



Publicació  
de Rosa Sensat

maig 2006

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

# E S C O L A R 3 0 5

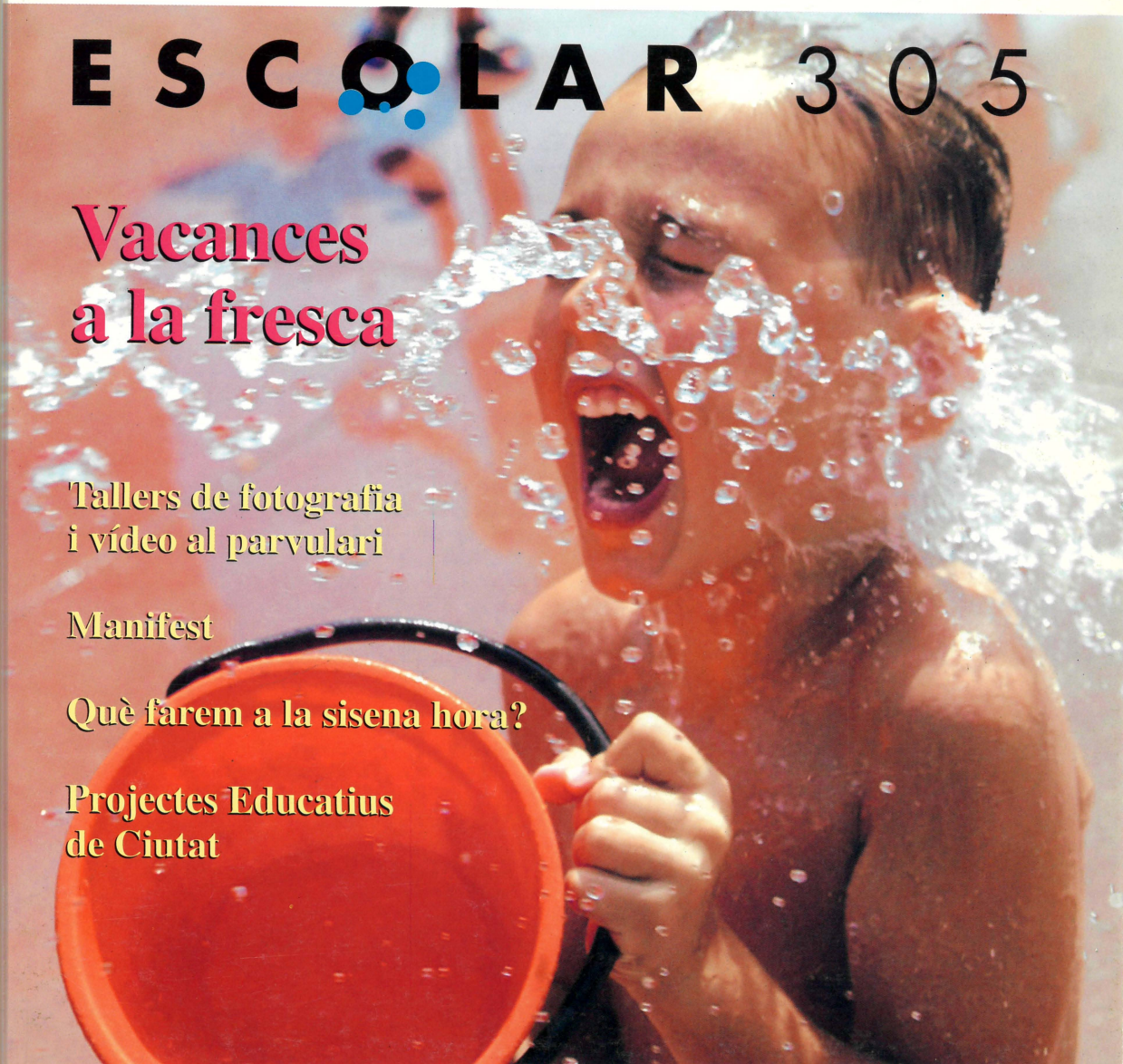
**Vacances  
a la fresca**

Tallers de fotografia  
i vídeo al parvulari

Manifest

Què farem a la sisena hora?

Projectes Educatius  
de Ciutat



Maig 2006

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 0 5

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

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

**Director:**

Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Sergrafic-Trade, S. L. U.

**Impressió:**

GyERSA

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

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

**Foto coberta:** Manolo Urbano

Subscripció a càrrec de:

**Editorial:**

Un calendari escolar sense consens. 1

**Monogràfic:**

***Vacances a la fresca***

Vacances d'estiu, qualitat de vida i educació.

*Jaume Trilla* 2

Temps de vagança.

*Miquel Àngel Alabart* 12

L'escola i l'entitat de lleure davant  
de les vacances.

*Roser Batlle* 19

Vacances.

*Jaume Cela* 28

Novel·les per vacances.

*Muntsa Turon* 34

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 39

**Escola:**

***Experiència.***

Tallers de fotografia i vídeo al parvulari.

*Sònia Puente* 42

**Escola i societat:**

***Document.***

Manifest.

*Coordinació d'escoles 0-12* 51

***Horari escolar.***

Què farem a la sisens hora?

*Joan Teixidó* 53

***Ciutat i educació.***

Projectes Educatius de Ciutat.

Aprenent de l'experiència.

*Mireia Civis* 60

**Novetats:**

Tot per amor? Una experiència educativa  
contra la violència a la dona.

*Jaume Cela* 69

Altres novetats bibliogràfiques. 73

**Cartellera.**

76

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:



## Un calendari escolar sense consens

Uns dies després de Sant Jordi, encara amb la ressaca de perfums de rosa i lectures de ressenyes de llibres, el Departament d'Educació fa un regal a la comunitat educativa que ha causat irritació: l'ordre que estableix el calendari escolar del curs 2006-2007 per als centres educatius no universitaris. En aquesta ocasió, la irritació provocada per l'Administració educativa no es deu només a defectes de forma sinó també de fons.

Els antecedents sobre com s'ha d'elaborar el calendari escolar són clars. Des del Consell Escolar de Catalunya fins al mateix Departament, passant pels Moviments de Renovació Pedagògica i diverses entitats i associacions del món educatiu, fa alguns cursos que estan reclamant el consens i el diàleg entre tots els membres de la comunitat educativa com a única eina possible a l'hora d'elaborar el calendari escolar. Fins i tot a principis de l'actual curs, en què els centres ja van avançar tres dies la seva obertura, els responsables polítics van afirmar que es tractava d'una mesura provisional per enguany, i que en breu s'obriria un procés de consulta i debat sobre la qüestió.

I què ens hem trobat a finals d'abril? Que aquest procés de debat no s'ha dut a terme, i que s'ha imposat «per ordre» un calendari que no satisfà les autèntiques necessitats dels centres educatius. La primera quinzena de setembre, a les escoles —els que hi treballen ho saben prou—, és un període clau per a la preparació i planificació de la tasca educativa que caldrà dur a terme l'any escolar que comença. Si aquest temps era necessari fins ara, més ho serà en l'actualitat, en què ens veiem immersos en el desplegament de tot un seguit de mesures d'innovació educativa —la implantació de la sisena hora a primària, l'autonomia de centres, projectes específics, etc.—, les quals requeriran més esforços del que acostuma a ser habitual.

L'exigència d'un calendari escolar més racional per part dels professionals de l'educació es fonamenta en una realitat evident: en educació la qualitat del temps és tan important o més que la quantitat. Ningú no demana treballar menys hores, sinó que la distribució de les hores treballades estigui disposada de tal manera que faciliti la millora de la qualitat educativa. I en aquest punt existeix un grau d'acord total amb les famílies, que volen la millor educació per als seus fills i filles.

Amb aquesta ordre sobre el calendari escolar el Departament d'Educació ha actuat sense tenir en compte les veus i les necessitats del conjunt de la comunitat educativa. Si no vol perdre el capital polític aconseguit amb la signatura del Pacte, i pretén continuar cultivant el clima de diàleg i acord que ha anat destil·lant fins ara, més valdrà que tiri enrere i faci les coses com sap que les ha de fer. Rectificar, en aquest cas, demostrarà saviesa i no desorientació o falta de fermesa. En les seves mans està el foment d'una actitud de participació constructiva entre la comunitat educativa amb vista al procés imminent de redacció d'una llei catalana d'educació.

*Tot i la complexitat dels interessos legítims del professorat i les famílies i la possible conciliació dels horaris i calendaris escolars laborals i familiars, l'autor assenyala com a qüestió principal la millora de la qualitat de vida i l'educació dels infants i joves, i reflexiona sobre alguns aspectes relacionats amb les vacances.*

## Vacances d'estiu, qualitat de vida i educació

**Jaume Trilla  
Bernet**

Catedràtic de  
Teoria i Història  
de l'Educació de  
la Universitat de  
Barcelona

Les vacances escolars d'estiu duren més de dos mesos i mig: un període prou extens perquè pugui ser viscut d'una manera molt especial; d'una manera força diferent a com es viuen altres períodes de vacances més curts, com els de Nadal o Setmana Santa. Segurament, una de les característiques més remarcables de la manera com els infants perceben les vacances d'estiu és una mena de sensació d'immensitat. Saben que allò s'acabarà, que tornaran a l'escola, però això queda tan lluny que no cal pensar-hi. Fixem-nos que aquesta sensació que tenen els infants quan comencen les seves vacances és, en general, prou diferent de la que tenim els adults quan comencem les nostres: nosaltres les iniciem preveient-ne el final, tenint al cap el que haurem de fer quan tornem. A més a més del fet que les vacances laborals són molt més curtes, als adults, els costa més immersir-se en una nova situació fent abstracció de l'abans i del després. Per a l'adult, les vacances són un parèntesi, és com arribar a un petit oasi previsible i reparador, però del qual aviat s'haurà de sortir; per a l'infant, en canvi, representen un punt i a part, com entrar en un bosc acollidor i amb sorpreses del qual no cal veure el final.<sup>1</sup>

1. Aquesta metàfora del bosc en relació amb determinades vivències del temps de lleure, l'hem manllevat de Junger: «El reloj no forma parte del bosque. Tampoco forma parte del mundo de los amantes ni del mundo de los juegos, ni de la música.

## Un cop d'ull comparatiu

Les nostres vacances escolars d'estiu són llargues en relació amb les laborals dels adults, però també ho són si les comparem amb les dels infants d'altres països. Les vacances escolars a Espanya i Catalunya se situen en la franja alta en el conjunt dels països europeus. Segons les dades corresponents al curs 2005-06, només en quatre països (Estònia, Turquia, Itàlia i Letònia) les vacances són més llargues quals a Espanya (una o dues setmanes més); en cinc altres països (Malta, Finlàndia, Islàndia, Romania i Hongria), en tenen aproximadament igual (unes onze setmanes), i en la resta dels trenta-un estats dels que disposem d'informació en tenen menys.<sup>2</sup> Els escolars que menys vacances fan a l'estiu (només sis o set setmanes) són els de Dinamarca, Alemanya, Holanda, el Regne Unit (menys Irlanda del Nord) i Liechtenstein. Cal remarcar que aquestes dades es refereixen *específicament* a les vacances *d'estiu* i no al còmput global de vacances escolars durant el curs sencer: generalment els països que menys vacances d'estiu tenen, disposen d'altres períodes no lectius distribuïts al llarg del curs, a més a més dels convencionals de Nadal i Setmana Santa.

Es pot valorar si és preferible el model que concentra a l'estiu la major part de les vacances escolars (el nostre i el d'Itàlia), o bé el que les distribueix de manera més repartida al llarg de l'any (el d'Alemanya o Anglaterra). Deixant de banda els diferents factors (climàtics, de tradicions, d'organització de la vida laboral i familiar...) que han portat que uns països hagin adoptat un model o l'altre, semblaria que el segon, el de la distribució, seria més «raonable» que el de la concentració. Però el cert és que el nostre és el que és i que, tot i que hi hagi aquí una certa tendència a escurçar les vacances escolars d'estiu, no

Las horas que el espíritu pasa en su ocio o entregado a una obra creadora, esas horas el reloj no las mide. [...] Nuestras ocupaciones agradables, placenteras, son precisamente aquellas en que no prestamos atención al tiempo medido. [...] Los niños juegan hasta que los llaman o hasta que se cansan. Juegan hasta que se pone el Sol. [...] La recreación es tanto mayor cuanto menos consultamos el reloj.» Ernst Junger. *El libro del reloj de arena*. Barcelona: Tusquets, 1998, p. 13, 26, 28).

2. Aquestes dades són de primària, però les de secundària no varien gaire. Vegeu, EURYDICE. *Organization of school time in Europe. Primary and General Secondary Education. School year 2005-06*. Setembre de 2005.

sembla previsible que, almenys a curt termini, s'hi produeixin variacions quantitativament importants.

### **Els conflictes d'interessos i un principi per a la conciliació**

És clar que sobre la qüestió de les vacances escolars (i, en general, sobre tot allò que fa referència a horaris i calendaris), hi conflueixen interessos diferents dels diversos sectors que formen part de la comunitat educativa. Tots aquests interessos poden ser ben legítims. El problema es presenta quan, encara que són del tot legítims, n'hi ha alguns que resulten contraposats o contradictoris entre ells. No cal amagar, per exemple, que en aquests assumptes els interessos del professorat, a vegades, xoquen amb els de les famílies i viceversa: els «punts» que fa l'escola i que no coincideixen amb els laborals, són un maldecap per als pares; al setembre, abans de començar les classes, el professorat voldria disposar de més temps per preparar el nou curs, però les famílies solen desitjar que les classes comencin com més aviat millor; hi ha força docents a qui complauria molt la jornada contínua, però a les famílies els va fatal, etc.

Diríem que és normal que es donin aquestes contradiccions entre interessos; és més, probablement mai no s'arribaran a resoldre del tot i al gust de tothom. En primer lloc, perquè tampoc no és veritat que els interessos dins de cada un dels estaments o sectors siguin homogenis. Això és molt clar sobretot en el cas de les famílies; la problemàtica respecte de les vacances dels fills, òbviament, varia moltíssim segons múltiples factors: si treballen o no tots dos progenitors, el seu nivell econòmic, que facilita o impossibilita pagar activitats extraescolars d'estiu<sup>3</sup> o llogar cangurs, o també si hi ha o no avis i àvies a prop i disponibles.

3. A Espanya, l'aplicació al sector no formal del principi de la igualtat d'oportunitats educatives encara és només un bon desig, i l'oferta d'activitats extraescolars es regeix en bona mesura per les lleis del mercat. Per tant, les possibilitats d'accés a aquesta oferta estan fortament condicionades a les disponibilitats econòmiques de les famílies. Vegeu TRILLA, J.; GARCIA, I., «Infància, temps lliure organitzat i participació social», a AA.DD., *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, 2002, p. 13-128; TRILLA, J.; RÍOS, O. «Les activitats extraescolars; diferències i desigualtats», a AA.DD. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, 2005, p. 293-344.

En segon lloc, si dèiem que difícilment s'arribarà a una solució ideal és pel fet que la situació actual és certament més complexa que la d'abans. No recordo que quan jo era petit (d'això ja fa massa dècades) les meves vacances escolars constituïssin per a la meua família cap problema, ni de bon tros, tan significatiu com ho és ara per a les famílies; llavors les mares no solien treballar fora de casa, sempre hi havia altres parents a prop, podíem passar-nos hores i hores al carrer amb la colla... (ja se sap que les experiències individuals no proven gran cosa, però em sembla que aquesta no ha de variar molt de l'experimentada per la majoria dels meus coetanis).

Tornem, però, a l'argument principal. Admetem que la situació actual és complexa i que hi ha interessos legítims que no solament són diferents, sinó també contraposats. Interessos contraposats que –i ara introduïm la paraula de moda– cal «conciliar». Hom fa servir aquesta paraula i sembla que el problema quedi resolt: s'ha de conciliar els horaris i calendaris escolars, laborals i familiars. Però més enllà dels efectes màgics de la paraula i del seu freqüent ús exclusivament desideratiu, podem veure que es pot intentar arribar a aquesta «conciliació» per dos camins. L'un seria, en la seva versió més crua, el de «a veure qui guanya», o el de «l'estira-i-arronsa», en la seva versió més suau. En el marc d'aquest plantejament, es tracta de posar en joc la capacitat de pressió que té cada part per fer valer els seus interessos davant l'Administració pública, que és a qui finalment correspon decidir sobre aquestes qüestions d'horaris i calendaris escolars. El resultat final serà la conseqüència d'aquestes relacions de força: guanyaran els uns o els altres, o s'arribarà a una solució de compromís que serà només parcialment satisfactòria (o insatisfactòria) per a les diferents parts. Aquest resultat de l'«estira-i-arronsa» es presentarà llavors com a «conciliació» entre els calendaris escolar i laboral, entre els interessos del professorat.

Però aquesta via de «conciliació» té un defecte greu: s'oblida de considerar la *part* més important: perquè els protagonistes principals de la història de les vacances escolars no són ni el professorat ni els pares. Els protagonistes principals dels calendaris escolars són els nois i les noies, i els criteris als quals cal donar prioritat han de ser els que es refereixen a la seva qualitat de vida i la seva educació. És dirà que això ja es dona per fet; que els pares i les mares sempre volen el millor per als seus fills, i que les millores laborals del professorat repercuteixen

6 Vacances a la fresca

directament en la qualitat de l'educació. Però tot això és només una petició de principi que, com bé sabem, no sempre s'acompleix i que, de tota manera, caldria demostrar en cada cas. Per tant, l'altra via que anunciaven per a la conciliació és la que en relació amb les qüestions dels horaris i calendaris escolars parteix del criteri principal de l'educació i la qualitat de vida dels infants. Aquesta via no deixa de reconèixer la legitimitat dels interessos particulars de les parts implicades ni tampoc el fet que entre ells puguin entrar en contraposició, però a diferència de la via assenyalada abans que reduïa la seva resolució a una simple relació de forces o un estira-i-arronsa, situa tal resolució en el marc d'un criteri superior que, a més a més, no ha de ser aliè als interessos de les parts. Per tant, qualsevol mesura relacionada amb horaris i calendaris escolars (allargar una hora més l'horari lectiu, instaurar l'acollida escolar al matí abans que comencin les classes, reduir les vacances d'estiu o redistribuir els períodes de vacances durant el curs...) s'ha de baremar principalment d'acord amb si serveix o no per millorar la qualitat de vida i l'educació dels infants.

### Dues premisses conceptuals

Per introduir algunes consideracions sobre la qualitat de les vacances i el seu contingut educatiu, convé fer encara dues precisions conceptuals. La primera pot semblar paradoxal, però vol ser realista.

*Les vacances escolars d'estiu no són del tot vacances.* De fet, la interrupció de l'activitat lectiva durant la temporada d'estiu s'anomenen «vacances», perquè és l'escola la que tanca, la que fa vacances. Altra cosa és considerar que també fan (o han de fer) vacances de veritat o del tot els nois i les noies. I, en aquest sentit, potser sigui un error interpretar aquest període *totalment* en clau de vacances convencionals. És un període massa llarg per entendre que *tot ell* s'ha d'omplir amb ocupacions específicament de lleure. En realitat, com bé sabem, els nois i les noies sovint han d'esmerçar una part del període estiuenc en feines directament o indirectament relacionades amb l'escola (recuperacions, professors particulars, classes d'idiomes...); i alguns adolescents dediquen també alguna parcel·la de les vacances a ocupacions fins i tot remunerades (fer de cangur o altres feines estacionals). Això és una realitat; i una realitat que no s'ha de valorar pas negativament. En la mateixa línia, tampoc no és encertat intentar





Foto: Jordi Play

comprendre les vacances infantils a partir dels mateixos paràmetres que se solen aplicar a les vacances laborals dels adults. Les unes i les altres, com vèiem abans, no es viuen de la mateixa manera, ni tenen exactament les mateixes funcions. Els infants no necessiten «descansar» durant tres mesos, ni necessiten «desconnectar» de l'escola durant tant de temps; i si de veritat ho necessitessin voldria dir que segurament el que s'hauria de replantejar és el que fan i viuen a l'escola. Això em porta a la segona premissa

*El temps escolar i el temps de vacances no han de ser considerats com a antagonics.* És clar que durant el període estiuenc els infants disposaran de més temps lliure, que tindran més oportunitats de fruit del lleure, i que, en general, hi haurà canvis significatius en la seva quotidianitat; però aquestes diferències no cal plantejar-les en forma d'oposicions taxatives. Hi ha un tipus de pensament que tendeix a interpretar les coses de manera antinòmica (blanc/negre, bo/dolent, tot/res, escola/lleure...). És un pensament que sol deformar la realitat, ja que en ella més que oposicions extremes i excloents, el que hi ha

8 Vacances a la fresca

més sovint són matisos, graus, barreges i els múltiples colors i tons de l'escala cromàtica. I pel fet que aquell pensament fa una descripció molt deformada de la realitat, a l'hora de projectar com hauria de ser també cau en simplificacions.

