

És una vergonya

No trobem paraules per descriure el que pensem i el que sentim davant l'anunci que el màster oficial de formació inicial del professorat de secundària no s'ofrirà el curs 2008-09 i que el CAP, l'únic títol d'educació superior que segueix vigent des del franquisme, es prorrogarà per enèsima vegada. El terme més suau i raonable que se'ns acut és «vergonya».

Portem més de deu anys esperant la substitució d'aquest curset de cent vint hores per un curs de formació d'almenys un any de durada, que proporcioni les claus mínimes per esdevenir professor o professora d'un IES, però el guió es repeteix any rere any amb precisió. I costa d'assenyalar amb el dit el responsable d'aquesta irresponsabilitat. D'una banda, ens trobem amb els interessos corporatius de professorat universitari d'algunes disciplines que es queden sense estudiants (no cal posar noms), i veuen en la formació del professorat una sortida a un horitzó professional difícil. Això genera tensions importants en el si dels rectorats, entre els interessos d'aquests i la reivindicació legítima de les facultats d'educació, les quals reclamen amb justícia l'organització d'aquest màster.

En segon lloc, també hem de tenir en compte la forta cultura professional d'un sector important del professorat de secundària, el qual no percep la necessitat d'una formació pedagògica que faciliti la seva tasca als centres educatius. Es tracta del mateix sector que considera que ensenyar als IES significa transmetre continguts que cal memoritzar i reproduir en proves escrites.

I que ningú no miri el govern. En aquest cas, la sensibilitat i predisposició que ha demostrat en aquest assumpte ha estat explícita i refermada amb compromisos concrets. L'últim fre, aquest cop, l'han posat les universitats, instrumentalitzant el Consell Interuniversitari de Catalunya per aturar la imminent programació del màster oficial esmentat. Esperem que l'estament universitari sigui coherent i no caigui en la temptació de criticar les insuficients competències acadèmiques amb què els estudiants arriben a primer curs des dels instituts.

Ni la realitat social ni el currículum actual necessiten una proposta tan desfasada com el CAP. I ja n'hi ha prou de fer ballar la padrina. Hem de ser conseqüents i acompanyar les reivindicacions per la millora de l'educació amb una actitud i una acció contundent a favor d'una formació inicial del professorat de secundària que ens acosti una mica més a Europa. Des d'aquestes pàgines volem deixar palès tot el nostre suport a les facultats d'educació de Catalunya i els desitgem èxit en la seva empresa d'evitar que el CAP es continuï oferint. Si no, haurem d'acabar pensant que es tracta d'un assumpte que, més que en mans de polítics i professors, cal deixar-lo en mans de psicoanalistes.

2 **Créixer en entorns complexos**

Reflexions sobre la complexitat que envolta el món de l'educació, que posen en relleu la necessitat d'un canvi de mentalitats i d'actituds que afavoreixin processos complexos d'ensenyament-aprenentatge. L'article exposa diferents àmbits relacionats amb l'educació i alguns paranys vinculats a la perspectiva de la complexitat.

Complexitat i educació: algunes claus a considerar

**Carles
Parellada**
ICE-UAB

Justificació

Tenim tantes referències de la teoria de la complexitat, i totes tan suggerents, que quan se'm dona l'oportunitat d'escriure algunes reflexions sobre la meua relació amb el món educatiu i els centres docents, de seguida se me n'hi va el cap i em deleixo per submergir-me en un àmbit de conceptes i idees tan apassionants. Després de donar-li voltes i més voltes, he optat per referir-me a una definició de la complexitat que ens arriba d'Edgar Morin, recollida en un article de diversos professors de la UAB. Morin, sustentant-se en bona part en la teoria de sistemes, defineix set principis bàsics que guien el pensament complex:

- el sistèmic, on es relaciona el coneixement de les parts amb el coneixement del tot;
- l'hologramàtic, que incideix en el fet que les parts estan en el tot, i el tot en cada part;
- el retroactiu, que reflecteix com una causa, actua sobre l'efecte i a la vegada l'efecte sobre la causa;
- el recursiu, que supera la noció de regulació en incloure el d'auto-producció i autoorganització;

- el d'autonomia i dependència, en el qual s'expressa l'autonomia dels éssers humans i alhora la dependència del medi;
- el dialògic, que integra allò antagònic com a complementari;
- el de la reintroducció del subjecte, que introdueix la incertesa en l'elaboració del coneixement, ja que tot coneixement és una construcció.

Malgrat el desig d'endinsar-me en una explicació més justificada d'aquests principis i conceptes, d'una gran transcendència en el món de la ciència i l'educació, i veient la panoràmica en què s'està movent el sistema educatiu en aquests moments, em sembla més enraonat orientar aquestes reflexions amb un caire una mica més concret, crític en algun sentit, i optimista en algun altre. Concret, perquè potser serà més enriquidor centrar alguns aspectes que ens convé revisar en aquests moments; crític, perquè als docents ens toca fer una declaració de principis en la qual, entre d'altres coses, necessitem fer un acte d'humilitat que ens permeti acceptar que no sempre estem en la posició, i sovint amb l'actitud, més idònia, per afrontar els canvis que el sistema requereix urgentment; i optimista perquè sento una confiança molt gran en el futur immediat, entre d'altres coses perquè en l'àmbit educatiu hi ha un col·lectiu professional d'una certa edat, amb molta implicació, experiència i competència reflexiva, alhora que darrerament hi està entrant molta saba jove que aportarà la vitalitat per tirar endavant nous projectes. Aquest teixit de generacions diverses que conflueixen en el sistema serà una de les claus de l'èxit futur, si sabem ordinar-lo i tenir-ne cura de la manera adequada.

Alguns aspectes clau

Permeteu-me que vagi directament a un dels aspectes que al meu entendre tenen una repercussió més important a l'hora de frenar l'aplicació de la perspectiva complexa a l'educació: l'afany de control i els processos que això desencadena. Darrerament, han sortit a la llum pública diversos estudis, especialment els que estan associats a l'informe PISA, en els quals, aparentment, els resultats acadèmics no són els esperats. No entraré en el debat d'aquesta mena d'informes i del tipus de contingut que tenen, així com de la manera com es passen les proves i es recullen els resultats. El cas és que la informació que se'n deriva té una repercussió extraordinària en els mitjans de

4 Créixer en entorns complexos

comunicació, els quals acaben configurant l'opinió del carrer i això fa saltar les alarmes a l'administració, la qual lògicament vetlla pel bon funcionament del sistema i considera que els resultats acadèmics en són una evidència.

