser, el que menys es treballa (especialment a primària) perquè són els procediments *-aprendre a fer-* els que millor ens permeten anar posant una base sòlida per als cursos següents (i per a la vida). Fem notar que, en moltes ocasions, es tracta de saber aplicar procediments imprescindibles per a la vida social, p.e. aprendre a resoldre conflictes.

- **Actituds, valors i normes**

Veiem, també, com a bàsic el fet d'educar actituds, valors i normes i entenem que una forma diferent de treballar (en la línia, p.e., de treballs per projectes) ens ho permet millor que les formes tradicionals d'impartir coneixements socials (especialment aquelles que són més memorístiques)

- **Els nens i nenes no aguanten els "rotllos".**

Els nens i les nenes escolten poc; cal fer molts esforços perquè et segueixin i mantenir la seva atenció és una empresa cada vegada més difícil

- **Motivació i interès.**

Hem d'aconseguir que mantinguin la motivació per les CCSS (secundària), el coneixement de l'entorn social (primària) o els hàbits i actituds (infantil) necessaris per a viure dignament en societat.

És imprescindible replantejar-nos el que creiem que és important que aprenguin. Cal deixar de voler que aprenguin tantes i tantes coses que no els serveixen per a res i que, en molts casos, fan que avorreixin les CCSS.

- **Actualitat./vigència/connexió**

Hem de fer els esforços que calgui per "adaptar" allò que treballem a classe amb allò que els nens i les nenes, els nois i les noies viuen en la seva vida quotidiana. Cal que els continguts socials que treballem tinguin sentit per a ells i elles! (Es posa l'exemple de les famílies: seguim treballant el concepte de família segons uns esquemes tradicionals que per a molts nens i nenes ja no tenen sentit; molts nens i nenes no tenen una família "normal" pare/mare-fills).

En moltes ocasions el fet de treballar amb llibre de text ens obliga a centrar-nos en uns continguts que es consideren molt desfassats. Ens hauríem de plantejar prescindir del llibre o utilitzar-lo només com un recurs més. El que és clar és que cal canviar radicalment la manera d'encarar el coneixement de l'entorn social.

Val la pena; també, comentar que el fet d'haver-nos hagut de reunir ens ha "obligat" a fer revisió del que estem fent en aquests moments a cadascun dels cicles, la qual cosa ha evidenciat que:

A primària: El coneixement de l'entorn social és el que menys agrada als nens i les nenes a partir de 3r de primària. En alguns casos es fa l'anàlisi (es respon les preguntes) a partir del que es va fer el curs passat, que no serà el mateix que es faci aquest curs, però ara encara no s'hi ha pensat perquè, en aquest trimestre es treballa l'entorn natural.

Algunes experiències recents permeten posar de manifest que **els nens i nenes aprenen molt més per la interacció entre ells i elles** (relació dels de 1r amb els de 3r) que per l'acció dels mestres i les mestres.

A secundària:

Hi ha diferències importants entre les maneres de fer de cadascun dels professors i professores de CCSS de secundària obligatòria.

Les diferències d'edat dels nois i les noies i els diversos continguts (especialment ente geografia i història) fan que en CCSS sigui d'allò més difícil tendir cap a una certa unitat de criteris

En ben poques ocasions ens reunim per reflexionar sobre el que fem.

Adjuntem el que vam fer respecte les HABILITATS SOCIALS.

Hem partit de la idea que volem afavorir el que alguns psicòlegs en diuen "conductes prosocials". El llistat que oferim no és de bon tros complet i segurament n'hi deu haver algunes que són més pròpies dels nens petits que potser no figuren en un llistat preparat per persones que ens dediquem als més grans.

Entendrem el llistat com una orientació per començar a treballar.

Una conducta prosocial, en les relacions interpersonals i de grup, es caracteritza perquè:

- Permet la prevenció i fins i tot l'anul·lació d'antagonismes i violències.
- Promou la reciprocitat positiva i solidària en les relacions interpersonals i de grup.
- Estimula les actituds i habilitats per a la comunicació.
- Incrementa l'autoestima i la identitat de persones o grups implicats.
- Possibilita l'empatia interpersonal i grupal.
- Augmenta la flexibilitat i evita dogmatismes.
- Augmenta la sensibilitat cap a la comprensió i acceptació de l'altre o els altres grups.
- Permet la salut mental de la persona egocèntrica.
- Pot millorar la percepció de les persones pessimistes.
- Estimula la creativitat i la capacitat d'iniciativa.
- Modera les tendències de dependència.
- Reforça l'autocontrol.

És important destacar, també que els experts que hem consultat parlen dels "límits de la prosocialitat" o dels seus inconvenients. Una conducta no la podem considerar prosocial quan significa una intrusió en la vida del receptor, cal no generar dependència, no fer sentir a l'altre com a inferior, cal no fonamentar l'augment de la pròpia autoestima en el domini sobre els altres, etc.

És important saber que el desenvolupament de les habilitats socials passa per una

feina global de tots els mestres, en totes les àrees, en tot moment o que, segurament, podríem desenvolupar aquest tipus de capacitats en els nostres alumnes donant major importància als continguts de valors, normes i actituds, (*l'aprendre a ser*), que pensem hauria de ser la funció bàsica de l'escola. Però cal tenir, també, clar que unes maneres de fer (*aprendre a fer*) generen uns hàbits, unes rutines, etc. ben difícils de canviar quan els nens i les nenes són grans (*aprenem a ser* mentre fem accions, ens relacionem, pensem, sentim; és l'acció que posem de manifest el que som).

Pensem que en CCSS un tipus determinat de procediments propicien unes formes determinades d'actuació i afavoreixen unes determinades actituds. Per exemple fer propostes i no imposicions.

Del que es tracta és, doncs, de trobar aquelles maneres de treballar, aquelles estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge, aquells procediments, etc. que afavoreixin el màxim possible les habilitats socials que volem desenvolupar, sense deixar de banda, òbviament, aquells procediments més "tècnics", com pot ser el saber usar una brúixola.

El llistat que haurem de revisar, després que cada equip de cicle hagi anat treballant és el següent. Recordem que és un llistat obert.

- Autocontrol
- Mirar-se mútuament (mirar-se als ulls)
- Somriure
- Tracte (salutacions verbals, donar les gràcies, gestuals, puntualitat, etc.)
- Escoltar
- Preguntar
- Agrair
- Comunicar sentiments
- Empatia
- Sensibilitat
- Curiositat i preocupació (requisits per a la comprensió.
- Capacitat d'observació
- Imaginació
- Concentració
- Flexibilitat
- Capacitat de relació
- Originalitat
- Independència
- Acceptació del conflicte
- Voluntat i persistència
- Iniciativa
- Capacitat de resolució de problemes
- Presa de decisions, personal i col·lectives
- Compartir
- Cooperar
- Asertivitat
- Col·laborar
- Acollir
- Etc.

Treball de setembre / proposta d'objectius
Departament de CCSS 5.09.00

Persones que assisteixen a la reunió: Montse, Marc Jonathan, Marga, Carlota, Lola, Dani, , Ignasi, Anabel, Estefanía, Elena i Agnès.

Ens llegim els objectius i després d'haver-ho fet es fan algunes propostes, algunes ens porten a parlar-ne força estona. Les propostes són les següents, encara que no estan ordenades tal com van anar sortint:

1. Establir i informar els i les alumnes, en tot moment del procés d'ensenyament-aprenentatge, dels criteris d'avaluació i puntuació (especialment abans d'aquelles proves que els puguin neguitejar més)
2. Reactivar el tema de les sortides que es feien amb els alumnes per tal d'ajudar a aquella actitud activa de l'alumnat que es demana en l'objectiu núm. 5
3. Informar als pares, a principi de curs, de la forma com es financen les sortides per tal que no sigui el professor implicat qui se n'hagi de responsabilitzar (d'explicar-ho, no de la sortida)
4. Preparar l'avaluació interna amb temps per poder-la corregir, interpretar, etc. abans que s'acabi el curs.
5. Treballar el diàleg i el reconeixement de l'altre (objectiu núm. 7) Per tal de concretar-ho s'han pensat algunes accions:
 - En iniciar el contacte amb cada grup-classe (i personalitzant-ho amb cada alumna/e) mantenir-hi un diàleg sobre les seves expectatives (i les nostres) en aquella matèria, en aquell curs, trimestre, etc.
 - Procurar que sigui l'alumne el protagonista del propi aprenentatge
 - Disposar els espais i els materials de forma que possibilitin la comunicació (p.e., les cadires en rotllana durant un claustre.
 - Mirar de prendre les decisions de manera conjunta bo i pactant amb els implicats (aquestes dues accions fan referència, també, als moments de trobada de professors i a les relacions que es puguin establir entre ells i entre professors i direcció)
6. Revisar trimestralment la marxa de les accions per tal d'assumir aquests objectius.

Es parla, també, d'altres qüestions que no s'arriben a formular com a objectius però que posen de manifest algunes inquietuds del conjunt de persones del departament.

- Neguiteja el fet que no hi hagi cap de departament perquè anava molt bé que algú fes de "pal de paller".
- S'hauria de trobar la manera que l'escola (l'edifici) es pogués utilitzar més que ara en horari extraescolar. Es pensa, no ja en la mediateca i pati que podrien ampliar l'horari, sinó , per exemple, en deixar espais perquè els nois i noies simplement hi puguin fer treball en equip.
- Es suggereix, en llegir l'objectiu núm. 2, la creació en el departament d'un grup de millora. De moment no es veu clar.

Treball de setembre / proposta d'objectius Departament de CCSS 5.09.00

Des de fa temps hi ha un debat obert en el departament de CCSS sobre quina és la millor manera d'educar els/les nostres alumnes per tal que esdevinguin ciutadans i ciutadanes responsables.

És obvi que l'escola és, encara, un bon espai per a la socialització. I no entenem la funció socialitzadora com una funció d'acomodació a allò que existeix, com una funció que denoti passivitat ni assumptió i participació en les estructures socials, econòmiques i culturals vigents sense qüestionar-se-les. Pensem que només es pot contribuir a canviar la societat formant-ne part, per la qual cosa entenem que l'escola té la doble funció socialitzadora i transformadora.

Si volem posar la institució escolar al servei dels nens i les nenes, dels i de les adolescents caldrà que ho fem amb el convenciment que només es pot posar la cultura al servei de la llibertat de l'home si acceptem que posseir cultura vol dir tenir poder.

L'educació ha de contribuir a construir una societat més justa. Sabem perfectament que avui dia hi ha moltes altres formes d'educació que no passen per la institució escolar, però l'escola encara pot fer les seves aportacions; les ha de fer!

L'educació és la que ens ha de donar la clau per assolir una democràcia forta i activa que ens permeti controlar una economia liberal que pensa més en els guanys d'uns pocs que en les necessitats bàsiques de molts. Ens ha de permetre identificar, interpretar i denunciar situacions d'injustícia, al mateix temps que ens ha de donar creativitat per resoldre-les.

L'educació és la que ha de permetre i facilitar l'accés al coneixement i a la informació de manera no exclusiva per a unes minories, que així detentarien el poder. Només una educació de qualitat i per a la majoria pot assegurar-ne el control i l'ús democràtic i democratitzador.

L'educació és la que, reforçant les estructures democràtiques, ha de pal·liar les conseqüències no desitjables de la internacionalització, la mundialització i la globalització, al mateix temps que contribueix a la formació d'un esperit de ciutadania local i global, que es fonamenti en l'arrelament al propi espai i temps.

Podríem seguir perquè com dèiem més amunt tenim obert un debat que fa referència a les finalitats de l'educació. Per què serveix l'educació ara?

Però encara tenim un altre debat obert i sovint en paral·lel: el de les metodologies, el del "millor" model d'ensenyament-aprenentatge, el de si hi ha un model millor o un de pitjor, etc.

Per això aquest curs volem posar fil a l'agulla per endegar un projecte que ja es va començar a dibuixar el curs passat quan, en les reunions de departament, o en les reunions verticals parlàvem de com ho podíem fer, des de les CCSS, per tal de desenvolupar aquelles *habilitats socials* que considerem bàsiques per viure en societat. Vèiem, ja aleshores, que si treballàvem més els continguts procedimentals i d'actituds, valors i normes segurament ens en sortiríem més bé del que ho fèiem. Del que es tracta ara és de trobar, maneres de concretar aquesta idea en formes diferents de treballar a l'aula, de pensar les unitats didàctiques, etc.

Tot plegat ens sembla que ho podem concretar en:

1. Tenim ganes de treballar, plegats, en aquesta línia de convertir en dos debats que s'interelacionin el de les **finalitats de l'educació** i el de les millors **estratègies d'ensenyament aprenentatge**.
2. Cada professor/a del departament es compromet a treballar a l'aula, encara que només sigui una unitat didàctica o un exercici a partir dels paràmetres que establim en les discussions en equip.
3. Cada professor/a adquireix un nivell de compromís diferent en funció de les seves possibilitats i de la seva jornada laboral.
4. Si disposem de temps de formació per fer aquesta feina això voldrà dir que a final de curs podrem disposar d'una memòria del que s'ha fet, discriminant el que ha funcionat del que no (ens pot ser molt útil com a avaluació interna)
5. Per començar a treballar plantegem que:
 - Seleccióem uns conceptes clau.
Conceptes clau 1: CONFLICTE / PODER
Conceptes clau 2: DIÀLEG /PARTICIPACIÓ
 - Seleccióem unes habilitats cognitivolingüístiques
Narrar/descriure, definir, explicar i justificar
 - Seleccióem unes habilitats socials:
Escotar/ Preguntar/ Agrair
Empatia
Acceptació del conflicte / Capacitat de resolució de problemes
Independència/Iniciativa /Voluntat i persistència
Presa de decisions personals i col·lectives
Participació/Cooperació /Col·laboració
 - Capacitats a desenvolupar:

Assistents a la reunió: Marc Jonathan, Marga, Carlota, Lola, Dani, , Ignasi, Anabel, Estefanía, Agnès.

Reunió 31 de gener de 2001

Ordre del dia:

1. Calendari sessions de formació, compromisos de feina
2. Posada en comú dels criteris d'avaluació

Calendari sessions de formació, compromisos de feina

Es comenta que, en aquests moments ja hem fet unes hores de formació concentrades entre el dia 10 de novembre (dia de la trobada per tal de definir conflicte i poder/diàleg i participació i per tal d'analitzar com, des d'aquests conceptes claus, podem reorganitzar el currículum de CCSS, tant de l'ESO com del Batxillerat i discutir maneres de treballar a l'aula que en siguin afavoridores) i en els dies anteriors per fer les reflexions i lectures recomanades, que tothom tenia a mans.

D'altra banda es comenta, també, que la manera de treballar que ens hem proposat suposarà un mínim de dedicació de dues hores de cadascuna de les persones que participa en el projecte de formació amb l'Agnès per tal de preparar la unitat didàctica en qüestió i mirar com la gestionem per tal que hi hagi denominadors comuns en les formes de fer de tots plegats. Segurament aquestes dues hores seran, en alguns casos moltes més però tothom assumeix que això entra en el paquet de preparació de classes que cadascú té l'obligació de fer.

Es decideix que ens reservem 10 hores de formació per fer-les en un parell de dies del mes de juliol.

Es busquen els dies que van millor a la majoria per fer la formació a les tardes. I quedem d'acord que serà un dimarts, un dimecres i dos divendres, dues hores cada dia.

Així les hores de formació estan repartides de la següent manera (més avall es concretarà el calendari concret, perquè s'ha de pactar)

Hores de formació ja fetes en aquests moments (10-11-00)	4
Hores de cadascú, portar a la pràctica i analitzar la UD	2
Hores durant el curs	8
Hores en el mes de juliol	<u>10</u>
TOTAL	24

Posada en comú dels criteris d'avaluació

Decidim que començarem per treballar els **CA** de Geografia i Història d'ESO i després els de Batxillerat. Pensem que és bo que hi siguem tots, encara que no impartim les matèries de les quals es parla per tal d'anar creant un sentit vertical del que demanem als i a les alumnes.

Analitzem el document entregat ja fa dies de 1r d'ESO (el document ja s'havia analitzat anteriorment amb les persones que el van elaborar) es parla del que es fa a 2n d'ESO, analitzem el document de 3r d'ESO (aquest és un document en el qual es tenen molts presents els **CA** de conceptes i de procediments però en el qual s'expliciten poc els d'actituds, valors i normes) i es parla del que es fa a 4t.

Es produeix debat sobre la importància d'explicitar, o no, més del que ho fem als alumnes els criteris d'avaluació, especialment aquells que fan referència a continguts actitudinals. Es posa l'exemple del valor que cadascú pot donar, p.e. a la participació dels alumnes; què entenem cadascú de nosaltres per participació.

Veiem, però, la necessitat d'anar unificant els criteris que ens guien a tots plegats. Es constata el fet que sovint deixem de demanar/exigir/suggerir algunes actituds, valors i normes als alumnes perquè estem cansats de fer-ho i d'obtenir poca resposta.

Proposta de dates per a la formació durant el curs

Recordem que l'horari serà sempre de 5 a 7 (total de 8 hores)

Divendres 16 de febrer

Dimarts 27 de febrer

Dimecres 14 de març

Divendres 20 d'abril

Proposta de dates per a la formació en el mes de juliol

L'horari podria ser de 9 a 1 i de 4 a 6. (total de 10 hores)

Dies 2 i 3 de juliol

Si voleu fer una altra proposta cal tenir present que les sessions de 5 hores seguides acostumen a produir bons resultats

Apunteu aquí les possibles contrapropostes i mirarem de consensuar-les.

Proposta de dates per a la formació durant el curs

Divendres

Dimarts

Dimecres

Divendres

Proposta de dates per a la formació en el mes de juliol

Assistents a la reunió: Marc Jonathan, Marga, Carlota, Lola, Dani, , Ignasi, Anabel, Estefania, Agnès.

Ordre del dia 7.2.01

1. Mirar calendari de formació
2. Seguir amb els criteris d'avaluació

1. Mirar calendari de formació

Es fan algunes rectificacions personals al calendari proposat, que apareixeran en el full annex.

2. Seguir amb els criteris d'avaluació

Es segueix la mateixa dinàmica de l'altre dia. Avui en s'entrega a tots els components del departament els **criteris d'avaluació** de

- Filosofia de 1r de batxillerat
- Història Comuna de Batxillerat

Es comença analitzant el document de 2n de batxillerat perquè és un document que contempla abastament tot el que són criteris d'avaluació de continguts procedimentals i d'actitud, valors i normes. Comencem per les actituds, això ens permet anar parlant del que tenim present o no cadascun de nosaltres a les nostres aules. En la majoria hi ha acord, cal tenir present, però que alguns membres de l'equip no expliciten les seves opinions.

Ens quedem en l'anàlisi del primer Crèdit.

No hem arribat a mirar ni els de procediments i no hem revisat gens els de Filosofia.

Full annex reunió departament de socials 7.2.01.

Calendari definitiu de formació

Proposta de dates per a la formació durant el curs

Divendres	16 de febrer (menys la Ma del Mar)
Dimarts	27 de febrer (menys la Conxita)
Dimecres	14 de març (menys la Conxita)
Divendres	20 d'abril

Proposta de dates per a la formació en el mes de juliol
L'horari podria ser de 9 a 1 i de 3 a 5. (total de 10 hores)
Dies 2 i 3 de juliol

Magda	27 d'abril
-------	------------

Carlota	5 d'abril
"	20 d'abril

Presentació

Trobem en aquest annex el text íntegre del *Projecte de Formació*, així com alguns apartats del document que es va lliurar a la direcció del centre educatiu com a *Memòria del Projecte de Formació*. S'hi inclou íntegrament la part que avalua els objectius i en la qual hi ha la valoració quantitativa i la frase que resumia l'avaluació.

PROJECTE DE FORMACIÓ CURS
2000-2001



DEPARTAMENT DE CIÈNCIES
SOCIALS



1 Presentació

Des de fa temps hi ha un debat obert en el departament de CCSS sobre quina és la millor manera d'educar els/les nostres alumnes per tal que esdevinguin ciutadans i ciutadanes responsables.

És obvi que l'escola és, encara, un bon espai per a la socialització. I no entenem la funció socialitzadora com una funció d'acomodació a allò que existeix, com una funció que denoti passivitat ni assumptió i participació en les estructures socials, econòmiques i culturals vigents sense qüestionar-se-les. Pensem que només es pot contribuir a canviar la societat formant-ne part, per la qual cosa entenem que l'escola té la doble funció socialitzadora i transformadora.

Està comprovat que el pas per la institució escolar influeix, positivament o negativa, els escolars; la persona escolaritzada queda marcada per les seves experiències viscudes en el si de la institució escolar. Cal que ens plantejem bé, doncs, en quina direcció volem que vagi aquesta influència.

Si volem posar la institució escolar al servei dels nens i les nenes, dels i de les adolescents caldrà que ho fem amb el convenciment que només es pot posar la cultura al servei de la llibertat de l'home si acceptem que posseir cultura vol dir tenir poder.

Podríem aprofitar la crisi que molts diuen que pateix l'escola per construir un nou model d'escola: una escola que formi una ciutadania crítica i responsable, una escola que vetlli per la formació de ciutadans i ciutadanes capaços de viure el seu present amb dignitat humana i capaços de no hipotecar ni el seu futur ni el dels altres.

L'educació ha de contribuir a construir una societat més justa. Sabem perfectament que avui dia hi ha moltes altres formes d'educació que no passen per la institució escolar, però l'escola encara pot fer les seves aportacions; les ha de fer!.

Les possibilitats de l'educació són infinites i cal que sapiguem encaminar-les cap a la construcció d'una societat democràtica en la qual es respectin cada vegada més els drets humans, en la qual el tractament de la diversitat sigui alguna cosa més que una qüestió de metodologia.

L'educació ha de permetre construir una humanitat en la qual s'hi barregin diferències, ètnies, cultures, religions, vivències, ritmes d'aprenentatge. El reconeixement de la diversitat i la diferència ens ha de permetre el reforçament d'identitats autònomes i responsables.

L'educació és la que ens ha de donar la clau per assolir una democràcia forta i activa que ens permeti controlar una economia liberal que pensa més en els guanys d'uns pocs que en les necessitats bàsiques de molts. Ens ha de permetre identificar, interpretar i denunciar situacions d'injustícia, al mateix temps que ens ha de donar creativitat per resoldre-les.



L'educació és la que ha de permetre i facilitar l'accés al coneixement i a la informació de manera no exclusiva per a unes minories, que així detentarien el poder. Només una educació de qualitat i per a la majoria pot assegurar-ne el control i l'ús democràtic i democratitzador.

L'educació és la que, reforçant les estructures democràtiques, ha de pal·liar les conseqüències no desitjables de la internacionalització, la mundialització i la globalització, al mateix temps que contribueix a la formació d'un esperit de ciutadania local i global, que es fonamenti en l'arrelament al propi espai i temps.

Podríem seguir perquè com dèiem més amunt tenim obert un debat que fa referència a les finalitats de l'educació. Per què serveix l'educació ara?

Però encara tenim un altre debat obert i sovint en paral·lel: el de les metodologies, el del "millor" model d'ensenyament-aprenentatge, el de si hi ha un model millor o un de pitjor, etc.

Per això aquest curs volem posar fil a l'agulla per endegar un projecte que ja es va començar a dibuixar el curs passat quan, en les reunions de departament, o en les reunions verticals parlàvem de com ho podríem fer, des de les CCSS, per tal de desenvolupar aquelles *habilitats socials* que considerem bàsiques per viure en societat. Vèiem, ja aleshores, que si treballàvem més els continguts procedimentals i d'actituds, valors i normes segurament ens en sortiríem més bé del que ho fèiem. Del que es tracta ara és de trobar, maneres de concretar aquesta idea en formes diferents de treballar a l'aula, de pensar les unitats didàctiques, etc.

Tot plegat ens sembla que ho podem concretar en:

1. Tenim ganes de treballar, plegats, en aquesta línia de convertir en dos debats que s'interrelacionin el de les *finalitats de l'educació* i el de les millors *estratègies d'ensenyament aprenentatge*.
2. Cada professor/a del departament es compromet a treballar a l'aula, encara que només sigui una unitat didàctica o un exercici a partir dels paràmetres que establim en les discussions en equip.
3. Cada professor/a adquireix un nivell de compromís diferent en funció de les seves possibilitats i de la seva jornada laboral.



4. Les persones implicades en el projecte de formació ho faran des d'àrees diferents però sempre assumint els paràmetres que s'hagin marcat a les reunions conjuntes.
5. Si disposem de temps de formació per fer aquesta feina això voldrà dir que a final de curs podrem disposar d'una memòria del que s'ha fet, discriminant el que ha funcionat del que no (ens pot ser molt útil com a avaluació interna)
6. Per començar a treballar plantegem que:

- Seleccióem uns conceptes clau.

Conceptes clau 1: CONFLICTE / PODER

Conceptes clau 2: DIÀLEG / PARTICIPACIÓ

- Seleccióem unes habilitats cognitivolingüístiques

Narrar/descriure, definir, explicar i justificar

- Seleccióem unes habilitats socials:

Escoltar / Preguntar / Agrair

Capacitat d'empatia

Acceptació del conflicte / Capacitat de resolució de problemes

Independència / Iniciativa

Voluntat i persistència

Preses de decisions personals i col·lectives

Participació / Cooperació / Col·laboració

- Capacitats a desenvolupar:

Es parteix de la normativa d'organització del curs 2000-2001 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el qual es parla de les *competències bàsiques*. (Pel que fa l'ESO) D'aquestes competències bàsiques nosaltres entenem que les que més ens interessin desenvolupar són aquelles que es relacionen amb *habilitats socials*



2 Finalitats i objectius del projecte de formació:

2.1 Referits a l'equip que participarà en el procés de formació:



- Crear un bon clima de relacions interpersonals que facilitin una comunicació espontània entre els membres de l'equip.
- Compartir les problemàtiques sorgides en el procés de preparació-aplicació-avaluació de les diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge per tal de trobar-hi solucions compartides.
- Compartir situacions d'aula reeixides per tal de crear bon ànim i generar expectatives reals de millora de la pròpia manera d'ensenyar a la resta de companys.
- Facilitar-nos materials, recursos, estratègies i metodologies, formes de propiciar en els alumnes l'autoregulació de l'aprenentatge, l'avaluació compartida, etc.
- Trobar maneres de facilitar-nos l'observació mútua, sempre respectuosa i positiva, com a forma d'avaluació de la pròpia pràctica docent i per prendre consciència d'allò que sovint transmetem per currículum ocult.

2.2 Objectius referits a l'organització del currículum:

- Iniciar l'organització del currículum de CCSS de l'ESO a l'entorn de conceptes clau rellevants, en aquest cas CONFLICTE /PODER – DIÀLEG/PARTICIPACIÓ.
- Revisar el contingut curricular a la vista de les noves necessitats de l'entorn sociocultural en el qual està ubicada l'escola concedint una atenció especial a la nova realitat multicultural.
- Triar els Conceptes Socials Claus que hagin de vertebrar l'organització curricular.
- Esbossar pel curs 2001-2002 una nova organització curricular que ens permeti i faciliti un model d'ensenyament-aprenentatge que possibiliti una concepció de les CCSS plantejades en clau de problema que té diferents solucions.



- Tenir reestructurat, pel curs 2002-2003, el curriculum de CCSS de l'ESO i del Batxillerat a l'entorn de la proposta de Conceptes Socials Claus que faci el departament.

2.3 Objectius referits a la forma de treballar a l'aula:

- Comunicar/informar-discutir-pactar/negociar els objectius i les fites que volem assolir amb els i les alumnes.
- Partir dels coneixements previs que posseeixi cadascun dels alumnes.
- Mirar que els continguts tinguin vinculació amb allò que s'esdevé en la vida quotidiana de l'alumne/a
- Facilitar-li en tot moment informació adient que li permeti conèixer el progrés del seu aprenentatge (avaluació, autoavaluació, coavaluació).
- Donar-li possibilitats de portar a la pràctica aquelles representacions mentals que hagi construït. (aprenentatge en l'acció, a través de l'acció)
- Utilitzar estratègies que permetin més l'assimilació de continguts procedimentals i actitudinals que pròpiament conceptuals (*aprendre saber en l'aprendre a fer i aprendre a ser*)

3 Metodologia de treball i temps de formació

La metodologia de treball s'haurà d'adaptar inevitablement a les possibilitats reals que ens permeti el fet de fer la formació en el centre de treball però sense que tot l'equip pugui disposar de les mateixes hores.

El que hem pensat fins ara és:

- Mirar d'establir formes de treball en equip, tant cooperatives com ens sigui possible, per tal d'estalviar energies, participar dels encerts dels altres i col·laborar en la resolució de les possibles dificultats que tinguin cadascun dels membres de l'equip.
- Fer memòria, diari de classe, recull de documents per tal de poder-los analitzar amb més calma en finalitzar el curs.
- Pactar moments de reunió de tot l'equip¹ que participarà en el projecte de formació (professors i professores de tota l'ESO i el Batxillerat) per tal de:
 - ✓ Marcar el punt de partida teòric, tant pel que fa a qüestions relacionades amb l'organització del currículum, concepció de les CCSS, concepció de l'ensenyament-aprenentatge, etc.

¹De l'equip gran en direm EG



- ✓ Tractar temes concrets relacionats amb l'organització d'aula, triar les activitats més adients, els sistemes d'avaluació més adequats, etc.
- ✓ Analitzar el funcionament del grup que participa en la formació.
- ✓ Resoldre problemàtiques compartides.
- Pactar moments de reunió entre la persona que coordina i els professors/es de cada curs/matèria².
- Encara que hi ha persones que estan treballant a més d'un nivell, cadascú s'especialitzarà en un d'ells.
- La persona que s'encarregarà de la coordinació de tot el procés de formació serà la mateixa que duu a terme la investigació relacionada amb els conceptes de "CONFLICTE I PODER /DIÀLEG PARTICIPACIÓ"

El temps de formació que hi haurà de dedicar cadascú és de 24 hores en aquest curs 2000-2001, però mirarem d'adaptar-lo a les necessitats i possibilitats de cadascú. D'aquesta manera hi haurà que faran el gruix de les hores de formació

- Les reunions conjuntes es marcaran en moments en els quals hi puguin assistir tots els membres de l'equip que participa en el projecte de formació per la qual cosa seran poques però caldrà haver fet feina prèvia.
- Les qüestions que afectin a la programació detallada d'un paquet de contingut es resoldran en reunions entre la coordinadora i els professors/es afectats.
- Tot el que sigui anàlisi dels resultats dels projecte (avaluació), memòria escrita, etc. es farà en el mes de juliol.

4 Persones implicades en el projecte de formació

Les persones implicades en el projecte de formació són totes les que formen part del departament de Ciències Socials i que assisteixen normalment a les reunions d'aquest departament perquè és en el que hi tenen major temps de dedicació.

Lola, Magda, Elena, Ignasi, Carlota, Marc, Jonnathan, Estefania, Agnès

Aquestes persones són, ahora, col·laboradores en el treball d'investigació, que sota la tutela d'en Joan Pagès, degà de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, farà l'Agnès, membre del departament de CCSS de l'escola com a treball per a la seva tesi doctoral.

² De cadascun dels equips en direm E1, E2, E3, E4, 35, E6 Segons ens referim a 1r, 2n 3r 4t d'ESO o 1r 2n de Batxillerat



Introducció

Tal com anunciàvem en el projecte de formació presentat a principi de curs, la metodologia de treball s'ha hagut d'adaptar inevitablement a les possibilitats reals i al temps del qual cadascú ha disposat, molt condicionat per l'horari de treball i per les diferents dificultats personals.

La voluntat que hi havia a principi de curs d'establir formes de treball en equip, tant cooperatives com ens fos possible, ha estat present en tot moment i sovint ha servit per suplir les dificultats de no poder assistir tots a totes les reunions.

S'ha procurat, alguns d'una manera més sistemàtica que els altres, fer recull de produccions dels alumnes, d'algun diari de classe, memòria de les activitats feta pel professor, gravació de classes, etc.

Les diferents lectures que s'han anat fent, i que s'apuntem més avall, ens han permès anar apropant posicions teòriques tant pel que fa a qüestions relacionades amb l'organització del currículum, com a la concepció de les CCSS o al model d'ensenyament-aprenentatge que ens sembla que volem assumir.

El treball, en paral·lel que hem fet pensant i escrivint els criteris d'avaluació ens ha portat a parlar de temes concrets relacionats amb l'organització d'aula, a discutir la importància que atorguem a tots tres tipus de continguts i a veure la necessitat d'anar insistint cada vegada més els continguts d'actituds, valors i normes.

Les reunions conjuntes s'han marcat en moments en els quals hi poguéssim assistir tots, o la majoria, dels membres de l'equip que ha participat en el projecte de formació i les persones que no hi ha pogut assistir han rebut igualment l'ordre del dia, el material de lectura i el resum de la reunió.

Dies de reunions conjuntes i temes principals tractats

Cal tenir present que s'inclou aquí només un brevíssim resum del que s'ha fet a cadascuna de les sessions a les quals hem assistit tot el grup (disposem d'una memòria més detallada de cadascuna d'elles). Les sessions de treball que s'han fet per preparar cadascuna de les unitats didàctiques, que la majoria de les vegades s'ha fet entre dues persones, no figura en aquesta memòria.



1. Dia 10 de novembre de 2000 de 5 a 8

Ordre del dia:

1. Discussió sobre els conceptes *conflicte i poder* i possibilitats d'ús com a conceptes inclusors/clau/organitzadors d'una part del currículum de CCSS

La reunió va durar des de les 5'15 fins les 7'30, després vam berenar
Assistents: Jonathan, Marc, Magda, Lola, Ignasi, Estefania, Carlota, Agnès.

Resum passat a totes les persones del departament:

La reunió es va desenvolupar de manera molt espontània i distesa. No hi va haver pràcticament pèrdua de temps per res que no fos la feina que ens ocupava.

Al final de la reunió vam intentar arribar a unes definicions compartides de conflicte i poder però no ho vam acabar d'aconseguir perquè la conversa va derivar cap a la gestió de l'aula. El tema que es suscitava era prou engrescador i interessant com per no interrompre'l malgrat no acabéssim fent les definicions.

Un dels aspectes interessants de la reunió és el fet que ha ajudat a prendre consciència que aquesta que hem practicat avui és una bona manera d'aprendre i que es podria traslladar a l'aula.

Els passos que hem seguit són:

- ◆ Partir dels conceptes espontanis que cadascú ha fet individualment
- ◆ Posar-los en comú
- ◆ Fer-hi aportacions a través d'un diàleg obert
- ◆ Arribar a definicions noves, nascudes d'aquest debat obert.

D'altra banda la conversa que mantenim al final de la reunió ens porta a prendre consciència que a l'aula, nosaltres ens trobem sovint en una situació de poder i que si volem que els alumnes arribin a compartir el que a nosaltres ens sembla hauria de ser un poder que no aniquila sinó un poder que allibera, un poder que potencia l'autonomia, etc. haurem de fer el possible per crear situacions d'aula que procurin donar simetria a les relacions professor-alumne.

- ◆ Canviar la situació física de la classe.
- ◆ No quedar-se dalt de la tarima.
- ◆ Pactar els criteris d'avaluació
- ◆ Gestionar algunes decisions d'aula a través dels delegats i/o altres alumnes que es manifestin responsables.
- ◆ Pactar els objectius amb ells a aconseguir.
- ◆ Que els nens aprenguin a decidir per si mateixos. La qual cosa vol dir que, quan plantegem activitats d'aula, haurem de pensar-les de manera que els alumnes hi tinguin poder de decisió

De les definicions. S'apunten aquí unes definicions que, pel que es va anar dient (he tornat a escoltar el debat varies vegades) sembla que poden ser definicions compartides. Seria bo que si no és així ens ho comunicuéssim.

Conflicte. *És una situació de desequilibri, de desacord, de confrontació. Propicia el canvi. Partim de la convicció que el conflicte és inherent i necessari a la naturalesa humana; sense conflicte es cauria en el buit, en l'estancament.*

Entenem que el conflicte pot ser destructiu i creatiu (constructiu). Sabem de l'existència de conflicte o conflictes i apostem per una manera de treballar a l'aula que permeti als nois i les noies la



progressiva assumpció de concepcions no estereotipades –i per tant, majoritàriament, negatives, anul·ladores i paralitzants de l'acció positiva– sobre conflicte.

***Poder.** Entenem el poder com la capacitat de fer alguna cosa. No el volem reduir a la concepció de poder polític. Les manifestacions del poder són molt complexes i som conscients que en el món actual es van multiplicant pels efectes de l'economia, la publicitat, etc.*

Decidim posar nom al grup de treball: DIÀLEG 9

2. Dia 7 de febrer de 2001 de 5-7 tarda¹

Assistents: Marc, Jonathan, Dani, Agnès, Lola, Ignasi, Estefania, Carlota, Anabel

Ordre del dia

1. Mirar calendari de formació
2. Seguir amb els criteris d'avaluació

3. Dia 16 de febrer de 2001 de 5-7 tarda

Assistents: , Marc, Jonathan, Agnès, Lola, Ignasi, Estefania, Carlota.

Ordre del dia:

1. Exposició per part de la CA de com ha anat l'experiència de la Unitat didàctica que ella ha aplicat a 4tD
2. Analitzar quins dels objectius proposats en el projecte de treball del dep. de CCSS s'han acomplert amb aquesta aplicació.
3. Fer-hi aportacions obertes.
4. Exposició per part de Ignasi, Lola i Estefania del que volen fer a les seves respectives disciplines i grups.

4. Dia 27 de febrer de 2001 de 5 a 7

Assistents: Jonathan, Agnès, Lola, Ignasi,, Estefania.

Ordre del dia:

1. Recordatori d'alguns aspectes que s'han dit en altres moments i que cal que tinguem presents.
2. Comentaris a l'article de l'E. Morin
3. Estat de la situació de la unitat didàctica "judici a Jesús"
4. Com desenvolupar la unitat didàctica que cadascú ha pensat

¹ No s'inclouen els textos de resum perquè s'inclouen a l'annex de les reunions de formació



5. Dia 28 de març de 2001 de 5 a 7

Assistents: , Marc, Jonathan, Agnès, Lola, Ignasi, Estefania, Magda.

Ordre del dia:

1. Posada en comú de l'experiència que ha fet la Lola amb els alumnes de 1r d'ESO "Judici a Jesús".
2. Pactar calendari definitiu i maneres **com** es vol desenvolupar la unitat didàctica que cadascú ha triat per treballar de maneres diferents a les habituals. És important pensar, també, maneres d'observació que ens permetin la triangulació del que estem intentant investigar. (no perdem de vista que el que pretenem són maneres de treballar que facilitin la comprensió de fenòmens socials)
3. Comentaris a la lectura La solución de problemas en Ciencias Sociales de J.A. Pozo i altres.
4. Altres

6. Dia 2 de juliol de 2001 de 9 a 1 i de 3 a 5

Assistents: , Marc, Jonathan, Agnès, Lola, Ignasi, Elena Estefania, Carlota , Magda.

Ordre del dia:

1. Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú. Jo faria també un breu recordatori de les dues que ja coneixem (Transició i Judici a Jesús).
2. Cercar els denominadors comuns i valorar-los.
3. Anàlisi dels criteris d'avaluació d'actituds, valors i normes sota l'òptica d'un model d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixi la comprensió (social).
4. Propostes de continuïtat (o no)

7. Dia 3 de juliol de 2001 de 9 a 1 i de 3 a 5

Assistents: , Marc, Jonathan, Agnès, Lola, Ignasi, Marina, Estefania, Carlota, Magda.

Ordre del dia:

1. Continuació de la feina d'ahir (Reorganització dels continguts curriculars de CCSS de Secundària)
2. Valoració de la feina que hem fet
3. Anàlisi del document de competències bàsiques
4. Anàlisi del document de criteris d'avaluació

1 Finalitats i objectius del projecte de formació: / Avaluació personal

1.1 Referits a l'equip que participarà en el procés de formació:	Accions que hem fet i breu descripció valorativa	Impressió del grau d'assoliment
<p>1. Crear un bon clima de relacions interpersonals que facilitin una comunicació espontània entre els membres de l'equip.</p>	<p>1. El fet de compartir uns objectius comuns, més enllà de les reunions concretes, ha permès crear un bon ambient. No hi ha hagut massa temps programat per compartir accions i experiències, però han sovintejat relacions informals. S'ha obert un espai comú en la nostra privacitat de professor (obrir la classe a companys, gravar sessions).</p>	2
<p>2. Compartir les problemàtiques sorgides en el procés de preparació-aplicació-avaluació de les diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge per tal de trobar-hi solucions compartides.</p>	<p>2. Han faltat més reunions periòdiques per compartir les accions. Tanmateix, alguns errors de les primeres experiències han servit per esmenar les posteriors accions. No ha estat possible compartir amb tots amb la mateixa intensitat per circumstàncies diverses. Sembla que el fet que les accions es facin al 1r o 2n trimestre permet parlar-ne més.</p>	1-4
<p>3. Compartir situacions d'aula reeixides per tal de crear bon ànim i generar expectatives reals de millora de la pròpia manera d'ensenyar a la resta de companys.</p>	<p>3. Hem estat tímids a l'hora de compartir la satisfacció obtinguda de les diverses activitats. El que s'ha fet ha d'engrescar per seguir aquesta via en cursos següents. El problema ha estat, sovint, la falta de reunions de seminari o de departament. Encara que hagi estat limitat el temps, l'esforç ha valgut la pena.</p>	2

<p>4. Facilitar-nos materials, recursos, estratègies i metodologies, formes de propiciar en els alumnes l'autoregulació de l'aprenentatge, l'avaluació compartida, etc.</p> <p>5. Trobar maneres de facilitar-nos l'observació mútua, sempre respectuosa i positiva, com a forma d'avaluació de la pròpia pràctica docent i per prendre consciència d'allò que sovint transmetem per currículum ocult.</p>	<p>4. Al llarg del curs s'han llegit diversos textos i llibres. Hi ha hagut sovint intercanvi de materials i recursos. En canvi, l'intercanvi d'estratègies i metodologies ha estat més escadusser. No s'han intercanviat formes de propiciar en els alumnes l'autoregulació de l'aprenentatge.</p> <p>5. No ha estat possible en totes les ocasions, però en les que ho ha estat, l'experiència ha estat bona. N'aprendríem molt si eliminéssim recances. És bona la crítica que ens facin els alumnes, però també és bona l'observació d'un adult.</p>	<p>3</p> <p>2</p>
--	--	-------------------

1.2 Objectius referits a l'organització del currículum:	Accions que hem fet	Impressió del nivell d'assoliment
<p>1. Iniciar l'organització el currículum de CCSS de l'ESO a l'entorn de conceptes clau rellevants, en aquest cas CONFLICTE /PODER – DIÀLEG/PARTICIPACIÓ.</p> <p>2. Revisar el contingut curricular a la vista de les noves necessitats de l'entorn sociocultural en el qual està ubicada l'escola concedint una atenció especial a la nova realitat multicultural.</p> <p>3. Triar els Conceptes Socials Claus que hagin de vertebrar l'organització curricular.</p> <p>4. Esbossar pel curs 2001-2002 una nova organització curricular que ens permeti i faciliti un model d'ensenyament-aprenentatge que possibiliti una concepció de les CCSS plantejades en clau de problema que té diferents solucions</p> <p>5. Tenir reestructurat, pel curs 2002-2003, el currículum de CCSS de l'ESO i del Batxillerat a l'entorn de la proposta de Conceptes Socials Claus que faci el departament.</p>	<p>1. Aquests conceptes claus han estat molt presents en les activitats que hem realitzat. Ara cal estendre-ho a d'altres activitats.</p> <p>2. Lectura del document de competències bàsiques. Anàlisi dels criteris d'avaluació. Revisió del que es fa a l'aula.</p> <p>3. Hem treballat especialment els conceptes de conflicte i poder i, en relació amb aquests, els de diàleg i participació. Cal avançar introduint els d'identitat/alteritat i igualtat/diferència.</p> <p>4. Ho hem iniciat a final de curs.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>3</p>

1.3 Objectius referits a la forma de treballar a l'aula:	Accions que hem fet	Impressió del grau nivell d'assoliment
1. Comunicar/informar-discutir-pactar/negociar els objectius i les fites que volem assolir amb els i les alumnes.	1. S'està avançant molt en aquest camí. S'ha de treballar el diàleg amb els alumnes i no la imposició. El temari és prescriptiu, però no el model d'examen, la data d'examen, etc. Els objectius i criteris d'avaluació s'han de donar per escrit.	2
2. Partir dels coneixements previs que posseeixi cadascun dels alumnes.	2. Normalment es comença fent l'exploració del que saben els alumnes. Sovint, a partir d'un problema pràctic, d'una situació quotidiana, es poden treure definicions i conceptes.	2
3. Mirar que els continguts tinguin vinculació amb allò que s'esdevé en la vida quotidiana de l'alumne/a	3. Es fa sempre que les circumstàncies ho permeten. A partir d'exemples o metàfores se sol establir el lligam.	2
4. Facilitar-li en tot moment informació adient que li permeti conèixer el progrés del seu aprenentatge (avaluació, autoavaluació, coavaluació).	4. Hi ha certes dificultats. Es fa de manera puntual. Hi ha qui procura que l'alumne faci autocorreccions. Hem d'aconseguir donar a l'alumne les pautes perquè sigui conscient de la seva situació.	2-3
5. Donar-li possibilitats de portar a la pràctica aquelles representacions mentals que hagi construït. (aprenentatge en l'acció, a través de l'acció)	5. Hem fet projectes d'acció d'acord amb allò que l'alumne ha après.	2-3
6. Insistir en el <i>saber fer</i> més que en el <i>saber</i>	6. Treballs de recerca documental i altres activitats procedimentals.	3

Pauta per avaluar

1. Del tot. Sempre o gairebé sempre. Hem assolit i aprofundit en l'objectiu marcat
2. Molt. Sovint. Hem assolit l'objectiu.
3. Força. A vegades. Malgrat tenir-hi dificultats hem assolit l'objectiu.
4. Poc. Poques vegades. Encara que no hem assolit l'objectiu però hem avançant
5. Gens o molt poc. Poques vegades; hi hem tingut dificultats serioses. No hem avançat gens en l'assoliment de l'objectiu.

DESIDERATA

A partir de la valoració positiva del projecte de formació fonamentada en:

- La creació d'un bon clima de treball.
- La incidència del projecte en la creació d'habilitats socials.
- El canvi de perspectiva en l'avaluació dels alumnes.
- La interrelació entre les diverses matèries.
- La major relació entre coneixement i emotivitat.

pretenem avançar en la creació d'un espai comú d'intercanvi d'experiències, lectures i inquietuds que permetin aconseguir millorar les estratègies i metodologies que ens portin cap a un aprenentatge autoregulat per part de l'alumne.

Presentació

La forma habitual de comunicar-nos compromisos o avisos que calia tenir present en el decurs dels dos anys que, per alguns dels membres de l'equip *Diàleg 9*, va durar el compromís de formació fou a través de les cartes que deixava en cadascun dels llocs de treball habituals de cada company o cada companya. Les que s'inclouen són les que fan referència explícita a la *innovació* o al *Projecte de Formació*

S'ha tret de totes les cartes la referència de lloc, a excepció d'una que no té res a veure amb el lloc on s'ha fet la investigació.

Benvolgut company/a

2-10-2000

Agnès ataca de nuevo!

*Et recordo que el proper **dia 13 d'octubre de 2000** ens trobarem **entre un i dos quarts de cinc** (5'15-5'30 //17:15-17:30) a casa meva (Av. Sant Esteve 65, 6è 2ª de) per tal de començar a treballar en els conceptes de **conflicte i poder**. **Hi haurà berenar!***

És bastant important que, els que hagueu decidit de treballar-hi, us hagueu mirat la documentació que us vaig passar a final de curs passat. Us recordo els documents als quals em refereixo:

- ❖ Dos documents sobre conceptes clan.*
- ❖ Document “**Presentación**” de Pilar Benejam en el qual es fa un resum que em sembla que hauríem de compartir sobre la manera d'entendre i d'ensenyar les CCSS.*
- ❖ Document sobre habilitats socials.*
- ❖ Document sobre habilitats cognitivolingüístiques.*

Si no heu disposat de temps per revisar tota la documentació us demanaria, si més no, una lectura en diagonal del document de la P. Benejam.

*D'altra banda seria convenient tenir a mans el document que hem utilitzat aquest principi de curs sobre **Competències bàsiques**.*

Tanmateix és molt urgent que cadascú tingui decidit en quina unitat didàctica vol treballar aquests dos conceptes.

En aquesta reunió del dia 13 hauríem de parlar del següent:

- 1. Negociar les definicions-base sobre cadascun dels conceptes que volem treballar.*
- 2. Decidir quines habilitats cognitivolingüístiques volem desenvolupar.*
- 3. Reflexionar sobre quines habilitats socials volem desenvolupar i, per tant, quins tipus de procediments dissenyarem com a prioritaris en el treball d'aula.*
- 4. Establir calendaris d'aplicació de les unitats didàctiques, tipus de seguiment, moments de trobada de l'equip d'investigació, etc.*

Si saps que no podràs venir t'agrairia molt que m'ho comunicassis ben aviat per tal de trobar-nos en algun altre moment.

Atentament

Agnès b.

Benvolgut company/a,

Tots sabem que tenim una cita pel dia 20 d'octubre però una vegada més la vida ens ha sorprès amb un itinerari imprevist.

Reiniciar un camí amb absències significatives és dur.

L'entusiasme que tenia en començar el curs–i que era resultat de la bona acollida que em vàreu dispensar el curs passat en el moment de fer-vos la proposta de treballar conjuntament– se m'ha esvaït. Però no vull eludir un compromís adquirit (acomplir allò que s'ha pactat és una de les moltes coses apreses del pare) i sé que el treball compartit m'ajudarà a recuperar la il·lusió.

Quan les emocions i els sentiments ens trasbalsen se'ns fan més difícils les paraules, no surten fluïdes ni encertades Però, per sort, les meves “obligacions” m'empenyen. Sento que escriure, fer de mestra, fer-me bona mestra, fer de l'ensenyament i de l'aprenentatge una arma de transformació social i un camí de llibertat responsable és una obligació que tinc. Sé que la feina que fem uns pocs no tindrà un gran impacte però és amb constants transformacions que les coses canvien i no podem eludir la responsabilitat de posar-hi l'esforç que ens pertoca

Sé que la feina que ens disposàvem a fer és una bona manera de millorar l'ensenyament, al mateix temps que ens ha de permetre una major aproximació entre les persones que treballem juntes.

Anem, doncs, per feina.

Si us sembla bé podem passar la reunió que teníem el dia 20 d'octubre a algun dels dies següents:

Dimecres, dia 25 d'octubre

Dimarts, dia 31 d'octubre

Divendres, 3 de novembre

Divendres 10 de novembre

Berga, 21 d'octubre de 2000

22 de febrer de 2001

Benvolguts companys i companyes de departament:

*Recordeu que aquest proper dimarts, dia **27 de febrer ens trobem de 5 a 7** per seguir amb la formació.*

Sé que tothom té molta feina i per aquest motiu crec que hem de procurar fer un esforç per organitzar molt bé els moments de trobada i que, sense haver-hi de dedicar més temps del necessari, anem avançant.

Demana que tothom tingui a mans tant el projecte de formació com la resta de material que fins ara he anat passant. Crec que és bàsic, per tal que el proper dimarts ens posem d'acord, en com anar preparant les unitats didàctiques, seguint tots unes línies comuns.

Us passo unes fotocòpies (dos dossiers: un que adjunto i un segon que arribarà dilluns) que em semblen prou interessant per anar fent "posit".

El dossier petit ens el podem llegir sense haver-hi de dedicar massa temps, el segon és per fer-ho amb més calma per a més endavant, per a la propera trobada. Crec que tot el que s'hi diu va molt en la línia del que intentem treballar: plantejar-se unes CCSS que facilitin l'aprenentatge comprensiu és un dels nostres objectius (en el resum de l'article d'en Morin se'n parla) i serà més fàcil si acostumem els i les alumnes a plantejar-se problemes i a saber resoldre'ls (és la temàtica del segon dossier que passaré).

*Per dimarts crec que és bàsic que tothom pensi **com** vol desenvolupar la unitat didàctica, bo i tenint present que cada unitat didàctica, de fet cada seqüència didàctica (unitat de contingut mínima) ha de fer possible que s'acompleixin les quatre fases que caracteritzen un model d'ensenyament que volem que propiciï aprenentatge significatiu. Aquestes fases són:*

EXPLORACIÓ

INTRODUCCIÓ

ESTRUCTURACIÓ

APLICACIÓ

Agnès b.

27 de març de 2001

Benvolguts companys i companyes de departament:

Recordeu que aquest proper dimecres, dia 28 de març ens trobem de 5 a 7 per seguir amb la formació (aquesta sessió és la que substitueix la del dimecres 14 de març). Recordem que la propera reunió serà el 20 d'abril i en aquesta sembla que hi serem tots.

Us entrego en, document adjunt, un brevíssim resum de la reunió del passat 27 de febrer de 2001 (el buidat íntegre de la gravació no l'he pogut acabar)

També entrego uns apunts de les principals idees que es van anar desgranant en les Primeres Jornades Internacionals en Didàctica de les Ciències Socials.

Per demà dimecres seria indispensable que tots el que hi assistim haguem pensat sobre aquells punts de l'ordre del dia que ens pertoquin:

- 1. Posada en comú de l'experiència que ha fet la Carme amb els alumnes de 1r d'ESO "Judici a Jesús".*
- 2. Pactar calendari definitiu i maneres **com** es vol desenvolupar la unitat didàctica que cadascú ha triat per treballar de maneres diferents a les habituals. És important pensar, també, maneres d'observació que ens permetin la triangulació del que estem intentant investigar. (no perdem de vista que el que pretenem són maneres de treballar que facilitin la comprensió de fenòmens socials)*
- 3. Comentaris a la lectura La solución de problemas en Ciencias Sociales de J.A. Pozo i altres.*

Crec que és important que tinguem present que el projecte de formació del departament de Ciències Socials és un projecte de 9 persones i que les persones que, per les raons que sigui, no hagin assistit a alguna de les reunions seria bo que fessin igualment les lectures del documents que es van entregant i que procurassin estar al dia de la feina que es va fent.

Agnès b.

29 de juny de 2001

Benvolguts companys i companyes de departament:

Recordeu que aquest dilluns i dimarts ens hauríem de trobar per mirar d'avaluar la feina feta amb els nostres respectius grups/classes, d'acord amb els objectius que ens havíem marcat.

Recordem que l'horari pactat és:

DILLUNS I DIMARTS DE 9 a 1 i DE 3 a 5

Crec que ens queda per fer una feina molt important que és la de veure quines pràctiques hi ha hagut en comú en les nostres maneres d'actuar que considerem útils per a un aprenentatge comprensiu.

De cara a dilluns i dimarts sembla imprescindible que tothom porti:

1. **El projecte de formació**, perquè caldrà revisar els objectius i veure què s'ha fet i què queda per fer.
2. **Les unitats didàctiques que cadascú hagi aplicat**, juntament amb els documents que es puguin tenir en els quals hi hagi, per exemple, diari del mestre, diari de l'alumne, exercicis fets a classe, gravacions, notes de l'observació, etc.
3. **Els criteris d'avaluació** que ens hagi tocat escriure (només analitzarem els d'actituds, valors i normes) per tal de veure els elements comuns.
4. **Aquella bibliografia o altres fonts d'informació** que haguem utilitzat i que considerem interessant donar a conèixer a la resta del grup.

Jo proposo el següent ordre de treball per aquests dos dies, però és evident que dilluns en trobar-nos en parlarem i podem rectificar el que considereu oportú.

- Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú. Jo faria també un breu recordatori de les dues que ja coneixem (Transició i Judici a Jesús).*
- Cercar els denominadors comuns i valorar-los.*
- Anàlisi dels criteris d'avaluació d'actituds, valors i normes sota l'òptica d'un model d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixi la comprensió (social)*
- Propostes de continuïtat (o no)*

Agnès b.

3 de setembre de 2001

A tots els companys i companyes del departament de CCSS.

Benvolguts i benvolgudes:

Una vegada més vull agrair-vos la vostra disponibilitat a treballar de manera conjunta i la vostra col·laboració en aquesta recerca que no pretén altra cosa que aproximar-se, de forma temptativa, a maneres d'ensenyar que facilitin un aprenentatge comprensiu de les CCSS.

Després de la experiència del curs passat, de l'anàlisi dels documents d'avaluació que tots plegats vàrem fer en finalitzar-lo i de barallar-me durant 15 dies amb l'esborrany del cos teòric de la tesi (que m'agradaria poder defensar el setembre del 2002) m'ha semblat necessari escriure aquestes ratlles i demanar-vos un nou esforç per aquest 2001-2002.

En el present petit dossier hi trobareu :

- 1. El document de pactes d'actuació mentre duri la recerca.*
- 2. Els elements bàsics que configuren el nucli de la recerca: Els conceptes clau, les habilitats cognitivolingüístiques seleccionades, les habilitats socials i la referència a les competències bàsiques.*
- 3. Els acords presos sobre situacions d'aula, que han de propiciar la responsabilitat i l'autonomia dels i de les alumnes*
- 4. Els denominadors comuns que vam veure que eren característics d'aquesta manera de treballar i que haurem de vetllar per tal que ho segueixin essent.*
- 5. Les dificultats que ens suposa aquesta manera de treballar. Cal tenir-les presents des del primer dia per tal que després no siguin motiu de desànim.*
- 6. Unes orientacions per aquells que vulgueu portar a la pràctica la mateixa unitat didàctica que el curs anterior i estigueu disposats a fer-ne una anàlisi més científica que la vam fer el curs anterior.*
- 7. Una enquesta que em serà útil per a la tesi i que, òbviament, no se'n farà cap altre ús.*

Agnès b.

3 de febrer de 2002

A tots els companys i companyes del departament de CCSS.

Benvolguts i benvolgudes:

Aquest curs tenia ganes de poder “estar” estonetes en el departament, però en el que portem d’aquest curs amb prou feines ens hem vist, vosaltres deveu tenir molta feina i jo no tinc ni una hora lliure durant la qual em pugui permetre, simplement, seure al voltant d’aquesta taula, que enguany està més ordenada que mai, i fer-la petar amb algú altre.

Ho sembli o no ho sembli jo segueixo amb la meva recerca i en aquests moments és força urgent que us torni a demanar ajuda, si més no a aquells amb els quals hi havia un compromís inicial.. Si no clarifiquem algunes qüestions no podré tancar la tesi. Per això us he de demanar un (espero que últim) favor:

Poder mantenir amb cadascun o cadascuna de vosaltres una entrevista individual en els moments que en tingueu disponibilitat. Hem de comptar amb un mínim de 45 minuts.

Les qüestions que tractarem us les donaré per escrit a cadascun/a de vosaltres en el moment que pactem el dia, l’hora i el lloc de trobada.

Us dono les gràcies per endavant!

Agnès b.

Per una banda us hauré de fer unes preguntes:

1. Què entenem per:
 - educació
 - comprensió
 - habilitats socials
 - habilitat cognitivolingüístiques
 - competències bàsiques
2. Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?
3. Quina valoració fas del *Projecte de Formació* que vàrem presentar el curs anterior. Què creus que hi vas aprendre tu? Per què?
4. Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.

D'altra banda cal tenir a mans i haver pensat:

- Objectius terminals d'Àrea que es van treballar en les unitats didàctiques que cadascú va desenvolupar.
- Material utilitzat (fotocòpies del llibre de text, altres documents, etc. en aquells casos que no m'ho hagueu donat abans)
- Com es va fer/s'ha fet d'avaluar aquestes unitats didàctiques?

24 de gener de 2003

Benvolgut (nom)

Ara ja fa temps que no veies cap carta meva damunt la taula (quina tranquil·litat devies pensar). Avui “Agnès ataca de nou”

Abans que res més vull agrair-te la disponibilitat que fins ara m’has demostrat, suposo que en un moment o altre ja ho dec haver dit, si no ho he fet ha estat un error que vull esmenar i per això un dels motius d’aquesta carta és deixar-ne constància escrita.

*En segon lloc dir-te que la feina que en el seu moment em vaig proposar avança. I, a mesura que ho fa i que l’analitzo, justifico i argumento, veig més i més clara la importància del que vam fer plegats. Sovint fem coses que ni nosaltres mateixos sabem valorar prou bé i que en el nostre entorn proper poden, fins i tot, passar desapercebudes. Ara sé que el Projecte de Formació que vam tirar endavant l’equip del departament Diàleg 9 va ser quelcom molt valuós. Segons “els experts” (això sempre queda molt bé dir-ho) és una de les poques maneres reconeguda com a vàlida per avançar, és a dir **innovar**, en temes de Didàctica de les Ciències Socials i de formació del professorat.*

*Vull que sàpigues que quan em vaig decidir a fer la tesi _un bon dia del 2000_ una de les raons més importants que em movia era el fet de poder **treballar en equip** amb la gent del meu departament. La tesi òbviament la podia fer, si la volia fer, fora de l’escola o sobre altres temes que no impliquessin haver de tenir present la quantitat de variables que ara bellugo, ni la necessitat d’anar-vos-hi implicant a vosaltres.*

Ara que s’està fent això del treball cooperatiu amb en Pere Vilaseca val la pena valoris que nosaltres ja l’hem experimentat _no tant per portar-ho a l’aula però sí per dur-lo a la pràctica entre iguals, entre nosaltres_ i que els resultats que puc avançar són raonablement bons.

Però una feina feta en col·laboració és una feina que no acaba mai i per això segueixo necessitant la teva ajuda per... ja no m'atreveixo a dir tancar-la, però sí fer uns quants passos endavant. Espero que el que et demanaré a continuació no sigui massa pesat sinó que, fins i tot, et pugui ser gratificant i útil com a moment de "parada i reflexió" de la feina quotidiana.

