



Publicació
de Rosa Sensat

gener 2002

PERSPECTIVA

ESCOLAR 261

L'escola al carrer

Les escultures
del parc

Ordinador i llengua
a primària

Per entendre la vida

La ludoètnia
de SOS Racisme



Gener 2002

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 6 1

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

SerGraDi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 41,60 euros. Preu no soci: 46,25 euros.
P.V.P. 5,15 euros.

Foto coberta:

Guillem Huertas

Editorial:

El CB10 i les dues bates, la blanca i la blava. 1

Monogràfic:

L'escola al carrer.

Programes ciutat-escola, projectes escola-
ciutat: Instruments per al desenvolupament
local del currículum.

Araceli Vilarrasa Cunillé 2

Experiència, aprenentatge i educació.

Jesús Rul i Gargallo 11

Conversa sobre «El contacte escola-fora
escola, un model d'aprenentatge».

Mònica García Mariñoso 22

La coordinació entre l'oferta del territori
i l'escola: una aposta per a la qualitat.

Antònia Hernández Balada 33

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 41

Escola:

Experiència.

Les escultures del parc.

Francisco José Mariano Romero 44

Llengua.

Ordinador i llengua a primària (tres llibres
del mestre). *Mercè Foguet, Maria Morales*
i *Ramon Palau* 52

Interculturalitat i joc.

La ludoètnia de SOS Racisme, recurs per
treballar la interculturalitat a partir del joc
i la joguina. *Biel Pubill i Soler* 58

Ciència.

Per entendre la vida. *Maria Arcà* 67

Novetats:

Elogi de la feblesa. *Jaume Cela* 72

Calaix de mestre. *Antoni Poch* 74

Altres novetats bibliogràfiques. 76

Avaluació de materials multimèdia. 78

El racó dels navegants. Música. 81

Cartellera. 83

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



El CB10 i les dues bates, la blanca i la blava

Les primeres aparicions del CB10 a la nostra gal·làxia van desorientar una mica el personal. Efectivament, mentre uns opinaven que es tractava d'un nou asteroide, d'altres l'identificaven com la butlleta a complimentar per anar a la consulta d'un determinat especialista de la Seguretat Social.

De fet, la història del CB10 ja és força coneguda. A finals del curs passat, durant el mes de maig del 2001, tots els centres d'educació primària de Catalunya van aplicar les proves d'avaluació de les anomenades competències bàsiques als alumnes de final de cicle mitjà –d'aquí vénen les enigmàtiques sigles i els díigits referits al nivell d'edat– a instàncies del Departament d'Ensenyament. A finals del novembre proppassat es va fer la presentació dels resultats elaborats pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a la premsa. Poc abans d'acabar el primer trimestre d'aquest curs, les escoles han rebut els resultats de la mostra significativa i els corresponents comentaris per tal de poder establir comparacions amb les dades pròpies. Ara, segons s'anuncia, la Inspecció d'Ensenyament «assessorarà cada centre en l'anàlisi i estudi dels resultats i en l'ajust de les estratègies a emprar». El Departament segueix treballant amb les dades obtingudes «a fi de disposar d'un coneixement més ajustat de l'estat del sistema i prendre les decisions que se'n derivin».

Què hi diuen els mestres? Depèn de la bata que porten. Perquè, tal i com s'explica en el llibret *La veu de l'altre* (ICE, UAB, 2000), «la bata blanca va associada a experiment net, a proves altament científiques, a ambient immaculat, i la blava es relaciona amb anar amunt i avall, amb flexibilitat, amb quedar impregnat del material amb el qual compartim el nostre temps, vol dir saber fer ús de la lògica de la raó, però vol dir també saber copsar la globalitat, tenir intuïció, capacitat d'autoreflexió i, sobretot, saber mostrar afecte».

Per als mestres que optin per la bata blanca, el CB10 pot ser tot un referent que els obri noves perspectives de futur feliç. Per als que es posin o faci temps que portin bata blava, el CB10 no els serveix absolutament per res i desitgem que no els faci nosa.

L'educació infantil i primària constitueix un dels fonaments sobre el qual s'edifiquen tots els processos de formació personal i col·lectiva posteriors que van molt i molt més enllà de l'anomenada educació obligatòria. Aquesta etapa mereix i necessita una atenció de primer ordre, en tots els sentits. Els i les mestres de bata blava són el capital més valuós que l'administració educativa té destacats i destacades cada dia de cada setmana en aquests indrets anomenats escoles. Si bé no estaria gens malament que aquest òrgan de responsabilitat política els mimés una mica més, el que de debò fa falta és que se'ls escolti, perquè tenen un immillorable coneixement de l'estat del sistema perquè estan al peu del canó, perquè hi han reflexionat i hi reflexionen plegats i perquè poden assessorar molt bé en la presa de decisions per a la necessària millora d'aquest sistema.

El «café para todos» no ha donat mai bons resultats. Alguns equips de mestres potser necessiten el CB10, però a d'altres equips d'altres indrets segur que els va molt millor el PS24 que ja fa temps que apliquen amb èxit. Tenim notícia del BC15, del CV7... La llista és llarga. També hem de reconèixer que el F15 no ha donat els resultats esperats perquè alguns mestres han fet figa, els de dalt no se'ls escoltaven, i els veïns deien que aquell no era el seu problema. Però ja vindran temps millors.

L'alumnat surt a aprendre fora de l'escola. Moltes institucions ciutadanes ofereixen programes als escolars. L'article reflexiona sobre les diverses pràctiques docents dutes a terme i conclou que «l'enfortiment dels projectes escola-ciutat pot sostreure l'escola de la seva condició d'usuària de propostes externes per convertir-la en un agent cultural actiu de la comunitat».

Programes ciutat-escola, projectes escola-ciutat: Instruments per al desenvolupament local del currículum

**Araceli
Vilarrasa
Cunillé**

La història de l'aplicació de la LOGSE al nostre país és una història de corrupcions. Corrupció de les finalitats, que s'expressa en la pèrdua de sentit de les paraules. Una de les paraules que han sortit més malparades d'aquesta petita guerra és la paraula currículum.

Nascuda per alliberar els mestres de les rigideses dels programes oficials, desvetlla avui tota l'animadversió que ha provocat una formació per a la reforma feta d'esquena a la cultura del professorat. Avui és corrent sentir a dir que no es pot donar el mateix títol amb currículums diferents, o que tal cosa o tal altra no es pot fer perquè el currículum no ho permet. És a dir, s'assimila el concepte de currículum al del programa tal i com s'entenia abans dels anys vuitanta i, en el millor dels casos, s'identifica el terme com a emblemàtic de l'argot de la reforma; com a «moda» que va caient en desús.

I és una llàstima, perquè en aquesta postura hi perdem un gran avenç. Si bé és cert que el terme currículum té una antiga tradició en els països anglosaxons, va arribar al nostre país de la mà de la teoria del desenvolupament curricular. En el context de la reforma, la

diferència entre currículum i programa rau en el fet que el currículum es concreta i defineix des de l'aula. Currículum és l'itinerari, el recorregut que proposem a uns nens i a unes nenes concrets per assolir amb èxit uns aprenentatges, aquests sí, comuns a tots. És el mestre qui, tot i tenint en compte el marc curricular, acaba de definir el què i el com, perquè els seus alumnes aprenguin.

I això és així perquè és l'única manera de lligar l'ensenyament a l'experiència dels alumnes. Una de les poques coses clares en didàctica és que els alumnes aprenen millor quan s'acosta el que han d'aprendre a la seva experiència. Diguem-ho com vulguem: que estiguin motivats, que l'aprenentatge sigui significatiu. Del que es tracta és que allò que volem ensenyar connecti amb l'experiència dels alumnes i posi en marxa el seu pensament per construir nous sabers.

Repassem com ho diuen els clàssics del segle XX. Per a J. Dewey, el paper del mestre és el de fer néixer a la ment dels nois i noies problemes que desvetllin el seu pensament, per això ha de procurar dues coses:

«Primer, que el problema sorgeixi de les condicions de l'experiència que es té en el present i que es troba dintre de la capacitat dels alumnes i, segon, que sigui tal que desvetlli en qui aprèn un desig actiu d'informació i de producció de noves idees.»

I és per això que Dewey, sense dir-ho, anticipa el concepte de desenvolupament curricular:

«El camp de l'experiència és molt ampli i varia en el seu contingut d'un lloc a uns altres i d'un temps a un altre. Estaria fora de lloc establir un sol programa d'estudis per a totes les escoles noves; això significaria abandonar el principi fonamental de la connexió amb l'experiència vital.»¹

Ja molt entrat el segle, Stenhouse utilitzà la reflexió sobre el currículum per acabar de donar forma a aquesta idea. Aquest autor inverteix

1. DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960, p.103.

4 L'escola al carrer

el procés de programació de dalt a baix i proposa una nova mirada des de l'aula: la definició del «programa» a partir del diagnòstic que el professor o la professora fa dels seus alumnes concrets. Per a ell, el currículum és una reflexió sobre la pràctica que orienta la presa de decisions del mestre.²

El desenvolupament local del currículum

És en aquest sentit i amb aquesta intencionalitat que el coneixement del medi es vincula al desenvolupament del currículum. Lligar allò que volem ensenyar amb allò que els alumnes poden aprendre amb èxit vol dir construir un pont entre els conceptes generals i l'experiència dels alumnes. Aquest pont és un pont construït amb problemes, casos, exemples, escenaris. El medi local ens n'ofereix un munt.

El desenvolupament local del currículum no defineix un currículum local, igual per a tots els alumnes que viuen a la mateixa localitat i on els continguts generals són substituïts per continguts locals.

El desenvolupament local del currículum és el procés fet des de cada centre per tal de contextualitzar els aprenentatges en l'experiència dels alumnes. No serà tant un currículum local com un currículum localitzat, que utilitza i incorpora els recursos del medi local per ampliar les experiències viscudes pels alumnes i connectar-hi els aprenentatges escolars.

Els programes ciutat-escola

Anomenem així els programes per a escolars generats per les institucions ciutadanes per posar l'entramat social i cultural de la ciutat al servei de l'aprenentatge escolar.

Al nostre país hi ha hagut des de sempre una gran sensibilitat de les institucions en aquest sentit. Si a les primeres dècades del segle XX la renovació pedagògica tendia a portar les experiències a l'interior de l'escola –l'hort escolar, l'escola república dels nens–, ben aviat es va

2. STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.



veure que calia trencar l'espai escolar com a confinament, «dur els nois fora del clos de l'escola», dirà Pau Vila,³ per situar-los en els espais de l'experiència real.

En els foscos anys de la dictadura, a Barcelona, l'obra d'Artur Martorell representa un esforç per recuperar aquesta dimensió de la pedagogia catalana. Els programes d'audicions al Palau de la Música, les emissions radiofòniques, els intercanvis per conèixer altres ciutats i tot el programa d'Educació Cívica, representen un esforç per mantenir l'obertura de l'escola a la ciutat. Potser per això ja des dels anys cinquanta hi ha institucions ciutadanes que comencen a generar activitats per a escolars.

Aquesta tendència fa la desclosa durant la transició i no deixa de créixer fins a l'actualitat, moment en què tant les institucions i els serveis públics, com les associacions ciutadanes que treballen sobre

3. Citat per GONZÀLEZ-AGÁPITO, J. *L'escola Nova Catalana 1900-1939, Objectius constants i problemàtica*. Vic: Eumo Editorial, 1992.

6 L'escola al carrer

problemes concrets pensen sempre en els programes per a escolars com en una de les formes privilegiades per incidir sobre el canvi d'actituds de la població.

Avui és molt àmplia la gamma d'institucions que generen programes per a escolars. Museus i altres entitats de difusió del patrimoni, associacions i ONG; institucions i administracions públiques; empreses i serveis, públics i privats; biblioteques i arxius, teatres i altres entitats de promoció cultural i artística, com també empreses industrials, són exemples d'aquesta diversitat.

La tasca dels ajuntaments per promoure, ajudar a sistematitzar i fer més accessible aquesta oferta ha representat la desclosa de tot un sistema de programes, amb equips de treball especialitzats i materials específics, que dibuixen un nou estil d'ensenyament tendent a superar l'estricta barrera entre l'aprenentatge formal i el no-formal. Un aprenentatge que parteix de l'observació i la vivència en contextos reals per construir coneixements abstractes i generals i aplicar-los de nou a la realitat.

I és aquest tipus d'aprenentatge el que pot ajudar a construir un saber ciutadà, un saber que ha d'anar més enllà de la descripció i l'explicació per constituir la base de la construcció d'un sistema de valors personals capaços d'orientar l'acció. El saber que li cal al ciutadà és un coneixement que li permeti valorar, optar i actuar coherentment.

Les recerques recents sobre l'educació cívica i l'educació per a la ciutadania dels adolescents coincideixen a assenyalar que els coneixements acadèmics, descontextualitzats de la realitat, que viuen els joves, són insuficients per promoure els valors democràtics. A l'hora de manifestar les seves opinions, els joves recorren a les pròpies experiències i a les opinions de l'entorn social més que no pas als coneixements escolars. Aquest estudis⁴ coincideixen a recomanar que

4. Per a aquestes qüestions es pot consultar TORNEY-PURTA, J. et al. *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: 1999. ESTEPA GIMÉNEZ, F.; FRIERA SUÁREZ, R.; PIÑEIRO PELETEIRO (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001, p. 260-277. Citat a: PRATS et al. *Europa en las aulas*. Barcelona: Fundación «la Caixa», 2001.

l'aprenentatge escolar parteixi de l'experiència social viscuda pels alumnes i posi en joc els aspectes emotius i de participació social.

Els programes ciutat-escola són una estratègia que apunta cap a aquesta direcció. Són instruments per a un desenvolupament local del currículum, al servei d'una educació per a la ciutadania i la democràcia.

Les bones pràctiques en els programes ciutat-escola

La generalització de l'oferta de programes per a escolars proposats des de fora de l'escola no deixa de causar certes dificultats que poden desvirtuar aquest esperit. L'excessiva estandardització dels programes, la pèrdua de la iniciativa per part de l'escola, que passa a ser una usuària més que no pas creadora de les activitats, i l'excessiva mercantilització de les ofertes, fins al punt de limitar l'accés dels escolars amb famílies de més baix nivell adquisitiu, en són uns bons exemples.

Per tot això serà útil reflexionar sobre quin ha de ser el model de qualitat d'aquests programes. Tot i que l'extremada varietat de situacions fa que sigui molt difícil establir models tancats, sí que podem intentar elaborar uns criteris generals que orientin la realització de programes de qualitat.⁵ Apuntarem aquí algunes d'aquestes característiques.

Les activitats proposades han de ser:

1. **Vivencials**, és a dir, basades en l'enriquiment de l'experiència viscuda. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- Dóna als participants la possibilitat de prendre contacte, com més directe millor, amb la realitat.
- Facilita l'accés a llocs que no són accessibles habitualment.
- Facilita la trobada entre persones diverses i significatives.

5. Trobareu aquests criteris més desenvolupats a VILARRASA, A. «Les sortides escolars: viatge cap al coneixement». A: *Guix*, núm. 251, Barcelona: 1999, i VILARRASA, A. «Las salidas escolares: una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local». A: *Guías Praxis para el profesorado de Primaria. Contenidos, Actividades y Recursos*, Barcelona: Praxis, 2001.

8 L'escola al carrer

- Facilita l'observació d'activitats socials, econòmiques o polítiques.

2. **Complexes**, és a dir, que posen en contacte elements diferents del coneixement de la realitat social. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- Afavoreix la trobada entre generacions.
- Afavoreix la trobada entre grups culturals diferents.
- Ajuda a establir relacions entre diferents components de la realitat social (econòmica, biològica, cultural, política).

3. **Crítiques**, és a dir, que afavoreixen la construcció de valors a partir dels coneixements. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- Posa els alumnes en contacte amb problemes socials rellevants.
- Convida els alumnes a qüestionar les pròpies actituds i actuacions a la llum de nous coneixements.
- Afavoreix la acció i implicació directa dels alumnes en la resolució d'un problema concret.

4. **Participatives**, és a dir, que sobrepassen el nivell contemplatiu de la realitat per permetre la participació i convidar a l'acció. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- Comporta la implicació activa dels participants en la realització d'un projecte.
- Comporta la implicació dels participants en una activitat d'exercici actiu de la ciutadania.

5. **Globals**, és a dir, que aporti elements per comprendre les relacions d'interacció i interdependència entre diferents escales. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- Mostra les relacions d'interdependència planetària de la problemàtica que planteja.
- Aporta elements per facilitar la relació amb altres poblacions o territoris.
- Fa veure la interdependència de l'entorn local amb el sistema món.

6. **Compensatòries**, és a dir, que tendeixi reequilibrar les desigualtats en el bagatge d'experiències culturals. Això vol dir que una activitat serà millor que una altra si:

- S'adreça especialment als alumnes amb menys oportunitats culturals.
- Inclou elements per atraure els alumnes amb més risc d'exclusió.

L'escola, agent cultural actiu de la comunitat

En el nostre horitzó, són possibles models molt diversos de programes d'activitats d'alta qualitat. La sortida feta per l'escola de forma autònoma; l'ús d'un programa preestablert, correctament integrat en la dinàmica de l'aula; la reelaboració i adequació d'un programa estàndard. Cada cosa pot tenir sentit en un context determinat.

Tanmateix, comença a apuntar amb força la necessitat d'avançar cap a un canvi de tendència que augmenti el protagonisme del professor en el disseny de les activitats. Es tractaria de trobar un tipus de col·laboració entre l'escola i el fora escola per a la definició de projectes específics en els quals l'escola passi de ser usuària d'un programa preestablert a ser creadora d'un projecte propi que realitza en interacció amb el teixit institucional i associatiu de la ciutat.

Hi ha experiències molt riques en aquest sentit. La novetat rau en la contribució de les institucions ciutadanes en els projectes escolars i també a l'inversa.

L'escola pot ser un agent actiu que participa, junt amb altres institucions, en el desenvolupament d'un projecte ciutadà. La millora de la qualitat mediambiental del barri, la solidaritat amb les víctimes d'un terratrèmol llunyà, la recuperació i valorització d'un monument, l'organització de la festa major, són projectes de la comunitat en els quals l'escola pot participar activament.

