



Publicació
de Rosa Sensat

març 2005

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 9 3

Cultures populars, quines?

Localització de les fonts
de la serra de Collserola

Observar i mantenir grills
a l'aula per construir el model
d'ésser viu

Llançar-se a experimentar

Integrar la dansa i les ciències
per treballar els residus



2 Cultures populars, quines?

Els autors introdueixen i justifiquen el tema monogràfic que es presenta fent-se diferents preguntes que abasten el concepte de cultura popular, el qual amplien al de cultures populars en el marc de la situació intercultural que es viu a les nostres escoles.

Cultura popular, cultures populars i escola

Jordi

Quintana

Universitat de
Barcelona

Jordi Cerdà

Universitat
Autònoma de
Barcelona

Origen d'aquest monogràfic

Els dos Jordis que hem coordinat aquest monogràfic sobre cultura, cultura popular, cultures populars, etc., portem els nostres fills, el Martí i el Guillem, a l'escola pública del barri on fan Pàrvuls 5. L'escola, que funciona des de només fa quatre anys, és molt nova i va creixent any rere any.

Com moltes escoles, viu i celebra festes catalanes, festes internacionals a la catalana, festes de la ciutat, festes del barri... Seguint el curs escolar, i sense ser exhaustius, podem esmentar La Mercè, Festa Major de Barcelona; la castanyada, Nadal i Reis, Sant Antoni i els Tres Tombs, Carnaval, Sant Jordi...

Alguns dies, després de deixar els nostres fills a l'escola, acostumem a anar a cal Roure a fer un cafè colombià o un te indiànglès, tot fent-la petar i, entre conversa i conversa, vam començar a preguntar-nos per què l'escola havia decidit celebrar aquestes festes, si com a escola nova que és no en té cap tradició. Perquè formen part de «la tradició»? Per rutina? Per costum del professorat que ha anat arribant al centre? Per acord del claustre? Amb quins motius i justificacions?

A partir de comentaris com aquests i de la coincidència d'interessos en l'àmbit de la cultura popular, bé sigui des de música tradicional, bé des de la literatura d'arrels populars, vam anar barrinant sobre la possibilitat de suggerir a *Perspectiva Escolar* la publicació d'un monogràfic sobre cultura popular/cultures populars, idea que va semblar interessant a l'equip, i que després de diversos mesos i d'algunes dificultats, ha quallat en la revista que teniu a les mans.

Antecedents

Vam començar per veure quin era l'estat de la qüestió en relació amb la cultura popular/cultures populars i l'educació, i vam concloure que des de feia molt de temps no hi havia cap article sobre el tema, ni a *Perspectiva Escolar*,¹ ni a altres revistes d'educació, i que les cerques fetes en catàlegs electrònics de biblioteques i a Internet, ens mostraven un cert desert, potser no d'accions, però sí d'expressió i comunicació d'aquestes revistes. Dues publicacions eren l'excepció, la de Joan Manuel Cruz, Maria Majó, Agnès Sala, Lluïsa Sanz, Pilar Sanz i Elisa Soler (Cruz, *et al.*, 1996), titulada *Orientacions per a un tractament intercultural de les festes populars a l'escola*, que és una «reflexió sobre què suposa la celebració de les festes populars a l'escola en un context de multiculturalitat» i «conté una descripció general de les festes més celebrades en el nostre país i de les cultures gitana, de Gàmbia, del Marroc i de la Xina», on «s'apunten criteris a tenir en compte en la celebració de les festes a l'escola i propostes per celebrar les festes populars catalanes des d'una perspectiva intercultural»,² publicació de la qual només existeixen dos exemplars,³ i la proposta de Lluïsa Cunillera i Francesc F. Angelats, de 1992, centrada en la literatura popular i dirigida a l'educació secundària.

1. Cal destacar, però, els monogràfics «El folklore a l'escola» (núm. 53, 1981), «El patrimoni cultural a l'escola» (núm. 69, 1982) i «La festa a l'escola» (núm. 177, setembre 1993).

2. Vegeu: <http://www.xtec.es/cgi/mediateca_crp?NU=CRCV0338>.

3. La consulta a la Mediateca dels Centres de Recursos (http://www.xtec.es/cgi/mediateca_crp) ens informa que n'hi ha un al CRP de Ciutat Vella de Barcelona, i un altre al CRP Maresme II de Pineda.

4 Cultures populars, quines?

D'altra banda, les referències a activitats que es fan a escoles, amb certa continuïtat o periodicitat, també són força minses, i entre les poques que hem localitzat⁴ creiem que, entre altres, es poden destacar les del CEIP Cor de Roure⁵ de Santa Coloma de Queralt, les del CEIP La Monjoia⁶ de Sant Bartomeu del Grau o les del CEIP Volcà Bisarroques⁷ d'Olot, i algunes de les referenciades a l'apartat festes populars del la XTEC.⁸

És evident que hi ha molts més centres que treballen el tema i que fan actes, accions o celebracions de manera seriosa, compromesa i fins i tot continuada, però, per manca de difusió d'aquestes activitats, bé sigui per desconeixement de canals d'expressió, bé per la gairebé inexistència de xarxes per compartir, bé per altres motius o dificultats, aquestes activitats no tenen difusió i, per tant, no es coneixen ni es poden compartir. En aquest sentit volem manifestar que és per aquests motius que ens ha estat impossible tenir coneixement de les moltes accions que es fan i, per tant, no hi hem pogut connectar, ni referenciar-les.

Tema a part són les aportacions teòriques i documentals i les propostes sobre cultura popular i festes populars que van començar a aparèixer al final dels anys setanta i principis dels vuitanta del segle passat, elaborades per Jaume Colomer, Dolors Llompart, Bienve Moya, Joan Prat, Llorenç Prats, Joan Soler i altres.

Objectius

Tot seguit vam conceptualitzar una mica més els motius, els objectius i les reflexions que justificaven el present monogràfic, i que podríem fer servir tant per contextualitzar-lo com per donar un marc de referència a les persones a qui havíem pensat demanar algun escrit, i que són:

4. Evidentment, amb el Google <<http://www.google.com>>, el Google a la XTEC, Alltheweb <<http://www.alltheweb.com>> i A9 <<http://a9.com>>, cercant termes com: cultura popular, festes populars, escola, educació, intercultural, etc., amb la inclusió d'alguns derivats (+) i l'exclusió de referències de projectes educatius (-).

5. Vegeu: <<http://www.xtec.es/centres/e3003011/corrou03.htm>> .

6. Vegeu: <<http://www.xtec.es/centres/a8025320>>.

7. Vegeu: <<http://www.xtec.es/ceip-volca-bisarroques/projecte/inici.htm>>.

8. Vegeu: <<http://www.xtec.es/escola/festes>>.

- Cal un tractament intercultural de les festes populars?
- La realitat de la multiculturalitat ha comportat que l'escola integri festes d'altres indrets i cultures? Hi ha hagut, però, algun tipus de reflexió?
- Què integrem de les altres cultures a l'escola? Com? Per què?
- Les festes popular catalanes recuperades/incorporades a l'escola des de finals dels anys setanta del segle passat, creiem que s'han anat fossilitzat i han esdevingut altament carrinclones i «barretinitzades». Qui i què ha propiciat aquesta realitat?
- Per què s'ha potenciat el manteniment de les manifestacions més «folklòriques»?
- És l'escola un lloc escaient de celebració de la castanyada? I el culte als morts? Per què hi ha escoles que refusen el Halloween? Per què n'hi ha que plantegen fer activitats al voltant de la festa magrebi del xai?
- Cal fer viure des de l'escola els costums i tradicions catalanes als nens i nenes d'altres cultures?
- S'explica l'origen i el perquè de les festes? Cal?
- Si en una escola pública es fan pessebres per Nadal, es fa «tradicció nadalenca»? Per què estan tan integrats que s'han/els han secularitzat? Per representació d'un fet historicoreligiós?
- Per què no hi ha problemes amb el Pare Noel, Sant Nicolau, i en canvi hi ha qui en té amb el nen Jesús, el patró o la patrona del poble, o amb Mahoma?
- Per què el Pare Noel segueix el model nòrdic o l'anglosaxó, i no el català de «Sant Nicolau, patró dels escolars» (Gimeno, 1994)?
- Per què gairebé ningú posa problemes a carioquejar les festes de carnaval, i en canvi hi ha moltes reticències a incorporar aportacions andaluses a les festes de primavera i del mes d'abril?
- Si bé gairebé ningú no qüestiona la celebració de festes tradicionals lligades al calendari, i fins i tot la recuperació de les oblidades o prohibides, per què no s'inventen festes noves lligades a la realitat dels centres?
- Per què les escoles no popularitzen el Dia de la pau,⁹ o el de la Terra, o el dels avis, o altres, que provenen de reivindicacions o de voluntats de conscienciació?

9. El Dia de la pau, o el Dia escolar de no violència i la pau (DENIP), se celebra el 30 de gener, i és una proposta que es va iniciar al 1964.

6 Cultures populars, quines?

- Per què hi ha escoles que fan manualitats per portar a casa el Dia de la mare o del pare, quan el seu origen i potenciació ve dels centres comercials?

I han estat aquestes idees i preguntes les que ens van fer pensar que calia una aturada per analitzar i reflexionar i, d'alguna manera, reconceptualitzar el concepte de cultura popular i ampliar-lo al de cultures populars, en el marc d'una «cultura intercultural», una cultura que és viva, que es viu, que es mostra, que es comparteix, que dialoga amb les cultures que l'envolten, influint-se i influint-les, diversificant-se, enriquint-se.

No ha estat gens fàcil trobar persones i centres que poguessin i volguessin escriure i compartir les seves vivències i reflexions. En primer lloc, perquè no hi ha realitats, sinó experiències, i perquè no hi ha gaires actuacions continuades sinó accions esporàdiques —com si el compromís cultural/intercultural només fos d'una setmana específica, o fruit d'una campanya puntual—; en segon lloc, com hem dit abans, perquè no hem pogut o sabut localitzar tots els centres que fan activitats rellevants i, en tercer lloc, per la urgència i la saturació de tasques i responsabilitats de les escoles i del professorat.

En aquesta realitat i en aquests motius, hi rau la raó que aquest monogràfic sigui una mica còctel o tastet, i és que la realitat, i ho hem comprovat, és així.

Continguts

En el present monogràfic, a més d'aquesta presentació una mica *sui generis*, que és alhora una crònica del procés d'elaboració del monogràfic, una exposició dels seus objectius i una explicitació de concepcions, opinions i punts de vista, s'hi inclouen cinc articles molt diversos.

A l'escrit de Jordi Cerdà, s'hi exposa el marc teòric i conceptual en el qual ens hem basat per elaborar el monogràfic, i en el de Jaume del Campo es qüestiona el concepte d'identitat cultural i es posen en qüestió les accions d'unificació i homogeneïtzació d'aquesta identitat, dutes a terme fins fa poc temps per l'Administració, la qual a partir



de perspectives etnocèntriques proposava accions «compensadores», en lloc de desenvolupar sentiments de pertinença i potenciar la integració i la inclusió d'altres cultures, visions i interpretacions.

Rafel Mitjans i Teresa Soler, ens parlen de la seva experiència passada i de les reflexions actuals al voltant dels instruments musicals tradicionals a l'escola. Per què flauta dolça sí, i no flabiol, grall o gralla? Tot i que els mateixos autors comenten que aquesta no és la qüestió de fons, i que el que cal és reflexionar sobre «la mateixa existència i significativitat dels ensenyaments», potser torna a ser hora de reivindicar allò que per motius corporativistes i pretesament científico-musicals no es va permetre: l'aprenentatge i ús escolar d'instruments musicals tradicionals.

Judit Ester, del CEIP Cor de Roure de Santa Coloma de Queralt, presenta un interessant conjunt d'accions i activitats que al llarg d'un

8 Cultures populars, quines?

any van fer al seu centre, i que encara tenen continuïtat curs rere curs. Susana Efron, mestra, contacontes i titellaire amb una llarga experiència al seu país natal, l'Argentina, presenta la seva experiència en un taller de teatre entès com a activitat educativa i intercultural en la qual un art «transcultural» permet treballar continguts culturals diversos en un entorn multicultural. I Maria Majó ens explica la celebració del Carnestoltes que enguany han fet tres IES del Maresme, sobre la base d'un intercanvi teatral de representacions amb continguts socials, que és un bon exemple que «les festes populars poden celebrar-se de mil i una formes, totes possibles, totes acceptables».

Cultura popular, cultures populars i escola

Podem afirmar que no hi ha una cultura popular, sinó que el que hi ha són cultures populars, i que allò que anomenem «cultura popular catalana» en realitat és una cultura diversa, amb un ampli i variat mosaic de diverses manifestacions, o com diu Soler (2001, 15) «una cruïlla de cultures».

A més, no cal oblidar que darrere del «popular» hi conviuen diverses dicotomies que alhora són complementàries i contradictòries: «elements regressius i reaccionaris» i «elements progressius transformadors» (Madriz, en línia); el passat, el present i la construcció del futur; «la tradició i la modernitat» (Bargalló, en línia), la recuperació i les noves creacions; el manteniment i la renovació; la pervivència i l'actualització i innovació.

No pretenem tant anar a la percaça d'una identitat, sinó d'uns processos d'identificació adequats a un lloc i un temps determinat, i, evidentment, dinàmics (com la vida mateixa). És per això que l'escola ha d'estar atenta a tot allò que passa en el seu voltant més immediat, a totes i cadascuna de les cultures que entren cada matí per la porta. L'escola no pot legitimar una tradició per damunt de qualsevol altra, si no vol córrer el risc d'esdevenir una illa exclusiva. La integració i la inclusió són requeriments bàsics d'una escola que es vol pública.

Esperem que les idees, els comentaris, les reflexions, els qüestionaments, les crítiques i les propostes incloses en aquest monogràfic, siguin elements que permetin i facilitin a les escoles i als i les

mestres, fer «l'aturada» que dèiem al principi d'aquest escrit, per poder analitzar i reflexionar sobre la cultura popular, les cultures populars, la identitat, i l'escola, i per decidir, amb fonament i justificació, les seves accions i actuacions.

I també esperem que es facin més accions culturals, més accions de cultures populars, les que siguin i de la manera que es vulgui, i que aquestes festes trobin els canals de difusió i comunicació que permetin compartir-les.

Referències

- BARGALLÓ, Josep. [en línia] *Elogi de la diversitat i la interculturalitat*.
<http://www.festes.org/media.php?id_media=246> [Consulta: 17 de gener de 2005].
- CRUZ, Joan Manuel, et al. *Orientacions per a un tractament intercultural de les festes populars*. Pineda: Programa d'Educació Compensatòria de Barcelona Comarques, 1996.
- CUNILLERA, Lluïsa; ANGELATS, Francesc F. *Literatura Popular. Una proposta didàctica per a l'ensenyament de la literatura*, Barcelona: Laertes, 1992.
- GIMENO, Antoni. «Sant Nicolau, patró dels escolars», dins: *Perspectiva Escolar*, núm. 190 (desembre 1994), p. 63-67.
- MADRIZ, Maria Fernanda. [en línia] *La cultura popular en Gramsci*.
<http://www.revele.com.ve/pdf/anuario_ininco/vol1-n2/pag163.pdf> [Consulta: 17 de gener de 2005].
- QUINTANA, Jordi. «Recuperar, renovar, actualitzar, innovar...», dins: *Tres de vuit*, 21 de juny, 2002.
- SOLER, Josep. *Cultura popular tradicional*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 2001 (Pòrtic; 20).

10 Cultures populars, quines?

L'autor exposa que, segons el seu parer, pel que fa a tot allò que considera folklore residual i folklore actual, hem de buscar processos d'identificació no només més suggeridors sinó per damunt de tot més eficaços i aglutinadors i ajustats al nostre temps i al nostre espai.

Les cultures populars i l'escola

Jordi Cerdà
Subirachs
UAB

No fa gaire, Josep Maria Pujol assajava una definició de folklore que creiem que ens ha de ser de gran utilitat. Segons aquest filòleg, folklore és dir les coses d'una manera diferent: sempre que no utilitzem la comunicació en una funció essencialment comunicativa estem fem folklore. Ens adonem, doncs, que qualsevol recurs a un modisme, frase feta, a estrafer una manera de parlar, a canviar el timbre en el fraseig o ajudar-nos de les mans per subratllar una determinada seqüència del discurs, és folklore. Per tant, hem de ser conscients que el folklore forma part de les nostres vides, del nostre present i del nostre més immediat futur, perquè ens cal i ens caldrà desenvolupar formes més expressives que posin èmfasi o acolorixin el nostre discurs. Tampoc no podem deixar de subratllar que una cultura com la nostra, on la imatge hi té tant de pes, determinades formes de folklore es desenvolupen visualment i van prenent espai a l'oralitat. El folklore i el folklorisme és especialment viu en els nostres telèfons mòbils o espectacularment dinàmic a Internet. És en aquesta perspectiva de present i de futur que volem iniciar aquestes línies.

Les barretines, mitenes o samarres corresponen –o haurien de correspondre– a elements d'una cultura o cultures ja pràcticament residuals. Un determinat tipus de folklore ja ha acabat o només es viu de manera força espúria. Correspondria a un imaginari de les societats

agràries que ja des dels primers indicis d'industrialització van començar a ser amenaçades. També els principals vehicles de transmissió del folklore de la societat tradicional han entrat en crisi. La relació infants-adults, que esdevenia la principal font inculturadora, ha estat substituïda en la nostra societat per d'altres elements que van des de l'escola fins als videojocs o la TV. Si en una societat tradicional, l'infant podia aprendre la comunicació no verbal de la gestualitat dels seus avis, ara té models simbòlics que els poden semblar molt més suggeridors: cantants de pop o estrelles de la televisió.