*Necessito que m'escriguis, aquesta vegada en Joan Pagès m'ha demanat que es faci com a reflexió personal, una mena de valoració del Pla de Formació que vam fer i de la teva aplicació a l'aula de la unitat didàctica. Et marco més avall les orientacions bàsiques que tu, però, pots ampliar o retallar en funció del que creus, del que ara, en el 2003, penses del que ara sent quan hi penses. Es tracta de fer una **valoració retrospectiva**.*

*També necessito una mena **d'història personal** que digui allò que creguis que professionalment vols dir. És important que hi figuri, això sí, el tipus de llicenciatura o altres títols que tens, on has treballat, com valors aquesta feina, etc. Tu mateixa.*

Cadascuna de les dues coses pots escriure-la a mà o, si ho vols fer en word, et passaré un disquet perquè m'ho puguis passar _òbviament per a mi serà molt més còmode. Si prefereixes gravar-te et passaré el que vulguis, gravadora o camera. Si no em dius res dono per suposat que ho faràs escrit.

Et dono l'enquesta que el 3 de setembre del 2001 vaig passar-vos a tots però que en un curs de canvis i atabalament gairebé ningú va poder retornar-me. De fet aquesta enquesta et pot ser útil per recordar coses que es van fer.

Res més t'agraeixo per endavant el temps que has dedicat a llegir aquestes línies i, sobretot el que dedicaràs a fer el que et demano.

Per cert: ves pensant quin seria el millor moment d'aquest curs per fer un berenar de cloenda de la feina. L'havíem d'haver fet abans però la veritat és que fins aquest curs jo no he recuperat l'ànim que tenia abans de l'octubre del 2000.

Guió orientatiu per a la valoració retrospectiva. **Recorda que no cal respondre les preguntes, només hi són per propiciar la reflexió.**

1. *Quina utilitat penses que va tenir, en el seu moment, per al conjunt del departament el Pla de Formació del curs 2000-2001?*
2. *Quina d'aquelles utilitats penses que ha quedat ?*
3. *Què va significar per a tu?*
4. *Què significa per a tu avui?*
 - *La idea de conceptes claus que val treballar la tens present avui com a “teló de fons” dels continguts que treballas?*
 - *Vetllar perquè els alumnes practiquin unes determinades habilitats socials és un dels teus objectius?*
 - *Allò del diàleg i la participació és un fet a les teves classes?*
 - *La dinàmica d'aula que vas utilitzar la has treballat més?*
 - *T'ha ajudat a seguir avançant en trobar maneres de treballar que facilitin a l'alumne l'autoregulació dels aprenentatges?*
 - *Etc.*

Presentació

Aquí hi trobem dos documents, el primer és un acord que es va decidir escriure per tal que totes les persones de l'equip sabéssim a què ens comprometíem. El segon document repassa els aspectes bàsics treballats en el curs 2000-2001 i que es van redactar en clau de dificultats i denominadors comuns així com algunes orientacions per aquelles persones que no havien fet la implementació de la seva unitat didàctica i la farien en el curs 2001-2001; es pot veure com en aquests hi figuren alguns aspectes que en el primer document no havien quedat escrits, s'havien parlat de paraula, com aquell "acomplir els acords i actuacions" però que després el dia a dia ho impedia, com per exemple fer diari de classe.

21 d'octubre de 2000

Acords

Ens sembla que és important, abans de seguir amb aquesta feina que ens hem proposat pactem els acords d'actuació davant de les possibles situacions que ens esperen. De ben segur que no les podrem preveure totes però si que hi ha uns quants compromisos que hauríem de prendre.

Ens sembla que la investigadora s'ha de comprometre a:

- Mantenir en l'anonimat totes les persones que participaran en la investigació, tant els alumnes com els professors i professores. Si no hi cap inconvenient s'utilitzaran els noms de pila per als alumnes i un pseudònim per a cadascun dels professors i professores.
- Només si arribat el moment es publicués la investigació i sempre que els implicats així ho desitgin es podran citar els professors i professores participants en la investigació.
- No escriure res que faci referència a una situació determinada i que, afectant als professors o professores participants en la investigació, no compti amb el seu vist i plau.
- No fer cap referència explícita que permeti identificar amb facilitat l'escola en la qual s'ha esdevingut la investigació.
- Fer saber els resultats de la cerca.

També pensem que cadascun dels professors/es participants en la investigació ens hem de comprometre a:

- No falsejar cap de les situacions d'aula que seran objecte d'anàlisi.
- Acomplir els acords i actuacions que es pactin en cadascuna de les reunions i mirar de fer-ho en els terminis previstos.
- Portar a la pràctica, de la manera pactada, les unitats didàctiques seleccionades.

Recordatori d'algunes qüestions acordades

Setembre 2001

1. Prèvies

1. Passaré una enquesta i més endavant farem una entrevista per tal de veure què ens en queda del que vàrem fer el curs passar han assimilat del que se'ls ha explicat.
2. Saber si algú està disposat a continuar implementant unitats didàctiques a l'entorn dels conceptes **conflicte i poder** o d'altres dels conceptes clau que figuraven en el mapa de **conceptes clau** treballats el curs passat
3. Si us va bé m'hauríeu d'ajudar a revisar el que va fer cadascú d'acord amb el que ens havíem marcat i veure que se'n pot extraure que sigui útil per a la pràctica diària d'aula dels altres companys

Com tinc la recerca?

Ja sabeu la meua intenció d'escriure la tesi sobre tot el que hem fet. En aquests moments ja tinc avançats alguns apartats. Al marge del que he anat llegint per justificar teòricament tota la feina que fem. Ja tinc avançats els següents apartats:

1. Què pretenc amb la investigació?
2. Quin és el marc teòric?
3. He començat a escriure sobre: per què s'ha decidit plantejar la formació en el propi lloc de treball. Aquí m'hi podeu ajudar tot el que vulgueu.
4. Estic contextualitzat l'experiència
5. Cal fer notar les transformacions que es produiran en l'organització curricular.
6. Em cal demanar una mica de balanç escrit de cadascuna de les persones que hi heu participat

2. Denominadors comuns.

Recordeu el que dèiem en les reunions del juliol. Els denominadors comuns que vam escriure ens poden servir a tots plegats com elements de reflexió. Els que siguin positius per destacar-los més encara i els que siguin negatius per tenir-ho present d'entrada i procurar minimitzar-los o eliminar-los. De tota manera ja vam ressaltar que dèiem denominadors comuns a allò que podria caracteritzar un estil de fer propi.

1. És imprescindible una bona selecció de continguts
2. Permet el diàleg. Entre alumnes i professors, entre diferents alumnes.
3. Possibilita la participació del alumnes.
4. Permet treballar molt bé l'empatia, i per tant pensem que permet desenvolupar aquesta capacitat.
5. Obliga a la reflexió
6. Crea una bona dinàmica de treball en grup, que amb major facilitat es pot convertir en un treball en equip.
7. Els alumnes i els professors es senten satisfets del que fan.
8. Es treballa més del que fins ara teníem costum els continguts d'actituds, valors i normes.
9. Aquesta forma de treballar possibilita la diversitat d'opinions, de punts de vista. Permet poder començar i acabar tenint posicions diferents a les que pugui plantejar el professor, sense que hi hagi veritats absolutes.
10. Permeten una major flexibilitat en el desenvolupament del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
11. La relació entre mestre i alumnes diferent

12. Hi ha més aprenentatge que ensenyament. El mestre també aprèn
13. S'ha utilitzat molt el sentiments i les emocions. Aquesta manera de treballar obliga a fer referència a allò que penses, allò que fas i allò que sents. Ens plantejem fins a quin punt és lícit o no treballar "jugar" amb els sentiment
14. Els conceptes claus que hem triat estan bé però haurien pogut funcionar qualsevol altres.
15. El fet que comparteixes elements amb altres persones va bé per refrescar.
16. El fet de treballar en una sola classe diversos professors el mateix concepte pot ser positiu.
17. Treballar per conceptes claus en el batxillerat va millor que a la secundària perquè contribueix a unificar algunes disciplines que, d'altra manera queden molt deslligades.
18. Treballar a l'entorn de conceptes clau permet una major continuïtat per a seguir-hi treballant en altres cursos: (jo que he utilitzat el conflicte en tots els cursos, penso que el curs vinent puc reprendre el temari fent-hi referència amb molta facilitat)
19. Es treballen molt més les habilitats socials

3. Dificultats:

Guardàvem el concepte de dificultat per aquelles qüestions que nosaltres podíem resoldre però també per aquelles altres que no depenen de nosaltres.

1. Rigidesa dels espais.
2. El fraccionament temporal. Necessitaries temps més flexible
3. Major dedicació en la preparació.
4. L'horari.
5. La classe magistral és més fàcil de controlar.
6. Fa por perdre hores.
7. No ho he pogut acabar bé
8. La mateixa naturalesa del funcionament de l'escola que t'imposa una certa manera de funcionar.

4. Fotocòpies per repartir als professors del departament en el mes de setembre

Trobareu en el dossier de la taula les fotocòpies que es van passar el curs anterior. Si algú no las té pot agafar l'original i fer-les o demanar-me que les faci.

També deixo fotocòpies d'alguns capítols dels llibres següents:

- REVENGA, A. (2001) "Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria" a *La formación des profesorado*. Barcelona. Ed. Graó
- QUINQUER, D. (2000) "Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo", a *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Ed. Graó
- MARTÍN, E (2001) "Líneas para la evaluación de un plan de formación" " a *La formación des profesorado*. Barcelona. Ed. Graó

4. Orientacions per a poder analitzar correctament la unitat didàctica que cadascú de nosaltres porta a la pràctica.

Recordeu que intentàvem relacionar: Conceptes clau, Habilitats cognitivolingüístiques, Habilitats socials i Capacitats a desenvolupar. I que, per tal que sigui així, hem de procedir d'una manera una mica més rigorosa que el curs passat, del contrari moltes de les coses que hem fet (i que ens han estat útils per aprendre tots plegats) no em serviran per fonamentar científicament la meua tesi. Seria important que enguany, en els moments de portar a la pràctica la unitat didàctica, tothom tingui molt clar que:

- ✓ Cal fer la descripció/narració, diari, apunts o el que cregueu més oportú, però és bàsic que hi hagi quelcom que permeti veure quina/es impressió/ons en té el/la professor/a, de tot el que ha fet i quina és la seva avaluació espontània de l'experiència.
- ✓ Cal un diari d'algun/s alumne/es
- ✓ Cal que, en algun moment es proposi (i es guardi!) algun exercici que faci treballar als alumnes els Conceptes clau, les Habilitats cognitivolingüístiques i les Habilitats socials.
- ✓ Cal que, en algun moment o altre hi hagi o bé l'observació d'un company o la gravació del que es fa.

Adjunto full de *Pactes d'actuació*

Presentació

Els resums de les reunions que podem trobar en aquest annex són les de totes les reunions del primer curs de la fase activa, el curs 2000-2001 i que tenen alguna relació amb la feina feta durant el procés d'innovació. La majoria d'elles (a excepció de la primera) estan directament relacionades amb el Projecte de Formació i, per aquesta raó van tenir una rellevància extraordinària en l'anàlisi i la interpretació d'aquest projecte.

No s'han buidat íntegrament totes perquè moltes qüestions s'anaven repetint. De tota manera de les reunions de gener, febrer i març està detallat pràcticament tot el que s'hi va dir. No és així en les dues últimes, del 2 i el 3 de juliol; només s'han buidat aquells fragments que, com que es cita en la recerca alguna de les idees que sortien, calia contextualitzar la conversa.

Data 5 Setembre /curs/ 2000-2001

1

Persones que assisteixen a la reunió: Montse, Marc Jonathan, Marga, Carlota, Lola, Dani, , Ignasi, Anabel, Estefanía, Elena i Agnès.

Ens llegim els objectius i després d'haver-ho fet es fan algunes propostes, algunes ens porten a parlar-ne força estona. Les propostes són les següents, encara que no estan ordenades tal com van anar sortint:

1. Establir i informar els i les alumnes, en tot moment del procés d'ensenyament-aprenentatge, dels criteris d'avaluació i puntuació (especialment abans d'aquelles proves que els puguin neguitejar més)
2. Reactivar el tema de les sortides que es feien amb els alumnes per tal d'ajudar a aquella actitud activa de l'alumnat que es demana en l'objectiu núm. 5
3. Informar als pares, a principi de curs, de la forma com es financen les sortides per tal que no sigui el professor implicat qui se n'hagi de responsabilitzar (d'explicar-ho, no de la sortida)
4. Preparar l'avaluació interna amb temps per poder-la corregir, interpretar, etc. abans que s'acabi el curs.
5. Treballar el diàleg i el reconeixement de l'altre (objectiu núm. 7) Per tal de concretar-ho s'han pensat algunes accions:
 - En iniciar el contacte amb cada grup classe (i personalitzant-ho amb cada alumna/e) mantenir-hi un diàleg sobre les seves expectatives (i les nostres) en aquella matèria, en aquell curs, trimestre, etc.
 - Procurar que sigui l'alumne el protagonista del propi aprenentatge
 - Disposar els espais i els materials de forma que possibilitin la comunicació (p.e., les cadires en rotllana durant un claustre.
 - Mirar de prendre les decisions de manera conjunta bo i pactant amb els implicats (aquestes dues accions fan referència, també, als moments de trobada de professors i a les relacions que es puguin establir entre ells i entre professors i direcció)
6. Revisar trimestralment la marxa de les accions per tal d'assumir aquests objectius.

Es parla, també, d'altres qüestions que no s'arriben a formular com a objectius però que posen de manifest algunes inquietuds del conjunt de persones del departament.

- Neguiteja el fet que no hi hagi cap de departament perquè anava molt bé que algú fes de "pal de paller".
- S'hauria de trobar la manera que l'escola (l'edifici) es pogués utilitzar més que ara en horari extraescolar. Es pensa, no ja en la mediateca i pati que podrien ampliar l'horari, sinó , per exemple, en deixar espais perquè els nois i noies simplement hi puguin fer treball en equip.

Es suggereix, en llegir l'objectiu núm. 2, la creació en el departament d'un grup de millora. De moment no es veu clar.

Assistents: Ignasi, Jonathan, Lola, Marc, Estefania, Magda, Carlota, Agnès

DISCUSSIÓ PER ARRIBAR A DEFINIR DE FORMA CONSENSUADA: CONFLICTE I PODER

La convocatòria per a aquesta reunió es fa el dia d'octubre de 2000 a través d'una carta personalitzada a cadascun dels membres de l'equip (tot el departament de CCSS de l'escola on es fa la investigació). La carta es diposita en el que és l'espai de treball habitual de cada persona, en la gran taula que hi ha en el departament.

Amb posterioritat s'ha de canviar el dia de la reunió perquè la mort del pare de la investigadora la mateixa setmana que s'havia acordat fer la reunió obliga a endarrerir-la.

La iniciativa per a la nova convocatòria parteix de diferents membres de l'equip que s'encarreguen de parlar amb cadascun dels membres i acordar la data 10 de novembre malgrat que un dels components no hi pot assistir

Jonathan i **Magda** arriben abans de les 5 de la tarda, poc més tard arriba X i Lola. Comencem, de manera informal la reunió, després que entre tots s'ha adequat l'espai per tal que, a mesura que vagin arribant els altres membres del grup no ens haguem d'anar movent. Tot just en els moments que llegim entre tots els "pactes d'actuació" mentre durí la investigació ha arribat Ignasi que s'ha incorporat immediatament sense interrompre la feina que s'estava fent

PRIMERA CINTA

DISCUSSIÓ A L'ENTORN DEL CONCEPTE DE CONFLICTE

Els primers moments de la reunió no estan filmats perquè no sembla convenient tenir la càmera preparada sense haver-ne parlat novament amb els components del grup. Els primers minuts transcorren de manera molt informal, es parla de les coses més diverses i, fins i tot, s'aprofita l'estona per conèixer la casa en la qual es desenvoluparà la reunió. Es fa temps per esperar que arribin els altres components i començar la reunió amb un mínim de sis components.

En introduir la càmera es procura també fer una mica de broma respecte el que significa el fet de deixar constància filmada del que anem fent. És en X qui va introduint elements de distensió mentre explica altres experiències en les que ha participat i en les quals també ha hagut de passar pel mal tràmol de ser filmat. Tots aprofitem aquests moments per manifestar el poc que ens agrada que ens filmin; s'acorda situar-la l en lloc que sigui "poc agressiu" i posar-nos de manera que no ens intimidi.

Agnès Entrega la documentació que ha preparat per a la reunió i exposa la dinàmica a seguir. En la documentació s'hi han recollit les definicions que ha donat cadascun dels membres de l'equip i que en alguns casos com el d'en X s'han resumit. És aquesta la raó per la qual comenta que si en X no està d'acord en el que s'ha triat com a frases més significatives de la seves definicions ho faci saber a la resta del grup. Comenta el fet que, en la documentació apareixen sempre relacionats amb els dos conceptes *conflicte i poder* dos conceptes que hi apareixeran constantment relacionats *diàleg i participació*. D'alguna manera introduint-hi aquests nous conceptes es vol tenir present el suggeriment d'en **Jonathan** i d'altra banda les aportacions que s'han fet últimament en les reunions de departament en el sentit que hem d'aprendre a treballar el diàleg a l'aula. A partir d'aquí es fa una lectura dels document en el qual hi apareixen les definicions.

Agnès Llegeix les definicions d'en **Marc** "El conflicte pot ser una font de progrés i enriquiment mutu, si s'és capaç d'evitar l'aniquilació del contrincant. Vivim en la possibilitat de conflictes d'interessos, que les institucions han de mirar de canalitzar a fi i efecte de minimitzar els possibles efectes perjudicials i potenciar-ne els efectes positius. Cal buscar-hi solucions intel·ligents malgrat que siguin més complicades i no exemptes de dificultats" Creus que s'adiu al que...

Marc El que deia és que admetre, veure com és, una de les idees bàsiques del pensament polític contemporani és que s'ha d'admetre que hi ha conflicte, que el conflicte d'interessos és inevitable i les institucions el que ha de fer és canalitzar el conflicte de manera que els efectes negatius es minimitzin i els positius creixin.

Agnès Et sembla que he recollit l'essència?

Marc Sí, sí

Agnès La Lola deia "El conflicte s'origina normalment per la confrontació de diferents punts de vista. Això no serà negatiu sempre que prevalgui per damunt de tot el respecte per les opinions diferents dels altres" Hi afegiries alguna cosa?

Lola No

Agnès "El conflicte és conseqüència del desequilibri de forces entre dues o més entitats, classes socials, territoris, persones, etc. El conflicte crec que és sinònim de tensió que pot derivar en violència física o verbal o psíquica, creant així un malestar en les persones que el pateixen. La superació positiva del conflicte pot motivar l'adquisició d'una energia o impuls o motivació importants a seguir treballant pels objectius que cadascú (persones, països, classes, etc.) es marca. El desequilibri que origina el conflicte pot ser econòmic, polític, físic, etc."

Jonathan Jo quan vaig fer-ho vaig pensar que és la concepció que nosaltres tenim al cap, la nostra pròpia concepció del concepte.

Agnès El conflicte l'equipararia amb desigualtat, situació no anivellada...; podríem parlar fins i tot de certa injustícia. Ara bé, un cop constatada aquesta realitat hi haurien dues vies, simplificant-ho:

- a) No admetre aquesta desigualtat i, per tant es potencia, es reafirma, amb la qual cosa a mesura que va passant el temps augmentarà la pressió i "estallarà" amb força i violència. Violència que pot ser proporcional al temps que s'ha patit la situació.
- b) Sí, admetre aquesta desigualtat i intentar posar-ho remei.
La primera via seria negativa, la segona constructiva.

Mentre s'està llegint la definició de Carlota arriba a la reunió **Fina** i el grup aprofita per saludar-la i posar-la al corrent del que s'està fent, donar-li la documentació, la llibreta i el bolígraf distintius del grup. Es tornen a fer bromes sobre el fet que hi ha càmera. **Magda** es queixa que a ella "la retrata" **Agnès** segueix llegint i **Magda** comunica a la **Fina** en quin moment ens trobem.

Agnès La definició de **Magda** "Lluita entre dos valors o més als que donem per semblants. Situació de difícil solució". Hi afegiries alguna cosa?

Magda NO.

Agnès La definició d'en **Ignasi** "Les relacions socials generen conflicte d'interessos entre els protagonistes socials"

Agnès Penso que el que hauríem de fer és posar-nos d'acord, si és possible, a veure si d'entrada la concepció espontània inicial majoritària és veure si el concepte de conflicte és positiu o negatiu

Jonathan ... el profit que se'n pot treure. Ha semblat que sortia més ...

Magda Jo no crec que sigui negatiu, jo quan parlo, per exemple de lluita entre dos valors és com una mena de crisi. De les crisis en poden sortir coses bones i construir-nos com a persones i també en poden sortir coses dolentes, si això ens fa sortir la part més negativa de nosaltres. Jo el definiria, al revés, com a motiu de creixement.

Ignasi Jo no l'he valorat ni com a positiu ni com a negatiu

Magda Però no parlem de conflicte bèl·lic. Conflicte a nivell de valors, no bèl·lic.

Ignasi Jo més aviat volia donar a entendre que era inevitable. Les relacions socials pel sol fet d'establir-se generaran moments de tensions perquè es produeixen conflictes d'interessos perquè els protagonistes que moltes vegades són antagonistes.

Jonathan Jo la veritat no puc evitar pensar que el conflicte és una cosa més aviat negativa, si se'n treu alguna conseqüència positiva em sembla molt bé, però a mi conflicte, la paraula conflicte, que és el que vaig intentar contestar em genera un color fosc, negatiu. Si després superes el conflicte, si en treus aquesta qüestió que pugui tenir de positiu, estupend.

Agnès Allò que comentaves que ho havies demanat a la nena no i que...

Jonathan Sí quan vaig pensar-hi més va ser a partir de... Aleshores aquell cap de setmana estava a casa fent-ho i se'm va acudir, després d'haver-ho escrit jo, preguntar a tota la família; estàvem allà com molts caps de setmana a casa de la mare i a tots els vaig anar preguntant. La meua mare em va dir "és una cosa que no té solució"; la Marta V. que alguns coneixeu va dir que era "un problema". La meua dona va dir que era "un desacord"; la meua filla (que té tres anys i és clar pobreta no s'entera absolutament de res no...) li dic: Judit quan dos nens a l'escola s'enfaden o es barallen i li vaig posar dos o tres exemples; va estar un moment calladeta (no falsejo res eh!) i aleshores li dic què és un conflicte i diu "és dolent"

Agnès La va condicionar!

Jonathan La vaig condicionar, li vaig posar exemples negatius. No li vaig dir si després el conflicte es supera no sé que més passa no...; jo li vaig dir en moments en els quals dues persones es barallen, etc.

Magda De fet quan es parla d'un nen conflictiu, en general es parla en negatiu, però jo en general sí que parlar de conflicte és dir: sí ho veus fosc, però potser és perquè la paraula ja ha agafat un to negatiu, però no perquè el concepte en si sigui negatiu.

Jonathan Però si ens preguntem preferim ara, avui estar en una situació de conflicte o de no conflicte què direm?

Magda Home!

Agnès Però perquè tenim aquesta preconcepció negativa

Jonathan Vale, suposo que és això el que intentem mirar d'avaluar no?

Lola De totes maneres el meu punt de vista tampoc el considero negatiu, al contrari. El teu punt de vista em fa revisar el meu, reestructurar tot una sèrie de coses. Serà negatiu cuando yo me suba y aggg! te muerda, mientras no és positiu i tota la vida nostra estem confrontant d'alguna manera punts de vista diferents i que t'ajuda a muchas veces bajar del burro y otras veces te afincas y dices no en este momento me parece más acorde el mio.

Agnès Jo no sé si és valid, tampoc sé si hauria d'intervenir o no... Estic totalment convençuda que a mesura que he anat canviant la concepció de conflicte (i això m'ha anat passant des dels moments que he hagut de preparar els crèdits variables) m'és més fàcil resoldre els problemes i, per tant de la mateixa manera que, a mesura que he hagut d'anar explicant als alumnes els concepte de crisi econòmica i un bon dia se'm va ocórrer dir, espontàniament, que no necessàriament ha de ser negatiu perquè d'una crisi un en pot sortir reforçat... i no sé quantes històries i que, per tant pots prevenir després el que pugui o no pugui passar... amb el concepte de conflicte m'ha passat el mateix; és això que diu Lola és un confrontació de dues posicions i si ets capaç de veure que entre aquestes dues posicions hi ha, provablement, una posició més vàlida que l'altra, i que a més a més has d'aguditzar l'enginy perquè d'aquesta situació te n'has de sortir i te n'has de sortir bé... jo automàticament he après a agafar-me les coses amb més calma, a veure, amb més reflexió i a dir: a veure que del que es tracta és de veure quina és al situació de que li donis el tomb, de que giris la truita i de que te'n surtis, perquè és possible; és un problema, és un conflicte mentre no tens la capacitat de resolució però es pot resoldre.

Marc Per tant el concepte de conflicte és la base per després continuar amb el concepte de poder, amb el de diàleg i el de participació que deia en **Jonathan**

Agnès Exacte! Molt bé, sí senyors

Lola Que bonito!

Marc No, però és clar!

Agnès Sí ,sí és que és veritat aleshores veus com s'estableix aquesta cadena i dius molt bé, si resulta que el conflicte moltes vegades el veus com una cosa negativa perquè resulta que és una situació que et ve donada, et ve imposada, sigui per una altra persona, una institució, el que sigui, i exerceix un poder desmesurat sobre teu, però si tu ets capaç d'adonar-te que aquesta situació és així igual trobaràs la solució per sortir-te'n d'aquesta situació; serà el diàleg, serà la participació, serà el que vulguis, però trobaràs l'escletxa per sortir i arribar a una situació de major equilibri. Aleshores quan tu preguntes si prefereixes una situació de conflicte o de no conflicte jo diria que el que prefereixo és una situació viva i aleshores jo entenc que una situació de pau absoluta és angelical

Jonathan És impossible!

Agnès No és que a més a més em sembla que no m'agradaria, és com allò del sexe dels àngels, una situació una mica absurda, una mica... morta.

Fina Home si generes conflicte, generes opinió, és a dir que tothom expressa el que vol, funciona la manera de fer de cadascú; si no hi ha conflicte vol dir que no hi ha opinió, no hi ha forma de veure les coses, vull dir que realment el conflicte és bo si hi ha una solució positiva, ara que si la solució és negativa... El problema és aquest. Conflicte hi ha vegades que és posicionar la teva idea davant de l'altre, no? Que hi ha vegades que l'altre no opina igual que tu i es genera un conflicte positiu o negatiu i aleshores la solució potser serà positiva o potser mai es solucionarà aquest conflicte. Perquè jo puc situar-me en termes capitalistes i un altre ser d'una altra ideologia i podem parlar perquè podem parlar i arribar a acords en algunes coses però no en tot. El conflicte hi ha vegades que no té perquè tenir una solució única, hi ha vegades que és donar l'opinió i bé la solució no és que tots dos opinem el mateix.

Ignasi Anava a dir un parell de coses. Jo volia introduir un altre element i és que penso que els canvis generen inquietud i una percepció que després d'un conflicte les coses mai són com abans. Provablement la gent no vol conflicte en el sentit que té una certa por del que s'esdevindrà després del conflicte; pots quedar més ben col·locat, més mal col·locat, ben segur que no serà el mateix. Llavors hi ha aquella tendència a dir: mentre la cosa funcioni no ho toqueu; hi ha aquesta tendència a dir aguanteu com pugueu, també hi ha la por a que el conflicte es podreixi; és aquesta tensió la que fa que la gent no va provocant conflictes així com així, no va trencant vaixelles perquè tampoc què com sortirà, fins a quin punt en sortirà beneficiat o perjudicat del tema. Aleshores hi ha aquesta tensió, entre la por als canvis i la natural diguem-ne necessitat de que els equips es mantinguin el màxim de temps possible, el conflicte pot trigar a venir, pot donar una dolenta solució, un no conflicte. Jo penso que no es pot anar ni alegrement provocant conflictes, el conflicte no és l'única forma de fer avançar les situacions i a la vegada que quan hi és que sigui el més natural possible en el sentit que no ens ha de fer por entrar en una dinàmica de conflicte quan aquest conflicte és fecund i genera un canvi positiu. Passem una mica d'aquesta visió de quelcom negatiu, dolent perquè, evidentment, dels conflictes en surten canvis profunds.

Agnès A mi em va agradar molt... Perdó volies dir alguna cosa?

Marc No, no és igual, és igual.

Agnès A mi em va agradar molt el que en X comenta suposo que perquè jo també havia fet una reflexió semblant. Ell comença la seva explicació referint-se a un entorn natural. Parles d'un documental que estaves veient i així. Jo penso que conflicte n'hi ha a tot arreu, n'hi ha entre uns animals i uns altres, entre els animals i la natura. Forma part de la vida

Ignasi El que passa Agnès és que jo no sé si qualificaria de conflicte allò que és una necessitat...

Agnès Sí

Ignasi El fet que un lleó i una llebre...

Agnès Però és un conflicte, és un conflicte per un interès de perduració de l'espècie, de supervivència, el que tu vulguis, és un conflicte. El que passa és que això són necessitats naturals, el que tenen els animals són necessitats naturals i els homes hi afegim necessitats artificials. Les que pugui generar...

Jonathan L'entorn cultural

Agnès L'entorn cultural en el que tu estàs. Si jo vull això i això és teu es genera un conflicte per la possessió d'un bé. Però això és francament artificial perquè ni tu ni jo no en tenim cap necessitat vital de posseir aquest bé.

Ignasi Sí sí, està clar!

Agnès Jo també entenc que, en tot el que siguin conflictes socials si podem veure que és natural que sigui així; és natural que sigui així (que hi hagi conflicte) perquè estem en aquest entorn cultural determinat; si aconseguim veure'ls com a naturals és més fàcil trobar-hi solució

Jonathan Això també demostra, em sembla a mi, que el conflicte el que volem és evitar-lo.

Agnès Volem resoldre'l...

Jonathan ... evitar-lo en el sentit de no tenir, de deixar d'estar en conflicte. Quan un animal lluita per la supervivència lluita per l'aliment, per tant té una motivació interna biològicament establerta que el fa anar a buscar l'aliment, per deixar d'estar així, en aquesta situació de tensió interna perquè necessita menjar i haver tingut la satisfacció, haver acomplert el desig de menjar i per tant quedar-te satisfet. Nosaltres igualment quan estem en una situació de conflicte social no volem estar permanentment en conflicte perquè sigui enriquidor sinó que, d'alguna manera, volem que el conflicte ens porti a una situació de millora ...

Agnès De la situació actual

Jonathan ...que sigui haver superat la situació inicial perquè estar en una situació de conflicte en tots els aspectes seria... Així com la pau absoluta o aquesta... seria la no vida..., seria estar com mort, és no tenir cap desig. El conflicte permanent i absolutament continu...

Agnès seria irresistible...

Jonathan ... i sense pausa, seria irresistible. Seria la mort. Ens podria portar al suïcidi; si has estat en conflicte amb la teva família... al final no ho suportes i dius plego. Per tant per més que li vulguem donar una visió positiva, per més que el vulguem positivament la visió de conflicte... El conflicte és una cosa que no ens agrada. Volem un altre estat. El que hem de fer és positivament-lo i m'agrada molt el que deies tu (Lola) que a partir de dos punts de vista, de seguida agafar la idea que el que m'està dient potser més que no pas...bum... haig d'agafar-ho, he de xuclar la idea del que m'està dient i veure la meva pròpia opinió,

madurar-ho... créixer... Però a mi em sembla que continua tenint alguna cosa que dius "ei" aquí hi ha un problema.

Agnès Hi ha una situació d'alerta.

Jonathan Exactament! Com l'animal que dius si hi ha perill si ha d'anar a buscar l'aliment però també és una situació de perill que el vinguin a buscar a ell; què farà? Fugir. Davant del conflicte de que em vénen a buscar a mi l'animal marxarà *pitant*

silenci

Agnès Com a concepte social us sembla rellevant per treballar-lo en totes les CCSS?

Ignasi Clarament!

Agnès Per què

Ignasi És un motor, és un...

Agnès És potent?

Ignasi És un motor per entendre els canvis socials i dels fets que es desencadenaran o bé en equilibri d'interessos o bé en conflicte d'interessos, pot ser una classe social pot ser una situació concreta en la que un trepitja l'ull de poll d'un altre i es manifesta una situació que s'ha de solucionar i és sa, és saludable que la situació es saldi amb un resultat que retorni a l'equilibri previ i és d'esperar que aquesta situació es resolgui de manera dialogada, que intervinguin totes les parts, que sigui duradora i si no *pués* hi ha les problemes.

Marc Però és que a més a més jo penso que empalma amb moltes coses. Si comences a pensar en Economia, Religió, Dret... Jo plantejo una mica...

Ignasi Si m'ho permetes perquè no se me'n vagi. En Economia no és parla de conflicte, es parla de crisi, però és el mateix; jo ho veig com el mateix ...

Agnès En psicologia també es parla de crisi

Ignasi La càrrega conflictiva del mot conflicte és la seva pròpia paraula. Si diguéssim la crisi, una crisi social ho trobaríem no tant negatiu com...; probablement és molt probable que no ensopeguem la paraula; és a dir una crisi, crisi de creixement, crisi del que vulguis.

Fina O recessió, recessió representa que anem enrera.

Agnès És pitjor encara.

Ignasi El que vulguis. Sí és pitjor encara.

Fina Expansió és quan hi ha creixement...

Ignasi Jo entendria això. Disculpa que abans t'he tallat (dirigint-se a en X) Fent aquesta salvetat que tu deies de l'Economia. Els economistes no tenen aquest problema perquè el concepte de crisi és més neutre i no té aquesta càrrega de perillositat que és conflicte.

Agnès: Ignasi trenca el que abans volia parlar, que és en Marc...

Marc. No no...a veure. També depèn de com miris els economistes. Hi ha economistes que analitzen els fonaments de l'economia i hi ha economistes que fan la seva feina. No jo el que volia dir és que... en psicologia... a vegades nosaltres comentàvem (referint-se a **Jonathan**) que difícil que és no fer res. Pensem per un moment: vull fer el mínim esforç possible; què necessites? Necessites menjar, protegir-te, necessites que les teves defecacions estiguin lluny (rialles) de tu, necessites ... Clar t'hauràs de moure. És gairebé impossible. Ens hem de moure, hem de fer alguna cosa. A partir d'aquí tenim unes necessitats. És a dir un ésser humà el tens lligat, en una habitació que no se sent soroll de res, s'acaba adormint perquè necessitem estimulació contínua. Per tant ens estem estimulant contínuament i per tant tenim necessitats. A vegades quan nosaltres parlàvem del... del (referint-se a **Jonathan**) tacte o així vèiem poblacions, com per exemple els esquimals, amb tranquil·litat s'enfronten amb un ós, el maten etc.; en canvi veus pobles o tribus que són quantitat de violentes, nosaltres fem la distinció entre agressivitat i violència. Aleshores tens unes necessitats, però quines són? Fins on arriben les necessitats? Hi ha qui diu que la felicitat és conformitat entre desig i realitat; és a dir: hi ha una realitat, a tu t'agrada com és i ja s'ha acabat. Aleshores quan jo plantejava això dels animals pensava quines necessitats tenim? A un animal no li rentes el cervell en el sentit de dir li menges el coco perquè mati a un altre; un animal no tortura innecessàriament en principi. Llavors a partir d'aquí jo el conflicte jo el tenia com un fet; és a dir en el moment que hi ha necessitats hi ha conflicte perquè els recursos són escassos. A partir d'aquí fins a quin punt els conflictes que hi ha es poden canalitzar de manera que en sortim beneficiats tots. És a dir que dos països s'estiguin discutint per una bandera a mi em sembla la imbecilitat més gran que hi ha al món. Però per què passa això? És a dir què hem creat perquè hi hagi aquest conflicte? Aleshores quan deia que això que empalma amb totes les matèries és allò de les necessitats del Maslow que vas pujant amunt i...

Fina Primer són les fisiològiques, després quan ja representa que ja has menjat, ja tens les teves necessitats primàries...

Marc De seguretat ...

Fina ... d'autoestima i... Realment en recursos humans això passa molt, els conflictes no? Hi ha les conflictivitat laboral i gràcies als conflictes laborals de la Història en Economia es veu la creació del sindicat i s'han creat les situacions que tenim actualment perquè fa poc les dones, per exemple, no estaven suficientment valorades per treballar no. Doncs gràcies als conflictes que hi ha hagut hem avançat dins de l'economia de recursos humans. Recursos humans i ara ja estem bastant penosos, per exemple en finances estem horrorosament malament perquè no avancem de cap manera. En canvi en conflictes laborals, gràcies als conflictes laborals estem avançant en matèria de recursos humans. Hi ha departaments que costa moltíssim avançar ni amb conflictes ni amb res. Suposo que són gent molt més dura perquè representa que cada persona quan... sobretot a empresa que és el que jo conec millor, tenim una manera de fer diferent. Vosaltres que sou socials tots i d'Història i de Filosofia

Jonathan Tots som socials... (rient)

Fina ... sí socials, doncs esteu com més disposats a l'hora de parlar, més flexibles, les vostres assignatures són més així però per exemple jo quan parlo amb el departament comercial puc parlar de que som flexibles, tothom pot parlar, però quan estic parlant amb finances si tenim un milió de pessetes...

Jonathan O caixa o faixa no?

Fina ... és un milió de pessetes vull dir jo no puc. És a dir el conflicte és aquest jo no puc

Jonathan Dialoguem sobre el milió de pessetes

Fina ...jo puc dir invertim en un lloc o invertim en un altre

Agnès Bé en el moment que prens la decisió d'on invertir aquest milió ...

Fina Però això és un poder això no ho podem fer flexiblement perquè el cada departament voldrà que sigui per a ell aleshores ha d'haver-hi una persona que digui. En el departament financer el conflicte és molt més poder vull dir és molt més "aquí es fa això i s'ha acabat". En canvi en altres departaments el conflicte pot arribar a donar solucions positives però hi ha moments d'empresa que se li diu crisi precisament per això perquè hi haurà una persona que serà la que regeixi.

Ignasi El que passa és que, per exemple, i tocant el tema econòmic una altra vegada jo penso que benvinguda una crisi econòmica si fa que la gent vagin quatre amb un cotxe; una crisi econòmica, un conflicte econòmic si fa que la gent es plategi energies que es deien formes fins ara i potser veient els preus actuals de les tradicionals potser vegi que no són tant cares. Pot ser sí que en aquest sentit la crisi hauríem d'aprendre que té connotacions de superació de dificultats per avançar. Crisi / conflicte però fixa-t'hi que vosaltres mateixos també (referint-se a **Fina** i als economistes en general) per la macroeconomia es parla de crisi econòmica i pels problemes de vagues i bronques a l'empresa parles de conflictes laborals. També té una connotació negativa. No és parla de crisi laboral, es parla de conflicte laboral.

Fina Però gràcies als conflictes laborals estem com ara

Agnès Exacte! De totes maneres vols dir que (referint-se a Ignasi) que el concepte de crisi no és, també, negatiu?

Lola, Magda, Ignasi Sí, sí

Agnès Quan en psicologia es parla de la crisi de l'adolescent, per exemple, ens referim a que està desestructurat.

Ignasi. Jo parlaria de reestructuració. Parlaria de moments d'inflexió. Quan hi ha una tendència que ja arriba un punt que ja queda cremada i que ja no té més on anar probablement no hi podrà haver cap procés de solució que potser pertany a la posició contrària. La llei del pèndul. Una cosa que jo no tira apuntala-la, posa-li crosses, fes el que vulguis però d'alguna forma demana... i pel seu propi pes tendirà a trobar el seu equilibri i, en aquest sentit jo hi veig bastant d'aquí. La crisi no és per perllongar-se, el conflicte no és perllongar-se però és un avisador que una situació s'ha fet insostenible i que aquella situació demana una solució. S'ha fet insostenible, senzillament no dona més, l'equilibri s'ha acabat i ha arribat un punt en què sonen totes les alarmes, digues-li crisi, digues-li conflicte però allò ha de trobar una solució, que la troba dialogada tothom patirà menys, que la troba violenta... tothom patirà més, però allò per si mateix no s'aguanta.

Marc Però el conflicte de fet en la democràcia hi és sempre. En el moment en què el PP i el PSOE i el poble ha decidit que mana el PP conflicte hi és sempre, el que passa és que ens hem posat d'acord que jo cedeixo...

Agnès Durant una temporada... (rialla col·lectiva)

Marc ... sí i llavors ja ... i després ja ens tornarem a veure

Ignasi Bueno... en aquest cas ... els termes potser d'aquest pacte social del qual un guanya i tothom accepta que guanyi és partint de la base que tothom té dret a guanyar algun dia. Si algú per la seva escala de valors i per la situació del que defensa no guanya mai, probablement no acceptarà les regles del joc. M'explico, això podria portar altres problemes. És a dir acceptant que tothom té oportunitats tothom acceptarà però si no tothom té oportunitats d'emportar-se algun dia el gat a l'aigua pots trobar-te senyors que no acceptin el diàleg com una forma de fer

Marc Jo el que penso: aleshores el conflicte és un fet, el problema està en els mecanismes de resolució dels conflictes

Jonathan En les quatre paraules que tenim: si agafem conflicte, poder, diàleg i participació ja hi ha el seguiment. La vida és conflicte per naturalesa instaurat perquè hi ha aquesta mancança del que sigui, d'aliment o el que sigui, això sempre col·loca una desigualtat respecte el poder, cadascú té un poder diferent, l'animal més fort guanya algú altre, etc. i aleshores la busqueda de la solució que és el que tots estem dient que és lo bo del conflicte, que li hem de buscar la solució perquè així el positivem és el diàleg i la participació. És exactament el que nosaltres estem fent: hem partit d'una situació no sé si de conflicte, aquí algú parla d'un cert desacord, per tant hi ha un cert conflicte si tu vols, hi ha diferents poders, cadascú té la seva manera de veure-ho, té la seva capacitat d'anàlisi, etc. hi ha el diàleg a través del qual cadascú ha anat dient i de la participació per tal de trobar una conclusió i que sortim, se suposa, dient a veiam estem millor de com estàvem perquè si no se suposa que no hauríem vingut...

Agnès Amb una opinió relativament compartida i assumida...

Jonathan de manera que les peces que cadascú portava les hagi recol·locat d'alguna manera diferent perquè, dius home, del conflicte que hem iniciat en el qual no estàvem d'acord amb el concepte conflicte acabem dient: sembla que estem més d'acord del que estàvem. Això és també exactament la democràcia; a partir d'un conflicte d'opinions relativament compartits es fa tot un debat polític, com en principi són les eleccions, tot el temps però sobretot les eleccions, al final es fa votació surt un Parlament en el qual hi hagi, a partir del diàleg i la participació, un continu joc d'exposar l'opinió de cada individu i d'allà en surti en benefici tothom.

Ignasi Estic molt d'acord **Jonathan** ...

Jonathan Per això si en una classe, , perdona, a l'aula d'alguna manera funciona això està funcionant allò que volem que després passi a la societat. Si partim de la idea que el professor d'Història o el d'Economia, no? I ho fem com una pràctica d'això que estem fent ara aquí quan s'acaba la classe els nens han també recol·locat les seves idees respecte el concepte inicial de tal manera que diuen: *bueno a veiam* he après alguna cosa, no?, però no perquè la professora, des del seu poder absolut, m'ha dit que conflicte o que crisi econòmica és això, sinó que jo he dit el que pensava, m'he donat que en part l'encertava però que en part m'equivocava, he escoltat l'altre i per tant tota la situació s'ha anat configurant fins que al final he après perquè he vist el punt de vista de l'altre. Em sembla que és això.

Ignasi Però això potser després d'un aprenentatge fins i tot històric, de molts anys perquè jo no recordo gaire però...

Jonathan És que la Història potser és això no?

Ignasi. ... més que la Història potser els pensadors de la Història perquè jo que sé no recordo gaire però ...Hobbes deia l'home és un llop per a l'home, ens devorarem els uns als altres, l'home no sabrà dialogar, partia d'aquest pessimisme per tant cal algú, algú que sigui molt més bèstia, el Leviathan, amb un poder absolut, amb un poder desfermat que mantingui a ratlla a tothom. Davant de l'acceptació del conflicte, s'accepta el conflicte com inevitable i, d'alguna manera, el poder es legitima en el seu absolutisme dient que això és la pau dels individus, el conflicte és dolent, el poder s'encarregarà de que ningú faci mal a ningú, que ningú trenqui l'harmonia i el que fa aquest poder és un contracte social pel qual li donem la nostra llibertat i aquest poder absolut administra la nostra llibertat

Jonathan Et demanaré que expliquis filosofia que ho fas bastant bé ...

Agnès Només amb una diferència i és que és l'home el que es decideix, tu ho dius molt bé aquí, és el mateix home el que es decideix a acceptar que hi hagi poder que el controli, no és poder aliè...

Ignasi ... no, ell s'ofereix i el poder diu jo m'encarrego de saltar sobre el que trenqui l'equilibri

Marc Hobbes deia "jo renuncio amb la condició que l'altre també renunciï"

Agnès. Exacte!

Jonathan Era la condició per a la pau, sense la idea de la pau tot això no tenia sentit

Ignasi I això tothom jo trobava boníssim en el segle XVII

Marc Però justament de Hobbes se'n pot fer una interpretació democràtica

Agnès I tant! Totalment d'acord

Marc És el que deia l'egoisme és l'única esperança de l'home, és a dir l'egoisme és el que el porta a pactar.

Agnès L'únic error des de la nostra perspectiva del que va pensar Hobbes és l'aplicació del poder polític que en va sortir en aquells moments, un poder absolutista. Els orígens de la seva filosofia ens pot portar tanqui-lament a la democràcia actual.

Ignasi Fixeu-vos que l'acceptació del conflicte ja ve de molt lluny i aleshores hi ha l'altre tendència, m'imagino, Rousseau i tots aquests ja en el segle XVIII la probabilitat que diguin també hi ha conflicte, acceptem el conflicte però l'home no és dolent l'home és essencialment bo... qui el fa malbé és la societat... aquí el que falta és diàleg... Però l'acceptació del conflicte jo crec que ja històricament tothom l'ha acceptat com a inevitable i com el fonament que explicaria el poder.

Agnès Us sembla que passem a parlar del concepte de poder? És que tampoc m'agradaria demanar-vos més temps del que estigueu disposats a donar

Jonathan I la Carlota?

Agnès La Carlota sembla que no ve

Ignasi Se li deu haver torçat, deu tenir algun problema

Agnès Avui va dir que justament avui no tenia problemes

Ignasi Li deu haver sorgit algun problema

Es fa broma amb el fet que s'ha acabat la cinta de la gravadora de taula però que la càmera segueix gravant

Agnès (Llegint les definicions de poder, com abans s'ha fet amb les de conflicte) Això és d'en X, mira a veiem si he fet alguna bestiesa. Durant la lectura no hi ha interrupcions importants pel que fa la clarificació dels textos escrits i que cadascú té davant seu. Sona el timbre i suposem que arriba Carlota

Marc Entenc el poder com la capacitat de fer alguna cosa. Entre els animals sovint es manifesta com a poder físic d'uns individus més forts sobre uns altres més dèbils.

Entre els humans les arrels i les manifestacions de poder són molt més complexes. La necessitat de sobreviure és, només, una de les necessitats que tenim. ... En l'àmbit humà el poder no es limita al sentit neutre de capacitat de fer una cosa, sinó que ens porta a concretar capacitats no sols físiques, sinó també mentals, morals, jurídiques, econòmiques, espirituals, etc.

(Lola) Entenc el poder com una autoritat, lluny de l'autoritarisme perquè aquest no raona ni té en compte la llibertat de l'altre.

És l'autoritat que prové de la categoria de la persona com a tal i a vegades del càrrec que pots tenir sempre i quan estigui adreçat al servei de l'altre.

(Jonathan) Penso en el poder com la causa d'una jerarquització de persones, classes, entitats, etc. Qui té més poder té més capacitat de decisió sobre els altres (persones, classes, entitats, etc) i això origina tot un munt d'influències, interdependències, etc, que poden ser, o que de fet, són, a vegades, positives i a vegades negatives, però m'inclino a veure-les bàsicament negatives, perjudicials per les relacions humanes. Potser perquè crea, més o menys conscientment que la relació humana ideal, utòpica és la d'igual a igual.

(Carlota) Primer diferenciaria el poder legítim del poder no legítim, aquí radica el tret diferenciador

L'altra cosa que remarcaria: com es gestiona aquest poder?. Obtenim beneficis per a tothom... Finalitat del poder, poder... però per aconseguir què?

I finalment fer referència a les societats més primàries, sense aparell estatal, on el poder aniria relacionat amb l'experiència, coneixements o prestigi... depèn de l'època de la història.

(Magda) Facultat que fa que una persona, entitat, país... pugui fer fer a altres allò que pensa que s'ha de fer o s'hauria de fer.

Imposar la seva autoritat.

(Ignasi) El poder es legitima permetent la resolució dels conflictes amb el diàleg.

Jonathan Tu ja ens dones la solució (referint-se a en Ignasi)

Agnès Vinga: aportacions

Jonathan El mateix d'abans no?

Agnès Sí. De fet moltes coses han anat sortint abans moltes coses relacionades amb el conflicte. Si us sembla que no hi hem d'afegir re

Ignasi Un petit comentari. Recordo quan la mort d'en Franco. Ho recordeu? Excepte potser **Fina**

Hi ha un moment de parèntesi per referir-se cadascú a la joventut de **Fina** o a la seva pròpia situació. Jo ja era... bueno (Lola) jo tenia deu anys (**Jonathan**) Jo anava a cole i vaig fer festa (**Magda**)

Ignasi ... Jo feia COU llavors i hi havia comentaris en l'entorn. Però recordo els pares, els avis, recordo la situació d'una certa por social, les iaies dient ara vindrà una guerra, i tants anys de pau.... Què passarà?. És a dir, desapareixia el padre, el "padrone", desapareixia la persona que d'alguna manera..., desapareixia aquell poder que era com absolut i garantidor de la pau i, d'alguna forma s'entrava en una situació d'orfanat i una certa situació de por i de dir ai, ai, no hi haurà mai un poder com aquest que ens mantingui la pau. Aquesta era una percepció que jo, que feia COU, tenia, però l'ambient que es rebia era aquest.

Jonathan Per a tu el poder és Franco. Pensa que ningú t'ha demanat que... i tu Franco...lo qual vol dir alguna cosa.

Ignasi Clar El poder en el sentit més il·legítim. Recordeu que per a mi el poder que es legitima és el que permet el diàleg en les situacions. En termes històrics, per exemple, si ell va morir el 75, el 73 hi va haver la crisi del petroli i aquí no ens en vam *enterar* ni el 73, ni el 74 ni el 75, els ministres volien que la cosa no se sabés. Ens en rèiem quan la reina d'Holanda anava en bicicleta i comentaris de cafè allò de dir: colla de calçasses tu la reina en bicicleta i aquí no ens n'*adonavem* que la situació que ells ja l'afrontaven, aquí per no haver-hi la decisió possible. Hi havia un sistema que es *desmoronava* i es va prendre les solucions més nefastes, econòmicament 73,74, 75 i fins a la democràcia no es va actuar i el 78 les empreses, com per exemple la de casa, les empreses van començar a caure, caure, caure. Per què? Per que era ja una situació inaguantable i altres països havien començat a actuar, nosaltres vam començar-la a encarrilar quan vam solucionar el problema polític, vam tenir un govern mínimament democràtic i que va començar a prendre mesures serioses.

SEGONA CINTA

Ignasi El poder ha solucionar conflictes, el poder ha d'estar allà perquè un conflicte que es pot solucionar en tres setmanes no se solucioni en una setmana, no pas per generar situacions de conflicte, per passar mals conflictes

Magda Sí però jo parlo de el poder, per això vaig posar persones, entitat, país, etc. perquè el poder els pot exercir com a persona, no només tenint un càrrec

Magda No, no per això jo em vaig prendre la noció de poder així en pla (gest amb les mans enlaire) global, és a dir no només en la part política, sinó també en altres aspectes

Agnès tu (dirigint-se a L'**Ignasi** sense esperar que **Magda** hagi acabat) t'ho has agafat pensant en el poder polític...

Ignasi (intervé de manera simultània a Agnès, sense esperar que **Magda** hagi acabat les seva intervenció) El poder polític ha de La definició espontània es dona justament quan justament és el que t'ha condicionat a fer i actuar d'una o altra manera. Tu (dirigint-se a **Jonathan**) has pensat en Franco...

Jonathan Oh, ja ja ...

Agnès Tu has pensat en el poder polític exercit des de dalt i ...

Jonathan Pensem en el poder perquè (mà drete enlaire, oberta en direcció amunt) com que en té molt...

Aquí es produeix un moment de distensió perquè el fet de parlar d'en Franco fa que **Marc** preguntí a Agnès i **Jonathan** com es refereixen a Franco. En **Jonathan** pronuncia, diu el nom de manera castellanitzada, en **Marc** explica que sovint els alumnes se'n riuen d'ell perquè pronuncia el nom amb "U" i això els fa gràcia. Agnès aprofita el moment de distensió per recordar-li a **Marc** que el dia anterior va estar ell qui va propiciar una broma amb ella davant de tot un grup classe.

Aquest moment de distensió és aprofitat per tot els membres del grup per relaxar-se, canviar de posició, riure, emetre sons diversos. En **Marc** s'ho passa molt bé Agnès En el decurs d'aquest moment de distensió, però ja al final de la intervenció es refereix al senyors dels bigotet)...Clar jo pensava que podien entendre el senyor Aznar o Hitler al que sovint o qualsevol d'aquest *tios guapos*

Magda...home guapo?

Ignasi No però tenen un tipus de poder legítim, en el sentint que no és amb el diàleg que l'exerceixen.

Magda Home legítim, legítim!

Ignasi Bueno, no legítim en el sentint que un poble els pot elegir perquè els manin però com a essència de poder... un poder polític que no s'exerceix amb el diàleg, aquest poder solucionarà problemes però aquests problemes no tenen solució duradora

Lola Però quan tu dius (**Ignasi** no la deixa continuar)

Magda Crearà problema

Ignasi Si un problema es resol però queden vencedors i vençuts, trigarà aquell problema a tornar a sortir el que els vençuts es reorganitzin. En el moment en que jo m'hi posi per la força en una situació i no que e t convenci sinó que et venci, probablement se solucionarà durant l'estona que tu reorganitzis forces i jo estigui una mica més feble i hi tornarem i el problema tornarà a rebrotar.

Lola De todas maneras acerca de lo que tu decias de Franco, porque y también viví esa experiencia, de todas maneras yo también me he preguntado el hombre necesita autoridad

Ignasi Si està orfe sí sino no

Lola De todas maneras eso que decia **Jonathan**"relació humana ideal" eso es utopía pura nuestra sociedad no creo que esté educada para eso i no se si lo conseguirá, pero ... mi experiència me dice que el hombre necesita autoridad aunque sea mala.

Es produeixen en el grup reaccions diferents cares d sorpresa, en **Jonathan** es tira enrera en la cadira en un moviment de distensió però al mateix temps com de voler allunyar-se de l'afirmació que s'ha fet

Lola Sí necessita una pautas, es curioso...

Ignasi Perquè falta cultura política

Lola bueno pero no estoy hablando solament de personas incultas

Ignasi Sí, si sí però és que és molt còmode...

Lola Claro, bueno tu buscas luego los por qués, pero necesitas luego la autoridad

Ignasi Sí, però jo he sentit a dir que en societats islàmiques en les quals tot està molt pautat, tot està molt reglat, l'Iran del Jomeini per exemple, en les que es molt difícil prendre una decisió que ...

Lola Claro porque viene todo dado

Ignasi ... no vingui donada. Es veu que no hi ha problemes psiquiàtrics, eh!, perquè la gent no es desgasta, es veu que és molt difícil trobar situacions d'estrès..

Magda Serà Els homes no? clar!

Ignasi Els homes! Són les persones que d'alguna forma

Lola Claro, son los que viven!

Magda Les dones si viuen allà sota (fa un gest simbolitzant que la dona viu subjugada sota l'home, amagada per l'home)

Ignasi Tampoc, tampoc. tinc entès que tampoc eh i ho tenen com tant, tant ...

Magda Si les dones ni es veuen sempre sota del ...

Estefania Perquè és la seva cultura, la seva manera de viure

Ignasi Com que ho tenen com tant inevitable que ja no t'hi fas mala sang

Magda Bueno a veure. Jo no crec en la resignació eh!

Ignasi Diuen que psicològicament no hi ha meitat de ...

Lola Porque no tienen el conflicto de elegir tampoco

Ignasi Un nen petitó el poses a la taula i li dius que voldràs un ou ferrat, una salsitxa, les mandonguilles ... Tu a aquest nano li poses la mandonguilla i sembla, diuen que no té tant conflicte. Tornant al que deies tu **Lola** potser sí que és propi de la naturalesa humana deixar-se portar, perquè deixant-te portar sembla que vius millor. Però això no és que et faci més persona. Viuràs amb menys conflicte, més tranquil

Lola Pero aquí tienes que llegar por tus propias topadas

Ignasi Es propi de la condició humana deixar-se portar? Sí Tu et trobes amb una colla d'amics i sempre n'hi ha algun que s'erigeix una mica en líder i que diu tu passes per aquí ... i la gent viu feliç i contenta.

Jonathan Suposo que el que deies tu **Lola** que, com abans dèiem que la vida és conflicte, la vida genera situacions de poder

Agnès Relacions de poder

Jonathan Relacions de poder desequilibrat. És a dir uns més i d'altres menys. Volies dir això no?

Lola Assentiment.

Jonathan Per tant... el que passa que autoritat ...

(dubte, silenci). La situació de dubte de **Jonathan** provoca l'inici de dues intervencions simultànies i automàticament la voluntat per part dels que volien intervenir la cessió de la paraula a l'altre. Finalment és **Marc** qui parla

Marc El que passa que... Jo penso que... No se com hem de definir el concepte de poder però pel que estem fent... *Vaja* jo quan vaig definir el concepte de poder el vaig concebre com la capacitat de fer alguna cosa. El meu fill diu "no puc, Marc no pot" i aleshores tu vas i *apà* obre-li el pot o el que sigui, no?. Més que el poder aquell de dir *vinga* va jo tinc aquestes atribucions i puc fer aquestes coses, el poder de seducció...

Agnès El poder de manipulació...

Marc ...el poder de comunicació...

Magda El poder de convèncer als altres

Marc , totes aquestes coses...

Agnès jo també estic d'acord amb tu eh. Si penso en la visió que ell (**Ignasi**) dóna de poder penso en una visió inevitablement negativa (intervenció de **Lola**, **Ignasi** i **Magda** per corroborar la mateixa afirmació) i en canvi si penso en això que li diu en Marc a ell és gairebé com una facultat

Ignasi Una capacitat.

Agnès És a dir jo voldria poder fer coses. És una capacitat una capacitat de tenir possibilitats de fer coses. Si aconseguim que el poder sigui un poder compartit, repartit, participat, no sé totes aquestes històries. Bé jo crec que és bo, pot ser bo, el poder d'influència però tendint a fer coses positives

Jonathan el poder de decidir per tu mateix la teva pròpia existència. No és que sigui bo és que és l'objectiu com si diguéssim. Jo tiro endavant la meua vida amb les meves capacitats, aquesta capacitat que dius tu (referint-se a Agnès) de decidir, la tiro endavant, però no perquè allò de l'autoritat... a més a més has dit autoritat...després

Agnès Autoritarisme.

Jonathan La **Lola** ha dit després ... has dit autoritat obligada? ,no (actitud de dubte),negativa?

Agnès que era necessària, ha dit

Jonathan Necessària però inclús una autoritat encara que fos dolenta

Lola Como negativa. He fet servir la paraula negativa

Agnès Per oposar-s'hi!

Lola Exacte! És que m'ho ha fet recordar allò d'en Franco. Las mismas personas que por ejemplo, habían censurado la política de Franco, son los que después, en el momento de su muerte, decían ostras qué pasará ahora porqué antes no había robos, antes nadie mataba. Se valorava como positivo lo que de hecho era negativo

Ignasi Perquè era una situació de castració social total

Lola Però és curiós esto lo ha dicho no una persona sinó toda una sociedad que respirava así.

Ignasi Però clar entenent d'una manera política però entenent-ho en un sentit més ampli com deia en **Marc** s'obre un sentit molt més ampli.

Marc No no però és que parlant del poder polític... És a dir jo per exemple estic parlant amb els nanos dels diaris i et plantejges per exemple els anuncis que surten en el Periódico fent propaganda de la cursa de El Corte Inglés. Com es pot atrevir El Periódico a criticar El Corte Inglés amb la quantitat de peles que hi van a parar allà. Llavors: qui mana? El senyor Aznar? Pot ser sí però i El Corte Inglés? I el BBVA? I el... el... Aquest poder difús que hi ha . És que és brutal. Aleshores fins a quin punt...

Jonathan Vajam, acaba-ho! Fins a quin punt tenim poder nosaltres per decidir per nosaltres mateixos

Marc Sí. Per exemple la qüestió de la publicitat; avui dia es guanyen les eleccions. Si els partits reben les subvencions a partir dels escons que tenen...

Jonathan Per a mi poder és capacitat de decidir, el que et dóna l'empenta per tirar endavant allò que tu vols. Aleshores, és clar, si tu estàs molt condicionat per una sèrie de factors socials o per exemple l'economia... Per això llavors podríem qüestionar models... Bé clar pot tirar cap allà on vulguis però anant cap a models econòmics que a tu (dirigint-se a **Estefania**) que a tu t'agrada més el capitalisme fins a quin punt, tot i que el capitalisme el individu sembla que és bastant lliure i que té moltes opcions, com que estàs condicionat per moltes coses d'aquestes que estàvem dient, per molts poders d'aquests amagats, etc. que inclús potser et fan desitjar allò que inicialment no haguessis desitjat mai de la vida, amb la qual cosa allò que tu voldries fer ja no és allò que tu voldries fer ja no és allò que tu vol fer tu sinó que està bombardejat per una sèrie d'influències que et fan com contaminar el teu desig inicial, que potser seria el de ser una persona no sé com, no? I acabes comprant... Aquest matí tu parlaves del cotxe (dirigint-se a **Marc**) i acabes comprant-te un cotxe millor i t'hi gastes un milió de peles més perquè entres en la dinàmica dels anuncis, del que ens estan venent

Estefania Jo el que volia explicar abans, que potser se'n va una mica del tema i així, són les funcions dels directius dins d'una empresa...