El lleure se sol caracteritzar per l'oposició al treball i les vacances dels escolars per oposició a allò que aquests fan a l'escola. Aleshores, si a l'escola s'hi va per aprendre, vol dir que durant les vacances no s'ha d'aprendre res; si aquest temps és per passar-ho «pipa», cal acceptar que durant l'època lectiva els alumnes es poden avorrir mortalment; si el temps lliure és, com el seu nom indica, el regne de la llibertat i de l'autonomia, el temps escolar és temps d'imposició i heteronomia; i així successivament, de manera que se'ns configuren no solament dos mons del tot diferents, sinó també antagònics; i fins i tot compensatoris: l'un acaba justificant l'altre. Però tot plegat no és real; i, si ho fos, seria dubtosament desitjable: una vida tan escindida i compartimentada, gairebé esquizofrènica, no sembla pas que sigui l'ideal al qual caldria tendir. Les vacances escolars no poden ser l'antídot de l'escola: perquè si l'escola necessita antídots, abans de pensar com han de ser les vacances valdria més la pena repensar com hauria de ser una escola que no necessités remeis exteriors.

Per tant, sembla millor plantejar les diferències entre el temps escolar i el temps de vacances no com a diferències excloents, sinó fonamentalment com a diferències d'èmfasi, de modulació o de forma: a l'escola s'hi aprèn, i a les vacances també s'hi aprèn, però s'hi poden aprendre altres coses i d'una altra manera. És aquesta perspectiva la que guiarà les següents reflexions sobre els èmfasis i els continguts educatius de les vacances amb les quals clourem l'article.

### **Alguns èmfasis educatius de les vacances**

*Que els infants es vagin fent responsables del seu temps.* L'escola no hauria de ser el regne de la imposició i l'heteronomia, ni durant el temps de vacances els infants faran tot el que vulguin, però sí que és cert que en aquest temps de vacances, en tant que molt més indeterminat, obert i versàtil, s'amplien força les possibilitats objectives d'exercir i conrear l'autonomia. Des de ben aviat els infants, en una mesura o en una altra i segons l'edat i altres factors, tenen capacitat

per participar en les decisions sobre el contingut de les seves vacances. I no ens referim tan sols a decisions puntuals o immediates: ara jugo a això o a allò, miro la tele o me'n vaig a jugar a casa del veí; sinó principalment a les decisions de més abast que afecten el conjunt de les vacances: què faré jo i què farem junts la família durant l'època de vacances. Que els infants es vagin fent responsables del seu temps i copartípcips en l'organització de la vida familiar durant aquesta període tan versàtil, és una de les fites educatives més importants que cal plantejar-se: és formar la capacitat d'elegir, la de participar i la de projectar.

*Avorriment, entreteniment i gaudi.* Tan cert és que, com dèiem, no tot el temps de les vacances d'estiu es pot valorar únicament a partir del barem de la pura i simple diversió, com que unes vacances avorrides són indiscutiblement unes vacances fracassades. Curiosament, les vacances són, a la vegada, un àmbit privilegiat per a la fruïció i també la matriu dels moments més tediosos i frustrants. De fet, les persones –i per tant també els infants– solem experimentar precisament en el temps lliure les més lamentables vivències d'avorriment. L'escola no ha de ser avorrida (i una escola avorrida és també una escola fracassada), però ja s'accepta que la seva funció prioritària no és la de divertir el personal. En canvi, en el lleure les expectatives de fruïció passen a un primer pla, de manera que, quan es frustren, el tedi que en resulta és el més mal viscut de tots. D'això, se'n podria deduir que la tasca principal dels agents educatius que actuen sobre les vacances infantils (família, institucions d'educació en el lleure...) consisteix a divertir els nens i les nenes. Aquest fóra un plantejament equivocat (intentar *divertir* ja ho fa la *game-boy*, la tele i en general la indústria consumista de lleure). El que s'han de proposar les agències veritablement educatives és quelcom més exigent: crear les condicions perquè els subjectes vagin desenvolupant progressivament la seva capacitat de viure amb fruïció les situacions de lleure. I això pot voler dir coses tan variades com, per exemple: facilitar recursos, adequar espais, obrir i suggerir noves possibilitats, no estar sempre al damunt... i, sobretot, ajudar que els nens i les nenes vagin descobrint i discriminant entre les activitats o situacions que els proporcionen realment vivències de gaudi, les que consisteixen en un mer entreteniment o en una forma de matar el temps, i les que per a ells mateixos acaben resultant insatisfactòries.

## 10 Vacances a la fresca

*Temps per a la família, per als amics i per a un mateix.* Les vacances de l'escola suposen un increment molt considerable del temps disponible. Un temps en el qual caldria assegurar almenys les tres coses que s'indiquen en el títol d'aquest epígraf. En primer lloc, les vacances permeten intensificar la vida familiar, si més no durant les setmanes en què coincideixen les dels fills i les dels pares. Ja se sap que, en alguns casos, el fet d'estar tots junts durant més temps fa que sigui llavors quan esclaten conflictes (entre els pares mateixos o dels pares amb els fills) que durant el curs resten més amagats o esmorteïts. És per això que durant les vacances cal dedicar una cura especial a les relacions intrafamiliars. En segon lloc, s'ha d'assegurar que els infants puguin seguir mantenint un espai important per a les relacions amb els seus iguals. A l'estiu es produeix una dispersió dels amics i amigues de l'escola que es pot atenuar en alguna mesura (facilitant que es puguin continuar trobant, mantenint el contacte encara que sigui a distància per mitjà del correu, el telèfon, el *messenger*, etc.), i que també es compensa amb altres fonts de relació (cosins, casals d'estiu, colònies, etc.). I, en tercer lloc, les vacances permeten també ampliar significativament el temps per a un mateix. D'això, en parlem en l'epígraf següent.

*Conrear els interessos personals i genuïns.* Les vacances són un moment privilegiat per dedicar-se, de manera més extensa i intensa, a aquelles afeccions i interessos personals que durant el curs escolar hi tenen un encaix més difícil o no se'ls pot dedicar tot el temps que es voldria. Segurament unes vacances massa monotemàtiques no són desitjables, però tampoc no hi fa res que cadascú es dediqui preferentment a allò que més li agrada. Si un nano es passa una setmana sencera, matí, tarda i vespre, no fent altra cosa que empassar-se de cap a peus una novel·la de Harry Potter, no cal preocupar-se: potser haurà estat per a ell una vivència més intensa, plena de sentit i positiva que si hagués fet un munt de coses diferents. Les vacances d'estiu són tan llargues que hi ha temps per a tot; però també tenen l'avantatge que no cal fer-ho tot.

*Les vivències extraordinàries i la necessitat de les rutines.* Un viatge fantàstic amb la família, unes colònies especialment apassionants, una estada d'intercanvi amb una família estrangera, la participació voluntària en un camp de treball o en una activitat solidària... són exemples d'activitats extraordinàries que possibiliten les

vacances d'estiu. Les experiències intensament viscudes, colpidores, que obren noves perspectives vitals, que fan descobrir realitats desconegudes o que incorporen un component d'aventura... tenen un valor educatiu formidable; valor que, a més a més, es perllonga en el temps: no només eduquen quan es produeixen, sinó que passen a convertir-se en memorables i allarguen la seva influència cada cop que es rememoren. Però, per la seva pròpia naturalesa, d'aquesta mena de vivències no n'hi pot haver gaires: si són excepcionals és que no passen cada dia. D'altra banda, no és bo convertir les vacances d'estiu en una successió ininterrompuda de grans activitats o de quotidianitats diferents: per començar, dues setmanes de casal d'estiu, després a colònies, tot seguit uns quants dies al poble amb els avis i, sense passar per casa, una setmana convidat a la segona residència d'un amigueta de l'escola, per acabar amb un viatge amb els pares. Passar tot l'estiu anant i venint i fent i desfent la maleta tampoc no sembla el pla més recomanable. La qualitat de vida de les vacances, sobretot si són tan llargues com les dels infants, exigeix un equilibri entre diversitat i estabilitat, una certa cadència i l'establiment de determinades rutines que faciliten i relaxen la vida. Tornar a l'escola estressat no és la millor manera de començar el nou curs, ni un bon indicador d'haver passat unes bones vacances, per més que hagin estat molt mogudes.

*L'autor ens proposa una mirada a les vacances escolars d'estiu des dels ulls dels infants: les seves necessitats, els seus interessos, els seus aprenentatges. L'adult ha de ser el còmplice, i no el director, per cobrir totes aquestes àrees.*

## Temps de vagança

**Miquel Àngel  
Alabart**

Mestre, psicopedagog i terapeuta Gestalt.

Assessor pedagògic de *P.A.U. Education* i editor de la revista *Viure en família*.

Fa poc, en una escola vam sentir aquest terrible comentari sobre una nena, per part d'una mestra de la classe de quatre anys: «És que tot el dia jugaria!» Déu meu, què pretenia que volgués fer? Treballar en una cadena de producció? És un cas extrem, però il·lustratiu, de fins a quin punt el joc espontani, l'activitat gratuïta i sense objectiu, tot i que paradoxalment desitjada per tothom, té mala premsa entre els adults. «Només fas que vagar!» «Les vacances són el premi per haver treballat!» No hi ha pràcticament cap criatura de quatre anys sana que, si se la deixa lliure una llarga estona, no es posi a construir o crear alguna cosa, o almenys requereixi la companyia d'altres persones, infants o adults per fer-ho.

En teràpia Gestalt es parla del cicle de l'experiència. Des de la connexió amb la pròpia necessitat, ens dirigim cap a allò que la satisfà. Satisfem la necessitat i després ens retirem. I donem, així, lloc a prendre consciència de la nova necessitat. El «temps mort», doncs, és alhora el final de l'acció i el principi de la nova. Allò que en diem vagar seria, segons aquest punt de vista, el que es fa al final d'un cicle, però també a l'inici d'un de nou.

Arguments ideals per al nostre propòsit, doncs, que no és altre que descriure les vacances com a espai per buidar-se, potser sí, de tot allò

il·lusori, per connectar amb el propi desig, la pròpia necessitat, allò que ens vaga, allò que ens ve de gust; i per vagar, és clar que sí, deixar-se sorprendre pel que arriba, pel que porta al fluir intens de la vida.

Però anem a pams i parlem primer de la vida quotidiana, perquè ens ajudi a comprendre el valor de les vacances ni que sigui «per contrast». Com és la vida quotidiana dels nens i nenes catalans avui en dia? Jo diria que, sobretot, plena; però no «plena» de «plenitud», sinó plena d'«agenda plena». El segle que ha vist desaparèixer la indústria i la producció com a valors humans per donar pas a una nova època de creativitat, sinergia, treball en equip i flexibilitat, té en l'escola i la infància en general el seu darrer bastió. Els nens han de «seguir el ritme», «preparar-se per al futur», «aprendre dels grans», «obeir les ordres» (sí, ja sé que ara se'n diu «respectar els límits», però ho dic per no confondre amb respectar els límits de debò) i mostrar adhesió a tota una sèrie de valors políticament correctes per als seus adults. I la major part ho fan de meravella.

### **Connectar amb el desig propi**

Per fer tot això, els horaris van ajustats, els mestres es tornen hiperactius i les mares i els pares es converteixen en agents dels seus executius fills. El dia, començant per l'esmorzar (recordeu: un lactí, una peça de fruita i quelcom amb cereals), esdevé una gran àrea curricular, plena d'objectius, conceptes, procediments, actituds, normes, valors. Un dia, doncs, programat fins al darrer dels nivells de concreció (en el cas dels nadons, a més, els podeu programar les nits, si seguiu segons quins mètodes...). Ironitzem, és clar, però no és cert que amb tants estímuls i, sobretot, condicionants externs, l'infant pot acabar desvinculat de si mateix, dels propis interessos, les pròpies necessitats?

El temps viscut així és el reialme de la ment, del cos si puc dir-ho així, però ben poc de l'ésser profund de cada persona, de cada infant, aquest ésser que es forja en la vida simple, en la relació amorosa fecunda, en els sentits desperts, en el badar, i que es manifesta en el desig profund de cada nen, si se li dóna un espai. Llibertat, això és el que necessita l'ésser per sorgir, per desenvolupar-se, per utilitzar els recursos de la ment, del cos, les emocions i les relacions de la forma més convenient a cada criatura.

## 14 Vacances a la fresca

Només això és vida, quan es permet que l'infant s'escolti i gaudeixi en cada moment del propi desig (que cal no confondre amb la compulsió de l'infant que, com que no és escoltat, no s'escolta), de la pròpia necessitat, i busqui els recursos i les persones per desenvolupar-ho amb tota naturalitat. Tota la resta, el «programa» extern al nen o a la nena, si no permet la «connexió» amb un mateix, és només mitja vida, estrès i, en molts casos, malaltia. Però malauradament, difícilment trobem, i menys en l'escola, espais per a aquesta llibertat que demana tot ésser viu per poder créixer. Donem, doncs, als infants la possibilitat de viure de debò, de viure el present, de gaudir del fet d'estar junts, de fer el que ens plau, de parlar, de passejar pel parc o pel bosc.

Per fer-ho, cal que els adults (també a l'escola) siguem conscients de la importància d'incorporar la capacitat d'aturar-nos en el nostre projecte vital. Entendre que només amb l'aturada, amb el buit —el buit fèrtil, que en diuen els budistes— podem saber què volem i amb què comptem. Sovint, en assessoraments a centres sobre el treball per projectes, hem parlat i hem experimentat aquest buit fèrtil, aquest moment entre projecte i projecte en què només hi ha experiència present, conversa, activitat no dirigida, passeig per l'entorn o pels llibres... I hem vist com és d'aquest espai que sorgeixen les preguntes, el debat, i es teixeix així el dubte compartit, l'interès comú que acaba donant lloc al tema del projecte.

El que proposo, doncs, és que el sentit de les vacances (el triple sentit de buidor fèrtil, d'activitat gratuïta i de curiositat errant) sigui incorporat a la vida diària. I un cop entès això, podem parlar de què passa quan arriben les vacances de debò.

### **Quan arriben les vacances**

Segons el que s'ha dit, quan arriben les vacances, què seria educatiu? Molts ho veiem clar: les nostres millors vacances tenien lloc quan passàvem tot l'estiu al poble. Només els àpats marcaven cert ritme, un ritme d'altra banda desitjat i corresponent al del propi cos. La resta era córrer, anar amb bicicleta, anar a la bassa, fer amics, fer enemics, muntar cabanes, llegir còmics, veure la tele, estar amb la família..., que algú muntava un taller de no sé què. Bé, si era interessant o hi anaven els meus amics potser m'hi passava; si no, no.





Defensem, doncs, abans que res, unes vacances lliures: lliures d'objectius educatius ideats per altres, de programa extern, de constryiments pedagògics. Que permetin fluir amb el present, que siguin per viure i per badar. Si tot això no és possible per vacances, quan ho serà? Però dit això, també comprenem que l'empresa i la societat en general tenen uns interessos determinats i encara no s'han assabentat que el futur és dels que vaguen. Per tant, difícilment hi ha adults disponibles per vetllar per la llibertat dels infants, perquè estan treballant. Aleshores, lògicament, seria el torn de les activitats de lleure organitzat, de les quals ja es parla en un altre indret d'aquesta publicació.

### **Temps per a la cultura i la natura**

Cal potenciar el temps privilegiat com se suposa que és el de les vacances –sobretot d'estiu– per gaudir de la natura. Hi ha moltes guies amb petits recorreguts que us permeten caminar per boscos, prats,

16 Vacances a la fresca

muntanyes i costes amb poca dificultat, i que permeten un acostament diferent a aquests paisatges. Pensem en cada lloc com podem experimentar intensament l'indret, sense atabalar-se pels «coneixements científics» que se n'obtindran –tot i que se n'obtindran. Som a la costa? Per què no busquem crancs i eriçons entre les roques? Som prop d'uns aiguamolls? Agafem els prismàtics i observem la varietat d'ocells! Som a muntanya? Intentem orientar-nos sobre el mapa i descobrir la història geològica del lloc... Sense pretensions, però amb curiositat, vagar per la natura és una de les millors maneres de vagar.

Un altre aspecte que ens agrada destacar i que sovint es menysté en parlar dels infants, és el de la cultura infantil. Creiem que aquesta és una dimensió del temps de lleure que entronca perfectament amb el que estem argumentant, pel que té la cultura de cerca, de proposta, de suggeriment, d'espontaneïtat i d'aleatorietat. És a dir, de vagança. Quan parlem de cultura infantil estem parlant, evidentment, de les produccions fetes amb criteri, amb qualitat, amb gust, amb risc. Parlem de teatre, de titelles, de literatura, de cinema, de circ.

Proposem que mestres, famílies i infants ens col·loquem en un *continuum* de diàleg que permeti enriquir-nos mútuament amb les experiències culturals de cadascú, que organitzem sortides conjuntes a espectacles, biblioteques o museus. Però també que compartim no tan sols allò de «he vist una obra que està molt bé» o «he llegit aquest conte i és molt divertit», sinó gosar anar més enllà i dir «m'ha emocionat quan l'amiga l'abandona» o «el vestuari estava molt estudiat, es nota que s'han documentat per fer-lo».

I quan parlem d'experiències culturals no ens referim només a les que es viuen passivament (en mil festivals, festes, biblioteques i instal·lacions arreu del país), sinó també a les pròpies produccions culturals dels infants: des de les que els nens i les nenes comparteixen espontàniament (quantes noves cançons de pati no s'aprenen dels cosins i amics llunyans durant les vacances!) fins a les que barris, pobles o famílies poden organitzar: festivals de teatre, mostres de dibuix o literatura fets per infants, etc. En aquest sentit, qui s'engresca a organitzar-ne allà on no n'hi ha? I aprofitar així per entroncar la producció dels infants amb la invitació a autors coneguts, establir un diàleg sobre les produccions mútues...

## Temps per a la família

A banda de les activitats més o menys organitzades de lleure, creiem que la major part de les vacances s'haurien de passar en família: mares, pares, avis, tiets... i el què fer en aquest temps, és precisament això: fer coses en família que la resta de l'any no es fan, anar a veure un avi malalt, preparar junts una excursió, cuinar. Aprofitar el temps en família no vol dir planificar-lo amb objectius curriculars, però és clar que té molts beneficis educatius –com, d'altra banda, tot el que es fa en comunitat. Així, estar junts (i presents, és clar, no només «de cos present») permet de retruc educar coses com una millor alimentació, un ús més racional de la televisió o una conversa més sana sobre els misteris de la sexualitat.

Ara bé, no volem dir que calgui passar tot el dia fent activitats tots junts. Ben al contrari, ja hem dit que com menys programada i intensiva sigui la quotidianitat, millor. És bo que es convisqui i es gaudeixi segons el desig de cadascú. Si es deixa els nens tranquils, amb prou espai, natura, llibres, llaçis i altre material poc estructurat, al cap de poca estona s'hauran organitzat ells mateixos l'activitat. Més com més grans, lògicament. Per a això cal preveure una mica d'infraestructura: un lloc d'acampada, un bungalow, una autocaravana, una caseta de poble agafada entre diverses famílies..., qualsevol entorn que permeti llibertat de moviment dins uns certs límits. I una mica de material. I és clar, no desentendre's del tot del que passa per allà fora: del que no descensem mai és de ser els adults de la pel·lícula.

Una altra opció per a les vacances, i que segueix literalment el principi del «vagar» com a errar, és el viatge en família. Evidentment, els factors que el condicionen dependran en bona part de l'edat i el tarannà de les criatures. Ens sembla interessant com a possibilitat de conèixer junts altres realitats, però pot arribar a tenir l'efecte contrari si el viatge es fa pesat. Per evitar-ho, suggerim planificar amb les criatures el viatge, mirar els mapes i guies, explicar-los com serà el desplaçament... Amb nens petits funciona molt bé instal·lar-se tots els dies en un mateix lloc i anar fent algunes sortides, preveient espais de descans fins i tot de dies sencers. Això no és tan necessari si el lloc de dormir és mòbil, com l'autocaravana. També cal tenir en compte que en un viatge de família tothom ha de cedir una mica en els seus interessos, però que evidentment hauran de cedir els més capaços

de fer-ho: els adults. De manera que, fora d'un museu concret, les visites s'hauran de limitar a les que els nens i les nenes també puguin gaudir.

