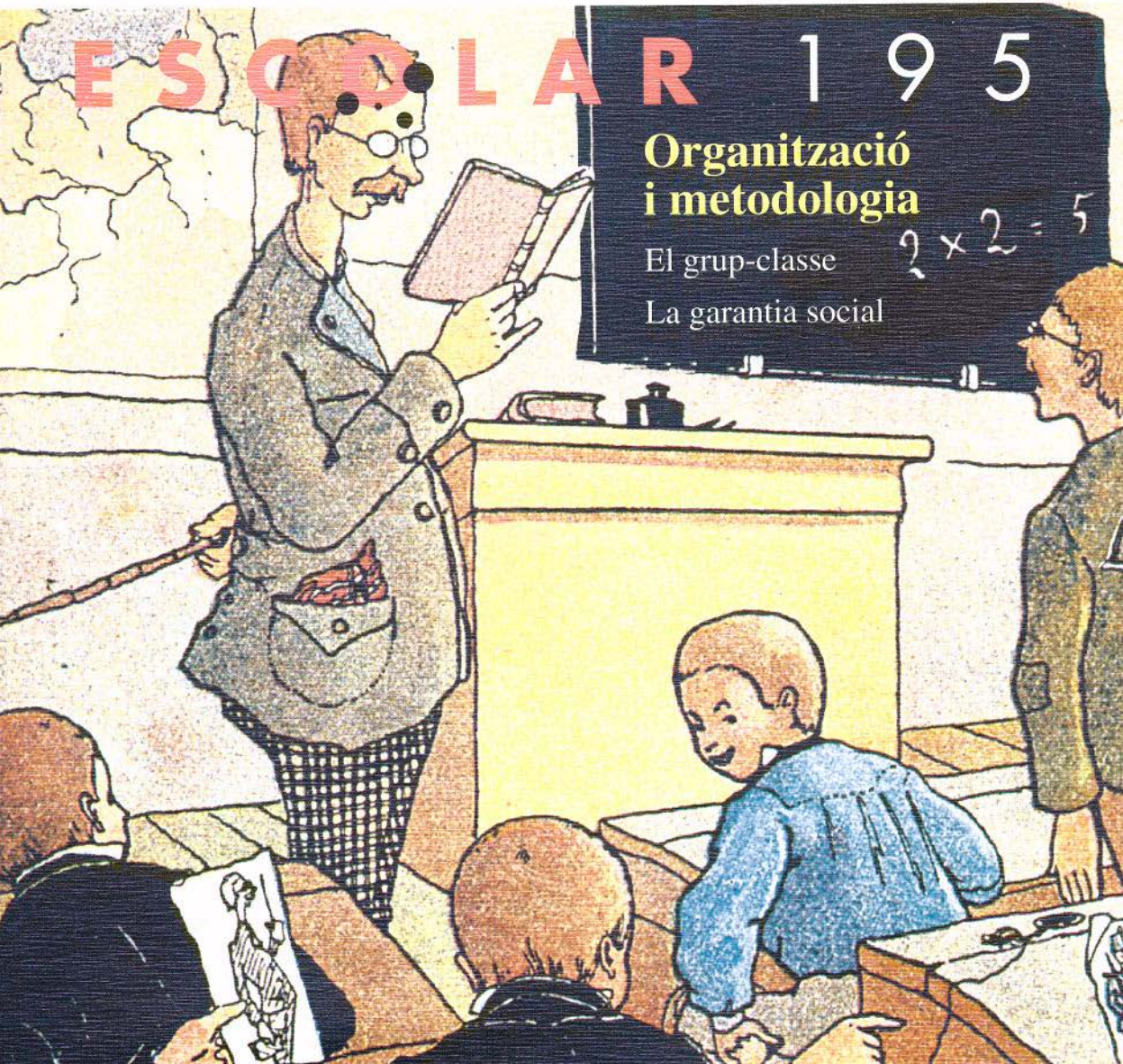


20 anys  
de perspectiva  
1974 - 1994

Publicació  
de Rosa Sensat

Maig 1995

# PERSPECTIVA



## Maig 1995

# P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 9 5

**Edició i Administració:**  
Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

**Consell de Redacció:**  
Anna Agenjo, Rosa Carrió,  
Mercè Comas, Ton Creus,  
Mercè Fluvía, Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

**Director:**  
Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:**  
Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**  
Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**  
Núria Hortal

**Dibuixos:**  
Werner Thöni

**Fotòlits:**  
Amena, s.a.

**Impressió:**  
Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**  
Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**  
B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**  
5.950 ptes.- P.V.P. 675 ptes.

*Foto coberta: Arxiu Anna Piguillem*

**Editorial:**  
Fusions d'escoles 1

**Monogràfic:**  
**Organització i metodologia**  
Implicacions de la concepció constructivista a la metodologia. *M. Rosa Terradellas* 2  
Criteris per a l'organització a l'educació infantil. *M. Antònia Pujol* 12  
Aprendre per racons, aprendre des dels racons. *Rosa M. Ametller i Carme Ortoll* 23  
Com fem projectes de treball. *Equip del Cicle de Parvulari de l'E. P. «Dr. Estalella i Graells» (Vilafranca del Penedès)* 32  
Els tallers a l'escola. *Montserrat Castells* 39  
Agrupaments flexibles: implicacions organitzatives. *Elisenda Papiol* 45  
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 52

**Escola.**  
**Organització:**  
El pla de treball a l'escola d'àmbit rural. *Gemma Nebot, Núria Massana, Montserrat Albareda i Adela Martínez* 56  
**Metodologia:**  
El grup-classe com a generador de coneixement. *Maite Mases* 62

**Escola i societat.**  
**Aplicant la Reforma:**  
Una sortida per després de l'ESO: els programes de garantia social. *Salvador Auberní* 69  
Sobre l'escola 3-12. *Jaume Celai i Juli Palou* 75

**Novetats bibliogràfiques.** 83

**Textos legals.** 87

**Cartes al director.** 88

R O S  
S E N  
S A T

## Fusions d'escoles

La necessitat d'ampliar el nombre de centres d'ensenyament secundari, les condicions que han de tenir els centres per adequar-se a les exigències de la Reforma i la baixa de la taxa de la natalitat han portat el Departament d'Ensenyament a fusionar alguns centres d'Educació Infantil i Primària sobretot en alguns barris de la ciutat comtal i al cinturó de Barcelona.

Des del punt de vista econòmic és un procés del tot comprensible ja que edificis a mig omplir comporten un cost de manteniment molt alt.

El que potser no és tan comprensible, des del punt de vista pedagògic, és la manera com s'està fent: quan s'està parlant de la importància que els centres tinguin un Projecte Educatiu i Curricular que doni coherència a la pràctica educativa, es fusionen centres amb projectes educatius poc compatibles, amb nivells de normalització lingüística molt diferenciats, amb metodologies de treball de l'equip de mestres i de l'alumnat diferents i, en definitiva, amb concepcions d'escola diverses. I, sobretot, aquestes fusions es fan d'una manera precipitada, d'un any per l'altre, sense deixar temps a un període d'adaptació dels equips de mestres, de les associacions de pares i dels consells escolars.

Creiem que perquè una fusió sigui positiva des del punt de vista humà i pedagògic s'ha de fer entre escoles que tinguin projectes educatius similars o almenys compatibles i també estils de treball semblants, i que, d'entrada, hi hagi l'assentiment dels dos claustres i de les respectives associacions de pares.

El Departament d'Ensenyament hauria de vetllar perquè abans d'arribar a la fusió real hi hagués un treball entre els dos equips de mestres i de pares per arribar a definir una línia d'escola fruit del consens. Moltes vegades només es pot arribar a unificar criteris amb la intervenció d'un assessor extern que ajudi a trobar els punts de confluència entre els dos grups i aproximi posicions per aconseguir una cohesió d'ambdós equips.

Després d'aquest treball, és quan es podrà fer efectiva la fusió amb unes mínimes garanties de qualitat.



2 Organització i metodologia

*L'autora concreta una sèrie de pautes i criteris que haurien d'orientar la pràctica pedagògica per tal que, en un marc estructurat de manera coherent, sigui possible una construcció personal del coneixement des d'una perspectiva constructivista: tenir en compte les diferències individuals dels alumnes, relacionar els aprenentatges amb la vida real i cercar-ne el caràcter significatiu i funcional, promoure l'activitat i la interacció, etc.*

## Implicacions de la concepció constructivista a la metodologia

*M. Rosa  
Terradellas*

La concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge no només explica com les persones ens desenvolupem i construïm coneixements, sinó que ens aporta algunes pautes, orientacions i criteris que intenten explicar com el professorat pot incidir, des de l'àmbit escolar, en aquest procés.

Això ho fa sense optar per cap mètode d'ensenyament concret, ja que és evident que, si la construcció de coneixements és una conquesta personal de cada ésser humà, no hi ha cap model que pugui ésser vàlid per a tots els alumnes, matèries d'ensenyament ni en relació a tots els factors i condicionants que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La qual cosa no significa que qualsevol opció metodològica sigui vàlida.

La concepció constructivista exclou tots aquells enfocaments que prescriuen regles, procediments, activitats i intervencions uniformes, siguin quines siguin les característiques de l'alumnat, les dels continguts d'aprenentatge a assolir i el context on es desenvolupa l'acció educativa. I avala tots aquells enfocaments susceptibles de provocar l'activitat constructiva de l'alumnat, l'aprenentatge significatiu i funcional dels coneixements, en relació als seus coneixements, capacitats i competències inicials, als diferents continguts i contextos, i que ens condueixin a actuar amb formes d'intervenció diferenciades. En aquest sentit, l'exclusió no



afecta tant mètodes establerts com l'ús que se'n fa en la pràctica.

Per tant, ens empeny a vertebrar, en un marc estructurat de manera coherent, una sèrie de pautes i criteris que orientin la pràctica educativa, la qual, des de la nostra reflexió, concretem en els aspectes següents.

## **1. Tenir en compte les diferències individuals de l'alumnat**

Les característiques biològiques, les experiències socials i culturals, individuals i col·lectives, les competències desenvolupades, els ritmes de vida i d'aprenentatge... configuren que cada ésser humà sigui diferent en relació a un altre.

Com atendre aquesta diversitat, des de l'àmbit escolar, tot fent possible que els infants es desenvolupin cap a formes més evolucionades?

La concepció constructivista ens condueix a promoure la construcció, ampliació i/o modificació de coneixements, plantejant-nos, per una banda, quin és el nivell de desenvolupament real i potencial dels infants, quines són les experiències socio-culturals de referència i aquelles que poden conquerir en l'àmbit escolar i, per l'altra, a adequar el tipus d'ajut pedagògic a les seves competències, interessos, ritmes d'aprenentatge...

Tot això ha d'encaminar-nos a seleccionar continguts i estratègies d'ensenyament que ens condueixin a preveure activitats i situacions a través de les quals els i les alumnes puguin progressar en relació a les seves possibilitats inicials, aportar el seu particular punt de vista de la realitat, contrastar-lo amb el dels altres, formular els seus interessos, les seves expectatives, actuar segons el seu propi ritme d'aprenentatge.

La qual cosa no significa que el professorat hagi de preparar sempre activitats o situacions específiques per a cada infant, sinó que hem de ser capaços de plantejar-nos que, a partir d'una mateixa proposta (racons, tallers, projectes, centres d'interès...), l'alumnat pot construir coneixements des de plantejaments i amb resultats

#### 4 Organització i metodologia

diferents, i que les formes d'intervenció que adoptem han de poder adaptar-se a les diferents necessitats.

### 2. Relacionar els aprenentatges amb la vida real dels infants

L'estreta relació que ha d'existir entre escola i entorn és una de les premisses que ja han posat en evidència la majoria de pedagogs més destacats: les germanes Agazzi, Decroly, Freinet, Dewey, Kilpatrick, Frabboni, Kamiï...

Plantejar, des de l'àmbit escolar, activitats i situacions a partir de les quals els infants puguin analitzar, aplicar i resoldre moltes de les qüestions problemàtiques que ells mateixos es plantegen quotidianament, permet relacionar els aprenentatges que es generen en d'altres contextos amb aquells que es produeixen a l'escola.

Des de la concepció constructivista aquest principi és bàsic, ja que els permet ampliar, sistematitzar i/o modificar coneixements atribuint sentit als aprenentatges escolars, i relacionar allò que ja saben i han après per propi interès amb allò que cal que aprenguin.

La qual cosa no significa que les temàtiques que es tractin a l'escola hagin de respondre a una improvisació constant, fonamentar-se en els interessos particulars d'uns quants, alumnat o professorat, o concretar-se tan sols als continguts que formen part de la realitat més immediata.

Cal seleccionar o suggerir aquelles experiències, propostes, situacions que siguin vitals per al seu desenvolupament, plantejades pel professorat o proposades pels infants i acceptades de forma majoritària per ser tractades a nivell col·lectiu, que formin part tant de la realitat més propera com d'altres més allunyades en l'espai i en el temps, que permetin vincular l'educació no formal amb la formal i treballar amb una motivació elevada per voler aprendre.

### 3. Promoure l'activitat i la interacció

Des de la concepció constructivista, l'activitat i la interacció són analitzades des d'una perspectiva concreta i concebudes com a

instruments a través dels quals les persones entren en contacte amb el seu entorn, construeixen coneixements i es desenvolupen.

L'activitat, definida des d'un marc ampli, inclou tant les accions que fem a nivell físic, com l'activitat mental estructuradora a través de la qual integrem interiorment les accions que fem a l'exterior. La interacció inclou tant les actuacions amb els objectes com aquelles que duem a terme entre persones.

Actuant i interactuant, construïm nocions, adquirim o consolidem habilitats i formes de comportament. Per això les experiències i situacions que plantejem en l'àmbit escolar han de provocar en els infants una intensa activitat tant a nivell físic com mental i interactiu.

En aquest sentit, haurem de seleccionar aquelles actuacions que millor s'ajustin a les característiques dels infants, matèries d'ensenyament i situacions educatives, tenint en compte:

- Les finalitats que perseguim amb les diferents tasques d'aprenentatge. És evident que, si el que pretenem és que exercitin el domini d'una determinada habilitat motriu, caldrà plantejar una activitat diferent que si pretenem assolir la construcció d'un determinat concepte.
- Els tipus d'interaccions que vulguem promoure: amb objectes i entre persones, i analitzant què significa portar-les a terme a nivell individual, en parelles, petit grup, o a nivell col·lectiu.
- El grau d'autonomia amb què poden actuar els infants. Així, cal considerar que en funció de les seves competències els podem plantejar activitats lliures o suggerides si disposen d'un elevat grau d'autonomia per dur-les a terme i assistides o dirigides pel professorat o per companys i companyes més capacitats quan necessitin suports per avançar cap a formes més evolucionades.



#### **4. Perseguir la significació i la funcionalitat dels aprenentatges**

Amb la finalitat que els i les alumnes tinguin la possibilitat de relacionar el nou material d'aprenentatge de manera substantiva i



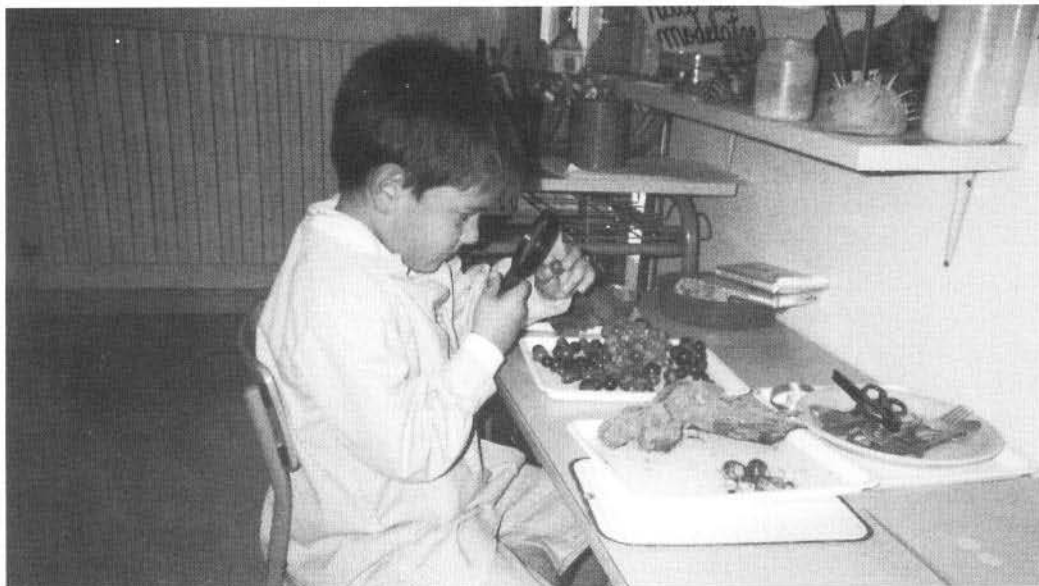
## 6 Organització i metodologia

no arbitrària amb els seus coneixements previs, i que aquests puguin ser aplicats a una gran varietat de situacions, caldrà que:

- Analitzem quins són els seus coneixements previs, observant-los com actuen i responen en situacions interactives, constatant com progressen, quines noves exigències els podem demanar...
- Presentem els nous continguts d'aprenentatge de forma clara, coherent i organitzada, donant-los a conèixer què han d'aprendre, oferint-los pautes o seqüències d'aprenentatge variades que puguin incorporar i aplicar a d'altres situacions.
- Seleccionem els suports pedagògics més adequats que els puguem proporcionar, tant en relació a les seves possibilitats, maneres d'aprendre i comportar-se inicials, com en relació a aquelles formes més evolucionades cap a les quals han de progressar, de manera que la distància entre ambdues zones no sigui ni massa allunyada de manera que sigui inabastable, ni massa propera de forma que no permeti cap tipus de progrés.
- La motivació per a aprendre sigui molt elevada, de manera que puguin atribuir sentit al seu aprenentatge. L'atribució de sentit no és intrínseca a la tasca d'aprenentatge i es pot generar a través de la interacció educativa, ja sigui proposant-los tasques que incloguin reptes o conflictes cognitius, exposant-los què han de fer i per què han de fer-ho, fent-los notar que són competents per fer-ho bé sols o amb el suport d'altres.
- Promoguem la memorització comprensiva dels aprenentatges ja que això en permetrà aplicar-los a d'altres situacions i garantir la seva funcionalitat.

## **5. Promoure el desenvolupament i l'activació dels processos a través dels quals els nens i nenes aprenen i construeixen coneixements**

Per incidir en el procés de desenvolupament-aprenentatge dels infants haurem de promoure activitats i seqüències d'aprenentatge que es fonamentin en aquells processos a través dels quals els nois



i noies aprenen i construeixen coneixements. En aquest sentit, són del tot necessàries actuacions que es fonamentin en: l'atenció, la imitació, l'observació, l'experimentació, la indagació, la reflexió, l'associació, la memorització, l'expressió a través de tots els llenguatges de què disposa la comunicació humana...

També cal considerar tots aquells altres factors: la curiositat, la iniciativa, el repte, l'èxit, l'error, la fantasia, la imaginació, la persistència, l'empatia, el plaer... que incideixen de manera positiva en l'acte d'aprendre.

## **6. Potenciar la globalització dels aprenentatges**

La globalització és un terme al qual s'atribueixen significats diferents. Des del punt de vista didàctic se l'assimila a mètodes que es fonamenten en principis globalitzadors: els centres d'interès, projectes, tòpics, complexos d'interès, recerca del medi... Des de la psicologia cognitiva es relaciona amb la capacitat que tenim els subjectes per implicar-nos globalment en un procés que ens condueix a construir esquemes de coneixement que mantenen entre ells nombroses i estretes relacions.

## 8 Organització i metodologia

Ambdues perspectives, al nostre entendre, encara que diferents són complementàries, i des d'una concepció constructivista les podem integrar perfectament. La primera ens ofereix pautes per organitzar els continguts, la segona ens explica com integrar els coneixements en esquemes globals.

Per tal que una proposta sigui susceptible de provocar la integració globalitzada dels coneixements, cal que donem als continguts objecte d'aprenentatge un tractament que vagi més enllà de la perspectiva estricta d'una disciplina (Zabala, 1991), intenti establir múltiples relacions entre els coneixements adquirits i els que es vagin adquirint i provoqui l'adquisició d'aprenentatges significatius i funcionals.

## 7. Varietat d'experiències i materials

L'aprenentatge escolar ha d'oferir als infants una gran varietat d'opcions i situacions que incideixin tant en la consolidació i construcció de coneixements ja assolits i per adquirir, que provoquin l'exercitació i l'adquisició d'habilitats, el foment d'actituds i la manifestació de comportaments.

La varietat d'experiències ha de fer referència tant a les temàtiques que es plantegin, com al tipus d'agrupaments que proposem per tractar-les: individual, parelles, grups, col·lectivament, l'adquisició de capacitats que promoguin i als tipus de comportaments que fomentin.

D'altra banda, no podem obviar que els infants han de poder construir els aprenentatges a través d'una gran varietat de materials: estructurats i estructurables, éssers vius i inerts, objectes reals i materials simbòlics, joguines... i, des de la nostra òptica, aquests han de reunir unes determinades condicions: respondre als objectius que pretenem, provocar i/o recolzar l'activitat dels infants, promoure l'activitat, la interacció i l'autonomia, tant a nivell físic com intel·lectual, incidir en el desenvolupament-aprenentatge dels infants, ser versàtils, complir les condicions higièniques, sanitàries i de seguretat establertes legalment...