Jonathan Cadascú parla del tema que més li interessa

Estefania Allò de la teoria **Marc** i la teoria Y. Però això depèn molt dels teus empleats perquè ara nosaltres estem parlant de poder però ara nosaltres amb quina persona estem parlant, perquè si els teus empleats són responsables, són treballadors, són ... molt bé els podem donar poder però si aquella persona no treballa, no és responsable, no fa res, necessitem una persona autoritària. Es a dir que jo crec que el poder depèn molt de les necessitats que tinguem en la societat; si és una societat que és responsable, que tot ho fa bé, que posa el paper on el té de posar, doncs bé podem fer un poder flexible, nosaltres podem decidir el que volem i això és el que en diem la teoria Y. La teoria **Marc** és que clar aquella gent que no és responsable, doncs, canya no? Igual que fem mb els alumnes

Ignasi O bé apliques Hobbes o bé apliquem Rousseau.

Marc Però és que no és sols això. El concepte d'autoritat també és un concepte positiu.

Manifestacions d'acord amb aquesta afirmació

Estefania Clar hi ha directius autoritaris que funcionen i hi ha directius flexibles que funcionen. Depèn sempre del col·lectiu que tens darrera teu. Si tu tens un col·lectiu que funciona de manera autoritària no vol dir que... És el que deia abans el **Ignasi** i que la **Magda** deia que l'autoritat no ho veia així, que ho veia com una mica negatiu

Marc Però a tu et surt en Rojo o altre home així, parlant d'economia i dius aquest home és una autoritat en economia.

Agnès És un expert.

Estefania Clar. Vull dir que hi ha coses, que hi ha directius que realment funcionen d'una manera autoritària o d'una manera flexible gràcies al col·lectiu que hi ha. El poder moltes vegades es té que seleccionar dependent del col·lectiu que tens.

Jonathan Jo estic d'acord amb la descripció però si aleshores ens col·loquem com a educadors, com la feina que tenim, **Estefania**, aleshores hem de triar quins tipus de poder volem. I no només amb l'alumnat, de cara ja a una possible empresa com haig de preparar als meus alumnes? Haig de preparar-los perquè no acceptin, aquesta és la meua postura ideològica si tu vols, o en una classe si tu vols. Prefereixo que no acceptin un autoritarisme i en canvi busquin un poder que ells demanin a qui tinguin al damunt que sigui flexible perquè ells han après a decidir moltes coses per si mateixos, que ells ho aconsegueixin.

Estefania Clar perquè ells seran persones preparades a l'hora de decidir.

Jonathan Que és el que jo busco que ells siguin

Agnès Però penso que això es deu poder fer progressivament, no? I d'alguna manera aquesta hauria de ser la nostra funció. Si estem parlant de tot això és perquè ens sembla que són dos conceptes rellevants (conflicte i poder) però molt rellevants perquè formen part de la vida.

Estefania. Clar!

Agnès Aleshores del que es tractaria és de que els nanos progressivament anessin entenent aquests conceptes, al mateix temps que els van practicant i que van intentant desfer-se, tal com deia en **Marc** en el seu escrit que em sembla que està molt bé, dels possibles efectes nocius que pugui tenir el conflicte i anem maximitzant els positius i anem aprenent progressivament a compartir el poder, a exercir si fa falta poder en un moment determinat però sempre en una direcció que jo no sé com se n'ha de dir però que cal que sigui positiva socialment parlant, solidària socialment parlant.

Ignasi L'experiència que hem posat d'una criatura. Com més petits són els nens més crosses, més estar-hi a sobre. Si madura menys crosses, menys ajuda.

Agnès Aquesta és una cosa que penso que la descobreixes molt clarament quan tens nens petits. Vas veient com pots anar establint pactes progressivament.

Magda Sí però a cada fill diferent. Perquè, barrejant això (el que diu Agnès) amb el que deia **Estefania**, depèn del qui tens a davant saps que ho has de fer d'una manera o ho has de fer d'una altra, el alguns és el poder de la manipulació, és a dir fer-los-hi fer el que tu vols perquè és bo per a ells o perquè s'adonin del seu procés però no via enfrontament directa. Però en canvi a d'altres els hauràs de dir: NO! Per què? Doncs perquè t'ho dic jo, si vols et dono les raons però ara és NO o Sí

Mentre parla la **Magda**, en **Jonathan** i **Marc** mantenen un diàleg paral·lel però que no es pot entendre fàcilment i que, en tot cas no afecta la conversa global. Just en el moment que **Magda** acaba la seva intervenció entre a la sala **Carlota** Tothom aprofita per saludar-la.

Se l'avisa que ja estem pràcticament tancant la tertúlia i a punt per berenar Agnès posa al corrent a **Carlota** de la documentació que se li entrega així com de la feina feta fins aquell moment.

Agnès Seriem capaços de fer-li una mica de resum?

Marc . No. És que ara estava pensant en que l'altre dia amb els de batxillerat parlàvem de la comunicació no verbal, el poder dels ulls, el poder de la mirada, el poder expressat a través de l'espai. Jo els comentava als alumnes: imagineu-vos que ara em ve a veure aquí una persona que és molt plasta i jo em poso aquí i ell lluny ... perquè anirà directament a ell? Per una qüestió d'espai. Et penses a pensar i mires els cursets i veus tècniques de negociació, de seducció, les mans, com hem de posar les mans i estem arribant a un punt que el poder s'ha sofisticat tant que es fa molt difícil fer una anàlisi del poder.

Jonathan Un despatx és l'espai d'un cap, d'un jefe... pot ser una cosa... ui!

Estefania Com més important és el cap la taula és més gran. Nosaltres al departament tenim una taula petita.

Magda Però hi ha qui absorbeix l'espai

Estefania A més a més en empreses el jefe normalment està il·luminat per darrera com si fos més important

Jonathan La llum!

Ignasi El rei sol

Jonathan Hitler rebia els mandataris dels altres països en una cadira més alta i a les fotos perquè ell sortís més alt ell es quedava a l'esglaó i l'altre com que venia del carrer es quedava més avall...

Marc Com els peixos d'en Franco, no també

Agnès Per no allargar més això si us sembla seriem capaços d'arribar a una definició consensuada de conflicte i poder perquè aleshores sí que allò que deia en **Jonathan**, és a dir això que pretenem és també el que està passant aquí s'hauria acomplert. Intentar fer una definició de conflicte i de poder però consensuades.

Jonathan Diguem coses cadascú potser no? Per exemple que conflicte i poder és vida en els dos casos, és inevitable. La vida és alhora, no? La vida és conflicte i la vida genera poder ... i així si van sortint quatre o bé cinc coses ja ho tindrem.

Carlota Quines són les inicials?

Es fa una pausa llarga durant la qual es posa bé la gravadora de damunt la taula per tal que no es perdi la definició consensuada i al mateix temps es revisa si encara hi ha cinta. En **Jonathan** i en **Marc**, que tenen fills petits parlen de la gràcia que fa poder-los filmar.

Es ara que **Carlota** s'adona que ha entrat i s'ha col·locat just davant la càmera sense ni tan sols adonar-se'n.

Es fa broma respecte quina és la situació de màxim poder, segons el lloc on està assegut cadascú.

Costa reprendre el fil perquè ara es comença a notar que portem molta estona concentrats en el debat. Agnès fa broma acostant la gravadora a **Jonathan** que retorna dient que ell ja ha iniciat la definició.

Finalment és **Magda** qui reprèn seriosament la conversa.

Agnès Vinga va! Comença en **Jonathan** per conflicte

Jonathan No jo ja he dit alguna cosa.

Magda Són situacions de la vida. És a dir que la vida mateixa genera situacions de conflicte.

Agnès El conflicte és quelcom natural, forma part de la vida

Marc Hi ha unes necessitats naturals i aquestes necessitats provoquen conflictes i aleshores a partir d'aquí el que s'han de buscar són mecanismes, mecanismes de resolució de conflictes. Què més?

Jonathan Clar a partir d'aquí pot sortir la positivització d'això

Magda Dèiem que no sempre ni un ni l'altre eren negatius.

Agnès Quan parlem de conflictes dins d'una societat normalment el que significa és que es produeix una situació de desacord

Jonathan Desequilibri, desacord.

Agnès Desequilibri, canvi, no sé que més n'ha sortit.

Jonathan Que es percep com inevitable.

Agnès I que el que s'haurà de fer és intentar ser creatius i ...

Ignasi Trobar-hi una sortida. Aleshores en aquest sentit hi ha diferents tipus de poder. Hi ha el poder que deia en **Marc**, com a capacitat de poder influir sobre el medi i jo que ho enfocava més com un poder polític. Que en tot cas seria això la capacitat d'alterar l'estat de la situació

Agnès Per tant el poder, el poder... com el definim?

Estefania És el que gestiona, guia en el conflicte.

Ignasi. Hi ha un poder legítim...

Agnès Això de poder fer coses que deia en **Marc**, la capacitat de fer coses m'agrada molt

Magda ... i de fer fer

- Ignasi** I una mica el poder egoista. El poder altruista, entre cometes, seria el poder de posar aquest poder al servei de resoldre situacions, de solucions
- Estefania** El poder ens guia. Perquè sense un poder no sabem cap on anem, tu bla, bla, bla però qui guia? Normalment és la persona que té el poder i que ens va guiant cap on anem no?
- Agnès Bé però tu et pots guiar a tu mateix no?
- Jonathan** Això!
- Estefania** Ah vale!
- Agnès ... poder autònom...
- Estefania** però indirectament ens guiem per algú
- Ignasi** Clar perquè necessitem models.
- Carlota Però per algú que té poder o per algú que té autoritat?
- Agnès Perquè tu tens models però tu els has triat aquests models.
- Jonathan** Clar hi ha una tria. És que a mi la idea que tens tu (dirigint-se a **Estefania**) no... Sembla que tu vulguis que ens deixem guiar i per a mi precisament és al contrari
- Lola** De todas manera yo sigo pensando que eso (referint-se a l'afirmació d'en **Jonathan**) es ideal. Tenemos que tender a eso, pero el poder de alguna manera también nos ayuda, siempre y cuando no sea un poder aplapador, que te ayude.
- Jonathan** Però provablement com que, precisament aquest és el treball que ella vol fer (assenyalant a Agnès) cadascú parteix d'una concepció a vegades inconscient i la meva moltes vegades és que jo tinc clar un objectiu aleshores ja veig allò, el tema del poder per exemple, la meva posició és que cada individu decideixi per so mateix i aleshores tal com enfoco jo la pràctica que sigui, en aquest cas la situació a l'aula és que m'agradria molt que els nens aprenguessin a decidir per si mateixos; i així en una classe com haig de fer-ho? Dir jo totes les solucions i que callin i escriguin i prou? No perquè aleshores què els estic ensenyant a creure. Aleshores és més aviat amb un model economicista que té ella al cap perquè en una empresa moltes vegades ha de funcionar així per aconseguir beneficis. Si es tracta d'aconseguir beneficis sí.
- Lola** Sí, si ja hi estic d'acord.
- Agnès No beneficis col·lectius
- Jonathan** No vull dir beneficis de l'empresa. Si és aconseguir beneficis una empresa material, de guanyar diners clar que és allò (el que reivindica **Estefania**) però com que jo no pretenc
- Agnès Però tu també els ensenyes a aconseguir beneficis
- Jonathan** Beneficis psicològics, de cadascú... Jo ja sé que això que dic.
- Magda** Però a veiem la teva situació a l'aula com és? Quan tu entres a l'aula
- Jonathan** És de poder, ja. Però
- Magda** Ah!
- Jonathan** I tu pretens. L'objectiu és teu.
- Agnès Però a veure **Magda**, darrera d'aquesta actitud (assenyala en **Jonathan**) si tu ets conscient que estàs exercint un poder o autoritat perquè ets el savi de la pel·lícula i el que vols és que siguin ells els que vagin descobrint, vagin veient cap on són capaços d'arribar enfocaràs la classe d'una altra manera, perquè essent conscient de la teva situació de prepotència el que faràs serà intentar empetitir-te i donar molt protagonisme a tot el que ells puguin dir.
- Jonathan** Per exemple pactes els criteris d'avaluació i dius a veiem hi ha coses que no em fareu tragar segons què, perquè el que voldran ells és no fotre ni brot però els pots dir: a partir d'una sèrie de coses que us aniré dient què podem fer per establir uns bons criteris d'avaluació i vosaltres vegeu com us esteu jutjant
- Estefania** Però tu els estàs guiant eh?
- Jonathan** Clar que sí això és evident, però **Estefania** els estic guiant perquè al final es guien ells.
- Estefania** Clar, però és el que estic dient.
- Jonathan** No! En una empresa les coses no són així, no crec que l'empresari vulgui que l'obrer acabi decidint.
- Estefania** No clar però el poder guia. Tu tens el poder i estàs guiant els teus alumnes i estàs guiant el que tens davant i si perds aquest poder adéu, ja ets tant, tant seu que ja no tens cap
- Jonathan** Clar i si perdo aquesta funció deixo de ser el professor. Per això és tan difícil l'equilibri és tant difícil perquè quan tens aquesta intenció i vols deixar fer una mica, has de vigilar molt perquè la cosa se'n pot anar. Has d'anar marcant
- Estefania** Això és exercici de poder.
- Jonathan** Però aquí és quan entre el concepte d'autoritat. Si tu has deixat... tu dius ei ara sóc jo perquè t'estàs passant. Ara si sempre has marcat i marcat i marcat i fas una autoritat fora de lo que racionalment ells han vist que t'estàs passant, aleshores no en tens cap d'autoritat perquè ells diuen: com que sempre manes ara, com que veig que tinc raó amb lo meu, ara em puc queixar. Això és una mica el que em deies que et passa en Religió (dirigint-se a **Lola**) aquell nano que diu ara tinc raó jo i aleshores maxaca tant com pot perquè en aquell moment té ell la raó.
- Agnès Després una altra cosa. Jo entenc que hi ha un tipus de poder que venç i un altre que convenç. També és una mica diferent el que venç, entenc que podria ser el poder del General Franco del qual parlava abans en **Ignasi** i que té tots els aparells repressius al seu abast i que aniquila, destrueix i el que convenç, tot i que a vegades puguis fer pura retòrica o que puguis posar arguments que no siguin èticament correctes, el que vulguis, però com a mínim el que vol convèncer el que vol fer és donar raons lògiques per tal que l'altre vegi que les raons que tu aportes són molt millors que les seves i en el moment que tu vas produint raons l'altre reflexiona i qui repensa les seves pròpies raons i els seus propis arguments. Jo crec que és en tot cas aquest model de poder el que és més lícit.
- Jonathan** Per això seria bo, potser canviar la situació de la classe.
- Agnès Exacte!
- Jonathan** La situació física de la classe. És el que t'anava a dir abans. Jo no ho faig perquè significaria cada dia fer un trasbals que no vegis, no? Però idealment seria situar-se en cercle.
- Magda** O no quedar-te dalt de la tarima
- Jonathan** (preguntant per un alumne de la classe de la qual n'és tutora Agnès) Un dia un de la teva classe, en David, com dient sí però ara... ell va dir ... en aquest context d'intentar convèncer ell va dir clar però tu estàs aquí davant i nosaltres aquí ... i vaig dir-li: és que tens tota la raó

Agnès En David és un dels que va participar en la feina que vaig fer el curs passat i els van arribar a comprovar que les vegades que ens posàvem en rotllana, els havia filmat i els havia passat després les cintes, i ells m'ho deien: és que les vegades que ens posem en rotllana tu desapareixes. Home jo desaparèixer no, tios, jo hi he sigut sempre a classe. Però és veritat tu desapareixes, tu ets una més i en el moment en que jo feia així (gest d'aixecar la mà demanant torn de paraula) com que n'hi havia més i no era jo la que gestionava el control de paraules igual a mi no em donaven la paraula; clar això que diu en **Jonathan** tu desapareixes.

Jonathan En el comentari de text jo els he fet decidir els criteris d'avaluació; ells van decidir el percentatge que posaríem a cada bloc de continguts i quan ho fèiem jo me n'anava a darrera i els delegats davant i portaven ells la classe. Si hi havia algú que xerrava l'avisava jo perquè als delegats els costa però ho portaven ells i mirava que jo no hi fos i al final els percentatges que van quedar són els percentatges que aplicarem i com funcionarà no ho sé però jo els diré: els errors són de tots, vosaltres heu decidit això ara el que digui que ... evidentment és cosa de tots; és que sinó és molt fàcil sempre. Aquest concepte paternalista de que mort el Franco, se n'ha anat el poder. Aquella imatge tradicional del pare que decideix pràcticament tot.

Ignasi Tinc una experiència que també la podríem fer. Podria haver-hi un grup en el que el joc del gat i la rata, allò que el professor em vol obligar i jo que me'n vull escapar, aquella força que ha de tenir el professor d'insistir, d'estar-hi a sobre, de ser un dictador perquè un tio funcioni, pot anar passant mica en mica per una major conscienciació, per una major educació del nano ... i si la persona obre la seva capacitat i obre la seva participació, seria horrorós que el mestre mantingués el seu paper dictatorial. És a dir alumnes més responsables, més implicats i més lleials en aquest aspecte de cara al pacte que intentéssim establir doncs evidentment una actitud que passaria pel canvi de llocs com dèiem i de poder pactar tot el que pugui ser pactable. Perquè clar pactar per què? Per tirar enrera com els crancs? Per aprendre cada dia menys? No aleshores no hi ha pacte. Pacte per què? Perquè no sigui jo el que ensenya i vosaltres els que apreneu? Aleshores benvingut el pacte.

Agnès El que passa és que potser... Tu tens pressa oi? (dirigint-se a **Marc** que es mira el rellotge i havia dit que havia de marxar doreta) El que passa és que, en els moments que pactes amb ells els objectius hi ha una cosa que no pots evitar i és que tenim una normativa legal al darrera que d'alguna manera ens obliga a fer algunes coses, que òbviament ens en podem saltar moltes. Ells també es poden marcar objectius com a grup-classe. A mi també m'ha passat algunes vegades això que comentes tu **Jonathan** de fer-los posar els criteris de puntuació d'un exercici determinat i es foten unes maxacades que passen de tot. Jo sóc una iaiona al seu costat. Clar del que es tracta és d'anar cedint aquestes parcel·les de poder.

Jonathan El tema aquest de la convivència a l'escola, aquell document que tu (dirigint-se a en **Marc**) vas elaborar sobre la normativa i el que legalment. Tu o bé els caps d'estudis, és igual...

Marc No no jo no ho vaig fer, vaig esporgar el decret i prou.

Jonathan És igual, allò és la normativa però em sembla que la normativa i això és com dir aquí la taula s'acaba (assenyalant l'aresta de la taula) però què fem quan estem aquí (ara assenyalant el mig de la taula). Si quan estem convivint tots, amb qui hem de conviure que és amb els nanos ells no decideixen com, els estem imposant un model en la meua manera de veure. No hi ha pacte, si no hi ha pacte hi ha imposició.

Ignasi Allò és d'alguna forma el reglament de quan treiem les targetes però abans

Jonathan Que allò està molt bé, que jo no el crítico amb ell (dirigint-se a en **Marc**) ni molt menys

Marc Però jo amb el que a vegades al·lucino; jo no sé si estic pensant que li demano més del compte. Els nanos entre ells no tenen cap mena de contacte, és a dir no hi ha una cartellera de l'estil de "jo em venc uns compactes, o hi ha algú que vulgui anar de vacances amb mi a no sé on,... o tinc una bicicleta que.

Estefania És que hi ha pàgines Web

Ignasi Això és generacional.

Marc Aquests nanos vénen, han pagat i reben no sé què...

Carlota Nosaltres no teníem tants recursos, no teníem tantes peles

Ignasi Nosaltres buscàvem formes d'agrupar-nos

S'entra en una discussió múltiple perquè Agnès veient que en Marc havia de marxar ha començat a treure les coses per berenar; No es tractava d'apurar massa el temps i semblava que la conversa ja havia derivat cap a temes de la vida d'escola però no directament relacionats amb la feina que ens disposem a fer. De totes maneres el sector Marc, Jonathan i Ignasi segueixen amb el tema de conversa que han iniciat al final, que aquests nanos són molt diferents del que érem nosaltres

Marc Però fins i tot amb els nanos jo no els demano que siguin participatius socialment, que siguin responsables, que tinguin unes idees que no sé què, És que aquests nanos són uns muermos en qualsevol cosa. A la meua classe em van començar, en el decurs d'una tutoria en la que havíem d'explicar les normes, a dir coses i després es van començar a "rajar" de no sé què. Sí vosaltres critiqueu però què feu?. Algú sap quina és la possibilitat de com ens mobilitzem, què fem, etc. Clar fa una mica de por perquè a l'escola penses...

Data: 31 / 01 / 01

3

Assistents: Ignasi, Jonathan, Lola, Marc, Estefania, Carlota, Agnès

Temes tractats i/o acords bàsics**Calendari sessions de formació, compromisos de feina**

Es comenta que, en aquests moments ja hem fet unes hores de formació concentrades entre el dia 10 de novembre (dia de la trobada per tal de definir conflicte i poder/diàleg i participació i per tal d'analitzar com, des d'aquests conceptes claus, podem reorganitzar el currículum de CCSS, tant de l'ESO com del Batxillerat i discutir maneres de treballar a l'aula que en siguin afavoridores) i en els dies anteriors per fer les reflexions i lectures recomanades, que tothom tenia a mans.

D'altra banda es comenta, també, que la manera de treballar que ens hem proposat suposarà un mínim de dedicació de dues hores de cadascuna de les persones que participa en el projecte de formació amb l'Agnès per tal de preparar la unitat didàctica en qüestió i mirar com la gestionem per tal que hi hagi denominadors comuns en les formes de fer de tots plegats. Segurament aquestes dues hores seran, en alguns casos moltes més però tothom assumeix que això entra en el paquet de preparació de classes que cadascú té l'obligació de fer.

Es decideix que ens reservem 10 hores de formació per fer-les en un parell de dies del mes de juliol.

Es busquen els dies que van millor a la majoria per fer la formació a les tardes. I quedem d'acord que serà un dimarts, un dimecres i dos divendres, dues hores cada dia.

Així les hores de formació estan repartides de la següent manera (més avall es concretarà el calendari concret, perquè s'ha de pactar)

Hores de formació ja fetes en aquests moments (10-11-00)	4
Hores de cadascú, portar a la pràctica i analitzar la UD	2
Hores durant el curs	8
Hores en el mes de juliol	10
TOTAL	24

Posada en comú dels criteris d'avaluació

Decidim que començarem per treballar els **Criteris d'avaluació**: de Geografia i Història d'ESO i després els de Batxillerat. Pensem que és bo que hi siguem tots, encara que no impartim les matèries de les quals es parla per tal d'anar creant un sentit vertical del que demanem als i a les alumnes.

Analitzem el document entregat ja fa dies de 1r d'ESO (el document ja s'havia analitzat anteriorment amb les persones que el van elaborar) es parla del que es fa a 2n d'ESO, analitzem el document de 3r d'ESO (aquest és un document en el qual es tenen molts presents els **Criteris d'avaluació**: de conceptes i de procediments però en el qual s'expliciten poc els d'actituds, valors i normes) i es parla del que es fa a 4t.

Es produeix debat sobre la importància d'explicitar, o no, més del que ho fem als alumnes els criteris d'avaluació, especialment aquells que fan referència a continguts actitudinals. Es posa l'exemple del valor que cadascú pot donar, p.e. a la participació dels alumnes; què entenem cadascú de nosaltres per participació.

Veiem, però, la necessitat d'anar unificant els criteris que ens guien a tots plegats.

Es constata el fet que sovint deixem de demanar/exigir/suggerir algunes actituds, valors i normes als alumnes perquè estem cansats de fer-ho i d'obtenir poca resposta.

Data: 7/ 02/ 01

4

Assistents: Marc, Jonathan, Dani, Agnès, Lola, Ignasi, Estefania, Carlota, Anabel

Ordre del dia

1. Mirar calendari de formació
2. Seguir amb els criteris d'avaluació

1. Mirar calendari de formació

Es fan algunes rectificacions personals al calendari proposat, que apareixeran en el full annex.

2. Seguir amb els criteris d'avaluació

Es segueix la mateixa dinàmica de l'altre dia. Avui en s'entrega a tots els components del departament els **criteris d'avaluació** de

- Filosofia de 1r de batxillerat
- Història Comuna de Batxillerat

Es comença analitzant el document de 2n de batxillerat perquè és un document que contempla abastament tot el que són criteris d'avaluació de continguts procedimentals i d'actitud, valors i normes. Comencem per les actituds, això ens permet anar parlant del que tenim present o no cadascun de nosaltres a les nostres aules. En la majoria hi ha acord, cal tenir present, però que alguns membres de l'equip no expliciten les seves opinions.

Ens quedem en l'anàlisi del primer Crèdit.
No hem arribat a mirar ni els de procediments i no hem revisat gens els de Filosofia.
Full annex reunió departament de socials 7.2.01.

Calendari definitiu de formació

Proposta de dates per a la formació durant el curs

Divendres	16 de febrer (menys la Magda
Dimarts	27 de febrer (menys la Carlota)
Dimecres	14 de març (menys la Carlota)
Divendres	20 d'abril Tots

Proposta de dates per a la formació en el mes de juliol

L'horari podria ser de 9 a 1 i de 3 a 5. (total de 10 hores)

Dies 2 i 3 de juliol

Data: 16/ 02/ 01

5

Assistents: Marc, Jonathan, Carlota, Ignasi, Estefania, Lola, Agnès

(Reunió en el departament de CCSS 5-7 tarda)

Ordre del dia:

1. Exposició per part de la Carlota: de com ha anat l'experiència de la Unitat didàctica que ella ha aplicat a 4tD
 2. Analitzar quins dels objectius proposats en el projecte de treball del dep. de CCSS s'han acomplert ama aquesta aplicació.
 3. Fer-hi aportacions obertes.
 4. Exposició per part de Ignasi, Lola i Estefania del que volen fer a les seves respectives disciplines i grups.
-
1. Exposició per part de la Carlota: de com ha anat l'experiència de la Unitat didàctica que ella ha aplicat a 4tD
Carlota: exposa com ha anat l'aplicació (es pot veure resum a l'annex diari de feina i acords a 4t d'ESO Carlota / Agnès)
Comenta que el fet que tingui diari d'una alumna ha anat molt bé per tal de poder fer memòria ara de com s'ha esdevingut tot
 2. Analitzar quins dels objectius proposats en el projecte de treball del departament. de CCSS s'han acomplert ama aquesta aplicació.
En el moment que s'analitza si la feina s'adequa al que s'havia previst en la primera reunió es veu que en el decurs del desenvolupament de la situació plantejada per als nois i les noies de 4tE s'han treballat unes habilitats socials que criem fonamentals, algunes habilitats cognitivolingüístiques i altres aspectes que citem de manera desordenada amb la voluntat de trobar-hi coherència més endavant

Habilitats socials

- Posar-se en el lloc de l'altre (entendre el que l'altre sent i pensa)
- Capacitat de defensar la posició d'un altre
- Responsabilitat de portar la classe els alumnes (i si funciona o no funciona és cosa seva)
- Capacitat de convenciment (PODER)

Habilitats cognitivolingüístiques:

- Capacitat d'explicar
- Capacitat de justificar posicions

3. Fer-hi aportacions obertes.

D'una activitat que es viu es fàcil que s'hi pugui aprendre.

Té evidentment les seves contrapartides. Preparar una activitat així requereix temps, esforç i fer molt bé la selecció de quan es fa, relacionat amb quin tema, etc.

Es suggereix que s'hauria pogut fer amb les eleccions del 1977

Es fan algunes preguntes que s'anoten a continuació

Estefania Quan tu tries en quin grup classe ho faràs quin és el criteri que et fa decidir?

Carlota: En aquell que crec que és el grup classe millor. Depèn de quina classe això no és pot fer. Amb aquest grup m'hi sento molt còmoda.

Jonathan: De quina manera el que han opinat uns i altres pot haver canviat la posició, el pensament de l'altre

Estefania: Crec que ha estat massa conduït

Agnès En aquest cas no es tractava de veure com, a partir de donar opinions, raons o arguments sobre un tema determinat algú pogués canviar d'opinió sinó que es tractava de de ser capaç de "ficar-se en la pell" dels homes i les dones del 1976 i entendre les seves raons per votat a favor o en contra de la transició i/o entendre aquells que havent-se abtingut haurien preferit la ruptura.

El fet d'haver tractat un tema en el qual tots ens hi podem sentir més o menys implicats fa que es produeixi aquí un debat molt interessant arran de la importància de la transició, la forma com cadascú de nosaltres la va viure, com ens hem anat desempallegant del franquisme i/o com en queden encara moltes reminiscències. Es fa valoració del paper de l'església etc.

Es parla de la importància de la memòria, de la importància de l'oblit.

Es fan reflexions arran de la possibilitat de justificar posicions com les del general Franco

4. Exposició per part de Ignasi, Lola i Estefania del que volen fer a les seves respectives disciplines i grups.

Cadascun fa una breu exposició del tema en el qual pensa treballar les idees de conflicte i poder i del tipus d'acció que s'està pensant fer a l'aula.

Es torna a plantejar la idea del poder. Entenem tots el poder de la mateixa manera? Sembla clar que no i malgrat l'esforç de definició pactada tornen a sortir concepcions espontànies de poder

La conclusió a la sessió d'avui seria: que treballar de la forma com s'ha fet en aquesta unitat didàctica que ha exposat la Carlota: és més lent, porta un esforç de preparació molt més gran però que a la llarga hi guanyem i és enriquidor un joc d'aquests perquè d'aquesta manera es produeix aprenentatge significatiu.

Data: 27/ 02/ 01

6

Assistents: Jonathan, Ignasi, Estefania, Lola, Agnès

(Reunió de formació en el departament de CCSS 5-7 tarda)

Ordre del dia:

1. Recordatori d'alguns aspectes que s'han dit en altres moments i que cal que tinguem presents.
2. Comentaris a l'article de l'E. Morin
3. Estat de la situació de la unitat didàctica "judici a Jesús"
4. Com desenvolupar la unitat didàctica que cadascú ha pensat

1. Recordatori d'alguns aspectes que s'han dit en altres moments i que cal que tinguem

Comença la reunió amb un cert desencís pel fet que *diàleg 9* s'ha convertit en *diàleg 5* Però malgrat tot, comencem a treballar fent una mica de repàs als temes tractats a la reunió anterior.

Agnès comenta que algunes de les aportacions que a l'anterior reunió Estefania va fer a Carlota: són molt interessants i especialment oportunes perquè si nosaltres fem servir algun tipus d'estratègia a l'aula diferent a la que és habitual és evident que el que hauríem de comprovar és si aquesta estratègia o metodologia fa aprendre més o menys als nostres alumnes. Si ens costa més la preparació, hi perdem més temps i a sobre hi aprenen menys està ben clar que no val la pena cap canvi, ho hauré de descartar. Ara bé si els alumnes aprenen més aprenen d'una forma que considerem més significativa aleshores sí que val la pena esporgar el temari i fer només aquelles coses que considerem significatives.

Agnès També comenta que en la carta que va fer com a ordre del dia de la reunió d'avui va demanar que tothom es revisés la informació bàsica de la que partim perquè no s'hauria de perdre el sentit de les coses bàsiques que ens hem proposat:

- ❖ Per una banda les capacitats que volem estimular, les habilitats socials que volem potenciar, les competències bàsiques i les habilitats cognitivolingüístiques que volem desenvolupar així com els conceptes clau que volem treballar.
- ❖ D'altra banda també hauríem de veure quina dinàmica ens creem entre nosaltres, com ens ho comuniquem per tal que puguem aprendre els uns dels altres.

Lola El que passa és que, a mi m'agradaria que amb el bagatge que se suposa que adquirirem al llarg del curs, aquells dos dies de juliol si que seria qüestió de fer una reflexió i veure, de cara al curs que vinent, veure en el que ens queda per treballar o allò que trebalem poc. És que si ara pretenem fer grans coses no donem abast.

Agnès D'acord. Seria convenient, però, que ens anéssim apuntant el que fem i fer-ne valoració. És la persona que porta la pràctica a l'aula la que és més conscient de tot el que passa a l'aula quan es fa una activitat diferent a aquelles que es fan habitualment i cal que vegi els canvis que es produeixen. Si no podem observar-nos els uns als altres i la pròpia persona tampoc en fa una anàlisi aleshores ens perdrem. És important tenir les produccions dels alumnes per tal de saber si els resultats són més bons o més dolents del que són habitualment

Lola Ha estat molt curiós avui (referint-se al que ha fet a l'aula en la qual vol aplicar la unitat didàctica) perquè hem fet l'avaluació inicial i he quedat "al·lucinada" del que sabien; fins i tot ho passaré a net perquè molt bé. Totes les observacions que jo feia en el vídeo algun dels alumnes les ha captat i després de "propia salsa" també, la qual cosa vol dir que hi ha un bagatge. Però el que més em sorprèn és que estan obsessionats pels papers que hauran de representar, perquè jo vaig dir: què en sabem i quines coses de les que sabeu podem utilitzar per defensar Jesús? Jo procurava deixar una mica de banda els personatges però ells insistien; avui per exemple em demanaven els papers (que jo m'havia deixat a la taula del menjador de casa) però ells tots havíem fet el que ells creien que havien de fer. He pensat que se n'organitzaria una de bona. He demanat la intervenció de la delegada, que és molt eficient, i li he dit Magda "posa'm els papers que varem dir ahir i ves apuntant persones que puguin representar-los". Un cop s'ha fet el llistat he preguntat "¿a ver a quién le duele el zapato que le ha tocado?" I en surt una i diu "a mi" (era una noia que li havia tocat estar en el poble i amb ella n'hi havia 5 més) Què et passa? Li he preguntat: Què et passa? "És que em trobo sola" Com dius? "si em trobo sola dels meus amics" Bé noia em sembla que en aquest treball tots som companys i tan se val on estiguem; on et sentiries millor? I s'ha posat a la part dels fariseus.

...

Lola És una nena que ja de per si té molt baixa autoestima

...

2. Comentaris a l'article de l'Edgar Morin

Agnès Justifica el fet que s'hagi passat l'article sobre *els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Ho justifica pel propi fet de convertir la lectura en un motiu de tertúlia entre tots els components del departament. Ho justifica també perquè creu que és la filosofia que està darrera de la gent que treballa la didàctica de les CCSS.

Jonathan. Diu que la publicació (ell en consulta una edició diferent) li està agradant molt.

Ignasi. Hi troba a faltar Estic en la batalla de reduir, de combatre l'excés d'informació i això ho trobo a faltar en el llibre. Voldria poder reduir l'objecte d'estudi, treballar aquella informació reduint-la a cinc aspectes complementaris. A partir d'aquí en Ignasi planteja l'última feina que ha estat fent amb els alumnes de 3r d'ESO i que consisteix en convertir la informació que troben sobre un tema en:

- Mapa conceptual
- Confecció de gràfics
- Comentaris a una pel·lícula
- Frisos cronològics
- Quadre de causes i conseqüències (positives i negatives)

Perquè el que els passa és que troben molta informació i no saben com convertir-la en una base sòlida

Agnès. El que passa és que jo crec que són dos nivells diferents de reflexió diferents el que ens fa l'article i la que ens fas tu. No?

Lola. Si però ell ha dit que era un aspecte que el trobava a faltar en l'article

Ignasi. D'alguna manera al ciutadà del futur l'hem d'educar també per navegar en aquest excés d'informació.

Estefania. Hi veies diferència entre els treballs que havies donat tu habitualment a classe i els que han fet ara.

Ignasi. No no.

Estefania. Ni els conceptes claus ni altres aspectes?

Ignasi. No no he trobat que les persones que hagin treballat el tema l'hagin fet millor el treball. Jo crec que tots quan es troben davant de la dificultat que reaccionen i troben mecanismes concrets per sortir-se'n, independentment de si el tema és molt o bé poc conegut per a ells prèviament.

Lola. Però no et pregunten a tu mentre van preparant el tema?

Ignasi. Siiii. La seva gran angoixa és la pel·lícula. Sobretot sobre la pel·lícula: que si no la trobo, escolta com podem col·locar això, com podem fer-ho. Saber escollir el tema, saber acotar-lo, etc; ells van amb el seu clixé preestablert, no escolten el que els demanes. N'hi ha unes dels D preocupadíssimes per posar la Guerra Civil Espanyola en un tema que és Els feixismes d'entreguerres. No ho entenen, els ho dic: "no vull cap guerra civil espanyola i si la vull és com un referent molt concret. Parleu-me la Itàlia de Mussolini, de l'Alemanya de Hitler, de la Portugal de Salazar. Tornen a insistir: "i la guerra civil espanyola?, és que el meu pare diu". Els costa molt; hi ha clixés i saber escollir el tema, saber acotar-lo no els resulta gens fàcil. En el fons és escoltar, no?. No escolten el que demanes, van amb el seu clixé preestablert i te l'acabaran col·locant d'una manera o altre en un moment o altre.

Lola Clar! Consulten a internet i diuen això també, allò també.

Jonathan: I això cara al que estem fent, a part d'aquests excés d'informació, com ens pot ser útil?

Lola. Educar-los en aquest excés d'informació, en saber-la seleccionar.

Jonathan: És qüestió d'orientar-los, de dir "amb això ja n'hi ha ben bé prou. No?"

Estefania Però és que això és els conceptes clau que sempre diem!

Estefania Clar, però en aquest cas no era res d'això el que es pretenia.

Agnès Pot ser que hi hagi un pas previ que no els hem ensenyat i és justament a seleccionar la informació rellevant. I no els ho hem ensenyat a seleccionar-la aquesta informació. Entenc que això és un procés

molt llarg, ara per exemple, els meus alumnes de 2n de batxillerat van estar recollint durant 5 mesos informació sobre ETA. Seguint el plantejament aquest d'anàlisi de conflictes vam fer el plantejament a principi de curs i com que estàvem treballant *el franquisme* i vam veure el moment del naixement d'ETA i vam poder entendre el sentit del seu naixement i parir d'aquí es van organitzar equips per cercar informació sobre ETA. La distribució de les feines dels equips era racional i procuraven no trepitjar-se territoris uns equips amb els altres, es coordinaven. Però el problema era el mateix que descrius tu Ignasi: els i les alumnes no només es trobaven amb un excés d'informació sinó amb el dilema d'haver de triar aquella que narra fets concrets d'aquella altra que els interpreta; el problema de saber quina de les informacions trobades era certa o no. Es preguntaven: com ho podem saber nosaltres això? Han vist que hi havia distorsions, però d'escàndol, segons llegissin una informació en el diari El País, l'ABC, l'Egin o Gara. La diferència que hi ha és que a 2n de batxillerat se suposa que tenen una mica més de criteri, que saben fer-ne una valoració, una selecció, una interpretació, etc. Però igualment quan els preguntava: quin ha estat el problema més important que heu trobat? La resposta sempre tenia a veure amb l'excés d'informació u amb les dificultats de seleccionar-la i d'autenticar-la.

Ignasi I en aquest moment jo crec que és un deure nostra d'alguna manera l'estratègia de la impressora. És a dir, portar la gent a internet, a la nostra mediateca perquè diuen: no puc imprimir, doncs no m'interessa.

Agnès A mi, però, això encara em preocupa relativament poc. Em preocupen més coses com això que comentava la Lola d'aquesta nena que no és capaç de posar-se en un grup, encara que sigui en el moment de fer una simulació, perquè se sent rebutjada o se sent malament...; i és ben probable que aquesta nena porti anys així en aquest grup i que ningú se n'hagi adonat i potser la mateixa Lola no ho hauria descobert si no hagués decidit treballar d'aquesta manera. Per a mi és més important això, el fixar-se i donar importància a la persona.

Lola. Sí, eso me parece muy bien, Agnès, y así, en pequeño grupito esto lo entendemos todos, però: vols dir que això és el que es prioritza a nivell d'escola? Vols dir que es prioritza a nivell real? La persona està per damunt de tot? Me parece que somos muy esclavos todavía de un programa, de una fachada de cara a fuera...

Jonathan: Avui el discurs que feia a classe els parlava d'intel·ligència lògica/intel·ligència emocional i els comentava que parlàvem d'intel·ligència lògica referint-nos al raonament matemàtic, o, per exemple, si en filosofia us poso un text, me'l traureu per raonament lògic; la intel·ligència emocional serveix per establir unes bones relacions humanes, per comportar-se i saber resoldre els problemes de la vida, hi ha qui la condueix cap a aconseguir la felicitat...; i ens preguntàvem si pot ser que un que tregui un excel·lent en temes d'intel·ligència lògica i fracassi en qüestions d'intel·ligència emocional? Sí, és clar! Jo puc pensar en persones _alumnes_ que van fracassar en el batxillerat i que, fins i tot, els vam haver de demanar que deixessin el batxillerat i, en canvi, _i estic pensant en alumnes reals de l'any passat_ com a persones a mi m'han demostrat que "chapeau". Pot ser que això sigui veritat? Sí pot ser! Doncs què està passant? Què està fallant? Ho estem fent bé? En el moment que jo anava plantejant aquestes qüestions i que invitava als alumnes a pensar-hi, anava veient senyals d'assentiment, mostres de prendre consciència i s'han quedat una estona com dient _s'ha de tenir present que quan fem això faig un esquema molt simplificat dient, per exemple: intel·ligència lògica i quatre coses bàsiques, intel·ligència emocional i el mateix_ i ells anaven dient: "ostres és veritat" És possible que no els estiguem educant en el que pensem que és important que els eduquem. És a dir és possible que considerem que no poden seguir alumnes perquè ens ho mirem des del punt de vista acadèmic i en canvi en això de ser persones no els estem preparant per a la vida. Per què, els deia, quan sortiu què us demanaran ,matemàtiques o el saber resoldre problemes de la vida? I ells diuen: "saber resoldre problemes de la vida". Clar! això és el que és fonamental, les relacions humanes. Aleshores: en què fallem?

Agnès En la mateixa direcció del que tu comentes: em ve l'altra dia un repetidor de primer de batxillerat a fer-me una demanda humanament comprensible però que des de la lògica de l'escola jo no podia acceptar i en el moment que li vaig dir abans que acabes de parlar "no em demanis això, encara no has explicat la demanda, no ho facis perquè em posaràs en un compromís". La resposta seva va ser "però és que a tu t'ho puc dir, perquè tu ens has educat d'una altra manera, tu ens has educat perquè aquesta proposta te la pugui fer ... Sí, ja ho sé. Doncs aleshores decideix què és el que has de fer, jo ho respectaré, però no la verbalitzis; jo t'asseguro que actuaré en conseqüència del que sempre he dit.

Ignasi Toma compromís!

Jonathan: Era durant una classe això?

Agnès No, en privat. Clar educar té els seus riscos, perquè en el moment que tu intentes fer una educació integral més que una transmissió de coneixements _i a mi em preocupa més la primera premissa que la segona_ pots tenir problemes d'aquests, que xoquen amb la institució, amb els poders, amb l'estructura vaja.

Ignasi És la temàtica del "Club de los poetas muertos", aquella pel·lícula. Una educació que és afectiva; quan a nivell emocional pots crear una grapa i té una força determinada, a la que la lògica et porta a situacions que el sistema no accepta... la cosa peta per un cantó o peta per un altra. O peta el sistema o peta la persona.

Agnès Per això jo et deia que ho veig a dos nivells diferents, perquè quan aquí et parla d'aprendre a resoldre problemes _referint-se als documents_ i d'ensenyar la comprensió... et parla d'ensenyar la comprensió interpersonal, la comprensió a escala planetària la comprensió entre grups diferents; clar! Ensenyar la comprensió vol dir ensenyar molt més que coneixement, ensenyar que, a vegades, el coneixement el poses al servei de la destrucció de l'home...

Ignasi Clar.

Agnès ...i això per a mi és molt profund. Ensenyar la comprensió vol dir ser capaç de posar-te en el pell de l'altre, de pensar i sentir el que pensa i sent l'altre i, malgrat el que senti i el que pensi, tu actuar amb ell com a persona. Quan amb aquests alumnes de 2n parlàvem d'ETA, alguns dels alumnes deien: "és que amb ETA no s'hi pot dialogar" i els altres: és que si no s'hi dialoga el que s'està fent és crear dues posicions radicalment oposades: el PP per una banda, que dispara per un lloc i els etarres que desapareixen per un altre de radicalment diferent, així les posicions mai s'acostaran. És evident que en aquestes situacions algú ha de "baixar del burro", d'algun tipus de burro i probablement tocarà a tots dos cedir una mica.

Jonathan: (Llegint del text) "existe un conocimiento que es comprensivo, que se funda sobre la comunicación, la empatía e incluso la simpatía intersubjetiva". Lo qual vol dir que no podem ser merament entitats objectives que jutgen a l'alumne en funció d'unes actituds mentals o lògiques o aquest tipus de coses. És també la diferència entre explicar i comprendre: tu pots explicar la pluja, però si vols comprendre qualsevol conducta humana t'hi has d'implicar com a individu, has de fer un exercici que va molt més enllà de l'explicació de per què plou...

Ignasi Clar.

Jonathan: ... l'explicació de la conducta humana va molt més enllà. Per això és aquí on entra molt més la qüestió personal, tu subjectivament fins on arribes, també; el professor que està allà (a la classe) i diu: bé, aviam, molt bé, jo t'he ensenyat aquest tipus de coses, per tant ara tinc un compromís amb tu, també; jo he de respondre d'acord amb el que t'he dit, sinó no està ... funcionant...

Agnès L'estàs traint. Em sembla que aquí tenim el "camp de batalla" i amb ser honest amb tu mateix, perquè hi ha moments que et plantegen dilemes en els quals tu has de prendre una decisió; i pot ser que aquesta si és èticament correcta pot ser que sigui "políticament incorrecta o a l'inrevés i per tant tu tries. És el que em plantejava aquest vailet... i... tu tries.

Jonathan: (Llegint del text) diu "comprender comporta un proceso de identificación y de proyección de sujeto a sujeto" Per a tu l'alumne és un individu que t'hi has de ... no pots... Aleshores aquí és on has de... Jo a vegades tinc conflictes amb mi mateix perquè em pregunto: estic sent objectiu? I no, no ho sóc. I clar penso igual m'equivoco. Per exemple quan tu em deies (dirigint-se a Estefania perquè parla d'una noia de la seva tutoria) que la mare de la Gemma deia que la noia es queixava que tothom tenia mania; però clar amb l'actitud que ve la Gemma per més que vulgui ser objectiu, la seva actitud a classe és nega...molt passiva, per tant, si estàs valorant no només l'examen sinó tot com es posa ella davant de la seva feina, l'has de valorar negativament perquè no tens altra remei i, en el fons és això el que hem de fer perquè entrarà en una feina amb la posa que té ara i qualsevol la lloga per treballar!

Estefania És que el problema que té la Gemma és que ella mateixa tampoc és sincera amb ella mateixa.

Jonathan: Es traeix a ella mateixa. S'enganya molt aquesta nena.

Estefania Clar. El problema que té ella mateixa, com molts altres alumnes, és que no s'entén ella mateixa. Tenen un lio al cap que es pensen que treballen, però realment no treballen; que diuen que volen fer una cosa però realment no volen fer-la. És a dir que ells mateixos els objectius de la vida no els tenen clars. Clar que potser a aquesta edat no s'han de tenir clars (*en aquests moments estem parlant d'adolescents, d'alumnes de 16 i 17 anys*) els objectius de vida, però em sembla que una mica més sí. Bé potser és que jo ho he tingut sempre molt clar, però jo el que estic veient és que els nens que tenim les coses no les tenen clares.

Agnès Jo penso que, justament, ensenyar la comprensió vol dir, tal com deia en Jonathan:, no ensenyar només coneixements sinó comprendre l'altre, saber quina és la posició de l'altre i ser capaçs _jo em sento incapaç moltes vegades_ d'entendre, de comprendre, què li passa a la Gemma? Quina és la situació personal de la Gemma? I un cop he comprès què li passa a la G, trobar el mecanisme per fer-li comprendre a ella que la seva pròpia posició no és la més acceptable, ni la que li farà bé a ella. Però això és molt complicat.

Jonathan: Sí, això és molt complicat

Agnès Clar perquè no es tracta només de dir "la comprenc"; sinó que entenen-la en profunditat, afectivament, lògicament, com dius tu Jonathan, en la seva posició, ser capaçs de donar-li una mica de tomb perquè ella mateixa es forci a mantenir una altra predisposició u actitud

Estefania Sí perquè quan tu la forces...

Jonathan: Encara que això vulgui dir que siguis més exigent que mai. No es tracta de comprendre-la per dir "ai pobreta" sinó per dir "ara t'enganxo"

Agnès Exacte!

Ignasi Sí perquè modificar conductes té aquest problema. La persona alienada, des de la seva alienació no és capaç de reaccionar moltes vegades

Estefania Però a la que la forces la seva estratègia és plorar, "desmorarar-se", dir "tinc una depressió, em sento fatal, em sento sola, no puc amb la meva vida. És a dir l'actitud és sempre la de no afrontar els problemes sinó desviar-se; això és el que la Gemma està intentant fer. Penseu que una persona de 16 o bé 17 anys seria lògic que comencés a afrontar-ne algun. És el que li deia perquè avui _referint-se a la noia, Gemma_: tu a les onze vas marxar sense dir res, si tu haguessis vingut i m'haguessis dit jo no he estudiat, no vull fer aquest examen... haguéssim parlat d'aquest tema... Però no! Ella el que va fer es dir: me'n vaig! És fugir del problema.

Agnès En algunes ocasions _i per això deia abans allò del políticament correcte o incorrecte_ ens hi equivoquem i algunes situacions les propiciem nosaltres amb el sistema que tenim.

Estefania Sí, però, per exemple em va venir la Cristina a les 11 i fins i tot vaig avisar el seu pare perquè la vingués a buscar.

Agnès I... si un nano que és major d'edat decideix que se'n va _posa l'exemple d'un nou de 2n que té més de 18 anys_... Qui ets tu per donar-li permís? Se'n va, ho decideix i ja està.

Jonathan: Però és que els conflictes entre l'estructura i el funcionament que tenim oficial entre cometes i el que cadascú aplicaria es molt diferent.

Estefania Sí però hi ha unes normes d'escola.

Agnès Que potser s'han de replantejar, perquè d'aquesta manera estem afavorint situacions com aquesta de la Gemma...

Jonathan: Sí, l'engany!

Agnès, Exacte, l'engany. I a més a més l'estem "oficialitzant" en molts moments aquest engany perquè en els moments que els pares et porten un justificant que diu " de 9 a 11 tenia mal de cap" quan saps perfectament que s'ha quedat a estudiar per l'examen de l'hora següent. D'aquesta manera tots estem jugant un joc una mica brut.

Estefania Però tu creus que si les normes fossin més flexibles els alumnes no ens enganyarien?

Jonathan: Igual!

Agnès Ens enganyarien bastant menys.

Jonathan: Sí clar, no caldria.

Ignasi Sí però l'efecte, que és tenir les classes de segons quines hores buides, segueixes tenint-lo.

Estefania I ells mateixos s'enganyarien? Perquè jo el problema que hi veig és que s'enganyen ells mateixos

Agnès Amb això no resoldries aquest problema. Veiem que hi ha una doble moral sempre i aquesta doble moral funciona a les famílies i a arreu: el funcionament amb els de casa ha de ser un i amb els de fora de casa un altre; funcionament en la vida privada és un i en la vida pública un altre; i això s'educa des de molt petits. Hi ha un codi ètic a casa i un altre a fora que porta a comportaments individualistes i competitiu _que fan que sigui necessari, per exemple, l'engany_ al carrer i a comportaments de major solidaritat a casa, però clar, és una solidaritat endogàmica. Això es cultiva a la societat, es cultiva a casa.

Lola. Sí, motivado por muchas cuestiones.

Jonathan: Jo potser... penso que la competitivitat és una de les coses que fa que entrem en aquests cercles viciosos i tot això, perquè si al final apostem per la intel·ligència lògica en lloc de l'emocional és perquè tenim la sensació que a la llarga això és el que se'ls exigirà per tenir unes aptituds més competents. I ells ens exigeixen molt a nosaltres que siguem bons en això i estan sempre preocupats amb la nota perquè estan sempre amb aquesta obsessió...

Lola Para entrar en la Universidad.

Ignasi És generador de conflictes. És la relació d'individu-societat competitiva i unes de les formes de burlar la competitivitat és aquesta: amb l'engany. D'alguna manera sí que entrem de ple en el que ens preocupa. Aleshores potser sí que actuar sobre aquests hàbits i actituds humanes i socials si que d'alguna manera està educant....

Lola Claro, de esa forma entramos en la tan discutida realización de nuestro ideario, de nuestro carisma; de otra manera estamos haciendo buñuelos

Ignasi Aquest és el problema d'aquesta i de totes les escoles: falta l'ideari.

Agnès... i que el cal és educar i no només ensenyar

Lola I formar, realmente, un hombre realmente humano cristiano porque además, según el carácter propio, deberíamos agregarle estos calificativos. No?

Jonathan: Però no és la mateixa institució la que es traeix

Ignasi L'escola privada sovint és esquizofrènica. Joestic convençut que l'escola privada l'únic plus que incorporem, respecte la pública, és una hora més; una hora més de presència d'adults. Si des de petitons, des que acollim, des que aquell nen té tres anys, una horeta més, amb una situació incòmode, de poder aixecar-se quan vol o bé d'estar amb un adult que li diu el que ha de fer, això, aquesta situació que humanitza, en el sentit que ens treu d'aquelles pràctiques de voler fer el que vulguem fer, és l'única diferència.

Lola Triste diferencia!

Ignasi És a dir, que una hora més d'escola implica una hora més de "doma social" i això marca que els nostres nanos en lloc de tirar quatre papers al terra quan van pel carrer n'hi tirin tres. I en això tan se val el tipus de privada, digues escolapis, salesians, jesuïtes, centres com el C., el que vulguis. Jo crec que el fet de tenir una hora més de presència d'adults formula més caràcter perquè controla una mica més la seva fogositat, ells voldrien fer una cosa i tu els obligues a fer-ne una altra i poquet a poquet va entrant, va entrant en una dialèctica més compartida, mica en mica.

Agnès Per tant tu segueixes pensant que el que fa l'escola és només "acomodar" la gent en una societat determinada, no preparar-los perquè siguin capaços de canviar res.

Ignasi Sí, jo crec que sí, que en un% molt elevat a l'escola reproduïm més la societat que la transformem. Parlo del que hi ha, eh!

Estefania Però el que dius és fort, eh!

Agnès Però és això el que nosaltres volem?

Ignasi No! Jo crec que no. Jo crec que hem d'aspirar a més Però el que hi ha i el que en principi fem és això i és el que costa més de tombar. Jo crec que sí, jo crec que sí.

Estefania Jo no hi estic d'acord!

Ignasi No? Tu creus que l'escola és transformadora per tradició

Estefania Però mirant els alumnes que tenim jo crec que siguin tan intolerants. L'altre dia ho parlàvem en en Jonathan.; jo només tinc una promoció d'alumnes i tampoc puc parlar gaire però aquests que ja són fora els trobo persones 10, 10 com a persones; potser acadèmicament uns seran més bons i altres més dolents però a mi m'han demostrat, aquest any que ja són exalumnes, que són persones brillants, molt voluntàries, que quan han tingut un problema s'hi ha afrontat i això no sé si ho ha fet l'escola o qui ho ha fet, perquè jo l'únic que feia era donar classes i no sé si els hi he ensenyat alguna cosa, que "ojala", però són persones 10. Sí jo crec que és una escola en la qual hi ha unes normes, però que els alumnes que surten tampoc surten tan malament...

Jonathan: Sí l'altre dia parlàvem d'algunes d'aquestes persones.

Lola Hi ha fornades, hi ha grups que són millors que altres i és cert que aquesta era una generació humanament rica.

Ignasi Jo no discuteixo pas això. En això hi estic completament d'acord. Crec que a aquesta edat la persona ja és molt persona i que a qualsevol escola a aquestes edats arribariem a aquests resultats, no? I en tot cas jo el que vull dir és que quan es parla d'ideari, de carisma d'un centre determinat, m'ho qüestiono moltes vegades perquè el que hi ha al talonari (*es refereix a la publicació que l'escola ha fet del seu Caràcter Propi i que té un format rectangular que fa pensar en un talonari*) ... je... és el que hi ha en el talonari, no? Però no està present en el dia a dia, no es respira en el què fer diari. O em direu que sí?

Lola No.

Estefania Hi ha altres escoles molt més competitives que aquesta. Aquesta no és una escola competitiva.

Ignasi Però tornant al que dèiem: si ens ho mirem en el temps i actualment també l'escola, aquesta i totes, és poc transformadora i molt reproductora. Jo crec que sí.

Lola De totes maneres les coses són complicades perquè aquí només som cinc persones i ens costa posar-nos d'acord.

Estefania Nos puede constar ponernos de acuerdo pero hablamos el mismo idioma.

Lola Pero tenemos visiones diferentes y supongo que todos tenemos razón pero en el momento de poner ejemplos todos nos fijamos en nuestras experiencias concretas. Lo que pasa es que los que llevamos más años, los que peinamos más canas lo vemos de forma diferente.

Estefania Clar.

Lola Però sí que hi ha coses que sovint em sorprenen dintre la nostra escola, pel que representa l'escola i pel que vas deixant de veure. Hay muchas cosas que a mi me faltan y muchas veces nos vamos a las ramas más que a la raíz. En muchas ocasiones pienso que esto se cae, como que no tiene base cae a la mínima.

Jonathan: Per exemple?

Lola Te'n diria unes quantes.

Jonathan: És que sovint jo també ho penso però no en parlem mai.

Lola Hay muchas cosas que me sorprenden.

Ignasi Jo te'n dic una, que crec que és d'una profunda inhumanitat. Hi ha situacions que passen a l'hora de plegar, per exemple, una classe està tancada i arriba un despistat que ha estat parlant amb un profe o que ha anat al lavabo i no se li obre la porta. I ell es queda amb l'angoixa de no poder deixar els llibres perquè no se li vol obrir.

Jonathan: Però és molt...

Lola Pero bueno es un ejemplo.

Estefania Però aquesta no és una norma d'escola!

Ignasi No. Però és un gest.

Agnès Es un gest de cortesia, si estàs en aquells moments allà, obrir-li la porta perquè pugui deixar els llibres.

Ignasi A veure. Si és el tio que t'arriba tard cada dia fas molt bé de deixar-lo sense entrar però si t'explica la situació i és justificada, respondre-li "haver arribat abans"! i anar-se'n. Home per l'amor de Déu! Per poca cosa un bon professional pot haver quedat enquadrat dins dels "mals rotllos" dels mals moments i això és nefast.

Lola Sí. Hay gestos que demuestran poco tacto.

Agnès Això és nefast perquè dona empremta als nanos, dóna testimoni.

Ignasi Amb ben poca cosa aquella persona ha causat una emoció negativa.

Jonathan: Sí. I és més important això que un rotllo d'ètica.

Estefania Però això quina solució té?

Agnès Penso que té la solució d'anar practicant un altre rotllo, anar estenent una altra forma de fer, que és això que intentem fer nosaltres.

Jonathan: Sí. I posar-nos d'acord. Nosaltres no estem d'acord però ho intentem. Quan estarem d'acord la humanitat.

Agnès. Mai

Jonathan: És absurd esperar que hi estiguem d'acord tots.

Lola Pero es que además esta faceta de humanidad, puede que no sea la mía, pero es una faceta humana, será la suya.

Agnès. Clar, es tracta de comprendre-la.

Lola Sí, la humanidad se respira, en comportamientos distintos.

Estefania En realitat tots parlem un mateix llenguatge, encara que parlem diferent, ens respectem els uns als altres, encara que uns pensin d'una manera i els altres d'una altra. També depèn de les situacions personals que has tingut; depèn molt de la família d'on vinguis, de les exigències que hagis tingut a casa. Per exemple el meu cas. A casa meva hi ha un nivell econòmic que està bé, però han sigut superrígidts tots. A casa meva hi ha unes normes i, si no es compleixen, allà està la porta; això està més clar que l'aigua. Quina és la millor educació? Doncs no ho sé quina és la millor ni la pitjor.

Agnès En tot cas aquesta és un model.

Ignasi Si és coherent i no falla, pot ser útil perquè clarifica. Ara és d'una rigidesa que en certs moments...

Estefania Però clar depèn de la situació en que hagis viscut tu. Els meus pares són d'una altra època, molt grans, els meus germans també són grans, també jo he viscut una situació diferent, però jo me n'anava a l'estranger... (*segueix exposant situacions personals*)

Jonathan: També depèn de la persona, potser el mateix tipus d'educació que has tingut a una altra persona no hagués tingut aquest resultat; potser se'ls hi rebota... i diu mira tinc diners per estar aquí i deixo d'estudiar això...

Estefania ... i ara faig el que em dóna la gana.

Jonathan: ... i se'n va a fer no sé què perquè sí

Agnès De totes maneres en el moment que reflexiones sobre els models i els contextos en els quals t'has educat, entens més bé com ets. Entens molt més del que un altre pot entendre. Jo penso que ella és una persona molt disciplinada, molt meticulosa, metòdica i ordenada que penso que li ha donat una educació com aquesta. Jo l'he adquirit igual però des d'un altre referent molt diferent; i és que a casa no hi havia mai ni un duro, sovint s'havien de demanar "anticipus" per arribar a final de mes i, per tant aquesta rigidesa de la qual parlava ella ens venia obligada per una altra banda...

Lola Por otro lado bien distinto.

Agnès ... i l'autodisciplina i la necessitat d'autosuperació perquè deies sinó d'aquí no se'n sortirà ningú. És evident que jo no seria com sóc si no hagués estat per les carències que patíem, clar, i per tiranr endavant 'haviaes d'esforçar moltíssim. I penso que el que els passa als nanos ara és que no tenen models, o tenen models desdibuixats i és el que dia en Ignasi si el model és clar sigui el que sigui pot anar bé; potser que fins i tot perquè hi hagis de lluitar contra el model, perquè pot ser que sigui un model que no t'agrada, però com a mínim és un model, és un punt de referència, que admets o contra el que lluites...