L'altra cara de la mateixa moneda són els projectes escolars que s'obren i s'ofereixen a la localitat, com a oportunitats culturals. Des de l'institut que converteix el seu treball sobre les cultures, fet amb la col·laboració d'una ONG, en una gran exposició, oberta a tothom, amb

10 L'escola al carrer

l'objectiu de contribuir a una cultura de la diversitat; fins a la tradicional representació d'«Els Pastorets» feta pels més petits al teatre municipal. Els projectes escolars poden convertir-se en projectes ciutadans amb la condició de deixar de ser la mostra del treball escolar feta als pares i adquirir una nova dimensió que entén els nens i l'escola com a protagonistes d'un projecte cultural obert a tothom.

Segurament que en aquest pas dels programes ciutat-escola al que en podríem dir projectes escola-ciutat, hi juga la idea de proximitat. No és el mateix la visita que fem a un museu emblemàtic a escala mundial, tot i que ens haguem de desplaçar poc o molt, que els projectes que podem treballar amb el museu del barri o del poble. En la relació amb les institucions de proximitat, hi ha un element d'apropiació i identificació carregat d'aspectes simbòlics i culturals. Recordem la gran aventura educativa dels nens i nenes d'«Un rètol per a Curtó».

Participar vol dir construir projectes de futur que donin sentit al present. Els alumnes són ciutadans de ple dret que aprenen a participar tot participant.

L'enfortiment dels projectes escola-ciutat pot sostreure l'escola de la seva condició d'usuària de propostes externes per convertir-la en un agent cultural actiu de la comunitat. En aquesta escola, els coneixements deixen de tenir només un valor acadèmic, per convertir-se en instruments necessaris per a l'acció; l'aprenentatge del diàleg i de la resolució dels conflictes respon a una necessitat real de prendre decisions i de prendre-les tenint en compte els altres.

L'article precisa el concepte d'aprenentatge, en distingir els diversos fins a que ha estat orientat com també les diverses classes segons els escenaris o marcs de vivència, enumera els seus àmbits, els factors que hi intervenen i els seus diferents models, destacant la seva capacitat qualitativament significativa en l'ésser humà i, per tant, el seu paper en l'educació; la qual, per la seva banda, encarada als importants canvis tecnològics i socials, s'ha de preguntar sobre els valors educatius emergents i optar per la seva contribució al desenvolupament individual i social.

Experiència, aprenentatge i educació

L'ésser humà és un «sistema obert». Això vol dir que la conducta humana no està totalment determinada biològicament per l'instint, sinó que hi ha un marge ampli d'autodeterminació. En efecte, les canviants situacions ambientals i les característiques diferencials de les persones en el transcurs del cicle vital donen lloc a un ventall ampli de conductes de tipologia diversa. Moltes d'aquestes conductes expressen aprenentatges, això és, adquisicions de capacitats que queden emmagatzemades a la memòria i que poden ser emprades en el futur per solucionar problemes, adaptar-se millor a situacions noves o contribuir a la creació de la identitat personal.

**Jesús Rul
i Gargallo**

En el segle XX hem vist que el potencial d'aprenentatge de les persones pot ser emprat amb fins diversos, des dels més instrumentalitzadors fins als més alliberadors amb transcendència per a la vida dels individus i de la societat en el seu conjunt. L'*aprenentatge instrumental*, que emfatitza l'adquisició descontextualitzada de coneixements i destreses, i l'*aprenentatge ideològic*, centrat en visions reduïdes i parcials de significat amb reforçament emocional, són formes d'instrumentalització de l'aprenentatge que té com a resultat formes diverses de fanatisme, ideologies totalitàries, associació perversa entre coneixement i poder, xenofòbia, etc. A l'altre extrem, les formes d'aprenentatge humanístic que relacionen el potencial indivi-

dual i la llibertat i que es concreten en el desenvolupament harmònic de les capacitats individuals, la creació en diversos àmbits: científic, estètic, espiritual, etc.

Així doncs, l'educació esdevé el referent cognoscitiu i axiològic que guia l'aprenentatge humà. El contrapunt necessari a una visió reduïda i deshumanitzadora de l'aprenentatge humà és dotar els individus al llarg del cicle vital, però especialment durant la infància i l'adolescència, d'un ventall ampli d'experiències humanitzadores que contextualitzin els aprenentatges instrumentals, com també d'un conjunt d'oportunitats de desenvolupament que evitin l'exclusió a causa fonamentalment de les diferències personals, socioeconòmiques i culturals.

En resum, aprendre és una important capacitat humana, però assolir persones educades és un repte que demana conjugar les experiències vitals i els aprenentatges formals (sistema educatiu), tot integrant factors emocionals, racionals i conductuals sota el guiatge del valors educatius.

1. Relació entre experiència i aprenentatge

La complexitat dels aprenentatges que pot fer un organisme viu està en relació directa amb la seva complexitat constitutiva. Certes espècies animals i, particularment, els mamífers superiors manifesten conductes que expressen la realització d'aprenentatges específics.

En l'ésser humà, la capacitat d'aprenentatge és qualitativament significativa. Tant és així que la capacitat d'aprendre és una de les notes distintives dels humans. Els aprenentatges adquirits per un individu determinat augmenten les seves competències i la seva capacitat de relació amb el medi. Globalment, els aprenentatges que fa una persona sobre la seva base genètica li permeten «operar» en un món humà.

1.1. Analíticament, distingim tres àrees interactives de l'acció humana que són susceptibles de fer aprenentatges:

- **Aprendre a saber.** Conèixer fets, saber conceptes i sistemes conceptuals, això és, la construcció cognitiva de la realitat natural

(representacions) i social (símbols, codis i pautes culturals). Aquestes adquisicions estan relacionades amb el raïonament, el judici i la memòria. Persona educada és la que ha adquirit sabers. Sabers són les idees, la visió, el sentit, la proporció, la sensibilitat... construïts sobre la base progressiva i canviant dels coneixements específics.

- **Aprendre a saber fer.** Conreu i adquisició de competències, habilitats, destreses i tècniques que s'activen desenvolupant estratègies i procediments. La seva adquisició està associada a l'observació, els models, l'experiència, les interaccions, la pràctica, l'exercici reiterat de l'habilitat i la coordinació psicomotora.

Competències cognitives bàsiques. Pensament causal, alternatiu, conseqüencial, coherent a una perspectiva (lògica interna), i relacional entre mitjans i fins.

Competències de raonament moral i valors. Diàleg, pensament crític i dilemes morals.

Competències socials (interpersonals). Saber escoltar, demanar favors, disculpar-se, queixar-se, enfrontar-se a l'enuig, enfrontar-se a pressions, consensuar.

Habilitats emocionals. Autoconsciència, autocontrol, automotivació, empatia, eficàcia social.

- **Aprendre a saber escollir i actuar.** Desenvolupar expectatives, interioritzar normes, crear valors, implicar-se personalment tot adoptant projectes i compromisos. És el desenvolupament de la capacitat de creixement personal i axiològic de les persones que es tradueix en les actituds que caracteritzen la personalitat.

La formació completa de la persona íntegra adequadament les tres dimensions indicades. El desequilibri provoca desenvolupaments disharmònics amb conseqüències individuals i col·lectives. La decantació cap al coneixement racional porta a l'intel·lectualisme i instrumentalisme racionalista. L'èmfasi en la pràctica porta a l'operacionalisme i a la repetició mecànica de rutines. La decantació unilateral cap a la dimensió dels valors i de les creences porta a l'integritisme, el fonamentalisme o el nihilisme.

El desenvolupament socioeconòmic i cultural de les societats humanes sols és explicable des de la perspectiva de l'aprenentatge. Els aprenentatges humans que han reeixit es transmeten socialment a través de la cultura a l'interior dels grups humans, i entre grups diferenciats a través dels fenòmens d'enculturació. Els llenguatges, les creacions artístiques i lúdiques, l'espiritualitat, la ciència, la tecnologia, les institucions, els valors, etc. expressen aprenentatges realitzats pels humans, que en cada moment històric conformen les formes i els usos de les cultures i de la civilització.

L'explicació de l'aprenentatge, en general, i de l'aprenentatge humà en particular, ha ocupat investigadors i estudiosos en camps diversos del saber (psicologia, pedagogia, medicina, neurologia, filosofia, antropologia, etc.), però, a hores d'ara, no hi ha un model explicatiu satisfactori de l'aprenentatge humà. Hi ha aproximacions parcials, descripcions de processos, formulació de principis i de pautes per a l'acció d'indubtable valor per als educadors.

Sabem que l'aprenentatge humà és un fenomen complex i que la seva comprensió profunda integra relacions entre quatre factors:

a) El subjecte que aprèn, això és, un sistema psicofisiològic sotmès a un procés genéticoevolutiu (etapes de la vida) capaç d'adquirir perspectiva i competències a través de les experiències viscudes i del processament d'informació.

b) La realitat apresada, és a dir, el coneixement adquirit gràcies a processos de processament-reprocessament de la informació, formada per vivències, fenòmens observats i/o descrits, valoracions, dades, etc.

c) Els elements mitjancers de l'aprenentatge: context geohistòric, socioeconòmic i cultural, ambients experiencials, vivències concretes, docència.

d) Els models d'aprenentatge emprats. Els més significatius són: *tabula rasa*, generació d'hipòtesis, constructivisme, racionalisme i expert-aprenent, emmarcats en perspectives teòriques de referència: cognitivonatural i cognitivocultural.

1.2. Aquests factors citats es poden explicar a partir de dues



relacions constitutives que generen un sistema interpretatiu de l'aprenentatge:

A. La relació **constructivista** entre els dos elements: subjecte que aprèn i la realitat apresada. L'aprenentatge, des d'aquesta visió, és el resultat d'un procés dinàmic i interactiu a través del qual la informació externa és interpretada pel psiquisme que va construint progressivament models explicatius cada cop més complexos i potents. Coneixem la realitat a través dels models que construïm per explicar-la, sempre susceptibles de ser canviats i millorats. De fet, no estem en relació amb res fins que ho hem embolcallat de significats, ni sabem de cert què és aquest significat fins que l'hem treballat amb esforç.

B. La relació de **mediació** o conjunt de factors que intervenen en la relació constructivista. Distingim entre factors «reals» i factors «formals». Els primers són els escenaris del món-de-la-vida dels quals el subjecte que aprèn extreu informació a través de les experiències viscudes i de les observacions que fa. Les capacitats bàsiques exer-

16 L'escola al carrer

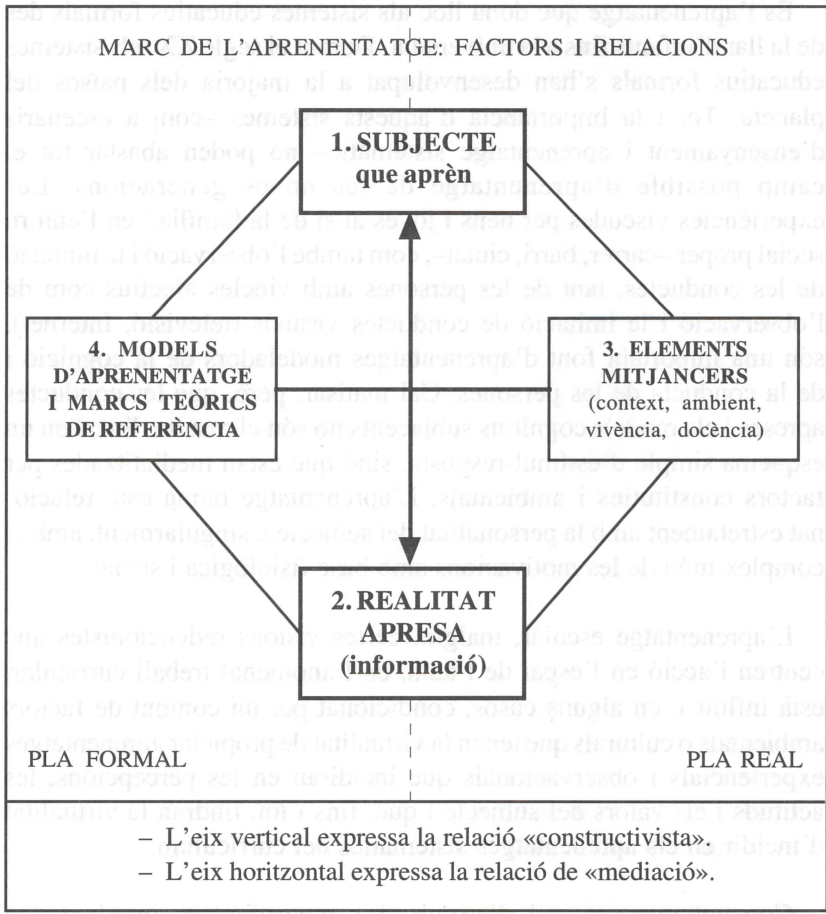
citades per aquest procediment, com ara generalitzar, recordar, formar conceptes, raonar lògicament, valorar situacions, actuaran com a factor mitjancer de posteriors relacions d'aprenentatge –entre subjecte i informació–, així com en la incidència de l'autoconcepte, de les expectatives, de la superació de les dificultats, del valor de l'esforç personal i de la responsabilitat, etc.

Els segons són les estructures de pensament que possibiliten i, alhora, condicionen la nostra percepció de les realitats viscudes. Tota relació constructivista, es vulgui o no, està condicionada per les formes de pensament –explícites i implícites– del subjecte que aprèn, de la informació que li arriba i, fins i tot, dels escenaris i situacions que viu i observa.

La relació de mediació emfasitza la dimensió contextualitzadora de l'aprenentatge; és a dir, són les experiències viscudes pel subjecte en el marc dels grups primaris, singularment família i escola, i en les interaccions ciutadanes, les que socialitzen i emmarquen l'aprenentatge tot aportant-hi sentit humà i cultural, organitzant els estímuls i la interacció de l'educand amb aquests, i ajudant el fill, l'alumne i el ciutadà a transcendir els estímuls i les necessitats immediates, tot contribuint a dotar els estímuls de nous significats. La importància del potencial educatiu de la relació de mediació és tan gran que si Bach hagués nascut al Congo en lloc de Saxònia, no hauria produït ni un petit fragment d'una coral o d'una sonata, tot i que podem confiar que hauria superat els seus compatriotes en alguna forma de música (vegeu el quadre de la pàgina següent).

1.3. Els éssers humans operem en tres marcs o escenaris de vivència en els quals es creen aprenentatges:

- **Les experiències viscudes.** Aprenentatge per acció i vivència: tendència a repetir allò que ens va bé. Aprenentatge adaptatiu, és a dir, adoptar models de conducta reforçats socialment. L'experiència del subjecte en el marc familiar, ciutadà, emocional, interpersonal, etc., pel seu caràcter totalitzador (afecta la persona en el seu conjunt) i contextualitzador (relació entre el tot i les parts) està en la base de molts aprenentatges i, per això mateix, té un gran potencial educatiu. L'aprenentatge derivat de l'experiència vital crea una peculiar interiorització del *principi de realitat* com a contrapunt del *principi*



de plaer que s'expressarà en conductes, motivacions i expectatives de nens i joves.

- **L'observació de fets i d'esdeveniments.** Aprenentatge per imitació (mímesi), amb un doble efecte segons els casos: apropiació (identificació i incorporació) o antagonisme (oposició i rebuig).
- **L'aprenentatge intencional i sistemàtic.** Aprenentatge instrumental acumulatiu (de resposta a estímuls), i aprenentatge reflexiu o crític que implica objectivació per distanciament: lectura, discussió, comprensió, anàlisi, síntesi, aplicació, generalització, caracterització, etcètera.

És l'aprenentatge que dona lloc als sistemes educatius formals des de la llar d'infants fins a la universitat. Durant el segle XX, els sistemes educatius formals s'han desenvolupat a la majoria dels països del planeta. Tot i la importància d'aquests sistemes –com a escenaris d'ensenyament i aprenentatge sistemàtic– no poden abastar tot el camp possible d'aprenentatge de les noves generacions. Les experiències viscudes per nens i joves al si de la família i en l'entorn social proper –carrer, barri, ciutat–, com també l'observació i la imitació de les conductes, tant de les persones amb vincles afectius com de l'observació i la imitació de conductes virtuals (televisió, Internet), són una important font d'aprenentatges modeladors de la cognició i de la conducta de les persones. Cal matisar, però, que les conductes apreses i els models cognitius subjacents no són el resultat lineal en un esquema simple d'estímul-resposta, sinó que estan mediatitzades per factors constitutius i ambientals. L'aprenentatge humà està relacionat estretament amb la personalitat del subjecte i, singularment, amb el complex món de les motivacions amb base fisiològica i social.

L'aprenentatge escolar, malgrat certes visions reduccionistes que centren l'acció en l'espai de l'aula, en l'anomenat treball curricular, està influït i, en alguns casos, condicionat per un conjunt de factors ambientals o culturals que tenen la virtualitat de propiciar aprenentatges experiencials i observacionals que incidiran en les percepcions, les actituds i els valors del subjecte i que, fins i tot, tindran la virtualitat d'incidir en els aprenentatges sistemàtics del currículum.

Consegüentment, cal distingir dos macrofactors incidents en l'aprenentatge escolar del subjecte que aprèn: a) els curriculars o aprenentatges formals dels sistemes educatius i b) els ambientals o culturals del medi.

El model educatiu tradicional tendia a separar-los. Normalment, s'atribuïa un valor superior i normatiu als aprenentatges formalitzats de l'escola els quals contribuïen a capacitar les persones per desenvolupar professions de relleu social (advocats, metges, enginyers, comptables, etc.), mentre que l'educació familiar i social es considerava implícita en un esquema estamental de classes.

Actualment, els canvis que afecten la família i les relacions socials i professionals –potenciats especialment per les noves tecnologies–

posen en relleu la insuficiència de l'escola per socialitzar efectiva-ment nens i joves. L'educació formalitzada dels sistemes educatius necessita complementar-se amb un conjunt d'experiències vitals que nens i joves han de viure en els marc familiar i comunitari. Aquestes poden aportar –haurien d'aportar– el sentit integrador i humà als aprenentatges formals que dispensen els sistemes educatius. Els aprenentatges derivats de les experiències vitals –siguin les que siguin– tenen la força de contextualitzar els aprenentatges instrumentals tot dotant-los de sentit i intencionalitat humanitzadora o deshumanitzadora segons els casos.

1.4. Els aprenentatges vitals i experiencials del subjecte succeeixen en ambients reals d'inserció vital que vénen a ser com un teixit saturat de vincles personals i emocionals.

Distingim tres tipus d'ambients: el macrocultural, el microcultural i les experiències modeladores.

A. *Ambient macrocultural.* Escenaris socials com a resultat de l'evolució històrica, els llenguatges emprats, les relacions de poder i control, les codificacions, els símbols, etc. La realitat socioeconòmica i la seva incidència en la conformació dels ambients. El factor classe social, com també les expectatives i percepcions associades.