Va ser durant el segle XIX i bona part del XX que des de motivacions ideològiques més que científiques es va anar construint una determinada imatge d'una cultura popular i d'un poble. A Catalunya, hi ha qui ha parlat –creiem que amb encert– de pairalisme, una visió idealitzada de la societat arcaica com un tot orgànic, en comunió amb la natura, i custòdia dels valors familiars, lingüístics i nacionals. Era una concepció unívoca i ahistòrica de poble i de cultura que, com fàcilment podem contrastar, poc o res a veure té ni tenia amb la realitat. A hores d'ara alguns antropòlegs han apuntat la problemàtica que significa assumir el concepte «identitat», tant sigui nacional, cultural com de gènere. En comptes d'identitat, sembla més ajustat parlar de «processos d'identificació». L'individu, en el decurs d'una vida, com també un col·lectiu al llarg d'un procés, es van *identificant* segons els reptes i interrogants que se li plantegen, en un temps i en un espai determinats. Els models simbòlics derivats d'una suposada cultura tradicional, fixa i inamovible, i que haurien d'identificar-nos com a comunitat, han de ser replantejats de nou. No només perquè aquella idealització de la societat tradicional és ben lluny de la realitat, sinó perquè aquells models simbòlics que es volien desprendre ja no tenen gaire sentit. Hem de buscar «processos d'identificació» no solament més suggeridors, sinó per damunt de tot més eficaços i aglutinadors: ajustats al nostre temps i al nostre espai.

El filòsof Antonio Gramsci ja va advertir que el poble no és una unitat culturalment homogènia, sinó estratificada de manera força complexa. El pastor no era un custodi més atent d'un patrimoni folklòric que un botiguer de ciutat, com ara, un infant de població rural no disposa de més recursos folklòrics que un de ciutat. En tot cas, en disposa de diferents. En les oposicions tradicionals capital/comarca, ciutat/poble, elit/poble, etc., els segons termes es consideraven receptacle d'au-

12 Cultures populars, quines?

tèntics valors i focus inalterables de la regeneració del conjunt. Certament, encara a hores d'ara es parla d'una cultura popular i/o tradicional, amb què se li atorga, doncs, aquest caràcter homogeni. Es tracta d'una consideració hereva d'aquella visió *pairalística* que suara hem esmentat. S'ha elaborat una sèrie, per exemple, de cançons tradicionals catalanes. Sense posar en dubte el valor de cohesió que es pretén donar a la iniciativa, sí que posem en dubte el valor de cultura popular que pugui tenir. És un repertori que es vol estès a tot el territori, quan de fet no ha estat així, que no té en consideració l'*ecotip*, les variants melòdiques o textuals de cada indret. La implementació d'una dita «cultura popular» que només s'aprèn a l'escola –i, a voltes, només té sentit en l'escola mateixa– posa en evidència el mateix concepte de *popular*. L'element territorial és bàsic en la configuració de les cultures populars: un país tan divers –tant des d'un punt de vista geogràfic com social– és difícil ajustar-lo a un únic patró. L'element regional –geogràfic– és bàsic en l'anàlisi de les cultures populars, les quals no es poden sotmetre mai a límits tan definits com voldrien determinats organismes administratius i polítics. Unificar amb repertoris musicals nens de les terres de l'Ebre, Pirineus o grans ciutats és no tenir en compte el mateix concepte de *cultura popular*. Un exemple d'aquest caràcter unificador aplicat a la literatura popular ens el pot donar una de les rondalles més conegudes del repertori universal: Blancaneu. A casa nostra sembla que tothom identifica aquest personatge amb els sets nans, els quals són protagonistes en el repertori rondallístic centreuropeu i que ha estat divulgat al món sencer per Walt Disney. Aquesta rondalla té una forma pròpia catalana on la protagonista és acompanyada per set lladres o també (en les versions mallorquines) per set gegants. No crec que gaires escoles (ni publicacions) es facin ressò de la rondalla en la forma més genuïnament catalana, sinó més aviat en la passada pel sedàs Disney. Allò que pretén ser un producte de la literatura tradicional, acaba per transmetre's sota paràmetres més o menys mistificats per una cultura de consum globalitzada.

A començament de la dècada de 1990, en ple debat sobre l'aplicació de la LOGSE, l'antropòleg Claude Grignon va publicar un interessant article molt crític amb el sistema educatiu del seu país –ja molt qüestionat en aquella època i que, durant tota aquella dècada fins avui dia, continua suscitant un encès debat social i polític. Grignon fa referència a unes *pedagogies legitimistes*, les quals estan marcades pel seu etnocentrisme cultural. Aquest fet fa que tot es mesuri d'acord

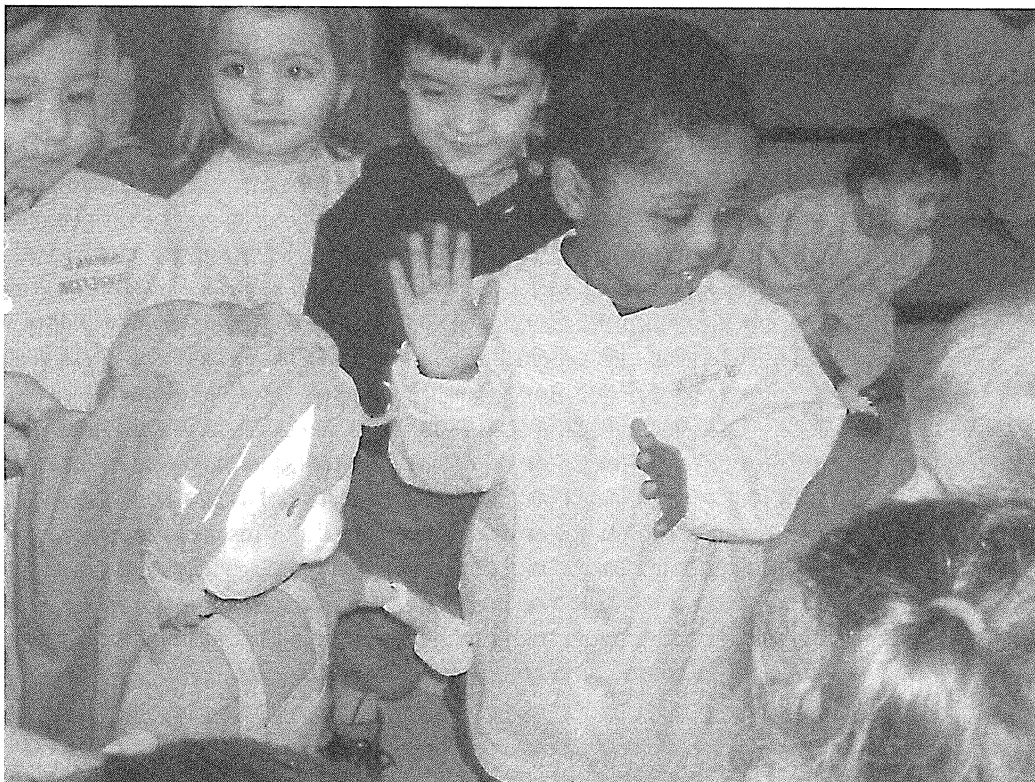


Foto: Escola Bressol Coppont de Lleida.

amb una cultura legítima (assimilada la major part de les vegades amb la cultura dominant) i negar l'autonomia simbòlica de les cultures dominades. Tenim una tendència a considerar que una manera de fer, de parlar o un gust popular (en la seva accepció més recta) no ajustada a la cultura dominant, és sempre negatiu, un no-saber. En l'època més militant d'aquest model educatiu francès, tant a Europa com a les colònies, aquest ha estat l'instrument de liquidació de determinades formes de cultura popular, de llengües i dialectes, que eren vistos com endarrerits, com un obstacle per al progrés. També hi ha hagut una valoració extrema de la cultura anomenada general, distanciada, ostentosa, curulla de sabers «desinteressats»; per contra, les cultures populars tan estrictament lligades als oficis i als sabers útils, pràctics, afins, doncs, a l'*ethos* del treball, han estat sovint bandejades per l'escola.

14 Cultures populars, quines?

Un altre element polèmic que creiem que val la pena repensar és el pes de la cultura cristiana en el repertori festiu. Una escola que es diu laica ha de tenir en consideració que assumir el calendari festiu tradicional significa assumir el més elemental i bàsic del calendari litúrgic. Tots Sants, Advent, Nadal, Quaresma, Setmana Santa, Pasqua i Pasqüetes i els afegitons de sants i marededéus que es vulguin, formen part d'un imaginari que des de l'estricta laïcitat es fa difícilment intel·ligible. Reduir-ho tot a meres figures de la cultura tradicional, sense reconèixer el seu origen i dimensió religiosa no només és empobridor, sinó també contraproductiu per tota una sèrie de valors i identifications que volem transmetre. Seria un ús que poc o gens es diferenciaria del que uns grans magatzems fan dels elements nadalencs. Evidentment, tampoc no suggerim una laïcització a través d'una substitució automàtica de qualsevol element que entri en l'esfera del religiós; reemplaçar Tots Sants per la festa del Halloween és, sense cap mena de dubte, un error. L'absència d'una festa dels morts, d'una ritualització del dol, és una de les reaccions més evidents de la nostra societat, la qual cada cop més considera la mort com un tabú. Si a aquests cicles festius cristians, hem d'afegir-hi d'altres confessions, com ara la islàmica, encara pot ser més complex.

Tot això ve a tomb pel canvi de perspectiva radical amb què hem començat a veure el nostre patrimoni tradicional: els nostres pares o avis vivien deixant a banda l'aspecte de la confessionalitat— aquest calendari festiu de l'Església amb més o menys cohesió social i cultural. Actualment, des del laïcisme i la diversitat confessional, es fa certament difícil trobar aquest punt d'equilibri, trobar aquest valor cohesionador i identitari d'una determinada cultura religiosa. Cal reconèixer, des d'un punt de vista estrictament de la història de la cultura, que el cristianisme ha tingut un paper unificador de primer ordre en la cultura occidental; tanmateix, no sabem quin serà el seu paper en l'esdevenidor més immediat. No pretenem donar claus ni menys consignes, però és evident que ens trobem davant un conflicte que la comunitat educativa d'una escola pública ha de plantejar-se.

Bibliografia

BURKE, P. *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

- DUCH, Lluís. «El fenomen de la religiositat popular. Trets de la seva identificació actual», dins: *Qüestions de Vida Cristiana*, 213 (2004), p. 117-136.
- GRIGNON, Claude. «La escuela y las culturas populares», dins: *Archi-pielago*, 6 (1991), p.15-19.
- GRIGNON, C.; PASSERON, J. C. *Lo culto y lo popular*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- ORIOI, Carme. «El folklore del segle XXI. IV Jornades d'Estudi del Folklore a la Universitat Rovira i Virgili», dins: *Revista d'Etnologia Catalana*, 21 (2002), p. 175-176.
- PRATS, L. *El mite de la tradició popular. Els orígens de l'interès per la cultura tradicional a la Catalunya del segle XIX*. Barcelona: Ed. 62, 1988.

L'autor reflexiona sobre la influència que té l'escola en la construcció de la identitat cultural dels nens i nenes en centres on hi ha una gran presència d'alumnes de diferents cultures, religions i llengües.

Identitat cultural en el marc d'una escola multicultural

**Jaume del
Campo
Sorribas**
Universitat de
Barcelona

Introducció

En una ocasió em trobava en una escola pública de Barcelona treballant amb una nena que acabava d'arribar del Magrib. Ella només parlava en àrab i estàvem treballant aspectes lingüístics amb un llibre d'imatges. Molt a prop d'ella seia una altra nena d'origen cultural musulmà. L'àrab era la seva llengua materna, però parlava el català d'una manera molt correcta. En un moment donat, li vaig demanar que m'ajudés a explicar-li una de les activitats que pretenia fer amb la nena nova. Es va negar a proporcionar-me aquest ajut amb l'argument que «en àrab només parlo a casa meva». La resposta em va sorprendre. Ja m'hagués agradat a mi poder parlar en àrab, però a ella li semblava un aspecte de descrèdit personal davant de la resta de companys.

Aquest fet —encara que anecdòtic, prou significatiu— em va portar a reflexionar al voltant de la influència de l'escola en la construcció de la identitat cultural dels nens i nenes que presenten un bagatge diferent del de les tradicions culturals assumides per la institució. Per què allò que per a mi hauria estat un motiu d'orgull (per exemple, conèixer altres llengües diferents del català i el castellà) per a ella constituïa una

taca que, en la mesura del possible, calia amagar a la resta de l'alumnat del seu grup d'aula?

Escola, cultura i identitat

Una de les funcions importants que l'escola ha desenvolupat al llarg dels darrers dos segles ha estat la de consolidar i transmetre uns determinats patrons culturals. L'aparició dels estats moderns, amb la necessitat de fomentar la cohesió social interna, imposava una acció educativa formal centrada en la creació de ciutadans socialment productius i amb una identitat cultural unificada amb referents i significats comuns, per tal de fer viable un model d'Estat-nació que requeria la participació del conjunt de ciutadans i ciutadanes.

Aquesta unificació cultural va tenir repercussions importants en determinats contextos geogràfics que presentaven trets culturals propis, però que no tenien un Estat que en regulés l'ensenyament formal en el seu context nacional. L'escola, en aquest sentit, a més d'utilitzar una determinada llengua vehicular, proporcionava –de fet encara ho fa– una perspectiva etnocèntrica de la història, religió, geografia, societat, filosofia, etc., mitjançant els currículums aprovats per l'Estat. En molts casos, la pròpia identitat es definia en oposició a la d'altres, fet que provocava sentiments de prejudici i exclusió envers aquells que no eren reconeguts com a part del grup cultural propi.

Les coses, però, han canviat substancialment els últims decennis. En el context europeu, el fenomen migratori ha generat unes societats de caire multicultural on la presència de diferents tradicions culturals és palesa. La coexistència dins l'escola d'alumnat amb diferents cultures, religions i llengües, provoca l'existència de múltiples percepcions de la realitat. A més, les formes tradicionals de transmissió cultural estan sent, progressivament, substituïdes per noves formes mediàtiques on la imatge s'imposa al discurs elaborat.

L'escola no ha sabut donar una resposta adequada a aquesta situació. Tot i que hi ha la necessitat de desenvolupar estratègies inclusives que possibilitin el desenvolupament de sentiments de pertinença a una comunitat que ja, de fet, és plural, es mantenen pràctiques que consoliden les asimetries entre trets culturals diferenciats.

18 Cultures populars, quines?

Hi ha un vincle evident entre identitat i cultura (vegeu Bartolomé *et al.*, 2000). La identitat personal es va conformant en el context de la interacció social; els referents, significats i aprenentatges que en el transcurs de la vida s'incorporen al bagatge individual desenvolupen una determinada identitat que ens ubica en un entorn relacional i ens fa conscients de les possibilitats i oportunitats que aquest entorn ens ofereix (vegeu Kymlicka, 1996).

Tothom té la necessitat de sentir-se acceptat i això demana un «ajustament» al context. Quan s'observen, explícitament o implícitament, pràctiques de rebuig al grup cultural de pertinença es poden produir diferents reaccions. La més habitual, més en contextos escolars, és la «d'ocultar» el bagatge cultural propi i procurar donar una imatge el més propera possible al de «normalitat social», és a dir, es tracta d'assumir aquells patrons culturals que provenen de la institució que legitima coneixements, això és, l'escola.

Òbviament, també es produeixen situacions de rebuig frontal davant el que es percep com una imposició o com un context en el qual no sembla que no es tingui cabuda, amb una manca clara d'oportunitats per al propi desenvolupament. Si bé és cert que això no afecta exclusivament l'alumnat que prové de la immigració –també hi ha sectors marginals autòctons que pateixen aquesta situació– aquest alumnat té una presència cada cop més important en els grups que es veuen exclosos d'aquelles dinàmiques valorades per la institució.

L'escola catalana

La influència de l'escola en la recuperació de la cultura catalana, a partir de la instauració de l'estat de dret a l'Estat espanyol, ha estat fonamental. És evident que això va donar resposta a una necessitat de reconeixement identitari que, fins aquell moment, se li havia negat. Ara bé, cal entendre la cultura i, fins i tot, la pròpia identitat com a aspectes dinàmics sotmesos a constants influències. De fet, la incorporació d'expressions d'altres tradicions culturals –la Feria de Abril o el Halloween, per exemple– és prou patent.

Caldria reflexionar al voltant del que, ara i aquí, constitueix la cultura catalana. És que no és català un nen que, si bé prové d'una família



musulmana, ha nascut aquí i l'única interacció cultural que ha tingut és la que ha viscut en aquest context? Actualment, a Catalunya hi ha un gran nombre de grups que presenten patrons culturals diversos i, si bé cal preservar i valorar aquells aspectes que permeten compartir significats (és evident que tota dinàmica social necessita un cert grau de cohesió), no és menys cert que cal considerar l'existència d'altres perspectives culturals que també tenen necessitat de sentir-se reconegudes. Però, què vol dir exactament reconèixer? Això suposa anar més enllà de la tolerància, vol dir conèixer i atribuir valors positius globals a l'existència de diferents tradicions culturals que avui han de conviure dins d'un mateix marc de relació social.

És evident que l'escola ha de fomentar i valorar els elements que provenen de la cultura tradicional catalana (com de fet així és), però a més ha de contribuir a la integració social d'aquells col·lectius que

20 Cultures populars, quines?

tot i formant part de la societat catalana presenten trets culturals diferents. Només des de la inclusió i el foment d'un sentiment de pertinença que passa pel reconeixement dels trets culturals propis, això serà possible.

Tristament, el model compensatori que ha primat a Catalunya i les diferents formes de segregació que de fet s'hi han donat (escola pública-escola concertada) no han estat capaces de generar aquest context capaç d'aprofitar la riquesa dels diferents bagatges culturals (malgrat l'existència de professionals sensibilitzats i que, a hores d'ara, innoven i porten a terme experiències enriquidores encara que puntuals). En essència, aquestes diferències han estat interpretades com a dèficits davant d'un currículum prou etnocèntric, on la manca de referents cap a altres trets culturals cristal·litza una visió excloent. L'alumnat amb identitats culturals sorgides de tradicions diferents a la catalana es veu clarament penalitzat.