Estefania sí, és alguna cosa...

Agnès És millor això que res. El que passa als nanos és també el que passa a nivell d'institució: no hi ha unes directrius clares, no hi ha un camí definit.

Ignasi Sí que n'hi ha un. És el pragmatisme.

Jonathan: Però això ens pot fer anar d'un cantó a a l'altre.

Ignasi Es presumeix d'un cert eclecticisme, es presumeix de no tenir un mètode pedagògic; aviam, sempre hi és, es presumeix de deixar fer

Lola Sí de respectar el que fan els altres en el sentit pejoratiu de la paraula.

Data: 28/ 03/ 01

7

Assistents: Marc, Jonathan, Ignasi, Estefania, Lola, Magda, Agnès

(Reunió de formació en el departament de CCSS 5-7 tarda)

Ordre del dia:

1. Posada en comú de l'experiència que ha fet la Carme amb els alumnes de 1r d'ESO "Judici a Jesús".
2. Pactar calendari definitiu i maneres **com es vol desenvolupar la unitat didàctica** que cadascú ha triat per treballar de maneres diferents a les habituals. És important pensar, també, maneres d'observació que ens permetin la triangulació del que estem intentant investigar. (no perdem de vista que el que pretenem són maneres de treballar que facilitin la comprensió de fenòmens socials)
3. Comentaris a la lectura *La solución de problemas en Ciencias Sociales* de J.A. Pozo i altres.
4. Altres

Resum:Exposició de l'experiència que ha fet la Lola amb els alumnes de 1r d'ESO "Judici a Jesús".

La Lola valora l'experiència feta amb els nois i les noies de 1r d'ESO com a molt positiva. Es valora també molt positivament el fet d'haver gravat l'experiència, tan per la il·lusió que els ha fet als alumnes de tenir un document en el qual es poden veure, com, i sobretot, pel fet que això els ha permès millorar les seves intervencions. S'ha utilitzat la gravació per revisar errors.

Pactar calendari definitiu i maneres **com** es vol desenvolupar la unitat didàctica

Marta. Si us sembla comencem per pactar el calendari per a l'aplicació de les UD de cadascun de nosaltres.

Ignasi Tinc una certa correcció a fer respecte el que vam parlar.

Marta Ho vas tirant endavant?

Ignasi Sí i penso que puc millorar-ho.

Estefania Tu ets un alumna avantatjat...

Marta Sí en Jordi s'espavila sol.

Ignasi No és que es dona una situació particular. Dins de la programació del quatre tercers d'ESO representa que havia de deixar penjades dues o tres lliçons; seguint el ritme habitual havia de deixar penjat el període d'entreguerres, com a molt podia arribar fins el que estic fent ara que és la primera guerra mundial. He *futut un sprint* i estic avançant molts aspectes. Clar és que si seguia el ritme que normalment es segueix no arribava a poder fer la segona guerra mundial i tota la qüestió de l'holocaust i em semblava que no podia deixar penjada tota aquesta història. Llavors la primera idea que et vaig proposar és per Sant Jordi passem l'activitat que t'havia proposat (es refereix a la seva primera proposta, fer un monogràfic, una unitat didàctica dedicada a Catalunya) ... però em va semblar un bolet. Però ara penso que l'opció que em sembla més interessant i potser no és tant fer una sola unitat didàctica sinó: ara acabo el que estic fent i arribo fins la segona guerra mundial, cosa que m'ocuparà 15 dies o tres setmanes més i tinc la resta del curs _el tercer trimestre_ per dedicar-ho a això. Puc transformar el que em queda per fer que és "educació per a la convivència"; clar puc agafar el material que ha utilitzat el Marc, puc agafar el material del crèdit tipificat... o puc fer una altra cosa, que és el que ara mateix m sembla que vull fer. Després d'haver fet les guerres mundials i d'haver vist la visió oficial i oficialista del que han estat les guerres, les formes com es van resoldre, les seves respectives paus, causes i conseqüències, que estan bastant habituats a fer-ho... però no estan entrenats a veure l'origen del conflicte, les relacions de poder, etc. Aleshores jo pensava, acabat aquest bloc que faig ara separar la resta de curs en dos blocs diferents. Un bloc que seria aprofitar aquest material _mostra un crèdit variable publicat sota el títol de *els conflictes bèl·lics*_ fer-ne un buidat, agafar el que em sembli bàsic; per exemple què és una guerra, definir-la. I com que hauran vist els conflictes colonials, la primera i la segona guerra mundial, el crac del 29...

Marta Si vols tinc un material d'Intermón que et pot ser útil per tot això: *Hazañas bélicas*

Ignasi Doncs sí. Ja t'ho demanaré perquè m'interessaria en aquest bloc; és a dir veure el que són els conflictes portats a la seva pèssima expressió, és a dir l'expressió de la política per altres mitjans, com és la guerra. Així veuríem la guerra del nostre temps, la guerra i nosaltres. És a dir del que es tracta és de racionalitzar i agafar de tantes guerres i guerretes com hauran vist perquè tocaven en el temari i passar d'aquestes coses concretes a l'abstracció del què és la guerra. Això seria una part. I l'altra part seria dotar-los de la teoria de conflicte, però entrant directament a la idea de tensió íntima, possibles vies de canalització... És a dir agafar aquest llibre _mostra el llibre *Conflicto y negociación* (1998) i treballar-lo. Treballar-lo en tres fases: explicar què són les tensions, què és el poder, què és el conflicte i després tècniques concretes de negociació en una taula; quin és el punt de crisi en el qual la pèrdua és millor que el guany... influència sobre l'altre. Jo els aniria fent esquemes a la pissarra i sobre aquests aniríem practicant situacions reals de conflictes que s'estiguin donant en aquells moments i analitzar-los: A vol això, B vol allò altre. Podem buscar conflictes estàndar, podem anar a buscar conflictes en els diaris o a la classe aquella setmana. Treballem, per tant, anàlisi de tensió, anàlisi de poders, fonts dels conflictes i negociació. De forma que hauríem vist: la guerra, que és el fracàs, és allò que s'esdevé quan no s'ha fet allò que es podia haver fet.

Jonathan: Complicat

Marta Si tu ho veus clar, d'acord.

Ignasi Clar però això vol dir que no serà una cosa senzilla, serà un mes i mig de feina. Clar això complica situacions, com és triangulació i històries d'aquestes. Haurem de pensar molt bé en quins moments és important que tu hi siguis, en moments de debat, situacions de veure alguna filmació, etc.

Marta Sí això haurem de mirar de fer-ho bé. Penso que amb la unitat didàctica de la Carlota un dels errors que vam cometre és que ningú no va anar a l'aula a fer observació, només vam filmar, però la filmació en alguns moments es va aturar perquè semblava que allò no interessava que es veiés. Jo crec que hauríem de fer el possible perquè algú del departament vingui en els moments que tu creguis que hi ha una sessió important.

Ignasi A mi em sembla que el més ric serà al final de tot en els moments que hi pugui haver debat. Quan ja tinguin la teoria, pissarra i guix, situacions esquemàtiques i havent vist històricament què havia passat... doncs quan agafem l'última pistonada podem organitzar un debat sobre una situació concreta.

Marta Ho faràs amb les quatre classes o només amb una?

Ignasi Amb les quatre classes. El que passa és que fer el seguiment amb les quatre classes és molt complicat perquè la meua relació amb tots els grups no és la mateixa. Amb alguns és més fàcil la feina i amb altres és més complicada.

Marta Fer el seguiment de les quatre seria molt complicat. Jo et demanaria que en triessis una per fer-ne el seguiment. I també et demanaria que encarreguessis algú perquè faci diari de classe. A una persona o a tres o quatre persones. Encara que sigui una cosa senzilla, però dóna molta riquesa a l'hora de poder analitzar situacions que pot ser que s'escapin al professor.

Ignasi Molt bé.

Marta Del que es tracta és de poder fer una mica de seguiment, de tenir un fil conductor. Encara que sigui una cosa molt senzilla.

Ignasi A partir del moment que acabi amb el temari del llibre...

Marta A partir del moment que comencis aquesta unitat dedicada a guerra, conflicte i negociació. I si tu et fessis també una mica de guió del que va passant, encara que sigui una cosa molt, molt esquemàtica.

Es fan comentaris entre tots sobre la conveniència o no de filmar o gravar les accions que es facin a l'aula. La Marta explica l'experiència que ha suposat filmar la classe que prepara la Lola amb els de 1r d'ESO. Fa notar la importància que es faci el que es faci es procuri no interferir massa en la marxa habitual del grup. D'aquí que li recomana a l'Ignasi que es pensi bé la forma per fer el seguiment.

Marta (Retornant a la conversa sobre la unitat didàctica que pensar preparar l'Ignasi) Doncs molt bé Ignasi! El que tu has pensat és molt més que el que demanàvem, això t'ocuparà pràcticament un trimestre.

Ignasi Però per a mi és més fàcil perquè ja no hi veig el trencament que hi veia si hagués fet la qüestió de la Guerra dels Segadors. Allò representava l'anàlisi d'un conflicte històric molt antic. Fer-ho relacionat amb temàtiques més actuals em sembla millor. I el que em fa més il·lusió és convertir en apunts o en esquemes que puc fer a la pissarra el contingut d'aquest llibre. Aquest llibretó (*Conflicto y negociación*) m'agradaria que fos com el seu propi manual personal per aprendre a resoldre situacions i que puguin tenir clar que quan es comporten d'una determinada manera és perquè hi ha frustracions concretes que els hi aboquen... Tot això pot estar molt bé. Aprendre de què va això de la negociació, el fet que la interdependència aquesta de que mentre tu puguis donar-me alguna cosa que jo necessito o que jo et pugui donar alguna cosa que tu necessites, no tancarem la negociació. Situacions d'aquestes.

Marta Així et porto el material que pugui tenir per ajudar-te a preparar aquesta unitat? Et porto, p.e. pautes d'anàlisi de conflictes.

Ignasi. Sí agrairé qualsevol aportació per acabar d'arrodonir el que he pensat. M'aniria molt bé alguna cosa a l'abast dels nois de 4t per fer anàlisi de les guerres mundials, entreria en aquesta part d'anàlisi de la guerra.

Jonathan Estaria bé que el llegíssim no aquest llibre si en Jordi diu que és interessant.

Marta Això (mostrant el llibre *Conflicto y negociación*) sí està bé.

Ignasi Et pot ajudar molt en qualsevol situació de negociació.

Jonathan Així en general?

Ignasi i Marta Sí, sí

Marta. Es pot aplicar fins i tot a teràpies familiars.

Ignasi És que t'arriba al punt de donar estratègies concretes de dir: mira pots fer-ho tres perquè mentre un negocia, l'altre intenta distreure perquè el que porta el pes de la negociació pugui tenir opció de reaccionar davant de situacions no previstes. Els diplomàtics/negociadors segur que utilitzen aquests tipus d'estratègies.

Jonathan: D'on l'has tret?

Ignasi Me'l va deixar ella (Marta). I dels tres (es refereix a dues publicacions més que també treballen el conflicte) em sembla el millor. I és que a més a més és petit i es llegeix ràpid

Estefania Jo tenia una assignatura a la facultat que es deia Negociació i qui guanyava en la negociació aprovava i qui perdia suspenia.

Marta. Com?

Estefania Sí sí absolutament competitiva. Nosaltres treballàvem tot el que era negociació, aleshores ens donaven un informe empresarial, un balanç, la situació dels empleats, recursos humans. Aleshores t'havies d'estudiar el funcionament de l'empresa. La negociació consistia que un anava a favor de l'empresa i l'altre en contra de l'empresa; un deia que l'empresa anava bé i l'altre que no. I això aprovava que feia millor la defensa. Per decidir qui anava a favor o en contra es decidia a l'atzar. El més fort és que tu sabies que aprovaves tu o aprovava el teu company, però que no podíeu aprovar els dos. És a dir que negociaves d'una manera absolutament històrica.

Jonathan. Això implica l'eliminació de l'altre.

Marta. Això és el que fan els economistes? Així anem!

Estefania. Doncs aquesta és una assignatura obligatòria. No és una optativa.

- Jonathan Aprovaves o suspencies l'assignatura, no el treball o aquella prova en concret.
 Estefania Sí sí, l'assignatura, no hi havia examen escrit només hi havia aquest examen.
 Marta Però això vol dir que sempre el 50 % suspenia, quedava eliminat.
 Jonathan. Sí. A setembre hi havia una altra oportunitat
 Marta Però això vol dir que sempre hi ha un 50% que es queda.
 Estefania. Suposo que hi deu haver un moment que els aprovi...La primera convocatòria va ser així.
 Jonathan No em sembla gens bé.
 Marta (recuperant la conversa amb l'gnasi) Així en el tercer trimestre oi?
 Ignasi: Sí
 Jonathan Nosaltres (referint-se a en Marc) n'hem parlat avui.
 Marta Fareu els dos el mateix?
 Jonathan Partint dels conceptes aquells tres conceptes de la pel·lícula la caja de música” : Veritat i coneixement, justícia i identitat col·lectiva o memòria col·lectiva. A partir de la pel·lícula els nanos, per grups, hauran de fer: relacionar els tres conceptes que ja treballàvem (veritat, justícia i memòria) amb els conceptes de *conflicte i poder* que tenen ells. Conflicte i poder tal com ho entenen ells.
 Marta Abans de la pel·lícula...
 Jonathan Sí, abans de la pel·lícula. O no. Em sembla que és força indiferent. Dependrà de com ens vagi. És igual; l'important és que ells hauran de saber establir la relació entre els conceptes *conflicte i poder* i els tres que treballa la pel·lícula: *veritat, justícia i memòria*. La justícia ja és una forma de poder i és també una forma de resoldre conflictes. Aleshores ells hauran d'anar establint la relació, apuntar-la, fer-ne una producció escrita i presentar-la a la resta de companys. Això i una versió de la pel·lícula en funció dels tres temes. Per exemple a dos grups els tocarà veritat i hauran de dir: a la pel·lícula la veritat es treballa amb això, això i allò altre; quan la protagonista li passa això vol dir que està buscant la veritat d'aquesta manera, relativisme, escepticisme, etc. El quart pas és fer un llistat de preguntes o qüestions que motivin al diàleg a la resta de companys. P.e: per què ha pres la decisió de defensar al seu pare i al final de la pel·lícula ha de decidir què fa amb la prova que inculpa el pare. Per tant, i com que estem fent el tema de l'acció, és una acció amb una sèrie de responsabilitats i de conseqüències molt important per a ella, personalment no, inclús com a filla. Per tant permet el tema de la memòria perquè tracta el tema de l'Holocaust. Aquesta pel·lícula ja la treballàvem però el tema de la veritat ens costava molt però mira varem trobar un llibre que tracta tot un seguit de pel·lícules i justament aquesta està enfocada sota el tema de la veritat, que això és una cosa que ens va sorprendre, perquè no ho veiem fàcil. De fet ella, que és una advocada, ha de trobar la veritat; clar ella no sap si el pare és culpable o no, es creu al pare _i aquesta és una forma d'arribar a la veritat_ i si s'hagués quedat amb això i no hagués fet d'advocada aquesta hauria estat la veritat. Però accepta fer d'advocada i el paper d'ella com a persona que cerca la veritat objectivament ha de continuar buscant. La seva ajudant li dona un sobre a l'aeroport abans que viatgi a Hongria _la terra del pare. Si agafa el sobre implica arribar fins al final; està a punt de negar-s'hi, la qual cosa vol dir que no vol saber, però com que l'agafa ho sap. A partir d'aquí es produeix un canvi d'identitat, perquè ella serà filla d'un nazi i implica una sèrie de canvis molt importants en el terreny de la justícia. El veredict inicial és a favor d'ella i guanya el judici perquè no hi ha prou proves per demostrar que el pare és culpable, però després i justament per la seva investigació trobarà les proves que poden inculpar al seu pare i ella les envia al fiscal. L'última escena és agafar les fotografies que estan dins de la caps de música, les posa en un sobre i les envia al fiscal. Clar, una de les preguntes que sortirà entre els alumnes serà: tu què hauries fet? Nosaltres ja anirem buscant que ells es plantejin. La repercussió de les accions que planteja la pel·lícula són molt bèsties. Al final, individualment, cada alumne haurà de fer una explicació del seu concepte de conflicte i de poder, després d'haver passat per totes aquestes altres parts plantejades. D'aquesta manera podrem veure fins a quin punt els seus conceptes han variat.
 Magda. Els la feu fer, no?, al principi, la definició de conflicte i poder?
 Jonathan. Sí, potser sí. Però clar la pel·lícula no parla directament de conflicte i poder.
 Magda. No, però jo ho deia perquè després un mateix posar-se en la situació d'un altre. Pot estar bé que vegin: què opinava jo abans de fer les reflexions de la pel·lícula i com he canviat al cap d'un mes i d'haver reflexionat sobre tot això. O fins i tot allò de que s'ho apuntin en un costat de la llibreta i després en l'altre.
 Marta En el vostre cas hi ha algun moment que coincideixi? Que tu tinguis lliure quan en Marc actua a l'aula o a l'inrevés.
 Jonathan Jo havíem quedat amb la Carlota i l'Estefania.
 Marta. Ah! Bé d'acord. El que haureu de pensar els moments.
 Jonathan El que passa és que hauria d'haver-hi un moment una mica especial, un moment de debat o que algú simulés ser algun personatge, no ho sé. Si del grup fes de noia...
 Estefania Si hi tant! pensant en primer hi ha molta gent que ho pot fer.
 Marta. En el C hi ha bastants alumnes que ho podria fer i a més a més molt bé. Però no sé si es tracta tant de fer això. El procés de discussió en grups petits ja pot ser prou ric perquè algú altra ho escolti.
 Jonathan Tinc el grup C i A
 Estefania En el C hi ha molta gent que ho farà superbé. Quan van fer lo d'Història venien més aviat al matí per canviar-se de roba, superil·lusionats. Això d'entrar a les 8 per a ells és un problema, però aquells dies no, un quart d'hora abans ja estaven canviats. Realment amb aquestes coses s'engresquen.
 Jonathan. Podríem simular una discussió entre els dos. Fiscal i advocada. El pare i ella, hi ha una escena molt forta
 Marta Però això ho hauríeu de tenir pensat abans que passeu la pel·lícula perquè si no funcionarà.
 Jonathan... i aleshores cadascú podria dir el que veuen. Sí, veig que això s'ha de concretar una mica més.
 Estefania. Però el que és clar és que aquí hi ha gent eh, que podria fer-ho molt bé.
 Jonathan I a partir d'aquí aleshores cadascú s'hauran de col·locar en funció del que veuen, del que diu cada personatge... És adir es tracta d'acabar-ho de concretar una mica més.
 Marta. Així ho faries després de setmana santa. Avui, també hem estat parlant amb la Magda per decidir què farà ella
 Magda. Jo m'ho havia plantejat... A veure, el fet d'haver hagut d'escriure els criteris d'avaluació _que per cert els estic fent, els estic escrivint_ m'ha fet replantejar moltes coses de com les feia abans, aleshores he anat barrejant coses.

Marta. Caram! Fins i tot va bé això d'haver d'escriure els criteris d'avaluació!

Magda. A la meua privada no gaire, perquè la destarota, però bé. El cas és que he anat fent, he agafant el temari des del principi i vas fent i què m'ha passat, doncs que he anat veient que hi havia coses molt lligades, les unes a les altres, i m'ha obligat a anar-me plantejant moltíssimes coses com les anava fent. Aleshores jo em plantejava fer la cosa aquesta així com de fi de curs, també. Mirava que fos el que tu deies *_referint-se a la Marta_* que estigués integrat en la feina habitual que fem, que no fos com un bolet; si ara anem a fer una història d'aquestes fem-la que tingui sentit en tot el temari i que en puguin aprendre, no? La meua idea és fer-ho tot cap al final de curs i basar-ho tot en la idea de les diferències entre primer i tercer món, fonamentalment tota la qüestió del deute, del Deute Extern. Hem sembla que aquí hi ha una qüestió ben clara de conflicte i poder, que puguin veure com els països del denominat tercer món estan "collats" i com els altres, els països del primer món els diuen: ens heu demanat les peles, ens les heu de tornar, eren calers nostres. Veient-ho tot plegat veure com podem resoldre-ho: relacions nord-sud; distribució de recursos, desenvolupament sostenible, etc. En definitiva es tracta de trobar una manera que permeti que puguin anar sortint tots aquests conceptes. A partir d'aquesta idea hem plantejat de fer un qüestionari inicial on surtin tots els conceptes i al mateix temps sigui ja una mena d'avaluació del que ja han fet fins ara.

Jonathan. Una avaluació inicial abans d'engegar cap activitat

Magda. Inicial però que ja posa de manifest què han après en el curs perquè molts dels conceptes jo ja els he anat llençant, els hem treballat, si més no jo els hi estic "maxacant". No us asseguro pas que sàpiguen el que jo crec que haurien de saber. Em fa una certa cosa veure com el faré aquest qüestionari en el sentit de veure quina sorpresa me'n duré perquè tu penses que potser ho has treballat molt però no ha quedat res del que pensaves. Bé, he pensat fer aquestes preguntes i aleshores l'activitat que veiem bastant clara és aquella "dinàmica dels cubs".

Marta. Bé havíem parlat de varies coses del "judici a la Nike, d'un altre joc de rol que tenim sobre el deute extern a Moçambic, en fi hi ha varies coses que ja estan fetes, ja estan plantejades i es tractava d'aprofitar-les.

Magda. I aquesta, la dels cubs, és aquella dinàmica que requereix treballar en grups als quals se'ls distribueix. Aleshores es distribueix diferent material a cadascú i en canvi se'ls demana a tots el mateix producte a tots. Aleshores el que has d'intentar és en els diferents grups, a uns els vas estimulant perquè alguns siguin més subversius, busques observadors...

Marta. S'haurà de veure en els papers que es donin a cada grup per començar la feina potser hi haurà d'haver en algun cas, fins i tot, definicions. Haurà de sortir el concepte de deute extern, haurà de sortir el concepte de globalització, és a dir, si algun dels conceptes no ha quedat clar, s'haurà de trobar la manera de poder-lo treballar.

Magda. Clar perquè dèiem que, en al pas previ, en funció del resultat que hi hagués en el qüestionari previ, passaríem un vídeo que parla del Deute Extern, per fer una mica de repàs.

Jonathan Ara que parlu de vídeos: necessito El gran dictador. La té algú?

Ignasi. No la té l'escola?

Magda. Abaix a la mediateca

Jonathan. No ho he mirat a la mediateca.

Magda. Bé això que deia, si no és aquest n'hi ha un altre que dóna els conceptes molt clarets i aleshores simplement és qüestió que estiguin atents al que s'hi diu. Aleshores dèiem que aquesta activitat és bastant de síntesi, però dèiem de fer-ne una altra al final, així com de reflexió posterior. Perquè jo quan estàvem parlant *_es dirigeix a la Marta, anava rumiant a l'altra reunió_*...

Marta Mira, i jo pensava que m'estava escoltant!

Magda I aleshores deia, a veure, les conductes individuals hi poden influir. Amb el tema "relació amb el tercer món" sembla com això, molt bé, estan allà baix i no els veiem, molt bé, pués tu, imagina't com t'has sentit essent una persona a la qual de bon principi ja li han donat menys recursos que als altres (primer món) i t'estan exigint en principi el mateix que a aquells que se'ls ha donat més i que a més a més et fan fer el que els altres creuen prudent, que també et poden imposar. Perquè dèiem que podíem, en el joc, posar barreres o altres històries, aranzels, etc.; no pots importar tot el que vulguis encara que estigui més bé de preu.

Marta. Clar, la idea és la dinàmica dels cubs però adaptada per tal que surtin tots els conceptes que interessa que surtin.

Magda I també cal tenir present una de les coses que els dic moltes vegades als alumnes és que l'economia no és només el que en parlem sinó com la vivim, viure-la, a mi m'agrada viure-la l'economia, sí home, sí perquè t'afecta. Per exemple et parlen de l'euro, no és una moneda, és el que t'afectarà en el anar a comprar, en la hipoteca que tens.

Marta. En acabar el joc de simulació, havíem pensat que hi hagués un: què has sentit, què has pensat, una mica el mateix que es va fer en el judici a Jesús. Així ho faries també després de vacances.

Magda. Sí

Marta I tu ho tens ben lligat?

Estefania. Jo ara el que estic fent és la visió d'empresa, vaig donant alguna cosa de... ells què creuen, però ara representa que he de fer el temari com si fossin tots empresaris. Estic fent marketing i el que vull és que les quatre P del marketing, que són producte, preu, distribució i promoció *_publicitat_* ... van lligades i moltes vegades d'aquests productes nosaltres ens creem la necessitat. És a dir: nosaltres ens creem les necessitats o l'empresa ens crea necessitats. També analitzem si són necessitats reals, si no són necessitats reals i totes aquestes coses. Ara el que estem fent és, per exemple, quines tècniques utilitzaríeu per vendre un mòbil, no; ara això és un pla de marketing impressionant, han tingut un èxit, han convençut la gent que realment és una necessitat, ens ho creiem

Magda. També podem viure sense el mòbil.

Estefania Hi ha gent que ara ja comença a no, a no poder viure sense el seu mòbil, és a dir que realment aquesta necessitat ens l'estem creient. I totes aquestes coses, és a dir crear les necessitats

Ignasi. És a dir: tenir el poder de crear necessitats, de crear aquest conflicte intern: compro? No compro?

Jonathan. El poder que deies ara és a l'inrevés no? És el poder de dir que no

Estefania. Clar, el poder de dir que no. Cosa que jo he preguntat, per exemple referint-me a mòbils o coses d'aquestes i no en poden prescindir.

Ignasi. Així estudiaran el mòbil? És un exemple complet que treballareu?.

Estefania. No, jo ara mentre que faig classe teòrica el vaig posant com exemple i els puc preguntar que en pensen; però que ho fem de la mateixa manera que parlem de l'aigua. Una competència de l'aigua envasada és l'aigua de l'aixeta, però hi ha gent que no que compra aigua d'ampolla.

Data: 2/ 07/ 01

8

Assistents: Marc, Jonathan, Ignasi, Estefania, Lola, Magda, Carlota, Elena, Agnès.

(Reunió de formació en el departament de CCSS de 9 a 1 del matí i de 3 a 5 de la tarda)

Ordre del dia:

1. Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú. Es podria fer, també, un breu recordatori de les dues que ja coneixem (Transició i Judici a Jesús).
2. Cercar els denominadors comuns i valorar-los.
3. Anàlisi dels criteris d'avaluació d'actituds, valors i normes sota l'òptica d'un model d'ensenyament i d'aprenentatge que afavoreixi la comprensió (social).
4. Propostes de continuïtat de la feina iniciada aquest any (o no)

En començar la reunió es planteja la validesa de l'ordre del dia perquè s'ha fet d'acord amb unes necessitats que pot ser que no s'adeqüin a les de tot el grup. Sembla que l'ordre del dia és correcta, però en el decurs del matí es veu la necessitat de fer una mica de traspàs i selecció dels continguts a treballar en cadascun dels quatre cursos d'ESO. Tenint present que algunes persones canvien de curs i que volem tendir a esportar els continguts sembla imprescindible dedicar-hi una estona.

Finalment aquesta feina ocuparà més de dues hores de reunió i quedarà encara per concloure-la demà. Aquest punt serà doncs el següent:

5. Selecció de continguts

Resum:

Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú.

Cada professor/a exposa la seva experiència de treball, relacionada amb els dos conceptes triats i amb una nova manera de treballar a l'aula.

Es tornen a descriure, també les dues experiències que ja coneixíem perquè es pugui refrescar la memòria dels aspectes que funcionen i els que no tant.

El resum de les experiències, el tema al qual s'ha lligat i els cursos on s'ha aplicat apareix en una graella en els annexos.

Cercar els denominadors comuns i valorar-los.

Tots els que es descriuen a continuació pensem que són elements comuns a les diferents experiències que hem descrit. Entenem que són positius els que s'apunten a la primera llista. Però també sembla convenient fer un llistat de les principals dificultats, que apareixen més avall.

Denominadors comuns

1. És imprescindible una bona selecció de continguts
2. Aquesta forma de treballar permet el diàleg, entre alumnes i professors, entre diferents alumnes.
3. Possibilita la participació del alumnes.
4. Permet treballar molt bé treballar l'empatia, i per tant pensem que permet desenvolupar aquesta capacitat.
5. Obliga a la reflexió.
6. Crea una bona dinàmica de treball en grup, que amb major facilitat es pot convertir en un treball en equip.
7. Els alumnes i els professors es senten satisfets del que fan.
8. Es treballa, més del que fins ara teníem costum, els continguts d'actituds, valors i normes.
9. Aquesta forma de treballar possibilita la diversitat d'opinions, de punts de vista. Permet poder començar i acabar tenint posicions diferents a les que pugui plantejar el professor, sense que hi hagi veritats absolutes.
10. Organitzar les unitats didàctiques d'aquesta manera permet una major flexibilitat en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge.
11. La relació entre mestre i alumnes és diferent, molt més rica.

12. Hi ha més aprenentatge que ensenyament. El mestre també aprèn.
13. S'ha utilitzat molt el sentiments i les emocions. Aquesta manera de treballar obliga a fer referència a allò que penses, allò que fas i allò que sents.
14. Els conceptes claus que hem triat estan bé però haurien pogut funcionar qualsevol altres.
15. El fet que comparteixes elements, dificultats o encerts, amb altres persones va bé per refrescar-te.
16. El fet de treballar, com ens ha passat en algun primer de batxillerat, en una sola classe diversos professors (i per tant des d'àrees ben diferents) els mateixos conceptes pot ser positiu perquè els nois i noies en veuen la rellevància.
17. Treballar per conceptes claus en el batxillerat pot anar fins i tot millor que a la secundària perquè contribueix a unificar algunes disciplines que, d'altra manera queden molt deslligades.
18. Treballar a l'entorn de conceptes clau permet una major continuïtat per a seguir-hi treballant en altres cursos: (jo que he utilitzat el conflicte en tots els cursos, penso que el curs vinent puc reprendre el temari fent-hi referència amb molta facilitat)
19. Aquesta forma de treballar permet fer molt èmfasi en les habilitats socials.

Dificultats:

La rigidesa de l'espai i el temps són les principals dificultats que tothom ha tingut

1. Rigidesa dels espais: per poder propiciar un debat va molt millor que ells i elles es posin en rotllana.
2. El fraccionament temporal. Necessitaries temps més flexible. En algunes ocasions s'ha hagut de "tallar" el que s'estava fent just en el moment de clímax.
3. Suposa un esforç més gran de preparació.
4. L'horari. No totes les hores són igual d'òptimes per treballar d'una manera que suposa la inevitable interacció entre alumnes.
5. La classe magistral és més fàcil de controlar.
6. Fa por perdre hores.
7. Cal programar-ho molt bé perquè no es pot corre el risc de no arribar a la fase d'aplicació, perquè són molts els alumnes que descobreixen justament en aquests moments l'aprenentatge que han fet.
8. La mateixa naturalesa del funcionament de l'escola que t'implica una certa manera de funcionar. (fa patir fer soroll, anar a la recerca d'un lloc on fer la representació, el debat, el joc, etc.)

Selecció de continguts

S'ha anat fent una valoració dels temes més rellevants de cadascun dels cursos, començant primer per 4t d'ESO i seguint per 3r d'ESO. En acabar, a la tarda, ens hem quedat encallats a 2n perquè semblava convenient fer alguna proposta que reduís força la quantitat de continguts, però alhora es plantejava la necessitat de trobar la manera de convertir en més atractiu el paquet de continguts que es donen a 1r.

Exposició breu (màxim de 15 minuts) del que hagi aplicat cadascú.

És l'exposició de la feina que jo he fet a 1r i a 2n de batxillerat.
Exposició de la Magda

Cercar els denominadors comuns i valorar-los.

En acabar l'exposició per part de totes les persones es passa a fer el llistat compartit de denominadors comuns, positius i negatius. Només s'apunten aquells que són compartits.

Es fa una valoració del que ha significat treballar per conceptes clau.

L'Estefania qüestiona el fet que gairebé tots els que han volgut fer aquesta implementació han començat per fer-ho amb els cursos que creuen que podran funcionar millor i ens pregunta per què no ho fem amb altres grups:

Estefania A mi em fa gràcia que en fer aquesta experiència tots hem pensat un grup de classe, que funcionarà més. És a dir que realment aquesta pràctica el primer dia de classe que no coneixem realment a ningú, com sortiria? Si realment pensem que les pràctiques que hem fet són tan bones i que funcionen :per què no ens tirem a la piscina, ala!

Magda: perquè també, en un primer moment has de poder fer-ne una valoració i has de saber si tens coneixement dels nanos. Clar la primera vegada que m'ho plantejo no puc jugar-me-la.

Agnès: no et plantejes la utilitat de la classe magistral i en canvi sí que et plantejes la utilitat d'una dinàmica diferent. Parlo de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge.

Ignasi: et dóna (aquesta manera de treballar) major vulnerabilitat, en el sentit que ... clar la classe magistral la tens molt per la mà

Magda. (segueix exposant la manera de treballar) i diu: clar tu segueixes amb l'angoixa de si n'aprendrà, sortirà bé Hi ha tot un seguit d'intervencions en el mateix sentit de la Magda: Marc, Ignasi, Lola. Estefania

Marc: Jo... volia que es veiés la pila; però tenia en Santi al costat i pensava, ai (es refereix al soroll) Clar estàs allà, entre aquelles classes de primer que tenim, el pati, el passadis, les classes del costat i penses res val més que agafis i dius: "determinisme, indeterminisme (es refereix a com començaria la classe magistral)

Agnès. Clar, però si comences així, al cap de dues hores ja estan tots dormint.

Marc: Sí però és la mateixa naturalesa del funcionament de l'escola la que t'impedeix dir: mira ara pujaria al terrat... Tot plegat t'encotilla

Ara es comença a valorar, seguint els punts del *Projecte de Formació*, els conceptes clau, les habilitats cognitivolingüístiques. Es comença a valorar els objectius i es va apuntant.

Agnès: la reflexió que fa l'altre en veu alta és molt positiva.

Ignasi: valora el fet que jo assistís a la classe. I per això es va valorant el fet que vagis amb la càmera a la classe.

Es parla de la necessitat de poder fer reunions de seminari de forma habitual i també de les coincidències que hi ha entre els continguts que es treballen des de CCSS i des d'altres departaments de l'escola, per exemple experimentals.

Demano que cadascú faci un buidatge d'allò que fa en cadascuna de les matèries i que creu que no caldria que es fes i aquest és el motiu de parlar de continguts. En Jordi diu que seria més important fer-ho en aspectes procedimentals.

Ignasi Això sí que seria útil

Tot el que queda de cinta es dedica a "divagar" sobre què seleccionar

Data: 3/ 07/01

9

Assistents: Marc, Jonathan, Ignasi, Estefania, Lola, Magda, Carlota, Elena, Agnès.

(Reunió de formació en el departament de CCSS de 9 a 1 del matí i de 3 a 5 de la tarda)

Ordre del dia:

1. Continuació de la feina d'ahir (Reorganització dels continguts curriculars de CCSS de Secundària)
2. Valoració de la feina que hem fet
3. Anàlisi del document de competències bàsiques
4. Anàlisi del document de criteris d'avaluació

Resum:

Abans de començar la reunió s'ha decidit, com ahir, revisar les feines que ens quedaven pendents i decidir les prioritats així com la dinàmica de treball de la sessió d'avui per tal de poder acabar la feina més urgent.

De manera que la primera cosa que hem fet és:

Valoració de la feina feta.

S'havia preparat una graella amb els objectius que en iniciar el projecte ens havíem proposat. En aquesta graella cadascú hi ha posat, individualment, les accions que creia que havíem fet (cadascú coneixia les que l'afectaven més directament) i les valoracions que en feia.

A continuació se n'ha fet una posada en comú i s'han anat descrivint una mica les accions fetes. S'ha fet la valoració parlant-ne entre tots, d'aquesta manera també hem pogut veure les diferències de valoració que se'n feia i les raons per les quals era així.

Després de fer aquesta valoració (hi ha un annex amb la graella) hem fet la proposta de continuïtat. Ens agradaria a tots poder, el curs vinent, seguir treballant en la línia que ho hem fet aquest curs. Ens demanem tots plegats encara una mica més d'esforç a comunicar-nos coses. Es valora molt positivament el clima de relacions interpersonals que aquest curs hi ha hagut en el departament.

A partir de les 11:30 ens hem dividit en dos grups per tal de poder tancar tot el que era necessari. Un ha organitzat a la graella en que havíem dit entre tots, l'altre ha reorganitzat el contingut curricular de CCSS d'ESO, continuant amb la feina d'ahir

L'Agnès s'ha compromès a reorganitzar, pel setembre, els criteris d'avaluació a la vista del document de capacitats bàsiques i fer una proposta d'actuació a l'aula.

Continuació de la feina d'ahir (Reorganització dels continguts curriculars de CCSS de Secundària)

Ens ha portat moltes dificultats arribar a un acord sobre quins continguts curriculars triem per 1r i 2n d'ESO. Part de la proposta que l'Agnès s'havia compromès a fer al final de la reunió d'ahir i que avui portava, ha semblat massa revolucionària. En canvi les aportacions que hi ha fet per treballar conceptes de temps i espai ha estat molt ben acollida per tothom i es tirarà endavant en el curs vinent. (la proposta figura en l'annex)

Una bona part de la reunió la passem posant la puntuació a cada acció, posa la puntuació es fa discutint què ens sembla cada acció a cadascú
En aquesta cara s'acaba de fer la valoració de les accions fetes.

Cada component de Diàleg 9 havia posat la seva puntuació a cada acció. Ara es posa en comú i es fa una valoració conjunta. De manera que el núm. de "Qualificació" que apareixerà en la graella serà una "qualificació consensuada".

Es parla de la continuïtat de la feina

Ignasi: Potser és massa aviat dir-ho no, però penso que és important, jo abans de comprometre a fer res l'any vinent jo voldria saber què té pensat la nova directora. Jo sóc molt fidel a les sogues que jo mateix em poso però abans de saber el que em pot apretar aquesta soga, vull saber quines altres sogues em posaran. Jo necessito saber quin pla de treball de currículum de tot hi haurà de cara l'any vinent per saber si la meua capacitat de treball em permet comprometre. Jo abans de dir sí a totes he de saber, vull saber, quines altres coses hi haurà. Jo de moment no em comprometo a accions "heavys" fins que no ho sàpiga.

Agnès: vols dir que no són dues coses diferents.

Ignasi: No ho sé, saps allò de "Santa Rita, Rita, Rita.

Es produeixen varies intervencions (Lola, Elena, Agnès) en el sentit que el que hem fet aquest any s'ha de poder continuar i recordant a l'Ignasi que el curs passat es va fer el mateix: una proposta en acabar el curs i en començar el nou i d'acord amb el que ens permetia l'organització de les feines ordinàries es va fer la proposta definitiva.

Elena: però és evident que les teves prioritats també tenen molta importància perquè si tu dius m'agrada, hi aprenc i vull continuar, qui t'ho pot impedir?

Ignasi: jo voldria saber, per exemple, qui serà el nou cap de projecte curricular...

Agnès: si és que n'hi ha Ignasi, si és que n'hi ha!

Ignasi: quines obligacions se'ns imposen des del PPC i aleshores depèn de les obligacions que tinguem veure com encaixem. Clar és que aquest any han encaixat bé però si no coincideix el "tempo" que se'ns vol marcar amb el "tempo" nostre... acabes de los nerviós.

Jonathan Jo crec que potser no ha de ser ja igual que aquest any, però aquesta idea que anàvem comentant fa un moment de passar-nos lectures, fer moment de reflexió conjunta. Clar que no és el mateix i ja he exposat la idea altres vegades.

Agnès El que proposes tu és molt diferent.. L'avantatge d'un Projecte de Formació és que té uns objectius, una temporalització, un sistema d'avaluació, etc. i això té l'inconvenient.

Carlota. Si ens trobem, no es pot fer en horari escolar? Jo no vull pagar cangur.

Aprofito la reunió per demanar els diaris de classe, la feina que s'havia de fer de cada unitat didàctica. Pràcticament ningú no ha pensat a portar res.

Després de fer la proposta de continuïtat es decideix separar-nos per grups d'interessos i en Marc i en Jonathan van per una banda a preparar l'organització de les Filosofies del Batxillerat, La Magda i l'Estefania qüestions d'economia i la resta, Agnès, Carlota, Ignasi, Lola i Elena tractarem de la reorganització de la Geografia i la Història.

Un cop ja ens hem separat per grups, l'Ignasi qüestiona la validesa de la feina que puguem fer perquè diu ell ara hi torna a haver canvi de direcció i ves a saber de què disposarem l'any vinent..

Agnès. En la reunió d'ahir es va fer la proposta que jo, amb tot el que s'havia dit mirés d'organitzar el contingut del quatre cursos i us ho presento (passo unes fotocòpies) i vaig explicant el contingut

L'organització del currículum de 3r i 4t està clar.

A 1r hi veiem la dificultat de l'avorriment del temari de primer,

- La proposta és descarregar el temari de 2n i carregar el de primer.
- Treballar conceptes bàsics com continuïtat i canvi, temps
- Relacionar sempre espai/temps
- Utilitat de les disciplines que treballem.
- Les fonts
- L'espai i les seves representacions
- El temps i les seves representacions
- Explotació del territori

Carlota: però tot això no s'ajusta al que hi ha en el llibre de text.

A 2n es comença amb la civilització grega.

Carlota: però no seria el mateix agafar el llibre de text i seguir el fil conductor del llibre? Aquí hi ha un poti-poti de conceptes nous i a més a més els conceptes clau.

Elena: però el que has de veure és que es treu matèria de 2n i es passa a primer.

Carlota: treus matèria... la desordenes

Ignasi. Justifica la proposta però fa la intervenció en la línia d'esperar una mica a veure com s'esdevindran les coses d'acord amb la reforma de la Reforma.

Carlota: agafem l'índex del llibre i anem esporgant amb la tranquil·litat que ho hem fet fins ara, Jo no vull ser una persona illa. Si no és així jo no m'hi embarco.

Lola: jo no m'hi embarcaria, però no es tracta d'això

Ignasi: jo tinc la sensació que si no seguim la proposta que ens fa l'Agnès ens deixem passar una oportunitat.

Carlota: estem perdent continguts de les CCSS.

Aquí en la cinta ja és difícil de veure què és diu perquè la Carlota manté una conversa amb la Lola, (l'única que se l'escolta per compromís) afirmant que "si és café, pués café para todos, jo sola no). Mentrestant l'Ignasi va defensant la idea de treballar per conceptes clau

Ignasi: no estan perdent res, ho estàs enriquint. La sensació de turbulència que pot passar una sola persona la passaríem en equip. Segona qüestió. En un any de traspàs, perquè l'any vinent serà un any de canvis. Si en acabar el curs vinent hem fet el que ens semblava més oportú a tots "chapeau"

Agnès: Els conceptes clau només són importants si es tenen com a referent, com a fonament.

Aquí es torna a iniciar una discussió arran dels conceptes clau. La Carlota segueix insistint que no s'ha tractat de la mateixa manera els cursos que afecten als altres components del departament.

Ignasi: a mi m'has ajudat a transformar el contingut del llibre, reorganitzant-lo, ara et demano que em facis el mateix amb el temari de 3r d'ESO.

Carlota. Però no coincideix amb l'índex del llibre.

La Carlota va posant inconvenient a la proposta que s'ha fet. Una proposta que l'he presentat jo a la reunió perquè en la reunió d'ahir vaig adquirir el compromís va ser d'escriure tot el que s'estava dient i mirar de donar-li coherència. L'Ignasi i l'Elena veuen molt clara la proposta però l'Ignasi no haurà de fer ni 1r ni 2n que són els cursos que queden "afectat". L'Elena sí; i veu bé el que s'ha dissenyat. Intenta defensar-ho però la Carlota va repetint el mateix. La Lola intenta no intervenir gaire i conciliar posicions.

intento explicar-li el contingut de la proposta que fem, comparant-ho amb el que diu el llibre, en realitat perdem el temps intentant convèncer-la que no s'està fent res diferent al que s'ha fet en altres ocasions.

Carlota. Però jo no ho veig. Bueno, oi que farem el que es pugui? Doncs ja està. De la mateixa manera que veig molt clar el punt 1 i el punt 2 tota la resta està molt desmanegat..

Agnès. Hi ha un ordre, diferent al teu, però hi ha un ordre.

Quan finalment desancallem la reunió és amb la promesa d'ajuda personalitzada en el moment que ella hagi d'entrar a la classe. A partir d'aquí i passant a analitzar la proposta per 2n la Carlota ja no hi té absolutament cap problema.

Agnès. Mireu la Proposta de 2n, Ignasi, espera un moment, no marxis. Fixeu-vos que segons aquesta proposta s'han de treballar els temes d'art.

Carlota. A mi em sembla perfecta.

Lola. Bien, antes no se trabajaba.

Carlota. Veus aquest curs està més bé, en canvi la de primer està com molt desangelada i desarticulada. I aleshores tens la sensació com una miqueta desagradable, no

Elena. No!

Agnès. Ve ella la té...

Lola. Això és personal, no ho podem dir nosaltres.

Elena. Doncs fes una proposta tu, dona!

Carlota. No, crec que ho hem de fer entre tots, com hem fet fins ara, com hem fet a tercer i quart, que agafàvem i anàvem dient el que anava bé i el que no, que s'ha de conservar, què s'ha d'eliminar. Ahir vam treballar d'una manera i avui hem treballat d'una altra. Jo no m'ho pensava això.

Agnès Mira entre altres coses perquè ens hem posat a la defensiva i ja no hem pogut ni raonar la proposta, aleshores és difícil poder treballar de la mateixa manera. Ahir hi anàvem intervenint ...

Carlota No és qüestió de la defensiva, és qüestió de constatar que avui s'ha treballat diferent.

Elena Bé pots fer t'hauria anat més bé amb el llibre anar dient: això sí, això no.

Agnès: vinga, doncs fem-ho, encara tenim temps.

Carlota. Això és el que demanava: que féssim tal com s'havia fet en els altres nivells. Tu no hi eres ahir, Lola quan ho fèiem? Ahir vam treballar ja 3r i 4t i vam començar a fer primer

Lola. Bueno estuve un rato pero el problema que teníamos con primero es que no sabíamos exactamente como tratarlo.

Agnès. Clar! Carlota. Jo penso que si s'ha tractat 1r de manera diferent és perquè no hi ha hagut la mateixa disponibilitat per part de ningú a trobar el temes rellevants. 3r i 4t va ser molt fàcil

Elena La temàtica la tenim més per mà i ens és més fàcil

Carlota No, jo en cap moment ho he vist. Penso que justament és a primer on veiem que el temari és molt repetitiu i volíem fer un canvi. Ja ho sé. Però un canvi entre tots, al damunt del llibre amb una miqueta de calma, com vam fer tercer i quart. L'Ignasi es va encallar amb lo de 4t i jo li vaig dir escolta: es pot fer perfectament anar a la última lliçó, que són desigualtats, i a partir d'aquí treballar tot el món d'avui... Aquest diàleg hi ha estat, en aquest cas jo no veig que hi hagi diàleg a primer d'ESO. Parlem obertament, jo penso que estic parlant molt obertament.

Lola. Se comento que en primero tal como estaba expresado no nos convenía, ni gustaba a los alumnos y dijimos: cómo comemos esto que tenga un poquito de sentido. Teníamos el dilema y la dificultad.

Elena. Però mira, saps què veig jo ara, agafa el llibre! El tema 3 ...

L'Elena va agafant els temes del llibre i li associa el que figura a la proposta que s'ha fet, intentant fer-li veure que l'esforç que se li demana és mínim.

Carlota. Sí però a tercer d'ESO es treuen temes i, en canvi a primer se n'hi afegeixen.

Elena. Clar, però és que vam partir del que dèiem tots que segon estava molt carregat i a primer es poden fer algunes coses més.

Agnès. Sí, a més a més vaig procurar que sortissin els temes que sortien, només mirant de donar-hi una organització més coherent; darrera de la proposta escrita no hi havia cap alta intenció que aquesta; la d'ajudar, no la de dificultar.

Carlota. Penso que ha estat una qüestió de la manera de fer-ho, de donar-ho i començar a fer-ho. Tu (referint-se a l'Agnès) és que ho tens molt paït perquè ho tens molt clar en el cap

Agnès M'agradaria que quedés clara una cosa. Ahir tu vas ser la primera que vas dir: fes tu una proposta, tu vas ser la primera...

Carlota. Sí, tu vas dir, si ho faig, faré una proposta revolucionària. I et vaig dir. Fes-la, Clar que sí.

Agnès. Aleshores, el que em sembla que no és correcta és demanar que es faci, i després d'entrada, posar-s'hi de cul, sense acabar-la de llegir.

Carlota. Bueno, però és que ho veia molt diferent.

Agnès Molt bé, sigui o no sigui diferent el que no em sembla que sigui correcte, i també estic sent molt sincera, és que si tu dones el consentiment perquè un company teu faci la proposta i ja et diu que serà agosarada, t'hi posis en oposició frontal d'entrada. Jo hi vaig perdre el temps i era un temps que el perdia bàsicament pensant en el conjunt de persones del departament, no pas en mi, perquè saps que a mi no em tocarà fer res del que hem preparat entre tots.

Presentació

Aquesta enquesta es va repartir el setembre del 2001 per poder fer valoració després de l'estiu i també per detectar si hi havia predisposició a continuar un tipus de feina com la que s'havia fet.

L'enquesta era la última part d'un document en el qual es recordava el que s'havia fet (document que figura en l'annex *Pautes d'actuació*)

S'inclouen només tres de les enquestes perquè aquest document no té massa rellevància: són les de la Lola, la Carlota i la d'en Marc.

Model d'enquesta

1. De totes les sessions de treball que es van derivar del Projecte de Formació de CCSS. *Diàleg 9*, i a les que vas poder assistir el curs passat, quina/es recordes més? Mira de trobar la manera d'identificar-la, per la data, el tema o per alguna qüestió rellevant que em permeti saber de quina parles.
2. Quines creus que són les raons per les quals recordes més aquesta que les altres?
3. De totes les accions que es van fer, i que procuro descriure't a continuació, quines creus que et resulten més útils per anar-te formant com educador/a? Si creus que són vàries o totes mira d'establir una jerarquia.
 - Xerrades programades en les quals cadascú explicava pràctiques d'aula.
 - Xerrades programades en les quals es parlava d'un tema (p.e. conceptes de conflicte i poder, els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur, etc.)
 - Moments en les xerrades programades que, bo i sortint de programa, cadascú explicava vivències que no necessàriament tenien a veure amb el que figuava a l'ordre del dia.
 - Intercanvi de materials i recursos.
 - Observació, a través de la gravació, de la pròpia feina a l'aula.
 - Relacions infomals de comunicació d'aspectes de classe, en moments no programats.
4. Què és el que més valors del projecte de formació del curs passat?
5. Segueixes tenint ganes de continuar en la línia de treball iniciada en el projecte de formació del curs passat?
6. Si has contestat afirmativament a la pregunta anterior, en quin dels aspectes que vam iniciar el curs anterior et veuries capaç de de fer-te'n responsable, actuant "d'expert/a" o trobant bibliografia que ens pogués ajudar als altres a avançar en la línia que ens hem marcat.
 - Crear un bon clima de treball i comunicació entre totes les persones del departament.
 - Aprofundir en la forma de treballar, a l'aula, les habilitats socials que ens hem marcat.
 - Trobar formes d'avaluar que propiciïn l'autoavaluació i/o la coavaluació entre els alumnes.
 - Dissenyar activitats d'aula que afavoreixin la relació entre emocions i aprenentatge de coneixements.
 - Dinamitzar algunes sessions a partir de la lectura d'algun llibre, articles, etc.

Presentació

Les entrevistes, pensades amb l'ànim de fer avaluació retrospectiva de la *innovació curricular* i del *Projecte de Formació*, les vam poder tenir amb la Carlota, l'Elena, l'Estefania, la Lola i l'Ignasi.

S'inclouen els textos pràcticament íntegres del buidat de les cintes per dues raons fonamentals

La primera d'elles és el fet que s'utilitzen molts fragments de les converses mantingudes en aquestes entrevistes en l'anàlisi i interpretació dels resultats del dos projectes.

La segona és per la rellevància que, des de la nostra perspectiva té el *Projecte de Formació* i la les conclusions a les quals hem arribat, s'ha considerat un material molt vàlid per poder fer interpretacions que vagin més enllà del que s'escriu en aquesta tesi.

En llegir les entrevistes cal tenir present que, en el seu moment vaig redactar les presentacions de les entrevistes en tercera persona, no he volgut canviar-ne la redacció per configurar aquests annexos. De tota manera això només es nota en la presentació de cadascuna d'elles, en aquest apartat que es "moment i ambient".

Data: 9 d'abril de 2002

LOLA

Moment i ambient

L'entrevista es fa a l'escola, al departament. Lola i Agnès es col·loquen en els seus llocs habituals, assegudes davant per davant una de l'altra en els respectius seients que solen ocupar en moments de treball personal i/o en equip. La gravadora en el centre de la taula. Cadascuna d'elles té davant el guió de l'entrevista que Agnès ha facilitat a tots els membres de *Diàleg 9* en el moment de pactar l'entrevista, en aquest cas fa 15 dies.

El dia de l'entrevista és un dia normal d'escola, per tant les dues persones han tingut classe. És un dia, però que Agnès només assisteix al centre de 8 a 11 del matí i que avui dedica especialment a parlar amb els companys de *Diàleg 9* per tal de fer una valoració final amb aquells que ja han fet les unitats didàctiques i que en aquests moments no n'estan preparant cap de nova.

L'entrevista dura gairebé una hora. Es comença a les 4 i 10 minuts de la tarda, després que Lola hagi fet una classe. S'acaba a les 5 hores i 5 minuts quan comencen a arribar els altres components del departament, ja s'ha parlat de tot el que estava contemplat en el guió i Agnès ha de fer l'entrevista a un altre membre de l'equip *Diàleg 9*.

L'ambient és molt normal. Lola i Agnès mantenen converses molt sovint arran de diferents temes educatius i de vida de l'escola. En aquest cas és una més d'aquestes ocasions que es veu com un pel més formal pel fet que es grava i després se n'haurà de fer anàlisi.

Agnès La idea és que espontàniament miris de respondre les preguntes del guió que tens. I dels altres tres punts ja sé que en vam parlar tots plegats però volia saber el pòsit i per això m'interessa tornar-hi.

- **Educació**

Lola. Por educación entiendo básicamente ayudar a la persona a sacar lo que ella tiene. Y al lado de esto, ayudarla y como conducirla en ese proceso; no solamente sacar sino ayudarla a conseguirlo a desarrollarlo, etc.

- **comprensió**

Lola. Básicamente por comprensión entiendo: tu no llegas a comprender realmente a una persona si no te pones en su piel, si realmente no has vivido su experiencia, si no estas a su lado, si no haces tuyos sus problemas, etc. Porque claro la comprensión yo no la entiendo únicamente...; comprender una cosa quiere decir asimilar o sencillamente estriar lo que para mi aquello quiere decir.

- **habilitas socials**

Lola. Como habilidades sociales sería, como tu muchas veces nos has dicho, más allá de la normativa o de la actitud de decir está bien en clase, participa, etc., llegar a unos valores de relación humana más importantes como, por ejemplo, el saber ser tolerante de la opinión de los otros, el reconocer que todo el mundo tiene su opinión aunque no coincida con la mía, e incluso sea contradictoria, el ser respetuoso, lógicamente, el ponerse en la piel del otro.

Agnès Creus que els preparem els nanos perquè siguin capaços de desenvolupar totes aquestes habilitats?

Lola Muy poco, muy poco.

Agnès Tu que estàs en els cursos de més petits, a 1r i 2n d'ESO com els notes els nois i noies a nivell d'habilitats socials?

Lola A ver: no me llama la atención nada positivo en el sentido de decir: otras que respetuosos son! Más bien pienso que a un nivel muy infantil de primero de ESO el sentido éste de reírse del otro, de ridiculizar al otro es muy patente, que llama mucho la atención. Bien es verdad que rompemos los grupos cuando vienen aquí pero bueno hay cosas que si se han adquirido valen lo mismo para éste grupo que para otro.

Agnès No és una característica molt de l'edat aquesta necessitat de ridiculitzar l'altre?

Lola Sí son crueles. Pero a ver como habilidades sociales muy adquiridas quizá piden el turno de palabras, eso sí; muy respetuosos no lo son, pero como mínimo han de pedir el turno. Tolerantes yo diría que bastante en primero; yo diría que con la edad se vuelven intransigentes; intransigentes, lo encuentro, por ejemplo, cuando comparo primero de ESO y primero de batxillerato, donde me encuentro con actitudes cerradas, intransigentes, muy duras.

Agnès Deu ser el procés normal d'afirmació de la pròpia identitat, no?

Lola Sí yo calculo que es eso, que la persona se posiciona y después me imagino que, con los golpetazos que te da la vida se baja un poco del burro, pero de entrada.

- **habilitat cognitivolingüístiques**

Lola. Eso de las habilidades cognitivolingüísticas para mi me resultan bastante difíciles de encontrar la manera de trabajarlas.

Aquí la conversa es desvia força del que es pregunta i es desenvolupa al voltant de les motivacions per les quals els i les alumnes fan el que se'ls demana. Tenen motivacions intel·lectuals? Són, en canvi, com sembla més evident, motivacions personals lligades a "l'estar bé" amb aquell o l'altre mestre?

- **competències bàsiques**

Agnès ... Doncs bé deixem el tema de les competències bàsiques i anem a la segona part de l'entrevista.

- **Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?**

Lola A ver, a mi por principio me gusta trabajar en equipo y pienso que la escuela no propicia nada este tipo de trabajo y entonces más motivo para ponerme de mal humor. Es lo mismo que estábamos diciendo antes si yo sé que hago esta misma asignatura con otros compañeros y no tenemos ningún punto en común y mira que al principio yo hice un ejercicio, un control, un mini control de esos que se hacen periódicamente y dije, claro no hace falta que los hagamos juntos porque tu llevas tu ritmo, tu haces unas cosas yo hago otras, por lo tanto huelga hacerlo conjuntamente. Hoy, por ejemplo unos me dicen "Carne: como es que haciendo la misma asignatura unos van todavía por el primer libro y los otros están en el segundo". Vamos a ver eso no es ni bueno ni malo pero denota que cada uno va como puede y por donde puede. Yo no soy especialista de sociales y me iría muy bien hablarlo con alguien más; si en algunos momentos lo he hablado con David: David de esta lección ¿cuáles crees que son las cosas que en este momento se han de resaltar más? Y claro me lo ha dicho: "eso no te preocupes, ni lo toques", o lo que sea" Y en religión nos sucede al revés. Claro hay aspectos que si tu no los has trillado no puedes decidir con facilidad si son o no importantes, no tienes los mismos recursos que una persona que los ha trabajado.

Agnès. I a la llarga cansa, eh? En el moment en què no pots compartir t'avorreix la soledat.

Lola Es negativo el no poder contrastar nada. Si es bueno dices muy bien y si es malo como que no hay nadie que te lo diga." oye que eso es una barbaridad"

Agnès quina valoració en faries del projecte de l'any passat?

- **Quina valoració fas del projecte de formació que vàrem presentar el curs anterior. Què creus que hi vas aprendre tu? Per què?**

Lola Yo pienso que el curso fue positivo en todos los aspectos incluso simplemente el mero encuentro. A mi sí que me ayudó cuando hacíamos la puesta en común de lo que hacia cada persona. Luego me ayudó mucho cuando hicimos lo de la selección de contenidos porque yo no domino la asignatura y me va muy bien para no hacerlo como se hacía hace veinte años.

Agnès Entrem si et sembla a valorar la qüestió dels conceptes claus. La idea de conceptes clau neix en el moment en què es veu la necessitat que a secundària facin la seva aparició altres disciplines socials que no siguin només la història i la geografia, sinó que poden ser l'antropologia, l'economia, etc. La idea de les persones que treballen els conceptes clau és de poder programar més tenint com a referent aquests conceptes que els continguts més específics i, alhora, més disciplinars.

- **Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.**

Lola Mira, en primer lugar me parece mucho más novedoso y escapa de la rutina del libro de texto. Te lo digo como persona adulta. La experiencia del año pasado, con los míos, me resultó muy positiva, muy gratificante; eso ya lo valoramos en su momento.

El hecho de escapar del libro de texto te abre un horizonte como más actual, porque los libros de texto, incluso para los niños, huelen a arcaico, a antiguo, a no sirve para nada. Cuando eres muy esclavo del libro les suena a excesivamente académico y en ese sentido me parece es mucho más enriquecedor, puedes aplicar unas nuevas estrategias y por lo tanto tienes más posibilidades de situarte en el momento actual del alumno.

También pienso que es muy importante el hecho de hacerlo por conceptos clave... lo ideal sería... si los hemos trabajado en colaboración que todo el mundo tocara aspectos desde su disciplina, que fuera interdisciplinario, pero a la vez tocar temas realmente que van a tener una utilidad en el presente de los alumnos. Todos estamos hartos de decir: esto para qué porras me sirvió a mi haberlo estudiado.

Agnès Si però no notes que això és quelcom que ens anem repetint molt però que finalment seguim fent el mateix a l'hora de portar-ho a l'aula.

Lola Porque en el fondo nos falta el apoyo de todos para que eso te dé fuerza para hacerlo. Si l'any passat ho vàrem aconseguir va ser perquè era una opció de tot el departament. No es algo que yo hacía por mi parte y decía "ostras a lo mejor me sale un pitafío".

Agnès No creus que, en els processos de formació del professorat, el propi professor tingui consciència de la necessitat de canviar i vulgui treballar amb els altres una cosa determinada. En el moment que t'imposen una formació malament. En canvi a la situació de l'any passat s'hi va arribar de manera molt natural, molt volguda. Sí que us havia estat donant la "tabarra" durant molt temps però s'hi va arribar sense pressions. Això va crear el clima que en alguns moments deies...

Lola Molt bé.