Quan aflora l'alarma general, l'administració es veu abocada a respondre amb massa immediatesa, sovint poc assessorada per persones qualificades de la pràctica docent, cercant cops d'efecte, que tenen conseqüències importants en la manera com els docents viuen la seva feina i la duen a terme. Es produeix un intervencionisme cada vegada més incipient que es tradueix en un intent de controlar tot allò que passa en els centres educatius, amb conseqüències sovint perverses. Si bé és necessari que l'administració faci una avaluació sistemàtica i continuada del sistema educatiu, hi ha tantes variables a tenir en compte, que difícilment ho pot fer de manera universal i equitativa. A banda, el control té molts perills col·laterals, dels quals voldria ressaltar:

- La pèrdua de l'autonomia professional per un excés de pressió que arriba des de fronts diferents (administració, col·lectius de famílies, opinió pública...). Aquesta pèrdua d'autonomia té un efecte determinant des de la perspectiva de la complexitat, genera una incapacitació autoorganitzativa, és a dir, dificulta que els equips trobin els seus propis mecanismes de regulació per prendre decisions sobre qüestions que els afecten d'una manera directa i sobre la seva forma concreta de gestionar la seva tasca professional, davant les realitats canviants amb què es van trobant.

- La penalització de la diversitat, és a dir, si el rendiment o l'èxit escolar disminueix, ens pot fer caure en el parany de pensar que el fet que cada vegada hi hagi un grau de diversitat més gran a les aules comporta una disminució dels bons resultats acadèmics, amb la qual cosa aquells que tinguin una situació de vida i uns recursos més precaris, seran els primers a patir les conseqüències d'aquest intent de control, tant des del punt de vista de l'alumnat, com des del punt de vista dels centres que estan en una situació social i cultural menys favorable.

- Es pot caure fàcilment en la potenciació de la competitivitat per davant de la cooperació. A través del discurs de la cultura de l'esforç, entesa com a solució de tots els mals del sistema educatiu, recuperant

vells esquemes tradicionals que van donar resposta a necessitats contextuals d'èpoques passades que no encaixen en els contextos actuals ni amb les necessitats del moment, podem trobar-nos que infants i joves que viuen submergits en una societat neoliberal i competitiva es trobin sense un espai privilegiat i ric en el qual es té cura d'uns valors que permeten albirar un futur de la humanitat una mica més esperançador per a la major part de la població.

Aquests són tres paranys que estan intrínsecament vinculats a la perspectiva de la complexitat: la riquesa i necessitat de la diversitat, la importància de confiar en els processos d'autoregulació dels sistemes, que són els que justifiquen la seva constitució autopoietica, tal i com Maturana parla en referir-se als organismes vius i en el món de la física s'entén com una dinàmica universal de la matèria, l'energia i la informació; i el risc de perdre l'estela d'allò que probablement més defineix la constitució d'allò humà, com és la cooperació. Tal com també explica Maturana, l'espècie humana està enfocada cap a l'èxit,



6 Créixer en entorns complexos

perquè som els éssers vius amb una capacitat més gran d'estimar i cooperar, i mentre mantinguem aquesta direcció, més probabilitats tindrem de sobreviure i de poder-nos realitzar.

Un altre punt clau en aquest procés té a veure amb els canvis curriculars. Possiblement masses i, gairebé segur, exageradament continus. Encara no havíem tingut temps per sospesar els canvis que introduïa la LOGSE que ja vàrem començar a donar cops de timó sense saber gaire bé cap on volíem portar el vaixell. La LOGSE tenia, segurament, força limitacions, però així i tot la seva filosofia de base no ha estat superada. És probable que molts dels seus punts vitals no fossin prou explotats, probablement per manca de recursos i també per una difusió feta a corre-cuita i sense considerar l'experiència prèvia que hi havia en molts centre educatius, cosa que va tenir com a efecte col·lateral que en comptes d'augmentar els projectes d'innovació alguns es perdessin o desvirtuessin (això ha empitjorat fa poc amb una difusió administrativa d'aquests projectes associats a una compensació econòmica). Certament, les crítiques poden ser importants, encara que un debat precís ens portaria a trobar molts referents interessants.

Sigui com sigui, aquests canvis continus poden comportar alguns paranys. En la seva versió més perversa, poden conduir a una simplificació, que en certa manera es veu traduïda, entre d'altres concrecions, en una reducció d'algunes matèries i una amplificació d'altres. Per exemple, això em fa pensar en un excés d'atenció a la llengua i a les matemàtiques, vistes des d'una perspectiva instrumental, perquè avui dia sabem que la intel·ligència no es pot mesurar tan sols amb els paràmetres amb què es feia anys enrere, deixant de banda altres àrees de coneixement com la geografia i la història, també de les ciències, amb la qual cosa es fa cada vegada més difícil que els infants i els joves puguin fer-se preguntes importants sobre com és la vida que compartim, i ens allunyem del coneixement del món en el qual vivim. La simplificació és l'antítesi de la mirada complexa sobre la realitat, i una de les claus d'això té a veure amb el fet que impedeix la contextualització, sense la qual qualsevol procés d'aprenentatge esdevé poc funcional i s'empobreix en tots els nivells.

Fa anys que ens vàrem adonar que procurar simplificar el procés pel qual els infants podien aprendre a llegir, per exemple, comportava un efecte pervers. En reduir-ne la complexitat, els missatges escrits

esdevenien, finalment, missatges sense cap significació i, per tant, no podien comportar cap mena d'aprenentatge, tret que considerem aprenentatge una mena de repetició d'efecte eco, que avui en dia sabem que no té cap repercussió en el desplegament de les habilitats cognitives i per a la resolució de conflictes que comportin un nivell important de raonament. Encara podria ser més contundent: sabem que simplificar la vida és abocar-la a l'extinció, simplificar l'aprenentatge esdevé la mort del coneixement.