La seva incidència sobre l'aprenentatge es produeix propiciant multiformes possibilitats o limitacions.

B. *Ambient microcultural.* Ambient format per les relacions immediates socials i afectives al si dels grups socials primaris i secundaris amb llurs expressions, inhibicions, expectatives, estímuls, models i valors dominants.

Intervé en l'aprenentatge, en la socialització i el desenvolupament afectiu; en la formació del caràcter i de les expectatives del subjecte.

C. *Experiències modeladores.* Experiències reals viscudes pel subjecte i interioritzades d'una manera particular que aporten una empremta singular que afecta la seva posició, visió, autoestima i projecció. Les experiències són especialment modeladores a la primera

20 L'escola al carrer

infància i a l'adolescència i tenen incidència en els aprenentatges posteriors i en la seva significació.

A partir d'aquests elements analítics, l'educació de nens i joves hauria de propiciar un conjunt d'experiències educatives, pròpies de l'humanisme planetari del segle XXI, en els marcs familiar, escolar i ciutadà que possibilitin un bagatge fonamental d'aprenentatges personals.

a. **Experiències d'autonomia personal.** Autoconeixement, autocomprensió, acceptació, projectes, autorealització, esforç, risc...

b. **Experiències d'interacció «jo-altres».** Coneixement, comprensió, diàleg, compartir, solidaritat, amicitat, amor, crítica, apropament, distanciament...

c. **Experiències límit.** Malaltia, dolor, risc, frustració, mort, incertesa, ceguets del coneixement (error, il·lusió)...

d. **Experiències de la condició humana.** Unitat (identitat humana, drets, valors...), diversitat i pluralitat (raça, ètnia, llengua, religió, sexe, orientació, situació...), complexitat (bondat, maldat, fanatisme, honestat, finitud, transcendència, enuig, passió, serenitat...).

2. L'educació com a guia de l'aprenentatge

Atès que tot aprenentatge no és necessàriament educatiu, perquè hi pot haver aprenentatges erronis o deshumanitzadors, l'educació esdevé el referent cognoscitiu (allò que se sap d'una manera raonable) i axiològic (valors culturals i universals) de l'experiència i de l'aprenentatge humà.

El punt de partida és la consideració que l'educació és un valor individual i social. Píndar ho expressa així: «arriba a ser qui eres». Naixem humans, però hem d'arribar a ser-ho amb el nostre esforç i el suport dels altres. L'educació esdevé així un potent instrument d'humanització amb efectes comunitaris de desenvolupament personal, professional, econòmic, etc.

En el transcurs de la història, l'educació ha estat patrimoni de minories. En el segle XX, l'educació escolar es posa a l'abast de tothom, gràcies a la conjunció d'idees il·lustrades, democràcia liberal i desenvolupament econòmic. Les finalitats educatives prenen cos amb diverses iniciatives que tenen l'individu o la societat com a referent fonamental. La dominància dels valors personals o socials donarà lloc a diferents models educatius. Els valors individuals remarquen l'afirmació de la persona davant la societat (Rousseau, Voltaire) o la relació fecunda entre individu i societat (Plató, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Morin). Els valors socials posen l'èmfasi en la contribució dels individus a la societat (Kilpatrick), en la utilitat social dels individus (Stuart Mill) o en la instrumentació del individu a la societat, a determinades ideologies (religioses o polítiques), o al mercat (models doctrinaris, o escola guarderia com a lloc d'higiene social que triavialitza l'educació).

Al començament del segle XXI, amb unes noves relacions socials i laborals pròpies de la societat de la informació, el paper canviant de la família i la incidència de les noves tecnologies, cal preguntar-se sobre els valors educatius emergents i la seva contribució al desenvolupament individual i social o a la instrumentalització dels individus per raó de la seguretat, del control polític, del mercat, etc. Els nous escenaris educatius en el marc familiar, ciutadà, o dels sistemes educatius, respondrà –com sempre– a valors fonamentals que vindran a posar l'accent en la persona i la seva llibertat o en la seva instrumentalització més o menys grollera. La resposta a aquest dilema ètic fonamental caldrà trobar-la en les oportunitats dispensades a les persones, en el bagatge d'experiències que es proporcionen a nens i joves en el marc familiar i ciutadà; comunitari i virtual (televisió, Internet...), a les oportunitats d'integració i d'èxit personal i professional que proporcionin els sistemes educatius a través d'aprenentatges sistemàtics per a la creació de sabers, de competències i de capacitats d'elecció i d'acció.

La relació entre l'escola i els espais fora escola és, sense discussió, una font d'aprenentatge per a infants i joves. A l'entorn d'aquesta temàtica, Perspectiva Escolar ha reunit al voltant d'una taula cinc persones de diferents àmbits (museus, escoles...) que, des dels seus punts de vista diversos, han reflexionat sobre les possibilitats i la realitat d'aquesta forma d'aprenentatge.

Conversa sobre «El contacte escola-fora escola, un model d'aprenentatge» (13 de novembre de 2001)

**Mónica García
Mariñoso**
Periodista

Aquest article resumeix la conversa entre: Olga Boet (educadora del Museu de Ciències Naturals de la Ciutadella MCNC); Eulàlia Bota (mestra del CEIP El Sagrer i membre de l'equip directiu de Rosa Sensat); Fernando Casal (professor de l'IES Joan Boscà de Barcelona); Magda Fernández (professora del Departament de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Barcelona); i Araceli Vilarrasa (mestra de Ciències Socials i directora del Fòrum «L'escola i la ciutat» de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona).

Els participants a la taula han constatat l'important paper del professorat en les sortides i activitats fora escola i han lamentat les limitacions que imposa el seu cost econòmic, sobretot quan l'oferta es concep només com una font d'ingressos per a les entitats receptores d'estudiants. Per bé que el debat s'ha centrat molt en les activitats que es desenvolupen als museus, potser perquè són les institucions més consolidades pel que fa a aquesta mena d'activitats, tots els participants en la taula rodona han coincidit a dir que les seves opinions eren vàlides també per a altres àmbits del fora escola.

Araceli Vilarrasa (AV).— Per centrar una mica el debat, se m'acut

que podríem veure com ha canviat la situació en el temps. Fa molts anys que els ajuntaments treballen la relació ciutat-escola, i en la meua opinió s'ha fet un gruix de feina important, amb una triple vessant: en primer lloc, obrir portes, garantir l'accessibilitat dels escolars a diferents espais ciutadans –clavegueres o camerinos de teatre, per exemple. En segon lloc, crear instruments de coordinació, de comunicació entre les escoles i aquests altres àmbits ciutadans, de manera que això repercuteixi en una democratització de l'oferta i, finalment, oferir activitats de formació tant per als professionals de l'educació com per als treballadors d'aquestes altres entitats o institucions ciutadanes.

Encara hi ha, però, molts reptes a encarar, i entre els aspectes més importants que imagino que haurem de discutir jo n'hi inclouria dos: el protagonisme del professorat, d'una banda, i el cost econòmic de les activitats, de l'altra. Em sembla que aquests són, ara com ara, els temes més punyents.

Fernando Casal (FC).– El protagonisme del professor és un assumpte bàsic, sobretot perquè, tal i com s'organitzen les sortides actualment, el professor es converteix en un simple acompanyant, en un agent passiu de l'activitat, perquè t'ho donen tot fet. I l'esforç que fan les diferents institucions hauria d'anar acompanyat d'un protagonisme més intens del professor, perquè l'oferta d'activitats és enorme, però ara mateix molts de nosaltres només escollim què fer i en fem un ús purament puntual, sense que hi hagi cap relació amb la classe.

AV.– Abans, si ho recordeu, no parlàvem de relació ciutat-escola, sinó de «sortides». I ho dèiem així perquè depenien de la decisió particular d'un professor, que muntava una sortida, o una activitat, a la mesura dels seus alumnes. Ara parlem d'entendre l'escola com un agent cultural més de la comunitat, amb un diàleg entre les iniciatives que sorgeixen de l'escola mateixa i les de les institucions. És això el que ha canviat.

Eulàlia Bota (EB).– És cert que abans érem molt pocs els que fèiem escola fora escola, i ara el nombre ha augmentat. I què passa? Doncs que enllaçant amb el que deia en Fernando, hi ha una certa contradicció, basada en el fet que alhora que augmenta el nombre de persones que fan fora escola, i el nombre d'activitats, hi ha un problema de disponibilitat. És a dir: si no es planifica i reserva l'activitat a començament de curs, aleshores ja no hi ha places. En aquest sentit,

de vegades fas una previsió al principi de setembre que després no es correspon en absolut amb el que estàs fent el febrer. I resulta que has preparat un tema amb els alumnes i aleshores potser has d'acabar anant a llocs que no hi tenen res a veure, ni serien, en aquest moment, la teva primera opció com a mestre.

FC.— De fet, hauríem de diferenciar dos tipus d'activitats: les sortides tancades, amb un programa determinat, i les sortides que depenen de la dinàmica pròpia del grup. En aquest segon cas, i seria l'ideal, cal comptar amb la col·laboració del departament pedagògic del lloc que vols visitar, perquè puguis anar veient coses a mesura que vas fent a l'aula. I mai les activitats seran iguals, perquè, com que la realitat de cada grup és canviant, tu també hauràs d'anar adaptant les activitats.

Olga Boet (OB).— Estic plenament d'acord amb aquesta idea. L'activitat preparada per un monitor és una activitat estàndard, on el professor és molt passiu. Però també hi ha totes aquelles activitats en les quals, aprofitant un servei o el que la pròpia ciutat ofereix, el professor munta una sortida que li va bé. Però el que jo veig des del museu és que, fins i tot en aquest cas, algunes visites no s'aprofiten prou. És a dir: quan els grups vénen de visita al museu pel seu compte, n'hi ha alguns que no porten res preparat. I el professor que ve amb ells tampoc. I en aquestes ocasions pot fer la seva pròpia sortida, encaixar-la al seu grup, i pot anar a veure abans el museu i preparar una visita a mesura. Però en alguns casos observes que no és així. I des del museu sovint ens hem plantejat què és el que falla, o què podem fer nosaltres, perquè aquest professor s'impliqui més. I a vegades tenim la sensació que és culpa nostra, perquè hem dissenyat una activitat massa tancada, però després veus que en l'altre tipus de sortida els alumnes es passegen i no han preparat res, fan el que volen.

EB.— Per a aquestes escoles, cal recordar que és una irresponsabilitat portar els joves a fer una activitat sense haver visitat abans el museu o l'espai on es fa. Qualsevol sortida amb els nens ha de comportar un cert compromís del professor. Una manera d'exercir aquest compromís és anar-hi abans i parlar amb els responsables, de manera que fins i tot pots dissenyar la visita a la mesura dels teus alumnes, de la seva edat, del que estan treballant en un moment determinat.



▣ **Magda Fernández (MF).**— Des dels museus, a més, pensem que cal tenir en compte que un museu —o qualsevol espai ciutadà— és un recurs que un professor pot utilitzar quinze o vint vegades. No cal veure-ho tot en una sola vegada. Per a nosaltres, l'espai museu és un espai educatiu, un instrument per donar coneixement, i és molt fàcil veure quins professors han preparat l'activitat i la fan servir per a això i quins no. De la mateixa manera, els museus han d'entendre que el professor necessita un suport per part de la seva estructura interna. I això és més fàcil de fer entendre en museus nous, que parteixen de zero, que en museus on ja existeix una estructura molt determinada per factors històrics.

▣ El que és obvi és que cal alguna mena de mediació, alguna forma d'inserció entre la institució o espai on es desenvolupa l'activitat fora escola i l'usuari professor o alumne, que d'alguna manera l'orienti. I també cal que hi hagi una avaluació dels materials, perquè algunes vegades el museu envia els materials i després es troba que no s'han fet servir.

EB.— S'ha de fer una tasca d'avaluació conjunta de professors i espais o activitats, una mena de control de qualitat per valorar la visita, l'aprofitament dels materials, el lligam amb el que s'està fent a classe...

FC.— Però jo vull insistir en la necessitat que qualsevol de les institucions que facin visites pedagògiques tingui un petit gabinet «pedagògic», d'enllaç, una infraestructura de relació amb el professor, que l'orienti, que prepari i li presenti el material, i que d'aquesta manera es pugui individualitzar cada una de les visites. Cal un esforç pedagògic que es tradueixi en forma de bons materials per als centres escolars, i s'hauria de seguir una mena de decàleg de bons principis que inclogués fer visites adaptades.

MF.— Seguint aquest fil de pensament, a vegades el que cal, també, és estimular els professors perquè usin més els materials i preparin la visita amb els escolars. Però sens dubte seria interessant, pel que fa als espais de museu, que hi hagués més gent dedicada a orientar el professorat tenint en compte les seves característiques: que tenen una edat determinada, els crèdits per trimestre, el tipus d'ESO... Perquè si es fan uns materials pensant en l'ensenyant com a professional, i no com a client, la cosa resulta millor.

OB.— En alguns casos, això ja es té en compte. Es fa una visita prèvia amb el professor i després es desenvolupa l'activitat. I normalment hi ha un treball a classe, i després a primària i a secundària hi torna a haver una altra visita.

FC.— Per als professors hi ha un altre element important, que és que avui dia sortir fora de l'escola és un inconvenient. Hi ha problemes d'ordre pràctic, complicacions, una tira d'hores..., i el que succeeix és que hi ha gent que es retreu. Actualment només el sector més jove del sistema, els professors de ciències naturals i de socials, i els de tecnologia, surten, i això és molt bo. Per a l'educació, les sortides són fonamentals. A Barcelona, hi ha una gran tradició de sortides i els centres bons són els que surten, els que tenen dinamisme. Perquè crec que els alumnes no oblidaran mai una activitat així: l'experiència en un espai de natura, una visita ben feta en un museu, una sortida a un concert, una sessió d'assaig al Liceu..., aquestes coses queden, perquè formen part de la mateixa formació de l'alumne.

MF.— Una manera de facilitar les sortides, i nosaltres ho hem posat en pràctica, és procurar presentar visites que incideixin en dues o tres àrees. Aleshores se supera una mica aquest condicionant del temps i de si una sortida pren o no pren hores de classe. Si treballes l'activitat des de diverses àrees —encara que qui ho estructuri sigui d'una àrea determinada— aquesta qüestió funciona millor, i a més té una altra conseqüència positiva: obliga el professorat de dins d'una escola a posar-se d'acord i treballar aquell tema conjuntament. Costa molt d'esforç, però és molt positiu que els alumnes de diferents àrees vinguin junts.

EB.— En tot cas, em sembla que tota l'estona estem parlant de museus, i jo voldria parlar d'altres activitats, com ara el teatre. Per a mi, anar al teatre és una activitat fonamental, però crec que, en la mesura del possible, els escolars sempre haurien de veure les coses en el seu funcionament regular, normal, no de manera extraordinària per a les escoles. Perquè, tal com està estructurat ara, és impossible que els nens i els joves tinguin idea del que representa anar al teatre; assaborir la màgia del teatre en una sessió d'escolars és impossible. Però això és vàlid per al teatre i també per a la resta d'activitats.

AV.— De tota manera jo faria el plantejament contrari, i diria que val molt la pena d'invertir temps lectiu en portar nens al teatre. Per què? Les enquestes ens diuen que hi ha molts d'aquests nens que no hi tornaran a anar mai més. I si és cert que mai ningú no els hi portarà, aleshores, si les escoles deixem d'anar-hi, estem perdent una gran oportunitat. És per això que no ho podem perdre. A més, penso que aquí hi ha un camp de treball amplíssim per a tots. Hem de trobar estratègies per fer que aquesta anada al teatre amb l'escola no sigui de prescripció obligatòria, sinó que representi obrir una porta. Després hi ha d'haver un pas a l'autonomia per poder-ho triar, per anar-hi amb els amics.

FC.— Aquí hi té un paper important el cost econòmic del teatre i, en general, de totes aquestes activitats. Pel que fa als museus, per exemple, s'ha de reconèixer que s'ha fet un esforç important per part de les administracions per reduir els preus d'entrada. Recordo que fa anys jo portava els meus alumnes al museu d'història de la seva ciutat i havien de pagar, i en canvi al Louvre o al Prado hi entraven de franc. Ara els de menys de setze anys ja no paguen, però seria bo que aquest

esforç es fes extensiu al teatre en horaris normals. Barcelona i el nostre país necessiten una política d'entrades adreçada a joves menors de vint-i-quatre anys. Hi ha d'haver una rebaixa dels preus, no les trampes que hi ha ara: que si hi vas mitja hora abans de l'entrada, que si hi vas en un grup de deu. Si no es fa així, en el futur ens trobarem que hem perdut una generació, i hi haurà una enorme oferta de concerts, orquestres i obres de teatre, però no hi haurà públic, perquè no haurà après a anar-hi. I pel que fa a l'etapa escolar, evidentment l'entrada hauria de ser gratuïta, perquè forma part de l'ensenyament. Però no només l'entrada, sinó també l'activitat que s'hi desenvolupa.

AV.— Sí, però no podem obviar el cost econòmic d'aquestes activitats, que s'ofereixen en temps lectiu. A mesura que afegim riquesa a les activitats, que les dotem de possibilitats pedagògiques més grans, n'augmenta el cost. Si aquest encariment repercuteix en el preu que paguen els alumnes, ens podem trobar que aquestes activitats que es fan en temps lectiu d'escola obligatòria, i que haurien de ser un espai d'igualtat d'oportunitats, siguin molt diferenciades per la capacitat adquisitiva de les famílies. Aquest és una situació punyent.

MF.— I el mal és que vivim en una societat en la qual l'únic barem de qualitat és comptar la gent que passa per un determinat espai, o museu. D'aquesta manera, els centres patrimonials s'han quasi convertit en una espècie de parcs temàtics. És en aquest mateix sentit de consum que considerem les escoles com a clients.

No oblidem que durant la setmana els museus, per exemple, es nodreixen d'alumnes, i d'aquí ve la necessitat de captar escoles, com si fóssim en un mercat. De cop tens grups de 180 alumnes, però és clar, tu no pots dir que no vinguin. L'alternativa seria muntar algun tipus de relació entre escola i museu, com ara grups experimentals, per poder, posem per cas, escollir i valorar els materials del museu. Però cada vegada més ens trobem amb una restricció econòmica més alta, i tot es dona a serveis externs, tot es neoliberalitza.