### **Temps que els diners no poden comprar**

Pensem que a les vacances és quan hi ha més coses a fer de les que els infants volen fer i que els diners no poden comprar. Aquest era, precisament, el títol d'un llibre publicat als EUA no fa gaire. Centenars d'infants hi contesten la pregunta que casualment nosaltres mateixos havíem fet a una cinquantena de nens de l'Estat espanyol per les mateixes èpoques: si poguéssiu demanar alguna cosa que no es pot comprar, què demanaríeu? En una banda i altra de l'oceà, els infants demanen, sobretot, més temps per a ells mateixos i més temps amb els seus pares, mares i germans. Demanda legítima i necessària per a la vida, no només per a les vacances. Així doncs, davant de dues opcions, pensem en la que no suposi tants diners. Els infants, de debò, no ho necessiten.

Sí a unes vacances que permetin descansar, tenir noves experiències, interactuar amb la natura, desvetllar i satisfer la curiositat, «desconnectar» per «connectar-se» amb un mateix i amb els altres, enfortir vincles, crear, gaudir. Gaudir del temps propi i del temps en família. Oblidem les opcions més consumistes i gaudim de les més austeres, seran les que els nois i les noies recordaran amb més nostàlgia! Permetem que s'omplin, doncs, les vacances de vida. I aprenem-ne coses que ens serviran, potser més que cap altra, per a tota la vida.

*Les entitats de l'educació en el lleure estan cada cop més en condicions de compartir, amb responsabilitat i qualitat, objectius i estratègies amb les famílies i l'escola; per això l'autora manifesta la necessitat que hi hagi cooperació i coordinació entre aquestes instàncies en l'organització de les activitats que es relacionen amb les vacances i el temps lliure.*

## **L'escola i l'entitat de lleure davant de les vacances**

**Potser que fem alguna cosa junts...**

*Roser Batlle*

El Sergi surt de classe amb moltes idees al cap. Avui ha estat el primer dia d'institut després de les vacances i els seus alumnes li han explicat coses que han fet durant l'estiu. Molts han seguit el que podríem dir un pla estàndard: platja, poble, uns quants dies a ciutat, en alguns casos càmping familiar..., gairebé el que fan cada estiu. Uns altres, menys, com a cosa extraordinària, han anat de viatge més lluny, amb la família.

Però, al Sergi, l'ha interessat especialment el que li han explicat dos adolescents: la Lourdes ha participat en una mena de camp de treball on la feina consistia a recuperar un bosc cremat: li ha descrit molt il·lusionada les tasques i l'organització; l'ambient que s'hi respirava; el compromís contret amb els gestors del parc; la relació amb els monitors de l'esplai que muntava aquesta activitat; les coses que no sabia i ha après sobre els incendis, la reforestació i el clima mediterrani...

El Raül ha anat a fer el Camí dels Bons Homes amb el seu agrupament escolta. Ha tornat eufòric, impressionat per la experiència, a trams bastant dura; comentant els desnivells, els canvis de paisatge, els

20 Vacances a la fresca

símbols càtars, les ermites romàniques, quasi amb tant entusiasme com les nits als refugis, les pors, les anècdotes de cada etapa, els caps i els companys de ruta.

El Sergi pensa que és una llàstima no aprofitar més, a l'institut, aquesta mena d'experiències de la Lourdes i el Raül. És evident que, a banda de divertir-se, han après moltes coses, totes interessants als ulls d'un tutor d'ESO. La Lourdes i el Raül no s'han distingit mai per ser bons estudiants, i ara els veu més madurs i motivats. Voldria haver conegut abans aquestes activitats, perquè, com a mínim, hauria recomanat a més alumnes seus que s'hi apuntessin. I com a màxim... bé, el Sergi creu que per a l'estiu proper fora bo conèixer l'esplai de la Lourdes i l'agrupament del Raül i pensar-ne alguna.

Fa un mes i mig, a la Blanca li va passar alguna cosa semblant a la del Sergi. Era a l'autocar i tornava de colònies. Seia al costat del Gerard i estaven xerrant sobre els dies que havien passat plegats. De cop i volta, el Gerard diu:

—Quan li ho expliqui a la *senyo*, no s'ho creurà!

—Què és el que no es creurà? —pregunta la Blanca, encuriósida.

—Que m'he barallat molt poc aquests dies —respon el Gerard, absolutament convençut—; és que a classe em barallava molt i la *senyo* em renyava, i a les colònies no tant.

La Blanca somriu, perquè ella creu que el Gerard déu n'hi do el que es baralla, però alhora pensa que hauria d'haver parlat amb la *senyo*. No solament sobre el Gerard, sinó sobre altres nens i nenes; i no solament amb la *senyo* del Gerard, sinó també amb les de les altres escoles. Durant la colònia, els monitors han descobert coses que no sabien sobre la canalla i han hagut d'adaptar sobre la marxa algunes activitats i també l'organització. La Blanca pensa que per a l'estiu següent haurien d'intercanviar més informació amb les mestres, haurien de col·laborar més estretament, encara que només fos pel fet de «compartir» els mateixos infants.

## Tenim moltes raons per treballar junts

Avui més que mai necessitem complicitats en l'educació dels nois i noies. Cada institució, cada agent educatiu, no se'n sortirà bé tot sol. Els reptes educatius d'aquest mil·lenni demanen la suma d'esforços coordinats. No es pot fer front a l'esclat de les tecnologies de la informació, als riscos d'exclusió i marginació, a la convivència multicultural, a la necessitat de desenvolupar conjuntament el *pensar globalment i actuar localment...* treballant aïlladament o autosuficientment.

Com s'ha dit en nombroses ocasions, a l'escola, se li demana que sigui competent en moltes àrees i, sovint, que resolgui aspectes educatius de l'infant i l'adolescent que ultrapassen de llarg el seu camp d'actuació. Per posar un exemple, els nens i les nenes catalans entre quatre i dotze anys veuen unes 990 hores de televisió a l'any, davant de les 960 hores destinades al binomi *escola+deures*. Per tant, reben 30 hores més d'impacte televisiu que d'impacte escolar.<sup>1</sup> Les conseqüències i interferències educatives que aquest fet provoca probablement són impressionants, però no seria just demanar a l'escola que ella soleta resolgui el problema. La pressió social a vegades arriba a causar desànim o ansietat en els equips docents, que es poden sentir desbordats.

D'altra banda, encara que la situació no ens amoïnés, la cooperació educativa en el territori reforça la identitat local, la integració, l'autoestima col·lectiva i la convivència i qualitat de vida dels barris i poblacions. Les diferents entitats educatives que hi ha en un territori poden posar-se d'acord davant de qüestions com el consum de drogues, la celebració dels carnivals, les colònies del barri o l'acollida dels nous veïns. Qualsevol acord col·lectiu, impulsat per diverses entitats del barri (entre les quals l'escola) que es dugui a la pràctica i que no es quedi en una declaració d'intencions és un avenç social valuossíssim.

Finalment, la cooperació entre els agents educatius del territori potencia el progrés particular de cadascun, multiplicant l'eficàcia. Tots hi surten guanyant. Les experiències de cooperació ens ho posen de

1. Consell Audiovisual de Catalunya, novembre 2003. Llibre blanc: «L'educació en l'entorn audiovisual».

manifest. No es dóna una pèrdua de protagonisme, sinó un augment de presència i prestigi social. Comptar amb interlocutors, crear xarxa, relacionar-se, treballar en equip i repartir joc és un valor afegit a la personalitat de cada agent educador.

Tot plegat reforça un concepte d'educació acollidor, *mediterrani* i generador d'il·lusió i de complicitats: l'educació és cosa de tots, tots hi estem implicats, tots hi podem fer alguna cosa, tots podem aprendre a viure junts i ajudar els infants a conviure.

### **En temps de vacances, compartim objectius comuns**

Tots i totes (mares, pares, mestres, educadors en el lleure...) volem que el temps de vacances escolars sigui educativament enriquidor per als infants. Això vol dir trobar un equilibri saludable: una dosi de *dolce fare niente* segurament és convenient, però una sobredosi seria letal; hi ha nens i nenes als quals prova fer una mica de deures durant l'estiu, i n'hi ha d'altres que no ho necessiten; la immensa majoria necessita fruir intensament de la família, però al juliol això és complicat i cal trobar-hi alguna alternativa estimulante.

De fet, a Catalunya s'ofereixen moltes activitats organitzades a l'estiu, un dels períodes de l'any més necessitats d'aliances i complicitats. Es calcula que un 63,4 % dels nens i nenes de primària i el 43 % dels nois i noies de secundària fan alguna d'aquestes activitats en temps de vacances.<sup>2</sup>

Dins del ventall de l'oferta, si bé es poden trobar propostes educatives interessants dutes a terme per bons equips professionals en el sector privat, al nostre país existeix, de manera singular, una tradició sòlida en la pràctica de colònies, campaments i casals d'estiu impulsats per les entitats de lleure als barris i poblacions. Aquesta tradició no solament no s'ha de perdre, sinó que s'ha de reforçar, per les raons exposades anteriorment.

Però, a més a més, les entitats d'educació en el lleure estan cada cop més en condicions de compartir, amb responsabilitat i qualitat, objectius i estratègies educatives amb les famílies i l'escola.

2. Segons l'Informe 2004 del CIIMU, *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*.





Foto: Manolo Urbano

Només passant el filtre Delors<sup>3</sup> als projectes de vacances d'aquestes entitats, els resultats per als infants són engrescadors. A les colònies i casals d'estiu els infants:

- *Aprenen a conèixer*: descobreixen entorns geogràfics diferents (sobretot a les colònies i campaments); aprenen noves cançons, contes, llegendes...; i, si es tracta de casals d'estiu a ciutat, també descobreixen museus, parcs, zones desconegudes, les platges...

- *Aprenen a fer*: practiquen moltes habilitats físiques (amb els jocs, l'esport); manuals (amb els tallers, construccions...) o domèstiques (escombrar, fer el llit, parar taula, rentar-se la roba i estendre-la...).

- *Aprenen a ser*: es tornen més autònoms (han de resoldre més coses de la seva vida quotidiana); s'han d'esforçar en moltes coses

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

## 24 Vacances a la fresca

(menjar de tot, resistir el cansament d'una excursió, suportar les incomoditats, superar les pors...); descobreixen com divertir-se amb poc consum i gens de televisió, videojocs ni mòbils (experiència més impactant del que sembla).

- *Aprenen a viure junts*: la convivència intensa de les colònies o els casals els aboca a cooperar, ajudar-se, comunicar-se, resoldre conflictes... en moltes situacions diferents de les que ofereix el curs acadèmic.

Per tot plegat, les colònies, els casals d'estiu, els campaments... són experiències complementàries de les vacances familiars que haurien de ser presents en el menú educatiu dels nostres nens i les nostres nenes. Són una peça bàsica de l'equilibri educatiu entre activitat i descans, esforç i plaer, acció i contemplació, protecció i autonomia.

### **Fites que ja es poden assolir**

Encara que el treball en xarxa sempre és un valor afegit, en general no hi estem gaire acostumats. Són molts anys de treball aïllat, a vegades fins i tot endogàmic, tant per part de moltes escoles com per part de moltes associacions. Per això mateix cal posar-se en marxa, convençuts i sense excuses.

Ara bé, la cooperació entre els agents educatius del territori no és fàcil i demana probablement un esglai intermedi de coordinació. Diguem que coordinar-se és sobretot un acte d'intel·ligència i que cooperar és un acte d'amor: a banda d'intel·ligència, necessita un plus d'afectivitat i generositat. Cooperar demana una miqueta més.

### **En ruta cap a la coordinació**

Coordinar-se no implica, necessàriament, «fer coses junts». Implica conèixer el que fa l'altre, valorar-lo d'alguna manera i, en conseqüència, facilitar-nos mútuament el camí. Això, que sembla senzill, no ho és tant. Vegem les fites que ens apropem:

*Fita número 1: Informació.* Sorprenentment, l'escola sovint des-



Foto: Jordi Play

coneix el programa d'activitats de l'entitat de lleure, i a aquesta entitat no se li acut donar-lo a conèixer, de manera específica, als equips docents de les escoles i instituts del barri, d'una manera una mica més profunda que simplement penjant un cartell o distribuint fullets. D'altra banda, les entitats de lleure necessiten informació sobre els infants i joves i el seu procés educatiu, així com conèixer les preocupacions dels mestres pel que fa a aquests aspectes.

*Fita número 2: Reconeixement.* L'escola ja té legitimitat social, però l'entitat de lleure no prou encara. Cal que l'escola obri el projecte d'activitat de vacances a la incorporació d'idees, orientacions, valoracions... dels equips docents del barri, encara que aquests equips no hi participin directament. Donar a conèixer el projecte és informar, però demanar opinió i assessorament és un pas més.

*Fita número 3: Consideració.* Si valorem la tasca educativa de l'altra entitat, hem de posar atenció i sensibilitat a aspectes que cal

coordinar. Per exemple, quan l'escola organitza les seves colònies al mes de juny i la proximitat amb les colònies de juliol perjudica l'entitat de lleure que les organitza al barri. O quan l'entitat d'esplai organitza una ruta en bicicletes pel delta de l'Ebre i no té en compte que els nois i les noies ja hi han anat amb l'escola durant el curs.

*Fita número 4: Suport.* Si el professorat jutja educativament interessant el projecte d'activitat de vacances de l'entitat de lleure, cal que ajudi a divulgar-lo entre l'alumnat i les famílies, perquè el màxim d'estudiants hi participin. L'opinió de la mestra sempre és un referent per a tothom. Una manera senzilla pot ser convidar les entitats de lleure del barri que expliquin els projectes d'estiu en una reunió de pares i mares de l'escola de les que es fan a final de curs...

*Fita número 5: Connexió.* Si estem informats, ens reconeixem mútuament la tasca, ens respectem i ens donem suport, potser podem donar un pas més i animar-nos a establir algun petit *link*. Per exemple, el professorat pot demanar als nois i a les noies alguna elaboració sobre l'experiència viscuda o alguna col·laboració per a la revista de l'escola, en la línia de reforçar el currículum o senzillament estimular la motivació de l'alumnat.

### **En ruta cap a la cooperació**

Com hem vist, cooperar és més que coordinar-se. Cooperar vol dir que som capaços de fer plegats alguna cosa en comú, encara que cadascú assumeixi la part específica que li toca. Vol dir establir alguna mena d'associació, de comunitat entre les escoles i les entitats de lleure.

Els resultats d'aquesta cooperació poden ser molt diversos, entre d'altres:

- L'escola i l'entitat de lleure poden acordar l'organització conjunta de casals d'estiu o colònies per als nens i nenes de l'escola.
- L'escola, d'acord amb l'entitat de lleure, considera que els casals d'estiu o colònies obertes al barri, que l'entitat organitza, són justament les activitats de vacances que convenen als seus alumnes... Això vol dir que l'escola renuncia a fer casals o colònies d'estiu propis, i opta per implicar-se activament en els del barri.

- El conjunt d'escoles i entitats de lleure del barri es poden posar d'acord per elaborar una oferta territorial d'activitats d'estiu, barrejant els nens i les nenes per procedència escolar i utilitzant els diversos equipaments disponibles...

Tres criteris bàsics que poden orientar la cooperació entre escola i entitat de lleure són la qualitat, l'equitat i la coresponsabilitat.<sup>4</sup> *Qualitat*, per exigir-nos i mantenir un nivell alt en el clima educatiu de les activitats de vacances, ben diferent de l'oferta comercial que s'orienta prioritàriament a partir del consum. *Equitat*, perquè l'activitat de vacances s'ha de generalitzar per a tota la població infantil i juvenil, evitant discriminacions i estigmatitzacions. *Coresponsabilitat*, perquè només ens en sortirem si cadascú (família, escola, entitat de lleure, ajuntament) assumeix la funció que li toca i alhora se sent responsable d'un projecte compartit. Si ens posem d'acord en aquests criteris i comencem a caminar plegats, estem fent realitat la vella i noble aspiració de comunitat educativa.

## Conclusions

De tots els espais de lleure en la vida dels infants, el temps de les vacances d'estiu és potser el més fàcil per exercitar-se en el treball en xarxa. Les experiències educatives al juliol són intenses, impactants, breus i no es doblen amb el temps lectiu. En altres èpoques de l'any hi ha més interferències i menys tranquil·litat.

Si bé la coordinació és el pas mínim necessari per començar a treballar en xarxa, i assolir-la ja és un gran pas, no hauríem de renunciar a la cooperació efectiva. Potser és un camí més llarg, més difícil, amb menys precedents, però sens dubte pot ser molt motivador.

En aquests moments de canvis en l'horari i el calendari escolar les escoles, els instituts i les entitats d'educació no formal tenim una oportunitat de posar a la pràctica allò que fa temps que el cap i el cor ens diuen. Las matemàtiques de la cooperació no fallen: si sumem esforços, multipliquem els resultats.

4. FAPAC-FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI. *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: 2003.

*Des de la seva percepció i a partir dels mestres del seu entorn, l'autor classifica en tres grups les diferents maneres com aquests passen les vacances d'estiu i explica la seva pròpia manera de viure-les, la qual ell mateix considera atípica.*

## Vacances

**Jaume Cela**  
Mestre

Començo amb un exemple: si a en Paul Newman li cantessin les excel·lències per ser «guapu» ben segur que no es disculparia d'una evidència tan indiscutible ni miraria d'aigualir el vi de la floreta.

Si la pregunta la repetíssim a l'Ava Gardner rebríem una reacció semblant: acceptaria aquesta opinió, que recull, a més, un ampli consens, i ho viuria amb alegria, sense cap mena de complex. L'un i l'altra potser pensarien que, tot i ser dos exemplars bellíssims –quina pena que la pobra Ava visqui a l'altre costat de la riba, encara que continuï il·luminant el cel del setè art i omplint d'intensos somnis els seus seguidors incondicionals– no explicarien, i és un exemple, que els fan pudor els peus o que els cauen els cabells a cada pentinada.

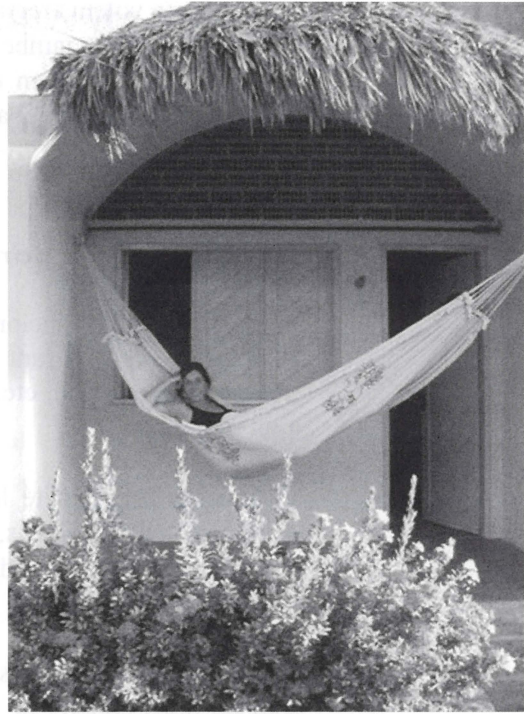
Ras i curt: ni en Paul ni l'Ava es defensarien de les coses bones que els ha donat la vida ni dissimularien la seva realitat i, si són bona gent, no les utilitzarien contra les altres persones, contra els que ens somriu la fortuna en altres qüestions.

Els que ens dediquem al noble ofici d'educar les noves generacions i acceptem, per tant, que elles ens eduquin a nosaltres, acostumem a actuar de manera molt diferent quan ens trobem que algú ens can-

ta alguna cosa positiva del nostre ofici.

Som un col·lectiu que ens defensem massa i ens fem poca justícia. Davant de l'elogi –i tant se val quina situació sigui la causa d'aquest elogi– als dies de vacances que tenim, hi responem com si fos una crítica i pretenem emmascarar-ho.

Si algú ens diu: «Redena, no sé de què us queixeu, perquè teniu dos mesos de vacances...» La nostra resposta, en la majoria de casos, és semblant a aquesta: «Bé, no exageris, perquè jo, sense anar més lluny, dedico els primers dies de juliol a anar a l'escola, ja que sempre queden coses per solucionar i, a més, assisteixo als cursos de formació permanent del professorat que organitzen els moviments de renovació pedagògica o altres entitats vinculades a la millora de la qualitat de l'educació que necessiten els nens i les nenes, els nois i les noies del nostre país.» Així, responem, ben llarg, i encara hi afegim: «Bé, m'oblidava d'un altre col·lectiu molt rellevant: i també ho necessiten els adults, perquè l'educació no té edat i els adults són tan importants com els altres.»