Què es pot fer des de l'escola?

La funció social desenvolupada per l'escola ha d'adaptar-se a les noves necessitats i condicions socials. És evident que cal substituir les dinàmiques de caire homogeneïtzador per altres que adoptin un sentit més inclusiu i que fomentin un sentiment de pertinença i d'implicació social comuna encara que el grup presenti una gran diversitat cultural.

Un primer aspecte fonamental és el coneixement dels trets més significatius d'altres cultures com a primer pas per al seu reconeixement. Una actitud comunicativa oberta (vegeu Alsina, 1999) amb la voluntat d'incorporar alguns referents que ajudin a valorar diferents perspectives culturals pot ser força interessant, tant per a la construcció de l'autoconcepte, com per al desenvolupament de competències interculturals entre l'alumnat. Aquestes competències es consideren actualment fonamentals en el treball en qualsevol organització (Hofstede, 1999).

Un segon aspecte és el canvi d'orientació en els eixos que determinen la dinàmica escolar. El rendiment és, encara avui, l'aspecte central a partir del qual se sustenta l'acció escolar. És el desenvolupament de capacitats i competències el que permet l'aprofitament de futures

oportunitats. Si, per exemple, el fet de parlar diferents llengües és un aspecte valorat en qualsevol context professional, de serveis, cultural, etc., per què en el context escolar això pot acabar convertint-se en un llast? Òbviament hi ha d'haver una llengua vehicular comuna (es tracta d'un contingut instrumental bàsic), però proporcionar la possibilitat, com de fet passa a altres països (vegeu, per exemple, Lasagabaster, 2004), de rebre una formació per mantenir i desenvolupar la llengua materna, situaria aquest coneixement en un plànol formal que atribuiria valor al coneixement.

Un tercer aspecte és l'aprenentatge de la convivència (Del Campo, 2002). Des de l'informe coordinat per Delors (1996), ja s'establia com un dels elements al qual l'educació hauria de donar resposta. El fet cert és que la societat no proporciona, de manera natural, experiències que potenciïn valors de convivència i solidaritat.

L'escola ha de desenvolupar una funció cultural a través del desenvolupament d'expressions que no sempre estan presents a la cultura en la qual està inserida. Per tant, l'escola no pot assumir, sense cap reflexió i acríticament, la cultura popular del context, ni tampoc pot viure d'esquena a aquest context cultural. És aquesta relació, un xic conflictiva, entre la pretensió de formar els futurs ciutadans en un context cultural canviant el que ha de suscitar una reflexió crítica al voltant dels aspectes que, provenint de les tradicions culturals, poden ser útils per al desenvolupament personal i social de l'alumnat.

En definitiva, davant els reptes que els canvis socials i culturals estan plantejant al nostre context de convivència, l'escola ha d'assumir una certa iniciativa aportant valors i pràctiques culturals que ajudin a conformar una futura ciutadania capaç de viure i convida dins d'un context divers i plural.

Bibliografia

- ALSINA, R. *La comunicació intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- BARTOLOMÉ, M.; DEL CAMPO, J.; SANDÍN, M. P.; SABARIEGO, M. «Evaluación de un programa de desarrollo de la identidad cultural», dins: AA,VV, *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE, 2000.

22 Cultures populars, quines?

DEL CAMPO, J. «La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia multicultural», dins: M. BARTOLOMÉ (coord.). *Identidad y ciudadanía, un reto para la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002, p. 163-181.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

HOFSTEDE, G. *Cultura y organizaciones*. Madrid: Alianza, 1999.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

LASAGABASTER, D. «Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá», dins: *Cultura y educación*, vol. 16 (3), 2004, p. 323-339.

Repàs del paper que en la història recent ha fet l'administració cultural i l'administració educativa a Catalunya pel que fa a l'ús dels instruments tradicionals a l'escola i les seves possibilitats pedagògiques.

Instruments tradicionals a l'escola?

I. El Projecte d'incorporació dels instruments tradicionals¹ catalans a l'escola, una experiència històrica

*Rafel Mitjans
Teresa Soler*

El «Projecte» (aproximadament 1988-1993) fou una iniciativa sense precedents del Departament de Cultura de la Generalitat i dirigida pel Seminari d'Ensenyament dels Instruments Tradicionals (SEIT).² Pretenia oferir al Departament d'Ensenyament evidències de la practicabilitat tècnica i de les possibilitats pedagògiques de l'ús d'aquests instruments a l'escolaritat general.

A l'època, la reivindicació d'uns ensenyaments musicals significatius en l'escolaritat ordinària bàsica era vella (fins els preveia la LGE de 1970!) i s'ajuntava amb la necessitat històrica de recobrar la catalanitat

1. Utilitzem «tradicional» en el sentit oficial i més estès de la paraula; en realitat, els anomenats «instruments tradicionals» (gralla, acordió diatònic, flabiol popular, cornamusa, viola de roda, etc.) no tenien inicialment altre tret comú que llur absència dels conservatoris de música.

2. Grup de treball actiu entre 1987 i 1994, format bàsicament per intèrprets dels instruments tradicionals; la major part eren docents en actiu, fos en l'escolaritat ordinària o en ensenyaments musicals. El SEIT va recollir, a més, les aportacions dels principals instrumentistes, lutiers i estudiosos de l'època, en un seguit de sessions en part publicades. Vegeu SEIT 1993, 1994A, 1994B.

24 Cultures populars, quines?

de l'escola després de la dictadura franquista. Posat que la tradició catalana de pedagogia musical defensava l'ús de la cançó i de la dansa tradicionals, per què no incloure-hi els instruments? Aquest interès connectava també amb una sèrie de moviments entre els sonadors, encaminats a trobar maneres de mantenir o de recuperar el que anomenaven la *dignitat dels instruments tradicionals*.

L'experiència summa d'aquestes voluntats fou, en resum, que durant uns anys, els alumnes d'entre nou i catorze anys de tres escoles ordinàries de l'EGB d'aleshores (uns quants centenars entre tots), varen fer servir el flabiol i la gralla a la classe ordinària de música, com a part del programa ordinari d'educació musical dels seus centres... amb resultats d'una qualitat i d'una potència pedagògica que van ultrapassar de bon tros les previsions més optimistes. De tot això, se'n poden trobar ressons a la premsa de l'època i detalls a la *Memòria del Projecte*, publicada, juntament amb una bateria de materials, pel SEIT, com també en una llarga ressenya recent.³

Convé recordar que aleshores poques escoles de la xarxa pública impartien els ensenyaments musicals previstos per la LGE, entre d'altres raons perquè la dotació de personal no incloïa «especialista de música». Les que ho feien era o per la voluntat d'alguns mestres, o perquè l'Ajuntament o l'associació de pares pagava l'especialista. El Projecte, evidentment, havia de portar-se a terme en escoles disposades a impartir els ensenyaments musicals.

Tot i aquestes dificultats, la posada en pràctica del Projecte va demostrar que l'ús d'instruments tradicionals a l'escola,

- Era factible, escolarment productiu i econòmicament assequible.
- Es veia dificultat:
 - Per la formació inicial dels mestres de música, que generalment desconeixien no sols el domini dels instruments, sinó qualsevol referència als seus usos i repertoris.
 - Per la compartimentació d'horaris/matèries.
 - Per la manca d'instruments assequibles i de materials didàctics, tot i que aquesta limitació es va poder resoldre ja aleshores.
- Esdevenia inviable sense un mínim suport legal o administratiu.

3. Mitjans i Soler (2003).

El Departament d'Ensenyament de l'època va ignorar totes les evidències del Projecte; es va negar a incloure la dotzena de línies al desplegament normatiu de la Reforma a Catalunya (aleshores en curs) que haurien deixat la porta oberta a l'expansió de l'experiència; ni tan sols no va permetre'n la continuïtat a les tres mateixes escoles on s'havia desenvolupat. Paral·lelament, els *instruments tradicionals catalans* que no tenien estudis professionals reconeguts (tots els que no eren a la cobla) van continuar sense tenir-ne.

Llàstima, perquè era una oportunitat històrica de normalitzar acadèmicament l'aprenentatge dels instruments tradicionals. Encara que se'n presentin d'altres, el temps perdut no el retornarà ningú i, sobretot, les circumstàncies d'aleshores són històricament irrepetibles: ni que s'anunciés una reforma educativa per demà, aquesta no seria ni la *lleï d'ensenyament de la democràcia*, ni tindria, esperant-la, el llarg camí que va de la primera Escola de Grallers de Sitges (1952) al Projecte d'Incorporació dels Instruments Tradicionals Catalans a l'Escola.⁴

Cal preguntar-se per què, si els resultats positius del Projecte no els posaren en discussió ni els càrrecs del Departament d'Ensenyament que van haver de tractar-hi, no sols no va haver-hi manera d'aturar una inèrcia de decennis, sinó que, en alguns aspectes, la normalització acadèmica d'aquests instruments va encara recular. La nostra percepció a hores d'ara és que els elements de tipus ideològic, actitudinal, corporatiu... van pesar molt més que cap dificultat tècnica o material que s'hagués presentat.

A l'època, la pràctica dels instruments tradicionals era l'única manera de tenir-ne un coneixement sòlid, i la feien i la difonien persones i col·lectius generalment al marge de les institucions acadèmiques i musicals. En tota la tradició de les escoles actives des dels anys seixanta, aquest fet no s'hauria considerat mai una limitació, ni menys un problema; més aviat s'hauria vist com una interacció positiva amb l'entorn proper –i de fet n'hi havia experiències esparses. Però quan Catalunya es disposava a donar-se l'ordenament educatiu de la democràcia, la qüestió de si *això era música* (o més exactament, de

4. Vegeu-ne un molt complet recorregut històric a SEIT 1993, 1994A.

si *aquests eren músics*) adquirí un protagonisme que no per ser inconfessat fou menys determinant.

II. Una reflexió d'avui

El rebuig pel Departament d'Ensenyament dels resultats del Projecte i l'aturada del SEIT (1992-1994) assenyalaren el final d'un capítol en la història dels instruments catalans. La idea d'una construcció col·lectiva popular que l'ordenament jurídic, si de cas, hauria de recollir i de potenciar, deixà pas a la situació actual en què allò que no és previst a l'ordenament no té motiu ni justificació d'existir.

I l'ordenament recollí, sobretot, elements de l'arxivística folklòrica, i va deixar fora tota la dimensió transformadora amb què l'antifranquisme popular havia actualitzat aquells objectes folklòrics –tòpicament «rurals», «preindustrials», «catòlics» fins i tot...– en la línia de fer-ne pretext o vehicle de catalanitat, de crítica social, de reconquesta cívica del carrer, de retrobament col·lectiu, de democràcia al capdavall. El resultat fou que esdevingué norma un estereotip de «cultura popular catalana», una representació que no corresponia ni a cap situació del passat ni a la real d'aquell moment, una imatge virtual d'enlloc...

Per això, avui és més complicat que fa vint anys preguntar-se per l'ús dels instruments tradicionals a l'escola ordinària.

- D'una banda, cada vegada hi sembla més qüestionada la mateixa educació musical, progressivament postergada dins dels horaris i de la dedicació del professorat per les matèries considerades «instrumentals».
- De l'altra, les festes i en general tot el tema de les «tradicions catalanes a l'escola», que hi vehiculen una part considerable dels repertoris i interpretacions musicals, estan en entredit, i no perquè visquem en una societat multicultural.

Els musulmans troben obstacles per fundar mesquites, el cinema o el programari en català (si és que s'arriba a produir) no es distribueix... A còpia d'insistir en la *tolerància* han aconseguit que oblidem que hi ha idees i posicions dominants, les quals no cal tolerar perquè són la



Alumnes del CEIP La Candela de Valls, tocant pel carrer en les festes de Sant Joan de 1992. Els tamborins que porten, els havien construït els de cinquè, l'any 1990, a classe de pretecnologia. El CEIP La Candela fou un dels tres que participaren en el «Projecte».

norma. Plantejar-se si l'escola ha d'«integrar festes d'altres indrets i cultures» és assumir uns sobreentesos que caldria examinar amb més detall del que ens és possible aquí; mirem el cas de Halloween: s'ha difós sobretot a partir de les acadèmies privades d'idiomes, com una activitat de motivació i de reforçament de la mateixa activitat docent o comercial, i sembla anar camí d'ocupar l'espai social que han deixat vacant tant la castanyada tradicional i el continu Tots Sants-Dia de Difunts com alguns aspectes del mateix Carnaval; que compti, a més, amb tota una posada en escena, servida per botigues i sales de festa és, si de cas, una conseqüència.

Com a mestres, és possible que no ens correspongui esbrinar què se n'ha fet, de les «nostres» festes, però almenys hauríem de saber reaccionar quan es descobreix que a les escoles ja no són elements *de motivació i de reforçament de la pròpia activitat docent*. La discussió no pot ser si Halloween o Castanyada, ni si Quaresma o

28 Cultures populars, quines?

Ramadà... Tampoc, en relació amb l'ús d'instruments a l'escola ordinària, la qüestió no és si *dijeridú* o flabiol o flauta dolça, sinó la mateixa existència i significativitat dels ensenyaments musicals. El Projecte, sobretot, va demostrar que quan un centre considera seriosament l'educació musical, és possible i productiu l'establiment de tota mena de transversalitats... fins i tot utilitzant uns materials inusitats (en aquell cas, flabiols, tamborins, gralles i tabals).

En tot cas, l'interès social a partir del qual va ser possible materialitzar el Projecte es manté, i en són prova la multitud d'instàncies des de les quals avui s'ensenyen/s'aprenen els instruments tradicionals, arreu de Catalunya, malauradament quasi sempre al marge de les institucions escolars i acadèmiques. I perquè això és així, val encara la pena parlar-ne.

Bibliografia

- MITJANS, R.; SOLER, T. «Una experiència: El flabiol en la escuela ordinària», dins: *Eufonia*, 30, 2004, Barcelona: Graó, p. 69-88.
- SEIT. *Documents de la I Jornada d'Intercanvi d'Experiències en Ensenyament dels Instruments Tradicionals*. Mataró: Els Garrofers ACP, 1993.
- (1994A), *Documents de la II Jornada d'Intercanvi d'Experiències en Ensenyament dels Instruments Tradicionals*. Mataró: Els Garrofers ACP.
 - (1994B), *Memòria del Projecte d'incorporació dels instruments tradicionals catalans a l'escola*. Mataró: Els Garrofers ACP.

Amb el lema «som iguals som diferents», a l'escola Cor de Roure van treballar tot el curs passat diferents cultures amb diferents manifestacions, alguna d'elles festives, per intentar despertar en els alumnes sentiments i emocions que potser ningú els havia tocat mai; la resposta va ser el despertar d'un somni que potser no sempre és bonic, però sí real.

«Som iguals, som diferents»

Segons el Diccionari de la Llengua catalana la paraula cultura vol dir:

«Acció de cultivar, l'efecte. | Conjunt de les coneixences literàries, històriques, científiques o de qualsevol altra mena que hom posseeix com a fruit de l'estudi, de les lectures, de viatges, d'experiència, etc. | Conjunt de coneixences, tradicions i formes de vida materials i espirituals característiques d'un poble, d'una societat o de *tota la humanitat*.»

Judit Ester

Cases

Mestra del CEIP
Cor de Roure

Per què ho vam fer?

No hi ha cap cultura superior o millor que una altra, per tant en comptes de parlar de cultura popular hauríem de parlar de cultures populars. Això és el que tenim clar a la nostra escola: sempre podem aprendre coses noves, i és d'aquestes coses que l'home i la dona ens enriqueixim i ens fem més savis.

Això no vol dir que haguem d'oblidar o deixar de banda la nostra pròpia cultura, sinó més aviat tot el contrari, cal que ensenyem als altres com som, però també cal que deixem que els altres ens ensenyin com són.

30 Cultures populars, quines?

Els humans cohabitarem els uns amb els altres dins d'un espai que és de tots: el món; saber viure amb algú diferent de nosaltres és el que ens falta aprendre, sense pensar que volen fer-nos perdre quelcom que és nostre, simplement són aquí i cal que els acceptem i entenguem.

Amb el lema «Som iguals, som diferents» vam treballar durant tot un curs a l'escola pública Cor de Roure de Santa Coloma de Queralt (Conca de Barberà), per tal d'assolir un objectiu molt clar: *Conèixer i respectar altres cultures*.

Si ens fixem en la definició que encapçala aquest escrit llegim: «efecte (...) a tota la humanitat», i això és el que volem arribar a fer: acceptar, tolerar i valorar *tothom*.

Sabem que no tots vivim de la mateixa manera. A l'escola, dins de qualsevol aula trobem nens i nenes provinents de diferents indrets del món. Aquesta és la realitat que tenim avui dia; els i les nostres alumnes i els i les mestres volem conèixer una mica més dels nens i nenes d'altres països.

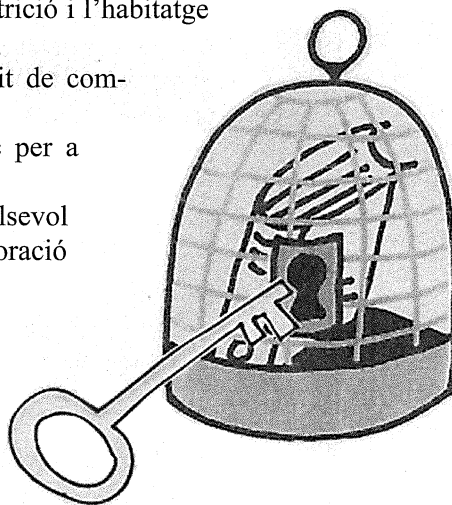
Què vam fer?