FC.— I així ens trobem que normalment la part educativa, la part professional d'un museu, d'un altre centre, o d'un espai natural, per exemple, es deixa en mans d'una empresa externa. I aquesta empresa és privada, i necessita uns ingressos. Però si qui es fa càrrec d'aquest assessorament és un gabinet dins el museu mateix, això s'haurà de cobrar, perquè representa un cost afegit.

EB.— Però el que és greu és que es privatitzi aquest servei pedagògic.

OB.— No és només un problema econòmic. Per exemple, els conservadors d'un museu solen ser funcionaris, però els educadors no en són.

MF.— En realitat, hi ha un problema de fons, que és la concepció mateixa del museu. Un museu no és només investigar o restaurar, sinó que també és educar, divulgar, instruir. Jo sempre dic que el problema dels museus comença a les 10 del matí, quan s'obre la porta del carrer. Abans, entre tècnics, no hi ha problemes. Però l'única alternativa és pensar que un museu té aquesta funció educadora i divulgativa. Ara, tot això necessita un equip, i és molt difícil integrar aquest equip en l'estructura clàssica dels museus. I tots sabem que, en els museus, els gabinets pedagògics o didàctics són la parent pobra de tot.

OB.— D'altra banda, es tendeix a externalitzar tots els serveis, i si a més hi ha activitats que han de ser gratuïtes, qui ha d'assumir-ne el cost és el museu. Però això no solament es produeix als museus. Jo conec cases de colònies i parcs naturals i sovint hi passa el mateix. El servei educatiu es concedeix a una empresa externa, i és on es destinen menys diners. I en canvi les escoles usuàries no es queixen, i l'any següent hi tornen, perquè el menjar era bo, per exemple.

EB.— Hi ha un cert tracte de clientelisme. Quan tu consideres els nens i els professors com a clients, estableixes un tracte per anar guanyant diners, no per fer un servei públic al qual tothom té dret. Perquè aquest és un servei a l'escola que complementa la formació dels infants.

Però a més hi ha, com dieu, un tema d'enfocament de la feina. Quan un museu o una entitat té un equip d'assessorament didàctic, té la capacitat de muntar exposicions o de fer activitats amb un enfocament pedagògic. Els museus han de tenir algú amb capacitat i voluntat d'explicar les coses de manera planera, perquè tothom les pugui entendre.

MF.— Això lliga amb el que jo deia abans sobre la diferència entre el perfil dels conservadors i el dels educadors, i de la tasca que es fa abans i després de les 10 del matí.

AV.— Aquest és el gran tema pel que fa als museus. Cal un canvi de fons en la seva concepció, en favor del treball en equip, perquè hi hagi algú que organitzi l'exposició, un «conceptualitzador» científic, i algú que sigui capaç de donar-li una perspectiva didàctica. I cal que treballin junts.

MF.— De tota manera, si veiéssim el ventall d'activitats, ens trobaríem amb una sèrie d'empreses de serveis que ho entenen com una dimensió cultural de la seva feina, i que en molts casos viuen com una enorme dificultat no tenir una gran infraestructura. I en moltes ocasions el que t'estan oferint és precisament el que abans deia algú: sortir de l'aula i viure la vida tal com és. I precisament aquest és el seu valor, per molt que ells ho considerin una limitació imposada per la manca de pressupost: l'autenticitat que representa que sigui el conductor del metro qui faci la visita del metro. Això té un valor intrínsec que, de vegades, quan ho volem muntar més bé, ho esterilitzem i institucionalitzem tant que deixa de ser autèntic.

OB.— És el mateix valor que té que els oficis te'ls expliquin persones que els han fet, o anar a visitar el forn del barri.

FC.— Sí, però en tot cas això ha de ser iniciativa de les escoles mateixes, aquí no cal cap mitjancer. L'escola i el professor han de ser capaços de sortir del centre i anar a veure aquestes coses tan properes.

EB.— En tot cas, i per anar resumint, sembla que si haguéssim de fer un decàleg de principis de bon funcionament la primera cosa que hauríem de tenir en compte és que una activitat no s'ha de fer sense que hi hagi abans un contacte previ, una preparació prèvia entre la institució i l'escola. D'aquesta manera es podria fer un enfocament més precís i, per això mateix, hi hauria un millor aprofitament de l'activitat. En segon lloc, aquest enfocament hauria de ser interdisciplinari, com la Magda deia abans. Tercer, hi ha una cosa bàsica que no hem dit gaire, per òbvia, que és aprofitar bé els espais, però no encabir-hi de cop massa gent, perquè aleshores és impossible fer res. El que no pot ser és que en una sala de museu, per exemple, hi hagi 70 persones, perquè els nens no veuen res de res. I en aquest cas jo trobo que és en els llocs privats on hi hauria d'haver més control.

MF. – I respecte del tema econòmic, la veritat és que tots ens podríem quedar molt tranquils dient simplement que l'ideal seria que tot fos gratuït. Però com ja hem vist, hi ha una qüestió més de fons, que consisteix en el fet que ens trobem en un entorn en el qual les institucions han fet una opció molt clara per l'externalització, en part com una manera de modernitzar la gestió i d'aconseguir una certa eficiència respecte d'altres sistemes. I això ha passat en altres tipus de serveis públics. Però, un altre assumpte és qui ha de pagar les despeses que això genera, i si és el mateix, per exemple, quan són activitats lliurement escollides per un ciutadà o si entenem que són activitats contradiccionals patim i quines solucions tenim per anar endavant, perquè crec que demanant la gratuïtat no avancem gaire. Potser caldria pensar en alguna forma de discriminació positiva, o en un sistema de descomptes...

OB. – La veritat és que un servei totalment gratuït tampoc no em sembla bé, perquè l'actitud de tots plegats és diferent davant d'una cosa gratuïta o amb preu. Encara que sigui un preu simbòlic. Qualsevol cosa que es pagui es valora més.

EB. – Això només és cert en el cas dels adults. Els infants no tenen actituds diferents pel fet que un museu sigui gratuït o de pagament. A l'estranger, tot és de franc. A l'inrevés: pel fet d'ensenyar un carnet d'estudiant entres gratuïtament a tots els museus, i això crea la sensació que a fora l'estudiant és més valorat. Aquest concepte, aquí ni el coneixem, ni l'hem dut mai a la pràctica. Fer valorar aquesta realitat seria molt positiu: que l'entrada no costa res, perquè es considera molt important que hi puguem venir a aprendre. És un discurs totalment contrari al consumisme, i dóna la volta al plantejament que feïeu.

AV. – És un discurs basat a saber apreciar que val el que estàs veient. Per a l'estudiant és gratuït, però aquest aprèn a valorar que al darrera hi ha gent que hi treballa.

MF. – En el mateix sentit, és un discurs que expressa que una societat valora els seus mestres. Per exemple, jo m'he trobat en algun museu a l'estranger que, en saber que jo era mestra, des de la guixeta on intentava adquirir l'entrada m'han fet conèixer el departament pedagògic, m'han donat materials...

AV.— Però aquí això també passa. El que pot succeir és que no se sap. Potser els museus ho hauríem de repetir més, això. De fet, els museus envien la informació a tots els centres, i s'ha fet un esforç molt important per concertar visites amb els professors, tot i que sense gaire èxit...

OB.— La informació s'envia a les escoles, però potser no arriba als professors. Potser la informació és perd, o no està ben dirigida, o es vehicula malament. En definitiva, el professor no està gaire ben informat de les possibilitats que té.

MF.— Potser una solució seria fer un esforç per generalitzar l'ús de les pàgines web, tant per difondre com per accedir-hi, de manera que hi tinguin accés tots els professors. Però aquest és, possiblement, el futur...

«La ciutat ofereix molts recursos per a l'aprenentatge autònom i l'educació permanent. És necessari que l'escola prepari infants i joves perquè accedeixin pel seu compte a les possibilitats educatives i culturals del medi urbà.»

La coordinació entre l'oferta del territori i l'escola: una aposta per a la qualitat

En aquest article es pretén presentar, a partir de l'experiència del Consell de Coordinació Pedagògica «Barcelona a l'escola», un model de treball que creiem que pot ser d'interès i generalitzable a d'altres realitats.

És clàssica la consideració que la relació educadora entre l'escola i la ciutat pot analitzar-se a partir de tres enfocaments complementaris.

El primer és el que s'anomena *aprendre a la ciutat*, és a dir, la ciutat com l'espai en el qual es troben les institucions, els mitjans i els recursos educatius. És en aquest àmbit on, a més de la xarxa escolar, i entre d'altres, hi ha una xarxa d'equipaments i institucions que de manera intencionada assumeixen un compromís amb l'educació, encara que aquesta no sigui la seva principal o única funció. També es considera que per optimitzar la dimensió educadora de la ciutat cal ampliar aquests recursos, diversificar-los i establir sistemes d'organització i coordinació d'institucions, programes i intervencions educatives.

L'altre enfocament a partir del qual es valora habitualment la relació entre l'escola i la ciutat és el que es defineix com *aprendre de la*

**Antònia
Hernández
Balada**

Cap del Servei de Promoció Educativa. Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

ciutat, és a dir, la ciutat com a agent educatiu informal basat en les trobades humanes, la diversitat de formes de vida, de normes i actituds socials, de valors, tradicions, costums, expectatives, etc.

El darrer enfocament en aquesta relació escola-ciutat és el d'*aprendre la ciutat*, és a dir, la ciutat com a contingut educatiu. Fer de la ciutat objecte d'educació vol dir superar el que de superficial i parcial presenta l'aprenentatge directe i espontani del medi urbà. Entre les diferents facetes que inclou l'aprenentatge de la ciutat es troba la d'aprendre a utilitzar-la. La ciutat ofereix molts recursos per a l'aprenentatge autònom i l'educació permanent. És necessari que l'escola prepari infants i joves perquè accedeixin pel seu compte a les possibilitats educatives i culturals del medi urbà.

Per tant, podem dir que conèixer el que ofereix el territori vol dir donar als nois i noies la capacitat d'actuar com a ciutadà o ciutadana, tant individualment com col·lectiva, de manera autònoma, crítica i participativa.

Amb la finalitat d'articular i orientar el diàleg educatiu entre la ciutat i l'escola, des del curs 1988-89 es va crear el *Consell de Coordinació Pedagògica*, impulsat per l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

El Consell de Coordinació Pedagògica compta actualment amb 80 institucions, i entitats ciutadanes que ofereixen activitats educatives per a escolars.

Qui en forma part? Totes les àrees, instituts i serveis de l'Ajuntament de Barcelona, com també altres institucions públiques i gran part de consorcis, patronats i empreses privades que ofereixen activitats educatives a les escoles de la ciutat. Aquest consell respon a la voluntat multiplicativa, diversificadora i compensadora, d'organització i coordinació de l'oferta educativa d'aquest gran continent de recursos que permeti el que hem anomenat *aprendre a la ciutat*. En definitiva, les institucions que formen part del CCP articulen les seves propostes educatives amb una voluntat comuna de posar la ciutat a l'abast dels i les escolars, per tal d'avançar col·lectivament cap a un projecte educatiu de ciutat.

El Consell de Coordinació Pedagògica va començar les activitats el curs 1988-89, inicialment amb trobades de tècnics i tècniques representants d'àrees de l'Ajuntament de Barcelona que oferien activitats als escolars de la ciutat, i va ser reconegut oficialment mitjançant decret d'alcaldia el 3.8.1989. Des de llavors, el nombre d'entitats d'aquest Consell, amb la incorporació d'institucions públiques, entitats i empreses, com també el nombre d'activitats escolars ofertes pel Consell han augmentat constantment.

Evolució de les institucions del Consell de Coordinació Pedagògica i de la seva oferta educativa

Curs	Entitats	Activitats
1990-1991	8	19
1991-1992	20	231
1992-1993	21	247
1993-1994	23	249
1994-1995	30	403
1995-1996	35	545
1996-1997	38	656
1997-1998	46	928
1998-1999	54	1200
1999-2000	58	1551
2000-2001	68	1959
2001-2002	80	1996

Quins objectius ha de compartir una plataforma de coordinació escola-territori?

La coordinació d'entitats i institucions ciutadanes que ofereixen activitats educatives a les escoles té com a objectiu fonamental concórrer a la tasca conjunta de l'educació de la ciutadania jove. A més, contribueix a donar ressò adequat a esdeveniments educatius ocasionals, generats des d'aquestes entitats o sorgides del teixit social.

Els més de dotze anys d'experiència compartida entre les entitats del Consell de Coordinació Pedagògica ens porten a presentar una sèrie d'objectius que pensem que són fonamentals i que els podem concretar en els següents:

- La promoció de la millora del coneixement mutu, el diàleg i el treball conjunt entre entitats ciutadanes i l'escola, per tal d'avançar des d'un model d'oferta educativa externa amb l'escola a un altre en el qual aquesta passi d'usuària a col·laboradora.
- Facilitar la integració curricular de les ofertes educatives de les institucions ciutadanes.
- Dotar la plataforma de coordinació escola-ciutat d'instruments d'autoavaluació per a la millora qualitativa de l'oferta educativa que es fa a les escoles.
- La creació de canals de difusió unificats i coherents de les activitats de l'esmentada plataforma.
- L'elaboració de materials didàctics per facilitar la integració curricular de les activitats que les institucions ofereixen a les escoles.
- La generació d'activitats de formació permanent en l'àmbit del disseny, realització i avaluació de les activitats educatives dels tècnics i tècniques i gestors i gestores de les institucions ciutadanes.

De ben segur que se n'hi podrien afegir uns quants més, però pensem que aquests són realment els bàsics per aconseguir que l'oferta que arribi a l'escola sigui una oferta de màxima qualitat.

Quines estratègies s'han d'aplicar per aconseguir els objectius?

Aquí també ens basarem en el treball fet des del Consell de Coordinació Pedagògica, però que pensem que pot ser vàlid per a d'altres plataformes de coordinació.

Una de les estratègies conjuntes és la formació permanent per als i les professionals de les entitats ciutadanes que s'ofereix per mitjà de xerrades, presentacions d'instal·lacions i recursos educatius, jornades, seminaris i grups de treball, elaboració conjunta de materials o propostes didàctiques entre diverses institucions que tenen programes complementaris o interessos similars en un determinat tema.



Una altra, i que respon a l'objectiu de crear canals de difusió unificats i coherents, són els programes d'activitats ciutat i escola, els quals en el cas de Barcelona és el Programa d'Activitats Escolars, amb més de deu anys d'existència i que un important nombre d'ajuntaments de Catalunya també publiquen, any rere any, amb l'objectiu de fer arribar al professorat un instrument de planificació i informació.

El Programa d'Activitats Escolars del CCP pretén ser una eina en la qual es concreti la màxima informació possible de l'oferta de les activitats ciutadanes. Amb aquest Programa se sistematitza la descripció de les activitats per facilitar al professorat la tasca de triar les més adequades a la seva planificació educativa. A més, facilita la inscripció a les activitats, les formes de contacte previ entre l'escola i la institució i l'accés als materials i la documentació.

Amb l'objectiu d'agilitar la forma d'inscripció a les activitats des del curs 1995-96 existeix una aplicació telemàtica que permet la consulta del Programa d'Activitats i l'accés al sistema d'inscripció d'ac-

tivitats per Internet, la utilització del qual a poc a poc es va generalitzant.

Per descomptat que n'hi ha moltes més que són menys significatives, però no menys importants i que són les que van sortint del treball constant i compartit.

Reptes de futur plantejats des del Consell de Coordinació Pedagògica

Els reptes de futur que després d'anys de treball conjunt ens atrevim a manifestar són:

- Aprofundir en els objectius anteriorment esmentats.
- Promoure el treball d'obertura de les institucions ciutadanes i d'implicació del professorat per tal d'avançar des de l'escola usuària cap a un model de col·laboració.
- Trobar i promoure espais de debat, encontre i informació propis dels tècnics i tècniques i gestors i gestores d'activitats educatives que sigui d'àmbit metropolità.
- Facilitar que el Consell de Coordinació Pedagògica i el Programa d'Activitats Escolars esdevinguin una plataforma i un instrument d'àmbit metropolità.
- Crear una xarxa de ciutats que estiguin treballant programes ciutat-escola primer d'àmbit nacional per crear-ne un altre d'àmbit europeu o internacional, per tal de compartir continguts, metodologies, formació, informació i en definitiva un lloc de trobada de ciutats que tenen els mateixos interessos en la millora qualitativa que arriba a l'escola.

En aquest sentit voldríem destacar una experiència que s'està duent a terme a la ciutat de Medellín, a Colòmbia, amb un projecte de col·laboració amb l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Aquest és el tercer any que s'està desenvolupant un programa que rep el nom «Medellín en la escuela», que està treballant al voltant d'una plataforma de coordinació de les entitats ciutadanes i l'escola i ofereix les seves propostes educatives mitjançant un programa d'activitats escolars.

Fòrum l'escola i la ciutat

La trobada «Fòrum l'escola i la ciutat» és la culminació de més de dotze anys de relació entre l'administració local i les diferents entitats i institucions ciutadanes corresponsals de l'educació de la ciutadania aplegades al voltant del CCP. Així, doncs, la celebració del Fòrum escola pretén obrir un debat al voltant de:

- L'actualització de les bases teòriques de les finalitats educatives del Consell des de la perspectiva de l'educació per a la democràcia i la ciutadania.
- El projecte educatiu compartit.
- La innovació i millora dels programes que la ciutat ofereix a l'escola lligat a les noves necessitats educatives en el marc de l'escola de la societat de la informació.
- Criteris de qualitat que ens permetin definir què s'entén per qualitat dels serveis educatius i com es qualifiquen les activitats educatives fora l'aula.

Així doncs, després d'aquesta reflexió compartida i, a manera de síntesi, ens podríem preguntar:

- L'obertura de les institucions ciutadanes i el grau d'implicació més elevat del professorat en el disseny i plantejament dels projectes educatius d'aquestes ens portarà a una millora qualitativa?

- Perquè això es pugui donar, cal que hi hagi espais de debat, encontre, discussió i formació dels tècnics i tècniques de les institucions entre ells i elles i també amb el professorat per tal d'avançar col·lectivament cap a la millora desitjada?

- Cal que els programes que difonen



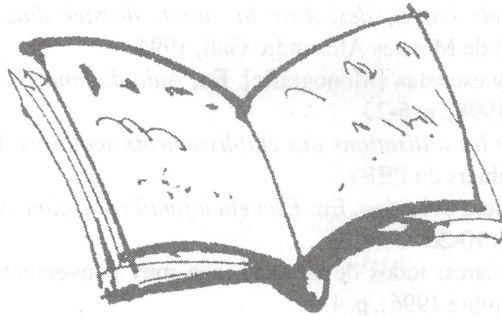
40 L'escola al carrer

als centres educatius l'oferta ciutadana deixin de ser catàlegs d'informació i, per tal de ser vertaderament útils, esdevinguin *programmes d'activitats escolars*, en els quals se sistematitzi la descripció de les activitats, les relacions curriculars, els material pedagògics, etc., i que responguin realment a la demanda que fa l'escola?