Cal assumir que som un col·lectiu bastant pesat i que acostumem a estar a la defensiva.

En Paul Newman o l'Ava Gardner respondrien, si fa o no fa, així: «No, t'equivoques, tenim gairebé tres mesos de vacances l'any, si tens present els dies de Nadal i la Setmana Santa (per als laics són les vacances d'hivern i les de primavera).»

Després podríem justificar, si ens cal justificar-nos davant l'interlocutor, que necessitem aquests dies per recuperar-nos, per carregar piles, com es diu ara, per... Vaja, que les necessitem perquè només els que estem formant part de la complexitat de l'aula i de l'escola i a l'aparador de la societat sabem l'esforç que ens costa.

I si encara volem afegir alguna nova consideració, podem dir que hi ha altres oficis que també les necessiten, és clar, que nosaltres no som els únics que treballem en una feina complexa i amb molts fronts oberts, i que cal anar treballant perquè aquesta alegria nostra sigui més general.

### **Significat de la paraula vacances**

Llegeixo en un diccionari el significat d'aquesta paraula. Fa així: «Temps de repòs durant el qual cessen els estudis d'una escola, els treballs d'un tribunal, etc.; temps de repòs concedit a un funcionari o a un treballador.»

Aquesta definició té la seva gràcia: diferencia el funcionari –la conjunció, en aquest cas, no identifica– i el treballador. Els que tenen males intencions poden deduir que els funcionaris no som treballadors i justificar la seva afirmació amb l'autoritat del diccionari.

Ara bé, els funcionaris que funcionem –que som la gran majoria– som un tipus concret de treballador i, per tant, treballem i –la gran majoria treballem tan bé com podem i sabem.

En un altre diccionari trobo aquesta altra definició: «Dret irrenunciable de tot treballador per compte d'altri a un quant temps de descans anual retribuït, que sol oscil·lar entre vint i trenta dies, segons els diversos convenis, en les dades acordades entre treballadors i empresaris.» Més endavant continua: «Temps de repòs concedit als estudiants, en la recurrència d'una festivitat o per altres circumstàncies, sobretot la calor els mesos d'estiu, durant el qual romanen tancades les escoles». Aquesta també té la seva, de gràcia, perquè si seguim la definició al peu de la lletra els que treballen sense patró declarat, els autònoms, no poden fer vacances. Com acostuma a passar, el que ens diuen els diccionaris no ens ajuda gaire, perquè els significats de les paraules trenquen les presons de la lletra escrita i van una mica més enllà.

Ara bé, hi ha un acord bàsic que apareix en les diferents definicions: les vacances és un temps de ruptura de les activitats habituals i és un temps de repòs.





### **La diversitat i les vacances**

I ara entrem en un món molt conegut per totes les persones que participem en l'art d'educar, activitat creativa, apassionant i esgotadora: la diversitat.

Sabem prou bé que no hi ha dues criatures iguals i vivim aquesta realitat de manera diversa. Sabem que no hi ha dues famílies iguals i també vivim aquesta realitat de manera diferent. I sabem, tot i que no acostumem a recordar-ho, que no hi ha dos mestres iguals, però ens entossudim a situar tothom dins les mateixes coordenades.

Per tant, viure les vacances de maneres diferents és un fet i sempre que no lesionem drets fonamentals dels altres és bo.

Si passo revista mental a les meves amistats del món escolar, puc fer els grups següents –i no oblidó que dins de cada grup hi ha subgrups i que tot plegat per tornar a constatar que cada persona és una irreductible singularitat singular.

*Grup a.* Està format per aquells que s'han passat tot l'any estalviant per poder fer un viatge exòtic. Quan tornen, apareixen destacats al bell

32 Vacances a la fresca

mig d'una aurèola. Sembla que formin part de la llum i en els casos més aguts són llum. Ens expliquen que han conegut països que no pots situar al mapa, que han entrat en contacte amb cultures molt diferents de la nostra, que han conegut persones d'una generositat extraordinària i accepten que aquells dies s'han convertit en un esdeveniment i, per tant, queden inscrits a foc viu a la història personal i que hi haurà un abans i un després d'aquelles vivències. Ras i curt: anaven a buscar-se i s'han trobat.

Hi ha un subgrup format per aquells que han anat a conèixer un país més com el nostre i tornen amb les maletes plenes de postals, de llibres amb tots els museus que han visitat i no s'han trobat perquè no es buscaven o no tenien cap interès a trobar-se.

Uns i altres et conviden a sopar per explicar-te el viatge i et fan veure unes quantes filmacions. Sotmeten l'amistat a una dura prova i, si no es fa miques, vol dir que sou molt bons amics.

*Grup b.* Està format, bàsicament, per matrimonis amb criatures petites. Han llogat un apartament vora la platja o en una zona boscosa i s'han passat els dies anant a la platja o a la piscina de la urbanització més propera amb les galledetes, les pales, els ninots inflables, les cremes solars i un llarg etcètera. Acostumen a anar acompanyats dels avis, dels sogres i d'altres familiars. L'esdeveniment estrella d'aquest grup és el vespre que les criatures es queden amb la iaia o amb la tieta i el matrimoni surt a sopar. Quan tornen veuen llum al menjador i es troben la iaia o la tieta amb la nena o el nen enfebrat o amb mal de queixal. Algunes llibertats es paguen.

Aquest grup té un subgrup que es diferencia del primer perquè la fillada pateix aquesta malaltia temporal que es coneix com a adolescència. Si els adolescents els acompanyen, els pares-mestres es passen els dies compartint estones amb els fills, que sempre estan enfadats, que sempre tenen aquella expressió que ens queda quan anem restrets i no hem pogut fer el fet en uns quants dies. Si els adolescents s'han quedat sols a casa, els pares es passen els dies enganxats al telèfon o patint per si menjaran, per saber qui portaran a casa o per si deixaran tancat el gas de la cuina o si hauran rentat els plats cada dia.

L'esdeveniment estrella d'aquest subgrup és aquell dia que la fillada adolescent ve de visita i et porta una maleta plena amb la roba bruta, perquè la rentadora es va espatllar el primer dia i ells no tenen cap experiència anterior que els il·lustri sobre què s'ha de fer per rentar a mà. Els pares, que acostumen a ser uns passerells, s'obliden del problema perquè el fet de veure la fillada sana i estalvia els compensa de tot mal.

*Grup c.* Està format per aquell grup, afortunadament molt minoritari, que aprofita les vacances per trencar-se una cama o per agafar un atac de ronyó, per exemple. L'esdeveniment estrella d'aquest grup és el dia que els donen l'alta i s'adonen que l'experiència hospitalària els ha fet més humans i que han pogut llegir tot el que tenien amuntegat a la tauleta de nit.

## **I les meves vacances?**

He descrit amb traç gruixut els tres grups més nombrosos, si més no entre la gent amb qui convisc, però hi ha una singularitat que vull destacar: la meva, que és, d'altra banda, la que més bé conec.

El meu germà em diu que sóc una persona una mica rara. Ell ho diu i la meva dona ho pateix. No sé si té raó, però és ben veritat que formo part d'una minoria molt minoritària.

Les meves vacances consisteixen a muntar-me al pis allò de Hawaii i Bombay que cantava el grup Mecano. Tinc una banyereta, un ventilador, un ordinador per escriure algun llibre, una biblioteca bastant abundant, una devedoteca, bastant abundant també, uns quants cines a menys de vint minut de casa i tres o quatre amics que em conviden a visitar-los un dia de tant en tant per fer-la petar i riure una estona fins que arriba l'hora de tornar cap a casa.

Jo sóc dels que penso que «com a casa, enlloc», i quan surto m'ho passo bé, no us penseu que pateixo gaire, però m'enyoro només arribar a la cantonada. El meu esperit d'aventura és zero i no necessito trobar-me a mi mateix, perquè em fa por el que em puc trobar.

*Les vacances d'estiu obren la possibilitat que els mestres gaudeixin de més temps per a lectures que no siguin estrictament pedagògiques. L'autora ens en fa una proposta molt personal per als propers mesos de juliol i agost.*

## Novel·les per vacances

**Muntsa Turon**

Sovint costa destriar entre les llistes dels llibres més venuts i saber veure una mica més enllà dels llibres que es posen a primera fila de les llibreries. Quan s'acosten les vacances sempre pensem que serà un bon moment per llegir aquells llibres que durant tot el curs han anat quedant pendents, i que ara que tindrem més temps podrem llegir. Per aquest motiu fem un seguit de propostes de diferents gèneres i estils, combinant novetats amb altres llibres més clàssics o de llarg recorregut.



*Mentira*. Premi Llibreter 2004

Enrique de Hériz

Editorial: Edhasa

Format: Butxaca

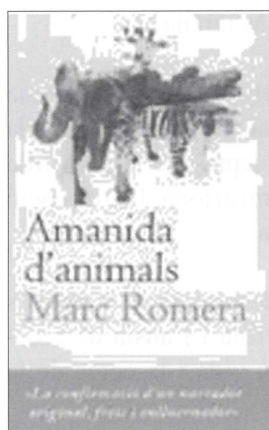
Pàgines: 636

Col·lecció: Pocket, núm. 236

*Mentira* d'Enrique de Hériz va ser el guanyador del Premi Llibreter de l'any 2004. El Premi Llibreter és una iniciativa del Gremi de Llibreters de Barcelona i Catalunya que té com a objectiu subratllar la qualitat i la significació d'unes obres i afavorir-ne la difusió. El Premi Llibreter

també reforça la funció de recomanació del llibreter davant el lector. El Premi es concedeix des de l'any 2000 i els guanyadors han estat: Sándor Márai (*L'última trobada*), Javier Cercas (*Soldados de Salamina*), Charles Baxter (*El festí de l'amor*), J. M. Coetzee (*L'edat de ferro*), i John Lanchester (*El port dels aromes*), totes elles novel·les molt interessants.

A *Mentira* hi trobareu més de 600 pàgines que ens expliquen les mentides d'una família. A partir del que ens expliquen la mare, una antropòloga de més de 60 anys des de Guatemala i la seva filla des de Barcelona, anirem descobrint les històries i les mentides que han anat passant de generació en generació: batalles medievals, naufragis, rituals mortuoris, i com els interpreten els diferents membres. La filla ens explica les històries de la família i la mare ens fa arribar diferents rituals de la mort. Passem de la vivència familiar al coneixement dels diferents rituals que els humans celebrem davant de la mort. Com diu el mateix autor «la meua idea era analitzar el perquè de l'obsessió per saber qui som, ja que l'única identitat comuna per tots és la mort».



*Amanida d'animals*

Marc Romera

Editorial: Angle

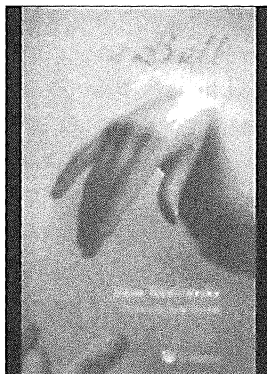
Temàtica: Literatura (novel·la, poesia, teatre)

Data de publicació: 2004

Col·lecció: Narratives

*Amanida d'animals* de Marc Romera (Barcelona 1966). L'autor va començar escrivint poesia, i l'any 2002 va escriure *Mala Vida*, la seva primera novel·la. En aquests contes hi trobem un to càustic, però sense deixar de banda un registre poètic en les descripcions dels personatges i dels ambients. Són 23 històries que ens retraten diferents personatges, actituds animals i quotidianes. Reaccions d'aquests animals racionals que som tots nosaltres davant del *mobbing*, maltractaments, participants a xats, enganys, relacions personals, seduccions. Com en una amanida els diferents personatges acaben formant part d'un conjunt, però acabes el llibre amb els dife-

rents personatges ben perfilats i amb uns finals molt sorprenents. Com ens diu l'autor: «M'agrada que sigui el lector qui hagi d'acabar la història, de tal manera que s'estableix un joc de complicitat. Aspiro a tenir un lector intel·ligent i actiu.» Si us sentiu identificats en aquesta descripció de lectors ja sabeu quin llibre podeu llegir.



*El ball*

Irène Némirovsky

Editorial: RBA/La Magrana

Data de publicació: 2006

Pàgines: 85

Col·lecció: Ales esteses

Irène Némirovsky (Kíev, 1903-Auschwitz, 1942) és l'autora del fenomen literari de l'any passat a França, la *Suite francesa* (La Magrana), però va saltar a la fama amb aquesta breu novel·la sobre la venjança d'una adolescent, editada a França el 1930 i traduïda al català el 1989 per l'editorial Columna i reeditada ara per La Magrana.

Antoinette, la filla dels Kampf que acaba de fer catorze anys, somnia assistir al ball que els seus pares pensen celebrar per presentar-la a la societat parisenca. Però Madame Kampf no accepta que la seva filla sigui present al ball i li pugui robar el paper d'amfitriona. La decepció d'Antoinette portarà a una sorprenent venjança.

Amb un bon retrat psicològic, Némirovsky descriu en molt poques pàgines una història de la difícil relació mare-filla i l'ansia de reconeixement social es fonen amb la passió per la vida i la cerca de la felicitat.



### *Abans de la gelada*

Henning Mankell

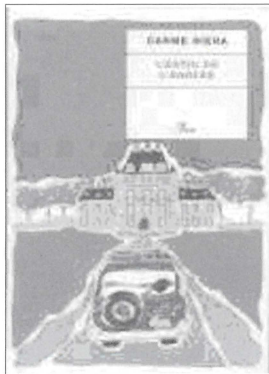
Editorial: Tusquets

Data de publicació: 2006

Col·lecció: Ull de vidre, núm. 23

Per als que deixen les novel·les negres per a l'estiu, acaba de sortir la darrera novel·la del reconegut escriptor suec Henning Mankell, un dels pocs estrangers amb l'honor d'aparèixer a les llistes dels més venuts a França, que porta per títol *Abans de la gelada* (Tusquets). La novel·la pertany a la saga de l'inspector Kurt Wallander, aquest cop en companyia de la seva filla, i tracta temes controvertits com ara les sectes religioses i les relacions entre pares i fills. La novel·la és la continuació del *Professor de Ball*.

Henning Mankell va néixer a Estocolm el 1948, i allò que l'ha convertit en un autor de fama mundial, amb xifres de vendes milionàries, és la sèrie de novel·les protagonitzada per l'inspector Kurt Wallander. Per si no n'heu llegit cap, podeu començar per *La falsa pista*, una de les millors i més apassionants investigacions de la sèrie, mereixedora del Premi a la millor novel·la negra sueca l'any 1995. A partir d'un seguit d'assassinats brutals l'inspector va fent un retrat de la societat sueca, la immigració i arriba a altes esferes del poder.



### *L'estiu de l'anglès*

Carme Riera

Editorial: Proa

Data de publicació: 2006

Pàgines: 166

Col·lecció: A tot vent

Per si sempre heu pensat que el vostre nivell d'anglès no és prou bo i us caldria fer un curs intensiu, podeu llegir aquesta novel·la. No queda clar si després de llegir-la continuareu mantenint la idea.

38 Vacances a la fresca

Carme Riera escriu una novel·la on la protagonista és una agent immobiliària de Barcelona, la qual se sent cansada de comprovar com el seu desconeixement de l'anglès entrebanca la seva aspiració d'ascens professional. Per això decideix sacrificar les vacances d'agost, s'inscriu en un curs d'immersió, viatja fins a un poble perdut d'Anglaterra i s'instal·la a casa de la professora Grose.

Per primera vegada l'autora s'ha introduït dins del gènere de l'intriga i el terror. La història es construeix a partir de la tensió creixent entre l'alumna i la professora i, a partir d'un to inicial desenfadat i amb alguns tocs d'humor, de mica en mica derivarà cap a una situació de terror opressiu.





## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Nenes i nens d'ara» [Diversos articles]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 298 (octubre 2005), p. 2-67
- «Temps de responsabilitats compartides» [Diversos articles]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 272 (febrer 2003), p. 2-59

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Llibres

- APARICIO SÁNCHEZ, Manuel. *Aire libre: un medio educativo: pedagogía, técnicas y experiencias*. Madrid: CCS, 1997 (Escuela de animación; 8)
- BALAGUER, Irene. *Temps lliure: centre de reciclatge i taller de creació*. Barcelona: Fundació Artur Martorell: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005
- L'esplai se'n va de colònies: dossier de programació de colònies del Moviment Laic i Progressista*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 1998
- Infància i les famílies als inicis del segle XXI: informe 2002*. Carme Gómez-Granell (coord.). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, Observatori de la Infància i la Família, 2002. 5 vol
- Projecte educatiu d'Esplac: mètode pedagògic i model de centre*. Anton Cabayol (coord.). Barcelona: Esplais Catalans, 2002
- PUIG I ROVIRA, Josep M.; TRILLA, Jaume. *Pedagogia de l'oci*. Barcelona: CEAC, 1985 (Educació i ensenyança)

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

TORRUBIA, Rafael. *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: FaPaC, Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya: Fundació Catalana de l'Esplai, 2002

### Revistes

*Estris: d'educació en el lleure i animació sociocultural*. 1a època, núm. 1 (1971)-núm. 148 (nov. 1986); 2a època, núm. 1 (gen. 1987)-. Barcelona: Escola de l'Esplai, Càritas Diocesana, 1971

*Lleure: revista de l'Associació de Cases de Colònies i Albergs de Catalunya i ACCAC*. Núm. 1 (1993)-. Barcelona: ACCAC, 1993-

*Monitor educador: revista de educación en el tiempo libre y animación sociocultural*. Núm. 1 (1981)-. Bilbao: Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas, 1981-

*Tercer segona: revista d'educació en el lleure*. Núm. 1 (2000)-. Barcelona: Esplac, 2000-

### Articles de revistes

BARBA, Carles. «Eduquem més enllà de l'horari lectiu»: un model que funciona». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 321 (gener 2006), p. 57-61

BARBA, Carles. «Eduquemos más allá del horario lectivo: un modelo que funciona». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 148 (enero 2006), p. 55-57

BATLLE BASTARDAS, Joan. «El tiempo libre infantil y juvenil». A: *La factoría*, núm. 3 (junio 1997), p. 15-28

ESCOFET PUJOL, Dolors. «Temps escolar, temps de vacances». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 255 (juny 1999), p. 5-10

«La pedagogia del tiempo libre» [Diversos articles]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 112 (junio 2002), p. 39-67

FERIA, Antonio. «Abierto por vacaciones». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 347 (junio 2005)

«El retrobament o la nostàlgia: unes vacances d'estiu a prop o lluny de casa». A: *Barcelona educació*, núm. 40 (juny/juliol 2004), p. 10-11

«Què fem a l'estiu?» [Diversos articles]. A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 265 (juny 2000), p. 5-31

«El verano: estación del tiempo libre» [Diversos articles]. A: *Monitor educador*, núm. 115 (mayo/junio 2006)

VIERA, Ana. «Arriben les vacances: què en fem de les criatures?». A: *Guix, d'infantil*, núm. 14 (juliol/agost 2003), p. 30-32

ZABALLA SERRA, Ramon I. «L'aprenentatge a l'estiu: proposta de col·laboració entre l'escola i la comunitat per al desenvolupament de les capacitats». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 255 (juny 1999), p. 23-28



ESCOLA D'ESTIU 2006

# e e

9è **CAMPUS DE CULTURA POPULAR**

Llívia • *Cerdanya*.  
Del 9 al 16 de juliol

15è **CURS DE DANSA TRADICIONAL.  
DANSÀNEU**

Esterrí d'Àneu • *Pallars Sobirà*.  
Del 16 al 23 juliol

10è **CURS DE JOCS TRADICIONALS**

Horta de Sant Joan • *Terra Alta*.  
Del 16 al 23 juliol

10è **CURS DE MÚSICA TRADICIONAL**

Torroella de Montgrí • *Baix Empordà*.  
Del 16 al 23 juliol

*Fes CRÉIXER el teu ESTIU*



Generalitat de Catalunya  
Departament de Cultura

<http://cultura.gencat.net/cultpop>

*L'experiència de l'escola Miralletes sobre els tallers de fotografia i vídeo a parvulari és àmplia i fonamentada en la necessitat d'aprendre a llegir i escriure imatges i sons, perquè el llenguatge audiovisual forma part de la vida dels infants, ja des de ben petits.*

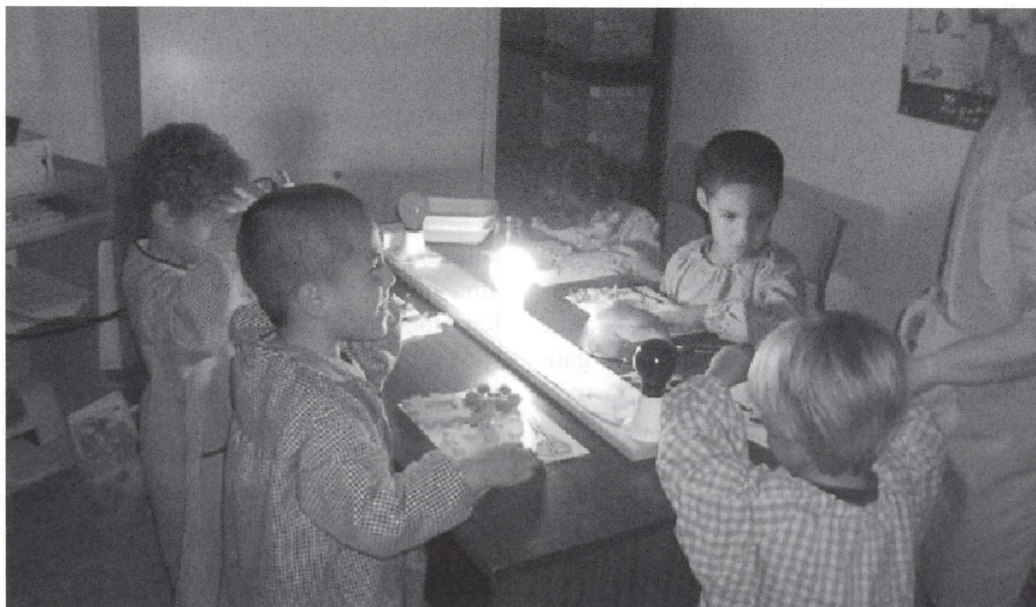
## Tallers de fotografia i vídeo al parvulari

### *Sònia Puente i Reverté*

Mestra tutora del grup de quatre anys i responsable dels tallers de vídeo i de fotografia al parvulari del CEIP Miralletes de Barcelona.