## **8. Equilibri entre varietat i repetició d'experiències**

Tenint en compte que els aprenentatges assolits pels infants, encara que s'hagin integrat de manera significativa, sovint són incomplets i, si més no, millorables, i que, al mateix temps, el procés mental de construcció de coneixements disposa de la seva pròpia dinàmica i necessita temps i pràctica per afermar-los, la repetició de determinades activitats o experiències és del tot necessària per provocar tant la consolidació de les capacitats i habilitats ja adquirides com la progressió cap a formes més evolucionades del mateix aprenentatge.

La repetició de determinades actuacions és necessària per al procés d'aprenentatge, però, des de la perspectiva de l'ensenyament, cal que ens plantegem com provocar aquesta repetició sense caure en la monotonia, ja que aquesta faria minvar l'interès dels alumnes. La flexibilitat en les formes d'intervenció, procurant que l'alumne s'impliqui amb diferents graus d'autonomia, com també l'aplicació d'actuacions similars a temàtiques diferenciades, poden ser uns bons instruments per facilitar aquesta repetició i la conseqüent exercitació i consolidació per part de l'alumnat.

En aquest sentit, caldrà que trobem l'equilibri necessari entre la varietat i la repetició, ja que la primera podria conduir-nos a una lleu consolidació de les habilitats encara no adquirides plenament i la segona a una excessiva repetició que poca cosa aportaria a l'aprenentatge de formes més evolucionades.

## **9. Rigorositat en els plantejaments i flexibilitat en les actuacions**

Els criteris metodològics que adoptem en relació a la intervenció educativa han de fonamentar-se en una doble perspectiva:

D'una banda, en la rigorositat dels plantejaments. És a dir, cal que l'educació dels infants es planifiqui i s'organitzi d'acord amb les finalitats que perseguim i els objectius que ens proposem, ja que només d'aquesta manera podrem fonamentar les nostres intervencions sense caure en l'espontaneïtat dels esdeveniments que

## 10 Organització i metodologia

es vagin produint o en les «modes pedagògiques» que de tant en tant es generen.

Però, d'altra banda, aquesta rigorositat no és suficient per assegurar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, ja que fins i tot en determinats moments es podria convertir en rigidesa en les actuacions. La interacció educativa que es genera a l'aula sovint es troba sotmesa a molts factors i cal adoptar una actitud oberta i flexible, que ens permeti analitzar periòdicament si les formes d'intervenció pre-seleccionades s'ajusten a les necessitats de l'alumnat, i modificar-les en cas que sigui necessari.

### 10. Continuïtat i transversalitat dels aprenentatges

Si considerem que el procés de desenvolupament-aprenentatge dels infants és continu, tot i que està sotmès a constants encallaments i retrocessos, és obvi que ens plantegem la continuïtat dels aprenentatges des d'una perspectiva que condueixi els alumnes a progressar en el seu desenvolupament.

Així, caldrà que ens plantegem aquesta continuïtat:

*Des de l'àmbit escolar*, entenent com un tot els diferents cicles i etapes de l'ensenyament.

*Des de la perspectiva dels continguts*, fent plantejaments similars als que fa Bruner (1972) en el seu currículum en espiral, de manera que l'alumnat pugui inserir els nous coneixements en xarxes de connexions cada vegada més àmplies i ampliar les habilitats i formes de comportament en estructures cada vegada més evolucionades.

*Des de la perspectiva del PCC*, definint les línies en què es perseguirà aquesta continuïtat, la coherència de la intervenció educativa en cada cicle i etapa...

D'altra banda, caldrà tractar a nivell transversal totes aquelles temàtiques que tot i essent comunes a la majoria de disciplines, per exemple, l'educació per la pau, la coeducació, l'educació per al

consum...., no les podem adscriure a cap àrea curricular o disciplina en concret.

## Bibliografia

- BRUNER, J. ., *El proceso de la educación*, Ed. Uteha, México 1972.
- COLL, C., *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, Barcelonal 1986.
- COLL, C. i SOLÉ, I., *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 168, pàg. 16-20 (1989).
- PUJOL, M. A.; TERRADELLAS, M. R., *Criteris metodològics i organitzatius*. Material formatiu. Educació infantil. Parvulari. Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat. Generalitat de Catalunya, Barcelona 1992, pàg. 95-114.
- PUJOL, M. A.; TERRADELLAS, M. R., *Criteris metodològics i organitzatius en l'àmbit de l'escola rural*. Material formatiu. Escoles d'àmbit rural. Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat. Generalitat de Catalunya. Barcelona 1993, pàg. 15-39.
- SOLÉ, I., *¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?* «Cuadernos de Pedagogía», núm. 188, 1989, pàg. 33-35.
- TERRADELLAS, M. R., «Estratègies metodològiques en l'educació infantil». *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. ICE-UAB, Barcelona 1992, pàg. 27-37.
- ZABALA, A., *El enfoque globalizador*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 188 (1989), pàg. 22-27.



## 12 Organització i metodologia

*L'autora assenyala una sèrie de criteris útils per organitzar l'acte educatiu, els quals es refereixen a l'organització de l'espai (distribució de l'alumnat en grups, zones on es desenvolupa la interacció educativa), del temps (distribució horària que respecti els interessos i ritmes dels nens), del personal del centre (que cadascú tingui clares les competències que li són encomanades) i dels alumnes (treball individual, en petits grups i col·lectiu).*

### **Criteris per a l'organització a l'educació infantil**

*M. Antònia Pujol  
Maura*

L'organització és una disciplina que ofereix la possibilitat d'aprofundir en la pràctica docent i, sobretot, té un objectiu formal i un estudi propi i específic que és la regulació i l'eficàcia de l'optimització dels recursos humans i materials de què disposa el centre educatiu.

És evident que per dur a terme la pràctica en l'ambient escolar, cal plantejar-nos uns aspectes que, d'una forma intencionada i conscient, ompliran de contingut els espais on l'acte educatiu es realitzi. És per això que cal una reflexió individual i col·lectiva sobre: l'espai on es desenvolupa la intervenció educativa, les condicions que li són inherents, els recursos i materials, el mobiliari disponible, el nombre d'alumnes, la distribució horària, el professorat que compon cada centre, les seves característiques personals, com s'organitza l'acte educatiu, les funcions que cadascuna de les persones de la comunitat educativa ha de tenir, i tants altres elements que fan possible una correcta optimització dels recursos humans, materials i organitzatius. És obvi que tot això són aspectes que condicionen la pràctica educativa, estimulant-la o frenant-la, i ens permeten de ser més o menys coherents en relació a les opcions metodològiques adoptades prèviament.

És evident que ens cal fer una petita anàlisi dels recursos i possibilitats materials que hi ha al centre educatiu abans de prendre

una opció metodològica o una altra, però serà després d'haver decidit la metodologia que primarà al model escollit, quan ens plantejarem quina ha d'ésser la correcta organització que possibiliti la nostra tasca quotidiana, tot recordant que, des de la perspectiva del model curricular adoptat avui en el nostre país, plantejar-se tant els aspectes metodològics com els organitzatius significa reflexionar, des d'una concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, sobre els criteris sobre els quals haurem de fonamentar la selecció d'estratègies didàctiques, tipus d'activitats, recursos, materials, formes d'intervenció i organització espacial, temporal i funcional. Tots aquests aspectes incideixen directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les nenes i els nens de cadascun dels centres escolars.

Aquesta forma d'organitzar l'acte educatiu ens porta a excloure tots aquells enfocaments rígids i estàtics i a adoptar-ne altres susceptibles de ser adaptats al context en el qual es produeix l'ensenyament-aprenentatge, per tal d'afavorir que aquest sigui significatiu, ja que tenen en compte i parteixen d'aquells coneixements que l'infant ja posseeix, i a la vegada assegurar que siguin funcionals perquè l'acomodació d'aquests fa que li permetin continuar aprenent, mentre utilitza i integra els nous coneixements.

La majoria d'aspectes que configuren l'organització de l'entorn escolar no són immutables, sinó que es poden modificar i millorar. Per això intentarem assenyalar una sèrie de criteris útils a l'hora de reflexionar sobre la manera d'organitzar l'acte educatiu. Sabem que l'organització dels centres educatius pot respondre a tipus d'organitzacions molt diferenciades: escoles unitàries, de diverses línies, parvularis aïllats, parvularis inserits a centres de primària, escoles rurals, urbanes..., la qual cosa no ens permet parlar d'una única realitat i fa que hàgim d'analitzar en cada cas quines són les millors opcions organitzatives que poden afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants.

Per tal d'assegurar que el centre no sigui un espai neutre ni un espai mort, ans al contrari, que ofereixi els estímuls necessaris per crear un ambient ric i estimulants, és necessari que tingui una personalitat pròpia i que respongui a cadascuna de les característiques específiques del centre.

## 14 Organització i metodologia

Donat que la diversitat és un fet inherent al desenvolupament de la personalitat dels infants, l'organització del centre ha de respondre a aquesta mateixa diversitat, per poder anar adequant dia rera dia l'acte educatiu a les necessitats de l'alumnat i trobar, així, un equilibri entre les diferents peculiaritats. Caldrà, doncs, que portem a terme aquesta anàlisi tenint en compte l'organització material de l'espai, del temps i dels docents i dels discent.

### **Organització de l'espai**

Tant els elements que integren l'espai escolar com la seva disposició i estructuració transmeten als infants una sèrie d'estímul que poden afavorir o frenar la seva activitat i, al mateix temps, ser contradictoris o coherents amb allò que s'intenta conquerir a través del procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, mai no podem considerar l'espai escolar com a neutre o amorf, sinó que actua com a mitjancer, estimulador o inhibidor d'aquest procés. Així, doncs, cal que l'espai on interactuen els infants tingui personalitat pròpia, de manera que se'n puguin sentir part integrant i afavoreixi la satisfacció de les seves necessitats d'aprenentatge. Des d'aquesta òptica i d'acord amb l'espai, l'alumnat i el professorat disponible haurem de plantejar-nos:

#### *1. La distribució de l'alumnat en grups*

Per aquest motiu haurem de decidir quin és el model d'agrupament que volem i podem adoptar, i per fer-ho hem de tenir en compte tant els objectius educatius que perseguim com les característiques dels infants que integren el grup-classe, la plantilla docent assignada, els espais disponibles, els recursos i materials..., i establir uns criteris que siguin comuns a tot l'alumnat i al mateix temps prou flexibles, de manera que ens permetin variar els agrupaments definits sempre que sigui necessari.

És evident que el tipus d'agrupacions que decidim es poden fonamentar en criteris de diferents tipus: pragmàtics, evolutius, metodològics, per interessos, per activitats, etc., fins i tot moltes vegades són el resultat de la confluència de molts d'ells, i en fer referència a l'agrupació de l'alumnat, és evident que cal tenir en

compte les característiques del centre: rural, urbà, graduat, unitari, etcètera.

Quan ens fonamentem en decisions purament pragmàtiques, és a dir, basades en el nombre de nenes i nens de determinades edats, el professorat assignat i el nombre d'aules, podem constituir grups propis d'un cicle concret o bé en relació amb cicles propers. Però tot i aquesta característica més o menys homogeneitzadora, quan fem els agrupaments dins una mateixa aula cal tenir en compte de no ser ni massa rígids ni massa laxos, sinó que cada una de les formes d'agrupament respongui a una intencionalitat educativa ben clara. Cal recordar que la distribució grupal dels infants ha de tenir en compte plantejaments flexibles i possibilitar diferents agrupacions, perquè els infants puguin donar respostes de manera personalitzada en situacions diverses i tinguin la tranquil·litat de disposar d'un lloc propi i a la vegada compartit. Com més riques siguin les experiències, millor serà el seu desenvolupament cognitiu.



Si fonamentem les nostres decisions en criteris bàsicament evolutius, podem optar per agrupar en grups flexibles infants que tenen desenvolupades competències similars en un àmbit concret, encara que no coincideixi la seva edat cronològica. Aquesta forma d'agrupar els infants ajuda a respectar la diversitat d'una classe, ja que en un moment podem agrupar uns infants per a una o altra tasca i en un altre moment el grup pot ser divers.

Un altre criteri que podem adoptar, més de tipus metodològic, és optar per muntar, en determinades ocasions, racons individuals on hi hagi propostes de diversos nivells de dificultat i que poden ser freqüentats per nenes i nens de diferents classes, o bé tallers o intertallers que ofereixin unes possibilitats d'agrupaments inter-aules a infants que tinguin nivells de competències diferents en relació a un mateix contingut, de manera que unes o uns alumnes tinguin la possibilitat d'ajudar a d'altres, i aquests de deixar-se guiar per companyes o companys més capacitats. Quan adoptem aquest tipus de criteris, ens obliga, al professorat, a posar en comú les informacions que hem anat aplegant sobre cadascun dels infants a partir de l'observació, fruit de l'aplicació de les formes d'intervenció i pautes adoptades.

## 16 Organització i metodologia

Per a la realització de determinades activitats (celebracions de festes, sessions de teatre, sortides, treballs en relació a temes o situacions concretes...) ens podem plantejar l'agrupament d'alumnes que pertanyen a cicles, etapes o centres diferents. En aquest cas, també és evident que les decisions que prenguem, les podem fonamentar en tots els criteris esmentats anteriorment, però el més important és que les prenguem de forma col·legiada amb d'altres docents, amb la finalitat de cercar aquells tipus d'agrupació que s'ajustin de manera més eficaç a les necessitats dels diferents alumnes i a les finalitats que perseguim amb els agrupaments seleccionats.

En definitiva, la distribució grupal ha d'afavorir la capacitat d'establir una identitat social, una optimització dels recursos i possibilitats dels infants. Ha de ser una forma de descobrir, mitjançant la individualització, la pertinença a una col·lectivitat i, mitjançant el grup-classe, una forma de comunicar, d'expressar-se, d'interrelacionar-se, expressar els seus desitjos, aprendre a escoltar els altres, a intervenir, a compartir, etc. Cada infant ha de trobar la seva pròpia identitat a partir de la permanència dins un grup que comparteix vivències, espais, materials, etc. Com diu Ausubel (1976), com a ens social, l'ésser humà no pot experimentar, desenvolupar o expressar plenament la seva pròpia individualitat, ni gaudir d'un status biosocial, si no és mitjançant el sistema de relacions a partir de grups constituïts.

Per tant, el més important és ser capaços de plantejar-se en cada cas quins són els criteris sobre els quals ens fonamentem i prendre les decisions que considerem més adequades, rectificar-les sempre que sigui necessari, com a fruit de la observació i de l'anàlisi dels resultats obtinguts en una o altra agrupació dels infants.

### *2. Els espais on es desenvolupa la interacció educativa*

És evident que el marc on se situa cada escola condiciona els tipus d'activitats que s'hi poden fer. Durant tota la jornada escolar o una part, l'alumnat interactua en diferents zones: l'aula, la interaula i l'exterior a l'aula, en les quals troba elements, condicions i hi duu a terme accions que l'ajuden a adquirir i/o ampliar coneixements, a consolidar i/o actualitzar habilitats, actituds i formes de comportament, a integrar i/o generalitzar procediments.



Per tant, cal que ens plantegem quins elements i condicions han de tenir aquests espais per contribuir al desenvolupament dels infants a tots nivells: físico-motor, afectivo-emocional, relacional, intel·lectual, laboral i social.

Així, d'una banda, hem de garantir que es donin totes aquelles condicions que ha de posseir qualsevol centre educatiu: dimensions adequades al nombre d'infants, mobiliari ajustat a les mesures antropomètriques, il·luminació suficient, estètica acollidora, temperatura adequada, absència de sorolls que distreguin la tasca d'aprenentatges, elements decoratius que ajudin a canalitzar i estimular els interessos i no a distreure l'atenció.

### **Organització del temps**

És evident que l'organització temporal de les activitats variarà d'acord amb el nombre de professors, el nombre d'alumnes i la seva edat, i també dels nivells que configuren cadascun dels centres educatius. Però, tot i així, quan pensem en la distribució horària, cal que aquesta sigui programada de manera coherent, tant per poder organitzar els recursos disponibles com per ajudar l'alumnat a interioritzar pautes temporals i proporcionar així la seguretat que



## 18 Organització i metodologia

en cada moment cada membre de la comunitat escolar sàpiga què ha de fer i on ha de fer-ho.

Una correcta organització horària és aquella que recull i potencia les necessitats i interessos dels infants i que a la vegada respecta el seu propi ritme de treball. És un deure de tot docent recollir i encaminar els desitjos d'aprendre de les nenes i nens organitzant la seva activitat.

Cal tenir en compte també l'harmonia entre les rutines individuals, les familiars i les del centre educatiu, ja que d'aquesta manera, a poc a poc, els infants s'aniran adaptant a un ritme col·lectiu. Mitjançant l'organització de l'activitat quotidiana, els infants podran aprendre els procediments que facin possible l'adquisició dels diferents hàbits de neteja, de treball, de joc, de relació social, etc. Aquesta organització temporal comporta bàsicament la utilització de procediments que ja coneixen per així poder utilitzar-los en noves estratègies i fer possible la comprensió de la realitat immediata.

L'organització temporal ha de respectar els ritmes individuals que hi ha dins el grup-classe i distribuir les actuacions educatives, de manera que cada nena i cada nen pugui disposar del temps necessari per a la realització de les activitats individuals. Individualitzar l'activitat no vol dir fer un aprenentatge al marge del grup-classe, sinó tenir en compte les necessitats individuals i donar resposta a cadascuna d'elles, perquè a partir dels èxits personals es puguin integrar millor al grup-classe.

De totes maneres, sigui quina sigui l'organització de l'escola, una correcta distribució de la jornada escolar hauria de fonamentarse en el:

- Respecte a l'alternança entre ritmes de descans i activitat.
- Previsió del temps que es dedicarà a les activitats que es facin a l'aula, en diferents aules o en espais exteriors a l'aula.
- Previsió de l'alternança entre activitats que requereixen més concentració i menys concentració.
- Previsió de l'alternança entre activitats de diferents tipus: individuals, de grup, col·lectives.

- Previsió del temps d'atenció que poden dedicar els infants a les diferents activitats.
- Previsió del temps que el professorat dedicarà a cada individu i a cada grup d'alumnes de manera específica, i el temps que ells hauran de dedicar-se a treballar autònomament.
- Previsió de la dedicació horària a les diferents àrees de coneixements, en funció dels objectius previstos a cadascuna d'elles.
- Previsió de les activitats de treball, lúdiques, de descans i d'esbarjo.
- Etcètera.

Només si es té prèviament una distribució horària és possible modificar-la i introduir tots aquells aspectes que neixen dels interessos dels infants. Això serà possible quan els horaris siguin flexibles. Una correcta organització temporal és aquella que té en compte uns espais que corresponen a les activitats que tenen un caràcter fix i que per la seva pròpia naturalesa requereixen que es reparteixin i repeteixin al llarg del curs; i uns espais que es poden anar canviant, alternant o substituint segons els interessos, necessitats i/o esdeveniments.

## **Organització del personal del centre**

Cal tenir en compte que en un centre escolar hi ha moltes persones que estan en contacte amb els infants i que no totes tenen una responsabilitat tutorial respecte als aprenentatges, però, a causa de la plasticitat d'aquests infants, és evident que totes influeixen més o menys en l'educació d'aquestes nenes i nens. És per això que cal reflexionar sobre com s'organitzarà tot el personal del centre a fi que cadascun tingui clares les competències que li són encomanades.

L'organització del personal requereix una discussió en comú sobre quines són les actituds i comportaments que hauran de primar i quines són les pautes que regiran la vida col·lectiva del centre, com també establir quins seran els punts de coincidència per mantenir la disciplina, l'ordre, la bona convivència, etc., i els moments d'intervenció dels professionals en cada un dels actes que es facin al centre.

## Organització de les nenes i els nens

Hem pogut veure abans l'organització grupal dels infants que assisteixen al centre, en relació als espais, però és evident que l'organització va més enllà d'una distribució de l'espai pel que es refereix al grup. Quan reflexionem sobre l'organització humana trobem tres formes d'ordenar l'activitat dels infants: treball individual, en petits grups i col·lectiu.

El treball o l'activitat individual permet una adequació als ritmes i a les característiques de cadascun dels infants i proporciona a la vegada una retroalimentació constant sobre els resultats de les tasques que fa, ja que l'activitat s'inicia a partir de l'interès particular i de la motivació envers els treballs que pot fer, i d'aquesta manera es poden comparar i valorar els avenços a partir de la seva pròpia activitat. A la vegada, l'activitat individualitzada li permet trobar solucions diverses per resoldre un mateix treball. Aquesta activitat es caracteritza per la lliure elecció de la tasca que vol fer, i podem dir que aquesta és l'autèntica activitat individualitzada, la que s'inicia en el mateix infant, sense que depengui de les orientacions o propostes de la mestra o del mestre.

L'activitat en petits grups en aquestes edats es fa quasi a nivell experimental, pel fet que no tenen encara un concepte de socialització ben assumit, i el valor del treball grupal no és clar, ja que trobar punts de coincidència, preparar un treball entre uns quants, posar-se d'acord, o planificar una tasca en comú, són pràctiques que tot just estant aprenent i no les han integrat encara com una pràctica quotidiana.

L'activitat col·lectiva possibilita i ofereix un enriquiment entre tots els components ja que és capaç d'homogeneïtzar els interessos de tots, i ens ofereix també la possibilitat de compensar desigualtats del grup, ja que podem proposar activitats comunes. És també mitjançant l'activitat col·lectiva que l'infant aprèn formes socials de treball i de convivència i, a més, pot adquirir nous coneixements que posteriorment podrà practicar, perfeccionar i/o assegurar mitjançant l'activitat individualitzada.