- Pensem que el treball en xarxa de totes aquelles ciutats que estiguin desenvolupant programes ciutat-escola pot afavorir la qualitat educativa, tant de l'oferta com de la demanda?

És clar que ens podríem fer aquestes preguntes i moltes altres al voltant del tema, però del que sí que estem segurs és que hi haurà un abans i un després del Fòrum i que realment la coordinació entre l'oferta del territori i l'escola ha de ser una vertadera aposta qualitativa que estigui al servei de l'escola i col·labori a la millora de la seva qualitat educativa.

Des de fa molts anys, gran quantitat de municipis tant de Catalunya com de fora d'aquesta estan treballant amb èxit en els programes ciutat-escola. Aquesta llarga experiència posa de manifest que la participació activa de les entitats i institucions en el procés educatiu capacita els nois i les noies per poder actuar com a ciutadans i ciutadanes tant individualment com col·lectiva, d'una manera autònoma, crítica i participativa; per tant, podem afirmar que *la interacció entre l'escola i la ciutat és necessària per a l'educació de la nostra ciutadania jove.*



Bibliografia complementària*

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

- BALAGUER, Irene. «L'atenció dels infants fora de l'horari...». En: *Perspectiva Escolar*, n. 210 (desembre 1996), p. 65-68
- «Repàs a les sortides escolars» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, n. 204 (abril 1996)

Llibres i revistes

- Las actividades extraescolares en los centros educativos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1996
- BINIÉS, Puri. «Concerts i exposicions en família: conversa amb Glòria Valls». En: *Infància*, n. 93 (novembre/desembre 1996), p. 24-25
- BONAL SARRO, Xavier; MARTÍ, Ferran; GARCÍA ASENSIO, M. Àngels. «Les Activitats extraescolars i l'escola». En: *Guix*, n. 255 (juny 1999), p. 23-28
- CALAF, Roser. «Entender la ciudad como instalación la ciudad de Barcelona». En: *Íber*, n. 26 (octubre 2000), p. 85-101
- CALDERÓN, M. del Mar. «Salir, ¿para qué?». En: *Infancia*, n. 39 (septiembre/octubre 1996), p. 24-25
- «La ciencia fuera del aula». En: *Alambique*, n. 18 (octubre/diciembre 1998), p. 51-83
- Coneguem el nostre entorn: recursos pedagògics del Baix Llobregat i l'Anoia*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament: Delegació territorial del Baix Llobregat i l'Anoia, 1998

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

- Conèixer els barris, descobrir la ciutat: dossier didàctic*. Terrassa: Associació de Mestres Alexandre Galí, 1994
- «Deporte y escuela» [Monogràfic]. En: *Aula de innovación educativa*, n. 68 (enero 1998), p. 6-23
- Diversifier les utilisations des établissements scolaires*. Paris: OCDE, 1996 (Les Cahiers du PEB)
- «Educar fuera del aula». En: *Escuela infantil en acción*, n. 10566 (junio/julio 1998), p. 10-26
- «Extraescolares: todos de acuerdo, son muy convenientes». En: *Eroski*, n. 210 (octubre 1996), p. 4-9
- FERNÁNDEZ-TOSTADO, José Luis. «Clases extraescolares: ¿son realmente necesarias?». En: *Nuestros hijos*, n. 7 (septiembre 1999), p. 44-49
- GARCÍA REQUENA, Filomena. *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1997
- Informe sobre el estado de la educación en el municipio 1997: alternativas de uso del tiempo no lectivo de los escolares no universitarios del municipio de la Coruña*. La Coruña: Consejo Escolar Municipal, 1997
- MEIJVOGEL, Ria. *Atención a la infancia fuera del horario escolar en la Unión Europea*. Pat Petrie (coaut.). Londres: ENSAC, 1996
- MILLET, Toni. «Què passa fora de les aules?: el punt de vista del monitor d'escola». En: *Guix*, n. 265 (juny 2000), p. 47-52
- PRATS CUEVAS, Joaquim; TATJER, Mercè; VILARRASA CUNILLÉ, Araceli. «El Proyecto Icaria: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad». En: *Íber*, n. 24 (abril/junio 2000), p. 88-97
- «Què fem a l'estiu?» [Monogràfic]. En: *Guix*, n. 265 (juny 2000), p. 5-31
- REGODÓN JIMÉNEZ, Matías; VAQUERO ORTEGA, Benito. *Programar y organizar actividades en I.E.S.: prensa, música, teatro, juegos y deportes, concursos, carteles y exposiciones, feria del libro, Día de la Constitución...* Madrid: Narcea, 1997 (Materiales 12-16 para educación secundaria: Actividades complementarias y extraescolares)
- REGODÓN JIMÉNEZ, Matías; VAQUERO ORTEGA, Benito. «La transversalidad en las actividades complementarias y extraescolares: "semana del Amor"». En: *Aula de innovación educativa*, n. 79 (febrero 1999), p. 70-75
- Sous un seul toit: la prestation de services collectifs intégrés dans les pays de l'OCDE*. Paris: OCDE, 1998 (Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation [PEB])
- VICENTE, Emilia; VIDAL, M. Antonia. «Salida al entorno: una mañana de feria». En: *Infancia*, n. 39 (septiembre/octubre 1996), p. 4-5
- VILARRASA CUNILLÉ, Araceli. «Les sortides escolars: viatge cap al co-neixement». En: *Guix*, n. 251 (gener 1999), p. 41-46
- VILARRASA CUNILLÉ, Araceli. «Las salidas escolares: una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local». En: *Educación primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, 2001

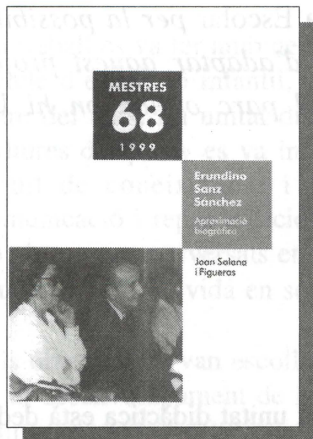
Erundino Sanz Sánchez

Aproximación biogràfica

Joan Solana i Figueras

Col·lecció Premi «Mestres 68»

48 pàg. PVP: 4,60 euros (765 PTA)



Aquest llibre que teniu a les mans, de lectura àgil i amena, no és més, o no pretén ser més, que una aproximació biogràfica i una eina de divulgació de la vida i obra del mestre.

Erundino Sanz Sánchez, el «Sr. Sanz» per a la gent del Pla de l'Estany i comarques gironines.

Una vida dedicada a l'educació i al compromís social, han estat motiu de ser guardonat en el VI Premi «Mestres 68» 1999 i que «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

R 
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

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

46 Experiència

truments per al modelatge.

- Identificació d'algunes de les emocions de les escultures.
- Adquisició de vocabulari nou relacionat amb les escultures.

Pel que fa a les estratègies metodològiques utilitzades, vam partir dels principis d'intervenció educativa bo i considerant fonamental per organitzar l'acció didàctica del nostre treball tres idees:

1. Partir del coneixement que els nens i les nenes tenen de la realitat que han de treballar, connectar-la amb els seus interessos i necessitats per presentar-los camps de coneixement i expressió artística nous.

2. Utilitzar el joc com a instrument per elaborar i desenvolupar noves estructures de coneixement.

3. Considerar l'activitat com el mitjà a través del qual els nens i les nenes desenvolupin les seves capacitats.

D'acord amb aquestes estratègies metodològiques, presentem les activitats enteses com la manera activa i ordenada de dur a terme les experiències d'aprenentatge.

Activitats d'ensenyament i aprenentatge

En situació de gran grup, presentarem les nines i els ninos de la classe tots junts. Els observarem, els compararem, els des-

criurem, etc. La mestra o el mestre els col·locarà en posició vertical (mitjançant els suports que calguin) i preguntarà als nens si han vist res de semblant al carrer o als parcs. Si ningú els associa amb escultures o estàtues, abandonarem l'activitat i procedirem a presentar-los, dintre d'altres activitats, imatges d'escultures. Per exemple, si anem a la sala de vídeo, podem visionar unes seqüències de la pel·lícula *El geperut de Notre Dame*, on es vegin les gàrgoles, o l'estàtua del príncep Eric a *La Sirenita*. Posteriorment farem això que expliquem tot seguit.

En el cas que no calgués, utilitzarem c«les nines i els ninos». Farem d'aquesta manera una interrogació guiada tractant de veure en què s'assemblen les nines i les estàtues. (Poden ser d'animals? Poden ser de persones? Per a què serveixen? On són? Es poden moure?)

A continuació, els expliquem el conte de com van néixer les estàtues abans que vinguessin els reis mags.

«Fa molt de temps, abans que vinguessin els reis mags, els nens i les nenes també jugaven amb els seus ninos i nines. Però com que no venien els reis mags, hi havia poques joguines i no tots els nens podien jugar amb els ninos i les nines. Llavors, un dia, als nens de la ciutat se'ls va ocórrer que quan serien grans deixarien els seus ninos al carrer i als parcs perquè els nens més petits hi poguessin jugar.

»I així va ser com van néixer les escultures. Els nens petits agafaven les



nines d'aquells que s'havien fet grans i així hi podien jugar. Hi havia nines grans i nines petites, ninos muntats a cavall, lleons, granotes, dofins i tot el que et puguis imaginar.

»Després, quan ja van arribar els reis mags, ja no calia deixar les joguines als carrers, però tots els nens decidiren deixar aquestes primeres nines i ninos als carrers i als parcs perquè es recordessin de com s'ho havien passat de bé compartint les seves joguines. I van deixar assegudes unes joguines, d'altres les posaren dalt d'un pedestal, i d'altres a cavall. I amb algunes en van fer fonts. I l'alcaldesa va dir que aquells ninos i nines a partir d'ara

s'anomenarien *escultures* i si hi havia un home o una dona sols, *estàtues*, i si se li veia només el cap, *bust*.

»Però algunes escultures van voler una casa, com les nines que tenen la seva casa de nines, i l'alcaldesa va dir: "Fem-los una casa i l'anomenarem museu". I així es va fer.

»I ara, jo us pregunto: Voleu veure les estàtues que estan al parc i que van deixar altres nens fa molt, molt de temps? I voleu veure la casa de les estàtues? Sí? Doncs anem-hi...»

Una vegada explicat el conte i treballat

dibuixos fets de les estàtues. També mirem el vídeo sobre la visita. En l'assemblea, es parla sobre el nou vocabulari adquirit gràcies al vídeo, les fotos i els dibuixos.

A partir de les activitats que s'han fet, proposarem als nens si ells també volen fer escultures. Dedicarem, així, el racó de plàstica al modelatge.

Activitats per al racó de plàstica per modelatge

Evidentment, els nens i les nenes ja han fet durant el curs i en cursos anteriors treballs sobre modelatges. Ens dedicarem, per tant, a activitats menys habituals com ara:

a) Ens servirem de motlles de fer relleus i, amb plastilina, fang o cera, farem diverses figures que després podran ser pintades o no.

b) Fabricarem la nostra pròpia massa per modelar (tres parts de farina, una part d'aigua, una part de sal). Els components s'amassen i se'ls pot afegir colorants a l'aigua o una mica d'oli perquè la massa sigui més elàstica.

c) Partint d'un pilot d'argila (cal donar a cada nen un tros proporcionat, però prou gros perquè en senti el volum), es procedirà a esculpir amb ajuda d'estrils útils per al modelatge (burinar, cisellar, tallar, buidar, etc.). No interessa tant la producció com la iniciació en la tècnica.

d) Escultures de tubs i filferros. Partint d'una estructura de filferro o qualsevol material similar feta per la mestra (de total seguretat), els nens aniran introduint pels filferros tubs de cartó (papel higiènic, alumini, etc), de tal manera que poden sorgir múltiples formes propiciades per la flexibilitat del filferro. Així es treballa l'aspecte no figuratiu.

e) Escultures amb cartons i caps de ous. Amb els cartons de les caps de ous, es pot fer una base per anar-hi afegint, entre tots, distints tipus d'envasos d'ous, i formar així una escultura (els resultats són espectaculars).

f) Fer estàtues amb paper higiènic. Un dels nens s'ha de prestar a ser embolicat (com una mòmia) amb paper higiènic i hauria de posar com una estàtua.

Si alguns alumnes no s'interessen per les activitats del racó de plàstica, se'ls podria oferir activitats individualitzades sota la supervisió del professor amb l'objecte de promoure el seu acostament a l'esmentat racó.

Activitats d'ampliació

Es pot proposar als pares i mares que facin amb els seus fills un *safari fotogràfic* per la ciutat, a la recerca de més estàtues. Per exemple, i sempre en la ciutat de Sevilla, l'estàtua de *Martínez Montañez*, en la plaza del Salvador; la del *Cid* en el Prado de San Sebastián; la de Chillida, en el paseo del Marqués de Contadero, etc.

Avaluació del procés d'aprenentatge

Considerarem assolits els objectius si:

- El nen mostra interès per participar en les activitats de recerca d'estàtues en el parc.
- Diferencia entre les distintes expressions escultòriques: bustos, els grups, les estàtues (exemptes) i els relleus.
- Pot identificar alguna escultura en altres llocs de la ciutat o del poble.
- Participa activament en el racó de la plàstica.
- Interpreta correctament les emocions expressades en algunes escultures.
- Diferencia les escultures figuratives de les no figuratives.
- Reconeix algunes escultures com a representació de personatges famosos o coneguts.
- Verbalitza les sensacions que es perceben del cos en situació d'immobilitat.
- Mostra respecte per les normes del grup en les sortides del centre.
- Produeix alguna obra plàstica en fang, plastilina o cera.
- Tracta bé els estris i instruments que fa servir per al modelatge.

Valoració del treball

La realització d'aquest tipus de projectes demostra que en l'educació infantil és possible treballar amb molts continguts. Si no es fa, en parte és degut a les dificultats organitzatives i també a l'absència de models on els mestres puguin orientar-se.

Aquest treball, el presentem dintre del projecte «Participació dels joves en la promoció i preservació del patrimoni cultural», patrocinat per la UNESCO, i es va dur a terme el juny de 1999 en el Parque de María Luisa de Sevilla.

Estem segurs que és possible adaptar aquest projecte de treball a qualsevol ciutat on hi hagi parcs i escultures. Com deia Bruner, qualsevol matèria pot ser ensenyada a qualsevol nen de qualsevol edat de manera alhora honesta i eficaç. Així que, posem nosaltres, els i les mestres, de la nostra part i que l'Administració també col·labori; altrament projectes com els presentats es quedaran en el voluntarisme docent i això és, per al progrés de la nostra societat, senzillament perillós.

Pel que fa al mètode de treball amb l'alumnat, fem la proposta següent:

- Treballar les fitxes a l'ordinador individualment o en parella.
- Per tal de rendibilitzar el temps a l'aula d'informàtica i atesa la dificultat d'algunes fitxes, es recomana fer-ne un treball previ a l'aula ordinària.
- A partir de cicle mitjà, es considera imprescindible utilitzar sistemàticament el verificador ortogràfic.
- Tenir impreses les icones del programa Word en format gran per fer un mural i facilitar l'explicació de l'ús de cada icona, així com tenir cada infant el mostrari de totes les icones amb la seva descripció.
- Disposar del tipus de lletra «Memima» instal·lada com a font de lletra en l'entorn Windows, per emprar-la com a lletra lligada principalment a cicle inicial.
- Cada nen o parella ha de disposar d'una carpeta o directori a l'ordinador amb els arxius que contenen les fitxes de treball.

On es poden trobar aquests materials

Hem elaborat aquests materials amb el desig de facilitar la tasca diària de l'escola i la integració de la informàtica en el currículum de l'alumnat, a fi d'ajudar-lo a familiaritzar-se amb el processament de la informació des de l'inici de l'educació primària.

Per consultar-los o aconseguir-los adreceu-vos als CRP de Sabadell o Terrassa,

telèfons 93 727 76 99 i 93 735 30 56 respectivament, on tenen en dipòsit el llibre del mestre i els disquets amb els fitxers compactats. Per a qualsevol consulta i informació sobre el tema podeu posar-vos en contacte amb els autors/es. La seva adreça electrònica és:

mfoguet@pie.xtec.es,

mmorales@pie.xtec.es i

rpalau@pie.xtec.es

Ordinador i llengua a primària

Tractament de Textos

Activitat núm: 21

Tipus: Mestre

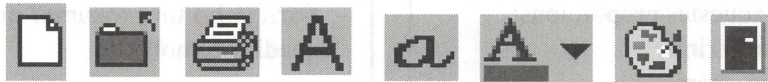
Cicle: Inicial

Fitxer: alumne21.doc

Contingut

- Ordenació de frases.
- Lectura comprensiva i seqüenciació lògica d'un procediment: Receita de cuina.
- Supressió i inserció de textos.
- Inserció de dibuixos al text.
- Enregistrament del treball al disquet.
- Impressió del treball.

Icones a treballar



Teclat



Tingueu en compte

- Com que a la macro de cicle inicial no hi ha l'eina de retallar i enganxar, cal que l'alumne copii el text que vol traslladar al lloc adequat i després supprimeixi l'original.
- L'altre recurs seria agafar la macro de cicle mitjà que enclou l'opció de retallar i enganxar i aprofitar-la per introduir aquesta opció si ho creieu convenient.

Activitats de l'alumnat

- Posar el nom i la data a la fitxa.
- Escriure d'una manera ordenada la seqüenciació de la recepta en un altre tipus de lletra o color.
- Fer un dibuix il·lustratiu.
- Desar el treball al disquet.
- Imprimir el treball fet.

Fitxa núm. 21

Coca de iogurt

- Ja es pot menjar.
- Barreja-ho tot procurant que no quedin grumolls.
- Posa-ho en un motlle.
- Agafa un pot de iogurt i buida'l en un plat.
- Fes-ho coure al forn durant tres quarts d'hora.
- Utilitza aquestes proporcions:
3 pots de farina
2 pots de sucre
mig pot d'oli
2 ous
mig paquet de llevat.
- Retira-ho del forn i deixa-ho refredar.