Al llarg del curs vam dividir per trimestres i mesos les activitats que havíem fer; és clar que tots els nivells hi van participar, perquè viure en aquest món i entendre'l és cosa de tots.

Durant el primer trimestre (mesos de novembre i desembre) es van fer les activitats següents:

- Veure i comentar vídeos sobre diferents països i cultures:
 - Parvulari i cicle inicial: «Noaga, la nena de Burkina Fasso».
 - Cicle mitjà: «El país del Quetzal, Guatemala».
 - Cicle superior: «El meu país d'allà».
- Jocs a les classes: «Com està distribuïda la riquesa al món»; es tractava de plantejar diferents situacions als i a les alumnes i veure com reaccionen.
- Mapa mundial dels països pobres i països rics (cicle superior).
- Jocs al pati: «Dret dels nens i nenes». N'hi havia quatre i cada un d'ells treballava un dret:

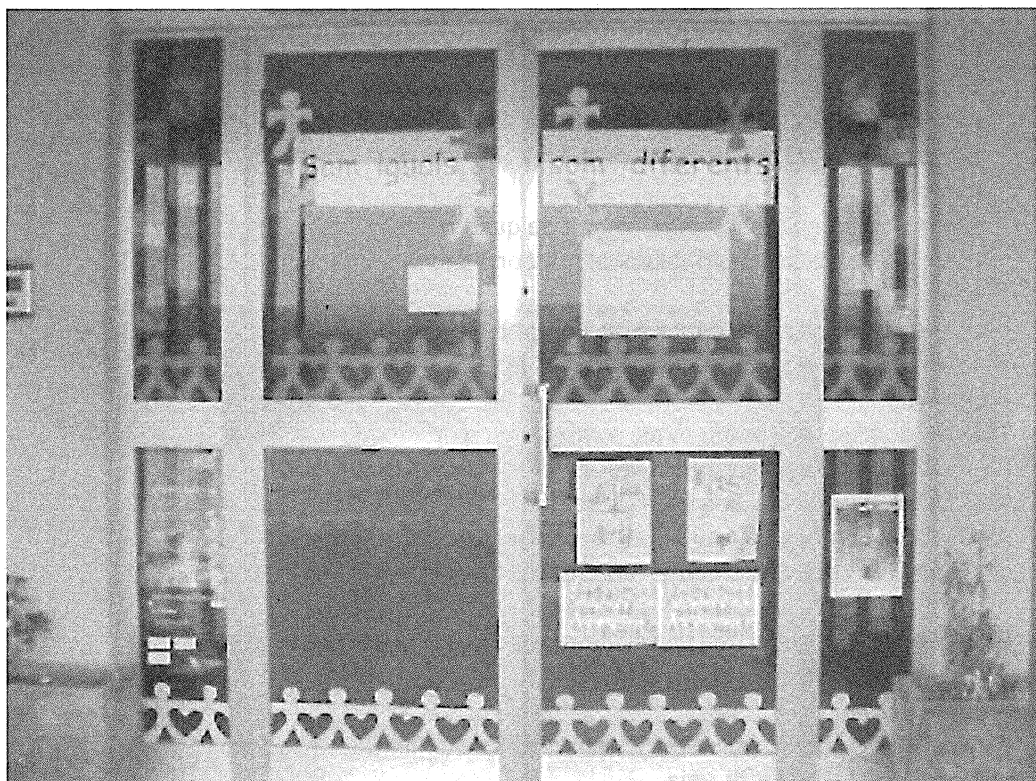
- **Fem diana:** Dret a l'atenció mèdica, la nutrició i l'habitatge per a tothom.
- **Dòmino:** Dret a ser formats en un esperit de comprensió, tolerància, pau i fraternitat.
- **Obrim gàbies:** Dret a l'educació i el joc per a tothom.
- **Memory:** Dret a la protecció davant de qualsevol tipus d'explotació, maltractament o incorporació laboral abans d'hora.
- L'abecedari solidari: es tractava de compondre paraules referents a la convivència i la solidaritat.
- Tallers d'arreu del món: Van venir a l'escola diverses persones de SOS RACISME i ens van ensenyar a ballar danses veneçolanes, es van explicar contes del Marroc i vam veure titelles argentins.



Durant el segon trimestre (mesos de gener fins a l'abril) es van fer les activitats següents:

- Parlem-ne: Rics/pobres; es van observar diferents làmines i es feia una reflexió del que s'hi veia.
- Màscares d'arreu del món; es van confeccionar màscares de l'Extrem Orient, de Venècia, d'Àfrica, de l'Himàlaia i de l'Antic Egipte.
- Carnaval: Tallers d'instruments i rua amb les màscares i els instruments.
- Notícies d'actualitat: «Per la pau, no a la guerra». Les trobem cada dia en qualsevol mitjà de comunicació. També vam participar a la manifestació que es va fer al nostre poble a favor de la pau.
- Col·laboració a la campanya contra la fam a l'Àfrica amb recollida d'aliments.
- Guarnim l'escola
- A l'escola hi ha nens i nenes d'altres països, ens apropem a la seva cultura:
 - Parvulari: Una mare polonesa ens explica el conte de «La caputxeta vermella» en polonès.
 - Cicle inicial: Una mare romanesa ens ensenya una cançó i un joc del seu país.

32 Cultures populars, quines?



- Cicle mitjà: Un alumne marroquí ens ensenya com és un bar, una discoteca i un mercat marroquí; en fem representacions.
- Cicle superior: Aprenem a fer mate, una beguda típica argentina.
- Programa radiofònic: Amb la participació de tots els alumnes de l'escola, cada classe es prepara la seva part i després la representa davant de la resta de l'escola.

Durant el tercer trimestre (mesos de maig i juny) es van fer les activitats següents:

- Capgrossos: cada classe va confeccionar capgrossos de diferents animals d'arreu del món (zebra, coala, girafa...), i a la festa de final de curs es va fer un espectacle per als pares.
- Jocs d'arreu del món: per apropar tothom el treball que havíem fet

a la festa de final de curs, en vam preparar uns quants i tothom s'ho va passar molt bé.

Conclusió

Això és el recull de tot el que vam fer. Com podeu veure, vam intentar donar una perspectiva de varietat cultural, tant pel que fa a cultures esteses per tot el globus terraquí, com de cultures que ara per raons politicosocials ens són més properes a causa de la immigració creixent que hi ha al nostre entorn.

Vam treballar civilitzacions perdudes (Antic Egipte) i cultures que tot just acaben de renéixer de l'oblit.

Després de tot aquest treball volíem que els i les alumnes reflexionessin sobre el fet que ells no són éssers únics, que coneguin la diversitat que hi ha al món (el que ells coneixen no és l'únic que hi ha), de com és d'heterogeni el nostre planeta; també volíem fer-los veure els problemes que hi ha avui dia (fam, guerres...); apropar el «món meravellós» que viuen a la realitat més cruel i real; van poder veure que hi ha nens i nenes que no tenen tot el que ells tenen, o simplement veure que tenen coses diferents; van veure que existeixen llocs on les situacions de vida són deplorables i llocs bonics i fantàstics que no s'imaginaven que existien.

Intentar despertar en els nostres alumnes sentiments i emocions que potser ningú els havia tocat mai, i la sorpresa és la resposta que vam obtenir a aquest treball, el despertar d'un somni que potser no sempre és bonic, però sí real.

La nostra escola treballa cada any un tema diferent dins l'eix transversal. Aquest curs 2004-05 estem treballant els valors, saber-se respectar un mateix i saber respectar els altres. Durant el curs anem fent diferents activitats i si voleu saber-ne més coses podeu visitar la nostra pàgina web, la qual podeu trobar dins del web del centre: <<http://www.xtec.es/centres/e3003011/corrou03.htm>> .

Reflexió, a partir de les activitats teatrals dutes a terme a dues escoles del barri de Sants on la majoria d'alumnes són immigrants, sobre la riquesa de coneixements que proporcionen aquests intercanvis, que inviten constantment a la reflexió, destacant que el punt més interessant és quan dialoguen críticament sobre allò que han vivenciat

El taller de teatre, un recurs educatiu i intercultural

Susana Efron

Si ens preguntem què és el teatre, ens trobarem distintes respostes, totes fonamentades, com ara que és un fet artístic, un bé cultural, una forma de comunicació, etc.

En aquest escrit donem al teatre el tractament d'*instrument educatiu*. Un instrument educatiu que no s'ha d'entendre com un recurs per a l'exposició de temàtiques curriculars, sinó com un *procés* afavoridor de l'intercanvi de distintes bagatges culturals, de diverses formes d'expressió i creació i de la integració del grup i de pautes de convivència. El teatre en el context escolar respecta el seu propi llenguatge, però no centra l'atenció en el resultat de la producció artística, sinó que els seus objectius són:

- Millorar la socialització dels nens i nenes dintre del grup i l'escola mitjançant els recursos teatrals.
- Fomentar les capacitats artístiques amb el reconeixement grupal.
- Vivenciar el gaudi estètic de la dramatització i crear un clima d'intercanvi.
- Experimentar tècniques d'expressió corporal i oral i reconèixer el propi cos.



Foto: El soldadet de plom, obra representada per infants d'educació infantil del CEIP Ciutat de Reus

Les activitats teatrals proporcionen la manera de construir un sistema propi de significants. El teatre, per la seva naturalesa lúdica, proporciona plaer i propicia situacions d'aprenentatge.

Als nens i nenes no els cal cap habilitat prèvia per «fer teatre». Practiquen continguts d'expressió corporal, ubicació en el temps i l'espai, llenguatge gestual i verbal i psicomotricitat.

Les motivacions i formes de l'activitat es basen, i hi corresponen, en el moment evolutiu en què es troba el grup. Si bé cadascú té el seu ritme i interès particular, les seqüències de creixement són semblants per edats i determinen les possibilitats expressives del grup.

Actualment porto dos tallers de teatre en una escola pública del barri de Sants de Barcelona, dirigits a nens i nenes de tercer i quart curs, ja que en aquestes edats, per l'estadi evolutiu, estan en condicions de descobrir el llenguatge teatral.

36 Cultures populars, quines?

Aquesta activitat es fa dintre l'horari escolar i forma part del programa MUS-E[®] de la Fundación Yehudi Menuhin España,¹ en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya, en el qual les arts són l'instrument fonamental per a la consecució dels seus objectius d'integració i convivència. Per mitjà del gaudi estètic que proporcionen les vivències artístiques, es proposen les activitats i les reflexions.

La majoria dels alumnes d'aquest centre són immigrants, i s'ha de destacar que és justament aquesta gran varietat de cultures i de vivències associades el fet que ens brinda els continguts més interessants: un mateix sentiment s'expressa de diferents maneres; una mateixa celebració o festivitat té distintes formes i valors en un entorn intercultural; amb un art de totes les cultures, nens i nenes de distintes procedències, vivencien continguts interculturals i comparteixen referents culturals propis.

De fet, hi ha distintes formes de llenguatge teatral, tantes com les infinites d'expressió i propòsits, però sigui la cultura que sigui, sabem tots que hi ha unes constants: l'entorn artístic, els actors, els públics i els missatges a aportar. I és aquí on el teatre en l'educació ha de conjugar les aportacions personals, afirmar les identitats i reconèixer-se part d'un grup.

Aquesta activitat no és nova per a mi, però la situació sí. Tinc una experiència d'uns quants anys en tallers de teatre, en especial de titelles, amb nens i nenes i dintre d'àmbits escolars, però en canvi és la primera vegada que ho faig fora del meu país, l'Argentina.

He observat que l'intercanvi entre els distints bagatges culturals i la integració social van de la mà, i que en aquest cas els nens i jo compartim el mateix procés.

Una pedagogia que inclogui el fet artístic porta adjunta una obertura sensorial en la qual el tracte personal es mostra dignificant el respecte a la igualtat de drets i a les diferències culturals. I sens dubte contribueix a crear un ambient acollidor, on desenvolupar els aprenentatges i enfortir relacions.

1. Vegeu <<http://www.fundacionmenuhin.org>>
i <<http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>>



Els objectius principals de la proposta eren:

- Assumir el teatre com a mitjà d'intervenció permanent als centres d'ensenyament.
- Fer arribar als joves la necessitat de crear uns marcs de debat al voltant de temes que els afecten directament o indirectament.
- Fomentar l'intercanvi d'experiències entre estudiants de teatre.
- Provocar en aquests estudiants el contacte amb el públic com a part del procés d'aprenentatge.

En l'acció teatral, d'uns 20 minuts de durada, s'hi proposaven tres temes que serien les tres escenes de la peça teatral.

Consumisme: On ens porta el consum desenfrenat? Pateix una malaltia la societat?

40 Cultures populars, quines?

- Drogues:* Quines circumstàncies porten al consum de drogues?
A qui convé la dependència creixent entre els adolescents?
- Globalització i guerra:* Qui és víctima de les guerres? Què s'amaga darrere la globalització?

A cada taller hi ha una mitjana de 15 nois i noies de segon d'ESO a batxillerat.

La proposta preveia preparar una escena a cada institut, fer conjuntament un sol muntatge i representar-la als tres instituts. Tots els nois i noies dels tres instituts de procedències, tarannàs i situacions molt diverses, que no es coneixien entre ells, s'hi engrescaren molt. Els assaigs anaven avançant. Se'n feren dos a l'Aula de Teatre Municipal dels 45 nois i noies.

Finalment, el divendres de Carnestoltes arribà i, molt aviat al matí, un autobús buit subvencionat pels Ajuntaments de Mataró i Argentona començà el seu viatge.

Anà a l'institut d'Argentona, hi recollí els quinze nois i noies del taller, una professora del centre i l'Enric; després es desplaçà al Puig i Cadafalch..., allà recollí els nois i noies del taller, la professora i... anà cap al Thos i Codina.

Ja els esperàvem!

En arribar, salutacions i abraçades..., vestir-se ràpidament i començar la funció!

Era un matí gris, tot l'alumnat, a la pista de futbol sala, estava preparat per veure l'acció.

Molta merda! (crit d'ànim d'actors i actrius). Una música molt adequada centrà l'atenció. Unes paraules per presentar l'obra i ja la primera escena, ***El consumisme***, homenatge a la targeta de crèdit, ignorància de la pobresa que ens envolta, missatges publicitaris pseudosolidaris.

A continuació, les **Drogues** i la relació dels poders polítics en la seva venda i extensió entre els joves, amb les conseqüències mortals que comporten.

Per acabar amb la **Globalització**, escena impactant per les refugiades que amb les seves criatures són acusades de ser el factor desestabilitzador de la democràcia i el pròsper ordre mundial i a qui cal combatre fins a la mort.

Un món que va a la deriva i a la mort, que només se salva per l'amor i la solidaritat.

El matí gris, el fred i la duresa de la pista de futbol foren un entorn que féu encara més sòlid el propòsit de l'obra.

L'actuació fou esplèndida i el missatge comprès tant pels de primer d'ESO, com pels més grans de cicles formatius. Satisfacció entre els actors i les actrius! Havia sortit i *molt bé!*

I tothom a l'autobús, acompanyats també per Josep Comas, regidor d'Educació de Mataró, i Tere Almar, tècnica del Patronat Municipal de Cultura, que no dubtaren a esmerçar el seu matí a seguir tot l'intercanvi teatral. Els ho agraïm.

Tot l'alumnat del Thos i Codina, en acabar el teatre, se n'anava a fer una sortida tutorial, cada curs a un lloc diferent, per afavorir la convivència. És l'opció que ha triat el nostre IES per celebrar el Carnestoltes.

L'autobús arribà a l'IES Puig i Cadafalch, es repetí el mateix procés: vestir-se, representació. Impacte de veure aquelles escenes de teatre tan ben assolides, tan serioses, tan profundes i alhora tan properes. L'ambient era diferent, ara era el nou gimnàs del centre, alegre i calentó, el sol s'havia aixecat i deia que no hi podia haver tanta injustícia sota un cel tan clar.

Després de la *performance*, en aquest centre havia de començar una festa, festa, de Carnestoltes. Tothom es disfressà, el professorat primer que ningú, de prehistòrics, però no hi feia res, també lligava la contundència de l'obra teatral amb la festa posterior.

42 Cultures populars, quines?

Una estona de pati, un cafetó i... l'autobús marxà cap a Argentona...; aquí tercera representació, el mateix procés anterior, també amb diferències, una pista més petita que la primera, molt alumnat, entorn dur altra vegada, però el sol del migdia esvaïa el fred i comunicava desig de lluita contra tanta desigualtat. En aquest centre no se celebrava el Carnestoltes, tothom havia de participar, el dissabte, al de la vila.

S'havien acabat les tres representacions, els nois i les noies satisfets, molt satisfets, perquè havien comunicat, amb la seva actuació, amb molts sentiments i moltes reflexions, amb poca paraula, amb molt de gest, molt bona posició en escena i molta contenció havien aconseguit dir el que tothom sap, però cal que se'ns recordi... que el món és quelcom molt fràgil i que els interessos dels poderosos el poden fer sucumbir. Res com el teatre per emocionar i fer pensar.

Per arrodonir la jornada, un dinar de tots els actors i actrius a la Font Picant d'Argentona, convivència, rialles, amistat, música, entrepans i alegria de tothom.

I acabat tot el muntatge, discretament, Enric Domingo, l'artífex principal de tota l'experiència, somreia, ja sense nervis.

Els objectius que ell proposava s'havien assolit i al professorat dels tres centres que només hi havíem col·laborat, ens havia ensenyat moltes coses: que cal confiar en els nois i noies, perquè quan són protagonistes conscients del que fan, el seu comportament és excel·lent, que els intercanvis entre instituts són factibles i enriquidors per a tothom..., que el teatre és una eina de compromís i de denúncia bonica i colpidora alhora..., que els nois i noies fent teatre despleguen un seguit de capacitats expressives i de captivament que poques vegades veiem a les aules... i moltes altres coses que cadascú ha elaborat personalment. Les felicitacions finals dels professors i professores dels tres centres foren sinceres i molt explícites.