I, d'altra banda, quan pensem en l'organització no hem d'oblidar i preveure totes aquelles zones on l'alumnat pugui:

- Exercitar les necessitats de moviment del seu cos.
- Conquerir una progressiva autonomia, tant a nivell físic com intel·lectual.
- Constatar que formen part de l'escola i d'un grup concret.
- Tenir punts de referència clars, tant en l'aspecte físic com en l'humà.
- Establir relacions afectives amb l'adult i els companys i companyes.
- Establir relacions amb la seva vida quotidiana.
- Agrupar-se o aïllar-se segons els convingui.
- Propiciar l'acció i la intervenció amb objectes i persones.
- Captar les normes d'actuació en cada zona.
- Actuar amb un cert ordre.
- Afavorir la manipulació, experimentació i recerca.
- Fer activitats lúdiques, organitzades i lliures.
- Adquirir pautes de servei i d'ajuda.

En resum, l'organització reclama l'atenció per poder compatibilitzar els interessos de l'educació, dels infants i de les pròpies possibilitats dels centres. És evident que hem de posar més èmfasi en l'estructura material, en el comportament humà i, evidentment, en les estratègies educatives, ja que tots aquests aspectes estan en situació de canvi constant a causa del procés evolutiu en què es troben els usuaris. Com diu Stenhouse (1984), les estratègies organitzatives han de ser línies d'acció adoptades per tot l'equip docent per poder així obtenir un millor coneixement i una comprensió més profunda del que passa al nostre entorn, i així optimitzar al màxim els nostres recursos.

## Bibliografia

- ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares*. Ed. Hosori, Barcelona 1993.
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *Organització de centres. Experiències, propostes i reflexions*. Ed. Graó, Barcelona 1988.
- AUSUBEL, D. P.; SULLIVAN, E. C. *El desarrollo infantil*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1976.

22 Organització i metodologia

- BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata, Madrid 1989.
- Diversos autors. *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Ed. Anaya Madrid 1988.
- Diversos autors. *La educación infantil de 0 a 6 años*. Ed. Paidotribo Barcelona 1990.
- FIGUERAS, C.; PUJOL, M. A. *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Ed. Eumo, Vic 1988.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, Madrid 1984.

*Després de molts anys de fer-se racons a les escoles de Catalunya, l'article analitza alguns aspectes referents a la seva conveniència, als criteris metodològics i organitzatius que determinen, a les diverses maneres de dur-los a terme i també al seu seguiment, valoració i avaluació.*

## **Aprendre per racons, aprendre des dels racons**

Temps era temps, ens vam posar a fer racons a moltes escoles de Catalunya. L'aventura, la iniciativa, la innovació, la reflexió sobre noves maneres de fer i l'experimentació de noves estratègies organitzatives i metodològiques ens feia prendre consciència que calia anar descobrint per anar avançant.

**Rosa Maria Ametller  
Llopart**

**Carme Ortoll Grífols**

Mestres d'Educació Infantil i  
Primària

Després dels anys, ens adonem que una de les coses bones que ha tingut aquesta organització d'aula, la qual comporta una metodologia basada en la concepció constructivista de l'aprenentatge, és que cada mestra i cada escola l'ha aplicada segons els seus nens i les seves nenes, segons les característiques dels seus espais, segons la distribució prèvia del temps i tenint en compte el seu entorn i la seva manera de ser i de fer.

La reflexió que, a poc a poc, hem anat fent sobre els racons ens ha portat a anar canviant coses que ens ajuden a perfeccionar, a introduir maneres de fer, a aplicar organitzacions i estratègies diferents dins de la mateixa organització per racons. Però, els racons continuen presidint l'organització metodològica de les nostres aules.

Aprendre a partir d'allò de què ja se sap una mica, aprendre-ho de la manera més significativa i funcional possible, crear espais on cada nen i cada nena puguin intervenir activament en el seu



## 24 Organització i metodologia

aprenentatge, on la base d'aquest aprenentatge es fonamenta en l'activitat manipulativa i l'experimentació i on es respecta el ritme de cadascú, ha estat i continua sent la finalitat i l'eix bàsic de l'aprenentatge per racons i des dels racons.

Per tant, és important que els racons estiguin previstos en els projectes de l'escola, reconeguts i acceptats per tothom. D'aquesta manera s'avalua que no siguin experiències puntuals, sinó processos reflexionats, amb una continuïtat coherent i que, per tant, demanen un seguiment acurat i rigorós, ja que determinen alguns dels criteris metodològics i organitzatius del centre.

### **Per què treballem per racons**

Treballar per racons és una manera ordenada i planificada d'organitzar l'espai, el temps i l'aprenentatge.

Cada nena i cada nen és diferent dels altres. Les seves experiències anteriors, els seus interessos i les seves possibilitats són el punt de partida de la seva formació. No tots i totes tenen la mateixa capacitat per adquirir, construir i consolidar els seus aprenentatges. Cal, doncs, respectar el seu propi ritme i temps cercant el marc adequat que faci possible acollir aquesta diversitat, no homogeneïtzar el grup i oferint a cadascú la possibilitat de posar a l'abast dels seus interessos, activitats, situacions i materials, capaçs de provocar noves situacions d'aprenentatge que possibilitin nous espais de coneixement.

Treballant per racons es poden atendre les diferents diversitats d'interessos, de possibilitats, de ritmes de treball i d'aprenentatge, etc. Es pot potenciar l'autonomia personal, tant en els hàbits d'ordre, com en l'aspecte intel·lectual. Es pot fomentar el dinamisme espontani i la llibertat d'elecció i d'actuació, i també els hàbits de concentració i atenció.

Fer racons comporta una manera d'aprendre molt rica que permet progressos individuals interioritzats, molt participativa i funcional, tant des del punt de vista de l'oferta de les activitats com de la distribució de la classe.

A més, i sobretot, permet un seguiment més individualitzat. Es pot donar l'atenció segons les necessitats de cadascú i ajustar el tipus d'ajut.

### **De quines maneres podem fer racons**

Cada escola i cada mestra ha de buscar les seves respostes pensant en allò que millor s'acosta al tarannà de l'alumnat, del grup-classe, i de la seva manera de fer.

L'organització per racons ha de ser un procés dinàmic, obert a qualsevol canvi que es vegi necessari.

Podem fer racons:

- Com a organització general de l'aula.
- En unes estones determinades dins l'horari escolar (per exemple: durant alguns matins o tardes).
- Com a reforç i/o ampliació de la feina, en una organització de treball col·lectiu.
- Com a espai de joc.
- Com a espais determinats on es pot acudir quan s'acaben les feines programades de manera col·lectiva.

En cadascuna d'aquestes diferents maneres es pot acudir al racó de manera espontània i lliure (que evidentment no vol dir desorganitzada) o bé d'una manera dirigida, seguint un ordre establert per part del mestre.

### **L'organització de la classe: l'espai i el temps**

Els racons han de ser espais adequats al descobriment i l'aprenentatge.

L'organització dels racons s'ha de fer segons les possibilitats de l'espai que es pugui ocupar i ha de respondre a les necessitats del grup-classe. El nombre de racons variarà segons aquestes possibilitats i segons la planificació general de cada mestre.



## 26 Organització i metodologia

Normalment, l'espai de què disposem no facilita grans muntatges, per tant ens hem d'ajudar de la imaginació i de l'enginy per muntar racons funcionals i a la vegada atractius.

S'han de tenir en compte les condicions físiques i estètiques del racó. Aquest ha de ser còmode, ben il·luminat amb punts de llum adequats, amb el material a l'abast, atractiu i ben mantingut.

Cada racó ha de ser un espai particular diferent de tots els altres i ha de tenir un al·licient i un atractiu propi per poder-lo triar entre els altres. Per tant, no podem descuidar la potenciació, la promoció i la motivació de cadascun dels racons.

És del tot imprescindible que cada nen i cada nena coneguin l'espai del racó, els elements i els materials que en formen part i, a més, l'activitat pròpia que es pot fer o s'ha de fer en aquell racó.

Segons les activitats que s'hi hagin de fer i segons la manera de disposar els racons, aquests poden ser: racons individuals, racons de parella o racons d'equip.

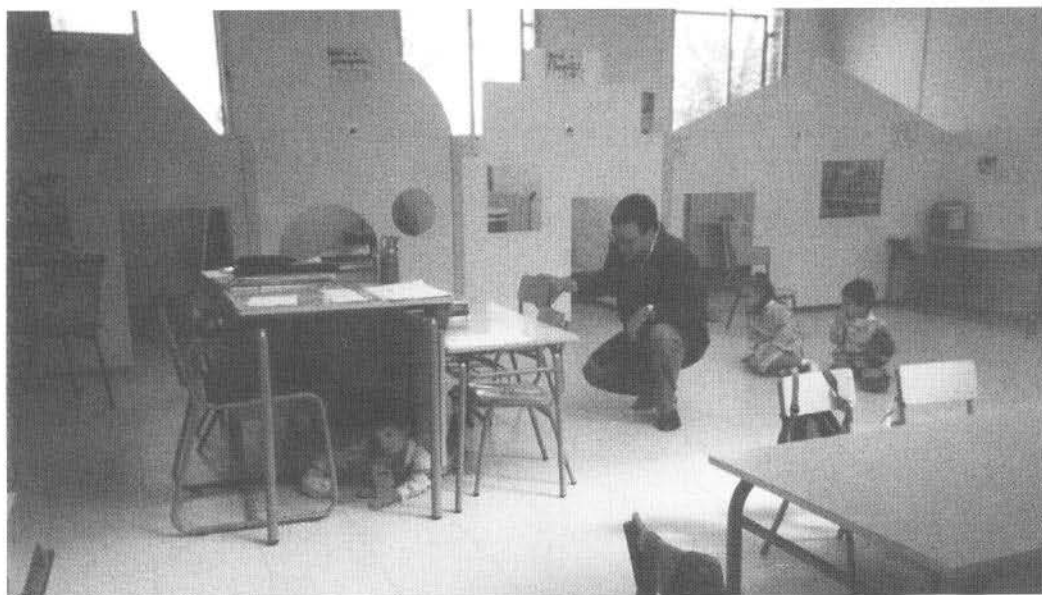
Segons si tenen o no un lloc fix a la classe poden ser: racons fixos, racons mòbils, racons flexibles.

No hem d'oblidar els espais fora de l'aula que en algunes escoles es poden utilitzar per fer racons (passadís, vestíbul, celobert, jardí, hort, etc.).

La classe hauria de tenir dues zones de treball diferenciades: la dels racons i la del treball col·lectiu. D'aquesta manera, en l'espai col·lectiu, cada nen i cada nena té un espai propi com a punt de referència.

Hem d'organitzar la distribució del temps tenint en compte les estones que volem dedicar al treball col·lectiu i les estones que volem dedicar al treball de racons.

Segons el temps durant el qual tenim els racons instal·lats, aquests poden ser: racons de curt termini, que es treballen en moments determinats (per exemple, durant una unitat de programació con-



creta, un trimestre, etc.), i racons de llarga durada que es poden prolongar tot el curs o tot el cicle.

També segons l'organització de cada centre hi ha: racons de nivell, racons de cicle, racons entre nivells, racons entre cicles.

### **Quins racons podem fer**

Podem fer:

*Racons de joc on juguem.* En aquests racons s'ha de «deixar jugar» no «fer jugar». S'ha d'estar atent als conflictes, dificultats i relacions. Aquests racons serien bàsicament els de joc simbòlic: racó de la cuina, racó de la perruqueria, racó de l'hospital, racó de la botiga, racó del teatret, racó del garatge, etc.

*Racons de joc on treballem.* Aquests racons estan pensats perquè a partir del joc i, tot jugant, puguem anar incorporant activitats diverses que responguin als objectius programats. Entre altres hi podria haver: racó de la botiga, racó del teatret, racó dels contes, racó de l'aigua, etc. En els racons de joc on treballem podem op-

## 28 Organització i metodologia

tar moltes vegades d'anar-hi a jugar lliurement i en d'altres podem plantejar-nos unes activitats concretes per treballar-hi.

*Racones de treball on juguem.* Són aquells racons on la situació que es planteja de treballar s'apropa més a un divertiment que a un treball pròpiament dit. Són racons amb activitats recreatives sotmeses a regles establertes: racó de la matemàtica, racó dels jocs de taula, racó de l'aigua, racó de l'ordinador, etc.

*Racones de treball on treballem.* En aquests racons es plantejen més directament activitats de «treball»: racó del fil i l'agulla, racó del text lliure, racó dels contes, racó de la jardineria, racó de la pintura, racó dels experiments, racó del càlcul, racó de la música...

Segons els objectius que ens proposem en cadascun dels racons, poden ser de joc o de treball o bé les dues coses de manera complementada.

Sigui com sigui, un racó ha de ser un lloc viu que ha d'anar canviant d'acord amb els interessos. Si algun racó perd interès s'ha de renovar o substituir.

### **El material dels racons**

Quan parlem del material dels racons hem de tenir en compte diferents aspectes:

#### *La tria i selecció del material:*

- Cal seleccionar materials adequats per a les diferents activitats, que permetin graus de respostes diferents segons els ritmes d'aprenentatge de cada nen i de cada nena.
- Alguns materials haurien de ser fixos i d'altres poden anar variant segons els interessos que vagin sorgint, les necessitats del racó i els objectius que ens proposem segons la programació.

És important que analitzem detingudament quines són les finalitats que volem aconseguir amb els materials que fem servir.

amb quins criteris els distribuïm i de quina manera aquests materials ajuden en els mecanismes de construcció del coneixement.

### *El material de cada racó:*

- Ha d'estar en llocs accessibles, ordenat i fàcilment identificable.
- Ha de ser segur, net i estèticament agradable.
- En cada racó hi ha d'haver el material necessari i suficient, però no excessiu, ja que està comprovat que si un nen o una nena tenen a l'abast més material del que cal, els despista més que no pas els ajuda.

### *Tipus de materials que utilitzem:*

- Hi ha materials dels que tenim distribuïts pel racons que hem de comprar en botigues especialitzades.
- Alguns els podem fer nosaltres mateixos o els nens i les nenes del Centre.
- D'altres materials es poden aconseguir amb la col·laboració dels pares i de les mares.

### *Conservació del material:*

Hem de donar una importància clau a aquest punt. El treball per racons també comporta crear uns hàbits i unes actituds per tal de tenir especial cura del material, respectar-lo i no malmetre'l.

## **El paper de la mestra i del mestre**

Els racons pressuposen un canvi d'estil i una filosofia diferent de la manera de treballar, tant per part de l'alumnat com del professorat. Treballar per racons fa plantejar un canvi que requereix centrar-se en l'interès i en el ritme real de l'alumnat.

Per treballar per racons cal que la mestra o el mestre ho entengui,



### 30 Organització i metodologia

li agradi i en vegi la necessitat. Un canvi en l'organització de la classe no produeix per ell mateix una innovació. És necessari també un canvi en l'estil d'ensenyar i d'aprendre.

La mestra o el mestre no són el centre dels coneixements, sinó les persones dinamitzadores, assessores, estimuladores, informadores, observadores i disposades a compartir les responsabilitats i els acords. Han de conduir sense dirigir, han d'acompanyar els nens a aprendre coses noves, partint del coneixement que tenen sobre el tema d'estudi i, a més, són els que han d'ajudar a organitzar els nous aprenentatges.

Per tant hi ha d'haver una planificació acurada dels treballs que s'han de fer, amb els objectius clars i els continguts ben distribuïts i seqüenciats, i tot això ha d'anar acompanyat d'una bona dosi d'improvisació (sempre que calgui) i de bon fer.

#### **Seguiment, valoració i avaluació dels racons**

Fer el seguiment dels racons permet, d'una part, adaptar l'ajut necessari a les característiques individuals de cada nen i de cada nena mitjançant actuacions successives en cadascun dels moments que calgui i, de l'altra, determinar el grau en què s'han aconseguit els objectius previstos.

Per poder fer això hem de conèixer el seu bagatge, la seva història i hem de saber el que saben de les coses.

També hem d'observar sistemàticament el procés d'aprenentatge per tal de poder valorar les aproximacions que van fent respecte a una qüestió determinada.

La finalitat última hauria de ser que l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge permeti verificar la coherència i el grau d'eficàcia en què s'han concretat cadascun dels passos.

Aprendre des dels racons...

## Bibliografia

- FIGUERAS, C.; PUJOL, M. A. *Els racons de treball*. Eumo, Vic 1988.
- Dossier d'activitats. Seminari de Racons*. Pla d'Activitats de Formació Permanent de Zona de l'Alt Penedès, 1989-1995.
- Currículum Educació Infantil*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, juliol 1992.
- Currículum Educació Primària*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, octubre 1992.
- TONNUCI, F. *Via alrededor del mundo*. Laia, Barcelona 1981.
- TERRADELLAS, R. M. *Organització de l'aula per racons*. Escola d'Estiu de la Selva.

*L'equip de parvulari de l'E. P. Dr. Estalella i Graells, de Vilafranca del Penedès, explica com fa el treball per projectes, com una manera de fer estudis aprofundits sobre un tema, i detalla les fases d'elaboració del projecte, des de l'elecció del tema fins al seguiment i avaluació, passant per la recollida d'idees i la recerca d'informació.*

## Com fem projectes de treball

*Equip del Cicle de Parvulari de l'Escola Pública «Dr. Estalella i Graells», de Vilafranca del Penedès.\**

Ens agradaria que qui llegís aquest article s'animés a començar a experimentar amb projectes de treball i que trobés en els projectes una altra manera de treballar a les aules.

La nostra escola és al bell mig de Vilafranca del Penedès. És una escola de doble línia, amb un claustre en general estable i amb equips de treball consolidats en el decurs dels anys i en els diferents cicles educatius.

Al parvulari ja fa temps que treballem per racons i, de mica en mica, hem anat introduint aquesta manera de fer fins que s'ha convertit en l'organització habitual d'una bona part del horari.

També, sistemàticament, funcionen uns tallers en els quals participen nens i nenes de tot el cicle i on intervenen mestres i altres persones convidades.

Des de fa un temps hem començat a treballar per projectes i combinem aquesta manera de fer amb d'altres. Creiem que qualsevol experiència nova, amb una reflexió prèvia, és tan bona com les altres; per això ens vam animar a fer projectes, de la mateixa manera que ens havíem decidit a iniciar els racons o els tallers.

En començar el treball per projectes estàvem una mica a l'expectativa del que podria passar, però després cada vegada en

\* Dolors Argilaga i Pellisé, Mercè Estradé i Rué, Maria de la Riera Mas i Cardete, Núria Montserrat i Rovira, Dolors Rovira i Rovira, Maite Sabariz i García.

vèiem més la necessitat, ja que comprovàvem que els resultats eren del tot positius. El grau de motivació aconseguit ens va fer adonar que estàvem en el bon camí.

Podíem aprendre coses noves a partir del que ja sabia cadascú i adequar els nous continguts d'acord amb aquest primer saber.

Aquesta dinàmica d'iniciar una nova experiència no va ser un fet aïllat i puntual, sinó que anava acompanyat d'una sèrie de factors que l'afavorien: les experiències prèvies de les mestres del cicle (feia anys que estàvem treballant alguns aspectes semblants a les fases d'un projecte, encara que llavors tinguessin uns altres noms). També feia temps que llegíem i comentàvem articles i llibres que explicaven experiències pràctiques sobre aquesta manera de treballar i les aplicàvem i, per tant, ens portaven a aprofundir aquelles idees. Al mateix temps fèiem cursos i seminaris sobre les bases teòriques que porten implícites aquestes organitzacions i metodologies.

No cal dir que no vam decidir totes les mestres alhora: «la setmana que ve començarem a treballar per projectes!». La cosa va ser molt més lenta, i quan al nostre parvulari hi havia qui ja iniciava algun projecte, també hi havia qui encara no ho tenia gaire clar i no es decidia. Actualment, però, ja anem fent projectes sistemàticament a totes les aules del cicle de parvulari.

### **Com comencem a fer un projecte**

Comencem a fer un projecte de moltes maneres diferents:

- En ocasions, el tema plantejat per ser estudiat surt a partir d'una pluja d'idees totalment lliure dels nens i de les nenes.
- En d'altres, és a partir d'un interès col·lectiu sobre algun fet o circumstància que ha sorgit a la classe.
- Una altra manera amb la qual hem iniciat projectes ha estat a partir d'una sortida.
- Moltes vegades ha estat a partir d'una proposta feta per la mestra sobre un tema que ens semblava apropiat treballar segons la programació que hem fet tenint en compte el currículum.

### 34 Organització i metodologia

- Algunes vegades, amb els nens i nenes més petits del cicle, hem iniciat un projecte a partir del nom de les classes (en molts dels casos prou motivador per ell mateix).

Sigui quina sigui la manera d'escollir el tema, hem de recordar que el triem tots junts, i per tant ha de ser atractiu i consensuat. Si convé, s'haurà de fer «campanya» per tal de poder aconseguir la majoria. A vegades s'acaba amb algú en desacord o que no té massa clar què representa ser democràtic i respectar la majoria.

Un cop hem fet *l'elecció del tema*, posem en comú tot el que en sabem.

A vegades, hi ha nens i nenes que fan moltes aportacions perquè en tenen molta informació, ja sigui perquè tenen familiars o coneguts que viuen més de prop aquest tema, per les circumstàncies que sigui, o perquè han vist algun reportatge televisiu o cinematogràfic sobre el tema, o per d'altres lligams específics amb el tema (coneixements individuals).