Fitxa de l'alumne

Nom:

Data:

Coca de iogurt

- Agafa un pot de iogurt i buida'l en un plat.
- Utilitza aquestes proporcions:
3 pots de farina
2 pots de sucre
mig pot d'oli
2 ous
mig paquet de llevat.
- Barreja-ho tot procurant que no quedin grumolls.
- Posa-ho en un motlle.
- Fes-ho coure al forn durant tres quarts d'hora.
- Retira-ho del forn i deixa-ho refredar.
- Ja es pot menjar.

Fitxa solució

Què és la Ludoètnia de SOS Racisme?

La *Ludoètnia* és un taller creat per l'ONG *SOS Racisme* amb la intenció no sols que els alumnes coneguin nous jocs de països diversos, sinó, principalment, d'apropar les diferents cultures a través del joc, i fomentar així actituds de solidaritat, interès, respecte i tolerància envers aquestes cultures. Es pretén així prevenir actituds de racisme i intolerància que avui, malauradament, són notícia, fent del fet de *ju-gar* una reflexió encaminada a acceptar la diversitat cultural com a motiu d'enri-quiment.

El taller pensat així està format per una trentena de plafons que expliquen l'origen de jocs de diferents cultures, els contextualitzen i els situen en el temps. La part principal de la mostra, la constitueixen un centenar de jocs d'arreu del món, la majoria de taula, que són explicats per un monitor de SOS Racisme. Entre aquests jocs, en trobem d'exòtics com el *Joc reial d'Ur* (Mesopotàmia, 2600 aC), el *Senet* (Egipte, 1350 aC), la *Tabula* (Roma), l'*Escala o la Serp* (Índia), el *Parxís* (Índia, s. V aC), *Envoltar la llebre* i l'*Alquerque* (recollits per Alfons X en la seva vasta obra *Un recull o llibre de jocs*, l'any 1283), l'*Assalt* (Anglaterra, s. XIX), diferents variants de la família dels *Mancala*: l'*Awale*, el *Wari*... (d'Àfrica), el *Tres en ratlla* (Egipte, 1400 aC), el *Dominó* (Xina, s. XVII)... Però també molts jocs que coneixem com a tradicionals i que ja eren citats als *Diàlegs de Buda* (s. V aC), com el de la *Xarranca* –un dels més antics

que coneixem és el que hi ha gravat a les pedres del fòrum de Roma–; els *ossets* (pídols, poms, astràgals...); la *baldufa* –Virgili l'esmenta a l'*Eneida*–; el *io-io* conegut a l'antiga Grècia...

La *Ludoètnia* ens permet fer entendre a l'alumnat que cap joc no és exclusiu d'un lloc ni té unes normes que no es poden alterar. S'adonen que les característiques d'espai, de clima, de relleu, de vegetació, d'economia, del nombre de jugadors que volen participar, de la diferència d'edats d'aquests jugadors, de les destreses generals del grup... són condicionants a l'hora de jugar, ara i abans. En el moment que s'adonen d'això, es desperta en el noi l'interès per altres cultures, i el seu coneixement ha de conduir-lo a respectar-les i a ser més tolerant i solidari.

Algunes orientacions per a la intervenció pedagògica

La seqüència següent és orientativa, i té la pretensió d'ajudar a l'hora de dissenyar unes sessions tipus que condueixin a fomentar el treball en la diversitat:

- presentar les joguines i els jocs o formes jugades (amb suport visual en uns casos, amb l'explicació o la manipulació o la pràctica directa en d'altres);
- creació de joguines o elements de joc;
- buscar relacions amb els jocs que ells coneixen;
- invitar els nois i les noies a buscar variants als jocs apresos posant-los en pràctica per tal que se'ls facin més seus

i els interioritzin –això afavorirà el diàleg i el consens;

- incentivar la recerca d'informació relacionada amb els jocs i les joguines presentades a través dels seus familiars i amics i, també, d'altres fonts de consulta (bibliogràfiques, cibernètiques...);
- convertir-los en protagonistes directes dels jocs fent-los passar per *nadius* de països llunyans que explicaran a nens d'altres cursos de la pròpia escola o d'altres jocs de diferents cultures;
- participar en un projecte comú amb escoles de diferents països, intercanviant jocs i, si és possible, establint fòrums i xats de conversa
- autoavaluar i valorar cadascuna de les activitats proposades.

Fóra bo treballar el crèdit interdisciplinariament amb les àrees de tecnologia i d'educació visual i plàstica i disposar d'un taller o espai prou ampli i habilitat, per tal de poder construir moltes de les joguines o elements de joc que aniran sorgint.

Finalment, penso que és essencial l'elaboració d'un recull-dossier de les activitats dutes a terme al llarg de la unitat de programació. A través d'aquest recull l'alumne podrà recordar jocs, expressar el seu estat anímic cap a cadascun i fer-ne una valoració, ser creatiu explicitant noves formes de joc inventades per ell, anotar aquells records que els seus parents li explicaran...

criteris i activitats per a l'avaluació

Proposem una *avaluació formativa*. Per a això caldrà posar molta cura a:

- observar la participació de l'alumnat en les diferents activitats, veure com interaccionen entre ells, comprovar el grau d'integració en el grup i anotar les actituds d'ajuda, solidaritat i respecte.

A més, però, enregistrarem informació sobre:

- les capacitats expressives i sensorials: sensibilitat, imaginació i creativitat a l'hora de jugar i crear objectes de joc;
- les capacitats d'autonomia personal: iniciativa, presa de decisions, planificació;
- les capacitats psicomotores: agilitat, precisió, destresa;
- les actituds davant l'aprenentatge: constància i regularitat en el treball, interès per superar-se, motivació.

Els models de la taula I, d'observació, i de la taula II, de valoració, poden ser recusos útils per a l'avaluació (vegeu la pàgina següent).

Fonts de consulta i altres recursos

Empreses i entitats que treballen a partir de la joguina i el joc intercultural

ARTIJOC (gestió, béns i serveis per a la cultura, el lleure i l'ensenyament). C.

62 Interculturalitat i joc

IES Flix (Ribera d'Ebre)		Curs	(C.V. Coneguem formes de jugar d'altres països o cultures)					
Full de seguiment i observació diari							Data:	
Alumne	Assistència	Conducta i actitud	Presentació treballs	Participació	Solidaritat i respecte	Creativitat aportacions	Cura material	Cura satisfacció
...								

Taula I.

IES Flix (Ribera d'Ebre)		Curs	(C.V. Coneguem formes de jugar d'altres països o cultures)																
Graella de valoració general dels jocs																			
Joc	Número d'alumnes																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	...	
...	...																		

Gomet groc = M'ha agradat molt / *Gomet verd* = M'ha agradat força
Gomet blau = M'ha agradat poc / *Gomet vermell* = No m'ha agradat gens

Taula II.

- Enric Borràs 15. 08329 Teià (Maresme). Ofereix tallers de jocs d'arreu del món i lloguer de la Ludoteca Intercultural Tulundang (pagant).
- CAMP D'APRENENTATGE DE TARRAGONA (Complex Educatiu de Tarragona. Autovia de Salou s/n. 43006 Tarragona). Han dissenyat el dossier *Juguem com jugaven les nenes i els nens de Tàrraco*, el qual va acompanyat d'una maleta de jocs amb reproduccions de joguines i jocs de l'època romana. Molt interessant. Servei gratuït a través dels CRP.
- CARRUTXA (Centre de documentació de la cultura popular). Plaça Mercadal 16, 1r. 43201 Reus (Baix Camp), tel. 977 34 09 28. Per fer qualsevol consulta sobre aspectes relacionats amb el joc i la joguina tradicional.
- CENTRE DE PROMOCIÓ DE LA CULTURA POPULAR I TRADICIONAL Portal de Santa Madrona 6-8. 08001 Barcelona, tel. 93 412 56 40. Per fer qualsevol con-

sulta sobre aspectes relacionats amb el joc i la joguina tradicional.

INTERMÓN. Roger de Llúria 15. 08010 Barcelona, tel. 93 482 07 00. *Mostra de joguines africanes* Exposició de joguines d'Àfrica (pagant).

MUSEU NACIONAL ARQUEOLÒGIC de Tarragona. Tel. 977 23 62 09 / 977 25 15 15. Interessant el dossier i el taller «Vine a conèixer la cultura romana». Entre les vitrines del museu n'hi ha una dedicada a entreteniments i joguines dels nens romans –podreu contemplar la famosa nina d'ivori–. Entrada al museu pagant.

MUSEU ETNOLÒGIC de Barcelona. Passeig de Sta. Madrona s/n, Parc de Montjuïc. 08038 Barcelona, tel. 93 424 68 07 / 93 424 64 02. Organitza periòdicament tallers sobre jocs de diferents països (entrada pagant).

MUSEO DE JUEGOS TRADICIONALES de Campo (Osca). C. Pallerez, tel. 974 55 01 36 (cal demanar per Fernando Maestro). Museu fonamental per a tothom que estigui interessat en jocs tradicionals d'Espanya, des d'un punt de vista no sols lúdic, sinó també des de l'antropologia, contextualitzant aspectes socials i culturals (entrada gratuïta).

MUSEU DEL MONTSIÀ. C. Gran Capità 34. 43870 Amposta, tel. 977 70 29 54 (cal demanar per Carme Queralt). Disposa d'una brillant exposició itinerant (pagant) sobre joguines tradicionals de la zona de l'Ebre entre Xerta i la desembocadura. Ha publicat tot un seguit de dossiers per als alumnes i disposa de servei de monitors.

REBALLUGA. Apartat de correus 11. 43791 Ascó (Ribera d'Ebre), tel. 977 40

57 85. Mostra i taller de construcció de joguines senzilles de l'Associació Cultural Lo Llaüt d'Ascó, especial per a centres cívics, espais o tallers a escoles.

SOS RACISME: LUDOÈTNIA «100 jocs de cultures» (servei gratuït que compta amb un monitor). Cal posar-se en contacte amb els Serveis de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya o bé directament amb l'ONG SOS Racisme.

Fons bibliogràfiques

Bibliografia sobre Jocs i/o Esports del Món:

ALLUÉ, Josep M. *El gran llibre dels jocs*. Barcelona: Ed. Parramón, 1998.

AMADES, Joan. *Auca dels jocs de la mainada*. Barcelona: Ed. Alta Fulla, 1984.

ANDRÉS MARTÍN, Faustino. *Juegos y deportes autóctonos*. Centro de Cultura Tradicional de la Diputación de Salamanca, 1990.

BEAUVIALA, Anne-Christine. *Jeux de société traditionnels. Histoire et règle de 100 jeux*. París: Editions Bonneton, 1997.

CASTELLOTE, Ramón M. *Juegos de los indios norteamericanos para jugar en la naturaleza*. Madrid: Miraguano ediciones, 1986.

COMAS COMA, Oriol. *Agenda 2001. Jocs del món*. Barcelona: Edicions Hipòtesi, S.L. / Triangle Postals S.L., 2000.

CORREDOR-MATHEOS, José. *La joguina a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1981.

CORREDOR-MATHEOS, José. *El juguete*

- en España. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- COSTAFREDA CASTILLO, A. *Jocs i entreteniments populars* (d'Artesa de Lleida). Col·lecció La Femosa. Lleida: Pagès Editors, 1997.
- COSTES RODRÍGUEZ, A. «Emborrapà», *Jocs de carrer jugats a Amposta*. Edita Ajuntament d'Amposta, 1997.
- CREUS BONCOMPTE, R.; VILADOT PUIG, J. «Jocs dels infants d'Agramunt». 5è col·leccionable de la revista *Sió*. Agramunt: Edita revista *Sió*, 1996.
- DESCOMPS, Daniel. *Jouets d'autrefois*. Orlhac: Ostal del libre de l'Institut d'Estudis Occitans, 1994.
- DESCOMPS, Daniel. *Jouets de toujours*. Orlhac: Ostal del libre de l'Institut d'Estudis Occitans, 1997.
- HERMAN, Paul. *Le livre d'or des Jouets en bois*. Brussel·les: Ed. Glénat, 1992.
- KANDERT, Josef. *Les jouets dans le monde*. París: Librairie Gründ, 1994.
- LAVEGA BURGUEÉS, P.; OLASO CLIMENT, S. *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1999.
- MAESTRO GUERRERO, F. *Del tajo a la replaceta. Juegos y divertimentos del Aragón rural*. Saragossa: Ediciones 94, 1996.
- MARÍN, I.; PARDO, O. *El jugar de l'Amades* (1) i (2). Tarragona: Edicions El Mèdol, 1996.
- MORENO PALOS, Cristóbal. *Aspectos re-creativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Gymnos editorial.
- MUÑOZ DE LA MATA, Nicolás. *Jeux du monde*. UNICEF i Ed. La Nacelle, 1996.
- ORLICK, T. *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Ed. Paidotribo, 1995.
- POU, A. *Jocs populars*, Biblioteca «Les illes d'or», núm. 128. Mallorca: Editorial Moll, 1989.
- QUERALT, M. C. *Els joguets dels iaïos*. Quaderns de treball per als mestres i alumnes per a l'exposició que organitza el Museu del Montsià. Amposta: 1992.
- RICE, Chris; RICE, Melanie. *L'histoire des enfants du monde*. Ed. Larousse-Bor-das, 1997.
- SANZ, Ignacio. *Juegos populares de Castilla y León*, Colección Nueva Castilla, núm. 4. Valladolid: Castilla Ediciones, 1994.
- VIOLANT SIMORRA, R. *La juguina tradicional*. Barcelona: Ed. Alta Fulla, 1996.
- AAVV. *Jocs i tallers interculturals*. Col·lecció Lleure. Edita CAE formació i serveis socioculturals, 1998.
- AAVV. *Juguem com jugaven les nenes i els nens de Tàrraco*. Tarragona: Edita Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona. 2000.
- AAVV. *Todos los juegos del mundo*. Enciclopedias Planeta. Barcelona: Ed. Planeta, 2000.

Articles i revistes

- COLORS. *Toys / Juguetes*, núm. 29 (desembre 1998 – gener 1999). Villa Minelli (Itàlia): Editorial Offices, Benetton Group SpA.
- PUBILL SOLER, Gabriel. «Els jocs dels nostres iaïos. Vehicle per a la integració». *Guix*, núm. 265, juny 2000, p. 47-52.

SADA, Pilar. *Divertim-nos amb els romans*. Generalitat de Catalunya, Museu Nacional Arqueològic de Tarragona i CÒDOL, serveis educatius, 2000.

Fonts cibernètiques

<http://www.ddgi.es/bibpuig/jocs.htm>

Jocs del Món: la ludoteca de la Biblioteca Comtat de Cerdanya.

<http://www.ahs.uwaterloo.ca/~museum/index.html>

Adreça bàsica sobre història i manera de jugar de molts jocs (arxiu de jocs de la Universitat de Waterloo a Ontario, Canadà).

<http://www.gamecabinet.com/deeperdrawers/traditional.html>

Jocs tradicionals desenvolupats pels víkings, els romans i durant l'època medieval.

<http://www.regia.org/games.htm>

Jocs de taulell dels víkings i l'edat mitjana anglosaxona.

<http://www.xtec.es/~rbadia/jocs.htm>

Recull de jocs del món.

<http://www.mastersgames.com/misc/invalidpage.htm>

Adreça molt interessant sobre les regles i la història de nombrosos jocs de taulell (en anglès).

<http://www.maclachlans.org/games.html>

Jocs tradicionals d'Escòcia.

<http://www.japanlink.co.jp/ka/cplafr.htm>

Jocs tradicionals del Japó.

http://www.meadev.gov.in/sports/tr_games/indigenous.htm

Jocs de l'Índia.

<http://www.rena.e12.ve/deporte/depjuego.html>

Jocs de Veneçuela.

<http://www.quepasa.cl/revista/1380/7.html>

Jocs de Xile.

<http://www.emirates.org/traditions/games/>
Jocs dels Emirats Àrabs (en anglès). Els jocs estan diferenciats per sexes.

<http://www.un-mongolia.mn/ger-mag/germon5.htm>

Jocs de Mongòlia (escriptura impossible d'entendre, però hi ha els dibuixos del joc de pidos o tabes).

<http://www.gio.gov.tw/info/culture/culture3.html>

Jocs sobre la República de Xina (diàbolo, baldufes...).

<http://www.kidlink.org/spanish/kidproj-spanish/juegos/proyecto.htm>

Adreça molt interessant per intentar un intercanvi de jocs amb nens del Perú.

<http://roble.pntic.mec.es/~fblanc1/entorno/juegos.htm>

Senzilla adreça que ens posa en contacte amb una escola d'Àvila interessada a fer intercanvi de jocs tradicionals.

<http://www.flight-toys.com/index.htm>

Informació sobre jocs o esports de llançaments (boomerang, fones...).

<http://www.drac.com/pers/viktor/wari/>

Tot sobre els jocs de mancala.

<http://www.fln.vcu.edu/murphy-judy/sports/fletcher-lacrosse.html>

Explicació del joc de Lacrosse (propri dels nadius del nord d'Amèrica).

http://www.cult.gva.es/museus/M00089/noframes_e.htm

Museu Valencià de Joguets a IBI.

<http://www.malraux.culture.fr/>

Museu de Joguines de Poissy, a França.

<http://www.tallerxana.com>

Web molt pràctica per veure diversitat

66 Interculturalitat i joc

de jocs de tauler d'arreu del món, amb una breu descripció. Es poden comprar jocs a través de la xarxa.

<http://www.marblemuseum.org/>

Tot sobre les bales, boles. No t'ho perdís.

Conclusions

Fixem-nos que tota l'estona hem parlat d'*integració*. Integració del nen i de la nena en un nou grup classe aportant els materials que ha trobat tafanejant en el record dels seus predecessors. Integració i alhora més cohesió no sols amb el grup, sinó també amb la cèl·lula familiar, atès que sorgeix el diàleg entre pares i fills. Hem de parlar d'una integració afegida, la dels iaïos. En trobar un tema de conversa comú esdevenen protagonistes en els relats que fan als seus néts. És important, doncs, entendre aquesta activitat com a facilitadora de la comunicació intergeneracional.

Durant el desenvolupament de la unitat s'adonaran que l'origen dels jocs és divers, i que sovint es juga de formes semblants a llocs molt allunyats geogràficament. El fet de distingir diferents maneres d'anomenar el mateix objecte material que permet multitud de *jocs* esdevé una riquesa afegida en el procés d'aprenentatge i les aportacions d'alumnes procedents d'altres indrets i cultures fa que ens trobem en un clar camí cap al pluralisme i al respecte i el reconeixement de la diversitat cultural.