Agnès Clar; això és difícil d'aconseguir-ho a no ser que es doni aquesta coincidència: la voluntat de tots, la disposició, en el nostre cas, de la institució i altres factors que ho facin possible.

Lola Sí y no se si la institución lo valoraron pero como mínimo lo permitieron.

Agnès Ja va ser prou important que ho permetessin. No pensava pas que ens donessin les facilitats que ens van donar.

Agnès Em permets alguna pregunta fora de guió? Faries alguna proposta de seguiment? Si la fessis quina seria?

Lola A ver: tendríamos que potenciar lo que hicimos el año pasado, aunque tu nos dieras la tabarra; en este caso la tabarra.

Agnès I això tenint en compte com està l'estat d'ànim ara aquí com es pot propiciar?

Lola Convocarnos. Aludir a la experiencia pasada que yo diría que si no fue al 100% por parte de todos si que hay un número considerable de personas que lo considera positivo y a partir de aquí decir si aquello nos fue positivo porque el departamento como tal no opta por ir encaminado y marcarnos cosas más extensas, no? Porque el año pasado fue una cosa muy puntual y abrimos más a que si aquello realmente nos convenció pues probemos-lo más

Agnès Un berenar sopar en el qual jo pugui exposar el lloc en el qual estic podria anar bé?

Lola Esto siempre ayuda en el plan de que siempre estás en un terreno más neutral y más distendido.

Data: 9 d'abril de 2002

ELENA

Moment i ambient

L'entrevista es fa a l'escola, al departament. Elena i Agnès es col·loquen en els seus llocs habituals, assegudes l'una al costat de l'altra en una cantonada, en la L de la taula, en els respectius seients que solen ocupar en moments de treball personal i/o en equip. La gravadora molt a prop de les dues perquè la mà esquerra de Agnès i la dreta de Elena pràcticament es toquen per la proximitat física en els seus llocs habituals de treball.

En la mateixa sessió fem l'anàlisi de l'aplicació de la unitat didàctica i l'entrevista que s'ha fet a tots als participants en l'equip de treball *Diàleg 9*. Per això la primera part està destinada a parlar de com ha anat l'aplicació de la unitat, de la valoració que n'han fet els alumnes, etc. i la segona part Elena respon a les qüestions plantejades en el guió de l'entrevista.

Abans de començar l'entrevista pròpiament comentem el desenvolupament de la unitat que ha dut a la pràctica la Elena:

Elena (Donant material a l'Agnès) Jo vaig lliurar, a partir del que vàrem fer, la pauta, els vaig donar aquest material i per tant havíem de treballar això i el que hi havia a la unitat i a partir d'aquí vam fer tot l'anàlisi del conflicte, després vaig fer aquella activitat final en la qual van fer la representació.

Es revisen fotocòpies i es mira quines es pot quedar Agnès i de quines se n'han de fer fotocòpies

Elena Segueix explicant, mentre lliura fotocòpies com es va desenvolupar la sessió. Vaig veure que els avorria molt anar corregint; això de què està bé, què està malament...I després ja vàrem preparar l'activitat. Vaig haver d'anar passant per cada grup per anar clarificant molts dels conceptes que es treballaven en l'activitat (*passo a veure què han entès*); no sé si per la dificultat del material però si jo no passava tenien molts embolics de conceptes i allà on jo volia arribar de conflicte polític i institucional els costava molt de veure; jo els ho havia d'anar repetint.

Penso que saber processar aquest material que els vaig passar és el que més els costava.

Agnès Pot ser que la selecció de material no sigui la més adient? Pot ser que sigui massa complex per a ells?

Elena Pot ser sí; clar és que en el seu llibre estava molt sintetitzat. Però clar després ells tampoc no van més enllà.

Agnès Potser hauríem d'haver trobat un material ni tan senzill que el que hi ha al llibre ni tant complet o complex com el que els hem passat.

Elena Perquè, per exemple això ho vaig treure del Senyera

Agnès I aquest llibre estava pensat per mestres i potser es dona per suposat que hi ha una capacitat de relacionar esdeveniments que ells no tenen encara.

I... em deies que el que se'ls havia fet més pesat és aquesta part de posada en comú dels exercicis.

Elena Sí i fins i tot en moments que tenien dificultats deien que millor explicar-ho jo (els errors que calia corregir) i passar directament a fer la representació.

També n'hi havia però que deien: "no m'ha anat bé així en grup perquè m'ho han anat explicant i ho he entès" Clar com sempre depèn del nano.

Agnès (analitzant material que li lliura Elena) Ja veig que aquí m'has posat aspectes positius i aspectes negatius.

Elena Sí això ho va fer un alumne i és el recull de tot el que es va fer, de la posada en comú global.

Agnès Ja està no això. Aquesta part ja és la que vaig presenciar jo.

Elena Aleshores també vaig veure que no els quedava massa clar el que fa referència a la Generalitat, el Quint, el Billó. Aquests últims potser són qüestions molt econòmiques que s'ha d'estar molt posat en el tema per captar-les. Aquestes vas ser qüestions que vam haver de clarificar de cara a l'examen perquè veies que no havien quedat assolides.

Elena/Agnès Segueixen analitzant el material i veient què és el que pot necessitar Agnès per analitzar bé el material produït pels alumnes. S'analitza entre les dues el material que han fet els alumnes en les diferents fases d'aplicació de la unitat didàctica i Elena hi va fent comentaris

Elena Ara posar aquestes notes (es refereix a posar notes a una feina que va creixent en el petit grup de treball i també les propostes, és a dir, les solucions que ells donaven per resoldre el conflicte, i vaig fer una nota orientativa perquè em costava molt.

Agnès NO és tan precís com allò de passar un examen de preguntes tancades a la qual pots donar un valor concret; també t'hi pots equivocar perquè l'error el pots cometre a l'hora de crear el criteri però clar: ho tenim més per mà.

Elena I clar a mi això de no saber com avaluar em crea molt neguit i per això quan faig una activitat d'aquestes són materials que acabo deixant perquè no sé com tenir-los en compte i els deixo perquè no ho tinc clar; i a l'hora de corregir-los se m'acumulen i al final dic "bueno va corregim" i em fa ràbia això perquè no ho tinc clar.

Agnès Jo he aconseguit treure'm una mica aquesta inseguretat a base de primer: obligar-me molt a que en el moment que m'ho acabem de lliurar mirar-m'ho. Per exemple, avui em quedaré a acabar de mirar treballs lliurats entre dijous i divendres de la setmana passada i avui (dimarts) i ara que tinc recent la feina feta a l'aula fer la última revisió; no puc deixar passar més de 10 dies per analitzar-los, si no és així després no me'n recordo. Segon mentre van fent la defensa/presentació oral, etc. m'apunto, per graelles que tenen criteris preestablerts, allò que em crida l'atenció, així com les observacions no contemplades en la graella; això vol dir que m'he forçat a trobar maneres per ser el màxim d'objectiva possible. Per exemple entre aquests criteris hi ha des de les qüestions més formals i referides a presentació escrita, presentació oral, creativitat, etc. i qüestions de contingut conceptual va una mica "a la carta" segons el treball que estiguin fent, perquè a més a més cada equip sol fer una cosa diferent. I la tercera i per a mi una de les fonamentals fer la fitxa de seguiment i autoregulació de la feina que van fent durant el temps que tenim destinat a aquell tema concret.

Elena Sí sí t'has de fer uns ítems previs a fer la feina perquè si no t'hi perds amb molta facilitat.

Agnès. Sí perquè d'altra manera aquesta inseguretat que dius tu t'acaba impedit que els facis o deixis treballar d'aquesta manera, que per altra banda és molt profitosa per a ells. Tot i això encara hi ha moments que penses: "si això t'ho hagués presentat aquell altre grupet ho hauries puntuat igual de bé?" Tens por que hi aportis en aquesta manera de treballar major dosi de subjectivitat en les valoracions que fas de la feina dels i de les alumnes.

Elena Sí el que dius de no deixar passar gaire temps és molt important però hi ha moments que ja no pots.

Agnès. Vinga! Això ja està!

Elena Ah! I això també vaig trobar que al final per fer aquesta activitat final jo els vaig dir "podríeu fer un telenotícies" i després tots volien fer telenotícies.

Agnès És a dir que fas un suggeriment, el suggeriment del professor es converteix en allò que tots volen fer, és el que marca.

Elena. Sí, el suggeriment que tu fas és el que marca. O... per mandra de pensar... doncs ja els semblava bé.

Agnès Ara del que es tractaria és d'anar donant resposta espontània a cadascun d'aquests punts.

- **Educació**

Elena . Jo l'educació diria que és ajudar als nanos a créixer en valors més que ensenyar en qüestió de continguts conceptuals. Sobretot seria la qüestió d'ajudar a resoldre problemes, ensenyar en qüestions procedimentals. Però sobretot això ajudar-los a créixer i educar-los en valors. Ajudar-los a saber-se defensar

Agnès Molt bé. El vessat més formador que informador.

Elena. Sí perquè la informació amb tot el que evoluciona la societat aquests ja ho tenen a l'abast.

- **comprensió**

Elena. La definiria com "ajudar als nanos a interpretar les coses, el món, sigui amb fets, actuacions, o a través d'escrits"

Agnès Per tu comprendre és igual que saber

Elena No! Són dues coses diferents. Pots saber coses i no comprendre-les. Relacionaria el saber amb la informació de la que parlàvem i la comprensió més amb el saber fer, saber aplicar.

Agnès Et sembla que els límits de la comprensió són intel·lectuals?

Elena Comprendre és entrar en el saber i saber-lo aplicar

Agnès Creus que aquesta comprensió és només intel·lectual?

Elena No clar! també comporta saber comprendre les altres persones. Com senten, la manera com són etc. Però clar quan parlem de tot això és molt complicat. Aquí has de fer de psicòleg. En la manera que fas la teva feina ja intentes, alguna hora que els observes, saber quina història hi ha al darrera per poder-los entendre; però això et sobrepassa, eh? I cada vegada més per tota la problemàtica que hi ha a nivell familiar. Cada nano, cada persona és un món i a partir de que comprens aquests nanos tot et ve rodant però no estem preparats per això

Agnès Estem preparats en la nostra disciplina però no estem preparats per això...

Elena I és important anar-t'ho recordant perquè a vegades vas massa a la teva disciplina.

- **habilitas socials**

Agnès Què creus que són, com creus que es poden desenvolupar... quines destacades, etc.

Elena Sí coses considerades abans “d'educació” i que s'han deixat molt de banda i va molt lligat a aquella mena d'educació global de la que parlàvem i que no sigui només de continguts.

La veritat és que no m'ho he plantejat gaire perquè clar com ho cases tot plegat?

És que hi ha moments que et plantejes deixar de fer part del temari, per exemple amb alguns d'aquests de 3r, i treballar uns mínims de com entrar a una classe, com sortir, com respectar l'altre perquè arriba un punt que ni aquests mínims

Agnès Oi que hi ha coses que les veus diferent pel fet de ser mare.

Elena Clar perquè et trobes amb la responsabilitat del dia a dia i et canvia totalment la perspectiva. Si ets només mestre penses que aquesta feina ja hi ha altres persones que la fan, quan veus que et toca a tu, veus les coses d'una manera diferent.

Agnès Crec que hauriem de parlar més perquè veig que coincidim en la manera de veure moltes coses.

Elena Sí però el que passa que jo en conceptes, en terminologia no domino.

Agnès Com creus que s'haurà de comportar un alumne de 3r o 4t d'ESO per considerar que domina les habilitats socials.

Elena Doncs per exemple: que per entrar a una classe primer truqués a la porta, saludés, demanés amb correcció el que hagués de demanar, que respectés els companys, que els escoltés, que respectés el material de l'escola, que fos capaç de col·laborar... un mínim.

Agnès Per tant estàs pensant en que sigui capaç no només de respectar els altres sinó també de col·laborar-hi.

▪ **habilitat cognitivolingüístiques**

Agnès Eren totes aquelles seleccionades de narrar, descriure, explicar i justificar...

Elena És això del coneixement i la llengua. No?

Agnès Pensant sempre en el nivell dels de 3r d'ESO

Elena Bé hi tenen dificultats perquè sovint no entenen ni el que se'ls diu. No entenen les preguntes; a l'hora de fer exàmens sovint els has de clarificar el que els estàs preguntant. Els he hagut d'arribar a explicar qüestions ben simples de vocabulari per tal que me les sàpiguen resoldre. Per exemple quan jo demani cronologia què vull dir?

Agnès Per exemple: a l'hora de saber narrar et saben posar ordre cronològic a les coses?

Elena No t'ho sé dir amb exactitud però crec que sí. El que els costa molt ja és entrar en les explicacions perquè clar aleshores es veuen forçats a relacionar i això els costa moltíssim. Sovint coses que has anat fet durant tot el curs i que han de tornar a sortir i, si no els ho dius, no saben lligar-ho, no saben relacionar-ho, els costa moltíssim. I encara que ho facis a classe i els ho corregeixis després no t'ho saben fer; sovint el que passa és que no s'ho corregeixen i després encara que a l'examen els posis el mateix exercici no se'n saben sortir.

Agnès Passa el mateix oralment que per escrit? Si tu els pots reforçar ho fan millor?

Elena De l'única manera que ho van fent és que els vagin tibant, els vagis conduint.

▪ **Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?**

Agnès Aquest punt difícilment el podràs valorar de la mateix manera que les persones que vam estar treballant el curs passat el pla de formació però sí que pots valorar tot el que hi pugui haver de col·laboració

Elena Jo m'ha anat molt bé. Sobretot de cara a aplicar noves dinàmiques, noves maneres de fer perquè és que amb aquests nanos has d'anar adaptant perquè del contrari és impossible.

El problema és que algunes d'aquestes dinàmiques suposen moltes hores i clar no tens un temps de preparació que no s'acaba. Però sí eh. Perquè a vegades tens molts dubtes; jo sempre he tingut molts dubtes de si ho feia bé o no ho feia bé i com que no tens temps de comentar-ho; si veus l'altre li pots dir mira jo he fet això així, això aixà, et dóna idees i penses: mira doncs no ho feia pas tan malament i et va ajudant a reforçar-te, a anar creixent com educador. Perquè clar ningú et diu si ho has fet bé o no, tens uns resultats però realment no saps si és el que els va bé, si és el que els queda, que recorden. I el problema és que no t'han ensenyat mai a fer classes i tens el model del professor que tenies tu a l'escola i a partir d'aquí has hagut d'anar canviant perquè clar no pots fer servir el sistema que hi havia abans. Per això si ets més persones hi ha més idees i pots anar introduint nous mètodes; coses que tu no hi penses l'altre hi pensa. Ara, per exemple amb en David, com que em va substituir, van sortint coses i ho anem comentant i penses “a vale”. Clar ell pot ser que ho vegi d'una altra manera, també és més jove. Va bé anar comentant i tenir temps

Agnès Així creus que això d'anar comentant amb un altre company/a és millor que es faci amb gent que està en el teu mateix centre i per tant amb gent que es belluga en un entorn de nanos que tenen un nivell sociocultural semblant o que aquesta comunicació seria més enriquidora si la poguessis fer amb gent d'altres centres i d'un entorn diferent al teu?

Elena Les dues coses serien el millor, com a complementàries. Perquè clar aquí tu pots tenir un personal que en un altre lloc serà molt diferent, però la diversitat també et pot ajudar a veure diferents maneres de fer. En qüestions de metodologies a utilitzar conèixer el que es fa a altres bandes, a altres centres, pot ser molt útil, després pel que fa a problemàtiques concretes, com allò que parlàvem de les habilitats socials; aleshores cada centre sí que ho haurà de resoldre de manera diferent; no és el mateix treballar amb la gent de la Mina que amb la gent que tens aquí.

▪ **Quina valoració fas del projecte de formació que vàrem presentar el curs anterior. Què creus que hi vas aprendre tu? Per què?**

Agnès Això per tu també és difícil. En tot cas ho pots valorar pel que creus que et pot suposar i pel que has vist. Potser fins i tot per experiències passades

Elena La valoració és positiva, tant pel que anava comentant la gent com pel que vaig veure.

Jo el que veig és això: a mi em serveix. És allò que et deia abans. Jo a 3r sóc sola i vas donant voltes al mateix

La gravació acaba aquí i no vaig ser conscient que la cinta s'havia acabat, per aquest motiu el que es recull en aquesta última intervenció és el resum de les notes escrites

- **Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.**

Elena Ara ho tinc més clar que al principi que començàvem a parlar-ne. Suposo que cal anar tenint molt clar els continguts més específics per veure bé quins conceptes clau es poden treballar i de quina manera es pot fer.

Em passa que sóc molt perfeccionista i només faig les coses si tinc molt clar que ho puc fer; primer me n'he d'assegurar. Improvisar em costa molt. No saps mai si et sortirà bé o no. Necessito anar contrastant

Data: 9 d'abril de 2002

IGNASI

Moment i ambient

L'entrevista es fa a l'escola, al departament. L'Ignasi i Agnès es col·loquen en els seus llocs habituals, asseguts l'un al costat de l'altra en els respectius seients que solen ocupar en moments de treball personal i/o en equip. La gravadora damunt la taula entre els dos; entre l'un i l'altra hi ha un seient buit però malgrat tot la proximitat física és prou important.

Cadascú té davant el guió de l'entrevista que Agnès ha facilitat a tots els membres de *Diàleg 9* en el moment de pactar l'entrevista, en aquest cas 10 dies.

Agnès Ben bé al teu ritme, jo miraré de no interrompre, si hi ha alguna cosa que no vols comentar tu mateix. El guió et pregunta què entenem per cadascun dels conceptes que hi apareixen

- **Educació**

Ignasi Si haig de tenir present aquests conceptes que em dius a educació hi donaria dos sentits. L'un seria de guiatge o mediador, d'acompanyar algú en algun creixement, en un procés d'anar-se fent ell mateix, al mateix temps, però, amb una idea de futur, d'intentar, si en sabéssim, d'educar pel que es trobaran i no pas pel que ens hem trobat; això és el que costa realment. Pot tenir connotacions una mica forçades perquè, probablement l'educació és un procés una mica, en fi d'intentar que la persona... no acceptar-ho massa, sinó de forçar una mica la màquina i intentar que es vagi una mica més enllà no pas en la comoditat del que ja té, del punt en què es troba... Si fas comprendre a la persona el procés aquest aleshores pot ser més agradable d'acompanyar sinó pot ser força més complicat, no?

Agnès Què entens per comprensió. És entendre algú? És entendre algun coneixement?

- **Comprensió**

Ignasi Comprendre o comprensió jo ho voldria enfocar potser des de dos o tres punts de vista. Se m'acuden tres aspectes de la mateixa paraula. Comprendre en un sentit afectiu, vol dir que seria d'empatia, posar-se en la pell de l'altre i saber una mica la situació que s'està vivint, quines tibantors, quines dificultats hi ha i procurar, doncs fer costat, no? Comprensió en aquest sentit d'afecte, de comprendre la persona. Un altra seria donar-li un sentit de "global", comprendre de mires molt més ample, de no abraçar només aspectes concrets sinó d'agafar la màxima quantitat d'aspectes de la persona, intentar que, a vegades dos i dos no fan quatre però per un altre cantó trobes la manera d'arribar al mateix lloc. Tocar-ho una mica tot. I en tercer lloc, doncs probablement comprensió en un sentit intel·lectual, és a dir tindriem la comprensió d'entendre, copsar, ficar-se en els punts.

Agnès Molt bé.

- **habilitats socials**

Ignasi. Habilitats socials? Habilitats socials són les que et fan, diguem-ne, eficient, no? Saber estar, saber acompanyar, saber tenir situacions de, en fi no perdre's al metro i aquestes coses. Saber dir bon dia, que "lo cortés no quita lo valiente" i saber exercir la crítica quan toca i saber no exercir-la quan no toca ...

Agnès Tu estàs pensant bàsicament amb la gent de 4t oi? Quines creus que són les habilitats socials que destaquen més en positiu i quines destaquen més en negatiu?.

Ignasi. Jo en aquest moment, que penso que és la segona fase de l'adolescent diria que potser l'autocontrol des d'un punt de vista personal; és a dir allò que en un moment determinat em demana el cos de fer saber no fer-ho en aquell moment. Crec que és el que els costa més. I el que realment hem de comprendre que també els costa, és la fogositat, o, a vegades, la rauxa; tan aviat van a totes com no pots fer re, no? La regularitat com a habilitat social, la persistència, tot això és el que jo noto que els costa més. No només el cop de porta, perquè el cop de porta el fas en un moment determinat i ja està, en canvi el fet de deixar-ho córrer tot, el de menjar-se el món en un moment, etc. tot això són coses que les habilitats haurien de saber polir i conduir...

Agnès. Els ajudem nosaltres com educadors, no vull dir pas ni tu ni jo,

Ignasi. Ja l'estructura, l'escola. Doncs no. No, perquè possiblement l'escola és un lloc d'aprenentatge, però costa molt que sigui un lloc educatiu. Xoquem amb els calendaris, amb els horaris, amb les implicacions i quan un nano et demana una presència, doncs, o tens tard o tens pressa o... i justament no li pots donar. Però a vegades el fet d'aplaçar un examen, fer-te càrrec d'alguna cosa, deixar sortir algú perquè acompanyi algú que està plorant, doncs aquestes coses et col·loquen i et fan puntuar més davant del grup no pas situacions d'una fermesa, de dir un no perquè no toca; situacions d'una flexibilitat personal que ells les accepten com a condicions necessàries són les que et donen més prestigi.

Agnès. Molt bé. Anem a allò de les habilitat cognitivolingüístiques

- **habilitats cognitivolingüístiques**

Ignasi. Sí, narrar, descriure, justificar, comprendre... totes aquestes qüestions que haurien d'estar ben resoltes no ho està tant. Sobretot una dificultat per a la comprensió lectora. Són més visuals que lectors i aleshores hi ha mancances que ja dubto molt que es resolguin. Hi ha molt analfabetisme funcional.

Agnès. T'és fàcil treballar-les a l'aula. Saben explicar bé els fets històrics? Saben argumentar bé?

Ignasi. Sí, sí. A veure, si i no. Em coneixen els tics i per això saben en aquell moment, quan jo formulo la pregunta, què espero rebre i, a vegades ho notes amb el llenguatge que fan servir que és un llenguatge que han sentit.

Agnès. És cert que els nanos actuen molt d'acord amb les expectatives que nosaltres els hem creat.

Ignasi. Sovint els nanos ens tenen contents i enganyats.

Agnès. Si et sembla passem a una altra qüestió.

- **competències bàsiques**

Agnès. He mantingut la pregunta sobre competències bàsiques però no crec que arribi a treballar aquest apartat seriosament perquè tinc massa coses. De totes maneres si hi vols dir alguna cosa endavant. Si vols pots exposar si t'ha estat útil a tu, si creus que ho pot ser...

Ignasi. En realitat el document ha nascut mort, va ser un assaig de la Generalitat impulsat per la reforma que ha vingut i crec que el document ha arribat tard. Fora molt bonic, però en el document mateix apareixen aspectes que els nanos valoren poc; les mateixes coses que nosaltres valorem ells no les veuen importants. Per exemple el fet de poder interpretar el prospecte d'un remei o a ser capaços d'interpretar un plano per no perdre's al metro que són habilitats que requereix un ciutadà qualsevol a ells els sembla que és una cosa evident i, compte que quan l'has de fer no és tant evident. És aquella resolució de petits problemes de la vida diària que farien possible que una persona fos competent socialment està com en descrèdit, no?

Agnès. Pot ser perquè encara són massa petits? Ho començaran a valorar en el moment que ho necessitin.

Ignasi. No però una cosa tan fàcil com, p.e. compartir un vermut entre uns quants i dir a veure fem una bossa comuna i després si sobren diners es reparteixen... jo ho he provat i noi no, ells prefereixen la via fàcil, avui pagues tu i demà pago jo. Aquestes coses són com molt complicades.

Agnès. Bé doncs, anem a una altra qüestió, a veure la importància que dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys.

- **Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?**

Ignasi. Home és una sorpresa. Penso que som bastant artistes en el sentit de solitaris els mestres, tenim un tarannà bastant aïllacionista de "maestrillo/librillo" i aleshores és una experiència no?; això d'agafar un concepte clau concret i allò de dir: jo faria això, jo faria allò i tenir les habilitat socials per compartir el que anàvem fent, és un èxit. Ha estat una experiència.

- **Quina valoració en fas ara que ja ha passat tant de temps?**

Ignasi. La valoració que en faig és una mica el que crec que hi he après, el fet de pensar si m'ha estat útil. I en aquest cas jo diria que sí; m'explico: m'ha millorat la relació amb els cursos a nivell personal; quan treballàvem el tema de la negociació, un és A l'altre és B, un té interès en defensar el seus interessos, l'altre també, etc. va facilitar moltíssim, moltíssim, moltíssim els petits conflictes. Per exemple el fet de dir a l'alumnat mira em queden tres classes per arribar aquí i hi arribaré us agradi o no us agradi i ells dir no mira... clar hem arribat al debat; aquesta situació de dir mira jo t'ensenyo les meves cartes i aquesta és la situació que m'apreta i per aquí no em trepitgeu l'ull de poll perquè no cediré i ells també; he hagut d'acceptar el "a aquesta hora no ens apretis tant que són les vuit del matí". I com que vam aprendre el

concepte de conflicte ben descarnat a nivell de lluita d'interessos, sense relacionar-ho ni amb guerra civil, ni amb guerra mundial, ni amb re de re, doncs ara és molt aplicable

Agnès Ho pots extrapolar a qualsevol altre camp.

Ignasi. Sí a nivell de conceptes curriculars o a nivell de relació personal. Avui, per exemple en parlava amb una nena.

L'Ignasi comenta que el que ara explica és off de record. Tanquem la gravadora una estona.

Ignasi. Doncs això no: m'ha facilitat molt el tipus de relació que tinc amb els alumnes perquè em permet ser més sincer, ells ho poden ser també més i hi ha un joc de forces.

Agnès Et va ser útil també en la vida privada. Allò que ens explicaves que estaves en una etapa de negociacions.

Ignasi. Sí, sí. Vaig vendre els tres locals. Vaig redreçar una negociació que era massa servil en el moment que l'havia iniciat. I em va resultar, no tant econòmicament sinó pels paràmetres de l'acord.

Se. Molt bé me n'alegro. Passem a veure els avantatges i els inconvenients de programar per conceptes clau.

- **Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.**

Agnès. Recorda que la idea de programar per conceptes clau és d'alguna manera completar la programació per objectius

Ignasi. El millor és que vas a l'arrel. En aquest cas que he treballat el conflicte doncs anaves directament a analitzar un conflicte x que ha passat entre uns interlocutors que han estat aquest i aquest, aleshores si entens les motivacions i els joc de forces que hi ha hagut, doncs arribes a la conclusió que explicat un, explicats tots, entre cometes, eh? És a dir: la Guerra de Successió i la Guerra del Francès tenen unes connotacions que amb petits referents ja les tens explicades; pot ser una qüestió de territori, pot ser...

Agnès. I de la idea d'integrar el currículum a l'entorn d'uns conceptes clau siguin extrapolables a altres disciplines perquè això neix de les CCSS, no només la història i la geografia.

Ignasi. Sí el que passa és que no he treballat els altres; jo he contrastat el que hem treballat, conflicte i poder, però entenc que això dels conceptes clau és una esfera o un poliedre que té diferents vèrtex, no; aleshores si un treballa tots els conceptes es deu anar trobant la relació; m'imagino que aspectes d'immigració s'expliquen molt bé a través del tema de conflicte, diversitat i identitat. Ho intueixo, però no ho he treballat. No he tingut l'experiència reflexionada.

Agnès. Bé doncs res més, em sembla que ja ho hem fet tot.

Ignasi Una cosa sí que la vull dir: el fet d'haver portat el plantejament del tema al meu terreny, perquè ja saps que sóc molt desordenat i sóc més aviat més vivencial que no pas reflexiu a mi em va anar molt bé perquè vaig poder imprimir un ritme... la oralitat et permet imprimir un ritme bastant fort i els nanos també estan bastant cansats de paperassa. D'alguna manera vam fer molta feina, avançàvem molt ràpidament perquè no hi havia allò que t'entretenia. També hi havia la possibilitat de canviar molt sovint: avui era un conflicte per comprar un pis, demà era un conflicte de mar/muntanya, de parella, etc. i a cada sessió en feies un i anaves avançant. Potser en alguns moments pensaves: això ho has reflexionat prou? No ho sé però que n'hem d'aprendre molt, de tot plegat, i molt de pressa ...; els alumnes també van aprendre molt i molt de pressa i això ho agraeixen.

Agnès. Això estaries d'acord a dir que també es va donar una mica en el projecte de formació l'any passat que també anava en aquesta línia que vosaltres havíeu de treballar entre cometes relativament poc, a nivell de paperassa, però en canvi podíem parlar molt, podíem fer bullir molt l'olla.

Ignasi. Clar! penso que aquesta és la manera com es pot avançar. Potser és poc acadèmic, poc ortodoxa però més àgil; és el que ens passa a 4t amb les tutories. A 4t ja no fem fitxes perquè els nanos només olorar-les ja les rebutgen, les hem abolit del tot; a veure tenim un guionet, un guionet de treball i l'anem seguint; fem visites; justament en coses que els nanos veuen com interessants la fitxa és un escut, una cuirassa.

Data: 4 de juny de 2002

CARLOTA

Moment i ambient

L'entrevista es fa a l'escola, al departament. És un dimarts, un dia de la setmana que Carlota i Agnès tenen hora lliure _sense classe assignada_ de 11:30 a 12:30 del matí.

Carlota i Agnès es col·loquen en llocs que no són els seus habituals, assegudes l'una al costat de l'altra. La gravadora damunt la taula entre les dues; entre l'una i l'altra hi ha una proximitat física prou important, però mantenint una distància de prudència.

Cadascuna té davant el guió de l'entrevista que Agnès ha facilitat a tots els membres de *Diàleg 9* en el moment de pactar l'entrevista, en aquest cas fa molts dies.

Abans de comentar l'entrevista Agnès ha recordat que la gravaria. Carlota ha preguntat si era necessari, després de comentar que no és imprescindible però que li aniria molt bé, es prova la gravadora i es comença l'entrevista.

En el decurs de l'entrevista hi haurà varies interrupcions, alumnes que entren a buscar unes claus, companys del departament que entren i surten, que entren i s'hi queden. Malgrat tot no es perd el fil de la conversa.

Agnès La idea d'aquesta entrevista va sorgint en el moment que veig que hi ha conceptes, idees que segurament us havia d'haver preguntat anteriorment i que per tal de poder unificar criteris volia preguntar en una entrevista al màxim d'espontània a tothom. Així que tu mateixa, en l'ordre que tu vulguis i tan espontàniament com sigui possible vas contestant...

- **Educació**

Carlota. A veure... per educació si ho tingués de resumit què diria? Que és una cosa molt complexa (pausa) Que és una cosa molt complexa i que suposa l'existència d'un equilibri entre els coneixements i la part personal de la persona. I després una altra cosa que voldria apuntar és que les coses han canviat molt amb aquests últims anys, amb deu anys, des que jo vaig començar a donar classe amb ara les coses han canviat molt, tinc la sensació vivim un moment d'*impasse* i que possiblement les coses ens portaran a una nova manera. Estem un xic desorientats ara per ara.

Agnès. No sé si un xic, jo n'estic molt; les coses ens canvien massa ràpidament. Es té la sensació que no es controla les coses que estan passant, no tens temps ni de veure-les.

Carlota. Ni de pair-les

Agnès. Jo els canvis potser els he experimentat més en els últims tres anys. Hi ha un canvi brutal en la manera com els nanos llegeixen les coses que puguis fer o dir...

Carlota. Buf! Molt, molt. I això ens afecta. Els nanos han canviat això és cert.

Agnès Anem a la següent. Què entens per comprensió? Vaig posar aquesta pregunta perquè anava veient que la idea de comprensió era cada vegada més rellevant en tot el que estava fent i, per tant, veia la necessitat de saber què enteneu vosaltres per comprensió.

- **Comprensió**

Carlota. A veure comprensió seria quan el nano ha captat, copsa el sentit i, no només et pot explicar amb coherència allò sinó que entén, estableix un lligam amb altres coneixements que pugui tenir, amb causes, conseqüències... Et demostra que veritablement ho ha interioritzat. Suposo que es va aconseguint gradualment i també que a cada edat es deu poder aconseguir de manera diferent; però, és clar, has de fixar molt bé el nivell d'aquell coneixement perquè el nano el pugui comprendre veritablement. I això potser aniria en la línia de seleccionar molt bé els coneixements, els continguts perquè poguessin aconseguir aquesta comprensió i que poguessin arribar a aquell moment quan se t'encén el llum... ara ho entès! I això passa poques vegades però aquesta és la veritable comprensió no pas retenir moltes coses perquè després ho obliden.

Agnès. I ... la part aquesta de comprensió emocional? Això que has dit tu és copsar un coneixement i relacionar-lo amb altres disciplines, però encara ens bellugem bastant a nivell de continguts intel·lectuals... i aquesta idea de "comprenc l'altre i per tant sóc capaç de saber què té, etc. Creus que hi juga algun paper en l'ensenyament o no?

Carlota. Sí. Però és molt complicat. Quan es produeix aquest feed-back, quan tu et col·loques una miqueta en la posició del nano, quan l'entens, aleshores aquest nano seguirà molt millor, serà molt més receptiu i s'establirà una relació molt més positiva, molt més fàcil. Això seria l'empatia. Si es produeix és formidable i si no es produeix ja pots fer meravelles, que si no hi ha aquesta connexió humana, emocional, allò de l'emissor i el receptor no funciona.

- **habilitats socials**

Agnès. Vinga! Habilitats socials...

Carlota Habilitats socials. súper necessàries per funcionar en aquest món en què vivim.

Agnès Tu que tens menuts i que tens els més grans quines diferències hi veus en allò que fa referència a les habilitats socials.

Carlota A veure: amb els nens petits aquesta relació emocional de la qual parlàvem abans aquí la pots establir i això està molt bé, molt bé. Tens un ascendent, ets un punt de referència.

Agnès. Ets encara un model, no?

Carlota. Sí, un model suposo. Ets un punt, una referència positiva. Molt diferents amb el que passa amb els grans, els de 3r i 4t d'ESO no, que el mestre o l'educador és una miqueta aquell enemic, l'opositor, que t'està tocant els nassos, que és un rotllo... I a 2n de batxillerat, els nens grans, doncs d'alguna manera tornen a ser com els petits, però no sempre, eh, perquè ara la maduresa es va retardant més ; abans els nanos de 2n de batxillerat tenien un tarannà i ara en tenen un altre, ha canviat.

Agnès No sé si penses el mateix però jo veig que a 2n de batxillerat davant de molts pocs actues de model o contramodel. Potser et veuen, sí, com una autoritat entre cometes en la disciplina i que el que dius tu "en la disciplina" va a missa, però no gaire res més...

Carlota La relació és molt més freda. D'altra banda allò que dèiem de les habilitats socials, una salutació l'haurien de poder fer igual els petits que els grans però a l'hora de la veritat et funcionen molt millor els petits que els grans

Agnès. I això creus que és per allò que dèiem del model? Si tu saludes, somrius, etc. ells també ho faran?

Carlota Estan més frescos, més espontanis.

Agnès A l'hora de fer un debat, per exemple, són capaços, els petits, de mantenir el torn de paraules, callar, etc.?

Carlota. Els costa la dinàmica, però quan la retenen ho poden fer. Els fallen els mecanismes, els falta pràctica, però no falta ni predisposició, ni el no voler-ho fer. Han d'agafar pràctica però la intenció és bona. Volen participar tots alhora perquè s'impacienten o perquè són més impulsius, però no pas ni perquè no vulguin participar ni perquè tinguin actituds passotes com poden tenir més endavant.

Agnès. En algun lloc els espatllem no?

Carlota. Sí Hi penso que si analitzéssim més avall la perspectiva encara seria més positiva perquè per definició jo penso que el nano té capacitats, té ganes de fer coses, té ganes de jugar, té ganes d'aprendre, etc. Però en algun moment això es perd i aleshores això va en detriment d'ells i de nosaltres.

Agnès. Bé. Les habilitats cognitivolingüístiques. Recordes?

▪ **habilitat cognitivolingüístiques**

Carlota. Destacaria l'habilitat de comprensió i l'habilitat d'expressar, d'explicar allò que s'ha comprès, això és vital, no? Comprensió i una bona capacitat d'exposar, de comunicar-se, això és fonamental. I si van en paral·lel fantàstic, perquè clar si tens una bona capacitat de comprensió però a l'hora d'exposar no pots comunicar-la, aleshores malament; o a l'inrevés que tinguis molta capacitat de comunicació però que no hi hagi una bona base de comprensió.

Agnès. Els nanos de 1r i 2n tenen capacitat, a més a més de saber narrar i descriure, d'explicar fenòmens, d'argumentar situacions?

Carlota. Sí. Sí que les tenen. Si es troben amb un bon clima de confiança les tenen. Són molt més espontanis i s'expressen.

Agnès Fixa't que, espontàniament, dones una gran importància al clima.

Carlota. Sí, perquè això sempre és així. Jo tinc quatre primers i no tots em funcionen d'aquesta manera. Tot està molt en funció del clima que hi hagi a la classe; si el nano, pels components que hi ha en el grup, per la interacció que tu mostres amb ell, doncs hi ha un bon clima llavors s'expressen bé. Llavors per ells és molt important el contacte físic, necessiten aproximar-se, explicar-te la seva experiència personal.

Agnès/Carlota Intercanvien comentaris referents als diferents grups de 1r d'ESO i es comenten les diferències en el clima d'aula, la possibilitat que l'espai condicioni la manera com es comporten a l'aula cadascun dels grups, etc.

Agnès Fixa't que tot el que has dit és molt interessant perquè has comentat que les mateixes habilitats cognitivolingüístiques es desenvolupen de manera diferent en funció del clima d'aula i del joc d'interrelacions que s'hi estableixin entre els diferents elements; de manera que un pot ser capaç de dir una cosa de forma diferent ...

Acordem deixar l'apartat que fa referència a les competències bàsiques i passar a la segona part de l'entrevista en el qual es demana fer una valoració retrospectiva del que va significar la possibilitat de fer la formació amb tot l'equip del departament.

▪ **Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?**

Carlota. Home l'experiència vista vista ara que fa ben bé un any, va ser una experiència positiva. Va ser una activitat interessant.

Agnès. Creus que seria una bona manera de formar-se aquesta? La formació en el propi centre?

Carlota. Sí

Agnès. I així també, en la distància, quina de les coses et venen al cap com més positiva?

Silenci llarg

Carlota. Em vénen al cap dues coses: la trobada a casa teva i la unitat.

La conversa entra en un pla més personal que porta a explicitar una mica l'estat d'ànim de Carlota a final de curs i de la distorsió que això pot representar en fer una determinada valoració.

La pregunta sobre: **Quina valoració fas del projecte de formació que vàrem presentar el curs anterior. Què creus que hi vas aprendre tu? Per què?** també és tema de disquisicions però no l'acabem de centrar. Malgrat això Carlota explicita l'acord amb Agnès que la formació es faci en el centre perquè cada centre i cada realitat sociocultural és única i una mica "a la carta"

Entrem finalment en l'última pregunta:

- **Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.**

Carlota Es relacionaria amb el que deia abans de poder triar els continguts per tal de poder facilitar molt bé la comprensió de la matèria i això clar s'hauria de fer de tota una etapa o tots els cursos que ens afectés. De dir a veure: quins són els conceptes claus que hi hem de treballar

La conversa deriva cap a la necessitat de seguir clarificant conceptes clau i temes que no es poden obviar perquè si es fa es condiciona l'aprenentatge d'altres temes i/o d'altres conceptes.

Data: 21 de juny de 2002

ESTEFANIA

Moment i ambient

L'entrevista amb Estefania es va pactar inicialment pel divendres, dia 5 d'abril a les 5 de la tarda a casa de Agnès perquè les dues persones tenien classe fins a les 2:30 i a aquesta hora encara havien de dinar i després no havien de tornar a l'escola. Estefania es va trobar amb Agnès a les 5:45 i van estar parlant fins les 8:45 del vespre però no van fer la feina que els havia portat a trobar-se sinó que van estar parlant de temes educatius molt variats així com de qüestions de "política de centre educatiu" en el qual totes dues treballen.

La segona ocasió l'entrevista es va pactar pel divendres dia 12 d'abril. El lloc també a casa de Agnès. A les 5:45 Fa va trucar a Agnès comunicant que no podia assistir-hi perquè tenia feina que no podia deixar amb el grup de voluntariat que ella porta.

La tercera ocasió es va pactar pel 20 de juny de 2002 a les 6 de la tarda. També en aquesta ocasió Estefania truca que no pot assistir a la cita.

Finalment la reunió es fa el dia 21 de juny a l'escola, al departament. Estefania i Agnès es col·loquen en els seus llocs habituals, assegudes l'una al costat de a la taula, en els respectius seients que solen ocupar en moments de treball personal i/o en equip. La gravadora molt a prop de les dues.

Agnès Veig que ja tens el guió preparat, per tant quan vulguis podem començar.

▪ Educació

Estefania Per mi què és educació no? Oi és que és molt difícil això.

Jo crec que lo primer de tot és necessari comprendre el que tens al costat (es refereix a la persona) perquè si no el comprens o a quin nivell està, parlar amb ell, i a partir d'això ja pots començar a educar. Sense un primer contacte amb aquella persona tu pots donar coneixements però educar-lo no. És que per mi una cosa és transmetre coneixements i l'altra cosa és transmetre valors. El primer és conèixer aquella persona i a partir d'allà amb la seva forma de ser i amb els seus coneixements de vida o la seva família, aquí pots començar a educar en valors o pots fer coses per poder començar a parlar-ne.

Jo crec que educar és el punt més complex, la feina més llarga. Amb una hora no eduquem ni amb les matèries no eduquem. Arriba un moment que els comencem a educar quan ja fa dos anys que els tens i moltes hores darrera. Però les hores de classe per mi és transmetre coneixements; sí que poquet a poquet donem carisma i ells ja saben què és un valor però perquè tu et sentis satisfet amb l'evolució: un parell d'anys.

Agnès Per tant tu relaciones educar amb comprendre?

Estefania Sí Hi ha gent que l'estic educant i a altres només els estic ensenyant uns coneixements. Tu ho intentes amb tothom però hi ha gent que no se t'obre per aconseguir-ho.

Agnès Però no vols dir que la gent que no se t'obre no l'eduques igualment?

Estefania Sí indirectament sí, però tu no n'ets conscient i ell potser ho serà dintre d'un temps. Hi ha moments que tu veus que comences a crear valors però això jo amb una hora no ho veig clar.

- **Comprensió**

Estefania. Comprendre és conèixer; quan coneixes perquè pensa segons què i les formes de fer i tot això comences a comprendre coses seves. Moltes vegades no podem comprendre coses sense haver conegut aquella persona. Això pel que fa a persones.

Pel que fa a comprendre un text. Tu te'l pots llegir però comprendre'l bé

Agnès Què significa per a tu la frase: ja ho he comprès?

Estefania Bé: el "ho he entès" moltes vegades és superficial; és possible que s'hagi entès el concepte però no la profunditat del concepte. Comprendre per a mi és que hagin entès allò i que ho sàpiguen relacionar amb altres conceptes; és a dir: tota la comprensió. Si jo per exemple lleigeixo que el petroli pujarà i no és només que hi haurà inflació sinó que tots els productes ... és a dir s'haurà d'analitzar tot el que hi ha darrera. Comprendre per a mi és això tota la profunditat del concepte.

- **habilitats socials**

Estefania Per mi són valors que té la gent, saber estar en un lloc, de poder moure's amb tranquil·litat en qualsevol àmbit, però no només a escola o feina, sinó també amb diferents persones perquè no tots som iguals. Tenir habilitats socials és això tindrà valors per estar amb tothom.

Agnès Però pot ser que hi hagi persones que tingui uns valors, diguem-ne positius, i que en canvi no sigui hàbil socialment. O pot haver-hi persones molt hàbils socialment i poden ser uns mal parits.

Estefania Això també. Però jo crec que l'habilitat social sempre és important si té uns valors a darrera; sense valors no es va enlloc, perquè també és cert que es pot tenir molta façana i res més.

Agnès Te'n recordes de les habilitats cognitivolingüístiques? Allò de narrar, descriure, justificar, etc. Com ho has fet tu per desenvolupar-les en els teus alumnes?

- **habilitats cognitivolingüístiques**

Estefania. Primer jo crec que els has de deixar fer (es refereix als alumnes) i qualsevol cosa que diguin els dius que està bé, encara que no sigui del tot cert. Primer cal que puguin parlar a classe; sobretot buscar temes molt fàcils. Mira encara que sigui parlar del Gran Hermano, que és penós però va molt bé perquè comencin i fer-los explicar i justificar coses molt petites o molt quotidianes per ells i després que aquesta justificació cada vegada sigui amb coses més complexes, amb més coneixements de la matèria.

Però el que més els costa als alumnes és relacionar coses. Ells veuen economia o un tema o una pel·lícula i després no relacionen amb les altres coses. Si tu ho expliques no pot ser que un altre també els ho expliqui. Crec que relacionar els costa moltíssim; relacionar conceptes i així.

- **Quina importància dones al fet de poder treballar en col·laboració amb altres companys?**

Estefania Jo crec que aquest punt és el millor d'aquest projecte. El millor és poder compartir, aprens moltíssim, veus visions diferents, persones que potser no les haguessis relacionat amb segons què veus que tenen disposicions que no hauries imaginat i formes de treballar molt diverses que enriqueixen moltíssim. Enriqueixen molt fins i tot encara que no ho hagi fet tu amb coses que t'explicaven t'enriqueixen igual. Dona si ho fas tu més no, però la seva visió com a persona que és de la matèria t'ajuda i et dona més idees per fer.

Agnès. Aquest any has compartit matèria amb algú?

Estefania No. I això és una cosa que et fa estar molt sola sempre i com a molt pots comentar alguna vegada alguna cosa però res a veure. Per això que a mi el que més m'encanta és que fem coses en grup perquè com que sempre m'he de resoldre les coses sola. Compartir jo crec que enriqueix molt perquè tu sol no avances

Agnès Ara que ja ha passat temps quina valoració en faries del projecte de l'any passat?

- **Quina valoració fas del projecte de formació que vàrem presentar el curs anterior. Què creus que hi vas aprendre tu? Per què?**

Estefania Amb un número vols dir? Jo molt positiva; a mi em va agradar molt i si aquest any vinent ho fem jo m'hi apunto.

Agnès Què creus que hi vas aprendre tu?

Estefania Vaig conèixer més la gent que tinc al voltant, cosa que sempre està molt bé, i després les formes de treballar que potser jo no m'hagués imaginat. A més com que jo no vinc del camp de la pedagogia. Només he estudiat pedagogia musical i no et penses que he fet servir coses, però clar el llenguatge musical és una cosa i el de l'economia un altre, els nens petits és un tema i els adolescents un altre. Tinc molts coneixements de pedagogia musical que no puc utilitzar a les aules i després tinc un gran coneixement de l'economia però pedagògicament no tinc tants recursos com musicals.

Agnès És que en general a les facultats no es prepara perquè siguis experta en didàctica de la teva disciplina.

Estefania Per això els avantatges que jo he tingut en aquest pla de formació és que he pogut aprendre coses per traslladar-les a l'aula. Jo potser tinc un feeling que em permet connectar bé amb els alumnes però necessito recursos per mantenir la motivació dels alumnes i potser les coses que s'han explicat no les

puc aplicar directament a la meva matèria però era tot amb nens més grans i això t'ajuda a pensar maneres de fer-ho.

És que jo crec que aquí pedagògicament s'haurien de fer coses com aquesta que hem fet o coses per als llicenciats perquè ens ajudin. Jo potser perquè havia treballat a primària però clar la pedagogia no s'utilitza gaire.

Agnès Perquè tendeix a ser cert allò que deies abans que es va molt a la transmissió de conceptes.

Estefania Clar. Cal que aprenguin a ser crítics. A mi em sembla molt bé que siguin del PP o del PSOE, més igual que s'apunten a un o a l'altre però com a mínim que sàpiguen la política econòmica d'un i la política econòmica de l'altre. Que volen impulsar una política econòmica de dretes doncs mira tu em sembla molt bé o que la volen d'esquerres, doncs igual de bé, no hi ha problema. Però lo bo és que siguin crítics i això només transmetent coneixements no s'adquireix.

Els nanos van evolucionant i arriba un moment que és l'òptim per estirar-los i fer-los créixer, però clar s'ha de saber trobar aquest moment i has de tenir maneres de saber-ho fer. I en cada nen és un moment diferent.

- **Avantatges i inconvenients de programar per conceptes clau i no haver-ho de fer per objectius o per continguts més específics.**

Estefania Jo ho veig clar això dels conceptes clau perquè no haurien de ser assignatures aïllades sinó assignatures conjuntes. Si utilitzes els conceptes clau des de l'àmbit que el treballis _cadascú amb la seva forma, perquè cadascú és diferent_ doncs arriba un moment que els conceptes clau són més assolits. Cadascú l'aplica a la seva matèria i a un tema específic. Els conceptes clau et faciliten la forma de programar.

Agnès Explica breument l'experiència dels "tòpicos generativos" de la Martha Stone Wiske. Això els permet desenvolupar l'esperit crític.

Estefania Si es vol treballar per conceptes clau a batxillerat que tots som especialistes és un problema i clar un especialista veu la seva especialitat i si es vol treballar per conceptes clau potser hauràs d'abandonar una mica la idea d'especialitat i trobar la globalitat. El que està clar, però, és qu'ells (alumnes) et connecten molt per l'assignatura i t'etiqueten per l'especialitat. Per exemple és curiós com et pregunten: com pot ser que facis voluntariat essent d'economia?.

Agnès Els mestres de primària ho tenen més resolt no? Tenen clar que allò que fan a l'aula ha d'estar al servei del nen/a i en canvi secundària està al servei de la disciplina. Els diferents especialistes passen per l'aula i ens dediquem a treballar continguts específics de cada matèria i és després l'alumna que pot, que en sap, etc. el que ha d'establir la relació entre aquests continguts. I en canvi jo crec que el bon professor hauria de facilitar aquest camí.

Estefania Jo crec que el treballar per conceptes clau afavoreix aquesta connexió entre disciplines. Aniria bé poder-ho treballar-ho per cicles. A les reunions hauríem de treballar aquestes coses i mirar d'ajudar als alumnes a fer-ho. Les reunions haurien de ser més pedagògiques.

Agnès Hi ha alguna altra cosa que vulguis dir?

Estefania L'any vinent ho farem?

Agnès Això ho hauràs de preguntar a direcció.

Estefania Però l'Alba ho sap que vam fer això?

Agnès No ho crec.

Presentació

Igual com hem fer amb el text de les entrevistes, s'inclouen els textos íntegres de les valoracions personals retrospectives.

Van donar-me la seva valoració personal la Carlota, l'Estefania, en Jonathan, en Marc, la Lola, la Magda i l'Ignasi. Menys la Lola tots em van passar els textos en format word i alguns d'ells per correu electrònic.

L'Ignasi em va enviar un text en el qual m'hi feia valoració i m'escrivia la seva història personal. En alguns fragments jo no tenia massa clar què feia referència a una qüestió i què a l'altra. He seleccionat una part, la que més clarament fa valoració de la *innovació curricular* i del *Projecte de Formació*.

S'ha inclòs al principi el guió orientatiu que, en el mes de gener de 2003, vaig passar a totes les persones de Diàleg 9 per veure si s'animaven a fer la valoració personal que els demanava després de transcorreguts dos cursos.

Cada persona va fer, després la valoració del que li va semblar, en alguns casos, com el de la Magda, van procurar seguir el guió que els havia passat i en d'altres, per exemple, l'Estefania, van fer-ne una valoració molt global. He mantingut els documents tal com me'ls van passar, només n'he unificat el tipus de lletra i el cos de la mateixa i n'he fet la revisió ortogràfica i tipogràfica de les qüestions que he sabut veure.

Guió orientatiu

Guió orientatiu per a la valoració retrospectiva. **Recorda que no cal respondre les preguntes, només hi són per propiciar la reflexió.**

1. Quina utilitat penses que va tenir, en el seu moment, per al conjunt del departament el Pla de Formació del curs 2000-2001?
2. Quina d'aquelles utilitats penses que ha quedat ?
3. Què va significar per a tu?
4. Què significa per a tu avui?
 - La idea de conceptes claus que val treballar la tens present avui com a "teló de fons" dels continguts que treballas?
 - Vetllar perquè els alumnes practiquin unes determinades habilitats socials és un dels teus objectius?
 - Allò del diàleg i la participació és un fet a les teves classes?
 - La dinàmica d'aula que vas utilitzar la has treballat més?
 - T'ha ajudat a seguir avançant en trobar maneres de treballar que facilitin a l'alumne l'autoregulació dels aprenentatges?
 - Etc.

JONATHAN

Valoració retrospectiva

1. Tot motiu de reflexió, de diàleg o de contrastar idees és positiu. Només a partir de compartir criteris i opinions és possible avançar i millorar. Tota experiència de treball en grup pot tenir (hauria de tenir) conseqüències positives. Concretar quines i en quin grau ho varen ser és més difícil. Cadascú, encara que sigui a nivell de reflexió personal o d'auto-anàlisi del treball diari, en devia treure les seves pròpies conclusions.

2. Com et deia cadascú s'ho deu saber. És possible que en aquest procés d'auto-anàlisi que tots devem haver fet alguns criteris o formes de treballar hagin canviat. Per exemple; reflexionar sobre què és el més important de cada matèria, quins objectius són més essencials i quin grau de realisme podem aconseguir en la seva realització, etc.

També segur que ara ens coneixem més com a persones i coneixem millor la forma de treballar que té cadascú.

3. Un moment de reflexió personal i sobretot de posada en comú amb el grup d'idees i formes de treballar que has estat madurant all llarg del temps, i que una experiència d'aquest tipus ajuda a concretar. Això mateix ja va ser positiu, em refereixo a la pròpia concreció del treball en una unitat didàctica i en la seva aplicació real a les classes. No es tractava només de teoritzar, i això sempre és bo.

4. a) Ja feia temps que pensava sobre què és el que realment vull que assimilïn els meus alumnes i què no és tan essencial en el seu procés d'aprenentatge. L'activitat a l'aula i la reflexió compartida varen permetre clarificar aquest procés.

b) Sí. Cada vegada dono menys importància als continguts i més als procediments i a les actituds. Suposo que això implícitament possibilita que l'alumne practiqui més i millor les habilitats socials. Però crec que em cal concienciar-me més de la importància d'aquestes i sobretot de com fer possible la seva aplicació a les dinàmiques d'aula.

c) Sempre ha estat bàsic per a mi fer les classes des del diàleg i la participació. No entenc "fer classe" sense aquestes dues paraules metodològicament parlant. L'experiència va permetre potenciar-ho i espero que millorar-ho.

d) Sí, però de forma més reduïda. Varem plantejar una activitat molt amplia i força complexa que els alumnes no van poder assimilar del tot. Per tant, els anys posteriors ho hem treballat a partir de les mateixes bases, però amb continguts més reduïts i assimilables.

e) Suposo, però és difícil assegurar-ho. Un dels conceptes que fa anys intento aplicar és l'auto-avaluació de l'alumne, i trobo que se'm fa difícil. Haurem de seguir treballant, com sempre...

REFLEXIÓ RETROSPECTIVA

1.-Utilitat per al conjunt del departament el Pla de Formació del curs 2000-01.

Segurament va tenir molta més utilitat del que vàrem pensar al seu moment. Això ho veig dp de llegir la formidable síntesi d'aquella petitona però enriquidora experiència. Primerament va ser un moment de treball conjunt, certament amb preses com sempre, potser amb certes reticències. Però el que és indubtable és que possiblement cadascú de nosaltres vàrem començar a replantejar-nos coses sobre la nostre tasca educativa que intentem portar cada dia de la millor manera i si més no amb il·lusió. No se si és agosarat però jo particularment veig un abans i un després en el departament, em semblaria que va ser una experiència que ha preparat el terreny i que a partir d'ara podríem fer mes coses conjuntament i també molt profitoses.

2.-Utilitats que ha quedat després d'aquella experiència.

M'imagino que ha quedat en funció de la reflexió que cadascú va fer dp de dur a la practica la unitat didàctica...però no només la unitat didàctica sinó les estones que vàrem estar discutir idees, intercanviant maneres de veure.

En el meu cas destacaria una nova manera de veure l'alumne i també el profe-educador.

- Ara ens trobem amb un alumne més actiu i perquè no dir-ho també més reticent a treballar determinats continguts.
- El paper del professor també es més actiu...o millor dit més interactiu amb l'alumnat.
- En definitiva ara el procés és més dinàmic i hi ha "feedback" més intens entre l'alumne i l'educador.

3.-Que va significar i que significa avui.

Jo crec que són significats prou diferenciats. Aleshores amb una certa reticència vers algunes de les innovacions i avui en dia amb una valoració positiva vers aquelles innovacions...potser perquè hem anat canviant , potser perquè la realitat educativa ha canviat i per tant ens ha fet canviar a nosaltres.

4.-Conceptes clau.

Ha de haver-hi un substrat, un rerafons o uns conceptes clau. Potser en el meu cas no es tant els conceptes conflicte-poder, potser estaria més uns conceptes tipus; ritmes cíclics, etapes de prosperitat i etapes de recessió , històricament classes dominants i dominades i ara n'hi hauria de més actuals.

5.-Habilitats socials.

Si, és una prioritat però en aquest fet vull creure que sempre ho ha estat. De fet crec que es la prioritat de la tasca que fem els educadors...tal com deia el meu profe de filosofia. El de menys és la matèria que s'imparteix ... sinó els valors que hi ha al darrera. I vull pensar que sóc un xic fidel a aquest pensament.

6.-Dialleg i participació.

Si clar que ha de haver-hi diàleg i participació, però perquè sigui fructífer és aconsellable primer treballar un bon ambient en l'aula, distès on hi ha pautes però també total confiança, on hi podem participar sense cap mena de inhibició i sabent que hi ha respecte vers totes les aportacions i tots som elements participatius i fins i tot els més grans podem prendre i créixer també.

7.-Diàmica a l'aula

No he treballat més el que són les simulacions i estar-hi bé tornar-ho fer. Potser hauríem de tenir o buscar estonetes en què poguéssim enraonar i donar-nos idees el que permetria dinamitzar aquest procés i altres de nous.

8.-Autoregulació

Jo personalment no he avançat gens en aquest camí i intueixo que ha de ser una eina molt útil de cara els nois/es. I insisteixo seria profitós intercanviar experiències, dubtes i il·lusions novament...si més no ara estem davant un terreny més abonat, en fem un pas més en aquesta direcció i per tant en millor predisposició per innovar i aprendre.

MAGDA

VALORACIÓ RETROSPECTIVA

1. Penso que el pla de Formació va ser una gran idea. A mi em va servir per poder entendre , molt abans del que ara ens fan fer, el que podem fer amb el treball cooperatiu. De totes maneres crec que requereix molt d'esforç i de dedicació cosa que en determinat moments ho fa feixuc.

Crec que ens caldrien més estones per poder fer coses com aquestes ja que hi veus una aplicació directa a les coses que estàs intentant fer a classe i moltes vegades les posades en comú esdevenen un consol , una font d'informació, una visió objectiva, des de fora que et fa entendre les coses en perspectiva.

2. Les utilitats que m'han quedat és fonamentalment el fet de pensar cada unitat didàctica (malgrat no la prepari amb la profunditat de la que vaig fer per tu) en clau de tots els valors que intento que treballin. Sobretot em refereixo als temes de 4t ESO que parla d'ètica i moral. Però en general en totes les matèries que dono.

3. Va significar conèixer més a fons les persones del seminari, més a fons allò que pensava que era clau en la meva matèria i entendre que moltes de les coses que jo pensava era una qüestió comuna i que a partir de tot això en podíem treure esforços comuns per a treballar d'una manera més profitosa i coherent.

Els conceptes claus van ser molt importants i penso que es poden treballar en totes les assignatures "només " cal que pensant en ells intentem fer sinèrgies.

També penso que va ser un estímul a treballar de forma diferent, a fer partícip a algú de la forma que un mateix treballa, molt positiu que algú opini " de bon rotllo " sobre la teva feina i que et digui el punts febles i els forts.

També ajuda l'autoestima el fet que les coses que prepares es valorin com a positives i que vegis que hi ha maneres d'ajudar o guiar a aprendre. Van disfrutar molts els alumnes i jo també.

4. En quant a què n'ha quedat et diré que hi ha un pòsit important. No ho he preparat tant seqüencialment en cap altra cas. M'hauria agradat poder haver repetit l'experiència en el curs següent per a canviar alguna petita dinàmica, ampliar coses ... però en definitiva en aquest curs si que et puc dir que algunes de les coses si que les tinc de " teló de fons" .

El tema del diàleg i de la participació costa una mica més, ja que en el cas anterior tenia els alumnes 3 cops a la setmana i ara només 1 hora i això penso que és un condicionant important per a poder lligar les diferents activitats, de totes maneres sempre intento que hi hagi un diàleg i una participació.

M'ha ajudat a veure o a constatar que nosaltres podem donar les pautes i que , com als fills, els hem d'ensenyar a volar però que el volar no el podem fer per ells. Per tant penso que han de voler aprendre i en les nostres mans està el poder-los engrescar a fer-ho. Amb totes aquestes coses que vam treballar sobretot el que valoro és el posar-ho en comú, treballar plegats. Hi vaig trobar a faltar més temps per a experimentar.

Espero que amb aquestes dades en tinguis prou, sinó ja saps on sóc.
BONA FEINA !!

ESTEFANIA

PREGUNTES DE REFLEXIÓ

1. Què va significar per tu?

En primer lloc va ser obrir els ulls per utilitzar noves formes de treballar amb els nens, va ser una bona experiència, el fet es que amb va ensenyar que les classes es poden fer de moltes més formes participant més i dialogant més amb els alumnes i la veritat es que els alumnes responen molt bé amb aquest sistema d'aprenentatge

En segon lloc em va ajudar a fer equip amb el departament vaig fer una cosa compartida i això de treballar amb equip m'agrada, ja que jo normalment estic sola amb la meva matèria i nivell.