Experiències com aquesta serien, al meu entendre, bones propostes dins d'un Pla d'Entorn, però caldria anar més enllà i millorar-ne alguns aspectes, com, per exemple, que un monitor de teatre fos, dins d'un centre educatiu, algú amb un horari més ampli, més participació en la dinàmica del centre, etc., per anar configurant uns claustres més

El teatre com a mitjà d'expressió permet afermar-se i elevar l'autoestima, descobrir-se i involucrar-se en el seu mateix entorn. Cobreix una necessitat afectiva.

Dintre el grup es practiquen distints rols com a pautes metodològiques. Per exemple, quan un subgrup «dramatitza», s'expressa tenint en compte que és observat pel públic, la resta dels companys, i el públic, per la seva part, ha de ser respectuós i atent al missatge. Tots passen pels papers d'actors i públic.

Des de molt petits viuen distintes perspectives de la vida. La riquesa de coneixements que proporcionen aquests intercanvis inviten constantment a la reflexió. El punt més interessant és quan dialoguem críticament allò que hem vivenciat. No és senzill: escoltar, ser escoltat i avaluar-se.

L'experiència amb els dos grups és positiva. Els nens i les nenes com més va més comunicatius i compromesos es mostren, i a vegades l'entusiasme els desborda. Al principi, n'hi havia alguns que es mostraven reticents, però això va canviar ràpidament, quan s'adonaren que la finalitat no era lluir «dots artístics»; així guanyaren confiança i no se sentiren exposats i s'integraren espontàniament. Que hi ha cap nen o nena que no vulgui jugar?

En el terreny personal, resulta molt gratificant. Tinc el suport dels tutors que també hi participen. Tots són comprensius amb les meves dificultats amb el català.

Cada llenguatge artístic, amb les seves pròpies formes, permet establir alternatives plaents en l'ensenyament-aprenentatge. Fomenten la curiositat per altres cultures, potencien el descobriment de capacitats pròpies, l'establiment de metàfores amb el món..., el gust de ser partícips actius.

El projecte d'intercanvi entre tres instituts mostra que les festes populars poden celebrar-se de diferents maneres i, en aquesta experiència, alumnes que estudien teatre presenten una acció conjunta per celebrar el carnestoltes.

Un altre Carnestoltes: intercanvi teatral entre tres instituts

**Maria Majó
i Clavell**

IES Thos
i Codina (Mataró)

Dins l'àmbit de la cultura popular, les festes a les escoles i als instituts, en començar el tercer mil·lenni, es poden celebrar de mil maneres i sempre tindran èxit i seran coherents si es fan sabent què es pretén en preparar-les i s'hi posa imaginació i treball per realitzar-les.

Aquí en teniu un exemple:

Els instituts Thos i Codina, Puig i Cadafalch de Mataró i l'Argentona d'aquesta vila som afortunats. Tenim un monitor de teatre, Enric Domingo, que aquest curs ens ha ofert una acció de teatre i convivència realment molt interessant.

Domingo fa un taller de teatre en horari extraescolar promogut pel Centre Cultural de La Caixa de Granollers en els dos instituts de Mataró, i al d'Argentona hi fa un CV de teatre.

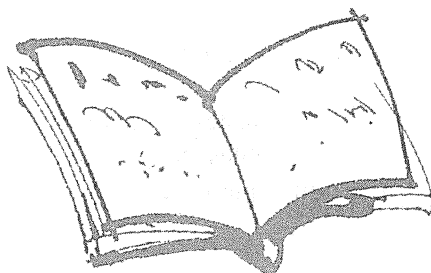
Abans d'acabar el primer trimestre, presentà a cada IES un **projecte d'intercanvi amb estudiants de teatre i presentació d'una acció als instituts participants**, per fer una *performance* el divendres de Carnestoltes al matí.

multiprofessionals, on diverses mirades educatives convergissin en propostes realment interessants per a l'alumnat.

I..., com dèiem en començar, les festes populars poden celebrar-se de mil i una maneres, totes possibles, totes acceptables i també hi cap, com aquest, un Carnestoltes ple de contingut reivindicatiu i d'amistat.

Fe d'errates

A l'article *La ciència de la cuina, una perspectiva escolar* de Claudi Mans, publicat a la revista *Perspectiva Escolar*, núm. 277, pàgina 10, paràgraf quart, on diu «... [les reaccions de Maillard] tenen lloc entre sucres i greixos, ha de dir «...entre sucres i proteïnes».



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Acostem-nos al Marroc» [Diversos articles]. *APerspectiva Escolar*, núm. 255 (maig 2001), p. 2-44.
- BROSSA I MARTÍNEZ, Maribel; MOLINA I MARTÍNEZ, Lucía. «La immigració i l'ensenyament de la llengua i cultura pròpies». *APerspectiva Escolar*, núm. 223 (març 1998), p. 55-59
- GIMENO, Antoni. «Sant Nicolau, patró dels escolars». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 190 (desembre 1994), p. 63-67

Llibres i articles

- ALSINA, R. *La comunicació intercultural*. Barcelona: Antrophos, 1999
- BELTRÁN, Joaquín; SÁIZ, Amelia. *Els xinesos a Catalunya: família, educació i integració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Alta Fulla, 2001 (Cultura popular; 17)
- BURKE, P. *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza, 1991
- CAMILLERI, Carmel. *Antropologia cultural y educación*. Paris: UNESCO, 1985 (Ciencias de la educación)
- «Catalunya és un país en festa progressiva». A: *Cultura*, núm. 69 (juliol/agost 1995), p. 27-42
- «Ciudadanía y educación» [Diversos articles]. A: *Revista de educación*, núm. extraordinario (2003)

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

- CONGRÉS DE CULTURA POPULAR I TRADICIONAL CATALANA (2: 1996: *II Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana: ponències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1997
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. 2a ed. Madrid: Alianza, 1998
- Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Joe L. Kincheloe; Shirley R. Steinberg (comps.). Madrid: Morata, 2000
- «Cultura quotidiana, cultura acadèmica». A: *Guix*, núm. 218 (gener 1996), p. 67-71
- «Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela». A: *Investigación en la escuela*, núm. 26 (1995)
- CURET, Francesc; ANGLADA, Lola. «Costums, festes i solemnitats». A: *Visions barcelonines, IV*. Barcelona: Alta Fulla, 1983
- ESCOLA BRESSOL L'ARBOÇ (Barcelona). *Festes populars a l'escola bressol*. Barcelona: Patronat Municipal de Guarderies, 1989 (Apunts d'escola bressol; 8)
- «Las fiestas populares en la escuela» [Monogràfic]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 48 (marzo 1996), p. 29-43
- GRIGNON, Claude. «La escuela y las culturas populares». A: *Archipiélago*, núm. 6 (1991), p. 15-19
- GIROUX, Henry A. *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona [etc.]: Paidós, 1996 (Paidós educador; 120)
- HOFSTEDE, Geert. *Culturas y organizaciones: el software mental la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Escola Universitària de Turisme (ESMA). Madrid: Alianza Editorial, 1999 (El libro universitario: Ensayo: Ciencias Sociales; 128)
- Identidad y ciudadanía, un reto para la educación intercultural*. Bartolomé Pina, Margarita (ed.). Madrid: Narcea, 2002
- LASAGABASTER, D. «Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá». A: *Cultura y educación*, vol. 16 núm. 3 (2004), p. 323-339
- LOBROT, Michel. *A quoi sert l'école?* Paris: Armand Colin, 1992 (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation)
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. *La destrucción del conocimiento*. En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 237 (junio 1995), p. 78-81
- PRATS, Llorenç. *El mite de la tradició popular: els orígens de l'interès per la cultura tradicional a la Catalunya del segle XIX*. Barcelona: Edicions 62, 1988 (Llibres a l'abast; 237)
- Propostes didàctiques al voltant de les festes: (el Carnaval, Sant Jordi, Sant Joan, La Castanyada i Nadal i Reis)*. Barcelona: Graó, 1989 (Propostes didàctiques al voltant...)
- PUJOL SUBIRÀ, M. Antònia. *La dansa catalana en l'ensenyament primari*. (Joan Serra Vilamitjana). Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradi-

46 Cultures populars, quines?

- cional Catalana. Tarragona: El Mèdol; Barcelona: Departament de Cultura. Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana, 1998 (Eines de cultura popular; 1)
- SOLER, Joseph. *Cultura popular tradicional*. Barcelona: Enciclopedia Catalana, 2001 (Pòrtic; 20)
- STENHOUSE, Lawrence. *Cultura y educación*. Morón (Sevilla): MCEP, 1997 (Ideología, pensamiento y educación; 3)
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 1994 (Pedagogía)
- WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro: EUB, 2002 (Intersecciones; 2)

LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

Eduquem l'afecte

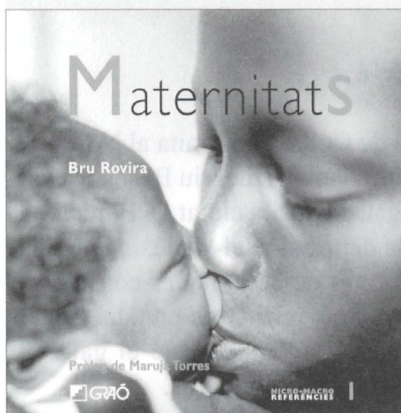
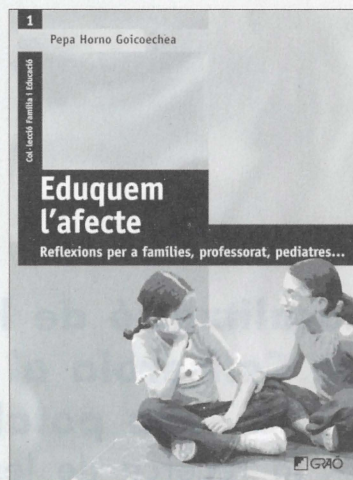
NOVA COL·LECCIÓ
FAMÍLIA I EDUCACIÓ

Reflexions per a famílies, professorat, pediatres...

Pepa Horno

142 pàgines 13,00 €

Per què les paraules dels éssers que estimem ens fan tant de mal? I per què sembla que sempre perjudiquem més les persones que més estimem? Per què de vegades no som capaços de canviar allò que ens disgusta de nosaltres mateixos o dels nostres fills i filles? Com aprèn un infant a somriure? Per què les persones que vam estimar, encara que se'n vagin, romanen presents a la nostra vida? Per què ens costa tant demanar perdó als nostres fills i filles? Per què dues persones que han viscut una mateixa experiència expliquen històries tan diferents sobre el que ha passat? L'afecte s'educa, es fomenta, es construeix i es danya. Les relacions afectives són un procés de dues persones, únic i irrepetible, que dona a totes dues la seguretat bàsica per relacionar-se amb el món i els models de referència necessaris per entendre'l, per absorbir el coneixement i per aprendre a relacionar-se amb els altres. Les ferides que deixem en aquest procés afecten la resta del desenvolupament de l'infant.



Maternitats

BRU ROVIRA

84 pàg. 16,00 €

Fotografies de mares i fills de diferents continents, vistes amb els ulls dels nens de les nostres escoles, els quals les han enriquit amb els seus sentiments i amb el seu interès, amb les històries que són capaços d'evocar o inventar.

KUITO • IRAN • A LA CONSULTA MÈDICA • NASCUT A LA CARRETERA • ENTRE REIXES • ELS INTOCABLES • SATTÀ • L'HABITACIÓ BUIDA DE LA MILICIA • SOMÀLIA • MAQUILADORA • MUSULMANS • EL BIBERÓ D'EN TONI • BALTASAR • UNA BALA PERDUDA • GUATEMALA. AL MERCAT D'ANTIGUA • FES'ME UN PETÓ

 **GRAÓ**

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34

08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64

graoeditorial@grao.com

L'autora, alumna de quart d'ESO, ens explica el seu treball sobre les 35 fonts que ha trobat a la serra de Collserola, treball en el qual ha estudiat quina aigua hi bevem quan anem a passejar i en trobem una i en quin estat de conservació es troben totes elles.

Localització de les fonts de la serra de Collserola al vessant est i determinació de la seva potabilitat

«A la recerca de les fonts perdudes»

Núria Tomàs Giner

Alumna de 4t d'ESO de l'IES Narcís Monturiol

Manuel Belmonte Nieto

Tutor

Introducció

La serra de Collserola limita al Nord i al Sud amb dues valls: la del riu Besòs i la del riu Llobregat, a l'Est la ciutat de Barcelona i a l'Oest la depressió del Vallès. Amb una extensió de més de 8000 ha, és considerada com el pulmó verd de la ciutat, el qual hem de saber mantenir perquè el gaudeixin les generacions venidores.

Aquest treball de recerca va dirigit a tots els amants de la natura, als que fan fúting, ciclisme, esportistes i caminants, a totes aquestes persones que, després de recórrer la muntanya i cansades, busquen una font per calmar la set i fer un descans.



I la meua pregunta és: sabem quina aigua bevem?

Jo m'he centrat en l'estudi del vessant est de la serra de Collserola, que és la que està tocant a Barcelona. En aquest treball localitzaré les fonts que hi ha a la muntanya. Com a font d'informació he utilitzat antigues referències del terreny i preguntat a veïns de la zona. De totes les fonts que trobi, prendré mostres d'aigua per analitzar-

ne la potabilitat i saber quina aigua bevem. També en mesuraré el cabal i la temperatura, descriuré el seu entorn i el lloc on estan. I faré una fotografia a cada una.

Hipòtesi

- Penso que l'aigua que bevem en algunes fonts no té la potabilitat que hauria de tenir.

50 Recerca

- Crec que la majoria de les fonts estan oblidades pels responsables del seu manteniment

Objectius

1. El meu objectiu principal és localitzar el major nombre possible de fonts; per això en primer lloc buscaré referències en centres governamentals, en bibliografies de les zones i també comptaré amb l'ajuda voluntària de les persones que estan a la muntanya, passejant o fent algun esport.
2. Determinar-ne la ubicació i com arribar-hi.
3. Determinar-ne l'estat de conservació i, si és el cas, comunicar als responsables l'estat en què es troben.
4. Analitzar l'aigua mitjançant diferents anàlisis per determinar-ne la potabilitat.
5. A més a més, faré una maqueta d'una font imaginària amb un tall geològic de la muntanya per on es pot observar el recorregut que fa l'aigua a través de diferents classes de roques fins que raja per la font.

Materials i mètodes

Els materials que s'utilitzen són els següents:

- Mapes i plànols de la serra de Collserola.
- Pots esterilitzats i ampolla d'un litre.
- Cronòmetre i termòmetre.
- Màquina fotogràfica.
- Bureta, estufa i plaques de Petri.

- Reactius químics.
- Vidre de doble càmera.
- Fustes, tessel·les, sorres i cola blanca.
- Bomba d'aigua.
- Gomes per introduir l'aigua.
- Un brocal.

Els mètodes per al seguiment i desenvolupament del meu estudi són:

- Els dissabtes i diumenges buscaré i localitzaré les fonts.
- Fotografiaré l'estat de les fonts i el seu entorn.
- Recolliré mostres d'aigua i les seves temperatures.
- Calcularé el seu cabal.
- Analitzaré l'aigua per determinar-ne la potabilitat:
 - Des del punt de vista químic.
 - Des del punt de vista microbiològic.

Resultats

En aquestes 5 taules s'exposen els resultats de les cinc primeres fonts (l'estudi complet és de 35 fonts).

Taula núm.1. Anàlisi *in situ*

Núm. font	Conservació	Localització	Cabal	Entorn de la font	Accessibilitat	Netedat
001	*	***	***	**	***	**
002	*	***	**	*	*	*
003	**	**	*	**	*	**
004	***	*	**	***	*	**
005	***	***	**	***	**	***

* Dolenta ** Regular *** Bona

Taula núm. 2. Anàlisi bàsica

Núm. font	Cabal min/L	Temperatura °C	pH	Duresa	Duresa de carbonat
001	0'06''	14 °C.	7,5	25°	13°
002	1'10''	16 °C.	7,5	27°	12°
003	2'36''	12 °C.	8,0	18°	10°
004	1'32''	13 °C.	7,5	21°	14°
005	1'24''	15 °C.	7,5	20°	11°

Taula núm. 3. Anàlisi química (feta per mi mitjançant reactius químics)

Paràmetres / núm. font	001	002	003	004	005
Fosfats (mg/L)	0,1	0,5	1	0,5	0,5
Clor (mg/L)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Calci (mg/L)	180	200	140	200	160
Ferro (mg/L)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Coure (mg/L)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nitrit (mg/L)	< 0,1	< 0,1	< 0,1	< 0,1	< 0,1
Nitrat (mg/L)	5	0	5	0	0
Amoni (mg/L)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amoníac (mg/L)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Arsènic (µ/L)	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4
Mercuri (µ/L)	0,2	0,2	0,3	0,2	0,5

Taula núm. 4. Anàlisi microbiològica

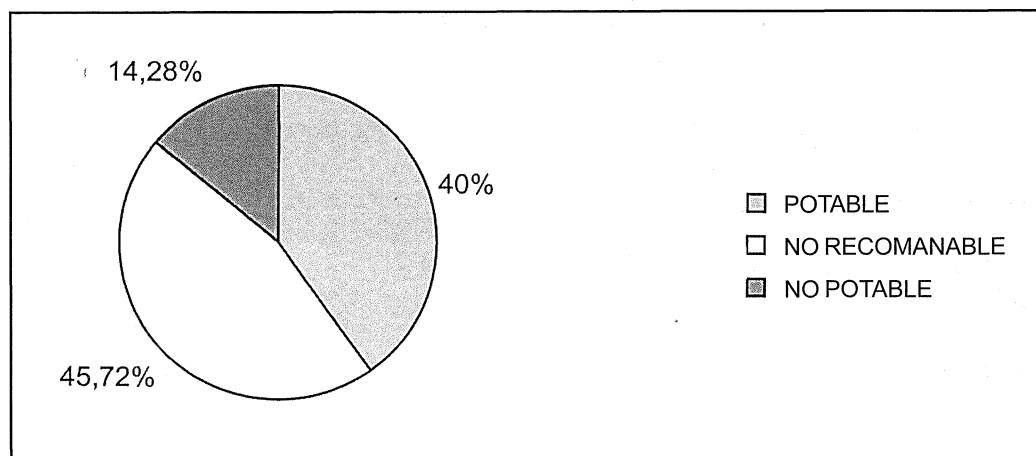
Núm. font	Nom de la font	Bacteris	Fongs
001	Font del Racó	473	11
002	Font del Cigró	2	57
003	Font de la Cabra	446	3
004	Font de Sta. Eulàlia	5041	0
005	Font de Canyelles	5138	0

Taula núm. 5. Potabilitat de les fonts

Núm. font	Nom de la font	Determinació de la potabilitat
001	Font del Racó	No recomanable
002	Font del Cigró	Potable
003	Font de la Cabra	Potable
004	Font de Sta. Eulàlia	Potable
005	Font de Canyelles	Potable

A les primeres proves es van trobar molts bacteris i he hagut de fer una dissolució, que ens mostra els bacteris i fongs

que han sortit després del procés realitzat en una estufa de cultiu en unes plaques de Petri.