A tall de conclusió, diria que el *Joc*

intercultural i les joguines esdevenen una important eina d'*integració* per als docents i educadors, monitors i moviments associatius atès que faciliten la participació intergeneracional, potencia la tolerància i el respecte pel coneixement d'altres cultures, la cooperació entre els participants, la solidaritat pels resultats obtinguts en un clima que ha de ser distès i poc competitiu, l'enriquiment cultural resultat de les aportacions de cadascú i, finalment, afavoreix la cohesió i el sentit de pertinença a un grup.

Vertebrant la unitat didàctica a partir de la ludoètnia podem treballar la interculturalitat. Amb tot plegat pensem que des d'una actuació lúdica aprofundim el coneixement de la diversitat cultural i fem de la diferència l'enriquiment personal dels joves.

ESCOLA

«Per ensenyar a comprendre la vida (...) s'ha d'ensenyar a raonar de determinades maneres, a mirar el món amb una òptica particular tan bon punt ho permeti el pensament en formació.»

Per entendre la vida

Maria Arcà
 Centre Àcids Nucleics del CNR
 Departament de Genètica i Biologia Molecular
 Roma

Moltes de les coses que la ciència ha comprès sobre els processos de la vida i sobre els organismes vius es divulguen generalment a través dels mitjans de comunicació i ja formen part de la cultura de molta gent. Estimulats per les informacions, les observacions i la curiositat també els infants es plantegen, a vegades, noves preguntes i demanen ajuda per aprofundir i comprendre individualment allò que més els interessa. De vegades, el joc de les preguntes i les respostes es desenvolupa en plans bastant superficials i sovint ni els mateixos ensenyants saben «relligar» en un discurs orgànic els episodis que han cridat l'atenció dels infants.

En efecte, per afrontar des del punt de vista cognoscitiu la dimensió biològica és necessari saber pensar la vida com un fenomen complex i dominar estructures de conceptes i maneres de comprendre que

expliquin la complexitat. Pot semblar estrany, però per aprendre i ensenyar biologia bàsica és indispensable saber mirar el món dels éssers vius d'acord amb els criteris de la cultura biològica més avançada i cal temps per habitar-se a pensar coherentment les coses d'una manera no tradicional. En la seva formació, doncs, els ensenyants han de poder tenir clars aquests criteris i adquirir-los críticament en un nivell no especialitzat, per poder-los transmetre després culturalment als nois i a les noies. Sobretot, s'hi han de voler esforçar, proposant-se objectius ben definits i realistes sigui pel que fa a la pròpia professionalitat sigui pel que fa a les competències que han d'adquirir les noies i els nois.

En l'intent de relacionar de manera orgànica els aspectes biològics amb els aspectes cognoscitius, caldria explicitar tres missatges didàctics importants.

- Per entendre la vida (d'un organisme, d'una cèl·lula, d'un ambient) s'ha d'aprendre a veure com els moltíssims fets i episodis que en caracteritzen les dinàmiques de transformació estan relacionats recíprocament: per això és necessari dominar unes estratègies de coneixement que ajudin a reconèixer i gestionar la complexitat sistèmica, construint-les gradualment en el temps i amb l'experiència.

- Per entendre la vida s'ha d'aprendre a utilitzar capacitats formals (modes de raonar, esquematitzar, organitzar, modelitzar) específiques i complexes. És necessari, doncs, que qui té la funció social d'explicar biologia domini suficientment bé les

estructures tant formals com cognoscitives de la disciplina per ajudar els infants a saber-se moure en el garbuix de la cultura adulta. Els nois i les noies, en efecte, han de construir plegats el propi coneixement i els propis criteris de coneixement i orientar-se cap a una eficaç modelització de fenòmens complexos. Un coneixement «massa» especialitzat probablement no és necessari per ensenyar a l'escola primària; en canvi, una cultura àmplia és un suport indispensable per posar en relació els coneixements. I només una cultura polifacètica i flexible pot guiar dia a dia el gust de comprendre i de fer comprendre coses noves, de maneres diverses, amb persones i en situacions diverses.

- Per ensenyar a comprendre la vida no serveix i no n'hi ha prou d'esperar simplement que els infants creixin. S'ha d'ensenyar a raonar de determinades maneres, a mirar el món amb una òptica particular tan bon punt ho permeti el pensament en formació. Òbviament, el discurs no val només per a la biologia: sabem que s'ha d'aprendre a parlar, a llegir, a escriure i a comptar... en unes edats concretes; en cas contrari tot resulta més difícil. Però a cada edat es poden proposar situacions problemàtiques que desenvolupen en els nois i les noies «el plaer de comprendre» i li fan agafar ganes d'anar més endavant tots sols, a tenir idees, a interpretar els fets d'una manera coherent. Des del punt de vista de l'ensenyant, si es vol guiar la comprensió de la refinada multiplicitat dels processos vitals s'ha de recórrer a estratègies didàctiques no gaire tradicionals, sortir d'una visió estàtica del sis-

tema biològic, organitzar d'una manera diferent els continguts i escollir criteris d'avaluació adaptats a la nova manera d'aprendre.

Malauradament, els recorreguts individuals no coincideixen gairebé mai amb les estructures organitzades de les disciplines. No es pot comprendre la biologia en l'ordre amb què l'exposa un llibre, encara que, un cop introduïts en el tema, alguns continguts, les estructures conceptuals que els organitzen, els criteris amb què s'han escollit resultin, «a posteriori», essencials. Sobretot per als nois i les noies de l'escola primària, els llibres els són útils per posar i mantenir en ordre allò que es va aprenent d'altres maneres. De fet, no és tan útil acumular informacions o classificacions o nocions com esforçar-se a cada moment en la construcció d'un pensament biològic obert i productiu, capaç d'interpretar la dinàmica de la vida.

Per a cada tema particular, és necessari afrontar críticament una multiplicitat de conceptes utilitzant maneres de mirar i raonar parcials i coordinades:

- S'han de saber gestionar els salts d'escala que connecten el nivell macroscòpic amb el microscòpic i que expliquen l'organització jeràrquica de les estructures complexes. S'ha de gestionar la dimensió evolutiva que parla de la construcció de la biodiversitat en el temps, gestionar la dimensió ambiental que relaciona la biodiversitat amb els llocs en què els éssers vius poden satisfer les seves necessitats. Al mateix temps, des del punt de vista de

l'organització del coneixement, cal que cada interpretació parcial trobi el seu significat en una multiplicitat de contextos (conèixer és també «re-conèixer»).

- No es poden comprendre les coses segons una seqüència lògica unívoca, programable temporalment i jeràrquicament: les molècules, les cèl·lules, els organismes, les espècies, els ambients tenen sentit en tant que són nivells d'una realitat complexa, cada un amb les seves regles, però sempre integrats funcionalment en tots els altres nivells.

- No es poden trobar exemples o experiments emblemàtics que defineixin o expliquin idees simples una per una i una vegada per totes: el que serveix, en canvi, són exemples multiformes, que requereixen idees complexes i xarxes d'idees (ni que sigui amb prou feines esbossades) que es remeten l'una a l'altra.

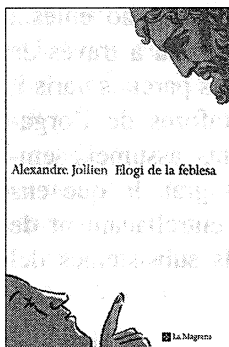
- No es pot anar a la recerca d'explicacions definides i tancades, sinó que cal habituar-se a recórrer cercles més o menys llargs d'explicacions parcials, que tenen un sentit propi en la mesura que són circulars.

Coneixement i metàfores alimentàries

Des de sempre la construcció individual de coneixement es descriu i interpreta per mitjà de metàfores que es basen en la complexitat de l'individu viu, en la profunda dependència entre les seves maneres de funcionar i de créixer i les estructures de

Elogi de la feblesa¹

Jaume Cela



Mai li agrairé prou a Josep M. Jarque –traductor del llibre que ressenyo– el descobriment d'aquesta petita obra que passa just el centenar de pàgines.

El títol pot semblar una provocació i potser ho sigui. En un món on sembla que el triomf sempre se l'emporten els forts, els Stallone de torn que corren per la nostra societat, *Elogi de la feblesa* en dona la veu en primera persona d'Alexandre Jollien, un xicot nascut a Valais, l'any 1975, i que pateix una atetosi, un tipus de paràlisi cerebral que fa que coordini els moviments amb dificultat, que camini fent tentines –per fer servir les seves mateixes paraules– i que li costi parlar.

Aquest handicap havia de marcar el destí d'Alexandre Jollien que no era altra que passar-se la vida enrotllant cigars en un taller.

1. JOLLIEN, Alexandre. *Elogi de la feblesa*. Barcelona: La Magrana, 2001.

Però hi ha gent que planta cara als seus límits i els supera fins allí on pot i l'autor d'aquest llibre és un d'aquests casos perquè estudia filosofia a Friburg i ha escrit aquest llibre on relata la seva experiència.

L'autor es desdobra i es converteix en els dos membres del diàleg, que és la forma que té el llibre. Un diàleg socràtic i, és clar, Jollien és un interlocutor i Sòcrates n'és l'altre.

A través de les preguntes i de les respostes anem coneixent la peripècia vital de l'autor i un seguit de reflexions que hauríem de conèixer totes les persones que ens dediquem a l'educació. Temes tan rellevants com el concepte de normalitat, el paper de l'amistat i de la mirada de l'altre, els problemes de la pietat malentesa, el sofriment, la descripció de com ha de ser un educador, entre d'altres, ens donen elements que ens ajuden a mirar-nos d'una manera diferent i en aquest acte en sortim enriquits.

Mentre anem llegint anem descobrint l'empenta d'aquest home que afirma coses com aquestes: «És ben cert que les dificultats amb què et trobes poden esdevenir formatives i que un home amb una mica de seny en traurà més profit que consultant les obres erudites de molts pedagogs», «Només parlo de la meua experiència personal, no creguis que vull generalitzar. Simplement, vull aclarir que en el meu recorregut la confiança ha estat vital», «Cada dificultat m'estimulava, esdevenia l'ocasió d'una aventura apassionant», «Al centre, ben aviat vam ser conscients que en la

vida de qualsevol persona no existeixen mai adquisicions definitives. Cada dia, ens calia recomençar la feina, resoldre les dificultats, una per una, assumir la nostra condició, mantenir-se dret. Heus ací el nostre treball, la nostra veritable vocació, el que jo anomeno, mancat d'una expressió millor, l'ofici de ser home».

La descripció que fa del que ell entén per «educador» és tota una declaració de principis que hauríem de llegir cada matí, després de rentar-nos les dents.

Podria continuar, perquè el llibre no té ni un moment sobrer, però confio que seguireu la meua recomanació i llegireu *Elogi de la feblesa* i el convertireu en un tema de debat a l'escola.

Tot i això no sé estar-me de copiar l'última pregunta que formula Sòcrates. Diu el vell filòsof: «Alexandre, tinc una idea que farà que arribem a un acord sobre la normalitat. Vagi on vagi, en qualsevol situació que em trobi, tothom em considera un marginal, un anormal i em tracten com a tal. No importa que camini dret, que respecti les lleis.... Prova'm, demostra'm que sóc, des de tots els punts de vista, completament normal!»

Endevineu la resposta d'Alexandre?



Calaix de mestre¹

Antoni Poch

Mestre

A la manera d'aquell *dime con quien andas y te diré quien eres* podríem parangonar un *deixa'ns donar un cop d'ull al teu calaix i sabrem quina mena de mestre ets*.

Després de llegir aquest llibret, penso que no només he tingut accés a un conjunt de reflexions molt interessants sobre diferents aspectes del món educatiu vist des de l'escola sinó que, sobretot, he pogut saber quina mena de mestre i de persona és el seu autor. Tenim un calaix obert i el permís per tafanejar-hi, cosa que vol dir entrar en les intimitats d'aquesta persona –unes determinades intimitats– durant gairebé les vint-i-quatre hores de cada dia de tot un curs escolar.

Em sembla que destriar persona i ofici, en el cas d'en Jaume Cella, és del tot impossible. Algú pot objectar d'immediat

1. CELLA, Jaume. *Calaix de mestre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001 (Col·l. Testimonis)

que aquesta simbiosi permanent no és saludable i que, tal com avui estan les coses, n'hi hauria per acabar boig. Doncs, res de res, de cap de les maneres. Preneu-ne nota perquè la fórmula és fàcil: només cal il·lusió –la il·lusió del primer dia– i bon humor.

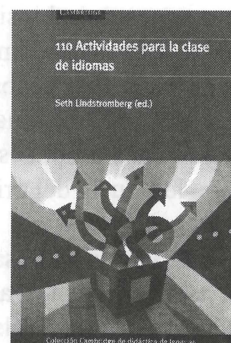
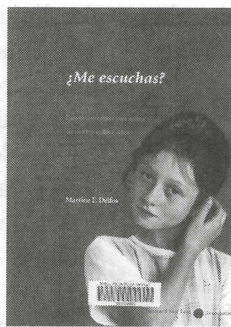
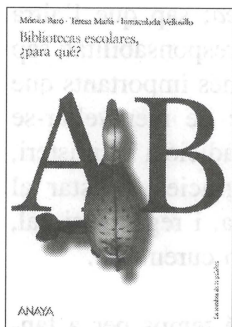
En Jaume exposa o deixa entreveure, sense vergonya i amb valentia, tant les seves idees com els seus sentiments, tot molt ben treballat. Idees clares, treballades. Sentiments de tots colors, ponderats. Una mostra bàsica: l'ofici d'educador, de mestre, implica estimar incondicionalment els infants.

En Jaume ens facilita l'accés no a retalls de discursos sinó a retalls de vida. En Jaume llegeix el diari o viatja, amb els amics o la família, per saber què passa al món i poder importunar el govern, sense pèls a la llengua, amb l'autoritat que dóna la reflexió coherent des de primera línia de foc; llegeix i digereix, comptant amb l'ajuda d'algun amic quan cal, Emmanuel Lévinas, Hanna Arent, Pessoa, Gide, Gardner, Víctor Hugo, Joan-Carles Mèlich, Gimeno Sacristán o Jordi Coca, segons els moments i les necessitats; riu i plora; va molt al cinema, en treu molt profit i és una autoritat en aquest art; aprèn de tot i de tothom per millorar la seva pràctica professional quotidiana i ho encomana; valora la reflexió i el treball en equip; s'ocupa i es preocupa dels seus companys i companyes d'escola; escriu, sol o acompanyat, per a petits i grans; li agrada fer petar la xerrada i treballar amb els amics i amigues, i no s'està de manifestar-los la seva estimació; entusiasma els nois i les noies, per exem-

ple, llegint-los l'*Odissea*; sap que l'altra cara de la llibertat és la responsabilitat; sap que les preguntes són més importants que les respostes; és capaç de meravellar-se sovint, de valorar la tradició i el misteri, d'escoltar, de donar gràcies, d'estar al costat de qui ho precisa, i regalar, si cal, aquelles carícies que ho curen tot...

Un tipus així, que té temps per a tantes coses, quan tothom fa curt justament de temps, podria arribar a ser un model de mestre una mica emprenyador si no fos que, de tant en tant, també té temps de cagar-la –perdoneu l'expressió– o té temps de passar pel quiròfan perquè li revisin la pròstata, fets que expliciten algunes altres facetes de la seva condició humana, imprescindibles per repercutir favorablement en l'autoestima del lector.

El discurs pedagògic d'en Jaume Cela és la seva mateixa vida. No deixeu de triar i de remenar en el calaix que generosament ens ofereix.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

110 *Actividades para la clase de idiomas.*

Seth Lindstromberg (Ed.). Madrid: Cambridge University Press, 2001

ARMSTRONG, Thomas. *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (ADD/ADHD): Estrategias en el aula.* Barcelona: Paidós, 2001

BARÓ, Mònica; MAÑÀ, Teresa; VELLOSILLO, Inmaculada. *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Madrid: Anaya, 2001

Extracte de l'índex:

Creación de una biblioteca escolar; Funciones de la biblioteca escolar; Condiciones para la biblioteca escolar; El proyecto de la biblioteca escolar; El espacio de una biblioteca escolar; La colección de la biblioteca escolar; Tratamiento técnico de los fondos; Servicios de la biblioteca escolar; Uso pedagógico de la biblioteca; Evaluación de la biblioteca escolar.

BEYER, Landon E.; LISTON, Daniel P. *El currículo en conflicto: Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar*

progresista. Madrid: Akal, 2001

CASTELLS, Manuel. *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.* Barcelona: Plaza & Janés, 2001

CELA, Jaume. *Calaix de mestre.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001

CHIAT, Shula. *Los problemas de lenguaje en los niños.* Madrid: Cambridge University Press, 2001

Extracte de l'índex:

Problemas con las palabras; Luchar con la estructura verbal; Omisión de los morfemas de función; Significados ocultos, significados desconcertantes.

DELLOS, Martine F. *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años.* Amsterdam: Bernard van Leer Foundation, 2001

Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Francisco Salvador Mata (Dir). Archidona (Málaga): Aljibe, 2001 (2 vols.)

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramon. *La educación en*

la responsabilidad. Barcelona: Paidós, 2001
Extracte de l'índex:

La responsabilidad, un reto a la educación de nuestro tiempo; La dignidad de la persona en clave de autonomía; Desde la autonomía de la persona al individualismo en la contemporaneidad; La ética de la responsabilidad y nuestro tiempo; ¿Qué es la responsabilidad?; Responsabilidad y ciudadanía

responsable; Las capacidades o competencias de una persona responsable. Propuestas de actividades para el conjunto de la escuela: «Semana sobre la responsabilidad solidaria»; Propuestas de actividades relacionadas con materias específicas; Propuestas de actividades de carácter tutorial.

SCHAUB, Horst; ZENKE, Karl G. *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal, 2001

R O S A
S E N
S A T

Jornades de mediació «La mediació, una eina pedagògica per a la transformació de conflictes»

28 de febrer i 1 de març (tots dos a partir de les 18 h)
i 2 de març

28 de febrer (18 h): Conferència inaugural «La mediació, una eina pedagògica per a la transformació de conflictes», a càrrec de Ramón Alzate.

I qui no ho vulgui creure que ho vingui a veure, a càrrec de Roser Ros.

1 de març (18 h): Taula rodona «La mediació és possible», presentació d'experiències. Anna Carpena, CEIP Font d'Alba, Roser Garcia, CEIP Ramón y Cajal, Domènec Salvas, IES Joan Mercader, Robert Gimeno, DGMPAJJ.