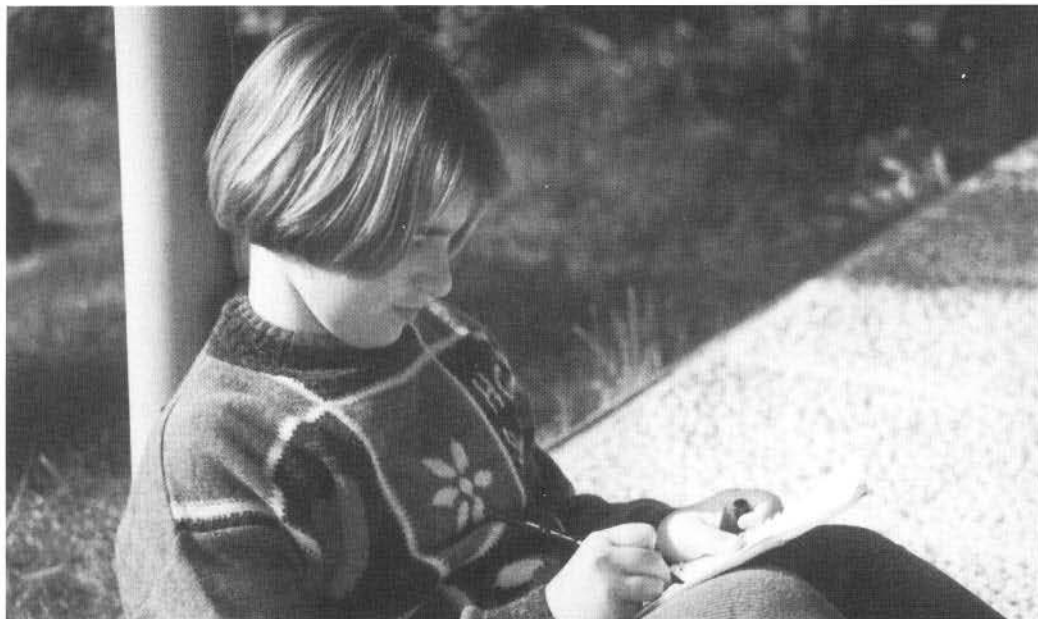
D'altra banda, hi ha nens i nenes que també tenen coneixements sobre el tema i no fan les seves aportacions fins que altres companys no els donen alguna pista (coneixements generals del grup classe). Per exemple, si es tracta d'estudiar els elefants, sempre n'hi ha un o una que diu: —Els elefants són grossos—. I darrera d'ell n'hi ha set o vuit que repeteixen el mateix, dient: —Els elefants són grossos, jo també ho sabia i no ho recordava.

Sempre fem una recollida d'idees partint d'aquesta situació individual i de la general del grup. Tenim en compte:

1. Allò que sap cadascú.
2. Allò que sabem però no recordàvem.
3. El que jo no sé, però hi ha nens i nenes que sí que ho saben.
4. I el que uns diuen i altres no es creuen.

Aquesta recollida d'idees la fem de maneres diferents:

- A vegades fem una llista en un full o en un paper gros, o en un mural o a la pissarra.



- En d'altres ocasions iniciem un mapa conceptual amb el que sabem i després l'anem desenvolupant a mesura que anem adquirint nous coneixements.
- També enregistrem en un magnetòfon allò que anem dient, o ho filmem amb una càmera de vídeo.

A partir d'aquí *redactem un guió*. De vegades ens costa una mica agrupar les inquietuds de tot el grup per començar a aprendre coses. Però és important que el guió sigui comú i general per a tothom, encara que després les activitats puguin ser distintes segons els diferents ritmes d'aprenentatge i les diferents maneres de ser. També és necessari que aquest guió sigui flexible i que estigui obert a qualsevol modificació.

Fer el guió és una de les tasques més delicades de totes les fases d'elaboració d'un projecte ja que, per una banda, hem d'estimular, recollir, classificar i ordenar les aportacions dels nens i de les nenes (si hem començat fent un mapa conceptual ja tenim una bona part del guió endegada), i per l'altra, hem de saber detectar quines coses volem aprendre.

El tipus de preguntes, d'hipòtesis, de dubtes, etc., que recollim



### 36 Organització i metodologia

en el guió és el que fa que un projecte sigui diferent d'un altre, encara que tots dos tractin el mateix tema. El Projecte del Pa, per exemple, pot resultar totalment diferent fet per un grup o per un altre, a banda del nivell dels nens i de les nenes. No podem deixar mai de costat cap pregunta o qüestió per científica i elevada que sembli la seva resposta.

Un cop hem fet el guió anem a *la recerca d'informació*.

- En molts dels casos són els mateixos nens i nenes els qui fan saber a les famílies el tema d'estudi i, conjuntament, busquen informació sobre el tema.
- En altres casos les mestres fem una nota informativa per comunicar-ho.

Val a dir que en les reunions de començament de curs s'explica, en termes generals, el que és un Projecte de treball i com funciona la seva elaboració. De la mateixa manera que s'expliquen les altres organitzacions metodològiques de l'aula i del cicle.

La implicació de les famílies en aquesta fase és molt motivadora, tant per als mateixos infants com per a les mestres. Ells estan contents de poder portar material informatiu i les mestres també de rebre'l.

Moltes famílies porten articles, fotocòpies, objectes, fotografies, llibres, contes... Altres s'excusen perquè no han pogut portar cap informació sobre aquell tema concret.

Sempre hi ha aquells que no aporten res, però potser en d'altres projectes aportaran alguna cosa.

Qualsevol de les informacions aportades ha de tenir una bona acollida i sempre procurem d'utilitzar-ho tot: en la confecció del dossier, en el mapa conceptual, en els racons...

De vegades comentem la informació en el mateix moment que ens arriba; d'altres vegades dediquem un temps concret a l'explicació de la informació rebuda. Sempre que és possible (per raons d'espai o de seguretat, per tal de no malmetre'l), deixem el material en un lloc on es pugui observar i manipular.

A part de la informació aportada per les famílies, les mestres també ens basquem per intentar trobar tot allò que ens pugui ajudar a donar resposta a les preguntes del guió.

Quan a l'escola no disposem de prou informació sobre el tema contactem amb institucions, biblioteques, granges...

A partir de les informacions rebudes, hem de modificar el guió inicial perquè sorgeixen nous interessos. De tota manera, cal vetllar per no sortir del tema escollit i, si en sortís un de nou, iniciar un altre projecte o reservar-lo per a una altra ocasió.

Les mestres planifiquem *el dossier, el llibre, la memòria, l'àlbum... d'activitats del projecte*. Intentem fer les activitats tan variades com sigui possible i en funció de la diversitat de l'alumnat, tot donant cabuda a les diferents estratègies organitzatives que s'apliquen a l'aula:

- Moltes de les activitats es fan als racons.
- D'altres són col·lectives i de tot el grup.
- Altres són de petit grup i són comentades de manera general.
- Hi ha moments de debat.
- I n'hi ha d'altres d'exposició del tema per part de la mateixa mestra o de l'alumnat.

Com anem fent *el seguiment i l'avaluació*? Si hem començat un mapa conceptual, aquest serveix de marc de referència durant tot el projecte i es va ampliant a mesura que anem adquirint nous coneixements. El mapa sempre serveix per anar fent una reflexió periòdica dels continguts assolits.

Durant tot el procés de confecció d'aquest projecte es va fer el seguiment individual i es va concretant l'ajut que necessita cada nen i cada nena.

El dossier, un cop acabat, ens serveix d'instrument per fer l'avaluació final. Si saben explicar allò que hem treballat en el dossier, voldrà dir que ho han après.

Individualment, dediquem un temps a comentar el dossier amb

38 Organització i metodologia

cada infant. Col·lectivament, preparem conferències per tal d'exposar tot allò que hem après a les altres aules del cicle o cicles.

Els mapes conceptuals solen quedar exposats i poden ser ampliat i modificats quan convingui.

Cada infant s'emporta a casa el dossier del projecte quan entre tots considerem que s'ha acabat, encara que les informacions noves relacionades amb el projecte són sempre benvingudes i, per tant, val a dir que un projecte no s'acaba mai. S'acaben les activitats, s'acaba el dossier, però podem anar ampliant coneixements.

El fet de treballar per projectes ens ha fet adonar que al cicle de parvulari també es poden fer estudis aprofundits sobre un tema, i que, dia a dia, les mestres podem aprendre moltes coses noves.

### **Bibliografia**

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M., *La organización del Currículum por proyectos de trabajo*, Ed. Graó-ICE, Barcelona.

*El treball per projectes*. Dossier dels Seminaris d'Assessorament Didàctic del Català.

*L'ensenyament per tasques de la llengua en l'etapa d'Educació Infantil i Primària*. (Curset).

*Els mapes conceptuals, una estratègia d'aprenentatge al parvulari*. «GUIX», núm. 181 (novembre de 1992).

*Dar en el blanco*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 178.

Dossiers del Seminari de Projectes del PAFPZ de l'Alt Penedès.

*Fa anys, en unes quantes escoles ja fèiem tallers amb un fort convenciment, però només per part dels mestres i d'alguns pares i mares. Actualment, tal i com l'Administració planteja aquesta Reforma, hi podem trobar encara un suport més general, ja que els tallers donen resposta a força plantejaments proposats en el nou currículum.*

## **Els tallers a l'escola**

Els tallers permeten dotar l'escola d'una organització que faci possible garantir alguns aspectes difícils de canalitzar d'altra manera. Permeten entendre l'ensenyament com un *ensenyament integrat*, i per tant, atendre tots els aspectes que formen part de la personalitat del nen. Cal no oblidar gens aquells aspectes que no es poden tractar directament dins l'àmbit de la classe i que en canvi *estimulen i personalitzen* el procés maduratiu del nen.

**Montserrat Castells**

No totes les *estratègies d'aprenentatge* es poden situar dins de l'espai-aula, ja que sovint cal sortir-ne, tant per la necessitat de certs aprenentatges com *pel mateix estímul que significa per als nens i nenes treballar en espais diversos*.

Ajuden a *donar cos al cicle com a unitat* amb una nova concepció del mestre amb incidència a tots els alumnes del cicle, adoptant a través dels tallers *una actitud més dinamitzadora*.

És evident que qualsevol organització de classe no pot arribar a garantir plenament el desenvolupament de tots els aspectes de la personalitat de l'infant, i els que se'n ressenten són, justament, tots aquells que entren dins *el camp de l'expressió i de la manipulació com també els aspectes més procedimentals*.

Els tallers poden oferir a l'infant la possibilitat d'*enriquir més la*

## 40 Organització i metodologia

*seva formació en tècniques d'expressió i aprofundir en la manipulació de nous materials i eines tals com el cosit, el teixit, la dansa, la fusteria, el teatre... per anar, a poc a poc, perdent aquest sentit d'aprenentatge de tècniques i convertir-se més en una posada a punt de cara a la vida quotidiana.*

### Aspectes a considerar

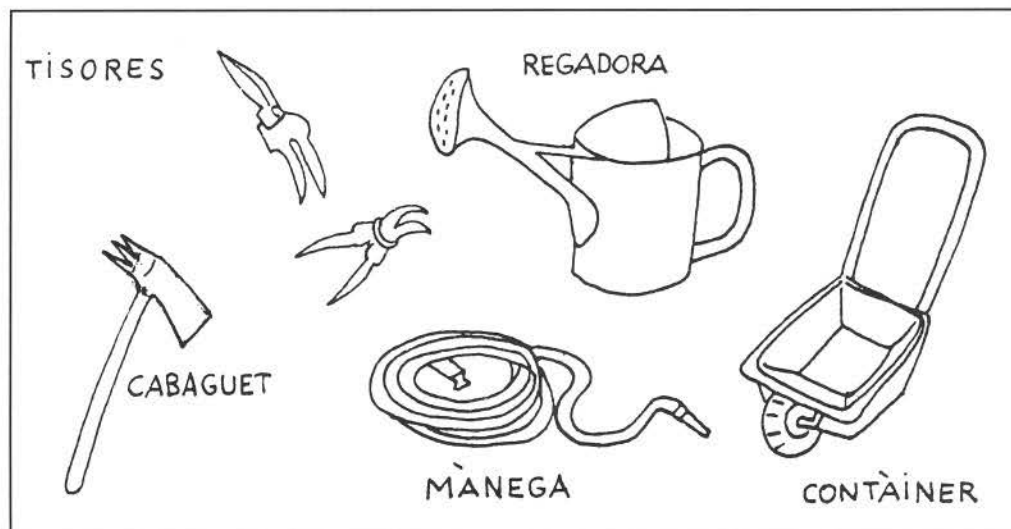
A l'hora de seleccionar els tallers i elaborar els objectius i els continguts a treballar, cal:

- Oferir tallers *que permetin diferents respostes* segons els nivells i característiques dels nens i nenes, i que alhora respectin els diferents ritmes que presenten els infants.
- Partir de l'evolució psicològica del nen en la qual els seus aprenentatges no estan compartimentats en matèries o assignatures, sinó que més aviat adquireixen un caire global i s'han de contemplar els diferents aspectes que es treballen en un taller des d'una *perspectiva d'interdisciplinarietat*.
- Entendre el fet educatiu com un concepte ampli que abraça els diferents aspectes que integren la personalitat del nen, i són *educació del pensament, del cos, de l'expressió, dels sentiments i de la vida en grup*. Per tant, s'ha d'oferir a través dels tallers uns espais de temps en els quals es poden considerar aquells aspectes que se'ns fan més difícil d'abordar des d'una classe de treball.

Per a la resolució pràctica, s'ha de preveure:

- Les *persones disponibles*: tutors, algun coordinador/a, algun pare/mare...
- Els *espais* de l'escola on caldrà dur-los a terme i els horaris en què s'utilitzaran.
- Els aspectes que *volem potenciar i prioritzar* segons les característiques de l'alumnat.
- El tipus de *materials* que podrem proporcionar i com el finançarem.
- Les *habilitats, especialitats, coneixements...*, que té cadascun dels mestres implicats per poder oferir un tipus de tallers o bé uns altres.

Al final de l'article presento *una proposta com a exemple*.



Aquest model està programat per dur-lo a terme per trimestres. Els nens i nenes s'hi apunten al principi de cadascun d'ells. D'aquesta manera, al llarg dels dos cursos de cada cicle, els nens passen per sis tallers diferents. Cal remarcar, però, que la programació de tallers és progressiva i pretén aconseguir que en el transcurs de l'escolaritat els nens i nenes hagin efectuat aquelles activitats que consideren bàsiques.

Aquesta proposta concreta es duu a terme amb:

- Un torn per trimestre - sis torns al llarg del cicle.
- Un torn consta de una tarda setmanal amb una hora i mitja de dedicació durant vuit sessions, *i es fa ús de les hores de lliure disposició per a organitzacions flexibles, atenció a la diversitat...*
- A cada torn es proposen els sis tallers per a les quatre classes i es distribueixen els alumnes; en cada taller es barregen nens i nenes de les quatre classes.

De tot aquest enrenou, quin profit se'n pot treure:

- Treballar més a fons alguns procediments emmarcats en les habilitats, tant mentals, com corporals i manuals.
- Treballar més a fons en un context més significatiu certs valors i, per tant, fomentar unes *actituds* no sexistes, de col·laboració i endreça del material, de respecte de l'entorn, d'aprofitament

## 42 Organització i metodologia

de materials de rebuig, de comunicació a través de diferents mitjans...

- Aprofundir i incidir en aprenentatges curriculars dels *eixos transversals* com ara el consum, la salut, la tecnologia de la informació, la no discriminació per raons de sexe.
- *Atendre la diversitat* d'interessos, estils d'aprenentatge, capacitats a fi de possibilitar el desenvolupament d'aspectes més artístics o tecnològics de cara a la diversitat d'opcions futures.
- *Enfortir l'autoestima* d'aquells alumnes que fracassen habitualment en els aspectes més formals de l'aprenentatge, però són molt hàbils en altres situacions menys teòriques.
- Proporcionar *contextos més significatius* per produir aprenentatges més funcionals.
- Crear estímuls als nens i nenes que els predisposen a *estar actius (físicament i mentalment actius)* davant les situacions noves que se'ls proposen.
- Fomentar el *gust per aprendre* amb la creació d'un espai on l'alumne és el protagonista, al qual se li permet escollir qué és allò que més li agrada fer.
- Augmentar el *coneixement mutu entre nens i nenes* del cicle a fi de millorar la seva relació en altres estones, sobretot les de lleure.

### D'altres situacions

Quan l'escola és *d'una sola línia*, aleshores un cicle està format per dues classes i es fa difícil fer-ne més de tres grups (els/les dos tutors/es més una de suport; coordinador/a, especialista, auxiliar, pare/mare...). La proposta aleshores és la següent:

- Un torn per trimestre - sis torns al llarg del cicle.
- A cada torn s'han de proposar els tres tallers seleccionats durant aquell curs, amb la possibilitat de canviar els tres tallers el curs següent. Fer-los tots sis en un període de dos cursos, presentant-ne tres durant un curs i tres durant el següent.
- Un torn pot constar igualment d'una tarda setmanal durant unes vuit sessions.
- A cada taller, hi ha d'haver nens i nenes de les dues classes.

Una altra situació és la de les escoles que *no poden comptar amb suport humà* per a una organització com l'esmentada anteriorment.

Aleshores també resulta interessant fer uns tipus de tallers menys interdisciplinaris i centrar l'organització en una sola àrea.

Algunes escoles es plantegen els tallers per a l'àrea d'expressió plàstica, de tal manera que dins d'un cicle amb quatre classes, cada mestra fa un taller de plàstica durant el període de temps que decideixen (un trimestre com a mínim o bé tot el curs).



Aleshores es posen en funcionament els següents tallers o similars:

- Taller de fang-ceràmica.
- Taller de pintura.
- Taller de dibuix.
- Taller de col·lage i maquetes.

Requereixen l'organització següent:

- Un mínim de quatre torns perquè tots els alumnes passin per totes les tècniques.
- A cada taller hi ha nens i nenes de les quatre classes.
- El cicle s'encarrega de seqüenciar i marcar objectius de cada tècnica.
- Cada tutor/a només n'ha de garantir una, la del taller que li correspon, repetint les sessions a cada nou torn.

I com que cada escola és un món i té una situació ben diferent de la del seu costat, totes les propostes són susceptibles de ser modificades per adaptar-nos-les a les conveniències i possibilitats de cada escola o de cada cicle.

Podem fer uns tallers de *curta durada* o de *tot el curs*.

Molt *variats* o *d'una sola àrea*.

Amb nens de *moltes classes* diferents o bé *només de dues*.

Amb *més personal* o amb *els tutors/es*.

Torns de *uit sessions* o torns de *quatre sessions*, o de...

Però el que es pot garantir és que els esforços esmerçats es veuran ràpidament agraiïts amb les cares d'il·lusió i entusiasme que trobareu en els vostres infants.



	EXPRESSIÓ CORPORAL/ DRAMATIT.	MANIPULACIÓ D'EINES I MATERIALS	EXPRESSIÓ MUSICAL	CONeixEMENT A S P E C T E S DOMÈSTICS	EXPRESSIÓ PLÀSTICA	NOVES TECNOLOGIES	CONeixEMENT DE L'ENTORN
E.I.	EXPR. CORP. Treball d'alguns elements d'expressió corporal.	TEIXIT Observar l'entramat del teixit i fer-lo a partir dels diferents elements.	DANSA Coordinació de diferents moviments amb ritmes.	COSIR Conèixer l'agulla i la llana com a noves eines. Aprendre a fer bastes i cosir un botó. CUINA. Untar, decorar..	PINTURA Conèixer l'ús correcte del pinzell i el treball amb tèmpera. Pintura amb el dit.		
C.I.	EXPR. CORP. Treballar l'expressió corporal i la desinhibició mitjançant el maquillatge, representacions lliures, tielles...	FUSTERIA Exercitar la coordinació i habilitat manual a partir de materials com el martell i el clau picant sobre una fusta plana.	DANSA Treball de l'espai, ritme i moviment. Memorització de la cançó. Comprensió de la cançó.	COSES DE CASA Conèixer el procediment d'algunes tasques de casa; netejar sabates, plegar un jersei, fer un entrepà, fer un llit...		ORDINADOR Introducció a l'ús de l'ordinador. Entrar al programa de text per a CI i al dibuix. Joc d'enginy.	
C.M.	EXPR. CORP. Aprofundiment i propostes noves. Proposició d'una idea i la seva realització. Cura de la dicció. Memorització. Projecte decorats.	FUSTERIA Aprendre a picar claus i encolar mitjançant un treball lliure fet amb trossos de fusta de rebuig que després pinten.		CUINA Aprendre a elaborar alguns plats freds. Valorar els aliments naturals. Diferenciar allò que ens agrada d'allò que el cos necessita.	INVENTS Projectar i elaborar una maqueta a partir de capsets buides, potets de plàstic, envasos de iogurt, papers de regal vells..., tubs.	ELECTRICITAT Conèixer els elements bàsics: pila, bombeta, fils, interruptor, portabombeta. Construir una llanterna.	JARDINERIA Adonar-se de la diversitat de plantes de l'entorn. Observar els canvis. Tenir-ne cura.
C.S.	EXPR. CORP. Dur a terme una obra i aprendre'n els papers. Memorització. Projecte decorats i vestuaris. Cura en la dicció. Postura.	FUSTERIA Aprendre a treballar amb la serra de marqueteria. Dissenyar i construir joguines. Envernissar o pintar.	INSTRUMENTS MUSICALS Construir a partir de materials bàsics (fusta, gomes, ampelles...) instruments musicals.		PASTA DE PAPER Fabricar amb pasta de paper tielles, capgrossos, o altres ginys. CERÀMICA Fer les peces, coure-les i esmaltar-les.	ORDINADOR Aprofundir en el seu ús de text i dibuix. Conèixer altres programes d'edició. Fer una revista.	HORT Conèixer eines i tasques. Observar el procés complet d'una planta.