Un altre parany en l'esfera d'aquests canvis continus té a veure amb la dificultat de superar els paranys de la programació, la qual hauria d'estar al servei més de la flexibilitat que no pas de la rigidesa. La programació hauria de tenir més a veure amb una anticipació que no pas amb un protocol de passos. Cal programar per poder fer una declaració de principis, quins objectius volem assolir, amb quins mitjans comptem, com farem el seguiment dels processos i dels resultats..., i tan sols ha de ser una declaració de principis, no pot ser un mur de contenció que impedeixi que hi emergeixin altres possibilitats. Justament la programació ha de permetre quelcom que és intrínsec a la complexitat: que es donin moviments divergents que possibilitin les bifurcacions cap a processos d'ensenyament i aprenentatge molt més creatius. Tenim un gran parany al voltant d'això. D'una banda, les programacions que estan per damunt de qualsevol altra iniciativa o possibilitat i, d'una altra, el pes que tenen els llibres de text i els materials tancats en els contextos d'aula. Tot i que sabem des de fa anys els riscos de tot plegat, aquesta pressió constant està produint que no solament tornin a tenir un fort protagonisme, sinó que gairebé han esdevingut fets indiscutibles i materials insubstituïbles. Quina mena de complexitat, riquesa, sorpresa, interès..., pot sorgir d'aquestes circumstàncies?

Al control excessiu, i al protagonisme de les programacions, cal afegir-hi el toc de gràcia; la manera com imaginem i duem a terme l'avaluació. Aquí tornem a l'inici de la reflexió. Està donant-se el cas d'un efecte estrany i poc favorable. Qui determina com ha de funcionar i en què ha de consistir el sistema educatiu té cada vegada menys a veure amb els agents protagonistes que el configuren, i passa per altres agents i mecanismes que els són força aliens, de manera que l'avaluació neix, des d'aquesta dimensió, totalment desdibuixada i no pot donar resposta a les necessitats del propi sistema, ja que no es

8 Créixer en entorns complexos

tenen en compte les seves necessitats i les peculiaritats del context històric en el qual vivim. I en el millor dels casos és una avaluació centrada en objectius tancats, massa predeterminats i fantasiosament universals, i els resultats, davant de la necessitat que es planteja des d'àmbits de desenvolupament, i de processos.

Alguns mites per revisar

Des de la perspectiva dels docents, penso que cal transformar la reivindicació sumativa dels recursos materials i humans per un enfocament que s'ajusti a les necessitats que genera la complexitat del funcionament d'un centre educatiu i d'una aula. Per exemple, repartir recursos en funció d'atencions individualitzades corre el risc de ser un pou sense fons: sempre trobarem alguna justificació per pensar que aquest nen, aquest noi, necessita un acompanyament més intens o un reforç més eficaç en una àrea determinada, i per tant la qüestió no es planteja tant a aprofundir en aquesta direcció com a trobar la manera de fer més funcionals els recursos de què disposem, de manera que permetin desenvolupar alguns dels aspectes dels quals parlava més enllà.

No menys significatiu és el mite de l'homogeneïtat, que parteix del pressupòsit que totes les escoles, tots els infants i joves, poden arribar als mateixos resultats, a partir dels mateixos protocols, que contradiu el principi de l'equifinalitat que planteja el fet que es pot arribar a objectius similars partint de punts de partida i d'estratègies significativament diversos.

Vivim submergits en una cultura de l'efectivitat que avui en dia corre el risc de convertir-se en una esbiaixada cultura de l'esforç. Em pregunto quan arribarà el dia que el sistema educatiu, i també els que tenen la responsabilitat d'ordenar-lo, es faran ressò dels coneixements que tenim en aquests moments en relació amb la manera com es duen a terme els processos d'aprenentatge, processos que tenen més a veure amb dinàmiques internes que no pas en influències externes, si més no, en una interacció entre unes i altres que no podem llegir d'una altra manera que no sigui des de la seva complexitat. La biologia, ens ha dotat, com a éssers humans, d'una capacitat extraordinària per aprendre, pràcticament il·limitada.



Esbrinant l'origen de l'Univers, vam haver d'imaginar-nos què és un fotó

Sabem, també, que aquesta potencialitat pot ser modificada pel context familiar i social en el qual les criatures creixen, i que aquesta interacció està molt mediatitzada per les experiències emocionals. Per tant, sabem com els aspectes emocionals tenen un paper significatiu en els processos d'aprenentatge, alhora que també tenim evidències suficients que ens expliquen que per estimular l'interès per continuar aprenent calen impulsos que despertin en els infants i en els joves la necessitat de fer-se preguntes suggerents, sovint imprevistes, que necessiten contextos d'aprenentatge que afavoreixin la seva progressiva resposta, que alhora siguin motiu de noves preguntes.

Sabem tot això i moltes coses més, i la qüestió que deixo sobre la taula és: afavorirem aquests processos simplificant i jerarquizant protocol·làriament els continguts, compartimentant i polaritzant els aspectes cognitius i emocionals, controlant solament els resultats que,

10 Créixer en entorns complexos

a més, tenen una pretensió universal, oblidant-nos que les generacions actuals d'alumnes tenen mecanismes d'aprenentatge i interessos molt diferents dels que nosaltres com a alumnes, tant a la primera infància com en la nostra formació inicial, vàrem tenir? Em sembla que la resposta és força contundent i contradiu, en bona mesura, la direcció que prenen en l'actualitat els esdeveniments. Ens cal una disponibilitat més gran per gestionar la incertesa que generen totes aquestes qüestions, així com poder viure en un moviment d'ordre i desordre que s'anirà produint cíclicament, perquè així es com comporten les dinàmiques de la vida en totes les seves manifestacions. Ara bé, si al més mínim desordre, llegint-lo com el fet d'uns suposats mals resultats acadèmics, volem provocar canvis directament, el que fem és accelerar processos d'intervenció que allò que aconsegueixen bàsicament és congelar les bones dinàmiques dels professionals, els quals en última instància deixen de confiar en les seves habilitats professionals i les substitueixen per les demandes derivades de la pressió social i del control de l'administració.

Els docents necessitem sentir-nos sustentats, hem de tenir una certa garantia que som reconeguts com a membres d'un col·lectiu professional que té la capacitat per fer adequadament la seva feina. Hem de tenir una sensació de seguretat i autoestima suficient que va associada al fet de sentir que pertanyem a un sistema que té sentit per ell mateix, que funciona..., més que no pas sentir-nos perseguits per tal de donar resposta a una sèrie d'interrogants i expectatives que són d'abast molt més ampli que no solament el context educatiu. Atendre la perspectiva de la complexitat en els centres docents comporta la possibilitat que el sistema assumeixi tots aquests reptes, entre d'altres coses perquè és l'única manera en què se'ns pot demanar comptes d'allò que fem, ja que actuaríem des d'un principi de responsabilitat i no de culpa, impotència o insatisfacció.