### **1. Per què cal muntar els tallers de fotografia i vídeo al parvulari**

L'infant, des que neix, viu envoltat d'estímul audiovisuals variats i quan arriba a l'escola té una experiència acumulada considerable com a receptor i, per tant, com a consumidor audiovisual. L'escola, que ha estat tradicionalment un espai fonamental per a la transmissió d'informacions, és sens dubte, també, un espai per a la comunicació. Aquesta transmissió d'informacions es basava, fins fa relativament poc temps, en la comunicació verbal. Ara bé, en les últimes dècades el context comunicatiu fora de l'escola i, per tant, també a dins, està més mediatitzat pel llenguatge no verbal que pel verbal, la qual cosa ens ha obligat a replantejar i adequar els currículums escolars a aquesta nova situació. Arran de les converses amb el nostre alumnat, ens hem adonat que un



*Fem fotogrames*

elevat percentatge de nens i nenes del nostre centre, ja de ben petits passen moltes hores diàries sols, molt sovint davant del televisor. Considerem, per tant, que a la nostra escola, si més no, aprendre a llegir i a escriure no pot reduir-se al llenguatge verbal, sinó que cal aprendre a llegir i a escriure imatges i sons, perquè el llenguatge audiovisual forma una part important de la cultura dels nostres infants i joves. Considerem que aquesta alfabetització audiovisual ha de començar a l'educació infantil i ha de tenir com a última finalitat el desenvolupament de totes les habilitats comprensives i expressives dels infants i hem de procurar que esdevinguin capaços de processar correctament les informacions que reben i analitzar-les críticament d'acord amb les seves capacitats. Pretenem ajudar les nenes i els nens a formar-

se uns criteris propis a l'hora de seleccionar el que volen veure i a ser autònoms, en definitiva, respecte als missatges dels mitjans audiovisuals i de la representació que fan de la realitat.

## **2. Els tallers al nostre parvulari**

Al nostre parvulari, s'hi fan dos tallers per treballar tant la imatge fixa com la imatge en moviment. Tots els nens i nenes de tres a sis anys passen pels tallers de fotografia i de vídeo. Tant l'un com l'altre es fan un cop per setmana en sessions d'hora i mitja, amb 12 nens i nenes de tres, quatre, cinc i sis anys. Cada grup d'infants fa tres sessions de taller i una en què mostra el resultat del seu treball als companys i les companyes del parvulari. Aquests

44 **Experiència**

tallers es desenvolupen paral·lelament als de fang, de contes del món, d'informàtica, de filosofia, de cuina i de pintura.

Tots els tallers tenen com a objectiu principal que els nens i les nenes coneguin algunes companyes i companys de les altres classes, que puguin treballar amb mestres diferents, que col·laborin i participin en una activitat determinada, que aprenguin els uns dels altres i que gaudeixin de les activitats proposades. A més, cada taller treballa, evidentment, uns altres objectius relacionats amb la naturalesa de la tasca que s'hi duu a terme.

### **3. Objectius específics dels tallers de vídeo i fotografia**

En el cas del taller de fotografia, volem que els nostres infants visquin la màgia de la fotografia i comencin a copsar-ne les possibilitats. Ens interessa molt provocar la curiositat dels infants envers els processos físics que es donen en el seu entorn. Amb aquesta finalitat, se'ls ajuda a revelar els seus propis experiments fotogràfics, tot apropant-los al coneixement d'alguns d'aquests processos. A la vegada, se'ls convida a descobrir una manera més d'expressar-se artísticament.

En el cas del taller de vídeo, pretenem apropar els nens i les nenes a la càmera de vídeo com a mitjà per enregistrar objectes, persones o esdeveniments. Al llarg de les diferents sessions els infants van aprenent a utilitzar la càmera de l'escola i es van introduint en el llenguatge audiovisual.

Descobreixen la manera d'expressar-s'hi a través de trucs de màgia i petites escenificacions i comencen a tenir unes bases, en definitiva, per analitzar d'una manera crítica les produccions audiovisuals.

En tots dos tallers ens trobem amb nens i nenes amb moltes ganes de participar i amb una predisposició molt bona envers l'aprenentatge. En el taller de vídeo, a més, traiem partit del gran atractiu que té per a qualsevol infant veure la seva imatge reflectida en la pantalla. La motivació que comporta aquest fet facilita l'activitat tant física com psicològica de l'alumne. A més, l'exposició de cada pel·lícula es fa a les fosques i en una gran pantalla, la qual cosa produeix un efecte captivador i fins i tot podríem dir hipnòtic. Com a conseqüència, els infants són capaços de mantenir l'atenció durant períodes molt superiors al que és habitual per la seva edat, la qual cosa ha permès, entre d'altres aspectes, una millora en la comprensió de la llengua d'aprenentatge.

### **4. El taller de fotografia**

Al llarg de les primeres sessions del taller de fotografia, s'ensenya a passar estonetes amb llum vermella i verda, es llegeixen contes d'aquells que només es poden llegir a la foscor (hi ha llibres que, quan els toca la llum, semblen fets de pàgines blanques, però quan ens quedem a les fosques... les pàgines del llibre s'il·luminen de manera misteriosa [Ignasi Valios i Buñuel: *Conte per llegir a les fosques, Sant Jordi*. Barcelona: Barcanova, 2002]) i es fan jocs d'ombres. I només quan estan



*Nens i nenes del taller de vídeo aprenent a enquadrar*

acostumats a vèncer la por a la foscor i, convençuts que hi ha coses que només es poden fer amb poca llum, ensenyem els nostres infants a fer fotogrames.

En d'altres sessions se surt al parc per aprendre a fer fotografies amb la càmera fotogràfica analògica, primer, i la digital, després. Revelem i imprimim les nostres pròpies fotografies i, en alguns esdeveniments puntuals, som els encarregats dels reportatges fotogràfics del parvulari.

## **5. El taller de vídeo**

En el taller de vídeo, els infants de cada grup tots són protagonistes de trucs di-

ferents. En acabar la tercera sessió, cada grup d'infants mostra la seva feina als companys i les companyes, els quals intenten deduir com s'ha realitzat tècnicament cada truc. Veiem, doncs, cada cinta o DVD dues vegades: la primera en silenci, gaudint de la màgia del mitjà audiovisual, i la segona aturant la pel·lícula després de cada truc on les nenes i els nens que no són protagonistes intenten explicar com s'ha aconseguit aquell efecte. Els infants que han realitzat el taller cobren protagonisme i corregeixen o feliciten els companys i les companyes per les seves deduccions.

La mostra d'aquests trucs a les companyes i els companys els ajuda a començar a analitzar les produccions audio-

46 Experiència

visuals, de les quals en aquesta edat només solen ser receptors passius.

Aquestes mostres, a més, permeten que les mestres puguem fer una avaluació contínua –sabem en cada moment si les nenes i els nens que ja han passat pel taller són més capaços de deduir muntatges–, un reforç –els infants que en un principi no van acabar d’assolir determinats continguts tenen moltes oportunitats de fer-ho al llarg del curs–, una gran tasca de motivació per als nens i les nenes que encara no han passat pel taller i una progressió del tipus i grau de coneixement a treballar al llarg de les sessions –a mesura que anem avançant en el curs, els coneixements previs de cada grup van en augment.

El fet que cada grup d’infants faci trucs diferents comporta que hi hagi tantes cintes editades com grups de taller i que no hi hagi cap activitat repetida. Alguns dels trucs es van seleccionar per formar part d’una cinta de vídeo amb el títol «Audiovisuals. Les primeres passes» (CEIP Mi-

ralletes-Barcelona) que va quedar finalista en els XI Premis de vídeo escolar. Part del nostre treball es pot visitar a la web: <http://www.xtec.es/audiovisuals/premis2005/video/finalistes/241.htm>

## 6. La nostra experiència fil per randa

### 6.1. Temps de preparació de cada taller

Totes les sessions necessiten ser preparades abans que els nens i les nenes s’hi incorporin. El temps de preparació depèn de la sessió i de les persones que ajudin a preparar-la. Generalment, tot l’equip de parvulari ajuda en un moment a parlar i recollir el material dels tallers de vídeo i fotografia. Una mestra sola pot trigar 15 minuts a muntar les sessions més llargues (un circuit tancat de televisió o preparar una aula per fer jocs d’ombres...). Entre les quatre mestres de parvulari, no en costa més de 5!!! A més, cada grup d’infants

*En el taller de fotografia juguem a endevinar accions a través de les ombres*





ajuda a recollir part del material abans d'abandonar el taller, per la qual cosa desfer el muntatge sempre és més àgil.

### **6.2. Espais que es necessiten**

Depenent de l'activitat, s'ha fet servir un espai o un altre. La nostra escola té un problema d'espai, per la qual cosa hem aprofitat els passadissos per muntar petits escenaris; l'aula d'educació especial, perquè necessitàvem taules i estava buida; l'aula de psicomotricitat, per desaparèixer mentre saltàvem; el pati per enquadrar; el despatx de l'AMPA, prèviament enfosquit, com a laboratori de fotografia, etc. Amb voluntat per part de tothom i l'horari dels espais que queden lliures a la mà, trobar un espai adequat sempre ens ha estat possible!

### **6.3. Agrupament de l'alumnat**

Sempre es treballa amb grups de 12 criatures. S'intenta que tots tinguin un paper actiu, tot i que sovint no és possible que els 12 infants facin la mateixa activitat alhora. Mentre uns estan actuant davant la càmera, els altres poden estar mirant el resultat en un circuit tancat de televisió i càmera i vigilant que l'enregistrament sigui correcte i un tercer grup es pot encarregar de controlar la càmera de vídeo i el trípod. En el taller de fotografia, mentre uns infants fan el seu fotograma, d'altres hi poden revelar els seus experiments i jugar a submergir més o menys estona els papers fotogràfics en cada líquid i comparar-ne després el resultat final. S'intenta que els grans ajudin els més petits, la qual cosa provoca que s'atorgui un rol actiu a

cadascú, s'afavoreixi la relació entre els infants i que tot el grup adquireixi força autonomia (revelen les fotografies, per exemple, en grups de tres infants, els de tres anys submergeixen els papers de fotografia en cada líquid i remenen amb les pinces, mentre els de quatre anys posen en marxa el cronòmetre i els de cinc anys apunten els segons que s'ha estat submergit el full en el líquid i ajuden els més petits a atrapar cada full amb les pinces per canviar-lo de líquid o penjar-lo a la corda).

### **6.4. Presentació de la informació**

Tant en el taller de fotografia com en el de vídeo es fa servir força el factor sorpresa. S'intenta presentar la informació d'una forma intuïtiva de manera que siguin els mateixos infants els creadors del seu propi coneixement. Abans d'explicar-los que una imatge es pot modificar a través de l'ordinador, per exemple, se'ls mostra unes imatges retocades en les quals ells han participat (una escena que tots reconeixen immediatament, perquè s'ha enregistrat durant la darrera sessió, però on tot apareix blau, fins i tot ells mateixos!). Aquesta estratègia, que es fa servir sovint per presentar un nou contingut, garanteix la motivació a l'hora d'explicar-los com s'ha aconseguit. Aprendre vol dir, per al nen o nena d'educació infantil, construir nous significats de la realitat que l'envolta, de manera que aquests nous significats enriqueixin els seus propis coneixements adquirits prèviament, per tal d'anar-los aplicant a noves situacions, cada vegada més complexes. En aquest context, des dels tallers de fotografia i vídeo s'intenta faciliti-



*Nens i nenes en el taller de vídeo treballant els punts de vista*

tar l'experiència i els instruments per tal que l'infant faci un aprenentatge significatiu, d'acord amb el seu nivell evolutiu i el context sociocultural en què viu.

### **6.5. La diversitat al taller de fotografia i vídeo**

El taller és una metodologia de treball que, per la seva naturalesa, es beneficia de les diferències entre els infants, des del moment que es barregen criatures de diferents edats i es potencia la seva interacció.

La nostra escola es caracteritza, d'una banda, pel fet d'estar formada, majoritàriament, per infants provinents d'altres països, i d'una altra, per l'elevat nombre d'alumnes que s'hi van incorporant al llarg del curs a mesura que d'altres ens deixen. Atès que el llenguatge de la imatge és universal, aquests tallers són molt adequats per ser treballats amb nens i nenes d'educació infantil, que estan aprenent a dominar la llengua i, especialment, amb l'a-

lumnat nouvingut, que ha d'aprendre, a més, a dominar una llengua que no és la seva.

A partir d'ells mateixos i de les imatges tant pròpies com les dels altres, els infants aprenen un munt de coses d'ells mateixos i de l'entorn i les expressen corporalment primer i, de mica en mica, també a través d'altres llenguatges com el verbal i l'audiovisual. Si considerem aquest conjunt d'aspectes, veurem que durant aquesta etapa educativa l'educació audiovisual s'haurà de centrar en les grans unitats de significació per a l'infant, que són les següents: la descoberta d'un mateix, la descoberta del seu entorn social i natural i la intercomunicació i el llenguatge.

Per expressar i comunicar tot allò que observa, l'infant haurà d'aprendre a utilitzar uns instruments d'intercomunicació: el llenguatge verbal, el llenguatge audiovisual, el plàstic, el musical i el matemàtic. Tots aquests llenguatges serveixen per expressar, interpretar i modificar la realitat que l'envolta.

### **6.6. El paper de les famílies**

No podem oblidar que l'impacte dels mitjans audiovisuals es produeix fora de l'àmbit escolar i que, per tant, la responsabilitat de l'educació en el coneixement i l'anàlisi crítica d'aquests mitjans no pot restar limitada a l'escola. És necessària la col·laboració de pares i mares per tal d'unificar criteris. Durant l'educació infantil, per tant, cal organitzar reunions, xerrades i campanyes adreçades als pares i les mares per tal que l'ús dels mitjans no

entri en contradicció amb els criteris del centre. Nosaltres fem servir les reunions ordinàries per explicar a les famílies que, per bé que tots hem sentit dir que «una imatge val més que mil paraules», sovint necessitem complementar les imatges amb la utilització d'altres llenguatges per donar-los tot el seu significat. A més, aprofitem l'ocasió per donar-los algunes pautes a l'hora de veure la televisió amb els seus fills o filles i una llista d'alternatives per al temps lliure.

## **7. Conclusions. La importància del treball en els audiovisuals a l'escola**

Per acabar, atesa la importància dels audiovisuals en el món actual i, concretament, aquells a què els infants estan exposats de manera més indiscriminada, vull recordar unes paraules de Neil Postman (*Divertim-nos fins a morir. El discurs a l'època del «show-business»*), que plantegen la conveniència d'entendre i

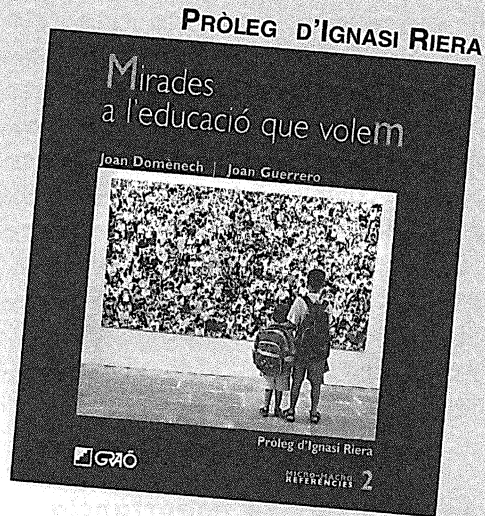
treballar sobre els mitjans de comunicació massiva de manera crítica, activa i creativa: «Entendre la paraula escrita vol dir seguir un pensament, la qual cosa requereix força poders de classificació, de fer inferències i de raonaments. Vol dir descobrir mentides, confusions i generalitzacions exagerades, detectar mals usos de la lògica i del sentit comú. També vol dir sospesar idees, comparar i contrastar afirmacions, connectar una generalització amb una altra. Per fer això, s'ha d'aconseguir un cert distanciament de les paraules mateixes.» Un distanciament de les paraules i de qualsevol missatge mediàtic. Considerem que l'excel·lència del receptor, en darrer terme, no està lligada tant als seus encerts d'interpretació com al fet de no ser indiferent, de no ser un consumidor o un emissor a qui tant se li'n dóna. Per assolir aquesta pretensió, considerem que hi pot fer molt un altre mitjà de comunicació de masses que genera una socialització qualificadíssima i busca una formació crítica o de consciència retòrica dels interlocutors. Aquest mitjà és l'escola.

## MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

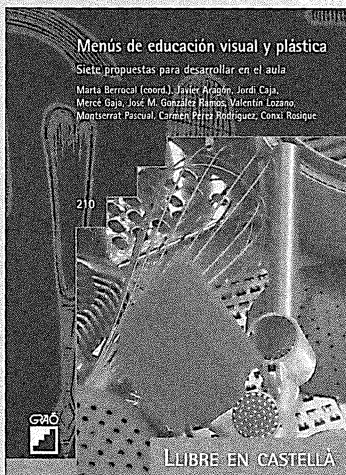
Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



## MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



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

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

165 pàg. 13,50 €



C/ Francesc Tàrraga, 32-34

08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64

graoeditorial@grao.com

## Manifest



El passat 22 d'abril la coordinació d'escoles 0-12 va fer una trobada, a la qual van assistir un total de 27 escoles, que van debatre la proposta d'allargament de l'horari de l'educació primària, l'anomenada sisena hora. Fruit del debat, hem elaborat aquest document que, un cop incorporats alguns suggeriments, us oferim per a la difusió entre la vostra comunitat educativa.

La coordinació d'escoles 0-12 vol fer públiques un conjunt de consideracions respecte a l'aplicació de l'anomenada sisena hora a les escoles públiques de Catalunya.

1. La mesura pot representar una oportunitat de millora de la situació de les escoles públiques en els aspectes següents:
  - a. Millora dels aprenentatges de l'alumnat en permetre desenvolupar amb més temps els continguts establerts en el currículum.
  - b. Es pot revisar el funcionament d'altres aspectes que es veuran modificats per l'aplicació de la sisena hora en la línia d'una renovació de l'escola i un major apropament a les necessitats educatives de tot l'alumnat: models d'atenció a l'alumnat, distribució dels recursos humans, flexibilitat organitzativa, etc.
  - c. Contribueix a la igualtat d'oportunitats. Fa possible que tot l'alumnat pugui fer algunes de les activitats que abans estaven fora de l'horari lectiu i eren voluntàries.
  - d. Pot fer possible millorar els serveis complementaris (acollida, migdia, etc.) així com les activitats extraescolars.
  