*L'agrupament flexible és una estratègia organitzativa que afecta tota l'escola i la seva pràctica ha de ser una decisió que cal prendre en el marc del Projecte Curricular de Centre i tenint en compte el context i tipus d'alumnes. L'article explica les variables d'agrupament, els aspectes que s'han de tenir en compte i els seus avantatges i inconvenients.*

## **Agrupaments flexibles: implicacions organitzatives**

### **Definició i aspectes generals**

Entenc l'agrupament flexible com un tipus d'organització que trenca l'estructura de grup-classe durant el temps que s'hi destini; la composició d'aquest nou grup d'alumnat ha de ser canviant, d'acord amb l'assoliment dels objectius establerts; si no és així no el podem anomenar «flexible».

Insisteixo en aquesta definició, ja que darrerament han proliferat diferents tipus d'organització d'alumnat que s'han anomenat amb aquest terme, encara que veritablement no responen a aquest tipus de funcionament.

L'agrupament flexible és una estratègia organitzativa que afecta tota l'escola i, en conseqüència, la seva realització és una decisió que cal prendre en el marc del Projecte Curricular de Centre, coherent amb el Projecte Educatiu de Centre, tenint en compte el context, el tipus d'alumnat i, en general, el «clima» de l'escola.

Optem per fer aquest tipus d'organització, quan ens plantejem estratègies organitzatives que ens ajudin a atendre els diferents ritmes, motivacins, interessos, estils d'aprenentatge de l'alumnat, etcètera.

*Elisenda Papiol Solé*

Mestra de l'Escola Pública «El Castellot»  
La Múnia - Alt Penedès

## 46 Organització i metodologia

Normalment, l'organització d'aquesta estratègia es fa en el marc del cycle, per tant, és una manera d'atendre la diversitat d'alumnat, coherent amb els principis metodològics i organitzatius de la proposta curricular.

Una utilització poc adequada de l'agrupament flexible pot comportar greus dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat. Per això analitzarem, també, els avantatges i desavantatges que es poden derivar d'aquest tipus d'agrupament, per tal de tenir-los presents a l'hora d'iniciar-los al nostre centre.

La realització d'agrupaments flexibles ens farà adaptar la metodologia a utilitzar i els continguts a treballar a la dinàmica del grup creat, per tal de facilitar la interrelació i l'aprenentatge cooperatiu, com també el progrés individual de cadascun dels i de les alumnes.

La majoria d'experiències realitzades fins ara han estat planificades com una estratègia per resoldre el problema del «fracàs escolar» (falta de motivació per part de l'alumnat, manca d'assoliment d'objectius...), i per tant la majoria es feien a Segona Etapa i en les àrees considerades instrumentals com Matemàtiques i Llengua Catalana, principalment, en agrupaments homogenis sovint mal anomenats flexibles.

Podem pensar en l'agrupament flexible com a estratègia organitzativa amb possibilitats molt àmplies. Així podem optar per agrupaments homogenis, o agrupaments heterogenis.

En el primer cas cal buscar un criteri d'homogeneïtat (capacitat cognitiva, ritme de treball, estil d'aprenentatge, interès..., etc.), tenint clar que és del tot impossible buscar l'homogeneïtat en la diversitat i, per tant, tindrem un grup heterogeni, ja que si volguéssim que fos homogeni hauríem de fer tants grups com nenes i nens hi ha. Així, haurem format un grup una mica més homogeni en l'aspecte que haurem decidit, però res més.

Els grups heterogenis serien els formats per alumnat de diferents estils, ritmes, capacitats, edats, interessos, etc.

## **Variabls d'agrupaments flexibles en els cicles de les diferents etapes educatives**

### ***Agrupaments heterogenis***

En aquesta tipologia s'agrupa alumnat de diferents ritmes, estils, motivacions, etc. És la que respecta més el principi de comprensivitat de l'ensenyament-aprenentatge i alhora també s'apropa més a la realitat social quotidiana.

Es trenca l'estructura de grup-classe i simultàniament es treballen els mateixos continguts, però el nombre d'alumnat és més reduït i per tant se'ls pot atendre més individualment. La composició d'aquest agrupament flexible ha de ser canviant al llarg del temps que duri. Podem optar-hi quan pretenem incidir en un aspecte de l'ensenyament-aprenentatge i alhora comptem amb recursos humans i materials suficients per fer-ho.

### ***Agrupaments homogenis segons els diferents estils, ritmes, motivacions...***

Per agrupar l'alumnat caldrà que prèviament optem per un criteri. Pot ser el diferent ritme de treball, les diferents motivacions, o pot ser també les diferents capacitats. De fet, la tipologia més àmpliament estesa opta per aquest últim criteri d'agrupabilitat.

Quan agrupem l'alumnat amb criteris d'homogeneïtat, haurem de donar resposta a cadascun dels grups formats, proposar activitats diferenciades, utilitzar diverses metodologies segons cada grup, que ens permetin desenvolupar les diferents capacitats, a través del treball dels continguts, i assolir els objectius proposats.

### ***Agrupaments homogenis o heterogenis d'un bloc de continguts (resolució de problemes, expressió oral, expressió escrita, lectura i comprensió...)***

Agrupaments que s'estableixen amb una durada limitada —pot ser durant un dia a la setmana, o es poden situar per a un temps determinat (un dels trimestres). El treball que s'hi vol fer és molt específic i la tipologia d'agrupament pot ser homogenia o heterogenia.

### Aspectes a tenir en compte a l'hora d'iniciar-los

- *Que el professor vegi la necessitat d'iniciar-los.*  
És elemental per tal de garantir-ne el bon funcionament. No es pot iniciar com una imposició, sinó com una necessitat. L'equip de mestres del centre ha de mostrar una actitud positiva vers el treball que s'hi pot desenvolupar, i compartir en els espais de coordinació les dificultats, els progressos, les estratègies metodològiques utilitzades, i tots aquells aspectes que es considerin rellevants de comentar i que es desenvolupen en cadascun dels agrupaments.
- *Haver consultat experiències sobre aquest tipus d'organització i conèixer en profunditat tot allò que implica.*  
És interessant no començar de zero, haver llegit i, si és possible, haver parlat amb altres companys i companyes que ja hagin experimentat un tipus d'organització semblant. Això ens facilitarà la nostra tasca, ja que ens pot estalviar caure en possibles errors, o bé ens facilitarà la utilització de diferents estratègies. Dic això perquè el nostre treball en el centre serà el de reflexionar i contextualitzar tot allò que hem llegit i parlat adequant-lo a la nostra realitat.
- *Comptar amb espais suficients per al seu desenvolupament.*  
És imprescindible que el centre tingui suficients espais per poder ubicar tots els grups de treball. Aquests espais han de reunir les condicions necessàries de llum, acústica, etc.
- *No precipitar-se, reflexionar conjuntament i analitzar els avantatges i desavantatges que pot comportar una organització com aquesta.*  
Al llarg de l'article s'enumeren aspectes que cal conèixer en relació als agrupaments flexibles. Seria interessant de parlar-ne i analitzar-los segons les implicacions que poden tenir al nostre centre.
- *L'equip de mestres ha de planificar la seqüenciació i temporització de continguts, marcar els objectius de cicle i planificar la programació.*  
No cal precipitar-se a l'hora d'iniciar el treball amb l'alumnat.



Una seqüenciació i temporització coherent dels continguts, com també l'establiment d'uns objectius de cicle, adequats al nostre centre, d'acord amb els criteris metodològics i organitzatius del projecte Curricular de Centre i que desenvolupin coherentment totes les capacitats que s'han definit i prioritzat en els objectius d'etapa i especialment en cadascuna de les àrees, pot ser un element clau a l'hora de garantir una coordinació coherent i de respondre a les necessitats de cadascun dels grups que s'han creat.

És interessant que aquesta planificació establerta s'ajusti a la realitat del centre.

— *L'equip de mestres hauria de buscar un temps, imprescindible per coordinar-se, fer el seguiment, fixar les observacions que es faran, proposar els canvis...*

Tal com el seu nom indica, «flexible», aquest tipus d'agrupament ho ha de ser i per tant s'ha de respondre a aquesta prèvia. Si es preveu que no es donarà aquesta circumstància, perquè s'han iniciat massa experiències en el centre o hi ha poca entesa entre els professionals, val més renunciar a la seva realització, ja que podria comportar conseqüències negatives per a l'alumnat, el professorat i el mateix centre.

## 50 Organització i metodologia

- *Cal preveure uns criteris i unes pautes avaluatives clares a l'hora de fer la planificació de la programació.*

Tenint com a referència les capacitats a desenvolupar al llarg de l'etapa, en el cicle i en relació als objectius que s'han establert, cal concretar, conjuntament, els fulls de seguiment que s'utilitzaran per fer l'observació i tots aquells aspectes rellevants relacionats amb l'avaluació de cadascun dels alumnes, per tal de poder ajustar l'ajut pedagògic en cada moment.

En les reunions periòdiques de seguiment, caldria anar fent els canvis de grup d'alumnes, en relació a criteris establerts perquè siguin el màxim d'objectius possible. Cal que cada nena i cada nen estigui el més a prop possible del seu grup, i no es respongui només a la intuïció de la mestra o mestre del grup.

És dinàmica de molts centres establir els criteris i pautes d'observació en començar un bloc de continguts, un tema de treball... En els agrupaments flexibles, aquest és un element imprescindible per al seu desenvolupament, acompanyat d'un màxim de qualitat.

- *Malgrat que cada mestre/a es faci responsable d'un grup, els i les altres mestres haurien d'estar assabentats amb exactitud de la tasca que es duu a terme en cadascun dels agrupaments.*

La implicació del claustre és essencial per al bon funcionament, com també la tasca de coordinació que cal que s'estableixi entre l'equip que munta els agrupaments flexibles.

Analitzem ara els avantatges i desavantatges que pot comportar la utilització i aquest tipus d'organització. És bo tenir-les presents, i val a dir que són una enumeració estreta de diferents experiències i realitats que han optat pels agrupaments.

### **Avantatges i desavantatges**

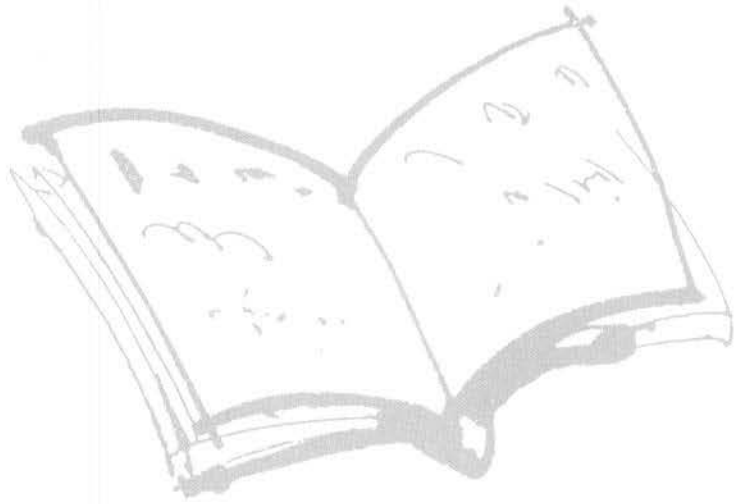
- En els grups homogenis, agrupats segons criteri de capacitat cognitiva, i més en aquells grups de rendiment més baix, hi pot haver un argument inicial de les expectatives d'èxit de l'alumnat i es poden sentir més estimulats.

- Normalment, s'aprofita el fet de tenir menys nenes i nens per poder tenir una dedicació més individualitzada.
- Facilita el coneixement i el treball amb un nombre de professorat i alumnat més elevat, ja que, normalment, implica una organització complexa d'horaris i de professionals.
- S'assigna a aquestes àrees les hores de màxim rendiment per part de l'alumnat.
- Pot resultar contraproduent col·locar un alumne/a en un grup d'edat molt diferent.
- Agrupar alumnat amb nivells baixos d'aprenentatge pot reduir les expectatives que aquest posa en el seu progrés i l'aprenentatge per imitació.
- Es pot caure en la prioritització de la dimensió cognitivo-verbal (grups homogenis).
- En els grups homogenis de baix rendiment, la inflexibilitat del grup podria deteriorar l'«autoconcepte» de l'alumne i de l'alumna.
- Els grups homogenis de rendiment alt poden arribar a no considerar l'autocrítica.

## **Bibliografia**

- RUÉ, J.; TEIXIDÓ, M. *Diversitat i agrupament flexible*. ICE, Universitat de Barcelona.
- PUIGDELLÍVOL, I. *L'atenció a la diversitat*. Ed. Graó.





## Bibliografia complementària\*

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Universidad. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 13)
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *Organització de centres; experiències, propostes i reflexions*. Barcelona: Graó, 1988 (Guix; 11)
- AUSUBEL, D. P.; SULLIVAN, E. V. *El desarrollo infantil*. México ...: Paidós, 1989. 3 v. (Paidós. Psicología evolutiva; 20, 21, 22)
- Diversitat i agrupament d'alumnes*. Ed. J. Rué i M. Teixidor. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1991
- FIGUERES, C.; PUJOL, M. A. *Els racons de treball: una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Vic: EUMO, 1988 (Didàctica; 14)
- La educación infantil 0-6 años*. Coord. T. Lleixa Arribas. 2ª ed. Barcelona: Paidotribo, 1992. 3 v.
- La escuela infantil de 0 a 6 años*. Dir. B. Moll Ferré. Madrid: Anaya, 1988 (Textos universitarios)
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: La Universitat. ICE: Graó, 1992 (Materiales para la innovación educativa; 6)
- Orientación y organización escolar: experiencias: nivel EGB*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Documentos y materiales de trabajo)
- PABLO, P. de.; VÉLEZ, R. *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra Longman, 1993 (Documentos para la reforma; 18)
- RUÉ, J.; ABELLÁN, T. *Els tallers a l'escola, d'activitat escolar a projecte educatiu: informe final de l'estudi de cas del CERE «Ribot i Serra» de Sabadell*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1991

\* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

- TANN, C. S. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: MEC: Morata, 1990 (Educación infantil y primaria; 12)
- El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Ed. P. Fermo-  
so. Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 36)
- VAYER, P.; DUVAL, A.; RONCIN, C. *Una ecología de la escuela: la  
dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós, 1993  
(Paidós educador; 108)

## Revistes

- Agrupaments flexibles*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 154 (1991), p. 33-  
40.
- AGUILAR, C.; ALZA, K.; MARZO, P. *Racones a cicle mitjà. Per a què?*  
PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 143 (1990), p. 41-45
- ALBERICIO, J. J. *Els agrupaments flexibles i la diversitat*. GUIX, n. 187  
(1993), p. 11-14
- BASSEDAS, M. *Els racons: una experiència a parvulari*. INFÀNCIA,  
n. 14 (1983), p. 17-19
- CAÑO POZO, F. del.; REY RODRÍGUEZ, M. J. *Los rincones de actividad*.  
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 230 (1994), p. 44-49
- Didáctica de la organización escolar*. REVISTA INTERUNIVER-  
SITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, n. 14 (1992),  
p. 151-167
- GIMENO I SÒRIA, X. *Tres paràmetres d'organització*. INFÀNCIA, n. 29  
(1986), p. 24-26
- GINER GOMIS, A.; URIOS GÓMEZ, R. *Talleres y rincones*. CUADERNOS  
DE PEDAGOGÍA, n. 108 (1990), p. 55-56
- Globalización y proyectos curriculares*. CUADERNOS DE PEDAGO-  
GÍA, n. 172 (1989), p. 7-45
- HERNÁNDEZ, F. *La globalización mediante proyectos de trabajo*. CUA-  
DERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 155 (1988), p. 54-59
- HERRÁNDEZ, F.; VILARRUBIAS, P. *Què passa amb els racons?* GUIX,  
n. 104 (1986), p. 5-8
- MARTIN, M.; HERRANZ, E. *Els racons a P.3, molt més que un joc*. GUIX,  
n. 185 (1993), p. 51-54
- MUÑOZ, D.; SBERT, M. *Proyectos de trabajo: organización y aventura:  
la globalización en la escuela*. SIGNOS, n. 8/9 (1993), p. 190-197
- La nostra classe, ara: organització i distribució de l'espai interior*.  
INFÀNCIA, n. 38 (1987), p. 22-25
- PUJOL, M. A.; FIGUERES, C. *Los rincones de trabajo*. CUADERNOS DE  
PEDAGOGÍA, n. 156 (1988), p. 38-40

54 Organització i metodologia

*Els racons com a alternativa educativa.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 137 (1989), p. 37-41

SALA I SUREDA, C. *Globalització: concepte i metodologia de treball.* INFÀNCIA, n. 33 (1986), p. 2-6

SÀNCHEZ, B. *La globalización: metodológico.* ACCIÓN EDUCATIVA, n. 70 (1992), p. 13-19

*Tiempo y espacio.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 298 (1992)

ZABALA, A. *El enfoque globalizador.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 22-27

**30a**

# Escola d'Estiu de Rosa Sensat

*temps per a tu temps per a tu temps per a tu temps per a tu*

## Comparteix: ensenya i aprèn



Tema General:  
**Educar per viure  
en el planeta Terra**

- Cursos

- *Debats*

- Homenatges

- *Intercanvis*

- Espectacles

- *Tallers*

R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos  
Tel. (93)237 07 01  
Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79  
08008 Barcelona

*El Pla de treball que engloba totes les activitats de Llengua i Matemàtiques va ser la «solució» metodològica que un grup de mestres de la ZER de Subirats va plantejar-se per tal d'organitzar el treball de l'aula en una escola d'àmbit rural.*

## El pla de treball a l'escola d'àmbit rural

*Gemma Nebot  
Núria Massana  
Montserrat Albareda  
Adela Martínez*

(Zona Rural de Subirats)

En aquest article es descriu una experiència de pla de treball duta a terme durant nou anys a les escoles de la Zona Escolar Rural de Subirats.

### Context

*Marc físic*

La nostra zona està formada per les tres escoles rurals del municipi de Subirats (Alt Penedès):

- C. P. Subirats de Lavern: Consta de cinc unitats des de Parvulari fins a Vuitè.
- C. P. Sant Jordi de St. Pau d'Ordal: Consta de tres unitats des de Parvulari fins a C. Superior.
- C. P. Montcau d'Ordal: Consta de dos unitats des de Parvulari fins a C. Superior.

Intentem agrupar els alumnes per cicles, malgrat que en ocasions això no és possible

*Una forma d'organització que permetés que mentre un grup treballés amb el mestre/a, els altres nens i nenes poguessin fer-ho d'una manera autònoma.*

a causa de la matrícula, al nombre de mestres i als espais de què disposem.

Així doncs a les nostres escoles, dins la mateixa aula hi ha dos, tres o més cursos atesos per un sol mestre.

#### *Equip de mestres*

L'equip de mestres de la zona vam començar a treballar amb la idea d'elaborar un Projecte Educatiu comú, molt abans que ens constituïssim com a ZER (Zona Escolar Rural) ara fa quatre anys. Cal destacar que moltes de les iniciatives pedagògiques, entre elles el Pla de treball, s'han pogut dur a terme d'una manera sistemàtica i continuada gràcies al fet que un alt percentatge dels mestres del claustre hem format un equip estable.

#### *Alumnes*

Les característiques dels alumnes han ajudat molt els mestres a tirar endavant noves iniciatives. En general són nens o nenes molt motivats i amb moltes ganes d'aprendre. La dinàmica dels grups acostuma a ser bona, perquè són nens i nenes que ja es coneixen del poble on fan altres activitats junts.

### **El pla de treball**

#### *Raons de la nostra experiència*

El fet de tenir diferents nivells educatius dins la mateixa aula feia difícil l'organització del treball de classe.

La utilització dels llibres de text no ens permetia treballar els mateixos conceptes

simultàniament a tots els nivells. El mestre/a no podia atendre tots els nivells alhora. Per això ens vam plantejar una forma d'organització que permetés que mentre un grup treballés amb el mestre/a, els altres nens i nenes poguessin fer-ho d'una manera autònoma.

#### *Objectius*

- Ser capaç de treballar autònomament.
- Saber-se organitzar la feina dins d'un període de temps.
- Adquirir estratègies pròpies a l'hora de fer el treball i saber respectar les estratègies dels altres.
- Escollir la feina i el moment en què es vol fer dins de l' horari establert.
- Aprendre a ser responsable de la seva feina.
- Prendre consciència de les feines que li costen i les que li surten bé.
- Aprendre a demanar ajuda quan la necessitin.
- Fer participar a la família del resultat del seu treball.

#### *Descripció de la nostra experiència*

El nostre Pla de treball engloba totes les activitats curriculars de llengua i matemàtiques que faran els nens i nenes durant un període de temps establert. D'activitats n'hi ha de dos tipus: unes que es fan en grup conjuntament amb el mestre/a i unes altres d'individuals que es fan autònomament.

Això suposa que el nen/a sap el què ha de fer durant una setmana o quinze dies sense necessitat que el mestre/a li ho digui. D'altra banda permet al mestre/a incidir

## 58 Organització

en petits grups per tal de fer l'avaluació inicial dels conceptes i introduir-los, fer les activitats de manipulació i experimentació, fer lectures col·lectives, posar en comú el resultat d'alguns treballs, avaluar, reforçar els conceptes poc assolits...