2. Què significa per a tu avui?

Doncs en algun tema a partir d'aquell moment me'l plantejo d'un altre manera encara que no he repetit la mateixa activitat.

Fent una reflexió aquestes dinàmiques he pensat que aquest principi de curs de 1 batxillerat fer la mateixa activitat sense que els alumnes es coneguin que sàpiguen els conceptes per poder comparar amb uns alumnes que coneixen la matèria prèviament i d'altres que no han treballat mai el concepte de Maslow si ells sols reafirmen la teoria o l'amplien o la varien.

La dinàmica dialogant i participada si que la he utilitzat durant tot el curs l'únic que no he repetit la mateixa sessió.

La idea dels conceptes claus si que la tinc com a teló de fons pels continguts base que es necessita de les meves assignatures.

A veure si me'n surto.

El Pla de formació del curs 200-01, com a idea bàsica, em va permetre copsar la importància que pot tenir el fet de jugar sempre amb la presència d'uns conceptes claus. És evident que a vegades, en practicar qüestions com aquesta acabes enfarfegat de conceptes claus, en aquest cas, conflicte i poder. Tanmateix, són conceptes regulatius que et van bé per anar tornant sempre a un nexa comú. Però, a més, aquests conceptes claus solen tenir una amplitud de continguts i solen ser sovint conceptes vagament definits, cosa que fa que puguis treure'n molt de rendiment. Fins i tot, el fet d'estar asseguts professors de geografia, religió, art, història, filosofia, economia, etc. ens permetia veure l'enorme funcionalitat dels conceptes claus en els diferents àmbits. A més, aquest concepte clau, l'acabes convertint en la clau de tot un mapa conceptual que entrelliga temes molt diversos al llarg del curs. A més, el tema dels conceptes claus, dins l'àmbit de la filosofia, ens porta a una anàlisi i esclariment de conceptes que s'utilitzen en la vida quotidiana de forma molt usual, però amb una consciència molt escadussera del seu significat.

Tinc molt clar que, encara que només sigui per a mi mateix com a docent, m'ha servit de molt el fet de reconèixer la rellevància que poden tenir els conceptes claus en la impartició d'una matèria. Ara mateix, tinc molt més present en una matèria com la filosofia de primer com puc construir un mapa conceptual que els orienti sobre el que han de comptar com a fonamental del curs.

A més, el treball amb els conceptes claus et permet veure que a vegades, sigui un tema o sigui un altre, porten en el seu si el mateix concepte clau que pot permetre, per exemple, ensenyar que el conflicte és quelcom intrínsec a la societat i que cal buscar mecanismes per minimitzar-ne els costos i treure'n sempre quelcom positiu o ensenyar que el conflicte ha de portar sempre al triomf dels millors i a la submissió dels febles. No sé si m'explico, amb el treball amb conceptes claus fas palesa molt més la importància de l'aspecte procedimental i actitudinal en la formació.

Pel que fa a la dinàmica d'aula, ni molt menys em considero satisfet. Em preocupa especialment la simplificació de continguts i l'augment de la cultura light. Crec que no es pot entrar en debats i diàlegs sense suc ni bruc, ni es poden veure tot el dia pel·lícules i fer coses divertides. Crec que es possible trobar una dinàmica – que, per descomptat, encara no he trobat- en la qual sigui possible aprendre a saber, a fer i a ser sense caure en la burda simplificació ni en l'excessiva incidència de la transmissió pura i dura de conceptes. Tanmateix, la societat no ens ajuda pas en la mesura que tot ho fa ben fàcil, des de treure diners en un caixer fins a sol·licitar per telèfon que et portin el sopar. La cultura de l'oci, necessària per una generació com la dels meus pares, s'ha sobreexcedit en la generació actual. A més a més, em preocupa que es digui que a l'escola s'ha d'ensenyar una ètica prou acceptable i després fora de l'escola els valors morals que imperen siguin uns altres. És una feina, anava dir de Sísif, però tampoc és això. És una feina que dóna enormes compensacions, però que mai és d'una satisfacció absoluta. És una mica el mateix que la filosofia, que viu permanentment en les preguntes més que en les respostes. Sempre et queda aquell regust de no saber-ne més, o de no haver fet més.

Al final, a vegades, penses què és el que els teus alumnes recordaran de tu d'aquí uns anys quan es trobin en un sopar i s'expliquin batalletes. I acabes arribant al convenciment que parlaran d'aquell dia que et vas empenyar tant perquè algú es va posar a llegir el diari o recordaran la teva mania d'anar amunt i avall a la classe, o simplement aquella camisa virolada que no saps on para. Això sí, encara que ells no ho facin conscient, em queda la impressió que el conjunt de personal docent i no docent els haurem deixat una empremta quant a fórmules de tracte, coses a valorar, relacions humanes, que tard o d'hora acaben sortint en la seva vida.

Benvolguda Agnès,

No voldria haver-te perjudicat amb el retard de lliurar-te aquests darrers deures. Has d'entendre que sempre hi ha un motiu. Sóc una persona radical, en el sentit d'anar al fons, i no he volgut fer una tasca de tràmit.

També és cert que temo profundament els moments de concentració retrospectiva. Remoure el passat em provoca una barreja de mandra i por. He fugit d'estudi tant com he pogut i, quan m'hi posava, una munió de sentiments contraposats m'ofegaven. Inevitablement em plantejava quin sentit té la meva feina, visualitzava errors antics i em feia tota mena d'inquietants preguntes que m'acabaven bellugant les arrels.

Finalment he decidit aprofitar l'avinentesa. Quan m'ha vingut de gust, vet ací el retard, he aprofitat aquest darrer tràmit que em demanes per a fer una reflexió personal, i crec que sincera, que em serà molt útil. No sé, però, si és el que esperaves. No sé si et serà de prou utilitat a tú. He defugit una simple enumeració de títols i curssets. He preferit explicar la meva història personal, sense la que és difícil entendre la meva trajectòria professional.

VALORACIÓ RETROSPECTIVA

Si em permes, abusaré de la teva indulgència un cop més. No seguiré exactament l'ordre del guió orientatiu per a la valoració retrospectiva.

Citat Pel que fa als dos primers punts, les utilitats, haig de dir que molta i molt bona. D'entrada vas ser molt valenta proposant, dinamitzant i acompanyant el treball d'un conjunt de companys tan heterogenis. Ben segur que ens vas fer créixer i vas endegar una dinàmica de treball cooperatiu molt valuosa al departament. Personalment penso que n'ha quedat una major confiança personal i un bon rotllo evidents. Hem millorat les relacions humanes i hem ampliat l'àmbit d'interessos.

Per a mi va significar una innovació més. Saps que m'apunto a un bombardeig. Ben aviat vaig pensar en com podia encaixar-ho tot plegat en el meu còctel metodològic. I t'haig de dir que no és fàcil. Trobo moltes dificultats.

La primera dificultat sóc jo mateix:

Si hi ha polarització entre els que creuen que la base de formació del currículum són els temes socials i els que creuen que la base són les necessitats individuals, jo simpatitzo amb els darrers.

Si l'actual currículum em dóna autonomia intel·lectual per tal de seleccionar els conceptes clau i relacionar-los com cal, em trobo poc preparat donat que no vinc de la tradició anglosaxona i tinc poca formació per a prendre decisions epistemològiques.

És a dir, estic condicionat per la meva formació inicial, per la meva relativa capacitat per a treballar en equip i per a dissenyar materials didàctics, que no són infinites. Es fa el que es pot.

Una altra dificultat que trobo ve relacionada amb la ràpida i contínua transformació de les disciplines que integren les Socials. Estic obligat a pensar constantment el què ensenyar, i això no m'ajuda a trobar conceptes claus estables i estructurants del currículum.

També em costa fugir de la disciplinarietat. Sóc partidari de la globalització dels coneixements socials, però tinc la inèrcia de la disciplina. Em costa fer geografia quan faig història, o verbalitzar als alumnes que estem fent sociologia, o psicologia ...

Un altre problema és que treballa amb adolescents, i no tots han assolit el darrer estadi de Kohlberg. Ja saps, assumir els principis d'igualtat, reciprocitat i justícia com a reguladors de les relacions humanes. En aquesta edat es miren el melic i molt pocs tenen sentit de la responsabilitat social o capacitat d'assumir risc per a millorar la societat. Penso que aquest mínim comú denominador de partida per a treballar amb conceptes clau no és assumit per massa alumnes en acabar l'escolaritat obligatòria.

Personalment poso l'accent en que s'explicitin les idees prèvies. En elles es barregen valors i sentiments. Posar en relleu errors arrelats, resistents al canvi, penso que ha de ser l'inici de la unitat didàctica, i és una mesura prèvia a introduir els conceptes clau.

Afegeix que desconfio de creure massa en conceptes clau que actuarien com a fórmules a on encaixem la realitat. No interessen formulacions teòriques ambicioses que obliguen a maquillar la realitat. Per a transformar la realitat haig de partir d'ella, no d'un món teòric que no existeix. Si em falla la formació i aplico fórmules per inèrcia em pot passar, per exemple, que atribueixi a "causalitats" allò que siguin simples "casualitats".

Aquestes són les principals dificultats que trobo. Suposo que tot es pot superar amb més formació. Mentrestant, com passa amb la sida, que no té un remei miraculós, però un còctel de remeis la manté a ratlla, crec que la solució passa per tenir un mètode didàctic propi i ben variat. En aquest sentit la consideració dels conceptes clau és un element més que ara afegeixo a la meua metodologia, que en síntesi t'exposaré tot seguit.

El que ara segueix s'aparta dels deures i és una reflexió estrictament personal. No cal dir que quedés eximida de seguir llegint, fins i tot de cortesia:

En primer lloc a l'aula procuro incloure un temps on en lloc de donar la veritat facilito la descoberta amb l'ajut de materials donats i dedico el seu temps a observar els procediments emprats pels alumnes, normalment sota el format de treball cooperatiu. Tot mestre té en el seu record moments memorables on el llibre i l'actitud magistrocèntrica han deixat pas al diàleg, a la recerca guiada...

En segon lloc cal mirar endavant. Els papers crien i és molt fàcil quedar atrapat en el passat, en un parany de controls per corregir. Cal mecanitzar tan com sigui possible la correcció escrita, donat que un control que trigues a lliurar perd tot valor de reforç. Bona part del temps que dediquem a corregir hauriem de destinar-lo a dissenyar activitats.

En tercer lloc no costa gaire transformar els treballs de l'alumne/a en material didàctic. L'alumne dedicarà les mateixes energies en lliurar un treball en forma de dossier que en forma de "joc de l'oca", "llibre viu", "qui és qui?"... i disposarem d'un valuós material didàctic utilitzable ara i en el futur.

En quart lloc convé aclarir que tractar la diversitat no depèn tan del nombre d'alumnes a l'aula, com del mètode didàctic i la meua actitud. Hem vist agrupacions flexibles on el temps es dedica a l'explicació unidireccional del mestre, el qual es queixa de que només el segueixen uns quants i demana un grup encara més petit. Però també hem vist grups grans on el mestre no explica tant i es belluga entre les taules, facilitant l'aprenentatge dels alumnes segons les seves característiques.

En cinquè lloc procuro ser un comunicador significatiu. Intento crear un espai on l'alumne creixi en autoestima, autocontrol, empatia vers els altres, perseverança i capacitat de motivar els companys. Cerco afavorir l'aparició de líders positius i entendre que els líders negatius, quan boicotegen l'acte docent el que cerquen és protagonisme. Veig que quan interaccio, pregunto i encarrego tasques de confiança als alumnes conflictius, aquests es desactiven.

En sisè lloc fugir d'adaptar-me a nous problemes amb eines velles. Les velles inèrcies estalvien pensar en problemes nous, però una fórmula és un mal substitut del pensament. Cal una actitud de revisió permanent del "com" hem fet una activitat concreta durant el darrer curs, abans de programar la d'enguany. I això sí que em costa. En Riart em deia que sóc molt límbic i poc cortical. Què hi farem!.

En setè lloc el que és urgent no pot condicionar el que és important. També em costa molt eliminar tots els processos que no afegeixin valor pedagògic. Com que no sé delegar, acabo fent personalment tasques d'aula que es podrien delegar en alumnes responsables. Espero anar progressant en aquest sentit.

Ben segur que podria anar afegint característiques que afavoreixin la innovació en la meua funció docent, però formular-les no significa aplicar-les. En la nostra escola convivim docents amb formació, experiència i expectatives ben distintes. I no sembla que en la praxis diària d'escola estigui especialment valorada l'actitud innovadora.

Més enllà de la lògica resistència que tot canvi genera, els contraris a la innovació semblen pensar que qui té l'autèntic poder (el de donar o treure la feina, s'entén) seguirà respectant la llibertat de càtedra i exercint un control formal que permeti el desenvolupament d'actituds innovadores, però sense desautoritzar les actituds que converteixen la nostra escola en una escola de contingut amb resultats a la Sele més que acceptables.

El docent és qui millor coneix la seva tasca, i ningú com ell sap com millorar-la. Alguns mestres actuen amb criteris de qualitat total, convençuts de la necessitat d'innovar. Però la majoria només pagaran el preu en temps i energies que això suposa quan se sentin realment obligats, quan la institució es manifesti clarament en matèria de mètodes didàctics, desautoritzant l'abús del mètode magistrocèntric i recolzant la recerca d'altres mètodes didàctics.

Mentrestant, Agnès, a picar pedra.....

... tres d'agost de 2003

Presentació

En aquest diari de feina s'hi ordenen de manera cronològica els fets més rellevants, des del setembre del 2000 i fins al mes de maig de 2002, és a dir, el període que s'esdevé en el curs 2000-2001, el del *Projecte de Formació* i la major part del següent, durant el qual dues professores i un professor van fer la implementació de la seva unitat didàctica i, per tant, un curs durant el qual la *innovació curricular* seria encara objecte d'avaluació, malgrat ja no es disposava de temps de formació.

No es tracta d'un diari d'impressions, ni d'una memòria pròpiament dita perquè no abraça tot el període que ha durat la recerca; abraça el període de treball de camp, el temps de preparació, implementació i avaluació de les unitats didàctiques. S'hi poden trobar, però, impressions molt personals i en algunes ocasions _especialment les que fan referència a la meva pràctica_ s'hi fa memòria de la feina.

El diari es va pensar per poder posar ordre als fets en els moments que es procedís a la seva anàlisi.

El diari segueix l'estil que he utilitzat en moltes altres ocasions que he volgut fer, *a posteriori*, reflexió sobre la meva pràctica educativa. No s'hi ha canviat res del que estava escrit. Per aquesta raó es pot trobar a faltar coherència estilística i, fins i tot, l'ús de temps de verbs diferents.

En la majoria de les ocasions el que figura en aquest diari estava escrit *in situ*, a peu d'aula o de sala de reunions i passat a format word els caps de setmana o en períodes de vacances.

Malgrat que, voler fer la investigació sobre la *innovació curricular* que estàvem encetant en aquells moments i sobre el *Projecte de Formació* em va forçar a ser meticulosa i a no passar per alt cap fet rellevant (una reunió, una entrevista amb un

company o una companya, etc.) el diari no manté una periodicitat constant. Per aquesta raó es fan notar els canvis de mes i dins de cada mes els dies que tinc notes preses; ens algunes ocasions s'estableix un marc setmanal o quinzenal perquè no tenia anotat el dia amb precisió.

Curs 2000-2001

Setembre 2000

En les primeres reunions de curs 2000-2001 es parla del *Projecte d'Àrees* i de les demandes que des del Secretariat, que aplega les diferents escoles de la mateixa institució que la nostra, se'ns fan. Les persones que formem el departament de Ciències Socials decidim fer formalment una proposta de formació. Ja en els últims mesos del curs passat n'havíem parlat.

Aquestes primeres reunions són per programar el curs, ara tot encara és possible i ens sembla que aprofitaríem més el temps si nosaltres proposem que si ens ho donen fet.

Estem molt de temps per posar-nos d'acord en quins moments faríem la formació. Es noten els interessos personals i queda clar que alguns d'ells passen per davant dels de l'escola o dels que es puguin proposar des de qualsevol iniciativa que es pugui fer.

Hi ha un clima molt bo aquest curs. De fet com tots els principis de curs la majoria de gent té ganes de fer coses.

El nostre departament ha parlat de la necessitat que quedi escrit en alguna banda allò de **treballar el diàleg i el reconeixement de l'altre**. Em quedo admirada del que s'ha dit. Després ja veurem què passa. És com si ara, després de molts anys d'anar dient algunes coses, haguessin arrelat. És per aquí que penso que proposar una certa innovació a partir dels conceptes clau pot anar bé i pot caure en terreny adobat.

En canvi a tothom li fa molta mandra haver d'escriure els criteris d'avaluació.

Ja a final de curs passat vam parlar del possible projecte de formació. Com a cap de projecte d'àrees li pregunto al director pedagògic què passaria amb un hipotètic projecte de formació que la gent del departament podríem proposar. No es nega a cap proposta. Em demana qui s'hi apuntaria i em diu que, si s'arriba a fer, caldrà saber quan i com es faran les hores de formació.

Em comprometo a ampliar i donar forma a tot el que hem anat dient respecte al projecte de formació. Els de filosofia hi donaran un cop de mà.

Al marge de les reunions he anat parlant amb totes les persones del departament per tal de fer un sondeig de quines d'elles estan disposades a fer algun tipus d'innovació curricular. També a finals del curs passat havia parlat amb en Jonathan i en Marc per fer alguna cosa conjuntament; jo ja tenia molt clar que volia fer alguna cosa relacionada amb els conceptes de *conflicte i poder*. El fet d'anar-ne parlant amb ells va fer que tothom s'interessés pel que proposava. De manera que ara el que faig és ja concretar la meua proposta de pensar una innovació curricular a partir de treballar unitats didàctiques que tinguin com conceptes clau *conflicte i poder*.

Em sorprèn que s'hi animin alguns dels companys i companyes. Si és així tindrè força més feina de la que m'esperava tenir.

No puc pas dir que sí a uns i que no a uns altres. Si proposo fer investigació en el propi centre de treball i hi proposo a en Jonathan i en Marc, també ho he de dir a la Carlota, l'Ignasi, a tots i a totes!

Dia 25 de setembre 2000, dilluns

Encara que no tingui clar què farem amb les persones del departament, sé que algun dels companys o alguna de les companyes col·laborarà en la recerca. Per això cal que jo comenci a

treballar amb els meus grups de Batxillerat. Durant aquest curs a primer mirarem de treballar qüestions relacionades amb els diferents projectes polítics; això em permetrà molt bé veure el potencial de concepte poder però també conflicte.

Proposo, a 1r de Batxillerat, de fer els projectes de treball global.

Faig la primera sessió, amb el meus grups de 2n de Batxillerat, del que seran (si són) els Projectes de Treball Global. Tots diuen que sí. De manera informal ja van apareixent alguns interessos i molts es van centrant en la realitat política espanyola actual. Es van fent interpel·lacions entre ells i elles, es van veient interessos comuns. Sembla que, dos dels quatre grups de 2n de Batxillerat es volen decantar cap a treballar la qüestió d'ETA. Els altres dos grups de Batxillerat, A i B, semblen més interessats a treballar temes el *paper de la nova cançó* o *la transició*.

Octubre 2000

Seguim parlant de com fer la proposta definitiva del projecte de formació. També es van produint els compromisos per part de cadascuna de les persones del departament que vol "aventurar-se" a fer innovació a les seves respectives aules.

Jo m'he compromès amb la gent del departament que la direcció l'acceptarà donar-nos temps per fer formació i, per tant, a tenir la possibilitat de disposar d'hores. Però hi ha dies que tinc por que finalment no sigui així. Només faltaria! Em sabia molt greu no poder aprofitar aquest "bon moment".

En els moments de reunió amb l'equip directiu de secundària miro d'anar creant estat d'ànim favorable a deixar tirar endavant el projecte de formació de la gent de socials i de presentar alternatives pel altres departaments. Però no tinc clar què passarà. El fet que no hi hagi caps de departament fa que hi hagi un cert desencís.

Les reunions d'equip directiu de secundària segueixen el mateix ritme que les del curs passat; són només per posar ordre a qüestions formals i de calendari que hauria de resoldre el director i la secretària! No queda temps per parlar de qüestions de fons, de línia pedagògica.

Dia 2 d'octubre de 2000, dilluns

Faig la segona sessió amb dos grups de 2n de Batxillerat, C i D. Els altres dos grups encara no s'han decidit. És clar que ells no van fer Història el curs passat i els costa entrar en el ritme de treball que els altres ja coneixen.

Es fa la pluja d'idees de manera més organitzada, apuntant a la pissarra tots els suggeriments que fan. Els alumnes que han proposat un tema tenen l'oportunitat de comunicar les raons que tenen per voler treballar-lo, poden animar als companys, etc.

Finalment es fa la votació del tema. Es fan dues rondes, una per descartar els temes que desperten menys interès i l'altra per prendre ja la decisió. Pràcticament hi ha unanimitat en voler treballar la qüestió d'ETA.

Es fa la primera aproximació el mateix tema. Aspectes que volen treballar, què els interessa més, com pensen encarar-ho, etc.

Els pregunto per la forma de fer els equips; si prefereixen fer-los ells o que els faci jo (l'any passat vam anar combinant les dues formes) Aquest curs és l'únic *projecte de treball global* que farem i els dic que pot ser important que treballin en equips de persones que es puguin trobar fora de

l'horari de classe perquè malgrat que tindran una hora quinzenal en horari escolar considero que serà del tot insuficient si no hi posen més temps seu.

Finalment es posen d'acord en fer ells mateixos els equips. Els recordo que cada equip ha de disposar sempre d'un cap d'equip, que ha de fer d'interlocutor amb els altres i que es reuniran amb mi en iniciar i acabar les sessions de treball per tal de veure com evoluciona la feina, dificultats, etc. Es comprometen a triar el cap d'equip i comunicar-me'l. Els recordo també que els equips no han de ser de menys de tres ni de més de cinc.

En la mateixa sessió i parlant sobre quins són els aspectes que volen treballar es van plantejant punts de partida, supòsits que posen en evidència quins són els coneixements previs dels alumnes respecte el tema seleccionat. Fan preguntes que miro de respondre o que retorno en forma d'altres preguntes per tal que ells mateixos hi trobin la resposta.

Finalment s'estableix el calendari de dies que podran disposar de temps de classe per fer recerca d'informació des de la mediateca de l'escola i organitzar-se la feina fins a la propera sessió. Seran 10 sessions a partir de la següent que ja podem considerar de recerca d'informació.

Dia 5 d'octubre de 2000, dijous

Passo, als companys i companyes del departament, la carta fent la convocatòria de reunió a casa meua per començar a treballar els documents que parlen de **conceptes clau** i per fer un primer plantejament del que vol fer cadascun de nosaltres.

Tothom està decidit a fer la seva petita innovació curricular si hi ha temps de formació i alguns a fer-la de totes maneres encara que no hi hagi temps. La reunió la farem a casa per tal que es pugui estar tranquil. També en tinc ganes perquè anys enrera el clima entre la gent del departament era més distès. A veure què passa!

Mor el pare. No tinc ganes de res.

Els companys em demanen què farem. No tinc ganes de seguir però... El pare mai havia deixat res a mig fer.

La **Magda** em diu que si em sembla bé podem fer el berenar a casa seva. No es tracta d'això.

Cal que faci de nou la convocatòria de reunió

El director encara no ha dit res respecte al projecte de formació. Una vegada més hauria d'haver estat més prudent i no arriscar. Si ara diu que no, de ben segur que algun company i, alguna companya no voldran seguir amb el que s'ha decidit.

Dia 9 d'octubre de 2000, dilluns

Queda confirmat tot el que van apuntar la setmana passada amb els dos grups de 2n de Batxillerat C i D. Els altres dos grups també han començat. S'han decidit, els del grup A, per fer un estudi de les cançons de protesta i el moviment de la Nova Cançó i els del B per treballar la Transició vista des de perspectives diferents. Aquests últims volen fer entrevistes a pares, avis, a polítics, a militars, etc.

Dia 19 d'octubre de 2000, dijous

Tercera sessió de treball sobre ETA amb el grup D. S'ho han pres amb molt d'interès

Alguns ja han vingut amb informació que han anat seleccionant de diferents diaris i revistes. Altres m'han comentat que coneixen documentals, algú en té de gravats. L'equip de la Candela em pregunta si podríem passar una pel·lícula. *Yoyes* i *Días contados*.

S'asseuen en taules que permeten el treball en equips petits. Alguns equips són de tres persones, altres de quatre i un de cinc. No em satisfà massa la composició d'un parell d'equips però..., vaig acceptar que els fessin ells.

Aquestes dues sessions s'han dedicat a:

- Els he recordat la necessitat de partir d'objectius i d'hipòtesis de treball per tal de no perdre el fil del que volen fer. Han començat a parlar-ne i a redactar-ne alguns.
- Han fet el llistat definitiu de les qüestions que els interessa treballar.
- Han acotat, pactant entre caps d'equip, el que treballarà cada equip.
- Tots han començat per fer-se una mica de guió-índex del que pensaven treballar.
- Han començat a fer la recerca i han trobat les primeres dificultats.

Dia 23 d'octubre de 2000, dilluns

La setmana passada vam estar comentant entre la Lola, en Jonathan, i en Marc que seria convenient fer una mena de "contracte de compromisos. El dissabte la vaig redactar i avui la deixo en el lloc de cadascú demanant si cal canviar-ne algun aspecte, si cal afegir-hi res, etc. Entenc que si ningú em diu res els sembla correcta.

Dia 26 d'octubre de 2000, dijous

Entrem en la quarta sessió de treball del tema d'ETA, i tot i que aquesta recerca inicial s'ha fet sense massa ordre i cada petit equip n'ha fet una selecció ben diferent, tots els equips podien donar resposta per la cerca que havien anant fet a:

- Què és ETA?
- En quin context neix i fa els seus primers atemptats terroristes?
- Quan neix i com s'articula el nacionalisme Basc?

De manera que a finals d'octubre el tema del *projecte de treball global* que farà aquest grup és: *ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni* i dins d'aquest tema cada petit equip de treball té dissenyada la seva línia de recerca. És important fer notar que en aquests moments a classe d'Història amb aquests mateixos alumnes començarem a treballar el franquisme; en els últims cursos acostumem a començar el temari explicant la Guerra Civil Espanyola i la consolidació del franquisme, després la transició i la democràcia; només quan hem acabat el XX, comencem a treballar el segle XIX.

Els representants de cada equip es posen d'acord per anar-se trobant periòdicament per tal de no fer el mateix des de perspectives diferents i potser fins i tot oposades, amb independència de les trobades que facin amb mi.

Cada equip de treball redactarà els objectius de la seva recerca, així com els punt de partida o les hipòtesis de treball. Això es fa en unes fitxes de seguiment de la feina que els dono i és un dels requisits en aquests *projectes de treball global*.

Novembre 2000**Dia 2 de novembre de 2000, dijous**

Amb els grups de treball de 2n Batxillerat ja s'han plantejat totes les hipòtesis i objectius, que després pot ser que vagin canviant però de moment les tenim anotades en les fitxes de seguiment.

Tenim la primera trobada entre la **Carlota** i jo. És una tarda que ni ella ni jo tenim classe a primera hora. Ens trobem en el despatx de coordinació d'àrees perquè hi ha espai i tranquil·litat.

He passat un cert neguit perquè entre ella i jo encara hi ha una certa recança, herència de la meua època com a directora pedagògica. Si he de ser sincera m'ha sorprès força el fet que ella hagi volgut estar la primera en iniciar la feina a l'aula.

És dijous i la **Carlota** em comenta que ja està força cansada de la setmana. L'ambient és cordial i em satisfà, després d'aquest temps d'un cert "mal rotllo" el fet de poder tornar a parlar de feina amb ella i amb aquesta tranquil·litat. Faig tot el possible perquè es senti còmoda.

En aquests moments, i com que ja n'hem anat parlant de manera informal, ella ja té força clar que vol treballar amb l'alumnat de 4t d'ESO i concretament amb el grup D perquè li serà, li sembla, més fàcil. Diu que no està massa còmode amb l'alumnat de 4t però que, en canvi, amb aquest grup sí. És el grup que creu que es pot adaptar millor per treballar-hi de la manera que volem fer-ho. També hi juga el fet que ella es sent més implicada amb el temari que es fa en aquest curs a 4t d'ESO perquè li permet parlar de la forma com es va resoldre el franquisme.

Ens passem una bona estona parlant de qüestions que no tenen res a veure amb la preparació de la UD

En aquesta primera ocasió hem determinat que:

- L'època que a ella li agradaria més treballar és la Guerra Civil, però li sembla un tema massa seriós per fer-ho a través d'un joc de simulació, que és la forma com, en converses informals, hem anat comentant d'utilitzar. El temps de després del franquisme diu que li sembla un bon contingut perquè permet treballar just un moment de la Història del nostre país en què es va passar d'un model de poder polític a un altre i això es podia haver fet de moltes maneres.
- Miraré de preparar una simulació per tal que els nois i les noies puguin posar de manifest si han entès o no les raons per les quals s'esdevingué el resultat de les eleccions del 15 de desembre de 1976.
- En la fase prèvia al joc es farà el que la **Carlota** farà el que té costum d'anar fent a les classes per tal que els i les noies assumeixin el que ella creu significatiu d'aquest tema. Diu que si no explica el tema en algun moment o altre tindrà la sensació que l'alumnat no aprendrà res.
- Em comprometo a trobar informació addicional senzilla per tal que els nois i les noies puguin preparar la simulació amb més arguments que els que puguin trobar en el llibre de text que ells i elles tenen. La **Carlota** em demana que no sigui una informació complicada. Li demano si li sembla bé que sigui una informació de diferents llibres de text de Batxillerat; diu que li sembla correcta.
- Ens posem d'acord en filmar la sessió en la qual es faci la simulació per tal de poder analitzar-la després. Pensem que provocarà menys interferències la càmera que el fet

que algun company/a del departament entri a la classe i en faci l'observació. La **Carlota** prefereix que sigui un noi de la classe qui s'encarregui, arribat el moment, de filmar i diu que l'Arnau ho podria fer molt bé. Quan arribi el moment li explicaré com va la càmera a l'Arnau i filmarà ell.

- La **Carlota**, per la seva banda es compromet a anar pensant els objectius de la unitat didàctica, qui podrà fer una mica de diari. També diu que farà alguna lectura sobre el tema i sobre el joc de simulació per estar més preparada.

Quedem que miraré d'ajudar-la en tot el que jo pugui per tal que ella es pugui presentar a l'aula ben tranquil·la.

El calendari que li sembla prudent en aquests moments es ocupar pràcticament totes les classes del mes de desembre. En tornar de vacances de Nadal es farà una mica de repàs del que s'hagi treballat i es farà la simulació.

Ella preveu que la simulació es podrà fer el 15 de gener de 2001.

De tota manera la **Carlota** encara es reserva el dret de canviar el tema de la unitat didàctica després de fer les primeres aproximacions i si no es sent prou segura.

Dia 10 de novembre de 2000, divendres

Tertúlia berenar a casa.

Ha anat molt bé. Em quedo a passar el més important del que s'ha dit per poder-ho donar a tothom aviat malgrat que el buidat sencer de la tertúlia em portarà moltes hores.

Estic molt contenta perquè la **Carlota** s'ha quedat una estona més que els altres i m'ha semblat que tenia moltes ganes de fer la feina que ens hem proposat. També m'ha semblat que està sensible personalment. Ja a la porta de casa ha començat a explicar qüestions personals. Espero que jo sigui capaç de tenir-hi paciència amb ella, m'agradaria que la relació es tornés a normalitzar.

Dia 16 de novembre de 2000, dijous

Els comentaris que han anat fent els companys i companyes sobre la tertúlia del divendres són d'allò més agraïts i d'agrair. Al marge de la utilitat que se'n pugui derivar, tothom està molt content i això ja és motiu més que suficient per haver-ho fet.

Anem treballant amb els dos grups de Batxillerat i sobre el tema ETA.

Avui tocava seguiment amb tot el grup classe. Estan contents de com va tot plegat però diuen que la cerca és molt lenta.

Setmana 20-25 de novembre

La setmana passada li vaig fer arribar el material, que he preparat, a la **Carlota**. Es tracta de fotocòpies de diferents llibres de text. Li he preguntat què li sembla el material, però encara no s'ho ha mirat. Diu que va molt endarrerida i no creu que pugui mantenir el calendari pactat.

També li faig arribar una explicació per fer la simulació. Es tracta que ella ho entengui bé i que ho comparteixi, d'altra manera no té massa sentint voler-ho fer amb els alumnes.

Vaig treballant bé amb els del 2n C i D. També es va avançant la feina amb els altres dos grups. És, tal com m'havia proposat, amb els del D els que seguim més detalladament perquè l'Eva em podrà ajudar a fer les observacions de la marxa de la feina. De tota manera em sembla que no podrà venir amb massa regularitat. El seu compromís és d'implicar-s'hi més en els moments de posada en comú a l'aula i quan es vulgui fer el debat.

Ha nascut *Diàleg 9*. Hem estat parlant tant del diàleg que no podem assignar un altre nom al equip de treball. De moment segueix l'entusiasme del moment del berenar

Desembre 2000

Dia 12 de desembre de 2000, dimarts

La segona ocasió ens veiem la mitja hora d'esbarjo perquè **Carlota** té l'horari molt "apretat" i no és fàcil trobar moments de treball conjunt. M'ha demanat veure'ns aquesta estona per no perdre altres moments que necessita per preparar altres classes.

La **Carlota** pregunta unes quantes qüestions referides als documents que li vaig passar. Concretament vol saber com he elaborat els % que figuren en el document i per què són aquests i no uns altres. Li explico la voluntat que hi hagi un cert paral·lelisme entre el que va passar en els moments de Transició i la distribució per grups que s'ha fet del grup-classe.

La **Carlota** ja té molt clar que vol treballar amb el grup D i que ho farà, definitivament i que vol treballar la **transició espanyola**. El material que li he passat li sembla bé.

M'encarregaré de fer-li fotocòpies perquè les pugui passar a cada grup.

Li demano si ha pensat objectius, moments d'avaluació, activitats d'avaluació, etc.

Li demano si ha pensat quines feines demanarà a l'alumnat i si ha té resolt el tema del diari de feina. El farà ella? El farà algun alumne o alumna? Diu que ho farà una noia, la Gemma; ella no creu que tingui temps ni ànim per fer diari, va molt apressada. El seu horari és molt ajustat i no li agrada que hi anem dedicant l'hora lliure que té els dijous, que és la que inicialment havíem acordat; si hi dediquem aquest hora després no té ocasió de preparar la resta de classes bé.

Dia 14 de desembre de 2000, dijous

El ritme de treball amb el meu alumnat de 2n de Batxillerat, en tots els equips de Projecte de Treball Global, és molt bo. Clar que el que m'està passant és que aquesta feina m'alenteix el ritme global de progrés en el temari ordinari. Els últims cursos, en els quals hem treballar d'aquesta manera, ja ha passat. De totes maneres la valoració que tots els alumnes van fer en les respectives sessions d'avaluació, després de saber les notes de la primera avaluació, ha estat molt positiva. Prefereixen fer aquesta feina i haver de treballar una mica més a casa, perquè és obvi que alguns dels exercicis que hauríem fer a classe no ens dóna temps de fer-los. Els tutors també diuen que valoren molt bé la matèria i la forma d'encarar-la perquè tenen la sensació que hi aprenen.

D'altra banda alguns dels equips tenen problemes logístics. No és fàcil trobar segons quin tipus d'informació i la mediateca de l'escola és molt limitada. Això els obliga a fer cerques fora de l'horari d'escola i, per tant a trobar-se en altres moments per anar a la biblioteca de la ciutat.

A mesura que es va avançant en la recerca, interpretació i organització de la informació cada equip de treball va elaborant un petit monogràfic, que és un capítol d'aquest llibre que escriuen entre tots i que és el *projecte de treball global ETA: conflicte i poder a l'Espanya del nou mil·lenni*. Hores d'ara tots són conscients que ells només estan veient una part de la realitat d'aquest tema, que la resta d'equips poden trobar i analitzar altres aspectes que a ells els resten desconeguts que són "zones obscures" del conflicte i és molt gratificant per a mi veure com abans de la posada en comú i del lliurament del treball escrit. Ara comencen a percebre la complexitat del tema. Els caps d'equip ja demanen per trobar-se si veuen que me n'oblido, o simplement es troben i em comuniquen el que acorden.

Setmana del 18 al 22 de desembre de 2000

No està resultant gens fàcil trobar moments de treball conjunt amb la **Carlota**. Ella treballa el que pot per la seva banda i jo per la meva; ens anem veient en moments d'esbarjo.

En el decurs d'aquesta setmana he parlat amb l'**Ignasi**. Està molt interessat en fer alguna cosa relacionada amb la Història de Catalunya i voldria aprofitar les hores de formació per aconseguir, per exemple fer algun joc informàtic. Pensa de moment amb alguna cosa relacionada amb la Guerra dels Segadors.

També amb la **Lola** hem començat a fer una pluja d'idees. Com ella diu, és ben difícil poder treballar algun tema de religió que sigui d'interès per l'alumnat. Però ella en té moltes ganes; de moment em sembla la persona més il·lusionada a tirar endavant aquesta innovació, més que en Jonathan i en Marc que s'hi havia mig compromès amb mi abans que parléssim de proposar-ho a direcció com un projecte de formació.

Amb la **Lola** hem parlat de la forma com es fa la formació aquest any. Li sembla impossible que ens deixin fer el que estem fent i és del parer que ha estat així perquè ens hem avançat al projecte que l'equip directiu d'escola tenia preparat. Li ha comentat que l'equip directiu, del qual formo part, no s'ha plantejat encara res i que fa temps que aprofito per anar fent suggeriments de l'estil del que està prenent forma entre nosaltres. No té en gaire bon concepte l'equip directiu, no el considera massa capaç d'iniciatives de caire pedagògic o didàctic una mica serioses.

Suposo que el fet que jo estigui en l'equip directiu, com a cap de projecte d'àrees, ha permès tenir informació "privilegiada" i ens en podem beneficiar. Miraré d'anar insistint en cada reunió.

Preparo un document que pugui ser útil a la **Carlota** i a l'alumnat sobre **què és l'empatia?**

Ja és pràcticament definitiu que ens deixaran fer el *Projecte de Formació!* A la reunió d'equip directiu m'ho ha confirmat el director pedagògic.

Dia 19 de desembre de 2000, dimarts

El primer dia que ens trobem amb la **Lola** quedem d'acord a desenvolupar la unitat didàctica sobre el judici a Jesús.

Amb anterioritat a aquesta data ja havíem acordat fer alguna cosa de Religió perquè a ella li serà molt més còmode; domina el temari i, a més a més, li agrada anar investigant sobre els Evangelis. Pensem que la celebració d'un judici pot engrescar els nois i noies de 1r d'ESO i d'altra banda ens sembla que podrem connectar-ho amb realitats actuals.

En aquesta primera reunió acordem que l'esquema global de la Unitat didàctica seguirà les fases següents:

Primera

1. Avaluació inicial: Què en saben els alumnes del judici a Jesús? (coneixement espontani)
2. Explicació nova: la professora dóna informació oral i escrita per tal d'explicar el context i els diferents papers que s'hauran de tenir presents
3. Avaluació formativa (treball en grups)
 - Quins arguments es troben per defensar a Jesús?
 - Quins arguments es troben per culpabilitzar Jesús?
4. Avaluació final (sumativa)
 - (Coneixement contrastat a través de l'anàlisi de documents)
 - Qüestionari sobre el que creuen que han après
 - Situacions actuals comparables
5. Comprovació (¿?) dels aprenentatges assolits. Hi ha permanència d'errors?

Segona

La celebració del judici

Haurem de tenir presents els papers de la defensa i els de l'acusació

L'entrevista amb la **Lola** ha estat molt diferent de les que hem tingut amb la **Carlota**. La **Lola** ja sap què vol fer i sap exactament què vol canviar de la seva manera de fer a l'aula i què vol conservar. És ella la que porta la proposta, la que aporta la informació, la que retoca, etc. Fins i tot hem estat "filosofant" una bona estona sobre el sentit d'innovar.

Hem quedat que em deixarà una Bíblia perquè també jo pugui revisar alguns passatges per poder fer millor tot el context històric i geogràfic.

Gener 2001

Dia 11 de gener de 2001, dijous

Als diferents equips de treball de 2n de Batxillerat els ha costat una mica centrar-se en la feina que estaven fent abans de vacances, especialment els de 2n A. Amb els caps d'equip hem intentat posar una mica d'ordre i els he avisat del poc temps del qual disposem. Aquests dies van molt enfeinat perquè se'ls acaba el termini pel treball de recerca; per això els vaig proposar presentar el projecte de treball global a finals de febrer! El compromís de lliurar-ho a finals de febrer és vigent, ho veuen bé i possible.

En aquests moments tots ens sentim molt pressionats pel treball de recerca. En la seva poca concentració en la feina es nota.

Dia 12 de gener de 2001, divendres

Hem tingut la tercera trobada amb la **Carlota**; és també ràpida, durant un esbarjo la setmana anterior a l'aplicació. S'acaben de determinar alguns aspectes:

- La **Carlota** els hauria d'explicar a tots els nois i les noies què és una simulació i d'alguna manera s'hauria de fer referència a l'empatia per tal que els nois i noies entenguin que no es tracta de saber què és el que ells farien sinó de comprendre amb la

màxima aproximació possible què és el que van decidir els homes i les dones del 1976 i les raons d'aquelles decisions.

- La **Carlota** diu que ho té tot preparat. Ja em passarà els objectius i la programació de la unitat didàctica. No sap qui farà el diari perquè no vol carregar a l'alumnat de feina addicional
- Parlem del document sobre l'empatia. A la **Carlota** li semblat bé.
- Sembla que es pot mantenir el calendari de fer-ho **el dilluns, dia 15 de gener**.
- Per aquesta raó la **Carlota** em recorda que porti la càmera

Ja tinc les fotocòpies per tots els grups, les grapo i les deixo en paquets ja preparats per distribuir als diferents grups en el lloc de la **Carlota** a la taula del departament perquè dilluns ho tingui preparat.

A final del matí (dues hores després d'haver-nos vist) la **Carlota** m'ha deixat una nota perquè dilluns no anirà bé fer el que havien previst i, per tant, no cal que porti la càmera. Em diu que finalment el dia que els nois i noies fan la simulació és **el dia 19 de gener de 2001** i que la simulació, però es farà en dues tandes.

La veritat no acabo d'entendre aquest canvi de dies, en tot cas és ella la que decideix i és ella la que compta, ni tan sols hauria pensat que fes res de semblant, tot el que ha fet és de més a més, és un regal. Cal que li sàpiga valorar el fet d'haver-se apuntat al projecte.

Dia 17 de gener de 2001, dimecres

La **Carlota** pràcticament no m'ha fet arribar res del que li havia demanat. No sé que ningú faci el diari de classe. No sé com han organitzat algunes de les qüestions que havíem comentat.

Dia 18 de gener de 2001, dijous

Ens hem trobat amb la **Lola** per començar a treballar en profunditat aspectes concrets de la unitat didàctica que ella implementarà

La **Lola** aporta documentació bàsica que lliurarà als nois i noies i per tal que jo poc avesada a la temàtica religiosa, pugui refrescar la memòria i cooperar en la preparació del judici.

És en aquesta reunió marquem els papers bàsics que s'hauran de treballar, així com la necessitat de conèixer els entorns físics en els quals es desenvolupen els esdeveniments.

Es constata que els nois i les noies ja hauran treballat amb anterioritat els llocs pels quals s'esdevé la vida de Jesús així com els del Judici i la Passió.

Pel que fa al judici pròpiament dit decidim els papers per a la celebració del judici

Papers: Jesús

Jutges (3)

Acusadors: fariseus, soldats (4)

Advocat defensor (1)

Testimonis de la defensa: apòstols, Maria. Altres dones. Gent curada per Jesús

Quedem d'acord que, de cara a la següent reunió que la **Lola** prepararà els papers de l'acusació i jo faré el mateix amb els de la defensa

Caldrà, si més no a mi fer una petita recerca

Recerca d'informació: Qui era cadascun del personatges importants: Caifàs, Herodes, Pilat, Sanedrí

On es situen els esdeveniments? Quin seria el marc cronològic bàsic?

Dia 19 de gener de 2001, divendres

Implementació unitat didàctica **La transició...**

Avui la **Carlota** ha fet l'explicació del que és un joc de simulació, relació amb la idea d'empatia.

Tot el grup classe ha treballat amb el material addicional que se'ls va passar; es resolen dubtes.

S'ha fet l'organització dels grups, tenint molta cura que els grups siguin aleatoris i que els nois entenguin que no té res a veure amb la ideologia particular de cadascú.

Cada grup selecciona dos representants, que seran els que hauran de fer l'exposició i demanar el vot per a un o altre projecte.

Dia 22 de gener de 2001, dilluns

Implementació unitat didàctica **La transició...**

El segon dia (Aquí es comença a filmar) Es fa una introducció a l'Espanya de l'any 1976. Dos representants de l'aperturisme donen les raons a favor del SÍ. Tot seguit els representats del búnquer donen els seus arguments pel NO. Finalment els representats de l'oposició defensen la seva posició. En un moment de trobada en el departament la Carlota comenta com li ha anat exposa que està molt bé per donar protagonisme als alumnes, malgrat algunes vegades diguin o facin coses que "no toquen"

Dia 24 de gener de 2001, dimecres

Implementació unitat didàctica **La transició...**

El tercer dia Es segueix amb el joc de simulació. Debat real en el qual es poden donar opinions que ja no tenen a veure. Es fan les preguntes sobre què hauria fet cadascú.

Es fa el simulacre de referèndum. Es donen els resultats

Dia 26 de gener de 2001, divendres

Quarta sessió. Es passa la filmació a l'alumnat de 4t. La **Carlota** diu que han estat molt interessats en veure com ho havia fet cadascú.

Fem la valoració amb la **Carlota**. També la farem en la reunió de la setmana vinent amb tot l'equip però m'ha semblat que valia la pena saber com es sentia ella en aquests moments. He tingut una sensació ambivalent, per una banda l'he vist satisfeta i per l'altra com alliberada que ja hagi passat tot.

La valoració que la **Carlota** en fa té molt a veure amb el joc de simulació i és en això on hi ha la màxima ambivalència. Diu que:

- El més novedós és el joc de simulació
- Donar protagonisme a l'alumne/a els va agradar molt i per tant a la professora la satisfà. Els nois i les noies es senten més actius perquè han de fer feines concretes (trobar raons per fer una cosa o una altra, triar portaveus, o d'altres de més mecàniques passar l'acta, càmera, portaveus, recompte de vots)
- És una forma de treball que permet la delegació en els alumnes.

- L'inconvenient és el ritme lent que imposa en l'aprenentatge. Això vol dir que cal triar molt bé les ocasions en què es fa una activitat d'aquest tipus. Cal una bona adequació amb la matèria que s'està impartint.
- Un joc de simulació, aquest treball d'empatia només es pot fer en temàtiques molt treballades i assolides per l'alumne/a i treballant conceptes rellevants.

Ja parlant d'una manera més distesa perquè s'ha anat valorant tot i li comento que quan ho tingui escrit li passaré perquè ho pugui llegir i canviar el que li sembli que no correspon al que ella ha dit em comenta que és possible que el que passi (ja n'havíem parlat amb anterioritat) és que "no s'acaba de sentir còmode treballant d'aquesta manera amb els alumnes i només vol fer-ho amb grups que, com aquest, són grups que no presenten problemes de comportament i que mantenen una actitud correcta cap a la matèria i cap a ella". Aquest curs de 4t no sembla que en general li sigui fàcil a la **Carlota**. Reconeix però que està molt bé donar protagonisme a l'alumne. Els nois i les noies es senten més actius perquè han de fer feines concretes (trobar raons per fer una cosa o una altra, triar portaveus, recompte de vots. És una forma de treball que permet la delegació en els alumnes.

Les dues valorem la rellevància de fer viure a l'aula allò que es vol treballar.

Dia 31 de gener de 2001, dimecres

Avui hem fet la primera reunió formalment entesa dins de les hores dedicades a formació i en horari de "reciclatge". Les altres reunions no sabíem ben bé com les havíem d'entendre. Em costa entendre perquè la majoria de les direccions són tan lentes en decidir aspectes que poden ser cabdals per animar o per desanimar al personal.

Hem començat "oficialment" el *Projecte de Formació*. Això em treu a mi un pes de sobre perquè ara que totes les persones estaven disposades a fer innovació si no s'hagués deixat temps hauria estat difícil articular-ho.

Un dels principals problemes segueix essent la disponibilitat personal a formar-se fora de l'horari escolar. Cal trobar una manera de conciliar posicions perquè ara sí que la direcció del centre ja no pot cedir més. Hauré de mirar d'anar parlant amb cadascuna de les persones que hi tenen més problemes, la **Magda** i la **Carlota**. Espero poder-ho conciliar tot plegat, no m'agradaria que amb la feina del curs els companys s'anessin desanimant i tampoc m'agradaria tenir problemes amb el director pedagògic per una qüestió que no m'afecta a mi i que, a més a més s'hauria d'entendre com una millora.

Febrer 2001

Dia 7 e febrer de 2001, dimecres

Reunió de *Projecte de Formació*

Dia 8 de febrer de 2001, dijous

Amb la **Lola** ens trobem per seguir preparant el Judici a Jesús i ens qüestionem alguns aspectes metodològics sobre la cerca d'informació:

- No seria bo que els nens i les nenes cerquessin en els evangelis els motius de la defensa i/o de l'acusació?
- No podríem trobar unes quantes noies o uns nois més grans que els hi ajudessin?
- La **Lola** comenta que s'hauria de plantejar, d'alguna manera, uns preliminars, perquè crec que seria important que sortissin conceptes que no sap si poden sortir només en el judici, per exemple:
 - la idea de la traïció (delació?) de Judes.
 - La covardia de Pere
 - L'autoritat de Jesús ve del fet que fa el que predica amb l'exemple. "He vingut a donar plenitud a la llei" Quan Jesús hagué acabat aquests ensenyaments...
 - Igualtat de totes les persones
 - La idea que la tradició de la Llei pot estar per damunt de les persones (els sacerdots buscaven falsos testimonis)

Es constata que aquesta feina de "rastrear la informació en els evangelis pot fer que els nois i les noies s'hi interessin més. De la mateixa manera que a la **Lola** li entra el cuc de la curiositat per trobar referents que mentalment aplica a esdeveniment de la vida quotidiana i/o de la vida política (tant en el seu àmbit de treball, com en la vida política en general) pot ser que als nois i noies trobin interessant cercar aquests arguments perquè per a ells serà el motiu de fer bé o malament el judici.

Em comprometo a elaborar una petita nota de cada "personatge" per ajudar-la en al feina. Es comenta la necessitat que els nois i noies facin una bona contextualització del judici, tant des de la perspectiva històrica com geogràfica.

Dia 9 de febrer de 2001, divendres

Nova sessió de treball entre la **Lola** i jo.

Tant ella com jo hem preparat alguns dels papers. En realitat el que he fet jo és recuperar la memòria d'aquells aspectes bàsics que es citaven anteriorment i plantejar a la **Lola** alguns dubtes de continguts perquè jo tinc més dubtes que certeses.

La **Lola** aporta a aquesta reunió els papers per al judici que ja té molt preparats, de fet ella ja ha anat elaborant un guió que també té molt avançat.

En canvi jo m'he qüestionat tot un seguit de neguits que m'han impedit avançar en la preparació del que em pertocava. Alguns d'aquests neguits es deriven del fet que jo no sé com cal parlar a alumnat de 1r d'ESO perquè sempre els he tingut més grans. D'altra banda, la **Lola** domina el Nou Testament i jo no i és aquest fet el que a mi m'ha representat un problema; no sóc àgil en la recerca de testimonis de curació o en saber passatges de l'evangeli en els quals l'alumnat pugui trobar raons per defensar Jesús.

Però en canvi he pogut ajudar la **Lola** en decidir aspectes metodològics que puguin fer aflorar els valors que hi ha darrera la figura de Jesús i que siguin desitjables en els horitzons de valor en els

quals ens volem moure (DDHH). Els suggeriments que he anat fent a la **Lola** els ha tingut presents a l'hora de preparar les accions concretes a fer. Per exemple:

- **L'autoritat de Jesús**. El fet que aquesta autoritat es desprèn del testimoni, Jesús predica amb l'exemple. "He vingut a donar plenitud a la llei" Quan Jesús hagué acabat aquests ensenyaments
- **Igualtat** de totes les persones. Jesús tracta totes les persones com persones, amb deferència especial per aquelles que són víctimes
- La idea que la **tradicció de la Llei pot estar per damunt de les persones** (els sacerdots buscaven falsos testimonis) Aleshores el que s'escau és canviar la llei
- la idea de la traïció (delació?) de Judes.
- La covardia de Pere

Finalment en el decurs d'aquesta reunió i després de parlar una bona estona sobre la vigència de la figura de Jesús a l'actualitat; de veure com alguns dels fets actuals ens permeten trobar seguidors autèntics de Jesús (la **Lola** cita l'exemple del rector de l'església del Pi que aquests dies ha acollit a la seva església un colla d'immigrants que reclamen la seva atenció a les autoritats; per la **Lola** la validesa del rector està en el fet de acollir aquell que ho necessita.

Justament per trobar seguidors de Jesús avui es planteja la necessitat que, en acabar el judici, per confirmar el que els nois i les noies han après i, per tant, per tancar la unitat didàctica es plantejarà que els nois i les noies cerquin a l'actualitat persones que, des d'alguna perspectiva, puguin ser considerats seguidors de Jesús, bo i plantejant-ne els per què.

- Digues qui creus que, en el món actual o bé en el nostre passat recent, pot ser considerat/da una figura paral·lela a la de Jesús
- Digues les raons que, des del punt de vista et permeten afirmar-ho.

Encara ens ha quedat estona per xerrar de la rellevància de l'educació. Aquest és un tema que la **Lola** parlem sovint. M'agrada coincidir amb ella perquè la considero una persona amb molt bon criteri. Ella parla del fet que no deixa "d'experimentar, ja fa uns anys, la necessitat de que l'escola sigui realment educadora per a la vida, cada vegada menys una mera transmissora de coneixement". Coincidim, doncs que la feina que ens anima a les dues és fer una educació més humana.

Amb la **Lola** podríem fer un bon tàndem per preparar activitats conjuntament.

Avui també ens hem vist amb l'**Ignasi** per anar avançant en la feina a fer en la seva unitat didàctica. El divendres em puc combinar els horaris per poder estar pendent del projecte d'innovació del departament. Després m'he de quedar més estona però ...

L'**Ignasi** i jo ens hem trobat per començar a plantejar les possibilitats de treballar una part concreta d'una d'unitat didàctica que fa referència a la Guerra de Successió al tro espanyol després de la mort de Carles II sense descendència.

Es parteix de la voluntat d'aprofitar un material molt elaborat que l'**Ignasi** ja té i que permet als nois i les noies jugar a la "recomposició" dels fets més significatius a partir d'un trencaclosques.

- Es valora la informació que ja hi ha en les pròpies vinyetes com una informació rellevant
- Es parteix de la voluntat de plantejar als alumnes alguna situació que els obligui a prendre decisions diferents a les que es van prendre i a valorar-ne les possibles repercussions.

- assumeixo la responsabilitat de cercar informació fiable que ens permeti veure si hauria estat possible obrir altres vies de futur en aquells moments.
- Em comprometo a portar llibres i/o documentació que permeti veure diferents visions de conflicte i que siguin de possible consulta per a l'alumnat al mateix temps que l'**Ignasi** els pugui aprofitar per preparar material.
- L'**Ignasi** es documentarà sobre aquestes vies de resolució dels conflictes.

Dia 16 de febrer de 2001, divendres

Reunió de Projecte de Formació

Amb els equips de Batxillerat ens estem acostant al moment del debat i lliurament de la feina i per això cal que ens posem d'acord. Els de 2n A i B faran una presentació més clàssica, o no, però en tot cas no es farà debat perquè els temes no ho permeten fàcilment.

La trobada amb els caps d'equip del grup D d'avui ha estat extraordinària perquè es pacta l'ordre de presentació de cada equip. Amb el grup C hem fet el mateix però m'han demanat que establís l'ordre jo per no tenir problemes, ningú volia ser el primer en fer la presentació.

En el grup D, la Bea ha organitzat un "número" dels seus, però al final hem pogut resoldre-ho. A l'**Eva** l'ha sorprès una mica la forma com he tractat la Bea però és que la coneix poc. La Bea repeteix segon i algunes coses no se li poden consentir.

En Francesc presenta un problema i és que en el seu equip no tenen resolt i s'hi busca solució entre tots. Ells s'han estat cartejant amb nois i noies del País Basc i enviat peticions d'informació a totes les seus de partits polítics amb representativitat en el País Basc. En aquests moments, a pocs dies de la data fixada per al lliurament del treball encara no disposen de tota aquesta informació i demanen de poder endarrerir el lliurament del treball escrit; es veuen prou preparats, però, per fer-ne la presentació oral. Tothom està d'acord a que el lliurin quan els arribi la informació, però tampoc es tracta d'esperar indefinidament una resposta que pot ser que no arribi mai, així que el termini per a ells s'allarga quinze dies.

Ens tornem a trobar amb l'**Ignasi** i em parla la possibilitat de plantejar visions alternatives al Tractat d'Utrech

El període a tractar seria : 1700-1714

Què hauria passat si els pretendents s'haguessin assegut a negociar i/o si les forces diplomàtiques s'haguessin decantat per un altre pretendent?

He donat bibliografia a l'**Ignasi** així com fotocòpies d'un parell de llibres que m'ha semblat que li podien ser útils. Li he deixat bibliografia específica sobre el tema *CONFLICTE I NEGOCIACIÓ*, sobre la guerra de successió i també sobre conflicte i poder.

Avui m'ha fet la sensació que no estava massa segur de voler començar ja la unitat didàctica que havia dit. Semblava que parlava per parlar, com si el seu interès estigués en una altra banda i so s'atrevis a dir res. A l'**Ignasi** no l'entenc. És d'aquells homes que pensen en nebulosa i no sé mai per on anirà.

Dia 26 de febrer de 2001, dilluns

Els dos grups de 2n de Batxillerat, que treballen el tema d'ETA, fan la presentació a la resta de companys de la feina feta en aquests mesos de treball.

La Berta s'ofereix per fer de moderadora i anar donant l'ordre d'intervencions (que ja coneixen tots els equips) i, si veu que es disposa de temps i algú vol fer preguntes li donarà el torn de paraula. En el decurs de les presentacions no s'ha d'intervenir per res en cap moment, s'han anat succeint en un ordre precís i utilitzant els temps previstos.

Hi ha hagut el problema i és que l'hora d'inici de la sessió s'ha endarrerit perquè els alumnes s'han volgut posar en rotllana i això ha significat una estoneta i, d'altra banda, la noia que s'havia ofert per filmar tenia problemes en saber fer funcionar la càmera. De tota manera les sessions mai són de 60 minuts com oficialment són, difícilment es pot disposar de més de 50 minuts.

Les intervencions han estat precises, clares i en general posen de manifest els interessos que cada equip tenia en la cerca. Alguns ho han fet molt i molt bé.

La Berta, la moderadora, no ha hagut de fer cap intervenció tot i que en algunes ocasions, en els moments que el membre d'un equip exposava la seves conclusions, els d'altres equips preguntaven. En tot moment les intervencions s'han fet sense tallar el discurs del que exposava i de manera molt correcta.

Quan tots els grups han fet les seves intervencions i s'han produït també algunes intervencions espontànies sobre alguna qüestió que no els quedava clara o sobre la qual volien més informació, ens queden pocs minuts de classe. La Berta mira a banda i banda per si algú vol parlar. Els animo a que facin intervencions espontànies o segones intervencions de cada equip.

En moments com els d'avui m'agradaria ser menys disciplinada del que sóc, perquè he desitjat "passar" de la classe següent. Avui he desitjat quedar-me en el D i seguir el ritme que les seves intervencions i les seves ganes de saber coses marcaven.

En moments com els d'avui aquesta feina val molt la pena. M'ha picat l'orgull: com m'agradaria que aquest filmació la veiés algú!

Hi ha hagut un ordre increïble en les dues classes. El C són molt més "avorrits" en les seves presentacions. De tota manera també ha estat bé.

Dia 27 de febrer de 2001, dimarts

Reunió de *Projecte de Formació*

Avui hem fet el debat en les dues classes de 2n de Batxillerat que han treballat ETA.

En el D, demano a la Lorena que ens recordi el que ella va dir el dia anterior i que ens faci cinc cèntims de les últimes intervencions fetes per recuperar el clima que hi havia ahir.

Les primeres intervencions que es fan en debat obert sobre aquest tema es van plantejant punts de vista sobre el problema del País Basc. Qui ha de posar-hi solució. Quin compromís veuen que hi tenen ells.

Els nois i les noies fan aportacions molt meditades, si més no m'ho semblen.

Avui el clima ha costat una mica de recuperar però com que ja no hi ha el compromís del que els toca exposar a cadascú, es va fent més interessant i excepcional.

Es llegeixen en veu alta textos de diferents pensadors _entre ells, de Sabino Arana_, es valora el fet que un text no té el mateix sentit en qualsevol context. Se'ls veu apassionats pel que es diu i és apassionant veure'ls així.

Fan reflexions que poden semblar que estan fora de lloc però que, en canvi, penso que indiquen fins a quin punt es poden arribar a sentir implicats en la temàtica que tracten. L'estil peculiar de la Nerea n'és un exemple:

“Els adolescent tenen una empanada al cap i clar ara, al País Basc doncs en comptes d’haver-hi skins, doncs hi ha tota aquesta gent que fan violència al carrer, i mira, no sé, no? Doncs apa, etarres. El que s’hagi de resoldre s’ha de fer des de baix, des de la base. I pel que dius tu Xavi que és una cosa que s’han de resoldre ells... penso que també ens afecta...”