2. Per aconseguir-ho cal que es compleixin les condicions següents:
  - a. Que els centres puguin aplicar amb la màxima autonomia i flexibilitat les concrecions i modificacions (organitzatives, d'horari, curriculars, etc.) que comporti aquesta mesura. Que l'administració orienti amb models i propostes i que es respectin altres alternatives justificades i que tinguin el consens de la comunitat educativa.
  - b. Que en l'assignació dels recursos humans, l'administració vetlli perquè no es perdin hores d'atenció a l'alumnat, així com que es tinguin en compte les noves ne-

- cessitats –de gestió, per exemple– que l'aplicació de la sisena hora suposarà. En cap cas –centres incomplets, etc.– es pot donar una disminució dels recursos existents. I que l'increment de personal es faci adequant el seu perfil al propi projecte.
- c. Que, per tal d'evitar disfuncions produïdes per les diferències horàries, els centres que ho argumentin i ho demanin puguin aplicar l'allargament de l'horari lectiu a l'educació infantil. Que, en cap cas, la no aplicació de la mesura en aquesta etapa comporti un cost suplementari per a les famílies.
  - d. Que, quan calgui, es millorin la infraestructura, els recursos i els espais de les escoles per facilitar el desenvolupament d'aquest nou horari de l'alumnat.
  - e. Que els equips de mestres ho visquin com una oportunitat i, amb el consens de tota la comunitat educativa, busquin les millors solucions i alternatives per resoldre les noves complexitats que apareixen.
  - f. Que els equips de mestres entenguin la sisena hora com una més de l'horari escolar i que les activitats que s'hi desenvolupin estiguin plenament integrades en el projecte pedagògic de l'escola.
  - g. Que s'afavoreixi l'intercanvi d'experiències i solucions a les noves situacions organitzatives que es produiran. Especialment pel que fa referència a la coordinació entre l'equip docent en l'horari de permanència en el centre.

Volem fer tres recomanacions finals:

1. Que l'administració prengui nota dels errors en l'aplicació de la mesura provocats per la insuficient participació de la comunitat educativa, la precipitació, la improvisació i els missatges contradictoris que han arribat en el si de les diferents comunitats educatives. Creiem que una inversió i una mesura d'aquestes característiques s'havia de fer amb molta més planificació.
2. Que la comissió de seguiment del Pacte Nacional per l'Educació vetlli per solucionar totes les situacions no previstes i que poden distorsionar l'aplicació de la sisena hora en determinades circumstàncies específiques.
3. Que en totes les instàncies es faci un seguiment que vetlli per l'horari global de l'infant, per evitar que el total d'hores que roman en el centre no sigui excessiu.

La coordinació d'escoles 0-12 es compromet a difondre i promoure l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques a l'entorn d'aquesta aplicació. També es compromet a portar, a través de les organitzacions presents en la comissió de seguiment del PNE, totes les singularitats i incidències que els comuniquin els centres.

*Coordinació d'escoles 0-12*  
Barcelona, 22 d'abril de 2006

*Davant dels canvis que comporta la implantació d'una sisena hora a primària, calen propostes concretes que ajudin els centres a prendre decisions d'aplicació. Aquest article en proposa algunes.*

## **Què farem a la sisena hora?**

**Anàlisi d'alguns dilemes organitzatius que es presenten als equips directius arran de la posada en marxa de la sisena hora**

***Joan Teixidó Saballs***

GROC. Grup de Recerca sobre Organització de Centres\*  
joan.teixido@udg.es

Des d'un bell començament, quan s'ha parlat de la introducció de la sisena hora a l'ensenyament primari, s'ha tingut en compte que implica afrontar un munt de canvis organitzatius: la pèrdua d'un marc horari homogeni per a tothom, la incorporació de més mestres, la reducció lectiva dels tutors, l'increment horari, la reducció del temps de descans al migdia, la necessitat de garantir la coordinació (claustr, d'etapa, de cicles, intercicles...), l'aparició de franges horàries no lectives per als mestres, etc. Es tracta de la transformació organitzativa de més volada que s'ha produït a l'ensenyament primari en els darrers trenta anys, la qual pot donar lloc a un canvi profund en la cultura professional dels mestres.

Un cop acabada la fase de negociació politico-social, cal començar a preveure el funcionament quotidià dels centres tenint en compte alguns paràmetres organitzatius diferents dels actuals. Els canvis estructurals sempre són difícils: perquè generen incertesa, perquè impliquen la modificació d'hàbits consolidats, perquè a tothom li agrada la seguretat, perquè allò desconegut amoïna, perquè se'n temen les possibles repercussions... Es tracta d'una realitat coneguda i viscuda des de primera línia per una bona part dels membres del GROC, fet que ens va portar a elaborar un recull dels principals reptes que s'hauran d'afrontar en el procés de canvi:

- a. Procurar que la sisena hora no incrementi el distanciament entre els equips docents d'infantil i primària.
- b. Dur a terme un procés d'informació, de comunicació i de debat, amb intervenció del conjunt de la comunitat educativa, que culminarà amb la fixació del marc horari de centre.
- c. Determinar, en el si del claustre de professors, la ubicació de la sisena hora i, també, de l'horari de coordinació pedagògica.
- d. Establir els criteris a tenir en compte en l'elaboració dels horaris de centre, que harmonitzin els criteris educatius, els organitzatius i els laborals.
- e. Determinar els perfils dels mestres de nova incorporació al centre.
- f. Incorporar noves rutines en l'elaboració d'horaris, adequades als condicionants actuals.
- g. Considerar els aspectes singulars derivats de les peculiaritats de cada centre:

nombre de línies, nombre de cursos «dobles» o «bonys», característiques de la plantilla docent, hàbits organitzatius consolidats...

- h. Finalment, delimitar quins han de ser els rols professionals (i les competències necessàries per desenvolupar-los) que hauran d'exercir els equips directius al llarg del procés.

Per a cadascun d'aquests aspectes ens hem proposat dur a terme una anàlisi detallada de les qüestions que hi incideixen, de les possibles alternatives a prendre, així com de les repercussions o efectes que poden derivar-se'n. La introducció de canvis en les rutines de funcionament de les escoles, amb la incorporació d'un nombre considerable de professionals, ben segur que tindrà efectes en l'estructura i en la xarxa de relacions. Es tracta de conservar els aspectes culturals que es considerin positius per a la institució i, també, d'aprofitar l'avinentsa per intentar modificar o corregir hàbits o maneres de fer que es consideren negatius.

### **1. És possible plantejar-se l'organització de la sisena hora sense tenir clar què s'hi farà?**

En l'anterior relació de reptes hem omès, d'una manera volguda, la delimitació i concreció d'allò que es farà a la sisena hora, és a dir, els objectius educatius que la sostenen. Ho hem fet així amb la intenció de reflectir la situació que es viu a molts centres: es parla molts dels canvis que hi haurà (com afectarà els horaris?, s'haurà



de venir cada tarda?, a quina hora començarem?, quant temps tindrem per dinar?...), però, en canvi, es para poca atenció a pensar i a delimitar què farem a la sisena hora. Es tracta de deixar de parlar de *per a què servirà?* (finalitats socials) per començar a determinar *què farem? i com ho farem?* (objectius educatius).

Des d'un punt de vista teòric, tothom està d'acord en la conveniència de subordinar l'organització al currículum o, en altres paraules, de posar l'organització del centre al servei de la feina educativa que s'hi vol fer. Ara bé, l'experiència ens diu que aquest principi sovint s'oblida. Procu-rem que tot «quadri» sense tenir en compte si el resultat final s'adiu amb el treball educatiu que s'ha de portar a terme o l'afavoreix.

Amb la sisena hora hi ha el risc que passi quelcom semblant, atès que no hi ha un criteri clar de per a què ha de servir. S'ha dit que «a l'escola sempre falta temps per fer coses», «que es tracta d'esponjar el currículum», i que «no havia de servir per augmentar el currículum, sinó per fer activitats que afavoriran l'assoliment de les competències bàsiques» i s'han assenyalat quatre grans aspectes a desenvolupar: la lectura, la comunicació oral, les estratègies matemàtiques i la sensibilitat artística... Ara cal que els centres prenguin protagonisme per decidir com ho faran. Una vegada més es posa de manifest que la metodologia i l'organització han d'anar de bracet.

## 2. L'horari i l'atenció a la diversitat de l'alumnat

Des d'un punt de vista educatiu,<sup>1</sup> la introducció de la sisena hora respon a la necessitat d'incrementar l'atenció personalitzada als alumnes, tenint en compte les seves característiques i necessitats, per tal d'obtenir millors resultats escolars. Es tracta d'abordar les xifres creixents de fracàs escolar actuant des de la base del sistema. Aquesta manera d'enfocar-ho (que avantposa el seny i el sentit comú als discursos enlluernadors) suposa la continuïtat d'una línia de treball que (amb alts i baixos) ve de lluny, per bé que mai no s'hi havien dedicat tants recursos, ni d'una manera tan decidida.

L'atenció a la diversitat constitueix l'essència de la feina d'educar; cada mestre procura conèixer tan bé com pot els seus alumnes, procura preparar-los amb feina adequada a les seves capacitats, procura ajudar-los i estimular-los davant les dificultats..., en definitiva, procura que progressin, que aprenguin. Tot això ho fa amb vint o vint-i-cinc alumnes, cadascun amb els seus trets distintius, les seves

1. Fóra interessant de plantejar-se altres perspectives d'anàlisi de les raons que impulsen la introducció de la sisena hora, que tinguin en compte els aspectes socials (la conciliació de la vida familiar i laboral), polítics (derivats dels acords del govern tripartit subscrits al Pacte del Tinell), laborals (l'horari de treball dels mestres), d'interlocució social (el paper dels sindicats d'ensenyants i de les patronals educatives al llarg del procés), de gestió de la posada en marxa (l'actuació de l'Administració Educativa), els quals no entren en els propòsits d'aquest text.

necessitats... El treball bàsic, per tant, el fa cada mestre (fonamentalment, el mestre tutor) amb els seus alumnes a l'aula.

Amb la intenció de potenciar aquest treball, cada centre disposa d'un nombre determinat d'hores que es dediquen a donar una atenció més personalitzada als nens i nenes, en les quals el mestre treballa amb una ràtio més baixa. Deixant de banda els recursos específics adreçats a donar resposta a necessitat educatives especials d'origen social, físic o psíquic (aules d'acollida, vetlladors, escolarització compartida, USEE, mestre d'educació especial), els principals usos que se'n fan són:

- a. **Suport.** Treball específic amb un grup reduït d'alumnes, els quals abandonen l'aula ordinària durant algunes hores per assistir a sessions de treball orientades a l'adquisició de competències bàsiques, a càrrec del mestre de suport.
- b. **Desdoblaments.** Partició del grup classe en dos subgrups que tracten continguts curriculars diferents: normalment, el mestre especialista treballa amb mig grup i el tutor amb l'altre mig. El criteri de formació dels grups sol ser aleatori.
- c. **Grups de nivell.** Es formen grups reduïts de treball d'acord amb el nivell d'aprenentatge dels alumnes. Quan hi ha mobilitat entre els grups parlem de grups flexibles.
- d. **Dos mestres a l'aula.** El grup classe és atès per dos mestres alhora.

Aquesta és, a grans trets, la situació actual. Què passarà quan s'introdueixi la sisena hora? Sembla clar que es dedicarà

una hora diària al desenvolupament d'algunes competències bàsiques..., però com es farà? Serà una hora en gran grup, amb el tutor? O bé serà una hora en petits grups, en la qual hi intervindran diversos mestres? O potser hi haurà opcions mixtes: uns dies en gran grup i d'altres en grups reduïts?

Cada una de les opcions presenta avantatges i inconvenients. D'una banda, fer la sisena hora en gran grup permetrà un temps més ampli d'estada amb el tutor, que és qui millor coneix el grup, i de l'altra no alterarà l'actual distribució de desdoblaments, suports, etc. Serà el mestre qui haurà de buscar fórmules alternatives i imaginatives de treball a l'aula que diferenciïn la sisena hora de la resta de l'horari lectiu. Destinar totes o la major part de les hores de treball en petit grup a la sisena hora (o bé a una franja horària de dues hores, des de l'esbarjo fins al migdia) obre un ventall de possibilitats organitzatives més gran alhora que afavoreix la presència de la major part de la plantilla de professorat en aquesta franja horària.

Tant una opció com l'altra són assenyades. Al capdavall, el nombre d'hores de treball en grup reduït, tant si s'utilitzen d'una manera com de l'altra, serà el mateix. Cada centre s'ho haurà de plantejar i, finalment, decantar-se per l'opció que consideri més oportuna (entre les quals n'hi ha moltes d'intermèdies). Des d'una perspectiva organitzativa, això no obstant, la possibilitat de concentrar totes o la major part de les hores de treball en petit grup en una mateixa franja horària constitueix una

novetat. Es tracta d'analitzar-ne les possibilitats i, també, les implicacions que se'n desprenen.

### **3. La sisena hora com a espai de treball en grups reduïts.**

#### **Algunes qüestions a tenir en compte**

Una bona manera d'afavorir que els mestres s'adaptin a les necessitats i les possibilitats dels seus alumnes consisteix a reduir-ne el nombre. Instaurar la franja de sisena hora com a espai de treball en grups reduïts demana destinar-hi un bon grapat d'hores (5 hores setmanals, durant 35 setmanes), la qual cosa fa evident la necessitat de planificar amb cura el que s'hi farà. Vegem algunes de les qüestions que cal considerar:

#### **3.1. Delimitació de criteris per a la formació de grups**

En la formació de grups reduïts pot seguir-se un criteri de nivell (de 2 grups de segon curs es formen 4 o 5 grups reduïts); un criteri cíclic (de 4 grups de cicle mitjà se'n poden formar 7 o 8) o bé intercycles (res no impedeix d'agrupar nois de 3r, 4t i 5è alhora).

Convé que els centres fixin criteris: com es formen? Quin protagonisme hi té l'alumne? Qui n'assumeix la responsabilitat? Amb quin criteri? Es pot tendir a l'homogeneïtat —grups de nivell que permetin un millor ajustament de l'acció educativa al conjunt del grup— o bé a l'heterogeneïtat; l'elecció

d'una modalitat o altra dependrà del tipus d'acció educativa que es pretengui dur a terme.

#### **3.2. Criteris d'adscripció dels mestres als grups reduïts**

Sembla lògic que els tutors (llevat d'excepcions) treballin amb un grup reduït integrat per alumnes de la seva tutoria. Ara bé, amb els especialistes, els mestres de suport, els d'educació especial, els d'infantil (en el supòsit que hi intervinguin) i els directius, caldrà establir criteris addicionals. D'altra banda, en el cas que es formin grups de nivell, s'haurà de considerar a quin dels grups s'adscriu el tutor? Al de progrés més lent? O al més avançat?, etc.

Quan els grups es formin a l'entorn d'un projecte de treball específic (elaboració de la revista escolar, taller de fotografia i disseny, representacions teatrals...) caldrà tenir en compte, a més, els coneixements, la competència i la predisposició dels docents.

#### **3.3. Objectius formatius: disciplinars o integrats**

La programació de l'acció educativa del grup reduït pot voltar a l'entorn d'un objectiu bàsic (del desenvolupament de la comunicació oral, a tall d'exemple) o bé pot ser una proposta educativa integral, adaptada a la situació i les necessitats de cada alumne.

En el cas que s'opti per la primera modalitat, sembla raonable que tinguin una

durada temporal limitada i, per tant, que s'introdueixi un element de variabilitat al llarg del curs, la qual cosa implica l'establiment d'un procediment de gestió de grups i de mestres. En la segona modalitat, en canvi, el més lògic potser és mantenir el mateix agrupament al llarg de tot el curs escolar. Tant l'una com l'altra presenten punts controvertits (edat dels alumnes, riscos d'estigmatitzar alguns grups, formació específica dels docents, enrenou organitzatiu a la fi de cada trimestre...). També és possible optar per solucions mixtes segons l'edat i les característiques dels alumnes.

### **3.4. Programació de l'acció educativa**

El coneixement profund de les característiques del grup reduït i dels seus membres (nombre d'alumnes, trets característics, itinerari escolar, identificació de necessitats formatives, etc.) han de constituir el punt de partida per a la programació de l'acció educativa que s'hi durà a terme.

En la delimitació dels Objectius generals de centre per al treball en petit grup pot ser útil partir de les mancances detectades arran de l'avaluació de les competències bàsiques. Ara bé, això no significa que el treball s'hagi de centrar, d'una manera exclusiva, en la millora d'aquests aspectes. Per a determinats alumnes, caldrà programar activitats de reforç dirigides a l'assoliment de les competències bàsiques; per a d'altres, caldrà pensar en activitats de repàs, de consolidació i d'ampliació o de descoberta de nous coneixements. També s'hi han d'incloure activitats socialitzadores, de

coneixement i col·laboració interpersonal i de cohesió grupal.

### **3.5. Metodologia de treball**

La instauració d'una franja horària de treball en petit grup implica un repte metodològic per als docents. Es tracta de no repetir el mateix que fan a l'aula ordinària. Cal aprofitar les possibilitats que ofereix el treball amb grups reduïts (acompanyament individualitzat, seguiment personalitzat de la feina feta per cada alumne, guiatge del procés, valoració i correcció immediata i personalitzada, foment de la participació de l'alumne en l'avaluació del propi progrés...) i, també, cal tenir en compte els condicionants inherents al model tant pel que fa a la formació de grups com pel que fa a l'horari (tant si es posa a la fi del matí com a la fi de la tarda, els alumnes estaran cansats, amb ganes d'acabar per anar a dinar o bé tornar a casa).

Sembla aconsellable preparar activitats variades (evitar dedicar tota la sessió a una única activitat), procurar que els alumnes estiguin actius la major part del temps, introduir ingredients lúdics o quíestèsics... En resum, procurar un clima de treball actiu a l'aula, la qual cosa implica la selecció i la preparació de materials específics.

### **3.6. Previsió d'espais**

Un element clau en la formació de grups reduïts rau en la disponibilitat d'espais. A tall d'exemple, un centre de dues línies podrà programar entorn de 20 grups.<sup>2</sup> Això significa que caldria comptar amb aquest

nombre d'espais de treball, cosa que no és fàcil a la major part d'escoles. En aquesta tessitura, poden adoptar-se algunes mesures pal·liatives que prèviament han d'haver estat conegudes i valorades pel claustre:

- a. Adequar les aules i els espais d'EI per ésser utilitzats a la sisena hora, la qual cosa implica l'establiment de normes d'ús i conservació de l'aula.
- b. Planificar el treball en grups reduïts en franges horàries diferents segons els cicles.
- c. Plantejar el treball de dos mestres en una mateixa aula.
- d. Condicionar espais d'ús comú.

Els constreyniments derivats de l'espai són de primer ordre, atès que la solució no es troba en mans dels docents. Cal actuar amb prudència.

Entre d'altres, els aspectes que acabem de tractar aporten algunes qüestions a tenir en compte en la presa de decisió entorn de la conveniència de dedicar hores de lliure disposició del centre a la franja horària de sisena hora, en tant que element crucial a considerar a l'hora de delimitar què s'hi farà i com es farà. Fer-ho d'una altra manera (per bé que es comprèn la inquietud generada pels canvis estructurals: horari, dedicació, etc.), fóra començar la casa per la teulada.

2. Dels 29 professors previstos en la plantilla estàndard d'un CEIP, n'hi ha 8 d'EI i 21 d'EP. Des d'una perspectiva restrictiva, hom pot entendre que únicament participaran a la sisena hora els mestres de primària. Ara bé, també es pot plantejar una modalitat organitzativa en la qual tots els mestres del centre, amb independència de l'etapa on treballin, intervinguin en la sisena hora. Aquesta possibilitat, que ha estat desenvolupada al text *La sisena hora. Una oportunitat per a la vertebració claustral*, permet la formació d'un major nombre de grups reduïts i, alhora, afavoreix la vertebració dels col·lectius professionals d'EI i EP en un claustre únic.