En començar el Pla de treball el mestre/a fa la proposta d'activitats. El nen/a té la possibilitat d'escollir quan vol fer la feina dins de l'horari. Per això caldrà que s'organitzi bé el temps.

Mentre la mestra/e treballa amb un grup els altres nens/es de la classe saben que han de fer-ho sols i deixar les consultes i la correcció per quan s'acabi la sessió de treball.

Un cop acabat el Pla de treball, s'avalua el resultat en el terreny individual i en el de grup.

Al Parvulari la presentació es fa a partir d'una conversa on s'explica la feina que faran al llarg de la setmana i les possibles dificultats que poden trobar. Les fitxes del Pla de treball es reparteixen en dues carpetes col·lectives per a cada grup de nens/es: una per a les feines de lletres i una altra per la de números. Cada nen/a tria la feina que vol fer en cada sessió. Al parvulari tenen tendència a triar la mateixa feina dins del grup, tot i que de mica en mica es van acostumant a donar una resposta més individual sense escollir el mateix que fan els companys.

Dins l'horari de classe es destinen sis sessions per fer les fitxes del Pla de treball.

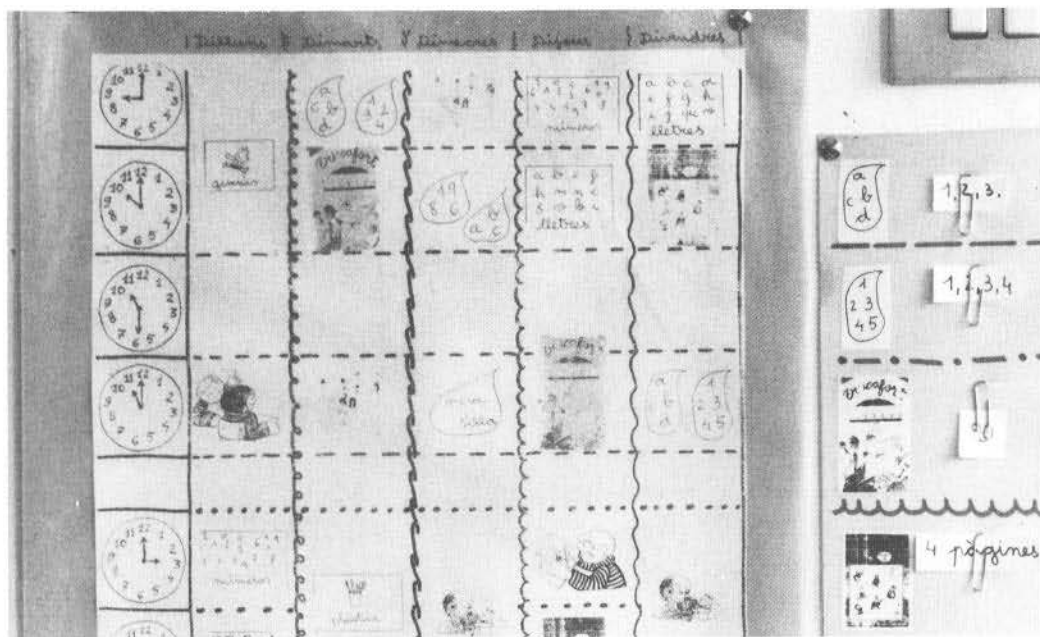
Al Cicle inicial, igual que al parvulari, la presentació del Pla de treball es fa a partir d'una conversa i també se'n deixa constància en un cartell on hi ha anotades les feines que han de fer al llarg de la setmana (fitxes, quaderns, llibres de lectura...). Els treballs d'introducció o que presenten més dificultat estan marcats de color vermell; això vol dir, que s'han de fer amb el mestre/a.

A fer el Pla de treball s'hi destinen set sessions setmanals. Les fitxes del Pla de treball també estan repartides en dues carpetes col·lectives i els nens i les nenes poden escollir l'àrea i el treball a fer. S'observa que han guanyat molt en autonomia i que dins del mateix grup cada nen/a fa feines diferents sense tenir en compte la que fan la resta de companys.

Als Cicles mitjà i superior la presentació del Pla de treball es fa a partir d'un cartell on hi ha anotades les feines que han de fer al llarg d'una quinzena (fitxes, quaderns, lectures...). Els treballs d'introducció o que presenten més dificultat també estan marcats en color vermell.

Per fer el Pla de treball es destinen deu sessions quinzenals. Aquestes sessions estan repartides entre l'àrea de matemàtiques i l'àrea de llengua, ja que en aquest cicle intervenen dos especialistes (anglès i medi natural) i això fa que l'horari quedi més fragmentat per àrees. Dins l'horari de l'àrea corresponent els nens/es poden triar les fitxes que volen fer de la carpeta col·lectiva.

*Volem aconseguir que el nen/a sigui cada cop més conscient del seu treball.*



### *Avaluació*

Els nens/nenes tenen una agenda on anoten les activitats acabades i com les han fet. Quan acaben una feina la valoren conjuntament amb la mestra; després anoten el resultat del treball a la seva agenda. Si el treball ha sortit bé, sense dificultats, s'hi posen un senyal verd. Si els ha costat molt i encara no els surt prou bé, s'hi posen un senyal taronja o groc. Si el treball, després de molts intents, no ha sortit bé, ha estat realitzat amb una actitud molt negativa o no compleix gens les pautes de presentació establertes s'hi posen un senyal vermell.

Al Parvulari i al Cicle inicial un cop al mes, i quan s'acaba la quinzena al Cicle mitjà i superior, els mestres i els nens/es anoten el que pensen del treball que han fet. Prenen l'agenda a casa perquè els pares i

mares vegin el resultat del treball del seu fill/a i anotin les observacions que creguin convenientes.

D'aquesta manera intentem implicar els nens/es, els mestres i els pares/mares en el procés d'aprenentatge. També volem aconseguir que el nen/a sigui cada cop més conscient del seu treball, que s'adoni que hi ha activitats que li surten bé, n'hi ha que li costen una mica i n'hi ha que li costen molt. Això farà que prengui consciència i busqui estratègies per millorar el seu treball.

També fem una valoració dins el grup de com ha anat el Pla de treball. Parlem de si l'han acabat, de si l'han trobat difícil, quines coses els han agradat més... i per què. Si no ha anat gaire bé, busquem solucions, prenem compromisos de grup i fem pactes que ajudin a millorar el treball.



### Consideracions finals

El Pla de Treball no és l'única estratègia metodològica que utilitzem. Fem racons encaminats a reforçar i ampliar conceptes treballats dins del Pla de treball, però plantejats d'una manera més lúdica i on poden escollir molt més lliurement el tipus d'activitat. També hem començat a treballar l'àrea de Medi Natural i Social a partir de Projectes per afavorir que el nen sigui protagonista de la tasca que s'està fent. Aquestes estratègies metodològiques fan «un paquet» amb el qual pretenem aconseguir que el nen/a tingui ganes d'aprendre amb il·lusió, responsabilitat i constància.

Aquest any, tot analitzant la nostra metodologia, hem valorat de manera força positiva l'adquisició dels objectius del Pla de treball. Ens hem adonat que n'havíem de plantejar de nous, especialment encaminats a tenir molt més en compte la diversitat dels nens i nenes als quals va dirigit. Hem vist que havia d'oferir unes activitats més obertes, on fos possible treballar a nivell de cicle i no de curs i que responguessin a objectius de reforç, consolidació i aprofundiment. Actualment estem estudiant de quina manera podem aplicar aquesta idea.

#### FE D'ERRATES

A les pàgines 2 i 16 del núm. 193 (març 1995), on diu «*Pere Morales*, metge» ha de dir «*Pere Morales*, infermer».

• • •  
*Premi  
Rosa Sensat  
de  
Pedagogia  
1995*



• • •  
**15a convocatòria**

*Instituit per incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació perquè, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la pràctica escolar, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.*

La data màxima per a l'entrega d'originals és el **13 d'octubre de 1995**.

El veredictes farà públic el mes de **desembre de 1995**.

La dotació serà d'**un milió de pessetes** en concepte de drets d'autor.

R O S A  
S E N  
S A T

  
Ministerio  
de Educación  
y Ciencia

 Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

Edicions 62

 **CELESTE**

*A Primària el grup-classe permet afrontar l'aprenentatge en sentit ampli, com un aspecte més de l'intercanvi que es dona a l'aula. Les intervencions del professorat faciliten als nens i a les nenes generar, ordenar i valorar el seu propi coneixement.*

## El grup-classe com a generador de coneixement

**Maite Mases i Giné**

Mestra de 2n de Primària  
Membre del Grup Minerva

*«El llenguatge no és solament un cúmul d'oracions, ni un catàleg de significats, sinó un mitjà de relació amb els altres en un món social amb intenció de fer alguna cosa.»*

Bruner (1984)

Les concepcions del grup-classe poden fer-se des de diferents punts de vista. Sovint la reflexió que el professorat fa al voltant del tema es limita a tenir present les relacions i el procés de socialització; el paper del grup és el de consensuador o regulador d'algunes decisions que es prenen a l'aula.

La cultura de la diversitat, però, ens fa revisar aquesta concepció, entenent l'aula com un espai de trobada que permet la diversitat d'experiències. Cal tenir molt present, entre d'altres, les relacions de poder que es donen a l'interior del grup amb la intenció d'evitar unes estructures que al

*Partint de la singularitat de cada nen i cada nena i ampliant el valor a cada membre del grup, podem determinar un nivell més profund de participació.*

llarg de la convivència es van consolidant. Els rols de cada nena i de cada nen condicionen en gran part —i a vegades dificulten— el grau de participació a l'aula.

Partint de la singularitat de cada nen i cada nena i ampliant el valor a cada membre del grup, podem determinar un nivell més profund de participació de l'alumnat i interpretar d'una manera diferent la relació i el paper del grup-classe.

No em refereixo tan sols a «quant» poden aprendre, sinó a altres factors al voltant de com poden adquirir un nivell més alt de reflexió, i com poden aconseguir un grau de consciència que incideixi en el treball i en el nivell d'autonomia respecte dels processos d'aprenentatge.

Des d'una concepció constructivista, permetre que els nens i les nenes formulin les seves pròpies hipòtesis, que investiguin, trobin i construeixin les seves respostes juntament amb una actitud globalitzadora que permeti a l'alumnat generar i valorar el seu propi coneixement i comprendre el món en què vivim, és una manera que el professorat té de facilitar-los la tasca educativa en la qual estem immersos.

Els nens i les nenes, entesos com a agents educatius, poden ajudar-se entre ells compartint significats, fet que els permetrà contrastar i verificar en el grup les seves idees, i així poder anar ampliant els seus aprenentatges i la seva concepció sobre com s'aprèn. Tenint en compte aquest enfocament, els nens i les nenes de la classe de segon de Primària han dit:

*«De la Laie he après a fer un petit projecte de treball a casa i del Roger el silenci», «en Miguel em va ensenyar a córrer més bé», «en Guillem dibuixava molt bé i jo en vaig aprendre», «de la Gemma he après a ser més simpàtica», «l'Anna em va ensenyar a jugar a futbol», «d'en Ferran vaig aprendre a dibuixar dinosaures», «d'en Marc he après a escriure que i no ca i com es dibuixava el planeta Terra», «de la Marta he après a fer la lletra més petita», «de la Judit he après a ballar tu piel morena i a no jugar sempre al mateix»...*

La possibilitat d'interactuar va directament relacionada amb les actuacions que com a professorat tenim, amb el com i per què fem les coses, en aquest sentit es crea una relació de reciprocitat, el nostre paper no és de transmissor, sinó d'agent que facilita els intercanvis que es donen a l'aula. Així els alumnes de la classe amb els quals treballa han manifestat:

*«De la Maite he après a queixar-me més», «a portar l'entrepà de casa», «a dibuixar dofins i esquirols, a dir les coses quan passen», «a organitzar-nos millor en el futbol», «a que si vols aprendre, t'ho has de fer tu», «a col·locar els nombres per a fer les sumes», «a respirar quan trobo comes», «per què serveixen els punts i les comes»...*

## El grup-classe i els projectes de treball

Si els projectes de treball són un espai de coneixement i una forma d'organització conjunta, com afavoreixen l'aprenentatge en el grup classe?

Des de l'inici del plantejament d'allò que volem aprendre (intenció de fer alguna

cosa), els nens i nenes de segon de Primària, veus protagonistes de les exemplificacions de l'article, posen en rotatge un seguit d'argumentacions que caldrà defensar davant dels altres.

Un moment d'aquesta seqüència d'aprenentatge passa per l'elecció d'un tema, en aquest cas l'espai.

Jaie 21-9-94

a mi m'agrada treballar l'espai  
'planetes, satèl·lits, estels, com som, de que estan fets, com es mouen,  
etc.

Marc Lopez

VULL TREBALLAR L'ESPAI:

- \* M'agrada els satèl·lits
- \* i els estels i els planetes
- els meteorits

anna vicenova gassol 22-9-94

amim'agradaria  
treballar els planetes  
i la terra perquè  
el primer dia varem  
parlar una mica  
de la terra i també  
de com és la terra  
i dels altres planetes i  
m'agrada molt aprendre  
coses noves

Un cop el tema va estar convingut, calia cercar un problema que aglutinés i donés sentit a les coses que volíem aprendre sobre l'espai, des dels noms dels planetes, de saber-los diferenciar de les estrelles i dels satèl·lits fins a una pregunta «molt difícil» (segons ells i elles): *com es mouen els planetes?*



*Fotografia: Berta Soria Cubero.*

Al llarg de les converses que es van desenvolupant, cal resituar el sentit d'allò què anem aprenent? I com ho fem? Cal evitar la pràctica rutinària del llenguatge donada la inversió en temps que comporta i que a voltes és difícil de concretar, sobretot en l'alumnat d'aquesta edat, ja que la seva atenció té relació directa amb els nostres criteris d'intervenció. Alguns dels que s'han tingut en compte han estat: el que totes i tots parlin, que en la mesura que es pugui no es repeteixin les intervencions, que hi hagi un fil conductor entre les respostes i les preguntes, tenint sempre present el que s'ha dit abans, i revisar constantment el problema que s'està treballant.

Un professorat que aporta dubtes, conflictes, contradiccions i que organitza l'alumnat en grups petits, possibilita als nens i nenes ampliar els seus interrogants i

que a la vegada connectin amb els seus interessos. (¿Com és que al matí el sol toca la pissarra i a la tarda no?, si ens movem nosaltres, per què l'escola és cada dia al mateix lloc?, si és la Terra la que es mou, l'escola es trencaria?, etc...)

Alguns d'aquests interrogants els vam adreçar a través d'una carta als nois i noies de 7è d'EGB, ja que sabíem per alguns germans que també estudiarien l'espai. L'intercanvi entre les aules ha estat molt fructífer, ja que l'alumnat de 7è, a part dels murals i la maqueta que ens van preparar, van fer un esforç important d'adequació tant pel que fa al llenguatge emprat com als continguts preparats.

A mesura que anem trobant respostes ens adonem de les dificultats en la comprensió de les informacions escrites, del vocabulari

Nens i nenes de 2<sup>on</sup>:

Encara ens queda una setmana per treballar el sistema solar i això vol dir que encara no us podem respondre les preguntes que ens heu formulat aquest dematí.

La proxima setmana us portarem les respostes de les preguntes i una maqueta perquè ho entengueu millor.

nou, de la necessitat de contrastar les idees que cada membre del grup té amb el que anem aprenent, de buscar nous procediments per explicar les respostes, d'introduir o ampliar algunes actituds i verificar un cop més la cultura social en la qual estan immersos i no cenyir-nos només a les àrees de coneixement i experiència.

En acabar el projecte de treball sobre l'espai vam tornar a plantejar-nos la pregunta inicial de *com es mouen els planetes?*, i ho vam comparar amb la resposta inicial abans de treballar la informació.

### **La bicicleta i la lectura: pactar l'avaluació**

Cal contrastar en el si del grup els criteris per valorar els treballs i allò que estem aprenent. Aquest curs, la reflexió des de bon principi va sorgir quan els explicava

els objectius de la lectura. Un paral·lelisme que vam acordar fou que la lectura s'assemblava al fet d'anar en bicicleta (per cert molt vivencial, ja que quasi tots i totes acabaven de passar per aquest tràngol).

El primer nivell (bicicleta amb rodetes) correspondria a les persones que llegien amb dificultat, que no els agradava llegir o que se'ls feia molt feixuc. En diríem «estar a la C».

Un segon nivell (quan es comença a anar sense rodes) correspondria als que llegien «xepi-xepi» i que s'adonaven que calia practicar molt. En diríem «estar a la B».

Finalment, (els que tenien un bon control de la bici sense ser Miguel Indurain) correspondria als que tenien un bon domini de la lectura, sense oblidar que calia entrenar-se contínuament («estar a la A»).

*Afrontar l'aprenentatge com un aspecte més d'intercanvi  
que es dona a l'aula i poder reconèixer els altres  
com a font d'aprenentatge.*

Un cop més cal facilitar que l'alumnat intervingui en el seu procés d'aprenentatge consensuant propostes amb criteris avaluatius. Aquesta situació pactada col·lectivament i per escrit va fomentar una actitud que va ser transferida quan va començar a ser requerida per algun alumne puntualment i posant de manifest que l'ajudava saber en quin estadi es trobava (si en l'A, el B o el C). Per exemple en el dibuix, en la grafia, en la resolució de problemes i després, de tant en tant, en la devolució d'alguns treballs es va fent servir aquesta terminologia i en públic.

### **Com es mouen els planetes: retorn dels resultats**

Un cop pactats els criteris a tenir en compte i realitzada l'avaluació, és determinant tornar els resultats i comentar-los. Així els alumnes poden situar-se davant de la seva realitat i fer els ajustaments necessaris per a properes situacions.

La devolució respecte a «Com es mouen els planetes?» es va fer en els tres estadis A (resposta correcta a la pregunta i amb algun procediment treballat a l'aula); B (resposta correcta però amb errors procedimentals), i C (resposta i procediments incorrectes).

Per part de l'alumnat va comportar una certa sorpresa, ja que algun cop va haver-hi diferències entre les seves valoracions i les meves, i això va requerir l'explicitació del que es valoraria en cadascun dels diferents aprenentatges.

En aquests moments el diàleg entre elles i ells els permet demanar-se ajuda molt sovint o bé fer-ho a la tutora a través d'entrevistes individuals per saber què poden fer per millorar un estadi.

Les relacions que es construeixen en l'aprenentatge depenen de les idees que els nens i nenes tenen i de la seva activitat intel·lectual. Malgrat tot, la intervenció del grup a requeriment nostre és en part la clau per al seu interès per aprendre i permet afrontar l'aprenentatge com un aspecte més d'intercanvi que es dona a l'aula i poder reconèixer els altres com a font d'aprenentatge.

### **Referències bibliogràfiques**

- COLL, C. i altres. *Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. Temps d'Educació. TE, 7.* Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB
- DARDER, P.; FRANCH, J. *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental.* EUMO Editorial.
- GRUP MINERVA. *En contra del método Proyectos.* «Cuadernos de Pedagogía», núm. 221 (1994), p. 74-77.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio.* Graó Editorial.



# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

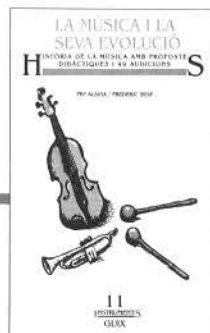
## Èpoques i formes

*Per al professorat...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



*Per a l'alumnat...*

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 910 ptes



*Per a tota persona interessada en la música...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027-Barcelona

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

*L'autor fa unes reflexions sobre els interrogants que plantegen els programes de garantia social previstos per la LOGSE per als joves que no obtinguin el graduat d'ensenyament secundari.*

## **Una sortida per després de l'ESO: els programes de garantia social**

*Salvador Auberni*

Pedagog-orientador professional

Un dels problemes importants que té plantejats la nostra societat en l'actualitat és el de la integració socio-professional dels joves. Des de la crisi econòmica dels anys setanta, la taxa d'atur entre els joves és important i les possibilitats de trobar la primera feina és molt reduïda, si més no, difícil.

Les polítiques que van sorgir inicialment, orientades a la reabsorció dels aturats juvenils en base a una millor formació inicial professional, no van aconseguir del tot els fruits esperats, ja que no van tenir massa en compte la mala orientació i insuficient reestructuració de l'aparell productiu.

No es pot relacionar directament una situació microeconòmica com és el fet de que un jove amb títol tinguí, en teoria, més possibilitats reals de trobar feina que un altre sense títol, amb l'explicació de la raó

## 70 **Aplicant la Reforma**

de l'existència del fenomen de l'atur, ja que aquest és un fenomen global i macroeconòmic.

Fins fa poc, en general, les empreses només havien fonamentat la seva competitivitat en un cost salarial baix, el qual s'aconseguia amb una massa obrera poc qualificada, facilitada pels forts moviments migratoris, en lloc de preocupar-se seriosament de la modernització de les empreses i del sistema productiu. Arribada la crisi, els primers a rebre les conseqüències han estat aquests assalariats poc qualificats i els joves que estaven a punt d'accedir a la primera feina.

El sistema educatiu tradicional tampoc no és aliè al fenomen de l'atur, ja que tampoc, en el seu moment, va tenir sensibilitat per reformar-se i millorar la formació professional dels joves. Hi ha veus, no exemptes de raó, que acusen el sistema educatiu de preocupar-se només per la formació més teòrica i culturalment àmplia (batxillerat) dels joves, donat que els que hi accedien eren els fills de les classes benestants i el seu destí era la universitat i la funció dirigent.