Conclusions

- Pel que fa a la primera hipòtesi, «sobre la potabilitat de l'aigua», puc afirmar que segons les anàlisis que he practicat, la majoria de les fonts no són recomanables per beure'n l'aigua.

- Sobre la segona hipòtesi, «l'estat de les fonts», he comprovat que la majoria estan oblidades, abandonades, trenca-des i de vegades fins i tot han desaparegut.

Després d'aquest treball, espero que es

prenguin mesures perquè no es deteriorin més.

Lliçoneta

Si vas a passejar per la muntanya
emporta't una ampolla d'aigua!

Valoració personal

No he trobat cap documentació escrita ni tampoc per Internet de les fonts que hi ha a la muntanya. M'ha resultat, doncs, bastant difícil trobar-les. Solament he trobat informació d'alguna font de les més emblemàtiques de la zona.

Si no fos per persones (sovint jubilades) que dediquen molt de temps dels seus dies a anar a les fonts i cuidar-les (a vegades hi posen plantes i les restauren), la majoria estarien destruïdes o oblidades, com és el cas d'un gran nombre.

Tenim un patrimoni natural que hem de cuidar.

Agraïments

- Al meu tutor, el Sr. Manuel Belmonte, que ha tingut molta paciència amb mi.
- Al Sr. Miquel Tormos, de l'Arxiu Històric de Roquetes, que m'ha corregit alguns noms de fonts i me n'ha dit d'altres.
- Al CDECT, on vaig preparar les mostres microbiològiques.
- Al Sr. Luis Fermín Capitán Vallvey, del Departament de Química Analítica de la Facultat de Ciències de Granada.
- Al Sr. Camps, biòleg, de l'empresa

Stenco, que m'ha donat les pautes a seguir per saber els límits de la qualitat d'aigües potables.

- A les Germanes de la Casa de la Santa Creu, que m'han deixat entrar en les seves instal·lacions.
- Als meus pares, els quals finalment faré que coneguin tan bé com jo la serra de Collserola.
- A totes aquelles persones que m'han ajudat en aquest treball dient-me on sabien que hi havia alguna font i a la gent tan especial que fan coses per altruisme, sense les quals moltes fonts s'haurien perdut.

Bibliografia

- COLL, X. *Fuentes de las montañas de Barcelona*. Barcelona: Editorial Alpina, 1956.
- BESCÓS, A.; COLL, X. *Alrededores de Barcelona*. Barcelona: Editorial Alpina, 1959.

L'article dona pautes per fer un treball sobre els grills a l'escola des de la perspectiva de la interacció d'un organisme i el seu ambient, el qual va associat a una contínua successió de canvis que permeten mantenir-lo en vida.

Observar i mantenir grills a l'aula per construir el model d'ésser viu

*Rosa M. Pujol
Josep Bonil*

1. Introducció

El joc permanent d'interaccions entre un organisme i el seu ambient va associat a una contínua successió de canvis que permeten mantenir-lo amb vida, d'acord amb el seu propi programa genètic. Constitueix un joc on, paral·lelament, l'ambient en el qual viu l'ésser viu també canvia contínuament a causa de la presència del mateix ésser viu i d'altres. En aquest article s'expliquen algunes pautes per treballar els grills des d'aquesta perspectiva.

2. Crear un ambient per observar i experimentar

Construir el model d'ésser viu comporta necessàriament deixar d'estudiar els organismes com a sistemes aïllats i fer-ho

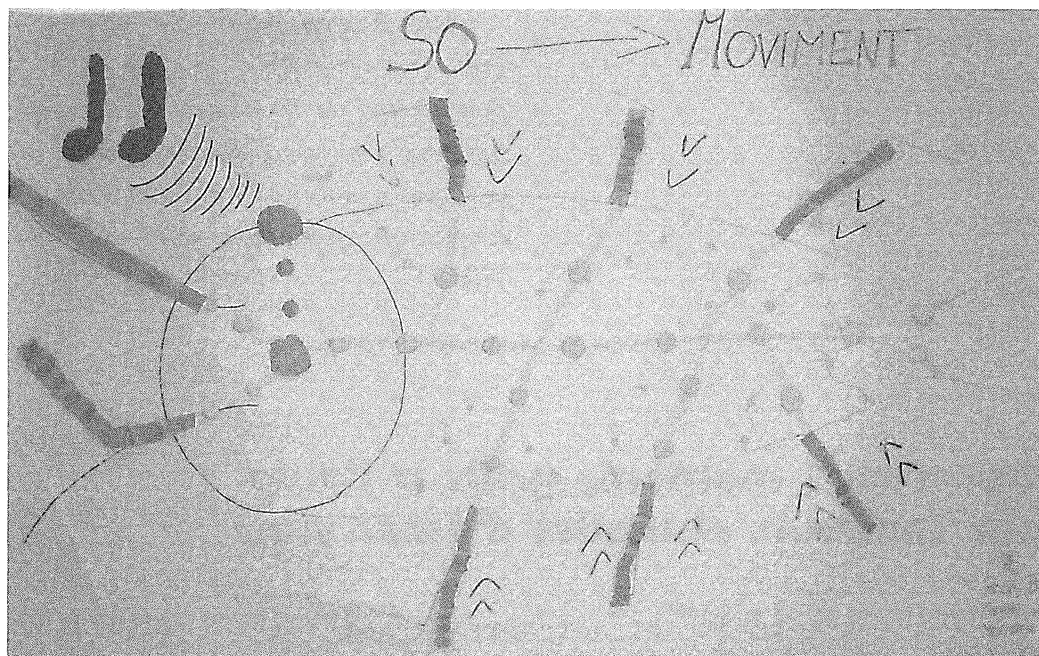


Figura 1.

des de la perspectiva de la complementarietat entre la seva organització i la de l'ambient on viuen. Per fer-ho resulta imprescindible plantejar contextos d'aprenentatge en els quals els escolars puguin reconèixer i construir les relacions que vinculen cada ésser viu amb el medi en el qual viu.

Si bé es pot partir d'aquells éssers vius que es poden trobar en ambients pròxims a l'aula (al pati de l'escola, al jardí del barri, al bosc, a la platja...), resulta molt interessant treballar amb aquells que són fàcils de mantenir en un ambient artificial dins de la classe (insectes pal, grills, pollets...). La seva observació diària permet obtenir

dades directes («què mengen?», «com es mouen?», «com s'amaguen?»...), que possibiliten als escolars anar elaborant explicacions de relacions amb l'ambient. Són situacions en les quals els nens i les nenes poden veure que la vida funciona mitjançant un procés d'interacció i canvi constant entre un organisme i el seu ambient.

La construcció d'un ambient artificial, per exemple un terrari, perquè visquin grills, constitueix en ell mateix un fet d'aprenentatge. No es tracta de muntar el terrari com un pas previ per observar aquests animals. Es tracta de pensar conjuntament amb els escolars com ha de ser el terrari a fi que

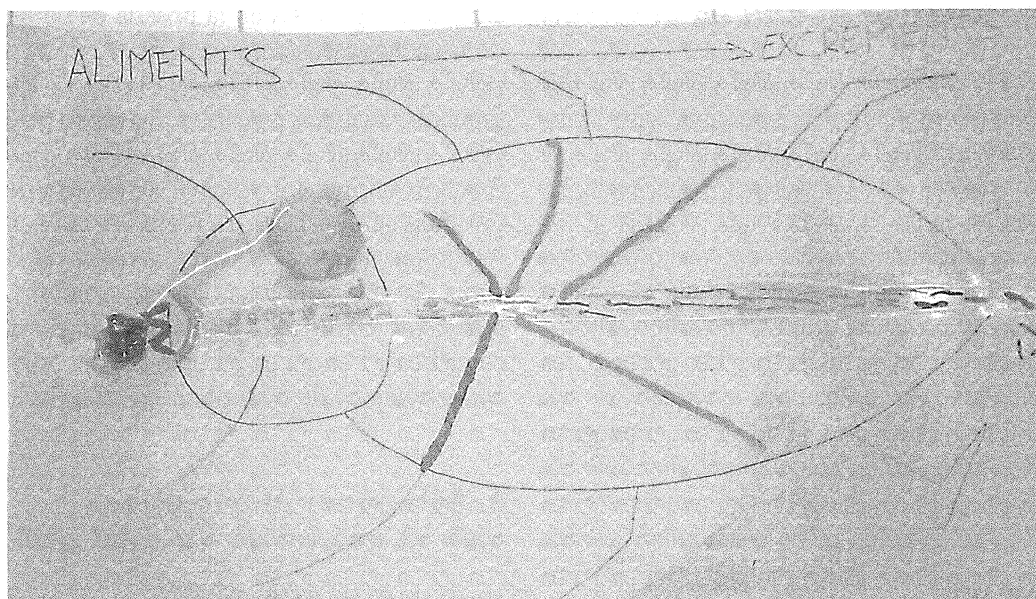


Figura 2.

sigui un ambient adequat per als grills. Constitueix un procés d'investigació d'informació, a través de l'observació directa de l'animal en el seu ambient i també a través de llibres i vídeos per tal d'anar trobant resposta a preguntes del tipus: «li ha d'agradar viure en un ambient amb molta o poca llum?»; «si li agrada la foscor, com ho podem fer per crear un ambient fosc?»; «prefereix viure en un ambient humit o en un ambient sec?»; «com podem crear un ambient humit en el nostre terrari?». La construcció de l'hàbitat artificial del grill ha de servir per anar construint explicacions que permetin anar comprenent com cada organisme viu en un determinat ambient perquè és d'una determinada manera.

3. El grill canvia, l'ambient canvia

Durant l'estudi dels grills és important reconèixer l'ambient extern dels éssers vius com un sistema constituït per una estructura, el qual també presenta múltiples interaccions i, consegüentment, és canviant. Els escolars detecten al terrari una situació inicial en la qual tan sols hi ha grills, pedres, aigua i menjar; posteriorment, el terrari conté nombroses defecacions, el menjar s'acaba, hi ha restes de mudes i apareixen ous. És una dinàmica en la qual els grills van canviant (creixen i es desenvolupen), gràcies a l'aliment de l'ambient i, alhora, l'ambient (el terrari) canvia (disminueix el menjar i l'aigua, apareixen defecacions i ous).

4. Observar el grill en el terrari

Per construir un model d'èsser viu des de la complexitat de relacions amb l'ambient cal fugir d'enfocaments que tan sols se centren en la descripció d'estructures. No es tracta de veure que el grill té sis potes articulades i dues antenes que surten del cap. El punt més important, en aquest cas, és observar quines situacions provoquen que el grill mogui les potes o les antenes («es mou quan aixequem el seu refugi i hi ha més llum?»; «es mou quan busca menjar?»; «es mou per anar amb els altres grills?»;...), i com ho fa per moure-les («mou totes les potes a l'hora?»; «abans de moure les potes sempre mou les antenes?»;...).

Paral·lelament a les observacions que es van fent a l'aula, resulta de gran interès proposar que cada escolar construeixi el seu propi terrari per mantenir durant una setmana un grill amb vida a casa seva. Una activitat possible, ja que és fàcil disposar de grills suficients. El fet d'emportar-se a casa un grill i mantenir-lo viu estimula l'observació i l'interès. Hi ha qui veu com el grill fa la muda, hi ha qui s'adona que hi ha menjars que li agraden més; d'altres escolars observen amb molta més precisió el moviment de les potes quan l'animal canta...

Durant el conjunt de totes les observacions, els escolars poden observar i descriure diferents mecanismes de desplaçament, diferents maneres de detectar l'aliment, situacions de muda associades al creixement o minuciositats de l'estructura

externa del grill. És en la posada en comú de totes aquestes observacions quan cada nen o nena pot defensar els seus arguments, analitzar possibles discrepàncies, anar acordant característiques pròpies d'aquest animal tot veient l'existència de multicausalitat i multiefecte en el seu moviment o en el seu creixement. Una sèrie de fets que resulten de gran importància en la construcció del discurs científic de l'alumnat, perquè suposa utilitzar estratègies de pensament no lineals.

5. Relacionar el que es veu amb el que passa dins del grill

Els grills, igual que tots els organismes superiors, estan formats per un conjunt de parts diferents, però interrelacionades. Un grill té antenes, potes, boca...; cada una de les esmentades parts és diferent i té una funció específica (les potes per caminar, les antenes per detectar...), però tan sols adquireixen significat en el conjunt del grill (una pota aïllada no seria res, ni serviria per a res). El conjunt de totes aquestes parts i de les seves interrelacions és el que constitueix un ésser viu. Pot entendre's, doncs, com d'insignificant resulta estudiar les parts d'un ésser viu de manera aïllada i l'absurd que suposa plantejar la funció de nutrició, de relació i de reproducció dels éssers vius com tres coses independents. Cada ésser viu presenta unes estructures que possibiliten la seva nutrició, la seva respiració, la circulació o transport de substàncies per l'interior del seu cos, la seva reproducció, el seu desenvolupament, el seu sosteniment, el seu moviment, la

seva regulació interna, la seva relació amb els estímuls de l'ambient; cada una de les esmentades estructures és diferent de les altres; tanmateix, totes aquestes estructures actuen de manera del tot integrada permanentment i constantment, i fan possible la vida de l'organisme.

És en el fet de compartir el conjunt de dades observades en relació amb el moviment i relacionar-les amb el que succeix dins el grill («com ho deu saber el grill que ha de moure's quan aixequem el seu refugi?», «què deu passar dins el grill perquè vagi cap al menjar que posem en el terrari?»...). Quan pren sentit conèixer les característiques estructurals de les seves

potes o del seu cos, ja que es relacionen amb els mecanismes interns que fan possible que el grill visqui. Llavors és quan es van interpretant les relacions que han anat sorgint i es va construint un model d'ésser viu cada cop més complex.

A la figura 1 de la pàgina 54 es pot veure una representació del que l'alumnat creu que passa dins el cos del grill quan aquest insecte sent un soroll que fa que es mogui ràpid per amagar-se. A la figura 2 de la pàgina 55, la representació del que passa dins el cos respon a la relació que fa l'alumnat entre l'observació que el grill menja i l'observació que aquest insecte defeca.

Un repàs sobre l'assignatura de plàstica que tracta temes com: l'actitud en el procés creatiu, la incertesa envers els models acotats, no anar en contra de l'error, la plàstica com a mitjà i no com a objectiu, el llenguatge i les metàfores i què passa amb la tècnica.

Llançar-se a experimentar

Bernat Rocabert Argila

Aquest article neix de l'experiència gratificant de diversos cursos a les escoles d'estiu del 2004 en els quals vam poder compartir experiències diverses i enriquir-nos entorn de la «controvertida» plàstica, una matèria que per a alguns mestres es presta al «desordre», i que és incòmoda per a molta gent.

El que la fa problemàtica és la logística i la implicació que demana tot procés creador: totes dues, a l'escola, tenen un preu alt en organització i en quantitat de material. El ritual de muntar la classe, desmuntar-la i netejar-la, és costós. I amb tant de material desplegat, la sensació de caos en general, i sobretot els dies de pluja, està molt a prop.

Si a això hi afegim la poca atenció dels alumnes pel que estan fent i el poc compromís que aquests nois i noies mostren en l'assignatura, per la poca importància

que té en l'ordre acadèmic, tindrem un panorama no gaire engrescador i gens seductor a l'hora de fer alguna cosa. Perquè en el fons, no s'està oferint als alumnes res de nou, res de viscut o interessant que «els atrapi en alguna recerca» on puguin descobrir quelcom d'ells/es mateixos/es.

En aquest curs d'estiu, molts dels professors i professores assistents, es preguntaven com poder fer de la plàstica una matèria mínimament més atractiva i fàcil de pair. D'altres, simplement venien a distreure's una mica i a desconnectar de la pressió del curs i començar així bé les seves vacances.

Venien també perquè els donessin aquelles noves fórmules («matemàtiques o no»), per poder distreure els/les alumnes amb noves tècniques i descarregar-se del neguit de no saber què fer.

La primera estranyesa era que, el primer dia, com a inici no els vaig suggerir cap tècnica, sinó que vaig mirar que cadascú «s'enfrontés» amb ell mateix i amb el del costat en una relació no verbal, sinó plàstica.

La sorpresa va ser majúscula, quan, en comptes de plantejar una tècnica, vaig proposar **una vivència, un procés creatiu**, en el qual el resultat final era el que menys importava. No es pretenia obtenir un dibuix o un quadre, sinó que l'objectiu de la proposta era plasmar «el neguit intern» que vivia cada participant en l'acte de relacionar-se plàsticament amb l'altre, tot desplegant la pròpia llibertat, confronta-

da amb la llibertat del que tenia al costat.