Altres elements a tenir en compte

Parlem de l'administració, parlem dels docents, fins i tot parlem dels infants i joves en procés d'aprenentatge i creixement. Una mirada que tingui en compte la complexitat del sistema educatiu no pot deixar de banda, de cap manera –seria una contradicció insostenible– les famílies. Potser puguem imaginar-nos que amb les famílies encara resulti més difícil plantejar les coses des d'aquesta dimensió, però no

podem desplegar una educació que prengui en consideració la complexitat sense el seu coneixement i consentiment. Potser és el moment d'acceptar que els pares i mares, malgrat l'aparença de certes limitacions, i malgrat la precarietat de certes situacions de vida professional i domèstica, estan lluny de ser ignorants i desinteressats, sinó que més aviat estan disposats a entrar en una bona dinàmica de col·laboració i de reflexió, si nosaltres ens hi acostem convenientment. Una mirada, una intervenció educativa complexa no ho pot ser si no és en el context de tot el sistema que la configura, és a dir, sense la participació activa de tota la comunitat educativa. De nou ens trobem davant la necessitat de reajustar-nos recursivament a la diversitat de persones i situacions en què ens trobem en cada context professional i social.

Tampoc no podem deixar de parlar de la formació, tant de la inicial com de la permanent. La lluita entre les didàctiques i les matèries queda allunyada de l'actualitat. Ningú no pot discutir que els mestres han de dominar una matèria, tot i que aquesta no pot ser presentada com la que van estudiar en el batxillerat. Ha d'estar tenyida d'altres referents i reptes. La matèria adquireix sentit, i la didàctica es posa en marxa, quan hom reflexiona sobre la seva pròpia pràctica, la resta és, en gran mesura, com un peix que es mossega la cua. Més endavant, en l'article de David Vilalta, juntament amb el de les experiències d'infantil i primària, es posa en evidència com s'ha de fonamentar i desenvolupar aquesta reflexió sobre la pròpia intervenció.

I una cosa més respecte a la formació, amb l'esperança que esdevingui complexa: ha d'incloure totes les dimensions de la persona, no tan sols els aspectes cognitius, i al meu entendre això comporta, i ara ja no em preocupa manifestar-ho clarament, la dimensió emocional, afectiva, relacional i també la dimensió corporal. No en va la nostra eina primigènia d'aprenentatge és el propi cos i totes les experiències inicials que han comportat les primeres adquisicions significatives per al desenvolupament i creixement de les persones passa per aquesta via: per descomptat, la dimensió cognitiva, intel·lectual; i cada vegada més, la dimensió espiritual, no en va els éssers humans ens hem preguntat des d'un bell principi d'on venim, qui som i cap on anem (preguntes que tenen a veure amb el sentit de la vida i de la mort, i que els infants i joves es fan ben aviat, i a les quals l'estament acadèmic respon, massa sovint, amb lliçons magistrals).

12 Créixer en entorns complexos



Llegir per a uns altres està carregat de significats

També m'agradaria dir alguna cosa més. Em pregunto qui pot legislar sobre educació. Ens trobem davant d'una de les moltes paradoxes que aclaparen el sistema educatiu. No es pot pensar en educació solament des de la mateixa educació i de la pedagogia. Calen altres referents del món del coneixement. No pot legislar qui no coneix a fons el sistema educatiu i la professió docent. Cal que es creïn equips que incorporin les dues vessants i que a més tinguin una perspectiva del món àmplia, flexible, interdisciplinària. No s'hi val que qual-sevol pugui parlar d'educació. Ser un bon contertulià solament garanteix un cert entreteniment i, en alguns casos, poder «opinar» sobre temes diversos. Per crear un clima i generar les bases d'un sistema educatiu més o menys coherent, calen algunes qualitats més. Es pot opinar sobre l'educació i cal fer-ho des d'una ètica professional molt gran i no solament a partir d'experiències

personals que poden il·lustrar, però que són molt reduccionistes i circumstancials.

Reflexions finals

Rebobinant una mica, ja no és possible llegir, comprendre, intervenir en les aules i en els centres educatius a partir solament dels paradigmes pedagògics. Ens cal un canvi de mentalitat, un canvi d'actitud, d'actituds més aviat diria (escolta, empatia, respecte, reconeixement, confiança...). En el fons ens cal un canvi de paradigma per abordar els reptes que l'educació ens suggereix per a aquest nou mil·lenni. La teoria de la complexitat ens suggereix un bon marc per a aquest canvi de paradigma, que, lògicament, ha d'anar acompanyada d'altres perspectives que hi estan molt vinculades:

- la teoria de la comunicació humana i la importància del paper que hi té el llenguatge, els diferents llenguatges;
- la teoria de sistemes, que ens ajuda a comprendre l'estructura i les dinàmiques sistèmiques de les institucions, els grups, i fins i tot el currículum;
- els nous corrents de la biologia, amb la seva dimensió autopoiètica de la vida i dels organismes socials;
- la neurociència i la neuropedagogia, que van aportant, dia si, dia no, noves informacions sobre el funcionament del sistema nerviós, del cervell i dels processos d'aprenentatge global.

L'educador/a que es mou en l'àmbit de la complexitat ha de poder gestionar amb una certa tranquil·litat la incertesa que genera la seva tasca professional, així com s'ha de prevenir d'una manera significativa dels paranys del control indiscriminat.

Als centres educatius, no se'ns pot demanar solament resultats quantitatius. Per fer una bona tasca avaluativa caldria manejar moltes més variables que no únicament les acadèmiques. Bàsicament cal demanar-los –i ajudar-los a elaborar– projectes contextualitzats, i fer el seguiment dels processos, que tenen a veure amb les seves capacitats autoorganitzatives.

Els docents tenim una gran responsabilitat, sens dubte, en aquests processos de què parlem, també l'Administració, que ha d'arbitrar els recursos i els mecanismes perquè es puguin dur a terme sense caure en paranys reduccionistes que cerquen resultats a curt termini sense voler veure la factura que es paga per deixar-se portar per les circumstàncies. Actualment es comença a parlar de l'autonomia dels centres. És un abordatge coherent amb tot el que es planteja en aquest article. Si més no, és una necessitat autèntica i fonamentada des de la perspectiva que ho estem fent, però comporta un compromís molt gran, a banda de posar els mitjans materials i humans adequats i fer un seguiment més ajustat a la realitat dels contextos de cada centre, la qual cosa implica que el cos d'inspecció s'articuli d'una manera coherent amb les necessitats i no solament des de les prescripcions administratives.