### **L'escolarització dels adolescents**

Sempre s'ha considerat molt important l'escolarització dels adolescents. Les classes benestants sempre s'han preocupat que els seus adolescents estiguessin escolaritzats. Altra cosa ha estat i és l'escolarització total dels adolescents. Només cal mirar la història de l'educació i veure

quan va néixer l'escolarització obligatòria per a tothom, quines edats ha englobat l'obligatorietat i quin tipus d'educació i formació és rep en aquest període.

Molts i diversos estudis sobre la socialització dels individus han demostrat que aquesta es produeix durant l'adolescència, entenent com a socialització la integració de l'individu en una societat determinada. La convivència no imprimeix caràcter abans i després d'aquesta edat. És l'edat de l'avenç cap a l'autonomia, de la vida de grup, de l'assumpció de valors col·lectius més enllà dels valors i comportaments concrets, és l'edat de la recerca de formes d'actuació sobre l'entorn, els anys en què els individus assimilen la cultura. El creixement del nen és «bio-psíquic», mentre que el creixement de l'adolescent, del jove, és «sòcio-cultural». L'edat en què una persona construeix el seu esdevenidor és l'adolescència. Per això una formació deficient o inexistent en aquest període posa seriosament en perill el seu futur com a persona i com a ésser social. El tractament educatiu de l'adolescència és, pel que acabem de veure, decisiu.

### **LOGSE: ESO i la nova formació professional**

La nova llei d'educació, que en aquests moments està en fase d'aplicació, ve a dibuixar un nou marc en l'escolarització dels adolescents. Per una banda s'allarga el període obligatori d'escolarització i per l'altra es pretén obertament rompre amb la

*Una formació deficient o inexistent en aquest període  
posa seriosament en perill el seu futur  
com a persona i com a ésser social.*

concepció tradicional de l'educació, fonamentada en un sistema binari i diferenciat: una formació general i teòrica per als futurs dirigents (*logos*/paraula) i una formació tècnica i especialitzada per als executors (*techne*/tècnica). La nova educació ha de possibilitar l'ensamblatge de les dues vies en cada educand. A banda d'altres consideracions, aquesta pretensió queda justificada pel fet de ser una de les sortides previstes de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), a part de la continuació d'estudis —batxillerats i formació professional de grau mitjà— la possible incorporació dels alumnes al món del treball.

La nova formació professional, tant la bàsica i inicial com l'específica, tracta de superar el fet que només eduqui i formi mers executors, obrers, en el sentit restrictiu del terme. Pretén formar persones integrades en la seva societat i treballadors amb capacitat i possibilitats d'integració activa en la seva empresa.

Però tenim al davant una qüestió a resoldre: què s'ha de fer amb els joves que, per les raons que siguin —acadèmiques, familiars, personals o socials—, no obtinguin el Graduat d'Ensenyament Secundari (GES)? No podem minimitzar, d'entrada, la qüestió, ja que no estem parlant de casos de joves molt isolats. Estem parlant d'un nombre significatiu de nois i noies, ja que les mateixes autoritats educatives —vegeu el document oficial del Mapa Escolar de Catalunya—, fan la previsió que un 20% dels joves escolaritzats en el període obligatori no obtindran el

GES, i això tenint en compte que la llei preveu adaptacions curriculars per facilitar que la pràctica totalitat dels alumnes obtinguin el GES.

### **Els programes de garantia social**

La LOGSE, en l'article 23, apartats 2 i 3, diu que les administracions educatives asseguraran una oferta suficient de programes específics de garantia social, adreçats a aquells alumnes que no assoleixin els objectius de l'educació secundària obligatòria, els quals tenen com a finalitat proporcionar als alumnes una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa.

La Generalitat de Catalunya, en la seva ordre del 22/7/93, diu que «tot i que el nou sistema educatiu preveu diversos mecanismes, dins l'educació secundària obligatòria, per possibilitar als alumnes l'assoliment dels objectius fixats, és aconsellable l'experimentació de programes de garantia social...»

Ja tenim el repte davant nostre: atendre joves desencisats del sistema educatiu i amb problemàtiques afegides, més que possibles, de caire personal o social. I en un temps limitat, més o menys un curs escolar, inserir-los a la vida activa d'una manera real i amb possibilitats per desenvolupar una trajectòria social i professional positiva.

Per resoldre el repte, el sistema educatiu, per excès de zel, pel voluntarisme

## 72 Aplicant la Reforma

dels seus professionals o per defecte de perspectives, no ha d'actuar isoladament sense atendre el seu entorn. En aquest afer, especialment, s'hi ha d'implicar tota la comunitat educativa.

S'imposa, per una banda i a partir del marc predibuixat per l'autoritat educativa, una reflexió a fons en el si del sistema educatiu i amb diàleg i coordinació amb l'entorn econòmic, polític i social, sobre: a) quins són els nois i noies concrets que s'hauran d'atendre, b) quina trajectòria personal, acadèmica i social han seguit fins el moment, c) quines mancances educacionals i formatives sofreixen, d) quines necessitats tenen, explicitades o no...

D'entrada, ja sabem que no han sortit ben parats de les escoles i, per tant, n'hi haurà que tindran forts dèficits culturals i instrumentals, però també sabem que no només podem considerar la qüestió de «nivell» de coneixements per ajudar-los a arribar a un mínim de qualificació social i professional. Cal atendre la globalitat «persona». Això ens condueix, per altra part, a aprofundir i determinar: a) en quins espais físics serà millor atendre aquests joves?, a les mateixes escoles?, dins de l'empresa?, d'una manera mixta?, en espais específics, fora de l'escola i a prop de l'empresa?, b) quins professionals i amb quins perfils els atendran?, mestres?, professors de secundària?, altres professionals qualificats?, c) quins components formatius i quins continguts i objectius s'hauran de definir en el si de quin Projecte Educatiu previ, d) quins recursos, de tot tipus, seran necessaris per aconseguir els objectius fixats.

A propòsit dels objectius dels Programes de Garantia Social prefixats per la Llei on es defineixen com a programes professionalitzadors per facilitar la inserció a la vida activa dels joves atesos, cal veure que «vida activa» és un terme ampli on s'inclou tant la vida activa i participativa a nivell social com la participació concreta en el món professional i laboral, i això últim, evidentment, no és responsabilitat exclusiva del sistema educatiu. Al nostre entendre la responsabilitat del sistema educatiu rau a oferir i intentar fer assumir als joves susceptibles de ser atesos, els elements suficients per:

a) positivat-se com a persones amb projecció social i cultural,

b) assolir uns coneixements i habilitats específiques que possibilitin la seva inserció laboral,

c) assolir unes actituds i destreses personals i professionals que els facin menys vulnerables dins l'evolució del sistema productiu.

La realitat de la seva inserció laboral serà possible si la conjuntura del mercat de treball ho permet i aquí sí que hi té molt a dir el sistema productiu.

Equip  
ALDEBARAN

# Religió

E. Primària

1r., 2n. i 3r.  
CICLE



## PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per  
als nens i les nenes  
amb la pretensió  
d'apropar l'univers  
d'allò trascendent a la  
seva experiència de  
forma **significativa,**  
**constructiva**  
**i lúdica.**



**ALDEBARAN** és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

### Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

### Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

### Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs



Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



**Edicions Cadí, s.l.**

c/Concepción Arenal 144-1º  
Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216  
08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat..... Telèfon.....

Província..... Codi postal.....

DIRECTOR  COORDINADOR DE CICLE  CAP D'ESTUDIS  PROFESSOR  
NOM i COGNOMS.....

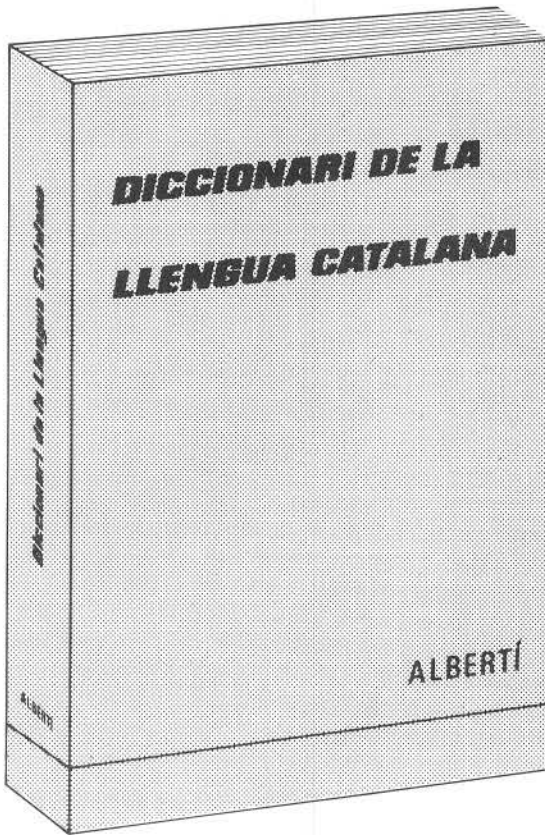


D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA**

32<sup>a</sup> edició, 1.880 ptes.



**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Gros***

19<sup>a</sup> edició, 5.540 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Mitjà***

12<sup>a</sup> edició, 2.260 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Petit***

11<sup>a</sup> edició, 1.610 ptes.

**ALBERTÍ, EDITOR.** Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

*Davant la importància del paper dels mestres perquè la reforma no sigui un paper mullat, els autors adverteixen que la il·lusió i l'entusiasme només pot ser la conseqüència d'un seguit de factors i condicions reals i tangibles, i deixen constància d'alguns temes conflictius a les etapes infantil i primària.*

## **Sobre l'escola 3-12**

La il·lusió i els arbres sense saba

*Jaume Cela  
Juli Palou*

### **Que la princesa no se'ns adormi!**

Sovint s'invoca la importància del paper dels i de les mestres perquè la filosofia de la nova ordenació del sistema educatiu no sigui un trist paper mullat, un canvi de nom o allò tan comentat del noble de Lampedusa: que tot canviï perquè tot continuï de la mateixa manera.

Aquesta invocació va ben encaminada, perquè és ben sabut que la reforma serà tal i com la facin ser els actors principals, que no són altres que els i les professionals que viuen cada dia l'escola. Aquests professionals han d'estar il·lusionats, engrescats, animats o com vulgueu qualificar-ho. Ara bé, la il·lusió no és una realitat que trobem dins el cap, com Atenea, que tenia recer dins de la testa del seu pare, Zeus. La il·lusió no és una causa, és la conseqüència d'un seguit de factors que, a causa de la seva existència real i tangible, porten a viure la professió de mestre amb entusiasme.



76 **Aplicant la Reforma**

La pensada de posar els bous rera el carro mai no ha acabat de funcionar. De la mateixa manera que comença a fer olor de socarrim apel·lar amb tossuderia a la bona predisposició que, en general, manifesten els mestres d'infantil i primària sense que, a canvi, es promoguin canvis qualitatius que sotraguegin l'escola —aquesta escola que molts encara, amb una certa candidesa, anomenem la «nostra» escola. Estem convençuts que res no generaria tanta il·lusió com veure que la implantació de la reforma va acompanyada d'un reconeixement real i efectiu de la feina realitzada per molts mestres, de la creació de condicions dins dels centres que permetin realitzar sense imposicions ni presses els projectes que dissenyen maneres de fer adequades a un context determinat i, finalment, la implantació de la reforma generaria il·lusió si anés acompanyada de la cessió de parcel·les cada vegada més grans de poder. Quan tot això es compleixi, llavors, i només llavors, tindrà sentit parlar d'il·lusió. Perquè hem de tenir sempre present que és més fàcil modificar actituds d'acord amb els ambients que no a l'inrevés. La il·lusió es mantindrà només si hi ha unes condicions determinades que l'afavoreixin. En un principi cal que existeixin les condicions, després vindrà la il·lusió o el desengany. La resta és lladrar a la lluna.

Actualment s'està generalitzant la implantació de la reforma a l'etapa secundària obligatòria. Sempre s'ha dit que és en aquesta etapa on hi ha els canvis més radicals i, evidentment, nosaltres no som qui per desmentir-ho. En tot cas, només volem evitar la creació de miratges, només

volem deixar constància que l'aplicació de la reforma a les etapes infantil i primària no ha estat un camí de roses. Molts temes fonamentals encara s'han de resoldre o, pitjor encara, la manera de resoldre'ls no ha estat ni de bon tros la més afortunada.

Davant del perill que hi ha de tractar la reforma a les dues etapes que comentem com una feina feta, trobem oportú deixar constància d'alguns dels temes que considerem conflictius. Ho fem amb la clara intenció de no permetre que se'ns adormi la princesa del conte. Una princesa que necessita molts petons per impedir que el son no sigui una avantsala de la mort inexorable.

### **El futur el construïm ara**

#### ***Amb menys anys d'aprenentatge***

Hi ha historiadors que defensen que a l'hora d'ensenyar història el pitjor que es pot fer és tractar el passat com un temps estàtic, sovint mitificat i inalterable. El present —diuen— és el fruit de decisions preses en el passat. Cal buscar en quin moment es van prendre aquestes decisions i per quin motiu es van prendre, llavors estarem en condicions de veure i viure l'avui de manera crítica.

Amb aquesta idea de fons intentarem analitzar breument algunes de les decisions que s'han adoptat i les conseqüències que poden tenir.

La primera, i potser la més greu, és el

fracàs que ha comportat la diferència de la formació inicial d'uns cicles educatius respecte a uns altres. Volem tornar a insistir en aquella reivindicació tan antiga del cos únic. Mai no hem entès, si no és per raonaments econòmics que un dia o un altre s'haurien de modificar, per quina raó la formació inicial de l'educació infantil i primària ha de ser més breu que la de secundària. Un pediatre no rep menys hores de classe que un geriatre. En canvi, un o una —en general una— parvulista ja en té prou amb tres cursos, mentre que més amunt de l'escala els requisits són uns altres.

Aquesta diferència desvaloritza les etapes infantil i primària, etapes que tothom coincideix a dir que tant des del punt de vista de la pedagogia com de la psicologia tenen una importància enorme. Cal tornar a repetir que els tres primers anys de la vida són fonamentals per a la manera de ser i d'aprendre dels individus? Cal tornar a repetir que bona part de les capacitats que possibiliten dominar qualsevol àrea del saber es donen abans dels dotze anys? Tot això se sap, però en aquest país, malgrat la distància, hi ha qui ha après, amb un aprenentatge molt significatiu, a fer l'orni.

Si seguim aquest fil, fàcilment comprovarem com aquesta desvalorització provoca molts efectes secundaris. Un d'aquests efectes és que molts mestres d'aquestes etapes vegin que l'única manera de promocionar es fugir-ne i anar a parar a secundària, a la inspecció o cap a vés a saber on...

En tot cas, el que tothom comença a tenir

clar és que l'únic que no és útil per a la promoció personal és ser un bon mestre o una bona mestra. Aquesta virtut forma part de l'àmbit privat, de la imatge que circula entre els mateixos companys o entre les famílies. Però per altres efectes, entre els quals també cal incloure el tema de la nòmina de fi de mes, per a qui hi haurà un cert reconeixement? La resposta és del domini públic i ens dona pas a comentar una altra decisió presa.

### **El coratge de Sísif**

Potser a la tercera anirà la vençuda:

Primer va ser la LODE... I res.

Després va venir el complement específic... I res.

Ara comença a obrir els ulls una de nova que apunta cap a la possibilitat de consolidar el complement i de fer punts a dojo, com és natural per poder fugir de l'escola.

A parer nostre, fóra més assenyat calmar les aigües que anar portant pedres al dic. Ho procurarem dir amb paraules senzilles: si al darrere hi ha un equip coherent, amb capacitat de fer coses i de crear un ambient acollidor, fer el pas cap a la direcció no és llençar-se als lleons. Per això, intuïm que tot serà més senzill el dia que els mestres i les mestres estiguin satisfets a les aules i se sentin valorats, el dia que els equips es creïn al voltant de projectes, amb possibilitats d'acollir professionals de qualitat i de posar entrebancs a les peces

78 **Aplicant la Reforma**

que no encaixen, el dia que aquests equips tinguin estímuls suficients per millorar la seva actuació quotidiana.

Per solucionar de soca-rel el tema de la direcció dels centres, és imprescindible crear aquest paisatge de fons. Estem convençuts que quan això arribi hi haurà més persones disposades a assumir altres responsabilitats. Perquè, desenganyem-nos, gestionar un bagatge sòlid, creatiu i modificable és una cosa, i una altra és convertir-se en l'ase dels cops de situacions massa sovint problemàtiques, sense tenir els recursos adequats per modificar-les. Mentre assumir la direcció representi fer punts per viure a la pròpia pell el mite de Sísif, tenim mala peça al telar.

### ***Mira el riu i la primària que has deixat***

Abans d'entrar en la tercera consideració, volem deixar constància que escrivim aquest article en un moment en què molts mestres de primària de tota la vida portem el cuc al cos del pas cap a secundària. També tenim ben clar que res no queda més lluny de les nostres intencions que establir absurds greuges comparatius entre dues etapes que haurien de fer molts d'esforços en positiu per treballar de ma-nera conjunta. Dit això, expressarem la nostra sensació de perplexitat davant dues qüestions i després callarem.

La primera: fins avui ser mestre dels cursos de setè o de vuitè vol dir encara vint-i-cinc hores de classe. Dintre de molt poc,

els mateixos mestres, amb els mateixos alumnes, però a secundària, faran unes divuit hores.

La segona: una mestra molt amiga nostra ens comentava que un dia d'aquests li havien dit que havia de cobrar pel fet de tenir un alumne de pràctiques a l'aula. Ella, que coneix molt bé totes les vicissituds per les quals ha hagut de passar la seva escola —fins ara d'EGB— per aconseguir un reconeixement ben magre com a escola de pràctiques, va gosar preguntar per quin motiu havia de cobrar. La resposta va ser clara: és que aquest alumne que ara fa pràctiques amb tu les fa com a futur professor de secundària.

Que ningú no s'equivoqui. No demanem cafè per a tots. Demanem, només, que el rasant no sigui tan estricte quan es tracta de les etapes infantil i primària.

En aquests moments de generalització convindria que entre les cultures de les diferents etapes s'alcessin ponts de contacte i de relació. Una manera d'afermar aquests lligams és acceptar que les complexitats dels canvis que demana la implantació de la reforma comporta nivells d'actuació diferents. Ara bé, això no té res a veure amb el reconeixement de la feina que es fa a cada etapa educativa. I aprofitem ara per destacar que és fonamental que l'etapa infantil preservi la seva identitat, no fos cas que la pressió dels nivells superiors l'empenyessin a perdre els valors que té. Valors que convindria exportar i adaptar a moments posteriors del desenvolupament dels nens i de les nenes.

### **De la informació a la formació**

Al'hora de tirar endavant la reforma s'ha optat per allò que molts anomenen un model descendent, és a dir, que des de fora de l'escola s'han establert les directrius generals, a partir de les quals s'ha desplegat una considerable normativa, amb la intenció d'arribar finalment a la pràctica de l'aula. Ha estat un inspector qui ha qualificat aquesta reforma com a «il·lustrada». És una manera de fer-ho que, com qualsevol altra, comporta uns avantatges i uns inconvenients. Entre els primers, el principal és que la jerarquització de decisions sempre és més fàcilment controlable des de fora. Entre els inconvenients, el més greu és que els ensenyants ho vegin i ho visquin tot plegat com una imposició.

Per tal d'esmoreir l'inconvenient apuntat i d'altres, és evident que cal promoure actuacions paral·leles que donin un protagonisme real als equips de mestres o a mestres concrets. Més enllà de la conveniència de la informació subministrada a partir dels cursos de formació bàsica, és necessari establir itineraris formatius diversificats, adaptar-se, també, a la diversitat dels mestres.

De quina manera es pot fer? Gosem apuntar-ne unes quantes:

- No demanar a tots els centres el mateix i al mateix temps. L'elaboració d'un projecte curricular és una feina prou rica i complexa com per fer-la de debò, no a base de retallar i enganxar. Si el punt de sortida de les escoles és tan

diferent, per quin motiu l'arribada ha de ser igual per a totes?

- Intensificar la formació en centres, és a dir respondre a les demandes concretes d'una escola determinada.
- Donar suport a experiències vàlides, que funcionen. Això vol dir publicar-les, fer que siguin els mestres que les han protagonitzat els qui les puguin exposar allà on convingui.
- No desfer allò que funciona. Encara que sembli impossible, tenim una colla d'exemples que indiquen que aquest principi tan senzill no sempre es respecta.
- Avalar econòmicament experiències innovadores. I fer-ho sense embuts.
- Crear mecanismes de promoció per als mestres, mecanismes que poden anar des de compaginar el seu treball a l'escola amb la formació, fins a la col·laboració puntual amb la universitat, passant per la possibilitat que formin part de les taules on es prenen decisions respecte a la implantació de la reforma. Qualsevol mestre, per exemple, hagués tingut el seny suficient per dir que el primer calendari que es va proposar per elaborar el PCC no tenia res a veure amb la realitat de cada dia dels centres.

### ***Un arbre sense saba o el cas del llençol i la bugada***

Si el prestigi del que fins ara hem anomenat amb orgull «fer de mestre» decau fins al punt de dissuadir estudiants que serien excel·lents professionals; si la promoció representa deixar el guix per sempre; si els equips són vulnerables i si no hi ha temps per poder pensar i dissenyar des de l'escola camins d'innovació, les etapes infantil i primària es mantindran per un temps altives. Després, inevitablement, trobaran a faltar saba nova i el resultat preferim ni imaginar-lo.