I, creieu-me, al final de la sessió, quan van aconseguir viure l'experiència, tot i el desconcert inicial, moltes de les pintures obtingudes sorprenien positivament els autors mateixos.

Buscar una actitud i no un resultat

En l'assignatura de plàstica, normalment es busquen resultats bonics i immediats per poder fer uns àlbums ben curiosos per ensenyar als pares i, així, «vendre bé el producte», oblidant completament la importància del procés creatiu, que en els infants té unes possibilitats sorprenents i quasi il·limitades.

En l'art, les coses no es valoren només pel resultat físic, és a dir, si és bonic o no, sinó que es mira si l'obra transmet l'actitud i la intenció amb què s'ha creat. L'art busca l'esperit, allò invisible, s'observa si el conjunt té harmonia i, sobretot, si emociona, si comunica.

I aquí no hi caben les coses només boniques o només ben fetes.

És molt més rica, atraient, impactant o valenta una cosa «mal feta» però viscuda amb passió i intuïció, que una altra de «ben feta», però realitzada amb avorriment i/o amb estereotips.

L'actitud en el procés creatiu

En les arts visuals i, per tant, també, en la plàstica, i com en qualsevol camp de la passió, l'actitud en el procés creatiu sovint és la de «llançar-se a experimentar», cosa que comporta sensacions de vertigen i d'excitació, provocades pel risc de fer quelcom que no saps ben bé ni què és, ni com és, ni on et portarà. Tot plegat està contraposat a una forta necessitat nascuda del desig de realitzar-ho, desig que al seu torn empeny fort des de dins i, per tant, t'obliga a actuar i a prendre decisions.

En llançar-se a experimentar de veritat, hom està adquirint un compromís amb un mateix centrat en quatre aspectes: *sinceritat*, *rigor*, *esforç* (que vol dir acceptar el repte) i *constància* (que implica paciència).

Aquests quatre mots, sovint, duen inherents connotacions negatives, de patiment. Cada dia dels cursos vaig sentir diverses vegades frases com:

- «El que es demana és molt difícil. No me'n surto. Si no és necessari, ho deixo estar.»
- «És un rotllo: no sé què més fer. Plego, si és que no és imprescindible continuar.»

La primera va associada als conceptes de rigor i esforç. La segona ve a dir que la constància connota avoriment.

A més a més, la sinceritat sol brillar per la seva absència, quan no hi ha compromís

amb el que s'està fent. I tot, perquè s'ha perdut de vista que el repte creatiu d'experimentar és tan seductor, tan intens, que:

- La sinceritat es converteix en amor al que s'està fent.
- El rigor es converteix en el gust i la necessitat d'apropar-se a la bellesa, a l'autenticitat en l'acció.
- L'esforç es converteix en les ganes d'avançar, i no es pateix, perquè s'està massa concentrat en l'experiència que s'està vivint.
- I la constància es converteix en la necessitat urgent d'aconseguir expressar allò tan intangible que portem dins, que potser desconexem de nosaltres mateixos/es, i que evidentment no s'aconsegueix ni al primer ni al segon intent. D'aquesta manera se subratlla el compromís que s'ha agafat amb el treball, amb l'obra.

La «incertesa» envers els models acotats

Llançar-se a experimentar implica treballar amb un alt nivell d'incertesa. Incertesa que ens permet desenvolupar la nostra llibertat i la capacitat de decisió.

La incertesa ens permet i ens convida a observar i a dialogar amb el treball que estem fent (o sigui amb nosaltres mateixos). Ens dona l'oportunitat d'enriquir la nostra mirada i sorprendre'ns positivament del que som capaços de fer.

Però si acotem massa aquesta incertesa, aquesta llibertat, escollint models, o

marcant objectius massa senzills, massa simplificats, quasi com senyals de trànsit, estem tallant les ales de la creativitat, impedim la possibilitat que passin coses. Cal aclarir, però, que acotar la incertesa no implica renunciar del tot als models, sinó que suposa aprendre a mirar-los i a no ser-ne esclaus.

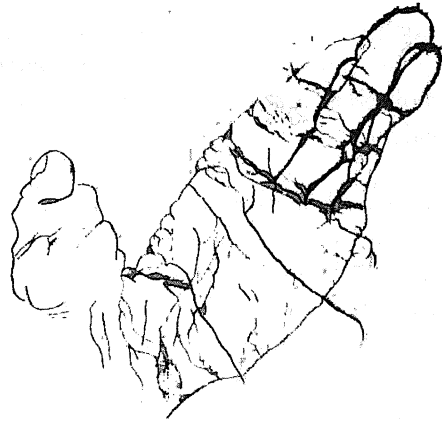
No anar en contra de l'error

Els «accidents» en els treballs són els que permeten ampliar el propi llenguatge. Equivocar-se sovint vol dir, tan sols, que el que estàvem fent de cop ha fet un tomb inesperat. En aquest moment ens toca deturar-nos a observar i decidir per on hem de tirar a partir d'ara: d'aquesta manera «l'error» es transforma en una virtut i, moltes vegades obtenim, un resultat molt millor del que esperàvem.

En l'ensenyament tradicional a l'escola en general, es lluita contra «l'error» amb totes les forces utilitzant les armes del coneixement i de la pedagogia.

Però en un procés creador, en la creativitat, també en l'educació visual i plàstica, «l'error» en un dibuix o en el que es faci (no l'error en l'actitud de treball), «l'accident» provocat o no, pot ser una eina molt vàlida per desenvolupar el llenguatge plàstic de l'alumne, fent que desplegui la seva capacitat creativa, que busqui noves sortides i que s'adoni de noves resolucions.

El fet d'incorporar «l'error» en el desenvolupament del llenguatge plàstic, de no llegir-lo com un petit fracàs, de no



donar-li importància, elimina pressió a l'alumne (i també al professor o a la professora): l'alumne es troba molt més relaxat, deixa fluir millor la seva expressió i, com a conseqüència, està molt més a prop d'obtenir un «bon resultat».

D'aquesta manera, i encara que sembli contradictori, els resultats acaben essent millors, ja que l'alumne treballarà sempre amb dosis més altes de sinceritat respecte del que està fent.

Això contribueix a desenvolupar la capacitat de concentració i la claredat en les seves decisions, i augmenta així l'autoestima i la satisfacció personal.

La plàstica com a mitjà i no com a objectiu

Si els/les mestres de primària i de secundària poden ensenyar matemàtiques sense ser matemàtics; si poden ensenyar a

llegir i escriure sense ser escriptors, i sense ser filòsofs podrien ensenyar a pensar; sense ser pintors o artistes també poden ser molt bons educadors d'educació visual i plàstica.

Només cal que siguin capaços de transmetre, no la tècnica, que ve amb la pràctica, sinó l'emoció d'anar fent descobrir als seus alumnes unes capacitats d'ells mateixos que desconeixien.

Si tan sols es vol ensenyar una tècnica, una habilitat de plàstica (quan, en molts casos, ni tan sols el mestre o la mestra la té), és normal que la batalla per fer la plàstica atractiva estigui perduda ja d'entrada.

Però, si per contra, la plàstica s'utilitza com a vehicle per a l'autoconeixement dels alumnes, si se'ls ajuda a veure les metàfores que s'hi generen, els diferents tipus de percepcions que ells poden redescobrir, les diferents mirades que poden aplicar al seu entorn o a ells mateixos... s'obre un món de possibilitats il·limitat i més ampli del que pot semblar d'entrada.

Parlant d'aquest tema en els cursos, comentaven els mestres que, en general, a l'aula la dificultat rau en el fet que no s'ha rebut formació en aquesta línia, per tant, no s'ha pres consciència de les capacitats que podem tenir en mirar quan ho fem amb intenció creativa. Però mai no és tard per aprendre'n.

La plàstica, com qualsevol camp de la creació, pot ser un bon vehicle per l'auto-

coneixement, perquè és un fidel reflex de la vida.

El llenguatge i les metàfores en la plàstica

Gran part del sentit d'aquesta visió de la plàstica es perd, si després de cada experiència no hi ha una avaluació creativa del que s'ha viscut per part dels alumnes. Perquè és quan verbalitzem i reflexionem sobre les vivències que en traiem conclusions i aprenentatges.

Així, doncs, el mestre pot conduir una conversa amb els alumnes sobre el procés creatiu, enfocada a buscar paral·lelismes entre aquest mateix procés i les seves vivències: una conversa que permeti trobar coincidències entre les sensacions experimentades i situacions de la vida quotidiana.

La relació i comparació entre elles els permetrà fer noves lectures dotades de significats simbòlics, que no són altra cosa que metàfores que es converteixen en eines d'aprenentatge vital.

El llenguatge té la particularitat de fer coincidir tot de conceptes abstractes (com ara: ritme, espai, color, moviment, etc.) que pertanyen als mons més diversos (música, arquitectura, pintura, ciència etc.) en unes mateixes paraules que ens ajuden a relacionar el bagatge personal amb les experiències que fem a través de la metàfora.

I què passa amb la tècnica?

Paradoxalment, si se segueix aquest procés, la qualitat dels àlbums, és a dir, del recull de produccions de cada alumne, pot créixer molt en creativitat, en riquesa de detalls i (cosa que no es buscava directament) en tècnica, perquè hi ha molta més implicació i compromís per part de l'alumne.

Quan una persona pinta implicant-s'hi de veritat, està aprenent a pintar; quan algú dibuixa amb veritable atenció, està aprenent a dibuixar fins i tot sense pretendre-ho.

Finalment

Per tant, i parlant amb els mestres assistents als cursos, vam arribar a la conclusió que el que passa és que la plàstica

sol ser tan avorrida perquè es busquen objectius tangibles quan s'haurien de buscar camins per on poder educar la mirada cap al món i cap a un mateix.

El nom de l'assignatura, «plàstica», suggereix un contingut que d'entrada pot semblar exclusivament físic, tangible, tàctil, un dibuix, una pintura, el fang, embrutar-se...

Però quan s'entén amb rigor el títol d'«educació visual i plàstica», aquesta expressió per ella mateixa ja suggereix una visió més holística de les possibilitats educatives, ofereix l'art de mirar i de transmetre, amb els mitjans tant visuals com plàstics, i du a una veritable educació de la persona de l'alumne, sigui quina sigui la seva edat.

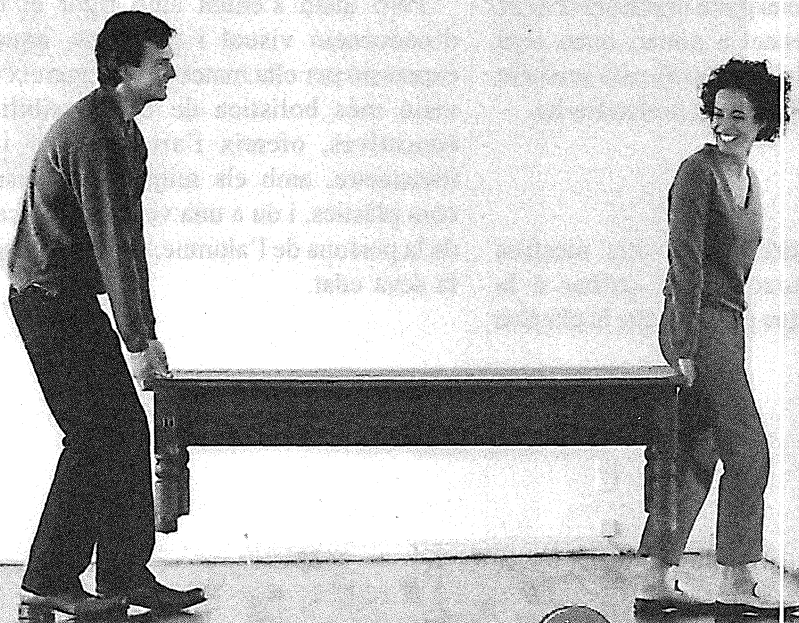
Quan ajuntem les nostres energies, tot costa menys.

Amb les noves tarifes de llum i gas de Fecsa Endesa, estalviar et costarà menys. A més a més, no cal que facis cap canvi en la instal·lació. I, ara, en contractar-les, gaudiràs totalment gratis del Servei de Reparacions Urgents 24 hores (electricitat, fontaneria, cristalleria i serralleria).



Per tu, milers de nosaltres

Noves
TARIFES de llum i gas.



*1
a més, de
franc*

Servei
de reparacions
urgents **24**
hores

Truça ara al **900 84 83 84** o informa-te'n a endesaonline.com,
a la teva **Oficina Comercial** o al **Punt de Servei** més proper

Explicació d'una unitat didàctica que mostra un diàleg entre la disciplina de ciències i les disciplines artístiques i en la qual s'aborda a l'aula la problemàtica dels residus sòlids urbans integrant la dansa i les ciències experimentals.

Integrar la dansa i les ciències per treballar la temàtica dels residus

*Genina Calafell
Rosa M. Pujol*

1. Introducció

L'educació sempre està lligada a les característiques de la realitat social, econòmica i política del moment. La realitat de principis del segle XXI és la d'un món global ple de reptes socials i ecològics. Constitueix un context que comporta la necessitat que els docents ens plantegem si estem o no donant al nostre alumnat les eines adequades per construir nous camins que permetin superar i avançar en la solució de les problemàtiques socials i ecològiques actuals. És quelcom associat a la necessitat de trobar noves maneres d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge que ajudin l'alumnat a entendre la vida des d'una visió creativa i activa, que integri noves formes d'abordar la realitat des de la construcció col·lectiva de noves formes de sentir, pensar i actuar.

Si bé el món ha estat sempre canviant i en constant transformació, avui dia també els canvis són tants i tan ràpids que hi ha el perill que la ciutadania se senti impotent per enfrontar-s'hi i per assumir posicions de responsabilitat. Davant aquest fet, com a docents se'ns planteja la necessitat d'oferir a l'alumnat una visió dinàmica dels fenòmens objecte d'estudi i donar-li eines per adaptar-se a les noves situacions.

D'altra banda, en el context actual s'ha imposat una valoració del pensament per sobre dels sentiments i les emocions. És un fet que desequilibra dues facetes humanes de gran importància i que, generalment, sacrifica la part afectiva i emocional dels individus. En aquest context, com a docents ens plantejem la necessitat de desenvolupar la creativitat com un element imprescindible per desenvolupar no només el pensament de l'alumnat, sinó també els seus sentiments i emocions davant els fenòmens objecte d'estudi, tot entenent que la creativitat esdevé necessària per buscar noves fórmules d'actuar i trencar la imposició de pautes uniformes per a la recerca de solucions que no són úniques, sinó òptimes en cada moment segons els factors que entren en joc.

2. Establir un diàleg entre ciències i dansa

Com a docents de ciències experimentals, les qüestions apuntades en l'apartat anterior ens van portar a pensar que una possible manera d'abordar els desafiaments presents en el món actual podia ser

establir, des de les classes de ciències, un diàleg entre aquesta disciplina i les disciplines artístiques. Si bé en la societat l'art i la ciència se solen veure com a formes d'expressió divergents, totes dues són construccions i interpretacions humanes i culturals que segueixen unes regles que permeten activar la creativitat, que és racional i també intuïtiva, i integradora de pensament i sentiment.

En aquest marc ens vam plantejar abordar a l'aula la problemàtica dels residus sòlids urbans integrant la dansa i les ciències experimentals. Es tractava de crear un espai de diàleg entre les dues disciplines sense renunciar a aquells aspectes clau que cadascuna aporta per comprendre aspectes del fenomen, però que tots sols no són suficients per poder-ho fer.

La temàtica dels residus permet integrar aspectes clau de la societat a les aules i oferir elements per formar l'alumnat com a membre de la ciutadania. Tractar-la amb la introducció a l'aula d'un diàleg entre les ciències i la dansa significa obrir un camí que ajudi l'alumnat a sentir, pensar i actuar des d'una perspectiva complexa, quelcom indispensable per respondre als reptes associats als residus. Plantejar-se abordar els residus des del diàleg disciplinari facilita enfrontar-se a l'estudi d'una qüestió ambiental des d'una perspectiva que té en compte els aspectes conceptuals i alhora els afectius amb ella relacionats. D'altra banda, establir un diàleg entre aquestes disciplines possibilita posar en joc un ampli espectre de continguts curriculars.

3. Disseny de la unitat didàctica

L'abordament de l'estudi dels residus sòlids urbans integrant continguts de les ciències experimentals i de la dansa requeria dissenyar i aplicar una unitat didàctica de manera diferent de l'habitual. Per fer-ho, ens vam preguntar què podia aportar cada disciplina per interpretar aquest fenomen ambiental de manera no reduccionista i no jeràrquica, sinó complementària. El resultat fou una selecció dels continguts més significatius des de cada disciplina per tractar la problemàtica triada. Com a conseqüència, en el disseny de les activitats posteriors, de manera paral·lela o simultània, s'hi integraven continguts, metodologies i actituds pròpies tant de les ciències com de la dansa.

La unitat didàctica dissenyada està formada per diverses seqüències d'aprenentatge constituïdes per diferents activitats organitzades seguint el model de cicle d'aprenentatge. Hi ha activitats pensades per ajudar l'alumnat a formular preguntes i explorar els seus models inicials, activitats dissenyades per introduir continguts modelitzants, activitats amb la finalitat d'ajudar a estructurar els nous aprenentatges i activitats per aplicar els nous models construïts.

4. Exemple d'una seqüència d'aprenentatge

Perquè s'entengui més bé, s'exemplifiquen alguns aspectes d'una de les

seqüències d'aprenentatge de la unitat didàctica desenvolupada. En concret de la titulada: «D'on surten els residus?» Els seus objectius es poden resumir en els següents: a) conèixer quin és l'origen dels residus; b) prendre consciència que les deixalles són el resultat de les activitats quotidianes; c) identificar la generació de deixalles amb el model de societat de consum actual; d) analitzar el moviment de les activitats diàries i quotidianes; e) introduir l'experimentació i la improvisació a partir del llenguatge corporal; f) aprendre a dialogar i reflexionar a partir de la diversitat de punts de vista dels membres del grup.