Vull acabar aquest escrit amb dos suggeriments. Tots dos tenen a veure amb referències bibliogràfiques. Tenim a l'abast un article molt

14 Créixer en entorns complexos

ben elaborat, escrit per Virgínia Ferrer Cerveró, de la Universitat de Barcelona, que es titula *De Penélope y Antígona, y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa*. Penso que l'autora tracta a bastament el tema de la complexitat en el camp educatiu i recull aquells aspectes més teòrics que aquí no he esmentat suficientment per motius diversos. També tenim a l'abast el llibre d'Edgar Morin, de l'editorial Paidós, titulat *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que és un petit manual sobre aquest camp tan apassionant.

Finalment, en aquest monogràfic trobareu documents molt interessants que aprofundeixen aspectes més concrets de l'abordatge de la complexitat en els centres educatius, des de l'educació infantil fins a l'educació secundària. S'hi posa en relleu aquesta necessitat de canviar de mentalitat i de posar en marxa actituds que afavoreixin processos complexos d'ensenyament-aprenentatge que responguin a les necessitats i peculiaritats del desenvolupament cognitiu i integral dels infants i joves. Estic convençut que aquests escrits, aquestes experiències, documentaran a bastament les possibilitats de fer les coses d'una altra manera, i del goig de poder-les fer obtenint bons resultats en tots els àmbits que comprenen.

L'article argumenta la necessitat d'un canvi de mentalitat per pensar i actuar sobre l'educació, fa propostes de patrons de comportament professional i mostra la necessitat que genera en els claustres poder controlar els processos dialògics d'aprenentatge.

Algunes reflexions sobre complexitat i currículum a l'educació infantil i primària

Segons Morin (1999), «complexus» és allò que es teixeix conjuntament. Per tant, una mirada complexa sobre l'educació ens hauria d'ajudar a veure les connexions, veure les relacions que hi ha entre aquestes connexions, com s'influeixen i es condicionen fent emergir noves qualitats, impensables abans d'aquesta influència mútua i reiterada.

**David Vilalta
Murillo**

Mestre de primària
Despatx d'Infantil
i Primària de l'ICE-
UAB

I què té a veure això amb ensenyar i aprendre? Doncs molt. Entre altres coses perquè aporta cabals de llum sobre el *feed back*. Ja sabeu, allò de com adeques la teva programació a la realitat en la qual et trobes.

La complexitat ens permet pensar en l'educació com un fenomen canviant, que contínuament necessita adaptar-se a les situacions, a l'alumnat, als mestres, als esdeveniments actuals, als sabers, a les maneres d'entendre i de fer...

Des del meu punt de vista, considero inapropiat associar complexitat amb involuntari, improvisació o misteri. A les aules, s'hi produeixen situacions que moltes vegades hem considerat com a màgiques; però quan les hem pogut estudiar, hem vist que es tractava d'emergències

16 **Créixer en entorns complexos**

produïdes per un conjunt de factors. En aquest sentit, l'experiència i l'estudi de la nostra pràctica ens permet anar identificant i definint decisions i actuacions docents eficaces destinades a fer emergir coneixement. Aleshores es quan podem parlar de patrons i regles de comportament professional, útils per orientar-nos quotidianament en aquesta apassionant feina d'ensenyar.

I és clar, topem amb les nostres mentalitats, perquè complexitat significa també, adaptació mútua i, per tant, que una vegada definits uns patrons no els podem usar com a plantilles fent passar la realitat de les nostres aules pels patrons que hem anat descobrint. Si la construcció de coneixement és un fenomen d'adaptació mútua entre les persones –el que són, el que saben, el que fan, la manera com es comuniquen, i l'experiència acumulada per la humanitat–; necessàriament els currículums també hauran de ser adaptatius. Com, si no, es poden contestar, amb rigor, les preguntes que es fan els alumnes a les nostres aules?

L'article consta de quatre parts: la introducció que acabeu de llegir; a continuació intento argumentar la necessitat d'un canvi de mentalitat per pensar i actuar sobre l'educació. En el tercer apartat, hi presento algunes propostes sobre patrons de comportament professional. A la darrera part, hi abordo una proposta sobre la necessitat que es genera en els claustres de poder controlar aquesta processos dialògics d'aprenentatge.

Educar és un fenomen complex

Si nosaltres els mestres permetem que la realitat siguin els objectes d'estudi de les aules; si fomentem que l'abordatge de la realitat es faci a base del contrast i la interacció entre les diverses interpretacions que en fan tant els alumnes com personatges de fora de l'aula, llavors educar esdevé un fenomen complex.

Quan l'epicentre de les nostres aules són les persones orientades cap a la comprensió del món utilitzant la comunicació, emergeixen contextos saturats de situacions propícies per a aprenentatges específics, també d'implicació i de desig d'aprendre.

Un contingut curricular de primer ordre és acostumar els nens i les nenes a participar de la vida de l'aula aportant idees, preguntes i inquietuds, com també explicant els seus propòsits i ser capaços d'arribar a compartir propòsits de grup amb els altres membres de la classe. És a dir, es necessita conrear entre l'alumnat un compromís personal amb projectes comuns.

L'avenç tecnològic ha permès que nens i nenes arribin a l'escola amb una quantitat d'informació que no es pot comparar amb la que portaven fa només quinze anys. Sabem que portar o saber informació no és coneixement i molt menys saviesa. I també sabem que molts nens i nenes es pensen que no saben. L'experiència dels projectes de treball i d'enfocaments globals ens han permès descobrir els límits que té l'estudi de la realitat com un procés estrictament de tractament i depuració de la informació.

Allò que diferencia l'espècie humana és la seva capacitat de conversar amb els seus. És aquella capacitat de comunicar esperant que l'altre entengui el que li comuniquem i que actuï en conseqüència. Això implica que la persona prengui decisions sobre com fer-se entendre.

A parer meu, el nus gordià de la nostra professió es troba en la capacitat per generar converses amb els nostres alumnes; converses que connectin amb les converses que la humanitat manté des dels seus orígens; converses que han anat configurant el llegat cultural de la història de la humanitat.