19.30 h: Col·loqui «Humor i conflicte», a càrrec de Joel Joan i Jordi Sánchez.

2 de març (de 9 a 10.30 h i d'11 a 12.30 h): Tallers simultanis: Pensament creatiu, La figura del mediador/a, Participació activa en els propis conflictes i en la presa de decisions, Comprensió del conflicte, Treball cooperatiu, Role-playing, Tècniques de comunicació, Recursos per a la convivència.

Coordina: Grup de Treball «Arreglem-ho» de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament i el Departament de Benestar Social, i el suport d'ABACUS.

Matrícula: fins al dia 22 de febrer

Lloc: A. de M. Rosa Sensat • Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50
E-mail: associacio@rosasensat.org • <http://www.rosasensat.org>

Preu: Socis: 33,05 euros (5.500 PTA) / No socis: 39,06 euros (6.500 PTA)

Avaluació de materials multimèdia

Viure en un castell de la frontera

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *Viure en un castell de la frontera: passeig virtual pels segles XI i XII.*

Versió en català

Producció i edició: Publicacions de la Universitat de Barcelona (2000). Col·lecció Team

Temàtica: Ciències socials

Tipologia: Tutorial, base de dades i simulador

Destinataris: A partir de 12 anys

Documentació i suport tècnic: Manual tècnic

Plataforma: Windows 95/98/2000

Fitxa d'avaluació

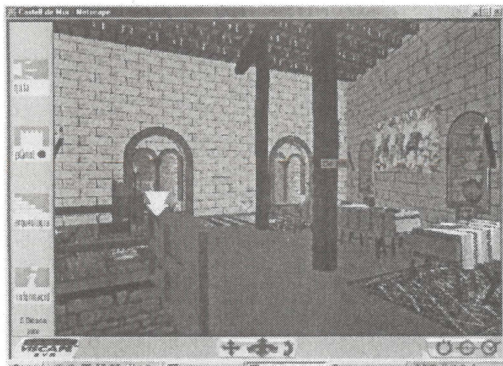
	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual		x		
Continguts		x		
Navegació i interacció		x		
Motivació	x			
Potencialitat didàctica	x			
Documentació	x			
Facilitat d'ús i d'instal·lació			x	

Breu descripció del programa

El programa ens ofereix un entorn de simulació que ens permet fer la visita a un castell de l'època, desplaçant-nos de manera virtual o amb l'ajut del plànol a través de les seves dependències.

En cada estança es poden activar diferents objectes que enllacen amb finestres informatives il·lustrades, acompanyades en molts casos d'informació documental opcional, o de músiques de l'època. També és possible, en cada espai, activar una petita guia amb una breu explicació auditiva, a més de poder triar entre l'opció de passejar de dia o de nit. Des d'una de les opcions, la secció d'arqueologia, obtenim informació de la recerca arqueològica a partir de la qual s'ha elaborat aquest material. També és possible consultar un apartat d'informació que ens proporciona ajuda en la navegació i sobre possibles problemes tècnics que puguin sorgir. Mitjançant l'opció d'índex (arqueològic, bibliogràfic, d'objectes, documental i temàtic), trobem classificats segons diferents criteris tots els continguts del programa, indicant-nos la seva ubicació.

L'apartat d'activitats ens presenta un material didàctic molt ben pautat, per a l'aprofi-



tament del CD, estructurat en tres nivells de profunditat. Els autors i la metodologia són també seccions d'aquest apartat d'informació.

Els continguts que es poden treballar amb l'us didàctic d'aquest material, són:

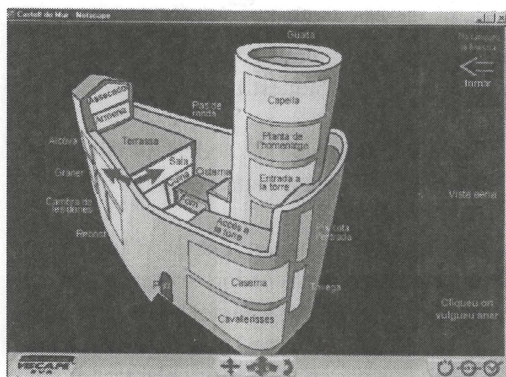
- Estructura i dependències d'un castell d'època: alcova, assecador, armeria, graner, cambra dones, rebost, sala, terrassa, cuina, pas de ronda, forn, cisterna, pati, caserna, cavallerisses, tàvega, entrada torre, planta d'home-natge, guaita.



- La vida als castells: importància de l'aigua, sistemes defensius, costums a taula, higiene, comunicacions, interiorisme, il·luminació, conservació i cocció dels aliments...

- Característiques del feudalisme: estructura social i la seva dinàmica (paper de la dona, dels eclesiàstics, el vassallatge, la infantesa, el matrimoni...), la religió, importància de la guerra, l'agricultura, la caça, la justícia, els vestits, guerres feudals...

- Context històric: Al-Andalus, context europeu, Catalunya al segle XI, Península Ibèrica al segle XI...



- L'arqueologia i la metodologia pròpia de treball.
- La recerca en la investigació històrica.

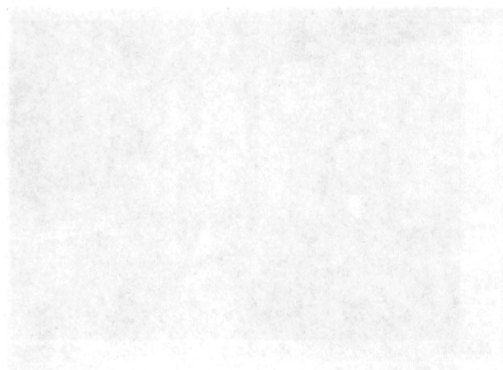
Destaca en aquest material, per la seva qualitat, la proposta d'activitats didàctiques molt ben estructurades i fàcilment adaptables per a alumnes d'edats i nivells diferents, des de l'ESO fins a la universitat, presentant diferents graus d'aprofundiment. És un programa amb una gran riquesa de continguts de tipologia molt variada tant en l'aspecte textual i gràfic com en l'auditiu, i seqüenciats amb

molta coherència didàctica. La interfície de presentació de continguts té un disseny molt clar i atractiu, de fàcil lectura i impressió clara. Per a la navegació virtual a través del castell, es possible utilitzar el ratolí, el teclat o un *joystick*.

La instal·lació i execució del programa no és automàtica: cal instal·lar prèviament el visualitzador i després entrar a l'arxiu inici.htm. Totes les activitats estan en format doc.

Malgrat que hi ha alguns aspectes millorables des del punt de vista tècnic, com la instal·lació del programa i el sistema de control de navegació, poc intuïtiu i una mica imprecís, presenta un entorn ben desenvolupat. Considerem que ens trobem davant d'un bon programa didàctic, original en el seu disseny i molt ric en recursos i activitats que faciliten el seu aprofitament curricular.

Eulàlia Navarro i Núria Martín
 del grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
 de M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
 que analitza i avalua materials
 educatius *multimèdia*)



El racó dels navegants

Música

R. Armejach

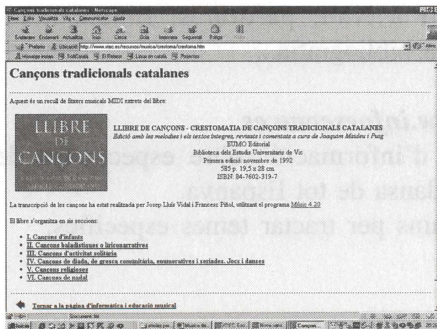
rarmejac@pie.xtec.es

R. Cemeli

rcemeli@pie.xtec.es

Treballar a l'escola el ritme, la sensibilitat musical o la relació de les cançons amb el dia a dia de la nostra terra, no és una feina que està enmarcada en un cicle sinó un eix transversal de tota l'educació. Per això, avui proposem diferents webs de música en un sentit ampli perquè cada mestre pugui, segons el perfil del seu grup classe, trobar aquella música que li sigui més adient.

Com que pensem que la música és gaudi i creació, les primeres propostes són dos programes de soft lliure (que poden ser utilitzades de forma gratuïta per tothom) i que permeten crear sons i arreglar melodies d'una manera molt simple. Corren amb tots els ordinadors i no demanen grans prestacions. Per tant, poden ser un racó de música, adjunts a una aula o un complement en un crèdit.



Música

<http://www.xtec.es/recursos/musica/sk50/music430.htm>

En aquesta adreça podreu baixar al vostre ordinador el programa MUSIC.

És un programa de creació i elaboració de melodies amb possibilitats d'harmonitzacions. Hi podreu afegir sintetitzadors i altres perifèrics per millorar la sonoritat i fer arranjaments. En la mateixa web, també hi trobareu una selecció de cançons per treballar a classe.

<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/index.htm>

En aquesta pàgina hi trobareu un recull d'aplicacions del CLIC per a l'àrea de música des d'infantil fins a secundària amb orquestracions i treballs de ritmes.

Music time

<http://www.softcatala.org>

És un programa de soft lliure que qualsevol pot baixar-se d'Internet. Amb aquest programa tothom pot compondre els seus propis ritmes i escoltar-los sobre la marxa, afegir instruments i imprimir la partitura. És un programa molt útil per a la creació musical; es pot connectar a dispositius externs i és realment senzill d'utilitzar.

Per treballar les músiques, poden ser útils aquestes adreces:

<http://www.guitarraespanola.cjb.net>

Història i orígens de la guitarra espanyola en castellà i anglès. La seva història documentada al llarg dels segles.

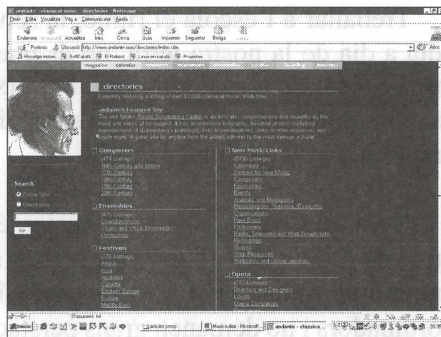
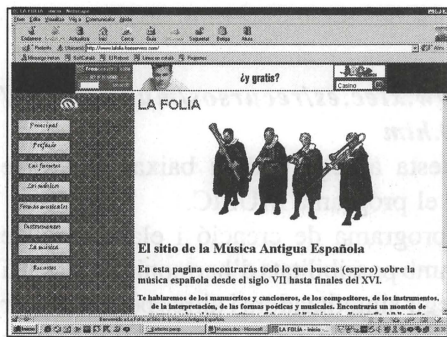
<http://www.trax.com.mx/home.htm>

Gèneres musicals agrupats per seccions i una secció per provar coneixements.

<http://www.andante.com>

Disposa d'informació per acostar la música clàssica al gran públic. Hi han obres i es parla d'intèrprets.

<http://www.lafofia.freervers.com>



És un lloc amb recursos de música antiga dels segles VII a XVI: partitures, fitxers midi, discografia, bibliografia...

<http://www.infoescena.es>

Recull d'informació sobre espectacles de música i dansa de tot Espanya.

Té fòrums per tractar temes específics.

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

Jornades de mediació

«La mediació, una eina pedagògica
per a la transformació de conflictes»
dies 28 de febrer i 1 de març (tots dos a partir
de les 18 h) i 2 de març

R O S A
S E N
S A T

Aquestes jornades estan adreçades a professionals de les diferents etapes educatives i als diversos àmbits educatius i formatius.

Organitza: Grup de Treball «Arreglem-ho» de l'A. de M. Rosa Sensat

Amb la col·laboració del Dep. d'Ensenyament, del Dep. de Benestar Social i el suport d'ABACUS

Matrícula: fins al dia 22 de febrer

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

R O S A
S E N
S A T

**Ja ha sortit el programa
dels cursos d'hivern
de Rosa Sensat!**

L'Associació de Mestres Rosa Sensat ofereix cursos per a:

- Escola bressol i parvulari
- Educació primària
- Educació secundària

També hi ha cursos comuns per a totes les etapes i cursos intensius d'oposicions.

Informació i matrícula: A. de M. Rosa Sensat (matins de 10 a 14 h i tardes de 16 a 20 h)
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 72 / 74
E-mail: cursos@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Dia escolar de la no-violència i la pau
dia 30 de gener, a les 18.30 h**

El Grup d'Educació de la Comissió Catalana de Relacions amb la UNESCO invita a participar en la taula rodona i en el debat sobre el tema: «Educar per a la defensa? Educar per a la pau».

Participen: Carme Romia, Anna Piguillem, Miquel Martí, Miquel Soler, Araceli Vilarrasa, Mireia Montané i Enric Masllorens

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

TAULA RODONA I DEBAT

CONGRÉS

**Congrés hispanolusità de literatura infantil i juvenil
«Narrativa i promoció de la lectura en el món
de les noves tecnologies»
Santiago de Compostela, dies 17 a 20 de setembre**

Informació: Consell Català del Llibre per a infants i joves
Mallorca, 272-274 • 08037 Barcelona
Tel.: 93 215 42 54 • Fax: 93 487 30 08
E-mail: cclij@retemail.es
cclij@oepli.org
<http://www.oepli.org/cclij>

**XV Premis «Jo què sé?»
Convocatòria curs 2001-2002**

Convoca: Grup de Filosofia i Història de la Ciència del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, per tal d'estimular la divulgació dels treballs de recerca dels alumnes de batxillerat i la publicació d'articles escrits per alumnes d'ensenyament secundari.

Termini de presentació: Els treballs s'han de lliurar **abans del 15 de maig** a qualsevol professor del Grup de Filosofia o a:
Casal del Mestre. Grup de Filosofia
Carrer de Sants, 1, baixos
08924 Sta. Coloma de Gramenet

PREMI

PREMIS

10è Premi d'Assaig «Mestre Gols»

Aquest premi vol reconèixer els treballs sobre el poble de la Canonja sota qualsevol aspecte històric, artístic, econòmic, folklòric, biogràfic, etc.

Els treballs aniran d'un mínim de 50 fulls A4 fins a un màxim de 150.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans del dia 1 d'octubre** i s'han de trametre a:

Orfeó Canongí «Premi Mestre Gols»

Pl. Mestre Gols, 4

43110 La Canonja (Tarragonès)

I Premi infantil i juvenil «Isidre Díaz»

En aquest premi pot participar qualsevol alumne d'ESO i de cicles formatius de grau mitjà dels centres públics de les terres de parla catalana. Els temes seran de cultura popular catalana i els treballs dinran una extensió d'entre 5 i 10 folis a doble espai i a una cara.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans del dia 1 d'octubre** i s'han de trametre a:

Orfeó Canongí «Premi Mestre Gols»

Pl. Mestre Gols, 4

43110 La Canonja (Tarragonès)

I Premi Leonor Serrano i Pablo, d'Història de l'Ensenyament a Barcelona

L'Ajuntament de Barcelona i l'IMEB convoquen aquest premi per tal de fer emergir la tasca exemplar que professionals de la pedagogia i persones lligades amb l'administració educativa han fet durant el segle XX per a l'escola de Barcelona.

Termini de presentació: Els treballs s'han de trametre **abans del 3 d'abril**

Informació: imebatencio@mail.bcn.es

NOVETATS

PROBLEMATES. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

LLUÍS SEGARRA

Passeu-vos-ho bé amb els problemes matemàtics i gaudiu dels enigmes sense posar-vos barreres, és molt bo per a la salut i la higiene mental. Divertir-se és una teràpia, ens posa en forma per lluitar quan hem de realitzar tasques avorrides.

Per molta gent, les matemàtiques són un recull de fórmules i operacions intel·ligibles. El llibre que teniu a les mans vol demostrar les meravelles d'aquesta ciència.

A més a més, els nostres enigmes enfortiran aquest enginy amb altes dosis d'humor.

Els problemes matemàtics són l'aliment de les neurones: Us proposem fer una autèntica gimnàstica mental amb una flaire de divertiment.

De ben segur que tots, petits i grans, en gaudireu.

PROBLEMILLAS: 30 PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS • 100 ENIGMAS PARA RESOLVER • 53 PROBLEMAS DE GEOMETRÍA • 44 PROBLEMAS DE LÓGICA • 36 PROBLEMAS CLÁSICOS • CADA APARTADO ACABA CON UN CUADRO RESUMEN.

Problemates

Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

Lluís Segarra

122



Biblioteca de Guix

150 pàg. 1.795 PTA / 10,79 +



C/ Francesc Tàrraga, 32-34 08027 Barcelona
A/e: amacias@grao.com Telèfon: 934 080 464

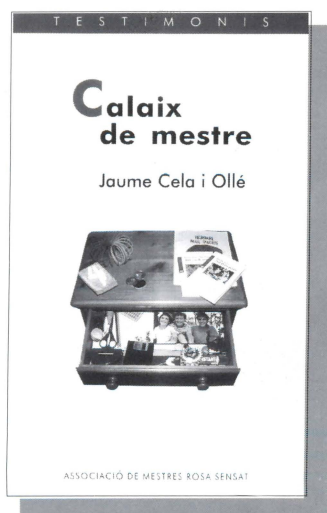


novetat

Calaix de mestre

Jaume Cela i Ollé

TESTIMONIS. Rosa Sensat
PVP: **11.44 euros** (1.903 PTA)



Calaix de mestre és un conjunt de reflexions sobre diferents aspectes del món educatiu vist des de l'escola.

Hi trobareu articles que expliquen experiències i vivències de l'escola on treballa l'autor al costat de comentaris suggerits per lectures de llibres de tota mena, pel·lícules, notícies, reunions i altres esdeveniments.

També hi podreu llegir uns breus homenatges a persones i entitats que l'autor estima i que van lligades d'una manera indissoluble a la seva vida.

R O S
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

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

EXPOSICIÓ

del 4 de desembre de 2001 al 30 de juny de 2002



l'ànima de la muntanya

Palau Robert
Centre d'Informació
Turística de Catalunya

Passeig de Gràcia, 107
08008 Barcelona
Tel. 93 238 40 00
Fax 93 292 12 70

www.gencat.es/probert

Horari de visita:

dilluns de 16 a 19,30 h
de dimarts a dissabte
de 10 a 19,30 h
diumenge i festius
de 10 a 14,30 h

Visites concertades:

telèfon de reserves
93 292 11 70

Com arribar-hi:

Metro: línies 3 i 5
(Estació Diagonal)

Ferrocarrils de la Generalitat;
Estació Provença

Autobusos: 6, 7, 15, 17, 22,
24, 28, 33, 34, 68 i T1



**Generalitat
de Catalunya**

Amb el patrocini de



**Mútua
General de Catalunya
FUNDACIÓ**