\* El Grup de Recerca sobre Organització de Centres (GROC) és un col·lectiu d'una vintena de docents i directius d'escoles i instituts de les comar-

ques gironines que formen un grup estable de reflexió, anàlisi i formació sobre aspectes relacionats amb l'organització i la direcció de centres educatius. Els membres actuals del grup són Judit Albert (CEIP Quermany), Joan Manel Barceló (IES Narcís Xífra), Jordi Batlle (IES Santa Eugènia), Josep Bofill (CEIP Puig d'Arques), Anna Camps (CEIP Sant Jordi), Dolors Capell (Univ. de Girona), Pilar Carreras (CEIP Mas Masó), Caterina Casanovas (IES A. Deulofeu), Lluís Comalada (CEIP Sant Esteve), Pere Costa (CPriv Vedruna), Beatriu Cruset (CEIP L'Estació), Roser Font (IES Montgrí), Josep Maria García (CEE Els Àngels), Ester Gibert (CEIP Sant Jordi), Josep Gifré (IES A. Deulofeu), Fefa Gómez (CEIP La Farga), Imma Marquès (CEIP El Pla), Caterina Matas (CEIP Guillem de Montgrí), Dolors Pairó (CEIP Lacustària), Cati Riembau (CEIP Teresa Pallejà) i Joan Teixidó (Universitat de Girona).

*Els Projectes Educatius de Ciutat neixen fa aproximadament deu anys i han passat per diferents moments en la recerca d'aquest model de comunitat/ciutat desitjable: el de la ciutat educadora.*

## **Projectes Educatius de Ciutat. Aprenent de l'experiència**

*Mireia Civís i Zaragoza*

Professora de la Facultat de Ciències de l'Educació  
Blanquerna (Universitat Ramon Llull)

### **Introducció**

L'educació és una responsabilitat que hem de compartir tots els agents de la comunitat: escola, família, mitjans de comunicació, serveis socials, etc., cadascú des de la seva especificitat. En aquest article fem referència a una d'aquestes experiències de vocació integradora i àmplia pel que fa a projecte educatiu compartit: els Projectes Educatius de Ciutat (PEC d'aquí endavant). Es tracta de projectes que neixen fa aproximadament deu anys i que han passat per diferents moments en la recerca d'aquest model de comunitat/ciutat desitjable: el de la *ciutat educadora*.

## Els Projectes Educatius de Ciutat com a proposta

Els PEC són plans estratègics en matèria educativa que es desenvolupen a iniciativa dels ajuntaments. D'aquesta manera es converteixen en els instruments socio-polítics emprats per aquests organismes per fer de la seva població una *ciutat educadora*.

El procés d'elaboració d'un PEC parteix d'una anàlisi de la realitat socioeducativa de la ciutat amb l'elaboració d'un diagnòstic compartit. Posteriorment, i d'acord amb el dictamen obtingut al diagnòstic, es passa a una fase de debat en què, mitjançant diferents mecanismes participatius –d'entre els quals cal destacar les comissions de treball–, es debat sobre l'educació a la ciutat, sobre les necessitats socioeducatives, sobre possibles millores i sobre prioritats en matèria educativa. A partir d'aquest debat, s'elabora un document que, a més de recollir els resultats del diagnòstic i dels debats, fa una proposta de finalitats, objectius i línies de treball per tal de fer realitat les voluntats educadores de la ciutat. Aquestes acostumen a abastar els diferents àmbits de sensibilitat socioeducativa com pugui ser el lleure, la cultura, la inserció sociolaboral o l'educació reglada, entre d'altres. També acostumen a centrar-se en col·lectius «més necessitats» d'intervenció socioeducativa com puguin ser infants, joves, vells, i col·lectius especialment vulnerables com els immigrants o drogoaddictes.

Així doncs, i d'acord amb Coll (1998),

podem sintetitzar què és el PEC a partir de l'atribució de quatre trets distintius:

1. Té una visió progressista de l'educació.
2. És de naturalesa participativa.
3. Entén l'educació en un sentit ampli, el qual engloba i supera l'àmbit estRICTE de l'educació escolar.
4. Es mostra com un intent de repensar a fons les funcions de l'educació de finals de segle.

No cal dir, per tant, que aquí és fonamental el rol que adopti l'escola: l'escola com a agent cabdal en l'educació dels infants i joves, però també l'escola com a agent que comparteix la seva responsabilitat i té l'oportunitat de posar-se en contacte amb altres agents i sentir-se'n còmplice i acompanyada.

## Els Projectes Educatius de Ciutat com a realitat

Els PEC esdevenen hereus del corrent teòric de les *ciutats educadores*<sup>1</sup> alhora que recullen i integren l'esperit de diverses experiències educatives ja existents.<sup>2</sup> El

1. Corrent teòric que planteja la necessitat d'entendre la ciutat com a *agent, contingut i contenidor* educatiu, si volem que la ciutat sigui realment educadora (Trilla, 1999). Tot i que les voluntats educadores de les ciutats han estat presents al llarg de la història, aquest corrent pren força i es consolida a partir de la celebració a Barcelona del Primer Congrés de Ciutats Educadores, el 1990, i de la posterior constitució de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores, el 1994.

2. *La ciutat dels infants, el llibre del poble* o els *plans locals de formació permanent* en serien exemples.

mateix terme *ciutat educadora* s'aproxima a aquesta idea de responsabilitat educativa compartida i d'educació que va més enllà d'una institució educativa concreta. Comprendre la ciutat com a *learnscape*,<sup>3</sup> és a dir, com a entorn d'aprenentatge comunitari, o com a model de ciutat on l'educació dota de contingut, vertebra i impulsa el desenvolupament de la pròpia ciutat, està en la base del concepte. Ciutat on els diferents agents socials i les seves pròpies característiques estructurals faciliten una acció educativa global.

Podem situar els inicis dels PEC a Catalunya en el moment en què Barcelona, promotora de la Carta de ciutats educadores i del moviment internacional de *ciutats educadores*, impulsa l'elaboració del seu PEC. A partir d'aquest moment, i amb Barcelona com a líder, es comença a generar debat al voltant dels PEC i es comença també a elaborar els primers documents i materials fruit d'aquest procés de debat i reflexió.

En l'actualitat a Catalunya hi ha set poblacions que tenen el seu PEC endegat i compten ja amb una certa trajectòria,<sup>4</sup> es tracta dels anomenats PEC de primera generació (Collet i González, 2004), PEC que es desenvolupen en el període que va

del 1998 al 2003. Aquestes poblacions, però, han constatat sovint que els manca solidesa en la implementació del propi PEC. En diversos casos es duen a terme iniciatives vinculades al PEC, però no s'acaba d'aconseguir que avanci com un «tot» conjunt, tal i com estava previst. I de fet no és estrany, ja que aquest és el pas més complex i difícil en el procés de desenvolupament d'un PEC: fer realitat i posar en marxa tots els propòsits i accions acordats en cadascun dels àmbits i línies de treball a partir d'un treball conjunt de tots els agents implicats. És justament per aquest motiu que moltes d'aquestes poblacions que compten amb PEC de primera generació han iniciat processos de revisió del propi PEC per tal de corregir mancances i dificultats ja detectades.

D'altra banda, i posteriorment al desenvolupament dels PEC de primera generació, un seguit de poblacions que no comptaven amb PEC els comencen a iniciar. Són els PEC que s'han començat a anomenar de segona generació (Collet i González, 2004). Majoritàriament, aquests darrers han trobat el suport de la Diputació de Barcelona, la qual, en el seu pla de mandat 2004-07, dóna prioritat a l'impuls als PEC. Per això actualment hi ha una vintena de poblacions més que estan posant en marxa el seu PEC i cada una es troba en diferents etapes del procés.

En síntesi, per tant, podem considerar que al llarg del període que va des dels inicis fins al moment actual la trajectòria dels PEC ha estat fluctuant i hi ha hagut moments de força impuls i moments en què

3. Neologisme citat per Elliot (2003), el qual fa un joc de paraules amb el mot *landscape* (paisatge en anglès) i *learning* (aprenentatge en anglès) i fa referència a una visió àmplia dels entorns d'aprenentatge i per tant situats més enllà de l'escola.

4. Es tracta de Barcelona, Granollers, Mataró, Reus, Sant Cugat, Sabadell i Terrassa.



aquests s'han mostrat més aturats. Actualment no hi ha dubte que els PEC tornen a estar en una fase força activa i cal destacar que, a més de les poblacions que estan iniciant els seus PEC, n'hi ha unes quantes més a l'espera de signar un conveni amb la Diputació de Barcelona i iniciar-ne l'elaboració.<sup>5</sup>

### **Punts forts i punts febles dels Projectes Educatius de Ciutat**

Ens trobem, consegüentment, en un moment de molta activitat entorn dels PEC, que demana un cert procés de revisió i reflexió. L'experiència existent hauria de permetre detectar aquells elements clau de la posada en marxa i implementació que permetessin millorar i avançar en el desenvolupament de nous PEC amb el màxim d'èxit possible. És en aquest sentit que l'experiència hauria de comportar un aprenentatge.

Des d'aquesta perspectiva, entenem que la detecció de punts forts i punts febles esdevé fonamental i és per això que a

5. Cal destacar que, tot i que aquesta redinamització –quant a la revisió, d'una banda, i inici de nous PEC, de l'altra– no ha depès únicament de la Diputació de Barcelona, aquesta hi ha tingut sens dubte un paper rellevant, especialment en el cas dels nous PEC. Així mateix, caldria fer referència a una publicació recent de la mateixa Diputació que recull reflexions a partir de la tasca d'assessorament duta a terme en aquestes poblacions: Els projectes educatius de ciutat: anàlisi de l'experiència acumulada (AADD, 2005).

continuació hi farem una aproximació, sense la voluntat de ser exhaustius, sobre la base dels PEC de primera generació.<sup>6</sup>

Quant als *punts forts* dels PEC, destacariem en primer lloc el valor que té el fet que una sèrie de poblacions mostrin sensibilitat per esdevenir *ciutat educadora* i alhora desenvolupin un instrument per tal de concretar les voluntats d'aquesta acostant-se, així, a la idea més utòpica de la societat educadora. Sens dubte és una bona notícia per a l'escola «solitària» constatar que apareixen voluntats educatives a un nivell diferent i més ampli.

En aquesta línia, també cal destacar la consciència que hi ha de la necessitat de tendir al treball en xarxa i transversal. Aquest és un aspecte especialment rellevant, atès que un treball d'aquestes característiques passa per canvis organitzatius però també de mentalitat i voluntat, i sense aquests darrers es fa ben difícil.

D'altra banda, cal posar de manifest que s'ha dut a terme una tasca considerable de conscienciació d'una part de la població respecte de la importància de l'educació, sobretot partint d'una concepció d'aquesta àmplia i en xarxa. En aquest sentit, tot i que el PEC no ha arribat a tothom, s'ha aconseguit mobilitzar un bon volum de la població en la seva elaboració (i en el cas dels ajuntaments petits cal destacar que aquest fet encara té més valor).

6. Ens referim de manera més directa i intensiva als PEC de Barcelona, Mataró i Sant Cugat.

Tot i que en el discurs tothom està d'acord a dir que educació no és només escola, sabem que habitualment la pràctica no valida aquest discurs i com ja hem esmentat sovint sobrecarreguem l'escola i els mestres amb responsabilitats que no poden assumir. Conscients que l'escola necessita companys de viatge, els PEC han potenciat la sensibilització d'altres agents amb responsabilitats educatives.

Finalment, també és remarcable la claredat que mostren els agents que han liderat els PEC en expressar allò que no ha funcionat, especialment la participació i el fet de comptar amb tothom. Aquesta actitud clara i honesta pel que fa a aquestes mancances ha possibilitat que s'estigui iniciant un cert procés de revisió i crítica.

Pel que fa als *punts febles* esmentaríem, en primer lloc, poca concordança entre el model teòric del PEC i la seva posada en pràctica. La gran complexitat que comporta el dur a terme un projecte de les característiques ja esmentades ha suposat, doncs, que es produeixi aquest *gap* entre teoria i pràctica. Així mateix, una certa politització dels PEC també ha comportat biaix pel que fa a la seva implementació. En aquest sentit seria important que el PEC pogués existir amb independència d'opcions o cicles electorals.

Quant a la posada en marxa dels PEC, aquesta es plantejava des d'un model eminentment participatiu, tot i que en la seva praxi aquests han estat poc participatius. Això ha estat així tant perquè només una part de la ciutadania ha tingut

accés a participar-hi com perquè aquesta participació ha estat força dirigida i en determinats moments el model de presa de decisions ha resultat jeràrquic.

En aquest punt també és significatiu fer un comentari pel que fa a l'escola com a agent cabdal per la seva especificitat educativa. En aquest sentit potser valdria la pena saber trobar el punt mitjà, el de l'equilibri virtuós, per tal que els PEC no s'entenguin ni com una mena de projecte «extraescolar» vinculat només a l'escola ni com un projecte al marge de l'escola.

D'altra banda, es constata que el model d'intervenció socioeducativa encara està compartimentat, atès que no acaba d'aver-hi un treball conjunt amb altres sistemes del benestar (serveis socials, sanitari, joventut, etc.), entre administracions, amb altres projectes d'abast comunitari, entre els diferents projectes que integra el PEC, etcètera.

Finalment, hem d'esmentar que aquesta manca de concordança entre el model més teòric i la seva posada en pràctica ha fet que persones inicialment convençudes pel projecte sentin actualment un cert desencís o fins i tot se'n sentin allunyades. Emperò és rellevant destacar el sentit més positiu d'aquesta constatació: certament el procés de construcció dels PEC ha despertat moltes inquietuds i ha generat moltes il·lusions. Malauradament, no sempre s'hi ha pogut donar resposta.

En síntesi, i molt breument, aquests són els principals punts forts i punts febles pel

que fa al model teoricopràctic dels PEC de primera generació. Essencialment podríem considerar que ens trobem amb un model molt potent pel que fa a la seva dimensió socioeducativa, el qual, atesa la seva complexitat, no aconsegueix la implementació desitjable.

### Propostes i futures línies de treball

En aquest sentit, apuntaríem tres possibles correctors que ens sembla que esdevindrien clau en la «superació» del *gap* entre teoria i pràctica. Correctors que haurien de permetre una aproximació més gran al model teòric dels PEC des d'una pràctica més sòlida, fonamentada i coherent. També destacarem quines implicacions tenen aquests correctors pel que fa a l'escola.

En primer lloc, fariem referència al treball per una participació elevada i de qualitat, que no confon el mer fet de *ser participats de* amb una participació *real*, fet que implicaria cercar els mecanismes i canals per tal de garantir una participació sostenible al llarg de tot el procés. Una participació elevada, i per tant una implicació de gran part de la població (i sobretot dels agents socioeducatius del territori), garantiria un projecte sostenible.

Des d'aquesta perspectiva, també apuntaríem la necessitat de pensar molt bé en qui són els protagonistes clau i entre aquests destacar els que més càrrega d'especificitat educativa tenen. És en aquesta línia

que ens sembla que els centres educatius tenen un paper rellevant en la mesura que no només assumeixen una part important en l'educació dels ciutadans, sinó que disposen d'informació valuosa quant a les mancances i necessitats que constaten diàriament en els seus alumnes.

En segon lloc, esmentaríem la recerca de mecanismes per desenvolupar un treball en xarxa i transversal de caire molt més integrador i integrat en la base d'un treball compartit entre els diferents sistemes del benestar –educatiu, ocupació, serveis socials, sanitari...– i d'un treball conjunt entre els diferents sectors comunitaris– primer, segon, tercer i quart.<sup>7</sup> Quan es considera l'escola com a únic node, com a espai únic d'educació, aquesta fracassa en les seves funcions específiques així com fracassa l'educació en el seu conjunt perquè la ubiquem erròniament. Ara bé, en el moment en què l'escola comença a establir aliances amb altres agents o institucions (entitats culturals del barri, esportives, centres d'assistència primària, serveis socials...) i en el moment en què és conscient

7. Entenem per *primer sector* el sector públic o estatal i que, per tant, comprèn totes les administracions (central i locals) i les seves empreses, serveis i recursos públics. El *segon sector* correspon al sector empresarial i privat i, per tant, fem referència a totes aquelles activitats, entitats, serveis, etc., que s'ubiquin en l'àmbit comunitari des del sector privat. El *tercer sector* sorgeix com a alternativa al primer i segon sector desenvolupant activitats de responsabilitat pública dutes a terme per entitats privades sense afany de lucre. Finalment, el *quart sector* o sector informal fa referència a tota la població que no està vinculada a cap entitat (Gómez Serra, 2000).

que hi ha un cert teixit socioeducatiu amb diferents protagonistes, ja estem parlant de xarxa.

Així mateix, i en la línia apuntada, una de les grans conclusions a què també arribem és que els PEC s'haurien de «trobar» amb altres praxis també sociocomunitàries i socioeducatives. La manca de cultura de treball en xarxa i de comprensió sistèmica arriba a produir el que, al nostre entendre, esdevé una paradoxa: des dels diferents sistemes del benestar es plantegen plans, programes i iniciatives de característiques holístiques i integradores: Plans integrals, Plans estratègics, Plans de Desenvolupament Comunitari, experiències de les *ciutats educadores*, PEC, Plans Educatius d'Entorn..., però aquests plans i experiències no acaben de trobar-se. I el resultat, aleshores, és que els agents protagonistes (escoles, centres cívics, serveis socials, centres de lleure, espais de joves...) se senten desbordats i desorientats quan se'ls demana de participar en diferents iniciatives i projectes que els han d'ajudar en aquesta mena de treball conjunt, però que, ara per ara, suposen imbricació d'intervencions i els genera dispersió. Així doncs, ens trobem amb plans de pretensions integradores que actuen segons un model encara massa parcialitzat i segmentat.

I, en tercer lloc, apel·lariem a una incorporació més clara i nítida de la veu pedagògica amb expertesa en l'àmbit sociocomunitari i dels seus professionals associats, tant en el procés de disseny com en el d'elaboració i implementació dels PEC. Entenem que la presència de peda-

gogs i educadors en els equips professionals impulsors i supervisors esdevé indispensable per tal de garantir que el projecte s'enfoqui amb una òptica socioeducativa. De nou aquí se'ns fa palesa la necessitat de comptar amb professionals que estan en contacte real amb infants, joves i adults, tot establint-hi una relació educativa, i d'entre aquests, efectivament, en són rellevants els mestres.

En síntesi, doncs, aquestes podrien ser grans línies de treball que ajudessin a consolidar aquest projecte que, basant-se en una comprensió holística de la ciutat, demana un model de ciutat d'organització reticular, però de direcció i objectius convergents. Model que a partir de la transversalitat de l'acció educativa compartida cerca el treball conjunt per part de tots els seus agents i actors. Acció socioeducativa, aquesta, que pressuposa una comprensió global del sentit educatiu de la ciutat i una comprensió específica del valor educatiu de les diferents actuacions que s'hi donen.

### Fonts i referències bibliogràfiques

- AADD. *Els projectes educatius de ciutat (PEC): anàlisi de l'experiència acumulada*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2005.
- BOSCH, C. «Projecte educatiu de ciutat», dins Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (p. 56-71). Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999.
- CIVÍS, M.; RIERA, J. *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de Des-*

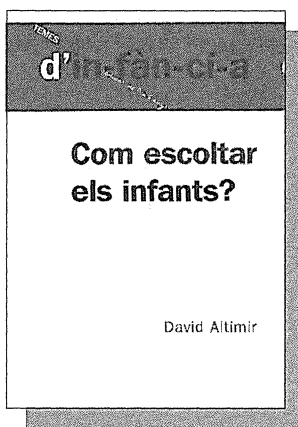
- senvolupament Comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres Projectes Educatius de Ciutat de Catalunya.* Tesi doctoral no publicada, Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2005.
- CLOS, J. «Presentació». Dins Ajuntament de Barcelona, *Per una ciutat compromesa amb l'educació: Volum 1* (p. 9). Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 1999.
- COLL, C. «El proyecto educativo de ciudad: El futuro de la educación en Barcelona», dins *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 1998.
- COLLET, J.; GONZÁLEZ, S. *Els projectes educatius de ciutat de segona generació: del govern tradicional a la governance comunitària.* Barcelona: Fundació Nous Horitzons, 2004.
- ELLIOT, J. «La ciutat com a entorn d'aprenentatge d'una ciutadania activa», dins AADD, *L'escola i la ciutat: el reptu educatiu del segle XXI* (p. 26-31). Barcelona: Institut Municipal d'Educació, 2003.
- GÓMEZ SERRA, M. *Els serveis socials i la seva avaluació.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2000.
- TRILLA, J. «Un marc teòric: La idea de ciutat educadora», dins Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (p. 11-51). Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999.

# novetat

## Com escoltar els infants?

David Altimir

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Col·lecció Temes d'Infància, 53  
136 pàg. PVP: 10 euros



Aquest és un llibre que, d'una manera planera i propera, i amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia reggiana: l'escolta i la documentació.