Alhora, un altre element d'aquest nus és la capacitat per fer lloc als que arriben a aquestes converses. Els qui hi arriben són els nostres alumnes, ja sigui per l'edat, o per la procedència. Tot i que, moltes vegades, els mestres també som nous a les converses, entre altres coses, perquè avui dia és impossible saber-ho tot.

Quan fem lloc als nous i fomentem que es puguin expressar i contrastar amb els altres en funció d'un pla de treball decidit per tothom, apareix el món que porta cadascú, un món d'experiències, de maneres de fer i de significats.

Aquest seria un altre bucle de retroacció positiva: acostumar els alumnes a trobar en la diversitat una causa de coneixement. Aleshores,

18 Créixer en entorns complexos

el món d'aquest grup de persones que conviu a l'aula (i per extensió a l'escola) s'enriqueix amb l'emergència de nous significats.

Però també hi ha una *altra mentalitat més lineal* per pensar sobre educació. Jo mateix, en la meua biografia professional m'he donat diverses respostes al sentit del que entenc per ensenyar.

Hi ha qui considera que aprendre és una cosa que es fa pas a pas, amb un ordre lògic tal que no és permès aprendre una cosa si no n'has après les dues o tres que s'han de saber per poder accedir a aquella que t'interessa. Aquesta manera de veure les coses també participa de la idea que el currículum és el lloc on hi ha les coses que els nens han d'aprendre i, per tant, es tracta de trobar formes, més o menys eficaces, més o menys lúdiques, per aconseguir l'aprehensió per part dels alumnes d'allò que està escrit.

La dissecció de la realitat per matèries, els aprenentatges destil·lats de la realitat, la seqüenciació i l'esglaonament dels continguts, separar «les instrumentals», la repetició o entrenament en forma de fitxes; considerar que tot es basa en el tractament de la informació, que només hi ha una manera correcta de fer les coses..., són expressions d'una lògica mecanicista instal·lada en el comú de formes d'actuar i de pensar.

Opino que no té sentit imaginar-se l'aprendre com el resultat d'un procés seqüencial, pas a pas, com qui puja una escala.

Alguns patrons per educar de manera adaptativa

En el marc de les consideracions següents:

- a. Una visió curricular àmplia que consideri el coneixement com a herència cultural de la humanitat, tant de fets i conceptes, com de procediments i maneres de fer, d'emocionar-se, de biografies.
- b. El currículum també ha d'incorporar referents didàctics, per tant, considerar la conversa cultural a l'aula com una eina de co-construcció de coneixement on s'entrellacen transmissió i creació.
- c. El significat de les «coses», dels processos, fins tot de les normes de convivència és subjectiu, perquè està subjecte a les

interpretacions que en fem les persones. Els significats individuals canvien quan interactuen amb els significats dels altres, aleshores poden esdevenir significats públics.

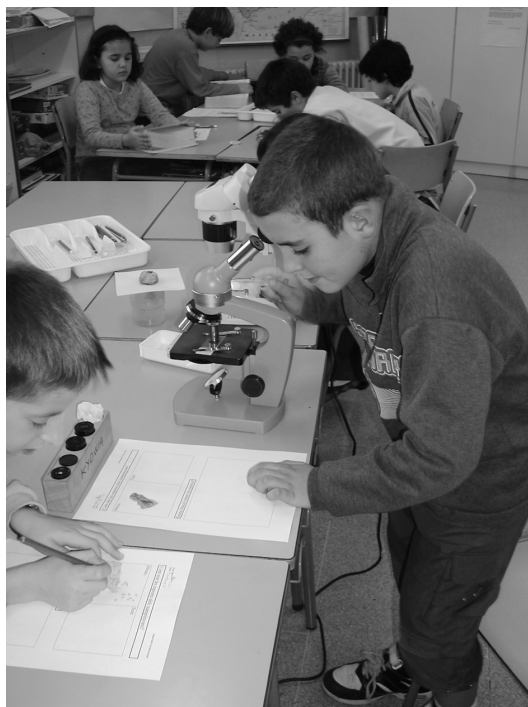
- d. Una aula és un sistema obert, ecològic, que es regenera i multiplica quan sap aprofitar les identitats de cadascun dels seus components i quan està ben connectada amb l'exterior d'ella mateixa.

Com deia, en el marc d'aquestes consideracions, es pot entendre el següent:

a. Els mestres ens hem de preocupar per descobrir, interpretar i comprendre el pensament dels nostres alumnes, amb la finalitat d'ajudar-los que puguin accedir i controlar el pensament propi. Així, doncs, ens preocuparem per:

1. Recollir i analitzar les seves «produccions», opinions i expressions.
2. Conèixer els seus interessos i relacionar-los amb els interessos d'altres persones, ja siguin companyes de classe, personatges de la cultura...
3. Reconèixer la solidesa, la fiabilitat i vàlua dels arguments i dades, així com les evidències o els exemples que utilitza.
4. Descobrir la seva identitat, les actituds, els punts de vista que sosté, les seves «excentricitats».

b. Els mestres hem de fomentar una comunitat d'aula, on els alumnes visquin en un ambient de confiança, exigent i rigorós. On regni el màxim de llibertat d'expressió combinada amb un respecte exquisit. Aquests ambients s'aconsegueixen amb perseverança, fent els nens i les nenes protagonistes de la construcció de la seva comunitat, així com establint un joc d'indicacions en les quals les persones participen aportant-li la seva opinió i intentant comprendre la de l'altre.



Els instruments ens permeten observar, pensar, representar i intercanviar opinions sobre la realitat

20 Créixer en entorns complexos

Aquesta comunitat té com a objectiu principal conversar per comprendre el món, els altres i nosaltres mateixos. Per tant serà una comunitat que indaga, que es fa preguntes i elabora plans de treball. En aquesta comunitat, els mestres hem de saber:

0. Liderar la comunitat sense diluir-se entre els alumnes, ni violentar o desestimar els seus interessos. Cercant un compromís col·lectiu.
1. Fer participar els alumnes en les decisions sobre els plans de treball. Així com sobre la durada, el moment de realització en funció dels horaris setmanals; materials i instruments, etc.
2. Trobar connexions entre l'imaginari dels alumnes, els seus propòsits i la cultura en general.
3. Participar en el joc d'indicacions, amb la intenció de fomentar la passió per aprendre. Per exemple: «ep! això que esteu dient, és com si fóssiu paleontòlegs...».
4. Descobrir i fomentar els tipus de gènere discursiu, que s'usa en cada moment: descripció, argumentació, demostració, narració...
5. Potenciar la polifonia de veus, les dels alumnes i també d'altres externes.
6. Potenciar la diversitat de textos i representacions. Acostumar l'alumnat a comunicar les seves idees oralment, però també en forma de text, utilitzant dibuixos, maquetes, fotografia, *PowerPoint*, etcètera.
7. Vetllar perquè a l'aula hi hagi una munió d'objectes, com a elements que afavoreixen el pensament i l'intercanvi d'idees.
8. Fer que els alumnes assumeixin parcel·les cada vegada més àmplies de decisió i responsabilització sobre les regles de funcionament de la comunitat; tant de la vida quotidiana com en processos d'aprenentatge específics.

c. Els mestres hem de generar contextos d'aprenentatge.