D'altres reflexions posen en evidència el grau de reflexió que hi ha, així com la capacitat de crítica i el camí que van fent en el sentit de pensar de manera autònoma i responsable. Ja sé que en Francesc és un alumne excepcional per molts motius. En Francesc, però, n'és un exemple:

“Una matisació, quan es diu l’objectiu d’ETA és clar: la independència d’Euskadi. Però no hem de confondre la manera com volen aconseguir aquest objectiu un grup terrorista amb la manera com el volen aconseguir formacions polítiques. A nivell l’Estat s’associa el PNB amb ETA, és a dir el PP ho diu i es queda tan tranquil... Compte! Pot haver-hi gent que pot estar a favor de l’objectiu però que no està a favor d’ETA, pot haver-hi camins diferents per arribar al mateix objectiu”.

Es veu força clar que en el grup hi ha també posicionaments molt diferents i es reproduïen diàlegs que es podrien sentir en un debat televisiu d'un cert nivell amb la diferència que aquí el moderador ho té més fàcil perquè no es barallen entre ells i es deixen parlar.

Els posicionaments es fan més radicals en el moment que s'entra en la problemàtica derivada del fet que els presos d'ETA estiguin en presons allunyades de les seves famílies.

Quan encara falten 15 minuts perquè soni el timbre i després d'haver demanat la paraula a la moderadora faig una intervenció de 30 segons per animar a aquelles persones que no han dit res a que ho facin i per demanar públicament que la moderadora reservi els últims cinc minuts per fer una mica de valoració.

Comença a parlar l'Elisenda que encara no ho havia dit res des del moment que va presentar, ahir, les conclusions del seu equip. Ho fa per posar en evidència que ser lliure i autònom no sempre és fàcil:

“A vegades els ideals, aquests ideals de llibertat i independència, també són una mica imposats perquè si vius en un país que sempre estàs sentint que necessita la independència i tu ets una persona jove i a casa sents que el país està sotmès i al carrer els teus amics diuen el mateix tu t'acabes creient que al País Basc l'única solució que li queda és aconseguir la independència. Vius allà i t'acabes formant una opinió condicionada”.

En el debat es fan moltes intervencions que fan referència a informacions que han donat altres equips, la qual cosa deixa clar que s'han escoltat i han interioritzat moltes de les coses que deien altres equips. Com ho diu la Sílvia: *“corregiu-me els que ho heu treballat si m'equivoco però crec que...”*

En el debat han anat apareixent la majoria dels punts de partida, no pas resolts però sí molt més pensats, molt ben argumentats. I han fet la seva aparició moltes altres qüestions que en iniciar la recerca ningú podia preveure que es plantejessin. Per exemple per les intervencions que es fan queda clar que són conscients dels nivells de manipulació a que estan sotmesos, pels mitjans de comunicació, per l'entorn en el qual un viu, per la ideologia que es respira a la família, etc.

La Berta m'ha reservat els últims minuts i aprofito per agrair l'interès que tots plegats hi han posat, per qualificar positivament la seva feina feta i per demanar-los: *Heu canviat la vostra opinió pel fet d'haver estat cinc mesos cercant informació sobre ETA?*

La Nerea *“jo en principi pensava que ETA no tenia cap ideologia, que mataven per matar i he acabat el treball sabent que sí que tenen una ideologia i que passa això, que sovint els que arriben a ser etarres han viscut en un entorn que els hi porta”*

En Francesc: *A mi el treball m'ha servit per reafirmar amb arguments millors allò que ja pensava, no he canviat pas de parer però sí que hi he après.*

En Joan: *A mi m'ha servit per conèixer la diferència entre el PNB i ETA, em pensava que tots els nacionalistes d'alguna manera o altra hi donaven suport.*

La Sayenka *“La part del treball que hem fet anava de víctimes i clar veus que ETA continua matant. ETA defensa la seva ideologia per una via que no... És a dir ETA va matant persones i això no està bé per molta ideologia que tinguin. Que estan atemptant contra dels Drets Humans”.*

La Sara: *“jo volia dir que gràcies a aquesta treball ara sé què és ETA, perquè abans no en tenia ni idea per molt que n'hagués sentit parlar. Sí clar veia la tele, sabia que mataven, també sabia que volien la independència del País Basc. Sabia quatre punts així aïllats. No puc dir que ara pugui fer una teoria i dir és això, però n'he après. Potser hi ha persones que els agrada aquest tema i ja s'havien informat pel seu compte però jo no ho hauria fet i en canvi ara que el conec penso que ho hem de saber i que és important, que ara ja som adults i que... que ha estat bé”*

L'Eulàlia: *“A part d'aprofundir més en el tema aquest d'ETA, perquè abans penso que teníem una opinió molt infantil que et permetia només dir el que fa ETA no està bé. A part d'aprofundir més en això jo ara m'he format una opinió sobre altres coses. Jo he treballat molt el que és el perfil de l'etarra, com és l'etarra actualment i es diu que molts dels etarres actuals són persones que són immigrant, no són natives del País Basc, que són molt joves i són els conilletts d'índies del que estan dalt de tot i que d'alguna manera estan utilitzats”*

La Gisela: *“Apuntar que una recerca com aquesta que t'obliga a utilitzar fonts molt diverses i que hem hagut d'analitzar molt els mitjans de comunicació ens ha fet obrir la ment i ens fa veure les coses molt millor que aquelles que només es miren un canal de la tele”*

La Bea: *“Jo només em vaig adonar que havia après algo l'altre dia mirant la tele que sentint un rector d'universitat i veia que el que deia no era el que jo havia trobat i pensava, què diu”*

Ens hem passat de l'hora marcada en 12 minuts i cosa molt curiosa cap dels alumnes ha fet intenció d'aixecar-se per poder sortir de la classe. He estat jo la que ha mirat d'anar aturant les intervencions, malgrat que em sabia molt greu perquè francament el clima era agradable i les intervencions que es feien interessants. Els he convidat a donar-me una valoració personal per escrit. *“Sabeu que no és pas obligatòria però m'anirà molt i molt bé que me la feu arribar, penseu que els professors podem aprendre molt de les aportacions que vosaltres ens feu. Si us sembla podríeu fer una mica de valoració global de com ha anat tot el procés, què heu pensat, que heu sentit, què hi heu après, què faríeu vosaltres si visquéssiu al País Basc...”*

He volgut passar avui mateix tot el que he sentit i vist perquè em semblava bàsica la immediatesa per no oblidar alguns detalls. Ja sé que ho tinc gravat però ara encara em ressonen algunes paraules.

No sé si seré capaç de retornar a la rutina de cada dia després d'avui. Em sembla que no em cansaré de veure la cinta.

Alguns companys de departament haurien de perdre la por a filmar les seves classes. Tinc la impressió que he après més en aquests quatre o cinc últims anys que m'hi he decidit que en tota la resta. Apuntar-se el que passa està bé però filmar-ho et permet tornar-ho a viure.

Març 2001

Dia 1 de març de 2001, dijous

Ens hem vista amb la **Lola**. Acabem de revisar els elements que han anat sortint en els diferents moments entre els grups de treball que la **Lola** ha fet i mirem de no deixar cap element per fer bé la representació del Judici a Jesús. Entre el que ha anat sorgint la **Lola** destaca:

Motius per a la defensa

Tracta les persones pel que són

Respecte màxim a les persones. (per exemple: no és només "castigable" l'homicidi sinó també "irritar-se" contra un germà)

Predica amb l'exemple.

Vetlla per la Llei suprema (l'imperatiu moral) i fa actes justos

No maleir (no rebel·lar-se contra Déu)

Motius per a la condemna

Jesús ha blasfemat. Jesús ha afirmat que és fill de Déu

Curar en dissabte

Posa en qüestió els mestres de la Llei

S'ha d'acabar de determinar: Què hi poden aportar el apòstols, Maria, altres dones o gent curada per Jesús? Per la forma com es van esdevenint la feina a classe, la **Lola** té clar que aconseguirà assolir els objectius que es va marcar. Està satisfeta de com estan treballant els nois i les noies i ella s'ho passa bé.

Amb la **Lola** pràcticament cada dia ens hem vist per anar intercanviant algunes qüestions relacionades amb la implementació de la unitat didàctica.

M'ha demanat d'anar a l'aula amb la càmera de filmar el dia que faran l'assaig per tal que el dia del judici no els produeixi tant impacte. Així que miraré de filmar algun dels assaigs per tal que ells es puguin veure i rectificar els errors que ells mateixos detectin. Aquesta idea m'ha semblat molt interessant. La **Lola** s'ha animat a fer la mateixa innovació amb els altres grups, només arribaran a escenificar el judici dos grups classe dels quatre que té. Em sorprèn molt positivament la manera com treballa la **Lola** amb l'alumnat i sobretot m'agrada la relació que hi té. En alguns moments i veient-la parlar amb l'alumnat de Batxillerat em semblava que podia ser més distant però la veritat és que es relaciona molt bé amb l'alumnat més jove, és càlida en dir les coses.

Si no em diu el contrari quedem que el dia del judici serà el dia 16 de març.

Dia 9 de març de 2001, divendres

Assisteixo a la classe de la **Lola**. Estan treballant en equips. Em sembla que m'agradaria treballar amb els vaillets d'aquest edat, són encara molt nens. També he anat una estona en un grup que no analitzarem en profunditat. Són un pèl més esbojarrats que els altres.

La **Lola** comenta, en les reunions de preparació de la unitat i també hi fa referència en moments de trobada amb la resta de companys i companyes, que treballar amb nois i noies d'aquesta edat no porta cap problema perquè encara mantenen el que la **Lola** en diu "una certa innocència" i és cert que per l'ambient de tranquil·litat en el qual s'esdevé la preparació del Judici, mentre l'alumnat va treballant en equip és molt fàcil que la **Lola** vagi atenent totes les preguntes que li fan. En els moments que el xivarri puja una mica el seu to és més sec per demanar "una mica de calma!" Va atenent les preguntes i els dubtes, va donant orientacions. Però sobretot va fent preguntes: "Fixeu-vos bé en com actua cadascun del personatges, com és Jesús, què és el que els condiciona a actuar d'aquella manera?"

L'hora de classe passa volant perquè estan contínuament fent preguntes des de l'interès i les ganes de saber la resposta.

Dia 16 de març de 2001, divendres.

El treball amb la **Lola** ha estat una experiència molt maca perquè l'alumnat estava molt interessant en el que feia i tenien aquella mena d'excitació pròpia de les estrenes de veritat.

La posada en comú i l'establiment de relacions entre el Judici de Jesús i el que passa avui també ha estat molt i molt bé. Parlaven amb una gran espontaneïtat. No pensava pas que fessin relacions de la l'estil de les que han fet. "Hem pogut veure quines responsabilitats tenien els alts càrrecs i també hem pogut veure que amb una vida humana no s'hi pot jugar". Les aportacions que han fet les he anotat en la unitat didàctica de la Lola per fer-ne a valoració amb ella.

La **Lola** és molt calmada i els parla en un to molt amable. Durant la primera estona de classe encara he pogut assistir a la preparació dels últims detalls. Després, de cop i volta s'ha produït molt de silenci i han començat. Avui ni tan sols han fet cas de la càmera.

En la posada en comú de la feina hi ha hagut molt ordre, han intervingut molts alumnes. La **Lola** els anava fent preguntes

Dia 27 de març de 2001, dimarts

Reunió de *Projecte de Formació*

L'**Ignasi** s'està plantejant canviar d'unitat didàctica. D'altra banda la segona tanda de bibliografia que li vaig passar (la que feia referència al conflicte) sembla que li ha agradat molt i que en traurà molt profit personal perquè està intentant tancar un negoci immobiliari pel qual tot el que ha llegir sobre negociació i aproximació de posicions diu que li pot anar molt bé.

L'**Ignasi** comenta que li ha agradat molt tot el que he anat explicant que estem fent amb els cursos de 2n de Batxillerat. En aquests moments li sembla molt interessant poder parlar amb l'alumnat gran de qüestions de política.

Abril 2001

Tampoc aquest ha estat un bon mes per a mi. Aquest curs sembla que em persegueix la desgràcia familiar. Primer va ser el pare, ara l'accident del Marc i la Carme al Marroc, el Miquel malalt i tot en un paquet.

Dia 25 d'abril de 2001, dimecres

He perdut el fil del que fèiem abans de vacances. La **Magda** m'ha recordat que havíem quedat per veure'ns

Ens trobem amb la **Magda** per començar a parlar de la possible implementació de la unitat. La veritat és que la primera estona la passem parlant de com tinc la família, de com em sento. Però jo no tinc massa ganes de parlar-ne. Diu que si vull ho deixem per més endavant. Prefereixo enllestir-ho. Se la nota interessada de veritat.

En aquesta primera sessió es parla de la forma com vol encarar la unitat didàctica. Ella la concep com una unitat de repàs. Pràcticament tots els conceptes que considera essencials en el currículum d'Economia de 1r de Batxillerat li sembla que ja han quedat clars al llarg de tot el curs. Del que es tracta és de fer una activitat una mica lúdica però que al mateix temps aconsegueixi amb l'objectiu de fer possible que els nois i les noies d'aquesta edat s'iniciïn en una temàtica que no és pròpiament curricular però que malgrat tot la **Magda** considera bàsic de tractar: Els desequilibris existents en la distribució de la riquesa mundial.

Es determina quins seran els conceptes a treballar:

- conflicte i poder
- desenvolupament i subdesenvolupament
- Països rics i països pobres. Riquesa/pobresa
- Diferenciació = desigualtat/desequilibri
- PIB i IDH

Parlem de la possibilitat de fer la *dinàmica dels cubs* i és per aquesta raó que es parla de quins poden ser els rumors que es podran escampar per tal de fer el joc més real i alhora més engrescador. La Marrga anirà pensant qüestions que funcionin com a rumors. Es tracta de dir, per exemple:

- El grup núm. 4, per exemple, està preparant un atac per quedar-se amb tot el material del grup núm. 2.
- (a l'equip núm. 3) Hem sabut que l'equip 2 i 4 estan preparant un assalt al vostre equip per tal de robar-vos el material.
- Qui no sigui capaç de fer el cub suspendrà l'avaluació del treball.
- L'equip que faci el cub més perfecte tindrà una recompensa que es traduirà en nota

L'**Ignasi** em comenta que no farà el que havíem parlat. De fet hores d'ara ja fa gairebé un mes que han treballat a les seves classes la qüestió de la Guerra de Successió, que era el que en principi ell volia preparar.

Diu que tot aquest trimestre el dedicarà a fer, amb els quatre grups de tercer d'ESO un monogràfic sobre conflicte i negociació. No sap explicar-me (o no vol) com ho té pensat però en canvi em convida a anar a totes les classes que vulgui.

M'explica els objectius de la unitat didàctica que ell ha titulat directament "*Conflicte i poder*" els dos conceptes clau que volíem treballar. El que ha fet és llegir-se tota la informació que hem utilitzat en el *Projecte de Formació* sobre conceptes clau i el llibre *Conflicto y negociación* de Mundate. Diu que s'ho ha preparat per explicar-ho a totes les classes i fer, després, una pràctica, que podria estar relacionada en algun cas amb l'independentisme. No acabo d'entendre massa el que vol fer però ell diu que ho té molt clar.

Li he passat el mapa conceptual que vaig elaborar sobre *El conflicte* quan feia els crèdits sobre conceptes clau amb la Pilar Benejam.

Maig 2001

Dia 8 de maig de 2001, dimarts

Entrevista amb en **Jonathan** i en **Marc** per la preparació unitat didàctica de Filosofia Veritat i Coneixement. Es decideix l'alumnat amb el qual es treballarà de 1r de Batxillerat, modalitat de Ciències; en **Jonathan** amb el grup A i en **Marc**, en principi, amb tots els que ell té, els altres tres grups (B, C, D).

Detallem alguns dels instruments i recursos que jo necessitaré per a la investigació. Els demano de fer memòria de la feina realitzada durant les sessions que durarà l'aplicació de la unitat. En **Jonathan** diu que ho demanarà a quatre alumnes diferents per tal que es pugui contrastar.

Seria interessant que fessin, ells dos, descripcions del que passa. Els sembla molt difícil perquè la feina se'ls menja. En tot cas es farà la filmació del judici que es celebrarà sobre les idees bàsiques seleccionades, seguint les idees que es relacionin amb **veritat i coneixement**, que és el que els dos volen relacionar amb conflicte i poder.

En **Marc** fa una descripció de com està la situació a cadascun dels seus grups en aquests moments i m'explica que la pel·lícula que passen és un procés de recerca de la veritat i també de la recerca de la identitat. Coneixement / subjecte /societat.

Algunes de les qüestions prèvies que els dos professors determinen aquest dia són:

- Com començaran a introduir el tema de la pel·lícula i establint la relació amb conflicte i poder.
- Com es faran els grups.
- En quines qüestions caldrà insistir d'acord amb les peculiaritats de cada grup classe.
- Com es deixarà que ells facin la feina d'avaluació posterior.
- Com se'ls deixarà triar si fer un judici o alguna altra cosa
- ...

També en el decurs d'aquest mes de maig ens tornem a trobar amb la **Magda** en un parell d'ocasions per anar decidint què farà. Finalment, i com que ella està en una situació especial perquè ha tingut la baixa de maternitat per l'adopció ens trobem fora de l'horari escolar.

La **Magda** m'ha notificant sempre els temes que estava treballant en aquells moments a l'aula, però no n'he pres nota perquè he entès que es tractava d'una cortesia per part seva per tenir-me al corrent del que feia i no pas perquè tingués interès en canviar la dinàmica del que ja havia fet el curs passat. També hem anat parlant sobre quin li sembla a ella el millor grup per fer el treball

d'aula. Ella i jo coincidim en els dos grups, el 1r C i D de Batxillerat i estem força d'acord en la manera com veiem cadascun dels grups i cadascuna de les persones de cada grup.

Ella està decidida a treballar en Economia, alguna qüestió que tingui relació amb **el món ric i el món pobre**. Es decideix per treballar amb els dos grups encara que sap que els resultats seran ben diferents. Es decideix també a treballar el joc de simulació: *La dinàmica dels cubs* tal com havíem parlat temps enrera.

La **Magda** vol esperar a fer la implementació en el decurs de les dues últimes setmanes de curs, ja en el mes de juny perquè vol que sigui per una banda, una unitat de repàs, i, per l'altra, unes sessions d'una certa distensió per acabar el curs d'una manera diferent a les habituals. La **Magda** no acaba d'entrar en una dinàmica de treball que suposa una major interacció amb l'alumnat; d'alguna manera tinc la impressió que a ella li sembla que segons què faci a la classe és una pèrdua de temps o és un joc, que serveix bàsicament per això, per jugar.

Li demano, ja n'havíem parlat també, que tingui present que necessitaré recull de feines dels alumnes, filmació de la sessió que ella consideri més oportuna i, si pot, diari o anotacions seves de com s'esdevé tot plegat.

Dia 14 de maig de 2001, dilluns

Hem quedat amb l'**Ignasi** que assistiré a les classes del grup B perquè anar a totes em seria molt complicat després per fer-ne l'anàlisi. La decisió ha estat per una simple qüestió horària; si volgués anar a alguna altra classe m'hauria de canviar els horaris de dedicació al Projecte d'Àrees i això representaria canviar algunes de les reunions que ja tinc pactades.

A la classe d'avui l'**Ignasi** ha preguntat a l'alumnat que fes definicions de *poder* i a partir de les definicions que han anat fent els alumnes ha anat endreçant tot el que s'ha dit posant molt exemples. Després ha passat a fer una activitat en la qual l'alumnat ha hagut de lluitar pel control de recursos; és una readaptació de la *Dinàmica dels cubs* que vol fer la **Magda** a les seves classes d'economia.

En realitat el que fa ho he descobert avui, mentre era a classe.

Sort que ell té una veu molt potent perquè hi havia xivarri contínuament. Fins i tot hi ha hagut un moment que uns s'han barallat vistosament amb un del seu propi equip perquè donava material a un altre equip. Mentre això succeïa l'**Ignasi** no era a la classe i els he hagut de cridar l'atenció. Durant l'hora que jo he estat present ha sortit tres vegades de l'aula per anar al departament a buscar alguna cosa o altra; en cap moment m'ha semblat que portés res en tornar, li hauré de preguntar si el fet de deixar-los sols és una estratègia que ell utilitza de forma rutinària.

Abans d'acabar la classe els avisa que per la propera setmana serà important que hagin anat llegint el diari i que en aquest facin especial atenció a la situació al País Basc.

Després de la classe ens quedem una estona a comentar com ha anat i què pensa fer a partir d'ara. Es pot resumir així:

- Farà equips de 5 persones
- Han de cercar informació sobre les forces polítiques majoritàries que tenen representació en el Parlament Basc.
- Cada força política haurà de designar un representant.

- Els plantejarà la problemàtica de dues posicions contraposades Nacionalisme basc/ Nacionalisme espanyol.
- Cal que revisin tots els conceptes que s'han treballat a l'aula: negociació, pacte, consens, etc.
- Caldrà que trobin vies de solució negociades.
- Els anirà donat informació sobre la marxa. Com diu ell "em guardaré un as a la màniga"

Dia 21 de maig de 2001, dilluns

L'**Ignasi** em demana d'assistir a les seves classes tota l'hora, també, perquè d'aquesta manera jo pugui prendre les notes que m'interessin i no sigui necessari que ni ell ni cap alumne faci diari. Ja m'ho va insinuar la setmana passada. No m'agrada aquesta manera de treballar que té ell; no sé què vol fer i quan ho vol fer. El que passa és que quan li pregunto em surt cada dia amb una qüestió diferent. Penso que no sap anticipar el que vol fer més enllà de 24 ó màxim 48 hores.

L'estona que estat amb ell (he anat al mateix grup que l'altre dia), els alumnes s'organitzen en equips de 5 persones. En els grups de treball intenten trobar punts en comú. Hi ha sis equips de treball i n'hi ha dos que no fan pràcticament res en tota l'estona. L'**Ignasi** va passant però està moltes estones en el mateix equip, que per cert és el que més treballa. Cada equip és una taula de negociació perquè s'hi defensen les dues posicions contraposades i han d'anar trobant elements que els permetin l'aproximació de posicions.

A mesura que va passant el temps, el volum de soroll va en augment però l'**Ignasi** no diu res. Em vénen moltes ganes d'intervenir però sé que no puc fer-ho.

Quan falten 15 minuts perquè s'acabi l'hora l'**Ignasi** diu que l'exèrcit té dues missions... Aquest és, suposo ,l'as a la màniga del qual parlava.

A partir d'aquí el nivell de soroll va pujant perquè els equips ens replantegen la situació i alguns diuen que pot ser que l'exercit surti al carrer.

En els últims minuts s'apunten algunes solucions a tot aquests embolic i queden que per al proper dia recuperaran el fil en el lloc on avui l'han deixat.

L'**Ignasi**, avui m'ha semblat molt més dispers encara que l'altre dia. He tingut la sensació que no sabia massa bé on volia arribar, que anava projectant però no acabava de tenir el projecte en cap moment. D'altra banda ell no s'hi ha implicat gens, s'ho ha mirat tot des de la barrera. No he entès massa bé què pretén, espero que l'alumnat sí. En tot cas el que sí ha quedat clar és que sempre és millor resoldre qualsevol problema o conflicte utilitzant la via del diàleg o negociant. Però com diu l'**Ignasi** "per negociar has de tenir amb qui fer-ho, unes motivacions, uns objectius..."

Dia 23 de maig de 2001, dimecres

L'**Ignasi** ha fet la posada en comú de la feina de l'altre dia. Els diferents equips han anat presentant les seves alternatives als problemes que l'Ignasi preguntava. El tema bàsic era com resoldre la qüestió de l'independentisme basc: plantejar un referèndum, abolir l'exèrcit, acceptar la situació actual com la millor, etc. He pres moltes notes però no em són massa útils.

En aquest mes de maig en **Jonathan** i en **Marc** han anat fent la seva implementació a l'aula de la seva unitat didàctica. En moments puntuals que hem coincidit en el departament hem comentant la marxa però no hi ha hagut manera de trobar-nos. Sembla que no volen que ens trobem per separat, en **Marc** amb mi i en **Jonathan** amb mi; ells volen ser-hi tots dos i això dificulta la trobada perquè és gairebé impossible que coincidim. Quedem que em passaran les filmacions que faran a cadascuna de les dues aules que han triat per fer-ne el seguiment i que, en els moments que fem la posada en comú de la feina en les sessions de formació que tenim en el mes de juliol ja faran les valoracions respectives.

Juny 2001

Dia 1 de juny de 2001, divendres

Ens trobem amb la **Magda** per acabar de concretar si aniré a les seves classes de la setmana vinent. Sí que puc anar-hi i així podré filmar jo mateixa.

Dia 5 de juny de 2001, dimarts

Assisteixo a la posada en comú de la feina que ha fet la **Magda** amb el grup D de 1r de Batxillerat. La classe és de 3 a 4 i estan força esbojarrats. De tota manera quan aconsegueix una certa calma es posen a treballar sense massa problemes. La **Magda** ha estat molt clara donant les instruccions, ha preparat els diferents espais dins l'aula, ha posat rètols a la pissarra. Els alumnes han entrat molt bé en el joc i es veia perfectament com es feien les negociacions per a obtenir materials i poder fabricar els cubs. Alguns dels grups no s'han mogut del lloc. És curiosa la diferència de procediment entre noies (molt més negociadores) i nois (més impulsius i amb una certa agressivitat). També les noies manifesten més interès pel que s'està fent a l'aula.

La **Magda** va donat instruccions de temps, noves normes, etc. La poden sentir bé perquè hi un ha soroll raonable.

En acabar ha fet una mica de resum i ha convidat l'alumnat a avaluar l'activitat.

En acabar la classe ens hem quedat uns minuts comentant el que s'ha fet. La **Magda** està força satisfeta però li fa molt por fer-ho demà amb l'altre grup. Sap que li costarà.

Valorem negativament el moment en què s'ha fet. Ella ho volia fer com a unitat didàctica de repàs però aquests dies ja estan molt cansats i ara pensa que si ho hagués fet abans segurament hauria pogut aprofundir en alguns conceptes.

La **Magda** diu que en el curs vinent procurarà tornar a repetir l'activitat però la plantejarà per principis del tercer trimestre perquè sigui més fàcil captar l'atenció.

Dia 6 de juny de 2001, dimecres

A les 12'30 començava la classe que la **Magda** té amb els de 1r C de Batxillerat. La **Magda** no ha pogut començar l'explicació fins a les 12'45. Estaven molt enjogassats i alguns força fora de to. Penso que la **Magda** no ha procedit de la mateixa manera amb aquest grup que amb l'altre; suposo que li fan una mica de por, per la manera com s'hi relaciona. No és pas estrany que li facin por, són uns curs ben complicat

En molts moments es podien veure alumnes (Oriol, Albert, Aitor...) totalment despenjats del que s'estava fent. De tota manera aquests tres estan permanentment "despenjats".

A diferència d'ahir amb els del D, avui amb els del C la **Magda** no ja preparat l'espai de la classe, no els ha convidat amb el mateix interès, no ha donat les instruccions de manera tan precisa ni tan completa i donava la sensació que només parlava per un grup molt reduït de persones.

No s'ha passejat per la classe i ha acabat sense fer cap mena de conclusió

Juliol 2001

Dies 2 i 3 de juliol de 2001, dilluns i dimarts

Reunions de *Projecte de Formació*

Curs 2001-2002

Setembre 2001

Dia 5 de setembre de 2001, dimecres

Amb l'**Estefania** ja havíem anat comentant en el curs anterior alguns aspectes referits a la implementació de la seva unitat didàctica. Tot i que revisant el diari del curs passat veig que no tinc res anotat que faci referència als moments que va estat parlant ella i jo. Suposo que és pel fet que amb ella vam estar xerrant moltes estones però de manera més informal i perquè teníem altres coses en comú. Per exemple el fet que l'**Estefania**, durant el curs passat es va refiar molt de mi pel que feia a qüestions de tutoria o també per tot el tema de voluntariat social que fins el curs passat havia portat jo i ara porta ella.

Aquest curs tornarem a compartir alguns moments perquè jo faré classe al grup del qual ella en segueix essent tutora.

Ella parla, també, de la feina que va tenir el curs passat perquè ja tenia prou feina a preparar-me les classes i a combinar el que feia a Simulació d'Empreses i el que feia a Batxillerat. Aquest curs pensa que les coses se li poden presentar més calmades.

Ens trobem a casa i ens posem d'acord ràpidament sobre el que ella vol fer. Estem molta estona parlant d'altres qüestions. L'**Estefania** pregunta si aquest curs farem alguna cosa de formació semblant a la del curs passat. Ella repeteix que hi va aprendre molt i, a més a més li va servir per entrar en l'equip del departament.

Tal com havia anat anunciant el curs passat vol treballar amb el seu grup i en la matèria d'Economia i Organització d'Empreses. La unitat didàctica que vol fer té relació amb la piràmide de Maslow i es dirà *Com es creen necessitats?* Pactem unes quantes qüestions:

- Alumnes de 2n de Batxillerat, modalitat de Ciències socials. Grups C i D
- Calendari i horari: Dijous, dia 4 d'octubre de 8 a 9 del matí. Es farà l'avaluació inicial.
- Divendres, dia 5 i dimecres, dia 10 els alumnes treballen en grups per preparar la defensa de les seves necessitats.
- Dijous, dia 11 i divendres, dia 12: defensa de les seves necessitats.
- Dijous, dia 18 Debat

També parlem de quins instruments i recursos podré disposar per seguir el desenvolupament i analitzar què s'esdevé i per què. En definitiva de quin material podré disposar per fer la investigació. L'**Estefania** diu que disposaré de:

- Una graella o pauta que ella farà per tal que els observadors (alumnes) puguin fer bé la seva feina)
- Preparar una mica d'esbós de com poden fer un diari.
- Diari de la professora.
- Gravar tota la discussió de dos grups en els moments que parlin de com defensar les seves necessitats.
- Filmar el dia que es faci la defensa oral de necessitats
- Filmar el dia del debat

L'Estefania es proposa treballar aquest tema en dos grups d'alumnes diferents, que ja coneix perquè han cursat els tres primers crèdits, que configuren aquesta matèria de sis crèdits, en el curs anterior. Malgrat això el grup objecte d'anàlisi només en serà un, el grup C.

El concepte d'avaluació que apareix implícit en el desenvolupament d'aquesta unitat didàctica té present l'avaluació de tot el procés i en cadascun dels moments del mateix per això ella considera que no comença de nou sinó que farà una activitat que és de repàs del que es va fer el curs passat i de preparació pel present.

L'Estefania i jo parlem ja de com s'esdevindrà la unitat didàctica, de quines seran les fases. Amb **l'Estefania** distingim molt clarament les tres fases.

Fase inicial o d'exploració.

Durant aquesta primera fase es procurarà mantenir un ambient distès i comunicatiu entre els alumnes, de manera que les preguntes i/o suggeriments que pugui fer la professora mai siguin vistos com a imposicions sinó com l'aplicació d'un model interactiu que permeti aprendre entre tots plegats.

En el decurs d'aquesta fase, que inicialment es pensa que pot tenir una durada de una sessió de classe (uns 50 minuts) es procedirà a l'exploració de coneixements previs de l'alumne a través de:

- Preguntes i alguna suggeriment
- Preguntes obertes dirigides a tot el grup classe però que pot anar-hi donant resposta el primer que la sàpiga (sempre que es mantingui un ordre de paraules). Exemples de preguntes:
 - Per què la gent es creu les tècniques de marketing?
 - Per què algunes tenen tant èxit?
 - Com es creen les necessitats?
- Suggeriments de pistes, que els alumnes hauran d'anar seguint d'acord amb el que recordin del curs anterior.
- Lectura d'algun document que s'haurà d'interpretar (informes sobre diferents plans de marketing, algun treball elaborat per alumnes més grans...)
- Realització d'un mapa conceptual i un mural.
- En els moments que la professora cregui oportú (quan s'hagin recuperat els conceptes rellevants treballats en el curs anterior) es demanarà que facin un mapa conceptual.
- Aquest mapa conceptual que els alumnes hauran elaborat es compararà amb l'esquema clàssic, piràmide de MASLOW.
- Finalment es realitzarà un mural que haurà de restar a l'aula durant tot el temps que els alumnes treballin aquest tema de les necessitats.
- Tan bon punt s'hagi acabat aquesta fase la professora, si no ho ha fet en el moments de començar-la, haurà d'exposar als alumnes els objectius que es pretén que els alumnes assoleixin treballant aquesta unitat didàctica. (L'objectiu principal és que surtin les principals necessitats que tenim, tant les reals com les artificials.

Fase de desenvolupament (introducció de conceptes nous i d'estructuració de coneixements).

La forma de treballar que es pensa utilitzar en aquesta segona fase contempla

- El treball individual de recerca d'informació. S'haurà de definir algun concepte, narrar alguna situació
- El treball en equips de 3 a 5 persones, heterogenis i seleccionats per la professora; pensats de manera que, en algun moment o altra sigui indispensable la cooperació entre els diferents membres de l'equip per tal d'acabar bé la feina però comptant que també en un moment o

altra els diferents equips hauran de competir entre ells. És l'equip qui treballarà a fons i haurà d'elaborar un pla de marketing que permeti defensar un canvi de piràmide; és a dir hi haurà de fer de manera que faci creure que les necessitats que ells estan defensant són les més vitals de totes.

- Es treballaran les principals habilitats cognitivolingüístiques: narrar, descriure, definir, explicar, argumentar.
- La capacitat d'argumentació Cal tenir present que aquesta defensa s'haurà de fer, també de forma oral i que, per tant un dels aspectes que s'haurà de tenir més present és precisament la capacitat de donar arguments que convencin a la resta de companys.

Fase d'aplicació

En aquesta tercera fase es posaran de manifest els continguts conceptuals i procedimentals apresos referits a la matèria, així com les habilitats socials i les cognitivolingüístiques que considerem bàsiques. Abans de procedir al debat i, d'acord amb com hagin anat treballant les necessitats, haurem de perfilar les preguntes i/o suggeriments que poden orientar el debat. De moment sembla que poden anar en la línia de preguntar-se:

Dia 12 de setembre de 2001, dimecres

L'entrevista amb l'**Estefania** m'ha fet veure la necessitat de tornar a passar alguns dels documents que vam treballar el curs passat en el marc del *Projecte de Formació*. Faig un document recollint els acords de final de curs, torno a passar els "pactes d'actuació" a les persones que faran la innovació en aquest curs i faig fotocòpies del document de "conceptes clau". Més endavant ja aniré parlant amb cadascú d'acord amb el que vulguin fer.

El dilluns la **Lola** em comentava que ella vol tornar a implementar la unitat didàctica "el Judici de Jesús" segurament fent algun retoc en la fase inicial. Em comprometo a ajudar-la en el que li faci falta.

Dia 26 de setembre de 2001, dimecres

Ens tornem a trobar amb l'**Estefania** per veure com ha començat el ritme de treball amb el grup que està fent la implementació de la unitat didàctica. De moment està fent el repàs que havia previst i està molt satisfeta de la receptivitat de l'alumnat.

Octubre 2001

Dia 1 d'octubre de 2001, dilluns

La trobada d'avui amb l'**Estefania** es per revisar algunes qüestions relacionades amb els canvis de calendari i/o horaris dels alumnes, ella i jo mateixa que faré d'observadora. Ja hores d'ara hi ha hagut algunes variacions en el ritme del curs que l'han obligat a endarrerir els dies de treball en equips i de debat.

Es confirmen les qüestions bàsiques: tema a tractar, seqüència de cadascuna de les activitats previstes en aquesta unitat didàctica (o seqüència formativa) , etc.

Parlem de com fer els equips i qui els ha de fer. Es decideix que:

- Els farà ella que sap quins són els coneixements inicials dels seus alumnes en aquesta matèria.

- Mirarà de trobar alumnes que dominin prou bé els continguts conceptuals d'EIO com per fer d'experts en cadascun dels equips que s'hagin de formar a cadascuna de les dues classes.
- Els grups seran heterogenis, entenent en aquesta ocasió que el concepte d'heterogeneïtat ens ve únicament donat per les notes obtingudes en aquesta matèria (EIO) durant el curs anterior. De manera que l'equip ideal seria aquell en el qual hi hagués un/a alumne/a que hagués obtingut un EX, un/a de N, un/a de B un/a de SF i un/a de IN
- **l'Estefania** procurarà que els equips no siguin massa grans. L'equip ideal seria de 5 persones.
- Es parla del tipus d'instruccions que **l'Estefania** ha de donar als seus alumnes per tal d'elaborar la piràmide de necessitats clàssica (etapa d'avaluació inicial)

Es parla del moment idoni per a comunicar a cadascun dels equips quina serà la necessitat que ells/es hauran de treballar amb major especificitat per tal d'aconseguir "imposar-la" a la resta del grup-classe com a necessitat de base. Es decideix que el millor moment és en començar la feina en equips, per tal que s'hagin hagut de forçar a pensar-les totes.

Es decideix que, per tal de decidir quin equip es prepara quina necessitat, es farà per sorteig.

Pactem, els moments que caldrà la gravació, la filmació, l'inici del diari, etc.

Dia 10 d'octubre de 2001, dimecres

Avui el 2n de Batxillerat C fa la feina en equip en el decurs de la implementació de la unitat didàctica que ha dissenyat **l'Estefania**. He assistit a la classe des del primer moment.

Em sorprèn el canvi de registre que són capaços de fer. Tenen un funcionament ben diferent a les classes de **l'Estefania** i a les meves. S'adapten molt bé al que els diu cadascú; em semblen uns alumnes diferents, més els nois que les noies.

Treballen molt tranquils, però sense que pateixin gens per la feina. Malgrat el ritme lent que porten, la majoria dels equips ja estan enllestint la feina.

Els diàlegs que es produeixen entre ells quan no preparen estrictament la feina són gairebé més rics que aquells que fan per preparar-la. No perden pas el temps però alguns fan a classe el que podrien fer en el cafè: tertúlia. En Marc parla amb l'Elisabet de les pressions socials que porten la gent a comprar coses que no vol, a desitjar-ne d'altres que no necessita per res o que li faran la vida impossible. La conversa deriva cap a comentaris que a les classes d'història també surten. Parlen de la llibertat i de la independència, de poder fer el que els doni la gana, de no haver d'estudiar...

Retornant al que han de preparar en Marc diu que perquè un producte es pugui vendre s'ha d'aconseguir que la pressió social sigui tan gran que el forci a decidir en contra de la seva voluntat primera per poder entrar en el grup social que vol, perquè és en aquell grup que vol tenir els amics. Perden d'aquesta manera la seva llibertat i independència. En Jaume està d'acord amb el que diuen. En Jaume és d'un equip diferent.

Dia 11 d'octubre de 2001, dijous

Hi ha molt desori a la classe.

Els costa força de posar-se en el lloc. En veurem amb la càmera alguns demanen de poder filmar.

Els dic que avui no, que vinc d'observadora.

Els demano que passin de mi.

Em col·loco al final i és una vegada més l'equip de l'Elisabet, en Marc... els que tinc més a prop.

L'Elisabet fa la presentació del dia.

El seu grup és el primer en sortir. Abans de fer-ho estan acabant d'enganxar les imatges. L'Eli em diu: a veure si els arribem una mica a la consciència, els hem de tocar la fibra i a veure si agafen una mica de mala consciència

Dia 18 d'octubre de 2001, dijous

Avui he estat filmant la posada en comú de la classe de l'**Estefania**. Ha estat una classe agradable. De tota manera segueixo pensant que la manera com es relacionen amb l'Estefania i la manera com ho fan amb mi és molt diferent. Amb ella actuen amb un cert "col·leguisme" que a mi no m'agrada, perquè en alguns moments ratlla la falta de respecte.

Dia 26 d'octubre de 2001, divendres

Ens tornem a trobar a casa. **L'Estefania** ha arribat més tard del que havíem quedat, però de tota manera hem estat gairebé dues hores treballant.

M'ha portat una planta en agraïment a la dedicació i l'ajuda que diu que li vaig donar l'any passat.

També, com va passar l'altra vegada que va venir a casa, hem estat xerrant de moltes altres qüestions d'escola, a més a més de fer l'anàlisi de la implementació.

L'Estefania parla del fet que treballar d'aquesta manera és senzill i molt agraït treballar d'aquesta manera els dos conceptes que ens havíem proposat i fer-ho amb el meu grup-classe. Entre les moltes qüestions de les quals parlem **L'Estefania** m'explica que el curs passat va anar molt atabalada perquè eren moltes les coses noves que hi va haver per ella i que ja tenia prou feina a preparar-me les classes i a combinar el que feia a Simulació d'Empreses i el que feia a Batxillerat. També hem parlat de les característiques del seu grup classe, en més d'una ocasió m'ha agraït la feina amb els seus i m'ha dit que he "estat capaç de crear expectatives de millora i al mateix temps els saps exigir, els deixes que estableixin diàleg amb tu i entre ells però saben qui és la professora, saben qui en sap més i et valoren molt" Diu que veu que trobar el punt d'equilibri és difícil.

Hem parlat molta estona, com ho fèiem molts moments del curs passat dels trets peculiars de la seva classe. Hem recordat les paraules del Jordi "Ja és conegut per tot el professorat que actua en aquest grup que si volen que treballem ens han de motivar" o el "et ratllen tota l'estona" típics del Jordi en Marc o qualsevol dels nois.

Novembre 2001

Dia 13 de novembre de 2001, dimarts

Ens veiem amb en David. Ell va començar a fer algunes classes el curs passat, compartint amb l'Annabel la substitució de l'Elena. Però no va seguir el *Projecte de Formació*

Amb en **David** parlem de quin era el compromís que es va pactar el curs anterior amb totes les persones del departament, *Diàleg 9*, i en tot cas li he volgut deixar clar que és ell qui decideix si vol fer una unitat didàctica seguint els paràmetres pactats el curs anterior amb la resta de companys. A ell li fa gràcia, especialment per que li pot representar un creixement professional. Sembla que està il·lusionat en entrar en la dinàmica de la resta de persones del departament. En **David** és especialista en medieval i aquesta és una de les raons per les quals vol treballar alguns

qüestió relacionada amb el món antic. Però també pesa el fet que és el nivell en el qual té més classes.

Per tant decidim que la matèria e referència seran les Ciències Socials de 2n d'ESO i que la unitat segurament estarà relacionada amb la fi del món antic.

També ens hem vist avui l'**Elena**. Aquest any tinc els dimarts amb una certa tranquil·litat per poder parlar amb els meus companys o per dedicar-me a escriure a partir de les 11 del matí. La direcció del centre ha acceptat la petició que vaig fer de poder seguir disposant d'un dia a la setmana amb poca càrrega lectiva.

És la primera entrevista pactada (n'hem anat parlant informalment) per posar-nos a treballar en la unitat didàctica que **Elena** vol fer amb els seus alumnes de 3r d'ESO. Ella és l'única persona que, essent membre del departament de Ciències Socials de l'escola no va assistir a les reunions de treball del curs passat per estar de baixa per maternitat. En iniciar el projecte de formació, quan encara no havia començat la baixa va manifestar la seva disponibilitat a formar part del grup de recerca i li vam anar passant la documentació que s'entregava així com els acords que es pactaven a les reunions.

Abans de l'entrevista i des dels primers dies d'aquest curs 2001-2002 hem anat parlant del que volia fer i ella ha anat pensant la manera de fer-ho.

Avui només ens hem hagut de posar d'acord en alguns punts concrets. Ens hem trobat en el departament. La reunió només ha durat 1 hora perquè **Elena** porta ja molt pensat com vol que es desenvolupi la unitat didàctica. L'**Elena** ha portat molts suggeriments per fer en totes i cadascuna de les etapes de la unitat didàctica que vol preparar i té molt ben pensat el que vol fer en cadascuna. L'única cosa que fem en aquesta reunió és endreçar-ho una mica d'acord amb les fases de la seqüència didàctica i seguint tot el que vàrem decidir amb la resta de companys el curs passat.

L'**Elena** diu que cal tenir present per una banda conceptes relacionats amb conflicte, per l'altra els que estarien relacionats amb les fonts d'informació a utilitzar i finalment un paquet de idees relacionades amb els continguts pròpiament "temàtics"

També té molt clara la necessitat d'utilitzar, en un moment o altra dinàmiques d'aula que forci l'alumnat a trobar solucions diferents a aquelles que els homes i les dones del moment van prendre.

Tant amb l'**Elena** com amb en **David** quedem d'acord que tan bon punt tinguin alguna cosa escrita, els objectius, les activitats de cada fase, els plantejaments de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, etc. m'ho aniran passant i en parlarem encara que sigui a estones en els esbarjos. Aquest curs *el meu horari és més difícil de conciliar amb els seus, perquè tinc més classes i en no tenir hores per al Projecte d'Àrees* els horaris no són flexibles.

Em sembla que en **David** anirà molt a la seva i que l'**Elena** m'anirà tenint al corrent de tot.

Gener 2002

Només en tornar de vacances l'**Elena** em recorda que ens hem de posar a treballar perquè ara ja haurà de començar la unitat didàctica *La Guerra dels Segadors*

Parlem de com es poden fer els grups. Li prometo pensar-hi i fer-li suggeriments. Em passa un llistat de la classe en la qual farà la implementació amb les notes i anotacions que ella hi té perquè li pugui fer aportacions a l'hora de pensar els equips de treball.

Dia 15 de gener de 2002, dimarts

Ens veiem una estona amb l'**Elena**. Ella ja té escrits els objectius per a al unitat didàctica i ha anat pensant en la forma com vol treballar a l'aula.

Estic descobrint una **Elena** diferent a la que coneixia. Em sembla molt més rigorosa i metòdica del que em pensava. Compensa treballar amb ella perquè em sembla que les dues hi aprenem. La relació que hi ha entre ella i jo és molt semblant a la que es va establir amb la Lola; hi ha aportacions i penso que aprenentatge mutus.

Parlem del concepte de *conflicte*, de com es podria treballar amb l'alumnat perquè vegin que les situacions mai són del tot tancades, que la última paraula la tenen els homes i les dones que viuen una situació determinada.

Ens hem mirat la pauta d'anàlisi d'un conflicte que vaig elaborar fa dos o tres cursos i hem estat discutint si era útil o no i si calia o no canviar-ne algun apartat.

Li he portat un parell de llibres perquè pugui tenir informació addicional per als grups de treball.

Parlem de com estructurar les fases de la unitat didàctica i comentem el fet que les dues sabem que sovint no és fàcil saber on acaba una fase i on en comença una altra; per exemple, a mesura que anem fent exploració de continguts previs i aprofitant que en aquestes situacions els alumnes acostumen a comunicar espontàniament, o forçats per les preguntes de la professora, allò que saben, pensen o senten s'aniran prioritzant i reforçant aquells conceptes que la professora consideri científicament rellevant, repetint-los, si s'escau, copiant-los a la pissarra, etc.

Ens posem d'acord en com fer l'avaluació inicial.

La intenció de l'**Elena** és de poder començar aquesta unitat didàctica en la segona o tercera setmana d'aquest mes de gener.

Dia 18 de gener de 2002, divendres

Tal com l'**Elena** havia previst comença la implementació de la unitat didàctica. A l'hora d'esbarjo m'explica com li ha anat. Els seus alumnes s'han mostrat molt contents quan les ha dit que treballarien d'una manera una mica diferent a l'habitual. Em comentava: "això deu voler dir que normalment s'avorreixen molt"

Han pogut fer l'avaluació inicial tal com havia previst. En els moments que n'hem parlat se la veia relativament satisfeta.

Dia 23 de gener de 2002, dimecres

L'**Elena** em comenta que la feina en els equips li està funcionant bé, que l'únic inconvenient és que ella sembla una baldufa perquè ha d'anar contínuament d'un equip a un altre.

Dia 29 de gener de 2002, dimarts

En **David** m'ha passat la *història de vida d'Octavi Sever* perquè m'ho pugui mirar. Diu que ja té els objectius marcats, fins i tot ha establert una relació entre els objectius que ell s'ha marcat i els objectius terminals d'àrea (prescriptius). També té clars els conceptes que vol treballar a partir de les idees de conflicte i poder.

- Definir crisi
- Definir el concepte de crisi aplicant-lo a la situació concreta de l'Imperi Romà
- Citar les causes de la crisi del món antic
- Descriure les conseqüències de l'entrada de formes de vida noves.
- Descobrir l'origen d'aquestes noves formes de vida
- Saber seleccionar les idees principals d'un text.

Parlem de la idea de crisi que d'entrada és negativa. En **David** comenta la rellevància de triar bé l'espai geogràfic on volem que passi l'acció d'aquesta història de vida i diu que pensa que aquest lloc hauria de ser Catalunya. També comenta que està decidit a fer això d'una història de vida perquè és com un joc i les activitats que es plantegen a la unitat didàctica del llibre són força clàssiques.

Febrer 2002

Dia 14 de febrer de 2002, dijous

Vaig a la classe del **Elena** perquè avui els equips de treball fan la presentació de la feina que han estat preparant durant els dies anteriors. He filmat totes les intervencions i m'he quedat també a la classe durant l'última estona mentre estaven fent l'avaluació.

L'**Elena** és molt calmada i en cap moment ha hagut de pujar l to perquè l'alumnat callés i es posés en disposició de treball. Clar que ella tampoc ha tingut pressa en començar, els ha deixat que s'anessin tranquil·litzant..

Març 2002

Sé que en **David** està preparat per implementar la seva unitat didàctica però no ens veiem. No vull pressionar-lo i com que ell no disposa de temps i, a més a més, no sap si l'any vinent continuarà sent professor de l'escola no vull ser jo la que li recordi el seu compromís.

Aquest any l'ambient en el departament és molt més fred. L'Estefania, la Lola i la Carlota parlen sovint del fet que es troba a faltar les reunions del curs passat. Es parla de fer alguna cosa per veure'ns. Tothom recorda el berenar de l'any passat a casa.

Dia 12 de març de 2002, dimarts

Finalment ens hem vist amb en **David** i m'ha dit que aquesta setmana farà amb el grup de 2n d'ESO la simulació que ha preparat i que o bé divendres o dimarts de la setmana vinent faran l'exposició. En aquests moments en **David** ja té ben clar que vol fer en cada etapa i ja té les fotocòpies de la història d'Octavi Sever preparades. Ha fet la seqüenciació de les fases de la manera següent:

Fase d'exploració de continguts. En aquesta fase en **David** exposarà a l'alumnat el que es pensa fer. Procurarà crear debat i la interacció. Preguntarà què entenen per *crisi*. Un cop posat en comú

els diferents significats i interpretacions que puguin fer del concepte *crisi* es mirarà que els sàpiguen veure amb diferents àmbits de la crisi _aspectes socials, polítics, econòmics, culturals, fins i tot, personals_ i el que poden comportar.

Fase de desenvolupament. Cal tenir present que l'alumnat ja coneix l'espai d'estudi perquè és el tema de treball de la unitat anterior. Això vol dir que només caldrà que en **David** faci una lleu incidència per recuperar els coneixements sobre l'àrea que comprèn l'Imperi i la situació general a l'inici del segle III dC. que és on situarem els primers símptomes de debilitat de l'Imperi. En **David** diu que farà el possible perquè entre tots siguin capaços d'establir algun tipus de paral·lelisme entre la societat romans i l'actual serà molt important per entendre el procés, tant el perquè de l'arribada de gent forània com la dificultat de la convivència.

Finalment introduirà una *història de vida*, la d'Octavi Sever. A través de la lectura d'un personatge fictici directament implicat en els elements que apareixen a la unitat didàctica intentarem familiaritzar l'alumnat amb els components més destacables del període i amb alguns conceptes de difícil definició.

La manera de treballar sembla oportú que es faci a través de grups de treball cooperatiu. Els grups seran de quatre persones que seleccionarà el **David** mirant que en cada equip hi hagi alumnes de capacitats i rendiments diversos.

La lectura de la història de vida hauria de donar una idea aproximada de la situació que s'estava vivint a l'Imperi al segle III-IV. Per tal que les idees acabin d'arrelar es treballaran també documents i materials de suport, tant de fonts primàries com secundàries, tot fent èmfasi en els elements de crisi que apareixen i en el tipus al qual pertanyen.

Dia 19 de març de 2002, dimarts

En David em va demanar ahir que portés la càmera. De tota manera diu que prefereix gravar-ho ell Avui li he portat i li he explicat el funcionament i ell ho ha gravat.

Dia 9 d'abril de 2002, dimarts

L'**Elena** i jo tenim l'entrevista per avaluar el *Projecte de Formació i la innovació curricular* En seu cas és tot molt recent no està en la mateixa situació que els altres perquè fa molt poc que n'ha fet la implementació.

Avui he tingut, també l'entrevista amb la **Lola** i amb l'**Ignasi**.

Dia 4 de juny de 2002, dimarts

Entrevista amb la **Carlota**

Dia 21 de juny de 2002, divendres

Entrevista amb la l'**Estefania**

Presentació

S'ha explicat al capítol *La intervenció didàctica. Reflexions prèvies i concreció de la proposta didàctica* que s'analitzen cinc de les deu unitats didàctiques preparades sota l'aixopluc del *Projecte de Formació*.

En aquest annexos s'hi inclouen alguns documents de treball per al professor o per a l'alumnat que es consideren un bon complement material que pot resultar clarificador per a la lectura i la comprensió global de la tesi i rellevant per aquells professors o professores de secundària que s'animin a seguir alguns dels passos iniciats aquí.

Dins de cada unitat didàctica s'han ordenat els documents segons si es tracta de documents per al professorat, per a l'alumnat o si és material de recerca, per exemple el buidat de les cintes de vídeo.

Document 1: La valoració que els nois i noies fan de com s'han desenvolupat els esdeveniments i l'explicitació del que creuen que hi han après

Intervencions que fa l'alumnat en acabar el Judici de Jesús. Filmació del dia 16 de març de 2001

Un cop feta la dramatització i en la mateixa sessió per tal de no trencar el clima que hi ha, Lola convida els alumnes a seure en rotllana i els va fent preguntes que ells i elles contesten amb espontaneïtat i amb molt ordre, demanant el torn de paraula alçant la mà.

Lola *el fet de representar aquesta part de la vida de Jesús, el Judici de Jesús, creieu que us ha influït per conèixer més coses de Jesús?*
Ester *ens ha ajudat a saber com es portava la gent, quines sensacions tenien.*
Gabi *com que nosaltres hem elaborat el nostre propi paper ens hem pogut avenir bastant.*
Jordi (feia de Pilat) *hem pogut veure quines responsabilitats tenien els alts càrrecs i també veure que amb una vida humana no s'hi pot jugar*
Lola *tu que tenies tot el poder, com t'hi has trobat amb el fet que Jesús depenia de tu?*
Jordi (Pilat). *Home! que tenia molta llibertat. Però el poble decidia molt més que jo*
Lola *t'has sentit còmode en el teu paper?*
Jordi (Pilat) *sí.*
Lola *sí? T'agrada manar?*
Jordi *í*
Lola *Herodes i Caifàs també han tingut aquesta sensació en el seu paper de manar?*
Albert (Caifàs) *jo no gaire perquè jo no podia manar*
Lola *Ah! Tu no tenies poder? Però tu quan judicaves Jesús com a membre del Sanedrí què pretenies fer*
Albert (Caifàs) *matar-lo*
Lola *tenies poder o no tenies poder?*
Albert (Caifàs) *de matar-lo no però de condemnar-lo sí.*
Lola *què és pitjor?*
Albert (Caifàs) *no ho sé*
Lola *no ho sabem, no? Si tu no l'haguessin condemnat i l'haguessin portat a Pilat... Tu sí que tenies el poder de portar-lo a Pilat perquè acabessin amb ell, no?. I Herodes?*
Marc (Herodes) *sí, sí que tenia poder però jo era molt més egoïsta i jo pensava que jo era molt millor que Jesús.*
Lola *t'has trobat com indefens davant de Jesús, oi. Ell s'ha negat a establir una relació amb tu.*
David *ha estat molt bé perquè quan ens hem posat a dir alguna cosa, cadascú deia el que volia, segons el que havíem preparat. També hem après molt i ens ho hem passat molt bé.*
Saida *no ho sé però potser Jesús, per totes les acusacions que li han fet potser s'ha sentit alguna vegada una mica, no ho sé, incòmode*
Lola *què en penses (referint-se al noi que feia de Jesús)? Perquè el teu paper era així com molt pacífic, molt d'aguantar. Com t'has sentit?*
Adrià(Jesús) *M'ha agradat.*
Lola *podries dir algun motiu pel qual t'ha agradat?*
Adrià(Jesús) *no ho sé. Sobretot perquè em defensaven, no ho sé. I també perquè quan em deien coses deia mira: ara no contesto!*
Lola *algun altre personatge vol dir com s'ha sentit amb la seva experiència... digues...digues allò que volies dir..*
Estela *penso que ha estat una bona experiència per a tothom i que ha sigut una bona experiència per a tothom. Ha estat molt bé perquè hi ha hagut coses que no sabíem i que hem pogut aprendre i com que hi havia molta llibertat en el paper...es sentia la gent millor que no pas si ens posen un paper que t'has d'aprendre..., com que el paper l'has fet tu és més fàcil d'aprendre*
Arnau *que també he après que a alguns personatges potser els pagaven i potser ni coneixien a Jesús però només pels diners ja el jutjaven culpable, estaven molt enganxats als diners.*
Èlia *jo també, a part d'aprendre coses noves sobre la vida de Jesús, també he vist que a vegades vas a veure una obra de teatre i veus així els actors i penses que és molt fàcil però quan et toca així fer-ho a tu consta més i ...*
Lola *es molt important posar-vos en el paper que representàveu. A alguna persona li ha costat tant, tant, tant de posar-se en un paper que no*

- ho ha aconseguit? Què us sembla? Algú de vosaltres ha tingut aquesta sensació de dir jo no me n'he sortit, jo no pensava que era Pere, que era Tomàs, que era una dona de la vida...
- Marta jo, la mare de Jesús. És que no em sortia perquè clar se suposa que estava morint el meu fill i jo no, no, perquè clar jo no sé què és.
Hi ha rialles per la forma espontània en què la noia fa la seva intervenció.
- Lola si haguéssim de qualificar el judici que es va fer a Jesús, posem-nos en el seu temps, què diríem?
- Enric que jo crec que injust perquè ell no tenia força per defensar-se, hi havia molts més acusadors i a la majoria els havien comprat les forces romanes.
- Gabi també ho trobo injust perquè les lleis que no complia eren molt poques en canvi feia molt el bé. Llavors, és clar, perquè hi havia molts acusadors i cridaven més, doncs el van condemnar.
- Àlex jo trobo que és injust perquè amb el poder que tenien els que tenien el poder de jutjar-lo i condemnar-lo, el que diguessin els defensors els era igual, com si no parlés ningú, de la mateixa manera el condemnarien.
- Lola i ara una pregunta així, una mica més profunda: vosaltres creieu que actualment pot haver-hi persones que sofreixin injustament un judici de l'estil d'aquest?
- Estel sí, jo diria que sí, perquè ara per exemple que hi hagi una persona blanca rica que, posem que hagi robat un bolso, només pel fet de ser blanc i sí té diners el judici només pel fet de ser blanc el judici (Sona el timbre del final de la classe) serà molt millor; en canvi un negre que potser ha caigut un diner a terra i l'ha agafat i li han trobat... ja només pel fet de ser negre doncs ja serà culpable.
- Arnau i que també actualment, als EUA, per les races els mexicans, sud-americans i tots aquests, en el judici doncs potser si han trobat unes petites proves, com que és d'una altra raça, doncs ja en busquen més i agafen aquell.
- Lola per tant hi ha una gran discriminació per la qüestió de la raça
- David També per exemple una persona que té molt diners i es paga la seva llibertat. I sobre el meu personatge vull dir que m'ha agradat molt poder-m'ho preparar.
- Jordi (Pilat) Jo només volia dir que les acusacions eren absurdes, per exemple: voler condemnar algú per obrir una tomba, per treballar en dissabte... si ara hi ha gent que treballa que treballa els diumenges.
- Lola potser, per fer aquesta reflexió ens hem de situar en el temps en què es van fer.
- Lola (Assenyalant la noia 5) la mare de Jesús i acabem.
- Marta Que també una persona rica es pot pagar un advocat i els pobres no
- Lola Per tant una altra discriminació seria l'assumpte econòmic. Una persona pobra normalment li costa més trobar advocats que dediquin el temps a defensar una persona pobre.
- Àlex també hi ha el tema de les prostitutes. Ara n'hi ha i no passa res.
- Lola això és bo o no és bo.
- Àlex no ho sé
- Lola No ho saps! Ja ho discutirem.
- Encara hi ha nois i noies (5 ó 6) amb la mà alçada però ja fa estoneta que ha sonat el timbre que marca el final de l'hora de classe.
- Lola jòvenes. La Agnès i jo hem de marxar que tenim una altra classe. Us ho agraeixo molt, ho heu fet molt bé, s'hi veu un treball molt ple.

Els nois i les noies aplaudeixen i es van col·locant en els seus respectius llocs mentre es van traient els vestits.

Document 1: Pauta d'anàlisi d'un conflicte.

1. Presentació del conflicte

1.1. *Moment i abast geogràfic del conflicte (temps i espai)*

1.2. *Ordenació dels esdeveniments més destacables.*

2. Anàlisi de les seves causes.

2.1. *Enumeració de les causes del conflicte, separant el que considerem causes remotes de les immediates*

2.2. *Presentació dels implicats. (Es tracta de fer una breu nota sobre els països, institucions i grups socials que van prendre part en el conflicte)*

2.3. *Presentació dels arguments que defensava cada part implicada. (Es tracta de trobar els per què cada part va prendre part en el conflicte)*

3. El paper dels països i/o les institucions en pel conflicte.

3.1. *Com i al costat de qui prenen part?. Per què?.*

3.2. *Existien o podien existir àrbitres, mediadors, etc.? Qui hauria pogut fer aquest paper? Per què?*

4. Els perjudicats pel conflicte

4.1. *A qui va perjudica el conflicte? A qui va beneficiar? Per què?*

5. Alternatives de solució al conflicte

5.1. *Quines haurien pogut ser les possibles vies de solució? Enumereu-les i ordeneu-les, donant raons i arguments.*

5.2. *Quines possibles conseqüències hauria pogut tenir cadascuna de les solucions que heu aportat?*

6. Conclusions

**Document 2. Mostra de les produccions escrites; seguiment de la pauta
“anàlisi d’un conflicte”** (Elaborada entre *del 23 al 31-01-02*)

Document 3. Mostra de les produccions de l'alumnat

Document 4: Valoració que els nois i noies fan de com s'han desenvolupat els esdeveniments i l'explicitació del que creuen que hi han après.