Són dos aspectes que demanen un profund canvi de mentalitat, de mirada, d'actitud. Demanen una idea, una imatge, d'infant potent, capaç, i també un adult capaç d'establir-hi diàleg, un diàleg seriós i culte, un adult encuriósit per aprendre amb els infants, en disposició de compartir dubtes i descobertes amb els altres adults.

El contingut del llibre és madur, humil, profund, equilibrat, precís. Les seves cites, lluny de tota formalitat acadèmica, són un exemple més del respecte que l'autor té per la teoria i la pràctica de les escoles de Reggio.

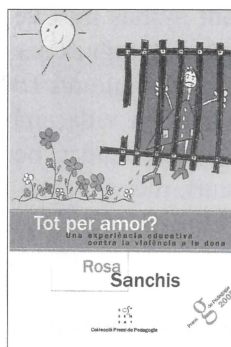
R O S  
S E N  
S A T

**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](mailto: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](mailto:prologo@ctv.es)



## Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona\*

**Jaume Cela**

Mestre

Aquest és el títol del llibre que ha guanyat el premi Rosa Sensat de Pedagogia de l'any 2005. La seva autora és Rosa –on l'amor s'hi posa, és clar– Sanchís. Va néixer a València, l'any 1966 i és professora a l'IES Isabel de Villena de València.

Aquest llibre m'ha fet companyia durant les vacances de Setmana Santa, una companyia d'aquelles que són difícils d'oblidar, perquè l'experiència que relata la seva autora té una qualitat educativa –que humanitza, per tant– molt alta.

He llegit la presentació diverses vegades i tinc la certesa que qui parla és una mestra que assumeix la seva funció sense amagar el cap sota l'ala. Sap que davant seu té uns nois i unes noies amb unes necessitats concretes i Rosa Sanchís mira de donar alguna resposta a aquesta crida sovint sorollosa,

\* SANCHÍS CAUDET, Rosa. *Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat: 2006 (Col·lecció Premi de Pedagogia, 3)

però silenciosa i constant moltes més vegades i, sobretot, fa mans i mànigues perquè es formulin les preguntes que els cal per anar transitant per aquesta vida amb més intel·ligència i amb més bondat, per fer-se, per dir-ho ras i curt, més humans i aquest és el principal objectiu de l'educació.

El relat comença el curs 1994-95, a l'institut de batxillerat de Xiva, que és una població que es troba a 32 quilòmetres de València. L'autora confessa que ella i uns quants mestres més s'avorrien, estaven cansats de «passar les hores de tutoria fent tècniques d'estudi». L'avorriment té mala premsa, en una societat de parc temàtic constant, però és absolutament imprescindible experimentar aquesta sensació, perquè està a la base de la creativitat humana. Els grans creadors, en els seus moments inicials, han estat grans avorrits. Si en quedava algun dubte, l'embaràs d'una nena de tretze anys va acabar de vèncer les hipotètiques resistències. Per tant, l'autora va decidir deixar d'avorrir-se i ser útil. Convençuda com estava i està que qualsevol persona pot millorar—els adolescents, tan «toca-ho-tot», també— va decidir confiar en la colla que tenia davant. Les seves paraules ho expressen amb prou claredat: «hem pogut experimentar al llarg dels anys de treball l'agraïment per compartir dubtes, per posar paraules a les seues pors, per donar forma a les seues il·lusions». Tot un programa de persona, de mestra compromesa amb el seu temps i amb la gent.

Ella també va formular-se preguntes, és clar, perquè parlar de sexualitat no és ben

bé el mateix que parlar, per exemple, de matemàtiques on la distància entre la matèria i el món propi es pot mantenir amb facilitat. Parlar de sexualitat vol dir obrir-se al món, a la mirada de l'altre i a la seva experiència. Vol dir haver d'acceptar preguntes incòmodes i saber que en molts punts no tens les «coses» resoltes i que, per tant, la pregunta queda sense una resposta definitiva i els interlocutors ben retratats.

Quan l'autora explicita alguns dels interrogants que van sorgir, —«com transformar la por i la ràbia en paraules?», «com ensenyar a escoltar i respectar els diferents?», «com prevenir el maltractament»— el mestre no pot fugir d'estudi. O es compromet o calla. Aquesta segona opció és la que practicava un professor de religió molt conservador, però molt divertit, que vaig tenir quan estudiava batxillerat nocturn. La sessió on s'havia de parlar del sisè manament no la vam fer. Davant la nostra sorpresa ell va justificar-se amb aquestes paraules: «Éste me lo salto, porque haría preguntas.» Feia bé, el bon mossèn, perquè hi ha preguntes que incomoden. Ara bé, Rosa Sanchís fa seu el repte i la incomoditat, dóna la paraula al noi i a la noia i procura que descobreixin la feblesa d'algunes argumentacions, els errors d'algunes certeses, el valor d'alguns significats, el pes mort de molts estereotips.

En set capítols repassa molts punts lligats a l'educació de l'afectivitat. Sempre parteix del món real tot i tenir la mirada en la utopia —no pot ser d'una altra manera si realment volem donar una dimensió educativa a la nostra feina— però sense oblidar



que els peus han d'estar en contacte amb la terra, sigui sòlida, sigui fang, sigui un líquid que ens pot engolir.

Després hi ha un breu capítol de valoracions, en el qual hi ha algunes reflexions que donen més sentit a tot el que s'ha dit anteriorment.

Al final, un seguit d'activitats i una bibliografia. Entre capítol i capítol, unes il·lustracions esplèndides d'Immaculada Navarro, que imiten el traç i la ingenuïtat del dibuix infantil, però que comuniquen el contingut fonamental del capítol com només ho sap fer un adult amb experiència del món.

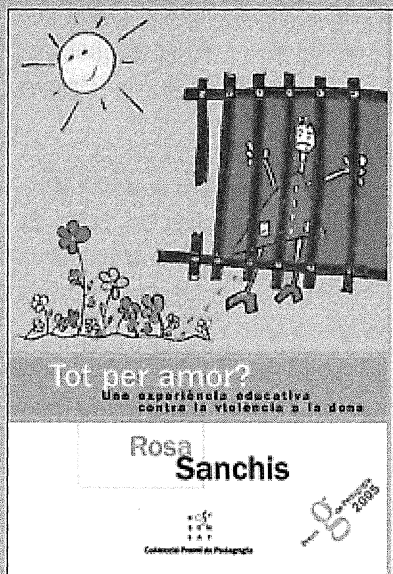
Mentre llegia aquest llibre pensava si arribarà a un públic extens i variat. Ben segur que si hagués dit que els adolescents són una colla de brètols sense cap mena de respecte per a res i per a ningú o que la culpa de tots els mal d'aquest món la tenen les lleis i una societat que abandona l'escola a la seva sort tindria un públic assegurat. Però Rosa Sanchís sap que viu en un món complex, potser ha experimentat en més d'una ocasió la soledat del professor al bell mig de l'aula, però no ha oblidat que malgrat tot té alguna responsabilitat davant dels seus i de les seves alumnes, siguin com siguin.

Els nois i les noies que tenen la sort de compartir una part de la seva vida amb Rosa Sanchís ja poden estar ben contents. Són gent afortunada. Tots ho deuen saber, alguns, fins i tot, ho manifesten: «Yo recomendaría el curso. Además, lo que siem-

pre digo cuando oigo alguna exageración o barbaridad, machismo o discriminación: ¡Cómo se nota que no vas a "Papers socials!"» (4t d'ESO)

Jo us recomano que llegiu aquest llibre. Ja he fet 56 anys i encara no estic de tornada de res. La seva lectura m'ha servit moltíssim. Espero que se'm noti, com li passa a l'adolescent de 4t d'ESO.

# novetat



## **Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona**

**Rosa Sanchis Caudet**

Col·lecció Premi de Pedagogia, 3  
182 pàg. PVP: 12 euros

Edita:

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

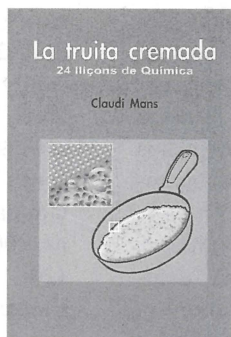
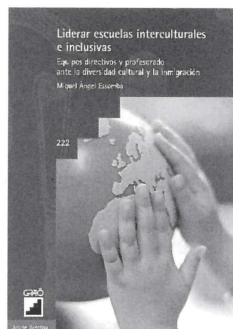
**Tot per amor?** és, una història d'amor a l'educació com a motor i combustible de vida, i també la constatació que es pot estimar i créixer alhora, amar sense perdre el vol i ampliar el territori. El territori del llibre està format pels relats i les valoracions dels alumnes que han passat per les classes d'educació afectiva i sexual de Rosa Sanchis, per les seues discussions i per un saber teòric fruit de quinze anys d'estudi i treball a peu de classe.

L'aparent senzillesa de l'obra és una virtut que no amaga l'exacta radiografia de la manipulació moral que el patriarcat ha comès amb les persones, en especial amb les dones, personatges secundaris en la pel·lícula de la vida. Però la càmera que la professora ha instal·lat a l'aula es gira ací cap a la violència exercida contra elles, i mostra clarament com la llavor dels principis patriarcals arrela en les creences i sentiments dels joves.

Amor i dolor han anat massa temps de la mà; llibres com aquest són necessaris perquè ofereixen als adolescents –i també als adults– diferents eines que qüestionen una educació massa restrictiva. Documents per recuperar la capacitat per a explorar i crear plaer en les relacions afectivosexuals i el temps per a pensar i perdre's en la fantasia.

R  
S  
S  
E  
N  
S  
A  
T

COL·LECCIÓ PREMI DE PEDAGOGIA



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Aprenentatge servei: educar per a la ciutadania.* Josep Maria Puig... (et al.). Barcelona: Octaedro, 2006

*Cap on van els valors?* Jérôme Bindé (dir.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya: Angle, 2005

Extracte de l'índex:

Cap on van els valors?: crepuscle, xoc o hibridació de valors?; L'ètica de la complexitat i el problema dels valors al segle XXI; Valors i construcció de la subjectivitat: dialèctica i submediació; La globalització, les noves tecnologies i la cultura; Cap a uns nous contractes socials? El nou contracte social i l'educació per a tothom al llarg de tota la vida; Ciències, coneixements, prospectiva: la revolució genètica i l'ésser humà; Els nous rostres del racisme a l'era de la globalització i de la revolució genètica; On anem? L'ésser humà davant del futur de l'univers  
 CHOMSKY, Noam. *Sobre democràcia y educación: escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas.* Barcelo-

na: Paidós, 2006 (Paidós Estado y sociedad; 129)

*Coordinem-nos!: el treball en equip als esplais.* Barcelona: Esplais catalans, 2006 (L'Esmolet; 3)

*La diversitat cultural a l'escola: Propostes pràctiques per a un currículum intercultural.* Auxiliadora Sales Ciges (ed.). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2005 (Educació; 13)

Extracte de l'índex:

Les llengües en una societat i una escola pluricultural; Interculturalisme, llenguatge i literatura infantil i juvenil, La interculturalitat de les ciències socials; Educación plàstica i visual davant la diversidad cultural; Educació matemàtica i interculturalitat; Música i interculturalitat; Un projecte intercultural al Grau de Castelló

*La educación y los derechos humanos.* Luis María Naya Garmendía (coord.). Donostia: Erein, 2005 (Espacio Universitario Erein; 18)  
 Extracte de l'índex:

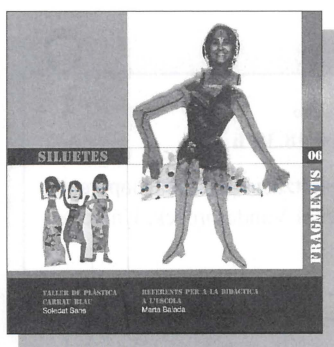
- Los derechos humanos en un mundo global; la ética de los derechos humanos; El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable; Infancia y educación en el marco de los derechos humanos; Educar en derechos humanos: recursos y propuestas educativas
- ESSOMBA GELABERT, Miquel Àngel. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equi-pos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, 2006 (Acción directiva: serie organización y gestión educativa; 222)
- Extracte de l'índex:  
Elementos para el cambio hacia la escuela intercultural: contexto de la escuela intercultural: la sociedad posmoderna, fundamentos de la escuela intercultural: la interculturalidad como marco de referencia, propuestas para la construcción de un contexto curricular intercultural; Elementos para el cambio hacia una escuela inclusiva: contexto de la escuela inclusiva: la llegada de la inmigración, estrategias de gestión de la diversidad, la acogida del alumnado de familia inmigrada; Estrategias de innovación hacia la escuela intercultural e inclusiva; PIFDEI: Modelo de dinamización de un claustro para liderar el cambio hacia la escuela intercultural e inclusiva
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. *El nostre compromís amb el canvi educatiu*. Barcelona: FMRPC, 2005
- Extracte de l'índex:  
Aportacions al debat educatiu del MEC; Aportacions al Pacte Nacional per a l'Educació
- GREINER, Margret. *Profesora, ¿cómo se escribe futuro? El intento de una maestra de aportar paz y esperanza en un gran conflicto*. Madrid: Maeva, 2005
- JORNADAS SOBRE EL PROTAGONISMO DEL PROFESORADO: EXPERIENCIAS DE AULA Y PROPUESTAS PARA SU FORMACIÓN (Madrid: 2005). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 2006
- MARQUÈS I SUREDA, Salomó; FEU I GELIS, Jordi; PUJOL I FABRELLES, David. *L'escola*. Girona: Diputació de Girona: Caixa de Girona, 2005 (Quaderns de la Revista de Girona; 120)
- Extracte de l'índex:  
Les primeres escoles; L'obra de Baldiri Reixac; La granja-escola de Fortianell; Bressol de la renovació pedagògica; Les Escoles Normals; Gironins al Patronato Escolar de Barcelona; L'escola republicana; Depuració i exili; El franquisme; La renovació durant la dictadura; El moviments de renovació; La LOGSE; L'escola multicultural
- ROVIRA, Bru. *Áfricas: cosas que pasan no tan lejos*. Barcelona: RBA Libros, 2006

# novetat

## **Siluetes**

Soledat Sans i Marta Balada

Col·lecció Fragments, 6  
48 pàg. PVP: 13 euros



Aquest llibret ens arriba a les mans, al cor i a la imaginació, en la prolongació de l'any Andersen, l'any en què infants i mestres, escolta i contacontes han celebrat d'una manera especial la figura i l'obra del rei de la imaginació.

Siluetes, perfils, que com es veu en aquest llibre, permeten imaginar més lliurement encara els infants, mentre els mestres retroben l'infant que porten dins.

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

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto: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](mailto:prologo@ctv.es)

## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Conferència «Diàlegs sobre diversitat»  
Barcelona, 17 de maig de 2006, a les 18.30 h**

*A càrrec de:* John Bennet, OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) i Michel Vanderbroeck, Universitat de Gant

*Organitza:* Xarxa Europea DECET, Fundació Bernard Van Leer i Associació de Mestres Rosa Sensat

*Lloc:* Sala d'actes de l'AM Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

ROSA  
SENSAT

### SENDERI EDUCACIÓ EN VALORS

**Acte de commemoració del número 25 de *Senderi*  
Barcelona, 30 de maig de 2006, a les 18.30 h**

- **Presentació del projecte *Senderi Educació en valors***, a càrrec de membres de l'Associació Senderi
- **Món, valors i educació.** Diàleg per aproximar realitats i treballar els valors des de l'educació  
Bru Rovira, reporter del diari *La Vanguardia*  
Jaume Cela, mestre de l'Escoleta de Bellaterra  
Modera: Quim Làzaro, president de Rosa Sensat
- **Cloenda**

*Lloc:* Sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

*Informació:* <http://www.senderi.org>

**CONVOCATÒRIA D'AJUT****VII Convocatòria Fundació Propedagògic 2006**

Es convoca l'ajut a un projecte de recerca en l'etapa de l'ensenyament obligatori 2006. Poden optar els equips docents i professors de l'ensenyament obligatori de Catalunya.

*Termini de presentació:* Les sol·licituds s'hauran de presentar **abans del 15 de juny de 2006**

*Informació:*  
<http://www.fundaciopropedagogic.org>

**JORNADA****Jornada Espiral 2006**

**Entorns col·laboratius per aprendre:  
Comunitats Virtuals d'Aprenentatge  
Barcelona, 10 de juny de 2006**

*Organitza:* Associació Espiral: Educació i Tecnologia

*Lloc:* Col·legi de Doctors i Llicenciats

*Informació:* <http://espiral.xtec.net/>

**10è Premi BATEC a la recerca i innovació educativa**

Poden participar-hi els i les professionals de l'educació, a títol individual o per equips de treball, de tots els nivells educatius i àmbits de l'educació formal i no formal dels Països Catalans.

*Convoca:* Institut Municipal d'Educació «Ramon Barull» de l'Ajuntament de Lleida

*Termini de presentació:* Els treballs s'han de presentar **abans del 31 d'octubre de 2006** al:

Registre de l'Ajuntament de Lleida  
Pl. de la Paeria, 11, baixos (edifici Pal·las)  
Lleida

**PREMIS****VII Premi de recerca Josep Ricart i Giralt 2006**

El Consorci de les Drassanes Reials i el Museu Marítim de Barcelona convoquen aquest premi obert a persones físiques, individualment o en equips, que presentin un treball en el camp de les ciències socials, relacionades amb el patrimoni i la cultura marítims.

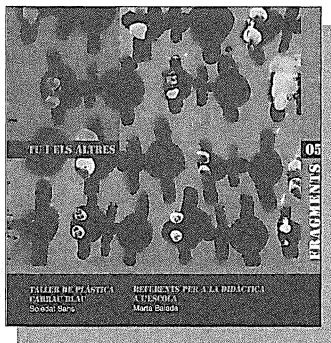
*Informació:* tel. 93 342 99 20  
A/e: [m.maritim@diba.es](mailto:m.maritim@diba.es)  
<http://www.museumaritimbarcelona.org>

# novetat

## *Tu i els altres*

Soledat Sans i Marta Balada

Col·lecció Fragments, 5  
48 pàg. PVP: 13 euros



Si hi ha conviccions que queden arrelades a la consciència, voldria que una d'elles fos el concepte de dignitat d'un infant i si hi ha certes es colliria l'adagi: els infants són capaços.

Quant a la dignitat només he hagut de preservar-la, defensar-la i reconèixer-la. I en referència a l'adagi, he acompanyat les criatures en el seu procés d'aprenentatge vetllant perquè facin aflorar la seva pròpia competència. (Soledat Sans)

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](mailto: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](mailto:prologo@ctv.es)



Com a docent, vull que em protegeixi una companyia que conegui el meu sector i tingui en compte les meves necessitats i les de la meva família

## AUTO

- Descompte exclusiu del **25%**.
- Fins a un **55%** de bonificació per no-sinistralitat.
- Completa assistència en viatge des del km 0.
- **4%** de descompte per pagament anual.

## LLAR TOTAL

Un autèntic **tot risc** per a la llar que inclou la Responsabilitat Civil Professional\* dels docents, sense cost addicional.

\*Per a residència principal, en contractar contingut.

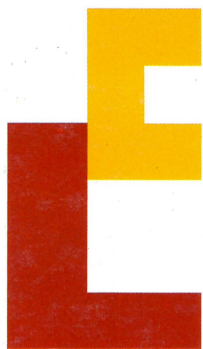
ATLANTIS, **1<sup>era</sup>** en el rànquing d'atenció telefònica.

FONT: estudi INESE i CEVECO Auditors (juny '05) sobre 70 asseguradores espanyoles.

I a més:

**CARAVANA, ACCIDENTS, VIDA, ESTALVI i PENSIONS**

# UN PAÍS COMPROMÈS AMB L'EDUCACIÓ DE QUALITAT



Premis  
Catalunya  
d'Educació  
**2006**

Els Premis Catalunya d'Educació són l'expressió del reconeixement social dels mestres i professors, dels centres educatius, i de les institucions que s'han significat pel servei a l'educació i a la societat catalana.

**ASSOCIACIONS I INSTITUCIONS  
EDUCATIVES, PODEU PRESENTAR  
LES VOSTRES PROPOSTES FINS  
AL 30 DE JUNY.  
HAURÍEM D'APROFITAR AQUESTA  
OPORTUNITAT PER DESTACAR  
EL COMPROMÍS DE LA SOCIETAT  
VERS L'EDUCACIÓ.**

El lliurament dels premis tindrà lloc el pròxim mes de novembre al Palau de la Música Catalana.

Consulteu les bases a: [www.gencat.net/educacio/premiscal](http://www.gencat.net/educacio/premiscal)



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