Mirem què hi ha al darrere de tots els centres que realment funcionen. Podem assegurar que no es tracta de màgia, ni d'estructures massa complexes, ni d'inescrutables reflexions teòriques. Es tracta de persones amb el cap clar, professionalment preparades, amb una gran dosi de sentit comú i, fins avui, amb una impagable voluntat d'invertir temps personal i esforços en el camp de l'educació. No tindria perdó deixar perdre aquest gran bagatge pedagògic creat amb tants d'esforços.

Actualment és massa estesa la sensació de tràfec, de burocratització inútil i de poc temps per poder planificar de manera conjunta. Per acabar-ho d'adobar, només ha faltat el gran invent de no cobrir les baixes si la malaltia no exigeix llit i repòs més de quinze dies. La immediatesa ofega i amb aquestes condicions és pràcticament impossible crear pensament pedagògic potent. Hi haurà les idees de fora, les

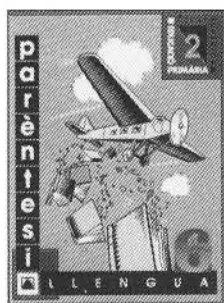
«il·lustrades», però tot plegat serà foc d'encenalls, perquè els pensaments i les actuacions importants només arrenen quan hi ha persones capacitades al davant i quan hi ha el temps suficient per dissenyar línies d'innovació.

Cal tendir a potenciar models d'escola diferents, que responguin a les realitats diverses on estan inserides. Escoles amb projectes educatius coherents i amb possibilitats reals d'impulsar-los. Escoles amb capacitat de generar pensament pedagògic. Una de les opcions clau que s'haurien d'haver pres és possibilitar que cada centre tingui veu en la configuració de l'equip de mestres. Perquè, en definitiva, és aquest equip l'únic que pot elaborar projectes que donin respostes adequades a un context específic. Per fer front de manera decidida a aquest repte no es poden tenir les mans lligades.

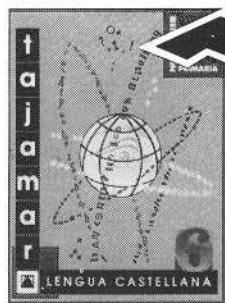
Aquesta reforma no pot acabar com la del 70, on es van anar perdent els llençols més progressistes a cada bugada pressupostària. Una societat que regateja els recursos que l'escola necessita està hipotecant el seu futur. Una reforma basada sobretot en la il·lusió dels mestres i de les mestres que l'han de fer realitat està condemnada al fracàs.

# 1995-1996 PROJECTE BALDUFA

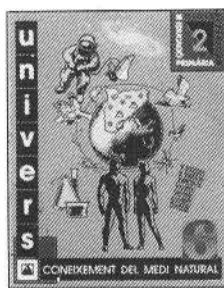
**Cicle superior  
segon curs**



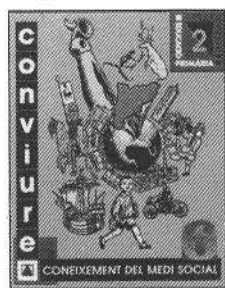
Llengua  
Catalana  
**Parèntesi**



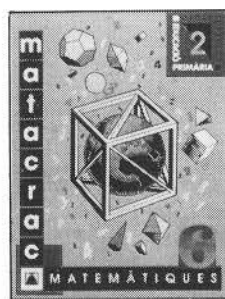
Llengua  
Castellana  
**Tajamar**



Coneixement  
del medi Natural  
**Univers 6**



Coneixement  
del medi Social  
**Conviure 6**



Matemàtiques  
**Matacrac 6**



Anglès  
**One, Two, Three 2  
Workbook**



**Editorial Teide**

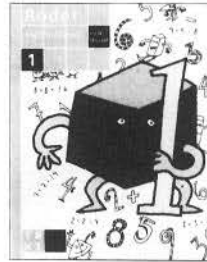
Barcelona, Viladomat, 291 • 08029 BARCELONA • Tel. (93) 410 45 07 • Fax (93) 322 41 92

València, Senyera, 58 Poligono Bobalar • 46970 ALAQUÀS (València) • Tel. (96) 151 48 61 • Fax (96) 151 50 48



Primer va ser

**Rodet**



Després va ser

**Cèrcol**



Ara és

**Bitoc**



I sempre serà



edicions 62

ENCICLOPÈDIA  
CATALANA



## Novetats bibliogràfiques

### Biblioteca Rosa Sensat

DEFIS I PEIX, O. *Artur Martorell, l'home*.

Adaptació del premi de recerca pedagògica de l'IEC

«Flos i Calcat», 1989. Barcelona: Public. de l'Abadia de Montserrat: Institut d'Estudis Catalans: Societat Catalana de Pedagogia, 1995 (Biblioteca Abat Oliva; 154)

DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Pròlegs de Marta Mata i Josep M. Ainaud de Lasarte. Barcelona: Public. de l'Abadia de Montserrat, 1995 (Biblioteca Abat Oliva; 152)

*El estado del mundo: anuario económico y geopolítico mundial: edición 1995*. Madrid: Akal, 1994

*Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1995 (Polítics; 9)  
Extracte de l'índex:

Els subjectes entre el fracàs i l'excel·lència; Família i escola; Escoles i diversitat d'èxit; L'èxit i el fracàs escolar segons el territori; les generacions estudiades

GARCÍA, M.; ASINS, C. *La coeducació en l'educació física*. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE., 1995 (Quaderns per a la

coeducació; 7)

Extracte de l'índex:

L'educació física de les dones, una història diferent; La coeducació en educació física. Un repte important; L'esport extraescolar: anàlisi i orientacions; L'Educació física: proposta d'orientacions pràctiques per a l'avenç en la coeducació

GONZÁLEZ HALCONES, M. *Manual para la evaluación en educación física: primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española, 1995  
Extracte de l'índex:

Bases teòriques de la evaluació; Clases de evaluació; Pruebas funcionales para la evaluación en educación física; Pruebas de valoración de las capacidades físicas; Tablas de comparación de las pruebas de valoración de las capacidades físicas; Pruebas de evaluación basadas en la observación y registros; Pruebas psicomotoras; Las calificaciones en educación física

GUIBERT, A.; LEBEAUME, J.; MOUSSET, R. *Actividades geométricas para educación infantil y primaria*. Madrid: Narcea, 1993 (Primeros años)

Extracte de l'índex:



84 Novetats bibliogràfiques

De los volúmenes a las superficies y a las líneas; Estudio de los sólidos con caras planas; Figuras geométricas planas; Construcción de objetos geométricos; Consejos prácticos

HARLEN, W.; ELSTGEEST, J. *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des sciences a l'école primaire: activités d'atelier pour la formation des maîtres*. Paris: UNESCO, 1994 (Bibliothèque de l'enseignant)

Extracte de l'index:

Réflexions sur l'apprentissage des sciences; Objectifs de l'apprentissage des sciences; Le travail avec des enfants; Choix et adaptation d'activités; Langage, communication et comptes rendus; Sortir de la classe pour enseigner les sciences; L'évaluation intégrée a l'enseignement lui-même; Pratique des activités d'éveil et formation des maîtres

*Mesurer la qualité des établissements scolaires*. Paris: OCDE, 1995

Extracte de l'index:

Indicateurs comparables au plan international sur les programmes et processus de l'enseignement: identification, mesure et interprétation; Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs: un bilan de l'approche quantitative; Sélection et définition des indicateurs internationaux sur les enseignants

*Una mirada no sexista a les classes de Ciències Experimentals*. Coordinadora: Núria Solsona. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1995

Extracte de l'index:

La discriminació i l'elecció d'estudis; Aprenentatges previs i habilitats desenvolupades; Característiques i condicionants de la situació actual; Què podem fer a més d'observar i constatar; La interacció del professorat i l'alumnat; Una proposta pràctica. Unitat didàctica: la meteorologia

ORTEGA RUIZ, P.; MÍNGUEZ VALLEJOS, R.; GIL MARTÍNEZ, R. *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Llibres, 1994

Extracte de l'index:

Bases teóricas de un programa pedagógico para la educación en la convivencia: la tolerancia en el aula; Materiales para la educación en la convivencia: estrategias y técnicas; Técnicas de cooperación

*Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE, 1995

Extracte de l'index:

Contexte démographique, économique et social; Ressources financières; Processus et personnel; Résultats de l'enseignement: au niveau des élèves, du système d'enseignement, du marché du travail; Organigrammes annotés des systèmes d'enseignement

VILAR, J. M. *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Dossiers Rosa Sensat; 48)



**Barcelona,  
3-7 octubre, 1995**

Palau nº 1  
Fira de Barcelona

# **LIBER 95 UN SALÓ OBERT AL MÓN**

Vingui a visitar Liber 95. Un saló internacional del llibre obert a tots els professionals del sector editorial. Obert a les noves tecnologies, a les últimes novetats. Al debat, a l'intercanvi d'idees i d'experiències. Obert als negocis. Obert a tots els amants dels llibres.

Liber 95. Obert al món.

EL PROMOU:  
FEDERACIÓN DE GREMIOS  
DE EDITORES DE ESPAÑA.

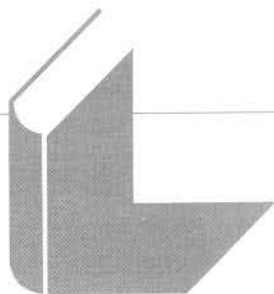
CORRESPONDÈNCIA:  
Federación de Gremios de Editores de España  
Juan Ramón Jiménez, 45-9ª izqda. 28036 Madrid.  
Tel.(91) 350 91 05 -350 91 03. Telefax.(91) 345 43 51

L'ORGANITZA:

EL PATROCINEN:  
Ministerio de Cultura.  
Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas  
Generalitat de Catalunya.  
Departament de Cultura  
Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX)  
Ajuntament de Barcelona  
Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)  
Gremi d'Editors de Catalunya



**Fira de Barcelona**



**Liber 95**

Saló Internacional del Llibre

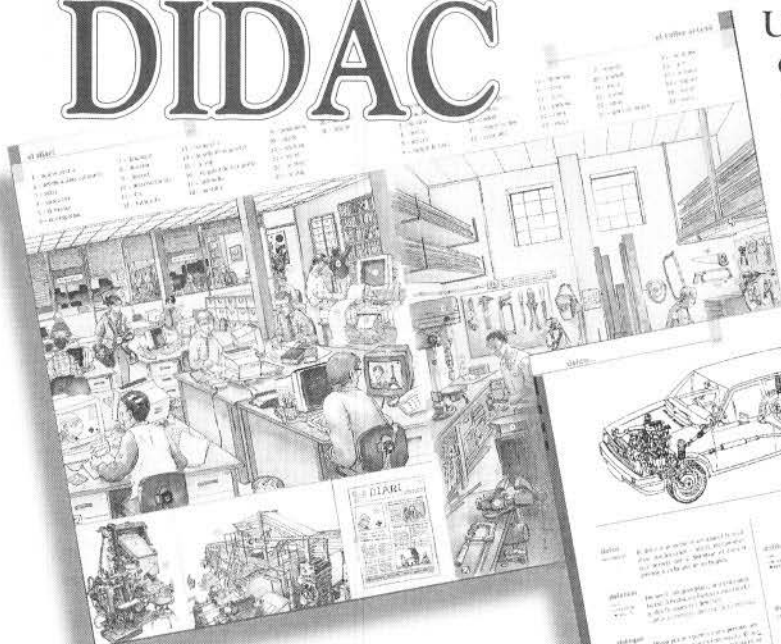
**INVITAT D'HONOR : FLANDES I ELS PAÏSOS BAIXOS**

# NOVETAT

## DICCIONARI DE CATALÀ

# DIDAC

Un diccionari  
especialment  
pensat per a  
facilitar  
l'aprenen-  
tatge del  
català.



Definicions redactades en  
un llenguatge planer amb  
exemples i referències a fets quotidians.

Entrades en color amb la flexió completa  
del mot.

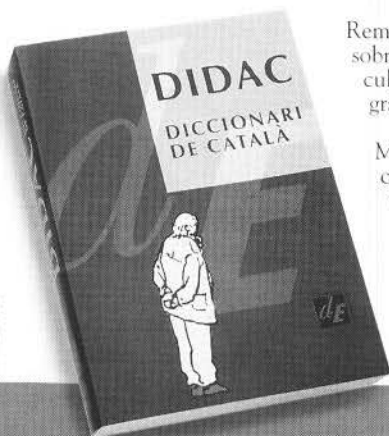
Ús d'una doble columna amb un marge per  
a la informació gramatical.

Indicacions sobre l'ús de les partícules  
gramaticals.

Remarques  
sobre les difi-  
cultats orto-  
gràfiques.

Models de  
conjugació  
verbal.

- 15.000 entrades.
- Més de 5.000 mots relacionats amb les entrades (derivats, primitius, compostos o variants formals).
- 22.500 definicions.
- Un diccionari visual amb 40 làmines a tot color organitzades temàticament.
- Més de 400 dibuixos incorporats al text del diccionari.



DRIBBLING

ENCICLOPÈDIA  
CATALANA

## Textos legals



### DOGC

#### 31-3-1995

Resolució de 15 de març de 1995, de convocatòria per a la concessió d'ajuts per a la realització d'intercanvis escolars de grups d'alumnes de centres docents de Catalunya amb grups d'alumnes de centres docents d'altres països d'Europa.

#### 5-4-1995

Resolució de 23 de març de 1995, per la qual, en el marc del Pla de recerca de Catalunya, la CIRIT convoca concurs per a la concessió dels Premis per fomentar l'esperit científic del jove.

#### 10-4-1995

Ordre de 31 de març de 1995, sobre canvis de denominació, modificació d'àmbit territorial i creació d'equips d'assessorament i orientació psicopedagògica.

Ordre de 31 de març de 1995, de creació de centres de recursos pedagògics del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 28 de març de 1995, de convocatòria de concurs públic per a la concessió d'ajuts per dur a terme projectes de realització d'experiències educatives i de desenvolupament de materials curriculars en els centres d'ensenyament no universitari.

#### 19-4-1995

Resolució de 26 de gener de 1995, per la qual es modifica la Resolució de 23 de novembre de 1994, de concessió de subvencions per al finançament de les despeses de personal dels serveis de menjador i transport dels centres docents privats concertats d'educació especial.

#### 21-4-1995

Llei 3/1995, de 6 d'abril, de reconeixement de la Universitat Oberta de Catalunya.

Resolució de 6 d'abril de 1995, per la qual s'implanten, es traslladen i se suprimeixen ensenyaments en centres docents públics.

#### 28-4-1995

Resolució de 15 de febrer de 1995, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament d'ajuts destinats al finançament d'activitats realitzades per federacions i confederacions d'associacions de pares d'alumnes.

Resolució de 24 d'abril de 1995, per la qual s'obre convocatòria pública per a la concessió de subvencions destinades al sosteniment de les llars d'infants i dels centres d'educació infantil de primer cicle de Catalunya de titularitat privada sense finalitat de lucre.

### BOE

#### 5-4-1995

Creaciones audiovisuales. Concurso.- Resolución de 13 de marzo de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convoca el «Décimo Concurso Público para la Realización de Creaciones Audiovisuales con Fines Didácticos».

## Cartes al director



Benvolgut senyor Director de Perspectiva Escolar:

Astorat, acabo de rebre la confirmació d'allò que ja em temia tant: a la meua edat, que no es precisament la flor de la joventut, acabo de saber, repeteixo, que sóc treballador d'un CEIP, és a dir CENTRE D'ENSENYAMENT INFANTIL I PRIMARI. He quedat enfonsat. Abans de recórrer al Prozac, euforitzant de moda a tot el món occidental, he provat de fer una reflexió crítica per tal de veure llum en aquest passadís de tenebres on estic immers. Vegem-ne les causes.

Jo era un *Maestro Nacional*. Treballava amb més o menys fortuna a les *Escuelas Nacionales*. O sigui al cole. Tot era clar i meridà. Era el *maestro*, com els toreros, fantàstic. Després van venir, amb el bum del turisme, els *Grupos Escolares*, que quasi sempre es deien, ves per on, *José Antonio*. Jo continuava sent el *maestro* i allò era el cole segons deia la canalla. Tot correcte. Tothom em

deia *maestro* i tenia, la paraula, un cert to entre *xulesc* i proletari.

Tot va canviar un bon dia quan, oh meravella, vaig passar a ser professor d'EGB. Això ja era quasi bé com catedràtic i allò de l'EGB en lloc de la primària donava un to europeu, més modern, els treballadors també havien pujat de categoria i eren productors i els amos s'havien humanitzat i eren empresaris. El món avançava cap a la modernitat més rabiosa.

Jo era un progre d'aquells de *macuto* a qui agradava la paraula Escola, la paraula Pública, la paraula Catalana, la paraula Democràtica, en fi, tot allò, ja m'enteneu. I per fi va arribar: C. P. La Primavera, C. P. Pompeu Fabra, C. P. Llibertat, etc. O sigui C. P.: COL·LEGI PÚBLIC, que vol dir de tots. Hagués preferit E. P. o sigui Escola Pública, però en fi, ja sé sap, tot no es pot tenir (col·legi em sonava, no sé perquè, a cosa de capellans o de farmacèutics). De fet sóc

una mica especial, perquè allò del Disseny Curricular també em sona a allò de buscar feina.

Però això d'ara, senyor director, ja és massa. CEIP. Ni la C vol dir col·legi, ni la E vol dir escola, ni la P vol dir pública. Serà veritat allò que les paraules valen més que mil imatges? Per què s'ha tret la P de pública? Qui ho ha decidit? Qui ho ha aprovat? S'ha actuat amb nocturnitat? Hi ha intervingut el Paesa? Ha estat un innocent canvi propiciat pels tècnics de les modernitats educatives? Són preguntes, senyor director, que com deia el vell poeta Dylan, les respon el vent: «The answer, my friend, is only in the wind, the answer is blowing in the wind.» També la cantàvem, de jovenets.

*Antoni Vallès*



**Grans lectures, grans aventures.**

Màgia, sorpreses, intriga, rialles, misteri...  
Amb EDEBÉ llegir és l'aventura més emocionant  
que et pots imaginar.

Perquè a les col·leccions de Literatura Infantil i Juvenil,

**Tren Blau, Tucan i Periscopi,**

hi trobaràs llibres que t'explicaran històries  
divertides i apassionants

dels autors contemporanis més brillants.

Uns llibres amb els quals t'ho passaràs d'allò més bé.

**edebé**

**els teus millors amics**



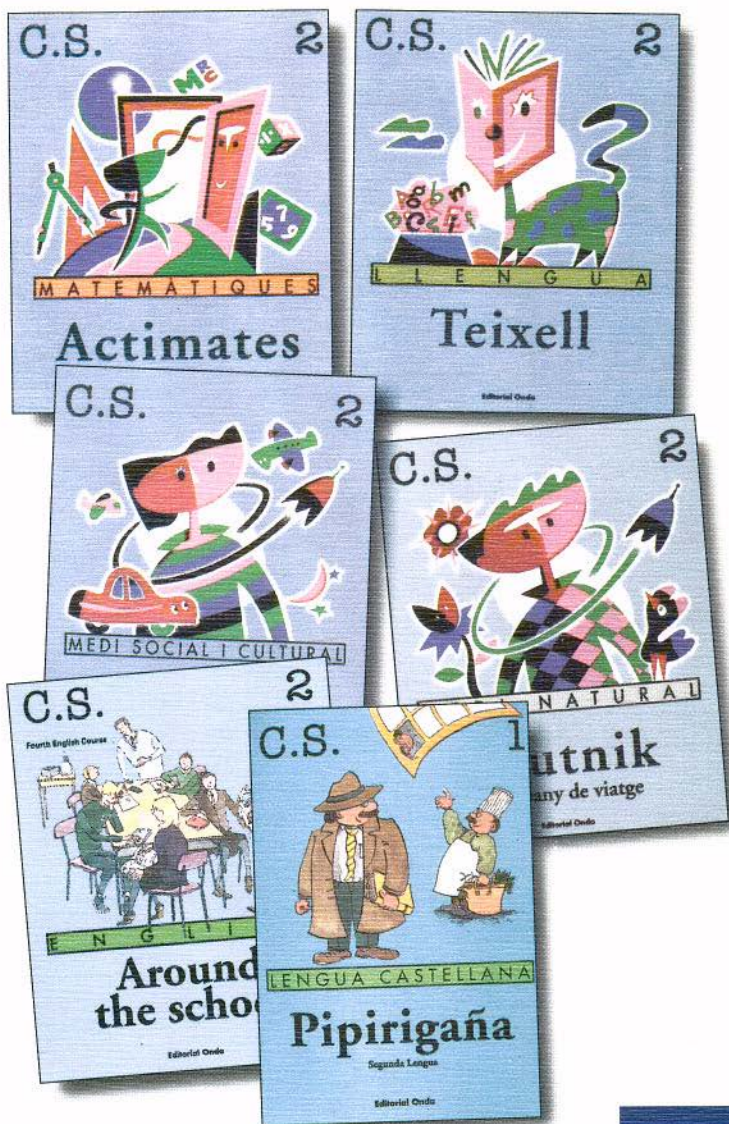


# Onda

Passeig de Gràcia, 120.  
Tel. 415 0212  
08008 Barcelona

## Materials per fer realitat la Reforma

P  
r  
i  
m  
à  
r  
i  
o  
r  
  
C  
i  
c  
l  
e  
S  
u  
p  
e  
r  
i  
o  
r



Editorial  
**onda**  
S. A.