Valoracions fetes els dies 14 i 15 de febrer de 2002. Són valoracions fetes en veu alta i/o escrites.

Aquesta valoració es fa el dia següent a l'exposició dels treballs i es fa de dues maneres individualment i en comú. Les valoracions coincideixen del tot, fetes personalment o fetes davant de tot el grup. Es demana que n'hi hagi constància escrita perquè d'altra manera els i les alumnes més tímids no diuen mai res i sovint les seves valoracions són interessant.

Es demana als alumnes que valorin:

- a) el desenvolupament global de la forma de treballar en aquesta unitat didàctica.
- b) La feina d'equip i la qualificació que es posarien.

a) Pel que fa al desenvolupament global de la unitat.

Alumne núm.1¹. *Crec que aquesta activitat, a part de la diversió, serveix per estudiar de manera divertida i no fer la classe pesada. D'aquesta manera hi participem tots i no estem avorrits.*

Alumne núm. 2. *Ha estat bé. Una feina assolida i he treballat bé en grup*

Alumne núm. 3. *He après molt en aquest treball*

Alumne núm. 4. *Trobo que ha sigut molt positiva l'experiència. Ben bé el per què no ho sé però m'ho he passat bé i m'ha agradat molt. A més això de la gravació i de veure'ns després està molt bé! Quan hi tornem?*

Alumne núm. 5. *La dinàmica de treball que s'ha fet ha estat molt bé ja que permetia que entre tots ho enteníem tot. Per tant aquest treball ha estat profitós.*

Alumne núm. 6. *Ha estat positiu fer el treball en grup.*

Alumne núm. 7. *Aquesta activitat és una manera més amena de treballar en la qual hem treballat força bé.*

Alumne núm. 8. *El treball ha estat profitós ja que hem hagut de posar-nos a la pell d'una persona important en la història de Catalunya, això ens ha fet veure les coses des de diversos punts de vista.*

Alumne núm. 9.

Alumne núm. 10.

Alumne núm. 11. *Aquest treball m'ha servit per aprendre més*

Alumne núm. 12.

Alumne núm. 13.

Alumne núm. 14.

Alumne núm. 15. *Aquesta activitat m'ha servit per aprendre que va passar amb la Guerra dels Segadors. A més és diferent a les altres activitats i ha sigut divertit. També m'ha agradat molt fer la representació però no vull que em tornin a filmar que sempre surto malament.*

Alumne núm. 16. *He après molt perquè vam perdre molts dies explicant la història*

Alumne núm. 17.

Alumne núm. 18.

Alumne núm. 19.

Alumne núm. 20. *Penso que és molt positiu treballar d'aquesta manera, fer treballs en grup perquè treballes els conceptes d'una forma més emotiva i divertida i alhora estudies. Sincerament m'ha agradat més fer treballs que la teoria i prendre apunts.*

Alumne núm. 21.

Alumne núm. 22. *Crec que ha estat una bona manera d'aprendre*

Alumne núm. 23. *M'ha agradat això de fer la representació. El treball ha estat bé...*

Alumne núm. 24.

Alumne núm. 25.

Alumne núm. 26.

¹ Es manté un número i no un nom per a cada alumne perquè és la forma com l'Elena va demanar a un parell de noies que fessin el buidat del que s'havia dit, malgrat que els documents que s'hi adjuntaven portaven tots el nom del noi o la noia que l'havia escrit. D'aquesta manera es veu qui no ha escrit res i no es posava a ningú en un compromís davant l'Elena, la professora.

Alumne núm. 27. He après amb aquest mètode de treball però a la vegada se m'ha fet molt pesat i repetitiu.

Alumne núm. 28. Aquesta activitat ha estat molt fructífera, ja que hem après i és divertit.

Alumne núm. 29.

Alumne núm. 30.

Alumne núm. 31.

Alumne núm. 32.

Valoració global. Aspectes positius:

Està bé per no haver d'estudiar el llibre

El treball s'acosta poc a la realitat

Està bé el treball en grup i de pas estudies el tema

Aprèn d'una manera divertida

Es té una idea aproximada del que va succeir

Està molt bé no haver de fer examen

Valoració global. Aspectes negatius:

De vegades s'ha fet pesat

Millor que ens haguessis explicat la història i només haguéssim fet el treball en grup.

c) Pel que fa la feina d'equip i la nota que es posarien

Alumne núm. 1. L'Anna ha fet molt menys que la resta del grup i si li dèiem que treballés ens deia que no érem ningú per dir-li. Nota: 8.5

Alumne núm. 2. Nota: 7.75

Alumne núm. 3. Hi ha un membre del grup que no ha treballat gaire. Nota: 7.5/8

Alumne núm. 4. Nota: com a feina global un 10

Alumne núm. 5. Crec que em mereixo un 8. La feina del grup ha estat col·lectiva. Nosaltres ho hem treballat.

Alumne núm. 6. En general el nostre grup ha estat d'acord amb les decisions preses en el grup. Tots els components del grup hem estat units i hi ha hagut una bona relació entre nosaltres. Nota personal: 7

Alumne núm. 7. En el grup hi ha hagut petites disputes en la distribució però que han comportat al final una reunió d'idees força reeixides.

Alumne núm. 8. Potser el treball no ha sigut tot lo extens que hauríem desitjat però tant les preguntes com les respostes, inclús la conclusió han estat totalment premeditades per a donar a conèixer la intenció del nostre personatge. Nota per al treball: 8

Alumne núm. 9. Crec que la meua nota per al treball des del meu punt de vista és un 8 perquè he treballat però he tingut algun moment que tampoc he treballat tant a causa de l'Anna. L'Anna no ha fet res i si li dèiem alguna cosa ens deia que nosaltres no érem les seves mares per dir-li el que havia de fer. També un dia que vam anar a la mediateca i la Imma, la profe de la mediateca, la va haver de fer fora perquè en dues hores no va fer res excepte parlar, enviar missatges pel mòbil i jugar.

Alumne núm. 10. Dins del grup em poso des del meu punt de vista un 8.5 perquè considero que he fet la feina com per merèixer aquesta nota. Qui m'ha ajudat més a aconseguir-la ha estat la Meri i el Naval.

Alumne núm. 11. Jo crec que em mereixo un 7 perquè he treballat però podia haver treballat més. Tots els del grup hi hem treballat i hem après.

Alumne núm. 12. La nota que em posaria està entre un 7 i un 7.5 ja que crec que he col·laborat en tots els aspectes que he pogut i també he ajudat.

Alumne núm. 13. Realment opino que essent un grup de quatre i faltant la Montse durant el procés i en Marc que en ocasions ha estat malalt i havent realitzat gran part de l'argument de l'obra i havent estat el grup que amb més gràcia ho hem representat, crec que em mereixo un 8.5

Alumne núm. 14. De nota em posaria un 6.5 o un 7. Encara que el treball podia haver estat millor crec que vam treballar com a grup i els dies que la Sílvia va estar absent vam intentar entendre la revolta i solucionar tots els dubtes que van sorgir. Després a la setmana següent a l'estar malalta no vaig poder fer el treball en si. La representació dintre del que cap ha estat força bé encara que no vam explicar les fotos pels nervis.

Alumne núm. 15. La nota que em poso és un 8

Alumne núm. 16.

Alumne núm. 17. Nota: 7. En aquest treball hem col·laborat per igual tots els membres del grup.

- Alumne núm. 18. Dins del grup hem treballat tots. Uns més que altres però jo em poso un 7
- Alumne núm. 19. Nota: 6
- Alumne núm. 20. Penso que em mereixo un 7.5 per la feina que he fet. Hem treballat tots més o menys igual
- Alumne núm. 21. Crec que tots els del meu grup hem treballat molt i molt bé. Crec que la feina ha sigut col·lectiva i hi ha hagut una bona dinàmica de grup. Crec que la nota que em mereixo és un 8 ó un 8.5.
- Alumne núm. 22. Crec que tant jo com els meus companys ens hem ajudat mútuament, dient cadascú les seves opinions i fent el treball més adient per l'equip
- Alumne núm. 23. El treball ha estat bé però treballar en grups sempre és pesat i alguns companys no col·laboren.
- Alumne núm. 24. Nota 7.5. Jo crec que he treballat prou bé i que m'he esforçat per fer un bon treball.
- Alumne núm. 25. Jo em poso un 7.5 perquè crec que m'he sabut de memòria el tros que em tocava i, bé, he fallat una mica en l'expressió oral.
- Alumne núm. 26. Crec que em mereixo un 8 perquè m'he esforçat en treballar bé amb l'equip i he fet la feina marcada.
- Alumne núm. 27. Nota: 6.5 ó 7
- Alumne núm. 28. Nota 7/8
- Alumne núm. 29. Nota 6/7. Crec que tothom del grup ha treballat i ha fet alguna cosa.
- Alumne núm. 30. Crec que la nota que hauria de tenir és un 8 perquè crec que he participat molt i he ajudat en el treball.
- Alumne núm. 31. Nota: un 3
- Alumne núm. 32. Crec que em mereixo un 8. Més o menys tots hem treballat igual. L'única diferència es que als dos treballs els he tingut de passar jo, no és que em sàpiga greu però s'hauria de col·laborar una mica més.
- Alumne núm. 33. Nota: 8.5. Hem treballat bé en l'equip.

Document 1: Material per a la professora

Exemple de relació entre els objectius de la unitat didàctica preparada i els Objectius Terminals d'Àrea (OTA)

El temps de la Transició: el referèndum del 15 de desembre de 1976.

Els objectius

1. Conèixer els mecanismes que van possibilitar la transició així com les posicions que es van adoptar en aquells moments i les raons o arguments que en van permetre la seva defensa.
2. Saber cercar la informació, d'acord amb els criteris marcats en iniciar la recerca, processar-la, reorganitzar-la i fer una síntesi de la informació rellevant necessària.
3. Saber treballar en equip.
4. Saber entendre les posicions i accions d'altres persones, saber entendre les raons d'aquestes posicions.
5. Saber prendre decisions, aportant raons i arguments de pes per justificar la seves decisions.
6. Saber participar en els moments de debat bo i respectant el torn de paraula
7. Qüestionar-se la necessitat o no d'intervenció política.

Els **Objectius Terminals d'Àrea** prescriptius que es treballen en part o totalment en aquesta unitat didàctica són (els números marcats corresponen a la numeració del llistat d'objectius prescriptius)

1. **33.** Elaborar informes o participar en debats sobre temes polèmics de l'actualitat local, nacional o internacional, utilitzant amb rigor i amb esperit crític la informació dels mitjans de comunicació i manifestant, amb les opinions, actituds de tolerància, respecte cap als altres i acceptació de les opinions contràries.
2. **36** Identificar les principals causes que motiven una situació històrica o conflicte actual, interrelacionant-les i deduint-ne les conseqüències
3. **49** Obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, grafies, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades i opinions que proporcionen al voltant d'un tema
4. **51** Realitzar treballs de síntesi sobre algun fet important de l'actualitat o del passat a partir d'informació diversa, tot tenint interès per presentar-los amb rigor i netedat, i d'acord amb la normativa preestablerta i comunicant-los per escrit, oralment o mitjançant altres registres.
5. Identificar elements dels models ètics de vida i comportament humà en diferents preses de posició a propòsit de dilemes morals que es plantegen en el món actual
6. **42** Identificar els problemes socials i polítics més importants de Catalunya i Espanya des de la Segona República fins a l'actualitat.

Document 2. L'empatia

Material per a la professora

L'empatia és la capacitat de posar-se en la pell d'una altra persona, en la situació d'un altre.

Els psicòlegs diuen que l'empatia té tres components:

- una reacció emocional cap als altres,
- una reacció cognitiva que ens permet entendre el punt de vista dels altres i
- un component motivacional que ens pot conduir a un canvi d'actitud cap als altres.

“los seres humanos son capaces de entrar en el dolor ajeno e imaginarse lo que siente el que sufre... Nadie se habría preocupado de liberar a los esclavos a no ser que, de forma imaginaria se hubiera podido poner en el lugar del esclavo. Esta es precisamente la base sobre la que se apoya la capacidad del hombre para la crueldad. Su deseo de torturar y humillar a otro ser sobre, sobre el que ya tiene poder, está claramente relacionado con su habilidad para entrar imaginariamente en la agonía de la víctima.”

L'autor del text és Anthony Storr, en el llibre *La agresión humana* 1968.

L'empatia és considerada una de les habilitats socials bàsica perquè, en permetre al subjecte aquest “ficar-se” en la pell d'un altre, li pot permetre entendre el que sent, el que pensa i , fins i tot, el que farà i així pot actuar en conseqüència.

La capacitat d'empatia és considerada, al costat de la capacitat d'escoltar, com una via ràpida i eficaç per accedir a unes relacions socials humanament riques. Es valora l'empatia com la base de comportaments prosocials que permeten a l'individu tenir cura de la seva pròpia salut mental al mateix temps que possibilita disminuir les manifestacions d'agressivitat negativa o violència.

L'exercici de l'empatia significa comportament receptiu, poc centrat en un mateix i capaç d'acollir a l'altre. Per exemple, si ens trobem en una conversa i encara que només sigui per uns moments, som capaços d'entendre intensament el que l'altre pensa, sent i desitja, podem establir una sintonia vital amb ell/a.

Piaget ja parlava de la *descentració* com de l'habilitat de percebre una situació des del punt de vista de l'altre i el considerava com un indicador de la maduresa del nen/a i per tant un indicador del moment evolutiu en el qual es troba. No obstant això, el fet que sigui evolutiu no vol dir que sigui automàtic. En el seu desenvolupament hi juguen un paper important les relacions amb els companys i companyes de la mateixa edat.

El desenvolupament de l'empatia passa per diversos moments evolutius (la qual cosa no vol dir que tots els nens i nenes i passin ni que hi passin en els mateixos temps biològics):

- En primer lloc, cal desenvolupar la capacitat de diferenciar entre jo i els altres, el meu malestar i el malestar dels altres.
- En segon lloc, s'ha de ser capaç de percebre que no tots ens sentim igual en una situació idèntica, i que fins i tot un mateix en situacions iguals o semblants pot sentir coses molt diferents.

- Finalment, cal ser capaç d'imaginar-se experimentant allò que sent l'altre i adoptar la seva perspectiva.

Com moltes altres de les habilitats socials sovint s'han d'exercitar per arribar a incorporar-les de manera espontània en les relacions socials habituals. També com en moltes altres de les habilitats socials que creiem necessari desenvolupar el joc ens pot ser d'una gran ajuda i l'àmbit escolar un bon marc per anar-les "assajant"

L'empatia és una d'aquestes manifestacions de la intel·ligència emocional que permet captar el sofriment dels altres. Sembla que una de les manifestacions primeres podria ser el plor d'un nen que s'inicia perquè sent plorar un altre nen; és un plor per simpatia. Sembla que els nens que han rebut una educació que els ha forçat a reflexionar sobre el mal o dolor causat per la pròpia conducta acostumen a ser nens més empàtics. Però com que els nens aprenen molt especialment a través d'observar els altres, la forma com reaccionen les persones del seu entorn, això pot mediatitzar molt l'aprenentatge de l'empatia i per això és important reforçar aquest aprenentatge de manera "artificial"

El joc i la forma de treballar que fomentin l'empatia

L'empatia ens ha de permetre posar-nos en la situació de l'altre. L'empatia practicada en el joc és una simulació viscuda amb intensitat.

Es tracta d'assumir un paper, un rol, des de la perspectiva d'una altra persona (*rol taking*) Pot anar des d'un conte interpretat des del costat del que mai és el protagonista principal fins a la simulació de situacions més complexa i que permeti gairebé el psicodrama.

Multitud d'exercicis d'aula la poden potenciar, des d'endevinar la paraula que un ha escrit en un paper, passant per les narracions sobre persones o animals amb problemàtiques concretes (p.e., disminuïts, marginats, etc. fins a retallar i enganxar imatges de cares que expressin sentiments que podem interpretar i reproduir.

Document 3. Document de treball per a l'alumnat amb la preparació adaptada al grup classe concret de la professora.

Història d'Espanya. Curs 2000-2001

La transició espanyola. De la dictadura a la democràcia

Aquests últims dies has treballat un tema que ens sembla fonamental, has vist com en un interval de temps relativament curt a Espanya es passava d'un sistema polític dictatorial a un de democràtic. És molt possible que tu no hi vegis la importància perquè la teva vida ha transcorregut tota sota aquest aixopluc de la democràcia, però la majoria d'aquells i aquelles que som una mica més grans considerem aquell canvi com l'entrada en una nova etapa de la nostra vida social i política.

T'imagines cantar el "cara al sol" cada dia a l'escola? T'imagines haver d'anar, per inevitable obligació, a missa, a confessar i combregar cada diumenge? T'imagines no poder parlar en català per prohibició explícita? T'imagines poder ser detingut per anar pel carrer amb els teus cinc amics a partir de les 12 de la nit?

Et podríem citar moltes altres situacions més greus que aquestes per exemplificar l'absència de llibertats individuals i col·lectives que caracteritzava el franquisme. Però ara no és aquesta la nostra intenció. El que ens disposem a fer és una altra cosa molt diferent.

Volem que *a través d'una situació simulada* (que té però una base rigorosament històrica) intentis *pensar i sentir* el que van pensar i sentir la gent que vivia a Espanya entre els anys 1974 i 1977.

Nosaltres entenem la Història com ho fa el senyor J. Fontana en clau de "cruïlla de camins". Això vol dir que els homes i les dones d'un temps determinat es troben en una situació concreta (una situació que pot ser problemàtica, conflictiva) i l'han de resoldre. Ells, com nosaltres davant de qualsevol situació han de prendre decisions, han de triar opcions. És com si ens trobéssim davant d'una cruïlla de camins (d'una rotonda) i haguéssim de decidir cap on tirem, amb la seguretat que, quan haguem decidit, ens serà difícil i potser impossible fer marxa enrera; amb la convicció que anar pel camí de l'esquerra vol dir no anar pel de la dreta o a l'inrevés.

La Història sempre ens presenta situacions en les que cal decidir. En cadascuna d'elles la decisió que es prengui determina el futur. Així va ser en els moments dels quals estem parlant, els últims temps del franquisme i els primers anys després de la mort del general Franco. Per tal d'entendre les decisions que van prendre els homes i les dones d'un moment concret de la Història diuen que no hi ha res millor que intentar "ficar-se" en la seva pell i intentar pensar i sentir el que varen pensar i sentir ells i elles. Si ho aconseguim entendrem les seves actuacions. Entendre les actuacions del passat ens facilita la comprensió de les situacions i les actuacions del present.

Per això, per entendre què pensaven i què sentien i per comprendre el per què de les seves actuacions et demanem que procuris fer tot el que et proposem amb la màxima atenció possible.

1. Primer et donem una informació addicional a la que tens al llibre

En els moments que Joan Carles és proclamat rei d'Espanya conviuen diferents sectors dins del règim

- L'anomenat ***búnquer*** o immobiliistes
- Els ***aperturistes***

I, a més a més existeix

- ***l'oposició*** que s'ha organitzat sota, des de l'abril del 1976 sota la Coordinació democràtica

El llibre et parla de la Llei de reforma política. Cal que sàpigues que aquesta llei va ser votada per referèndum el 15 de desembre de 1976 i que fou majoritàriament acceptada.

La situació del moment podia anar per tres camins diferents :

- Seguir amb el franquisme
- Afavorir una transició guiada per Suárez
- Trencar definitivament amb el règim anterior.

En aquest referèndum l'oposició, que vol mesurar la seva força, defensa l'abstenció. El sector més immobiliista va demanar el NO i els aperturistes, juntament amb aquells demòcrates que van voler creure en la voluntat democratitzadora de Suárez, van defensar el SÍ.

El referèndum demanava qui era partidari d'una transició que permetés conciliar la legalitat franquista amb una nova legalitat democràtica. L'abstenció va ser molt baixa del 22.3% del cens electoral.

Els del SÍ aconseguiren més del 94% dels vots emesos Els del NO el 2.6%. El 3.4% restant foren vots en blanc.

De tota manera en algunes zones del país els resultats foren diferents. Per exemple: al País Basc l'abstenció fou molt alta i només anà a votar el **53,9%**

Fent una interpretació una mica lliure (i per tant poc rigorosa) però que ens permetrà fer més fàcil el que després et proposem, podem dir que els resultats del referèndum celebrat el 15 de desembre de 1976 van quedar així

<i>Búnquer</i> <i>NO</i>	<i>Aperturistes</i> <i>SI</i>	<i>Oposició</i> <i>ABSTENCIÓ</i>
<i>2.6%</i>	<i>75.1%</i>	<i>22.3%</i>

2. Ara us demanem que us organitzeu de la següent manera:

- Dividiu la classe en tres grups proporcionals als resultats d'aquestes eleccions, en les quals hi hem contemplat també l'abstenció (i per això no hi apareix el 94% que van obtenir el SÍ sinó un rebaixat 75.1%)
 - Repartiu-vos formant tres grups. Tan se val la ideologia que tingueu perquè del que es tractarà és que sapiguen donar raons de perquè cada grup es va decidir pel que es va decidir
 - Busqueu com a mínim tres raons (històricament verídiques) per les quals defenseu la vostra posició.
 - Organitzeu un breu debat en el qual cada grup exposi (a través d'un representant que estaria bé que tingué un nom propi del moment històric que esteu reproduint) les seves raons.
3. Ara aporteu les vostres opinions mirant de respondre el següent:
- Què hauries fet tu si haguessis hagut de votar el dia 15 de desembre de 1976? És molt important que tothom hi digui la seva.
 - Per què hauries triat el que has triat?
 - Creus que hauries tingut por d'una nova Guerra Civil si hagués sortit que es volia la ruptura? Per què?
 - Creus que si s'hagués construït un model d'Estat més obert; per exemple un Estat Federal, ara tindríem encara els problemes d'ETA? Per què?
 - Creus que hauria estat millor seguir amb el franquisme? Per què?
4. Ara podríeu fer un simulacre de referèndum i analitzar-ne els resultats.
- Cal que l'escrutini estigui ben fet

Orientacions per a la professora

La divisió de la classe pot ser la següent:

Els resultats amb els quals els fem treballar i la relació amb un grup de 30 alumnes seria:

<i>Búnquer</i> <i>NO</i>		<i>Aperturistes</i> <i>SI</i>		<i>Oposició</i> <i>ABSTENCIÓ</i>	
2.6%		75.1%		22.3%	
0.78	<i>Alumnes</i>	22.5	<i>Alumnes</i>	7	<i>Alumnes</i>

Ens sembla aconsellable no fer treballar cap alumne/a sol/a i per això hem rebaixat encara més la quantitat de vots del grup majoritari i fem aquesta proposta:

<i>Búnquer</i> <i>NO</i>		<i>Aperturistes</i> <i>SI</i>		<i>Oposició</i> <i>ABSTENCIÓ</i>	
2	<i>Alumnes</i>	21	<i>Alumnes</i>	7	<i>Alumnes</i>

També es podria fer 2 22 6

Cal tenir present que:

- Entre els que representen *el búnquer* hi ha els franquistes recalcitrants.
- Entre els *aperturistes* hi ha, a més a més dels típics franquistes que creuen que cal un canvi per modernitzar Espanya, aquells que pensen que el model de Suárez pot ser que funcioni encara que no hi acaben de confiar i que no estan en cap de les organitzacions de l'oposició
- Entre *els abstencionistes* hi ha molta gent de la Coordinadora Democràtica (Platajunta) fusió de la Junta Democràtica (organisme en el que hi participen diverses forces polítiques i sindicals com el PCE, Partido del Trabajo, Partido Socialista Popular, CCOO i personalitats de relleu) i la Plataforma de Convergència Democràtica (en la que hi havia formacions polítiques democratacristianes o el mateix PSOE) . La Coordinadora democràtica va acceptar, també les reivindicacions nacionalistes catalanes per la qual cosa els nacionalistes catalans també s'hi poden incloure.

Document 4: Intervencions de l'alumnat i la en el desenvolupament unitat didàctica.

Exemple de buidatge de la filmació. De la filmació dels dies 22 i 24 de gener de 2001

Dia 22, primer dia de filmació.

Arnau: avui farem un joc de simulació sobre el referendun del 15 de desembre de 1976.

Belluguen les taules i les cadires per posar l'aula en una altra disposició que els permeti veure's millor els uns als altres. Els diferents equips de treball, que corresponen als tres grans posicionaments, aperturistes, reformites i búnquer.

Carlota: fem atenció un moment: tothom entén bé els posicionaments? Podria definir cadascú, cada grup, en què consisteix la seva posició?

(Defensa de la via reformista)

Dídac: acabem de sortir del franquisme hi ha un ambient de força violència. La gent té por, més por fins i tot que quan Franco era viu, perquè ningú sap què pot passar. Ara comença l'etapa de transició. Mireu tenim tres opcions bàsiques: la via de la reforma, això vol dir aprofitar les coses bones que pugui tenir el franquisme, el continuisme, és a dir franquisme després de Franco i la ruptura, canvi total, tallar completament amb el passat recent i començar de nou, començar una cosa totalment nova. Nosaltres el que defensarem és la reforma, continuar el règim. Defensem també el fet que es continuï gent que ja hagi estat en el règim franquista, per exemple Suárez, tot i que hi hagi gent nova.

Ara us diré el que va passar en l'any 1976: a partir d'aquí llegeix el que té en els apunts; tot un seguit de fets que es van esdevenir des de la mort de Franco i fins el desembre del 1976.

En Marc, company d'equip d'en Dídac, fa descripció del posicionament dels principals partits polítics del moment. En Dídac continua exposant ara la situació econòmica del país i la situació econòmica internacional. En aquesta exposició compara la situació espanyola amb la de la resta de països europeus. En els moments que acaba d'exposar-la retorna al seu discurs polític per intentar convèncer als seus companys. Llegeixen alternativament, un i l'altre, els documents que han treballat amb la resta de companys.

Dídac: l'oposició diu: hem de tallar completament amb el franquisme per obtenir una democràcia. Nosaltres diem: no! Un canvi massa radical mai és bo, sempre s'ha de mirar un punt central, ni un extrem ni l'altre.

En Marc segueix fent descripció de la situació espanyola, se l'entén molt malament perquè parla baix i sense mirar als compays. Del que s'entén:

Marc: Espanya és un dels pocs països que està més endarrerit i cal situar-lo en el camí de la majoria de països d'Europa Occidental.

Dídac: abans el govern es basava en la repressió, si tu deies alguna cosa contrària al règim et fotien a la presó. Nosaltres pensem que això no està bé i per aquest motiu demanem amnistia pels presos polítics i demanem la normalització del català a Catalunya. A Catalunya molta gent se sent catalana i això s'ha de respectar.

Marc: una de les coses que tenim a favor nostre és que la societat, el poble demanen aquest canvi. Hi ha moltes manifestacions i vagues que demanen amnistia. Sobretot

En Dídac acaba fent una mica de resum:

Dídac: ara us passarem una taula (mostra un full que distribueixen a tot l'alumnat) en la que hi ha totes les vagues d'aquests últims temps. Podreu comprovar que hi ha molta gent que està començant a demanar amnistia. Nosaltres volem un canvi, hem lluitat i hem de lluitar per això però no volem una nova guerra. Si ens voteu no caldrà cap guerra, sabem, que un canvi massa radical mai és bo, hem de buscar una situació intermèdia. Volem el centre i no volem cap violència. Fins ara el poder s'ha sustentat en la repressió, nosaltres pensem que no està bé, per això demanem l'amnistia. Tota la societat i el poble vol que defensem els DDHH, nosaltres també. Hi ha uns mínims que s'han de canviar! Volem l'amnistia pels presos i pels exiliats polítics, llibertat d reunió, expressió i sindical, de manifestació. Dret de vaga, que es garanteixin i defensin els drets dels treballadors i del poble, dreta a l'autodeterminació, cal que apostem per una declaració exhaustiva de drets. Cal que tots els pobles peninsular s'uneixen en la lluita a favor de la democràcia, la fi de la repressió. És això! Ara en el que hauríeu d'ajudar, el que cal és que vosaltres ens ajudeu a defensar la nostra posició davant de la societat espanyola. Cal que ens doneu suport!

Es produeix un altre moment de canvi, no hi ha silenci, ben al contrari el grup utilitza aquests moments per fer una mica de xivarri. Els serveix de distensió perquè han estat tota l'estona molt callats i atents al que deien en Marc i en Dídac. La Carlota aprofita per fer algunes preguntes.

Carlota: què vol dir transició? (afegeix alguna qüestió més a la pregunta que no s'entén en la cinta)

Laura: canvi progressiu, bé que no sigui ni molt gran, ni insignificant, perquè si és un canvi molt extremista llavors pot portar a un conflicte.

Carlota: aleshores, això, el conflicte és el que a vosaltres no us interessa? Ara demanem el torn d'exposició a les persones que defensen el búnquer i a les que defensen l'abstenció. Quines són les raons per defensar el franquisme?

(Defensa del continuisme del franquisme)

Marta: doncs una seria que quan hi havia franquisme no hi havia grups terroristes que atempten contra gent. D'ença que Franco ha mort i com que la gent no té clara la continuïtat del sistema només podem veure atemptats i manifestacions. El franquisme era estabilitat, ordre i, d'ençà que es va aconseguir superar el daltabaix de la guerra, cosa que el règim va fer per si solet, sense l'ajuda de ningú, el país ha prosperat molt. Gràcies a Franco l'economia anava bé. Durant els últims anys, el franquisme ja s'ha anat modernitzant, la prova la tenim per exemple en la Llei Orgànica de l'Estat o en la Llei de Premsa. Si seguim amb el franquisme serà més difícil que perilli la seguretat dels ciutadans, el franquisme els manté tots a ratlla, la línia la marca el sistema, no qualsevol grup terrorista o partit. En aquests últims anys el franquisme ja no era tan dur. El franquisme, després d'una etapa de dificultats econòmiques, ha vist una llarga etapa de prosperitat i de desenvolupament, ningú pot negar el creixement dels anys 60. I ho van fer solets. La mateixa Ley Orgànica del Estado i la Ley de Prensa posen de manifest la tendència a renovar-se del franquisme, representava no haver-hi tanta censura, era una mica més suau que en els primers anys de règim; ja deixava que es publicuessin coses que abans no es podien dir ni escriure.

Carlota: molt ben argumenta! Ara anem a veure la posició de l'abstenció.

(Defensa del rupturisme)

Gemma: defensem l'abstenció! Demanem la ruptura totalment amb el franquisme i creiem que el millor és proclamar la República, que és el que hi havia abans del cop d'estat de Franco. No volem el rei que ha sortit directament del franquisme. No ens podem fiar del rei perquè està directament escollit pel dictador, el Franco i els governants

directament escollits pel rei. No creiem que es puguin reconèixer les nacions com el que són, no confiem en què es deixi treballar per l'Estatut d'Autonomia. No confiem en el que diuen els polítics que hi haurà Amnistia i que es vetllarà perquè hi pugui haver autonomies. És això, més que res és que no hi podem confiar, de moment segueix la gent a la presó i les coses no van pas més bé"

Carlota: així proposeu que la gent no vagi a votar? Tenim alguna raó més a favor de la posició? Heu sigut precisos i curiosament en el lloc on hi ha més persones han sortit les argumentacions més pobres, en el lloc on hi havia menys persones han sortit les argumentacions més riques, més ben pensades.

Marc: (defensor de la reforma) una de les coses que es va tenir més en compte és que la gent volia que es paraltzessin algunes lleis i que se'n creessin de noves a favor dels Drets Humans. Que es volia un canvi, però no un canvi com el que diu l'oposició. Potser la gent el que buscava era poder fer el canvi de mica en mica, allunyar-se, potser, del que és el franquisme i acostar-se al que és la democràcia. També podem dir que per culpa del franquisme es va arribar a un aïllament i abandonó d'Espanya, Espanya era la més aïllada i amb la democràcia es poden buscar més contactes.

Carlota: molt bé. Es tractava de ser capaç de pensar què devien pensar les persones que van viure aquells moments, de saber perquè van optar pel que van optar i els del búnquer i els de la ruptura ho heu fet molt bé, perquè no defensàveu la vostra posició sinó la d'aquells que us tocava representar. Si us sembla jo ho deixaria aquí, seguirem el proper dia.

Dia 24, segon dia de filmació.

Els representants de cada posició política s'han assegut davant, de cara la resta de companys. La Carlota al seu lloc i té els papers que li serveixen de pauta per les preguntes.

Carlota: fem una repassada al que es va dir ahir.

Marta: (defensa el continuïsm) quan es veia que això anava malament i que no duraria gaire van començar a sortir grups terroristes. Una de les raons era aquesta, que al menys si hi havia franquisme es podien combatre aquests grups i es podria fer fora a ETA. Una altra és que durant el règim primer es va passar molta pobresa i després es va començar a prosperar, Espanya va ser autosuficient, tot el que Espanya va aconseguir ho va fer soleta, no la va ajudar quasi ningú; així si Espanya havia prosperant fins aquell moment també ho podia continuar fent després del règim. La tercera raó que vam plantejar és que el franquisme dels últims anys ja s'havia suavitzant, ja es podien publicar coses que abans no es deixa, la censura havia disminuït, es va fer la Llei de Premsa...i això.

Carlota: bé. El següent equip ens explicarà les raons per defensar la seva posició.

Gemma: bé, majoritàriament el que en aquells moments representava el poder era la continuació del franquisme i que en aquells moments no es podia confiar ni en el rei ni en Suárez perquè els havia triat el Franco. Tampoc s'acaben de creure que es reconeguessin les nacions. Es volia una ruptura per retornar a la República.

Carlota: i vosaltres (dirigint-se al Marc i al Dídac, representants de la reforma)

Marc: principalment el que demanava el poble era que es defensessin els drets dels ciutadans, els Drets Humans, cosa que el franquisme mai havia fet. Es volia arribar a una forma de govern principalment democràtica però no de manera molt brusca com volia l'oposició, ja que el poble s'hi sentia incòmode amb aquest pas. Es volia un temps d'adaptació

Carlota: ara es tracta de que cadascú, recordeu la primera qüestió, no? Vosaltres que haguéssiu votat? Sincerament. Què hauries fet tu si haguéssis hagut de votar aquell dia 15 de desembre de 1976?"

Marc: el no mai el diria, però no ho sé, depèn de com hagués viscut. Ara penso que potser hauria anat bé un canvi més gran, però la por m'hauria frenat.

Carlota: clar, molt bé, Marc: (aquí estableixen un diàleg entre la Carlota i en Marc que la resta d'alumnat segueix amb interès però que la càmera no aconsegueix captar. L'Arnau, que filma, acosta el zoom però no capta el so) Sí, jo penso que hi havia molta por, seguríssim. I vosaltres (dirigint-se a tot el grup) què hauríeu fet?

Toni: jo, si hagués viscut aquells moments, hauria estat al costat del búnquer, pel NO, perquè la por a una nova guerra civil m'hauria fet donar el suport a aquells que eren els únics que havien demostrat que la podien guanyar. Seguint amb el franquisme ja sabia què podia passar, en canvi amb una nova situació no sabia què podia passar. Ara que conec el que va passar em sembla que fou millor la posició dels del Sí.

Carlota: però ara tu, ara que ja has vist com han anat les coses, què hauries fet?

Toni: sabent com han anat les coses? Sí

Carlota:.. Tu has fet una cosa que possiblement alguns d'aquest tant per cent del No serien franquistes recalcitants. Hi ha gent que pensa que és millor lo bueno conocido que lo malo por conocer, nó?

Rialles.

Carlota: lo malo conocido que lo bueno por conocer. Hi ha gent que no es planteja si m'agrada o no m'agrada i diu com que ja els conec... Això passa.

Segueixen les rialles.

Carlota: Psss! Silenci!

Carlota: tu que haguessis votat?

Àgata. Sí

Carlota:: què hauries votat tu, Arnau:?

Arnau: o abstenció o aperturisme

Carlota: més abstenció, no? Jo penso.

Arnau: ah, vale!

Rialles.

Carlota: quan dic les coses és ben sincerament! I tu Gerard?

Gerard: abstenció

Carlota: Laura: i tu?

Laura: pot ser abstenció. Per por abstenció.

Carlota: per por no. La posició menys compromesa era la reforma, el sí.

Laura: ja, però sabent que tot el que havia passat amb el franquisme... com es podia pensar a continuar-lo d'alguna manera?

Carlota: ah! Per por al franquisme. Per reacció contrària.

Carlota: a veure, la gent que m'he saltat. Penso que tothom hi ha de dir la seva. I vosaltres que hauríeu votat? Ferran?

Ferran: jo hauria votat el búnquer.

Carlota: sí?

Ferran: sí, per por d'una possible guerra civil i després perquè, com que el franquisme ja l'havia viscut ja sabia què podia passar.

Carlota: ara, saben com han anat les coses, què creus millor.

Ferran: la transició, perquè clar no hi va haver guerra.

Carlota: i tu Marta:?

Marta: clar en aquells moments pesava molt la por, per por segurament hauria votat la transició tot i que la meva posició estaria més en el que deien els rupturistes

Carlota: Ciscu?

Francesc: en aquells moments jo crec que hauria volgut continuar amb el franquisme perquè allò ja ho coneixia.

Carlota: bé no continuo preguntant. Estem fent un joc d'empatia, eh! Ens hem de situar, posar-nos en el paper de les persones que ho van viure. Bueno, bueno. No hi ha ningú més que defensi la posició del búnquer, sincerament.

Jordi : jo. En aquells moments possiblement m'hi hauria decantat.

Carlota: i ara?

Jordi no ara ja no.

Carlota: en el supòsit que hagués guanyat l'abstenció (tanqueu la finestra, que estem en el mes de gener, si no què farem en el mes de maig) Si hagués sortit l'abstenció, vosaltres creieu que s'hagués pogut produir una altra guerra civil? És a dir, gent que deia: canvi radical, ruptura total, cap oportunitat a seguir amb allò que deia Franco que "todo esá atado y bien atado" i una de les coses que deixa lligades, tal com dèieu, és el tema del cap d'Estat. El rei, per

exemple. És a dir, el règim que surt és una continuïtat del que ja hi havia; es vol una democràcia però hi ha una continuïtat del que ja hi havia.

Marc: l'oposició volia no aprofitar res, però això hauria pogut provocar una guerra. Els radicals el que volien era arribar al poder i dir no a això i allò i allò altre. Però el poble, el que volia no era una imposició d'una altra cosa.

Carlota: no quan parlem d'oposició, parlem de partits democràtics. Estem parlant dels partits democràtics que en temps del franquisme havien estat a l'oposició, lluitant per la democràcia. El que passa és que aquesta mateixa oposició es va recol·locant per trobar el seu lloc en la nova situació i poder tirar endavant la constitució i el règim democràtic.

Marta: penso que la possibilitat d'una guerra civil era estranyíssima.

Carlota: ah! Jo això ja no ho sé, eh!

Marta: sí. Ho hem vist com els que donaven suport al franquisme eren molt pocs, era un sector petitíssim. La majoria estava al mig, al centre, entre els que volien la reforma. Jo crec que si hagués sortit la posició d'esquerra, esquerra s'haguessin aguantat (es refereix als franquistes recalcitrants) Hi havia molta gent que no va votar la ruptura, no va posicionar-se a l'esquerra, per això, per por. Però si ho rumio bé, no crec que els franquistes s'haguessin atrevit a iniciar una nova guerra civil per por a que la gent del mig haguessin tirat més cap a les esquerres que cap a les dretes.

Carlota: mmm! Jo penso que aquest 75% de la transició era molt divers i molts es podien decantar cap a la dreta.

Gemma: (parla durant dos minuts, però no es pot entendre cap altra cosa que) segur que llavors hauria pensat diferent. A mi m'ha estat molt fàcil defensar la posició dels rupturistes perquè ara, potser per influència d'alguns amics, penso que estaríem millor amb una república, però ara sé el que els meus pares no sabien. (...) no crec que hi hagués hagut una guerra

Carlota: aquesta és una opinió força raonable. Jo també penso que si en el referèndum hagués guanyat una posició més radical, el sector més involucionista no hagués permès.

Carlota: penseu que si s'hagués optat en aquells moments per un estat més obert, un model més progressista, per exemple un estat federat, hi hauria ETA ara?

Toni: sí!

Carlota: sí? Amb un estat més obert, no el de les comunitats autònomes, un estat federal.

Gerard: jo crec que sí perquè els objectius d'ETA no són pas clars. Seguirien igual. O potser hi hauria encara altres grups.

Marta: jo crec que si tinguessin més llibertat que la que tenen ara, no seria el mateix; n'hi hauria quatre o cinc que seguirien igual però no seria el mateix. La majoria no seria tan radicals. Serien lliures i ja s'espavilarien.

Dídac: penso que ETA seguiria perquè és un grup molt radical i no en tindrien pas prou amb un estat federal. Volen ser independents, com Andorra. El que voldrien és que el País Basc fos un país reconegut.

Carlota: Però creus que hi hauria hagut un problema de terrorisme?

Dídac: Potser no hi hauria la mateixa quantitat de gent que són ara, però seguirien demanant la independència.

Segueix una conversa incomprensible perquè es fa pràcticament en la confidència entre la Carlota i en Dídac que està assegut al seu costat, davant de la classe.

Carlota: Com veieu els altres això?

Comença una discussió entre la Marta i en Marc que es fa difícil de seguir però en la qual en Marc diu que, a l'actualitat, els joves del País Basc partidaris d'ETA són molts, parla de més de 400.000 etarres. I, en canvi, la Marta diu que són quatre que fan actes vandàlics, així al mig del carrer; cremen quatre containers i quatre persianes i ja està. i que tenen moltes ganes de cridar l'atenció. Quan la Marta li pregunta d'on ha tret la informació en Marc diu que de la "tele". La Carlota riu a gust en sentir la idea i la Marta com replica al Marc per la seva credulitat.

Marta: una cosa és que siguin simpatitzants i l'altra és que siguin terroristes.

Marc: doncs sortien dones la mar de normals amb la bandera.

Marta: jo també surto amb l'estelada i això no vol dir que sigui terrorista.

Ara sí que la discussió es generalitza perquè tothom hi vol dir la seva.

Carlota: i si s'hagués construït un model d'estat federals, una suma de petits estat amb un superestat com la CEE? No ens estalviaríem tots aquests problemes?

Ningú dona cap resposta.

Carlota: algú aposta per la continuïtat del franquisme?

Alba: la meva iaia.

Carlota: què comenta la teva iaia quan diu això? Què argumenta?

Alba: no ho argumenta. Ella està convençuda que estariem més bé. És molt tossuda.

Carlota: no té massa memòria històrica.

Carlota: bé! Gent què fem? Anem a fer l'escrutini? Traieu papers. En podem aprofitar de la paperera?

Mentre es fa la votació no es filma i es torna a començar en els moments que en Francesc comença a anotar a la pissarra els resultats a mesura que els van llegint. En el moment que surt un NO es crida en contra del qui sigui que hagi votat això. Surt un segon NO. En fer en Francesc la suma tothom riu perquè suma $22 + 2$ fent la suma com un nen de P3. Hi ha hagut tres abstencions. Aquí s'acaba la filmació.

Document 1: Resultat de la feina d'equip per preparat la presentació oral

Document 2: Retalls de les valoracions de l'alumnat

Document 1. Els Projectes de Treball Global

Projectes de treball global. Curs 2000-2001



1. Presentació

Els treballs que us plantejo neixen de la voluntat de provocar ganes d'aprendre història, pretenen trencar els típics estereotips que acostumeu a tenir els adolescents sobre la història i que sovint us porten a pensar que *"la Història és una pura narració que cal aprendre i saber reproduir a l'hora d'un examen; si tens sort i el professor és 'guai' t'explica historietes divertides i si no tens sort és un pal"* (o altres coses més gruixudes que aquí no m'atreveixo a dir)

Al marge dels objectius que ens vénen marcats per llei, entenc que hi ha una urgència primordial pel que fa les Ciències Socials, i molt especialment la Història: interessar-vos a vosaltres, joves i adolescents en el seu estudi. En un món que viu permanentment instal·lat en la velocitat i en el *presentíssim (carpe diem)* cal fer aturades i veure on ens porta voler córrer tant. Aconseguir que us interesseu per la Història ens ajudarà a tots plegats a mantenir viva la memòria d'aquells esdeveniment que, com per exemple l'Holocaust, no hem d'oblidar mai perquè el *no-oblit* ens ha de servir per evitar que es repeteixin.

M'agradaria que cap de vosaltres, que cap dels meus alumnes perdés, amb mi, l'interès per la història; ben al contrari m'agradaria aconseguir que us semblés no només interessant sinó també, viva, complexa, sorprenent, diversa, conflictiva, humana, increïble. M'agradaria que hi sentíssiu, en l'estudi de la Història i en la seva construcció, el batec de vides humanes. Vull que la Història sigui un bon vehicle de transformació. Entenc la Història com una ciència de *compromís personal amb la societat del present* –i amb la seguretat que això significa també projecció d'un determinat futur. La Història ens pot ajudar a formar-nos com a persones capacitades per a la vida en societat, des de la pròpia identitat, persones reflexives i crítiques, demòcrates i participatives, dialogants i compromeses en el seu propi destí individual i col·lectiu

Sé que és difícil aconseguir la motivació i l'interès per disciplines que tradicionalment han utilitzat didàctiques terriblement transmissives i que han contribuït a crear fama de matèries avorrides i que *"com a molt et poden ajudar a tenir cultureta"*

Per tot plegat i molt més que ara ja seria carregós d'exposar crec que tinc l'obligació de fer que trobeu utilitat a la Història; la Història us ha de servir per alguna cosa i vull que vosaltres ho noteu, vull que us sigui útil! Encara que només sigui per entendre millor un telenotícies o per entendre perquè al veí li agrada vestir-se amb una caçadora militar. He descobert que la millor manera d'interessar-vos per fets històrics rellevants és fent jocs de simulació, d'empatia, resolució de problemes, etc. i partint de temes-problema molt actuals. A la majoria dels alumnes i les alumnes que he tingut fins ara els interessa el *rabios present* però no pas el passat! Per això procuro proposar, quan explico en què consistirà la feina a fer, temes ben actuals. Quin problema hi ha per fer la Història des del present cap al passat i en intentar entendre-la jugant a situar-nos en la pell d'aquells que l'han viscut?



2. Què són els projectes de treball global?

És una manera de treballar per projectes, encara que no és ben bé el mètode de projectes de Kilpatrick; cal tenir un punt de partida però no és ben bé allò dels centres d'interès de Decroly; fem recerca documental però tampoc són ben bé treballs de recerca documental. Doncs què són? Intentaré explicar-vos-ho.

Els projectes de treball global que fem a 1r de batxillerat pretenen organitzar els continguts d'història des d'una perspectiva globalitzadora, volen crear situacions de treball que propiciïn l'aprenentatge de procediments característics de la recerca en ciències socials i crec que capaciten per elaborar projectes en comú, per compartir opinions, per formular judicis, per argumentar posicions, en definitiva crec que poden ajudar a formar ciutadans interessats pel seu present.

Per la forma com es desenvolupen tenen dues finalitats bàsiques:

A) La primera és pròpiament disciplinar.

- En aquest sentit pretenc, com explicaré més avall, que facin bé *petites investigacions*. Crec que aquesta forma de treballar possibilita treballar la Història d'una forma globalitzada, més típica del treball interdisciplinari que del disciplinar.
- El fet de triar els temes i de plantejar supòsits de partida permet als alumnes partir dels seus coneixements previs.
- Permeten fer èmfasi en els continguts procedimentals. Aspecte rellevant si considerem que la major part dels procediments que es reforçaran poden ser aplicables a totes les CCSS i fins i tot m'atreviria a dir que a altres àrees de coneixement.
- Fomenten els diferents tipus de comunicació pel fet que han d'estar contínuament explicant-se com el treball va prenent cos i sobretot perquè es demana que en el moment de la presentació a la classe hi hagi heterogeneïtat. Dit d'una altra manera, es pot presentar el resultat de diferents maneres: escrit, en vídeo, fent dramatització, en clau de joc, etc.
- Permeten adaptar-se als diferents interessos i/o motivacions dels alumnes.

B) La segona finalitat pretén potenciar tot el que siguin actituds, per exemple:

- Acostumar als nois i les noies a *treballar amb els altres, a treballar en equip*. Des d'aquesta perspectiva crec que és molt important que es faci un seguiment de molt aprop de com es distribueixen les feines, com comparteixen opinions, com es comuniquen els resultats de les investigacions, etc.
- Fomenten el nivell d'implicació de cada equip petit així com el del grup classe, perquè tothom està en el mateix projecte. Són una bona manera per aprendre a participar.
- Fomenten la responsabilitat personal i l'autonomia. És evident que en aquesta manera de treballar la professora perd protagonisme i el guanyen els alumnes. Si es va concedint cada vegada major responsabilitat al grup i si això es fa de forma gradual els permet sentir-se molt contents de la feina que fan i els engresca per a futures ocasions.



3. Com els organitzarem?

Passarem un parell de setmanes ben bones “jugant a fer història” Us demanaré que proposeu temes que us agradaria treballar, temes que siguin realment del vostre interès. Es tracta de fer una pluja d'idees. Els temes quedaran "en cartellera" durant una setmana perquè us hi pugueu anar rumiant, perquè s'hi puguin fer noves aportacions. Passada aquesta setmana els apuntarem a la pissarra i, entre tots, intentarem explicar-nos per què ens interessa aquest o aquell tema i què creiem que ens pot aportar el fet de cercar-ne informació i/o, fins i tot, el fet d'atrevir-nos a fer una mica d'investigació. A continuació votarem i els tres temes o centres d'interès més votats seran els que treballarem en aquest curs. Això vol dir que en treballarem un per trimestre.

Quan ja tinguem el temes triarem l'ordre en què els volem treballar. A continuació farem una altra pluja d'idees sobre els aspectes (apartats) d'aquest tema que creiem que hem de treballar.

Caldrà que dividim la classe en grups, en equips de treball. Per fer el primer treball del curs deixarem que us agrupeu en equips de 4-5 persones. Per fer els altres dos treballs, els equips es mantindran o no en funció del rendiment d'equip que s'hagi aconseguit. Si cal canviar-ne composició de cadascun se'n parlarà entre tots plegats, jo us plantejaré els meus arguments i vosaltres els vostres; en funció de tots plegats mirarem d'arribar a un acord i decidirem.

No cal dir que han de sortir els mateixos apartats que grups d'alumnes.

Quan ja tinguem tema, subtemes i equips de treball, podrem començar la feina de recerca d'informació.

El temps que dedicarem a cercar la informació, a seleccionar-la, a organitzar-la, etc. l'anirem decidint sobre la marxa, les dificultats que trobem, el vostre ritme de treball. També decidirem sobre la marxa el calendari de lliurament del treball, així com el format que se li voldrà donar i la manera com el voldreu presentar a la resta d'equips. En tot cas hi ha dues qüestions a les quals no vull renunciar: la primera és que heu de fer un mínim de dos treballs globals en el curs i la segona que em reservo el dret (que és una obligació com a professora vostra) d'escurçar el temps de dedicació si no hi ha un bon ritme de treball.

Tingueu present que **cada dia**, cada grup farà **un breu resum del que ha fet aquell dia**. Aquest resum s'escriurà en la fitxa de seguiment (annex 1) que cada equip tindrà des del moment que s'hagi triat tema-subtema-equip. Aquesta fitxa em serveix a mi per anar veient el ritme de la recerca i complementar les impressions que he anat tenint durant l'hora de classe en passar pels diferents grups. La fitxa és per a mi i per a vosaltres un instrument rellevant per veure la progressivitat de la feina.

Cada equips ha de designar un cap d'equip que cada dia es trobaran un mínim de 5 minuts per veure el ritme de la recerca i per assegurar-se que ningú trepitja la recerca dels altres sinó que la complementa. A les reunions dels caps d'equip miraré de ser-hi present, per tant mirarem, entre tots de ser rigorosos en fer-la entre 7 i 5 minuts abans que s'acabi l'hora de treball a mediateca.

Quan considerem que ja s'ha tingut prou temps per fer la recerca, selecció de la informació i organització, ens posem d'acord en deixar un temps prudent (fora de l'horari escolar) per preparar la presentació a la classe. Finalment es farà la presentació a la classe i se'n farà també la vostra valoració. Després de la presentació i de tenir a mans els diferents dossiers de feina, jo també us faré la valoració.



En resum la seqüència d'ensenyament d'aprenentatge es pot resumir així:

1. Elecció de tema i dels subtemes/índex general (tot el grup-classe/professora)
2. Plantejament de supòsits, hipòtesis o preguntes de cada subtema (petit grup)
3. Recerca d'informació
4. Confirmació de les hipòtesis, supòsits o preguntes i elaboració de l'índex del subtema.
5. Recerca i tractament de la informació
6. Elaboració del dossier i altres suports que han de servir de presentació del treball al gran grup.
7. Presentació a la classe. Cal utilitzar algun tipus de suport que complementi el paper del dossier.
8. Avaluació (s'avalua el resultat i el procés, tenint present l'aspecte disciplinar i el de funcionament dels equips. Es concedeix una gran rellevància a continguts de tipus procedimentals i actitudinals.



Document 2. Fitxa de seguiment (1)

Fitxa de seguiment de treball en equips. Curs 2000-2001

Equip núm. TÍTOL DEL TREBALL GLOBAL:

<p>Components de l'equip de treball (subratlleu el nom de la persona que faci de secretari/a)</p> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<p><u>Títol de la recerca específica de l'equip</u></p> <input type="text"/> <p style="text-align: center;">breu descripció</p> <input type="text"/>
---	---

Plantejament de supòsits i objectius de la recerca

Dia /mes/any	Observacions /dificultats /ritme de treball /progrés en la feina, etc
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Document 3. Fitxa de seguiment (2)*Fitxa de seguiment personal dins de cada equip. Curs 2000-2001*

Noms	Equip núm. 1 (actituds)			
	Actitud de treball constant	Ajuda als companys	Comportament d'acord amb l'exercici del diàleg i de respecte	Posa de manifest la seva voluntat d'aprendre i ajudar a aprendre.

Noms	Equip núm. 1 (procediments)			
	Rigor en la recerca (anota la font, la data de consulta, etc.)	Organització del material	Capacitat de selecció de la informació (rellevància, precisió, completesa...)	Ús de les eines informàtiques per a recerca d'informació i elaboració de quadres, etc.

Document 4. Pauta d'anàlisi del conflicte (2)

1. Presentació del conflicte (el passat d'ETA)

- 1.1. *Moment i abast geogràfic del conflicte (Qui és ETA? Quan neix? Per què? On actua?...)*
- 1.2. *Ordenació dels esdeveniments més destacables.(fins arribar als anys 1980)*

2. Anàlisi de les causes de les seves actuacions. (el present d'ETA)

- 2.1. *Enumeració de les causes del conflicte etarra, separant el que considerem causes remotes de les immediates*
- 2.2. *Presentació dels implicats. (Es tracta de fer una breu nota sobre els partits, col·lectius, institucions i grups socials que donen opinió sobre en el conflicte o que hi estan involucrats)*
- 2.3. *Presentació dels arguments que defensava cada part implicada. (Es tracta de trobar els per què cada part està a favor o en contra d'ETA)*

3. El paper dels partits i/o les institucions, entitats i ciutadania en pel conflicte.

- 3.1. *Com i al costat de qui prenen part?. Per què?.*
- 3.2. *Com, al costat de qui o de què prenen part?*
- 3.3. *A qui pertocaria resoldre el conflicte etarra?*
- 3.4. *Existeixen o podrien existir àrbitres, mediadors, etc.? Qui hauria de fer aquest paper? Per què?*

4. Els perjudicats pel conflicte

- 4.1. *A qui perjudica el conflicte? A qui beneficia? Per què?*
- 4.2. *Els perjudicats, les víctimes necessiten algun tipus de compensació? Per què? Si és diu que sí, de quin tipus? Per què?*

5. Alternatives de solució al conflicte

- 5.1. *Quines poden ser les possibles vies de solució? Enumereu-les i ordeneu-les, donant raons i arguments.*
- 5.2. *Quines possibles conseqüències podria tenir cadascuna de les solucions que heu aportat?*

6. Conclusions

Document 5.*Què vull dir quan demano que...?*

El que tens a continuació és un complement a tots els altres documents que en un moment o altre de la teva escolaritat a l'Escola t'han repartit els tutors. No és un document que en substitueix cap, és un document que els complementa i que et pot ser d'utilitat per fer més bé els treballs, els exàmens, els exercicis d'aula. Veuràs, si el compares amb els **criteris d'avaluació** de la matèria que t'he lliurat, que també hi manté una estreta relació.

Perquè no confonguis els verbs:

Quan et demano:	Vull dir que:
Citar	Dir de manera ràpida, precisa. Fer menció d'alguna cosa, fet, etc.
Enumerar	Expressar de manera successiva i ordenada les diferents parts d'alguna cosa, situació, etc.
Definir	Dir característiques essencials, necessàries i suficients perquè allò que defineixes sigui el que és i no es pugui confondre amb una altra cosa (fet, concepte...)
Descriure	1. Citar esdeveniments sense establir relació entre ells. 2. Dir el que veus (objecte, mapa, gràfic, etc.) les seves característiques, qualitats, propietats, etc.
Narrar	Situar uns fets en una successió temporal
Explicar	Donar raons o arguments perquè un fet, un fenomen, un concepte, una situació, una idea, etc. sigui comprensible.
Justificar	Donar raons i arguments, que d'acord amb el coneixement de la disciplina i sabent relacionar-los entre ells portin a fer comprensible un fet, una situació, etc.
Argumentar	Donar raons i arguments que et permetin convèncer als altres, que els portin a entendre que el que tu dius és el millor que es pot dir, pensar, creure. Es tracta de saber produir un discurs que sigui capaç de fer canviar l'opinió dels que escolten o llegeixen el que tu hagis dit o escrit.

Sempre que et demani explica, justifica o argumenta cal que tinguis present que esperaré que la teva producció sigui **precisa, completa i pertinent**.

Precisa: no diguis en 20 línies el que pots dir en cinc.

Completa: però no oblidis res de rellevant.

Pertinent: no m'expliquis allò que no toca, no canviïs de tema.

Perquè els treballs siguin dignes de ser llegits:

Quan et demano:	Vull dir que:
Que facis un treball.	Tinguis present totes les normes que se t'han donat pel que fa la presentació formal i que tinguis present les qüestions que et demani per a cada feina concreta.

	<p>Però sempre i en tot treball per curt que sigui s'ha d'estructurar en tres parts:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentació o introducció ➤ Desenvolupament o cos ➤ Conclusió.
--	--

Quan et demano:	Vull dir que:
Que escriguis quelcom.	<p>Sempre has de tenir present:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ l'ortografia, la sintaxi, ➤ la precisió lèxica, ➤ la claredat , ➤ el bon ús dels connectors, ➤ l'ús d'un vocabulari específic, els conceptes adequats, ➤ l'organització del text, ➤ la bona presentació.

Perquè sàpigues com avaluo i poso notes:

1. L'avaluació és contínua.
2. Es valorarà molt positivament el progrés de cadascú.
3. El que fem -activitats-, la forma com les fem -procediments- i l'actitud que demostrem en fer-les són avaluable i s'avaluen.
4. El que sabem d'Història -conceptes- i el que sabem fer -procediments- cadascú ho pot posar de manifest de moltes maneres:
 - En els exàmens de cada avaluació.
 - En les intervencions a classe (en debats, clarificacions, ampliacions, informacions...)
 - En el treball en grups -petits treballs de recerca, comentaris de textos, mapes, imatges, etc.
 - En el treball individual -lectura, recerca, comentaris de text, de mapes, d'imatges...
 - En el que pugueu suggerir
5. L'actitud, els valors, les normes, també els podem posar de manifest a través d'uns comportament determinats:
 - Rigor, netedat, puntualitat, acompliment dels terminis... en la presentació de les feines i treballs.
 - Respecte a totes les persones, a les seves opinions, a la seva forma d'expressar-les...
 - Capacitat de pactar solucions quan es plantegin conflictes.
 - Respecte al material, les instal·lacions...
 - La capacitat i -voluntat- d'ajuda a companys que tinguin dificultats en alguna feina, tema, qüestió específica.
 - La capacitat de voluntariat.

Tot el que es descriu a l'apartat 4 es pot convertir fàcilment en una nota. Tot el que es descriu a l'apartat 5 es pot convertir amb dificultats serioses en una nota. Com es fa la nota de tot plegat? Jo no he trobat **la solució** però en tot cas he trobat solucions que no acostumen a ser poc 'traumàtiques'. Els quatre primers ítems de l'apartat 5 es valoren sempre que hi ha possibilitat, els dos últims tenen un caràcter d'excepció. En tot cas cadascú pot sumar per qüestions relacionades amb aquest apartat un màxim de dos punts.

Un aspecte important relacionat amb l'avaluació és la qüestió de l'AUTOAVALUACIÓ. Com a mínim un parell de vegades per avaluació procuraré que sigueu vosaltres qui valoreu el que heu après, corregint els vostres exercicis o els de companys i companyes, posant-hi nota, és clar!

Has de preocupar-te per aprendre, no dels percentatges de nota de cada prova. Si aprens, no et preocupis que aprovaràs!

Document 6. Mostra de les produccions escrites: monogràfic “*Atemptats d’ETA després de la treva*”

Document 7. Mostra de les produccions escrites: monogràfic “*Ideologia d’ETA*”

Document 8. Mostra de les produccions escrites: monogràfic “*El fraccionament de la societat basca des de l’ascensió al poder del PP*”

Document 9. Mostra de les produccions escrites: monogràfic “*Euskal Herritarrok*”

Document 10. Reflexions personals escrites de l'alumnat. Abril de 2000

Document 11. Valoracions de l'alumnat sobre la marxa global del curs 2000-2001. Maig de 2001

Document 12. Diari de l'Eva