En aquesta seqüència que tractem, com a activitat d'exploració de continguts es va proposar a l'alumnat un fragment musical seleccionat. En sentir la música, cada alumne havia de pensar quines eren les seves activitats quotidianes i com representar-les mitjançant el moviment del cos. Amb aquesta proposta es pretenia que l'alumnat adquirís consciència de la gran diversitat d'activitats quotidianes que es fan, descobrís la capacitat de moviment del seu propi cos i aprengué a expressar-se espontàniament.

Posteriorment, cada estudiant, de manera individual o en petit grup, havia de representar l'activitat quotidiana triada anteriorment davant de tot el grup classe. Es pretenia que l'alumnat pogués observar la diversitat d'activitats quotidianes que es poden fer i la diversitat de moviments que poden expressar-se, atenent les característiques individuals de cadascú. L'activitat també pretenia ajudar l'alumnat a

adquirir seguretat individual quan s'expressen en públic.

Amb la finalitat que l'alumnat fes una reflexió sobre l'origen dels residus, establís una relació entre els models de consum i la generació de deixalles, sentís i intercanviés opinions diverses davant un mateix fenomen tot respectant les aportacions dels altres, es va proposar una activitat d'introducció de continguts que partia de l'anterior activitat descrita. Cada alumne havia d'exposar en veu alta les seves reflexions sobre si l'activitat de la vida quotidiana que havia representat era o no productora de deixalles. Un conjunt de preguntes anaven induint a la reflexió i el diàleg col·lectiu entorn a la relació entre consum i deixalles.

Finalment, l'activitat d'aplicació de continguts tenia com a objectius treballar la

seqüenciació de moviments per crear una coreografia que representés activitats quotidianes, models de consum i la seva relació amb la producció de deixalles. En fer l'activitat, l'alumnat s'havia d'adonar de la importància de la negociació per construir una proposta conjunta i de la necessitat de coordinar i memoritzar els moviments per a l'èxit de la coreografia. Es va proposar a l'alumnat distribuir-se en petits grups per experimentar i investigar sobre la temàtica per crear la coreografia.

Les ciències experimentals aporten models explicatius sobre les característiques dels residus; la dansa ofereix elements per conèixer les possibilitats d'expressió de les activitats quotidianes que generen residus. Una unitat didàctica que pretén dinamitzar el diàleg entre totes dues disciplines és un pas per avançar en la comprensió i actuació davant els residus.

Elogi dels clàssics

Jaume Cela

Qui va dir que un bon llibre ens llegeix? Quanta raó té, aquesta afirmació tan sorprenent. Aquests dies espero el moment del viatge en tren per deixar-me llegir per Montesquieu i les seves *Cartes perses*, publicades per Mirmanda, a edicions de 1984, traduïdes per Anna-Maria Corredor i amb un pròleg de Josep M. Terricabras. Gairebé tres-cents anys de la seva publicació i manté una actualitat envejable.

Podria citar nombrosos exemples que toquen temes tan diversos amb interpretacions molt modernes —com la política, els costums, els interessos, l'amor, les creences...

Potser perquè som a l'any del llibre trio un fragment de la carta que adreça un metge de província a un col·lega de París. Un home s'està morint perquè no pot dormir i demana al llibreter si té una obra titulada *Coneixement del Globus* o alguna altra escrita per algun reverend pare jesuïta. El llibreter li fa arribar *La cort santa*, del pare Caussin.

Rep el llibre i el seu fill li llegeix en veu altra la primera pàgina. Tothom escolta devotament i tothom acaba adormit poca estona després, fins i tot el malalt, que va tardar una mica més que altres abans d'ensopir-se.

Bon elogi del llibre! Segur que aquesta funció de la lectura, que no acostumem a destacar, la firmaria Homer Simpson. Molts llibres tenen la capacitat de portarnos a la porta del món dels somnis. Una empenteta i ja som a dins.

I em deixo llegir i penso en les pobres criatures que hauré turmentat amb alguna de les meves explicacions de persiana enrotllada sense permetre que el pes que pateixen damunt les parpelles es convertís en l'inici del descans reparador.



La volta a l'escola en vuitanta mons*

Jaume Cela

Phileas Fogg, l'inoblidable personatge de Verne amb cara de David Niven, necessita 80 dies per donar la volta al món i tornar al Born. Claudi Fuster, com alguns dels grans novel·listes d'aventures del dinou, que no es bellugaven de casa però ens descobrien el món desconegut, ha escrit la volta a l'escola en 80 mons sense bellugar-se del Raval.

Ell és el personatge d'aquesta apassionant aventura. Un personatge que ha fet de la seva feina vocació i reflexió. Ara bé, si ell és el protagonista narrador, el pes més destacat el tenen els secundaris, tots de luxe.

Fuster, en aquest diari, descriu un fet, comenta una anècdota i busca el suc de la categoria. Eleva aquella petita escena viscuda fins a donar-nos les coordenades del seu pensament. Fuster sap que educar

* FUSTER I SOBREPÈRE, Claudi. *La volta a l'escola en vuitanta mons*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005 (Col·lecció «Testimonis», 4)

és una activitat molt complexa, que exigeix compromís i dedicació.

Fuster sap que l'educador acull sense demanar res a canvi i que forma part del problema i, per tant, forma part de la solució.

Fuster sap que l'exclusió no és una resposta vàlida en un món on bona part dels seus alumnes necessiten viure el temps escolar com un temps en què el conflicte no s'amaga ni es disfressa, però que no els pot abocar a cap forat negre.

Fuster sap que darrere de cada acció humana, de cada noi i de cada noia que qüestiona la seva activitat hi ha una ésser humà que necessita suport, companyia, confiança i esperança.

Fuster sap que la cultura és una construcció social, que no s'acaba mai i que el contacte amb altres mirades sempre enriqueix, tot i que ens sotmet a l'abisme del risc que comporta haver de canviar alguns dels nostres pressupòsits.

Fuster sap que a l'escola, que a l'institut sembrem, però no sabem mai quan recollirem ni què recollirem, però que aquesta incertesa forma part de la nostra professió i no ens eximeix de res.

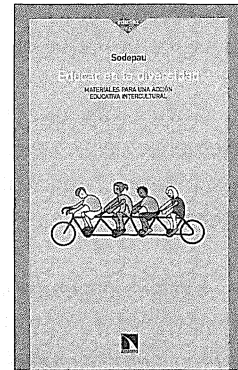
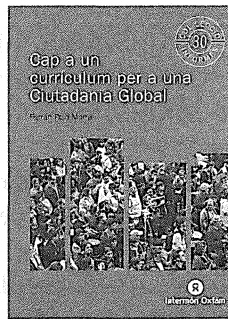
Fuster sap que la immigració és una riquesa i que la pobresa, l'aïllament, l'exclusió són els problemes de veritat.

Fuster sap que el reconeixement més important que ha rebut en la seva vida

professional és el d'aquell noi que va escriure a la pissarra de la classe: *The English teacher is a honest man. God bless him!*

Fuster sap que no ho sap tot, però que, tot i aquesta ignorància sàvia, ens pot oferir un diari que és «un missatge d'esperança davant dels reptes».

Fuster ofereix a la nostra mirada vuitanta mons formats per milers de mons, perquè cada persona és un món, una invitació al coneixement mutu. I una tendresa.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

- ALSINA I PASTELLS, Àngel. *Com desenvolupar el pensament matemàtic dels 0 als 6 anys. Propostes didàctiques*. Vic: Eumo, 2004 (Didàctiques i complements; 30)
- CARBONELL, Jaume; SIMÓ, Núria; TORT, Antoni. *Magrebies en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona/Vic: Octaedro/Eumo, 2005 (Recursos; 64)
- CLAPÈS I FLAQUÉ, Andreu. *Jo també faig classes a la UAC. Diari d'un director d'escola*. Cerdanyola del Vallès: Montflorit, 2004
- JARES, Xesús, R. *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Baqueaz, 2004 (Serie General; 14)
- LLEVOT CALVET, Núria. *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès Editors, 2004
- LÓPEZ DE SOSOAGA, Alfredo. *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004
- LURIE, Alison. *Niños y niñas eternamente*. *Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004
- MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa M^a. *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro, 2004
- Extracte de l'índex
- En torno al lenguaje y el arte infantil; Estructura y significado en las representaciones gráficas infantiles; el espacio y la forma en el modelo semiótico; Características de los símbolos iconográficos en el dibujo de los niños.
- POLO MORRAL, Ferran. *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2004
- SODEPAU. *Educar en la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2004 (Édupaz; 14)
- TREPAT, Cristòfol A. *El taller de la mirada. Una didàctica de la història de l'art*. Lleida: Pagès Editors, 2003

TURNER, Mary. *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós, 2004 (Guías para padres; 78)

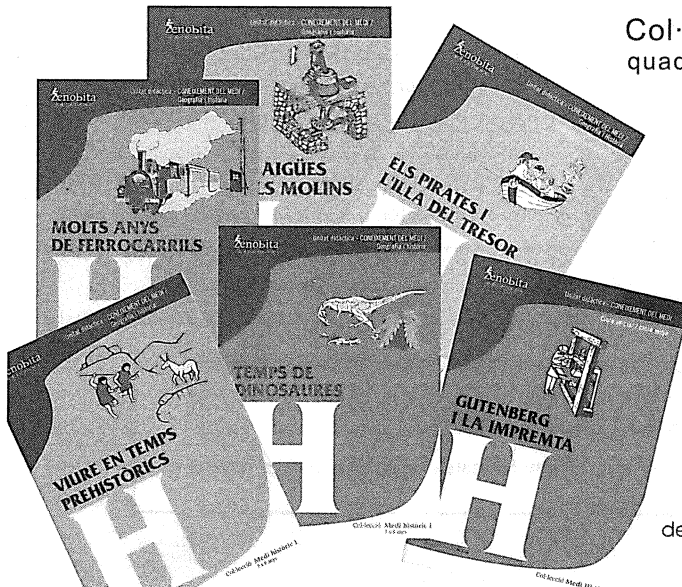
VILA CORTS, Antoni; CALLEJO DE LA VEGA, María Luz. *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la re-*

solución de problemas. Madrid: Narcea, 2004

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004


zenobita
edicions

C/ Sarret i Arbós, 16, 1r
Tel. 93 875 73 63 / Fax 93 874 78 79
08242 Manresa
www.zenobitaedicions.com



Col·lecció *Medi històric* 1 i 2
quaderns de 24 pàgines Din A4

perquè l'aprenentatge
del **TEMPS**
HISTÒRIC
pot ser accessible als
escolars
dels primers nivells!


També,
quaderns
de proves objectives
per a Secundària



Cartellera

Amb motiu del 70 aniversari del naixement de Tere Majem, l'A. de M. Rosa Sensat presentarà el film *La panera dels tresors* dijous 17 de març de 2005, a les 18 h

Lloc: Sala d'actes de l'AMRS
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

 *Informació:* tel. 93 481 73 73
Acte obert a tothom!

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

Jornades d'educació infantil (0-3). L'educació dels infants a Lóczy. «Créixer sense violència»
divendres 18 i dissabte 19 de març de 2005

Idees i experiències d'Emmi Pikler sobre l'atenció quotidiana de l'infant. Aspectes de l'educació i l'organització de la vida en grup a l'escola bressol i al parvulari.

A càrrec: d'Anna Tardos, directora de l'Institut Pickler de Budapest

Lloc: Sala d'actes de l'AMRS
(divendres 18 de març, a les 18.30 h)
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona



CONFERÈNCIA

Tercera Conferencia Internacional sobre Multimedia y TICs en la Educación
Càceres, 8 i 10 de juny de 2005

Informació: <http://www.formatex.org/micte2005/esindex.htm>

CONGRÉS

Congrés Internacional «Connexions i desconexions dels adolescents i joves» Barcelona, 5 i 6 de maig de 2005

Es vol aprofundir en el treball cap al concert de les disciplines educatives, sanitàries i socials creant complicitats entre els diferents àmbits professionals, institucions i entitats que treballen amb els adolescents.

Organitzen: Fund.ó Sant. Joan de Déu, Fund. Cassià Just i les Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés

Lloc: Auditori de l'Edifici Docent de Sant Joan de Déu
Sta. Rosa 39-57 • 08950 Esplugues de Llobregat

Informació i inscripcions: Sr. Josep Anguera (tel. 93 415 25 51 - fax 93 218 65 90)
E-mail: jmanguera@peretarres.org

V Congreso Multimedia Educativo «Los retos educativos de la sociedad digital» Barcelona, 29, 30 de juny i 1 de juliol de 2005

Adreçat a tots els nivells educatius, investigadors, empreses multimèdia..., responsables de formació en general ia alumnat de 2n i 3r cicle de pedagogia, formació del professorat i altres estudis semblants.

Organitza: Grupo de Investigación «Enseñanza y Aprendizaje Multimedia»
GREAM

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Informació: e-mail: congresmme@gream.org • <http://www.ub.es/multimedia/congres/>

PREMI

Premis Leandre Colomer. Novena convocatòria - Curs 2004-2005 La Història de Catalunya a l'Ensenyament

L'ICE de la UAB i la Fundació Leandre Colomer convoquen aquest premi amb l'objectiu de fomentar el coneixement de la història de Catalunya a l'ensenyament primari i secundari i de donar suport a projectes col·lectius que impliquin el professorat i l'alumnat i, si és possible, el centre.

Tramesa de la sol·licitud: es farà per mitjà d'un fax a:
ICE de la UAB. Premis Leandre Colomer
Fax: 93 581 20 00

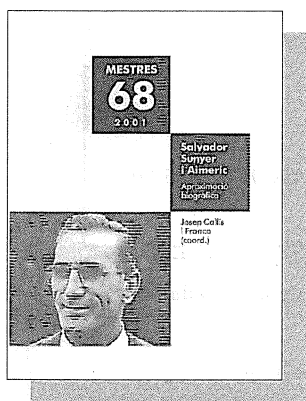
Termini de presentació: els treballs s'han de presentar **entre l'1 de juny i el 9 setembre de 2005** a:
ICE de la UAB. Premis Leandre Colomer. Edifici A
08193 Bellaterra (Barcelona)

novetat

Salvador Sunyer i Aimeric Aproximació biogràfica

Josep Callís i Franco (coord.)

Col·lecció Premi «Mestres 68»
128 pàg. PVP: 4,80 euros



Aquest llibre que teniu a les mans, no és més, o no pretén ser més, que una eina de divulgació de la vida i obra de Salvador Sunyer i Aimeric.

Una aproximació biogràfica fruit d'haver estat la mestra guardonada en la convocatòria del VIII Premi «Mestres 68» (2001) per la seva tasca desenvolupada en el món de l'educació, i que ara «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

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

LOGIA



P R E M I P E D A

**25a
convocatòria**

L'Associació de Mestres Rosa Sensat convoca per vint-i-cinquena vegada el **Premi Rosa Sensat de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixin a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.

La data límit de recepció d'originals serà el **3 d'octubre de 2005**.

El veredictes es farà públic el mes de **novembre de 2005**.

Per consultar les bases:
www.rosasensat.org

Convoca:

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

Amb la col·laboració de:



Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General
de Formación del Profesorado



**Generalitat
de Catalunya**
Departament
d'Educació

Ajuntament  de Barcelona

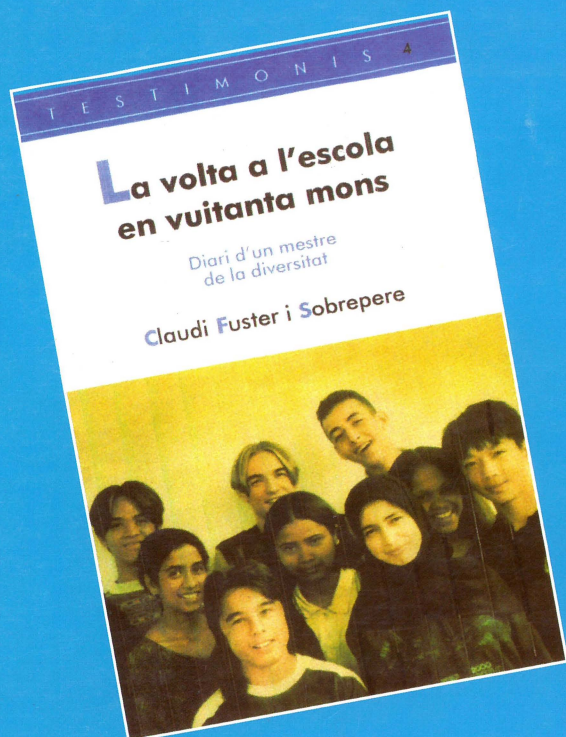
Institut d'Educació



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis

OCTAEDRO

novetat



La volta a l'escola en vuitanta mons

Diari d'un mestre de la diversitat

Claudi Fuster i Sobreperere

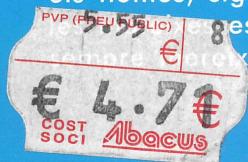
Col·lecció Testimonis, **4**

Edita:

Associació de Mestres Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Molts mestres, a l'estil dels de la República, encara porten un diari. En aquest hi anoten les dificultats que es van trobant i com les resolen, o com intenten resoldre-les. Dificultats del dia a dia de la classe, dificultats en les relacions o en el tutoratge dels seus alumnes. Aquest llibre no és res més que una part d'aquest diari, la part més diferent dels altres diaris, la part dedicada a la diversitat i on l'autor ha après que tots els homes, siguin d'on siguin, tenen els mateixos desitjos, esperances i, independentment del seu origen, ofereixen una oportunitat.



R
S
S
E
N
S
A
T

COL·LECCIÓ TESTIMONIS