Si el que han d'aprendre els alumnes no està distribuït per matèries ni organitzat en l'horari setmanal en compartiments més o menys estancs, com ho podem fer?

El treball de projectes, la notícia d'un diari, l'organització i la planificació d'una sortida, les necessitats d'organització de la vida quotidiana de l'aula, preparar la resposta a una pregunta que ens han fet els companys d'una altra classe, la lectura d'un conte, entrar en la vida d'un pintor o escultor, preparar la gimcana del dia X de l'esco-

la, compondre l'*history-board* de la rateta que escombrava l'escala que representarem davant els pares...

Són contextos d'aprenentatge que poden esdevenir rics en experiències. La qualitat, la profunditat i la complexitat es troba quan són experiències reals i quan els alumnes han d'interpretar la realitat, ja que aquesta és complexa en ella mateixa.

Aquests contextos ofereixen multiplicitat d'oportunitats per abordar aprenentatges molt específics. Ara bé, això representa un repte de formació perquè no hi ha una experiència generalitzada entre els mestres.

d. Els mestres hem de saber que la diferència és una riquesa:

1. Saber fer plans de treball en els quals ni la mestra, ni els alumnes hagin de renunciar als seus propòsits. La negociació, la proposta, l'argumentació, com també actituds flexibles i obertes han de ser pràctiques recurrents.
2. Ser sensibles a les diferents tipologies de textos. Sobre un mateix tema podem trobar tipologies força diferents, les quals poden aportar a l'aula riquesa i valor comunicatiu. Diferents sistemes culturals de representació: la fotografia, el nombre, la maqueta, el mapa, l'escultura...
3. Permetre, aprofitar i, si s'escau, validar les diferents maneres de fer, d'expressar-se, d'escriure o dibuixar, d'operar, etc., de cada alumne. Les diferents interpretacions en funció de les diferències culturals. Despertar en els alumnes el valor i l'interès per la diversitat de maneres d'encarar un problema, d'interpretar una mateixa informació...
4. Connectar l'aula amb diferents maneres de fer d'altres persones: mares, pares, alumnes d'altres grups, artistes, científics, fusters, camioners, carnisers, periodistes...
5. Emprar diferents formats amb què podem fer que arribi la informació a l'aula.

e. Els mestres hem de fomentar la interacció:

1. Hem de deixar que els alumnes expressin el seu pensament. Premeditadament, els mestres no hem de fer que els nostres

22 Créixer en entorns complexos

alumnes reproduïxen les formes de representació o les idees que nosaltres considerem correctes.

2. Hem de deixar que, davant de la resolució d'un problema, o de la recerca d'alguna informació, o del disseny d'alguna cosa o..., els alumnes elaborin el seu pla, proposta, text o la seva representació. Ens podem acostar i preguntar pel que fan, amb la intenció de donar algun cop de mà a l'alumne, si li cal, en la direcció del que l'alumne està fent.
3. Actuem així de manera conscient perquè volem que sigui l'alumne mateix qui accedeixi a comprendre i controlar el seu pensament. I sabem que això ho aconseguirà a base d'interacció.
4. Una vegada cada alumne té la seva proposta (resulta molt enriquidor demanar als alumnes que ho facin per parelles), el mestre les recull i les analitza. És característic que hi hagi força propostes diferents, però que es puguin agrupar.
5. Els mestres podem preparar la devolució pensant que tots els alumnes se sentin representats, i centrar l'interès dels alumnes per comprendre tant els raonaments i les maneres de fer pròpies com les dels altres.
6. Es pot posar en situació que els alumnes hagin d'explicar què comprenen de la representació d'altres companys, o en què creuen que s'ha fixat, o com es pensen que ho ha fet. O també que els alumnes hagin d'explicar el seu text als altres.
7. Si la situació ho requereix o ho permet, pot ser un bon moment per introduir el pensament, o la manera de fer, o una idea d'alguna experta.
8. El mestre desenvolupa diverses funcions en aquesta conversa: controla que els arguments siguin explícits, modera, procura la participació de tothom, que tothom sigui escoltat i valorat...
9. Quan un alumne explica la seva proposta, els altres alumnes li poden fer preguntes. També ho pot fer el mestre, per ajudar a explicitar o fer pensar l'alumne sobre la manera com ho ha fet o sobre el perquè.
10. En tot moment, el mestre intenta posar-se en el lloc dels autors o de l'autor de la proposta; i també procura que la resta de la classe faci aquest exercici de posar-se en el lloc de l'altre.
11. Sol passar que al final hi ha més d'una possibilitat de solució al problema plantejat, o apareixen matisos importants a la recerca d'informació, o és refan força els dissenys...
12. Que el mestre argumenti i justifiqui els passos que es fan, fins i



Les parets de l'aula il·lustren el que fem,ensem, parlem...

tot que es mostri obert a acceptar alternatives per part dels alumnes o no, és rellevant per al joc d'indicacions que s'apuntaven al punt *c*, ja que indica als nens i nenes formes de comportar-se respecte a la relació amb els altres i el coneixement.

f. Els mestres hem d'ajudar a conrear la memòria pròpia, construint memòria pública.

Podem imaginar la memòria com una brúixola que ens orienta en les nostres accions per comprendre. Per tant, la memòria té un fort lligam amb l'anotació d'allò que volem recordar.

Observem en funció del que sabem i dels objectius que perseguim. Acostumar els nostres alumnes a anotar o registrar allò que volem recordar pot ser una activitat d'aquelles recurrents. Quan l'aula funciona com un espai públic de deliberació i presa de decisions, aquest

24 Créixer en entorns complexos

espai públic també pot tenir els seus recursos per registrar allò que col·lectivament decidim que cal recordar per a properes situacions.

Estratègies de comptatge i càlcul personals, idees o definicions, acords, desacords, els plans de treball, imatges i altra documentació sobre allò que tenim entre mans, aspectes metodològics acordats..., penjats a les parets, són una font d'ancoratges que ajuden a orientar les persones i recordar allò que es necessita.

g. Els mestres hem de definir els comportaments de reiteració, de manera recursiva.

Implementar una vegada i una altra i una altra i moltes vegades, reiteradament, aquests suggeriments provoca que es vagin instituint unes maneres de fer, d'encarar els aprenentatges, unes necessitats i inquietuds, uns valors, unes formes de relacionar-se –també d'emocionar-se– amb els altres, amb el món i amb la cultura.

Els alumnes s'acostumen a conèixer amb versions, interpretacions, respostes diverses sobre unes mateixes preguntes, problemes, maneres de fer, actituds davant allò desconegut.

I és que quan un alumne ha de comunicar al seu grup, manté una conversa interior que el prepara i el connecta amb la conversa de l'aula. I quan a l'aula s'interactua d'una manera pública, l'alumne torna a tenir aquesta conversa dual, exterior-interior, que va configurant els seus significats i els significats públics de l'aula en la qual conviu i comparteix el món.

El claustre com a comunitat que indaga i aprèn

Podem pensar l'escola com una xarxa de converses. Cada persona del claustre és, alhora, una altra xarxa de converses i un node en aquesta. Sabem que a l'escola conviuen multitud de canals de comunicació. N'hi ha de formals i també d'informals. Tots són vitals per a un òptim estat de salut institucional. El que compta és que la informació circuli i que el debat pedagògic formi part de la vida quotidiana del centre.

Per responsabilitat professional, els mestres necessitem exercir un

control intencionat sobre el que fem i sobre el que passa a les nostres aules. Un control que ens ajudi a situar les incerteses, els processos i també els resultats.

Hi ha equips de mestres que consideren important trobar temps per pensar i parlar sobre el que es fa a les seves aules. Són claustres que conviuen compartint informacions i reflexionant sobre el que fan, amb el propòsit de construir un discurs col·lectiu. Per això fomenten processos dialògics interns i utilitzen sistemes per representar les situacions que es viuen a les aules amb la finalitat de facilitar la comprensió i el debat. Sol ser una característica d'aquests claustres planificar la formació permanent, com una manera d'orientar-se i facilitar la comunicació interna sobre les pràctiques docents.

Algunes activitats que es duen a terme en aquests equips son:

1. Analitzar processos de l'aula, utilitzant imatges, escrits, *PowerPoint*, etc. Amb una intenció preestablerta, com per exemple: parlar sobre les decisions que pren el mestre.
2. Analitzar i interpretar textos o representacions d'alumnes, amb la finalitat de comprendre la manera de pensar, de representar de cada alumne.
3. Llegir i debatre sobre textos externs a l'equip amb la intenció d'estar ben connectats amb l'actualitat del pensament universal.
4. Conèixer experiències d'altres equips amb la intenció d'ampliar el repertori de possibilitats d'intervenció a l'aula.
5. Fer activitats d'actualització sobre coneixements. Participant en dinàmiques de construcció social de significats. Elaborant documents. Utilitzant sistemes de representació diversos per facilitar el contrast públic d'idees, d'informacions, de maneres de fer.
6. Permetre l'entrada d'observadors amb el propòsit d'aprofundir en el sentit del que es fa a l'aula incorporant mirades externes.
7. Elaborar documents comunitaris a partir de processos públics d'acció i debat amb la finalitat d'establir referències col·lectives. Referències que podran ser canviades quan ho estimin oportú.

Aquestes dinàmiques permeten que cada mestre es compregui millor a si mateix; alhora, els equips se senten créixer quan comparteixen experiències i construeixen una forma de parlar sobre la seva escola.

Fer de mestre al segle XXI exigeix canvis en el conjunt de les creences professionals de cadascú. Canviar el coneixement professional, significa modificar el pensament i, per tant, modificar el sistema personal d'evidències. La reflexió col·laborativa, en el si d'un claustrer que indaga el que fa, és una pràctica que ajuda a augmentar els nivells de qualitat de l'escola que els nostres alumnes es mereixen.

Bibliografia

Notes personals i quaderns d'aula de David Vilalta Murillo

- ANGUITA, M. *Una aula que emergeix del diàleg entre les identitats*. VII Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil: «Créixer i conviure en un món complex». ICE-UAB, 2005.
- BLUMER, Herbert. *El Interaccionismo Simbólico*. Barcelona: Hora.
- FORRELLAD VIVES, Helena. *El significat de l'aula com a realitat social*. Llicència d'estudis del Departament d'educació, curs 2006-05.
- GALLEGO LÁZARO, Carlos. *Alfabetización matemática y comunidades escolares*. En edició.
- LLADÓ CASABLANCA, Carles. «¿Las últimas respuestas? No, ¡las primeras preguntas!». *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 355, 2006.
- MORENO, M.; SASTRE, G. i altres. *Conocimiento y cambio*. Barcelona: Paidós (Temas de psicología), 1998.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
<http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf>
- *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001.
- SASIETA, E. *¡Qué flipada! Utilizar sistemas para representar el mundo*. Ponència presentada a les III Jornades Estatals «La cultura matemàtica de les persones»; «Una comunitat oreintada a la comprensió del món». Barcelona, 2007.

Experiències primària

Tenim el goig de presentar-vos tres experiències de tres escoles diferents, força distanciades geogràficament. Són tres escoles públiques amb personalitat, això vol dir que no s'hi fa el mateix en cada una d'elles; però us podem assegurar la qualitat del que s'hi fa. Aquesta qualitat és el resultat tant del compromís professional de les persones que hi treballen com del món d'intencions que els inspira col·lectivament en el fer del seu dia a dia.

Som en temps de canvi i resulta esperançador veure escoles públiques de valor que són diferents, que no estan pas tallades pel mateix patró.

Us proposem «jugar», mentre llegiu aquestes experiències, a buscar-hi relacions i diferències.

Un claustre que indaga i aprèn com a comunitat. L'escola d'Antzuola

Equip de mestres de l'Escola Pública d'Antzuola

esasieta@irakasle.net

Antzuola és un poblet de la província de Guipúscoa amb una sola escola. Així i tot és d'una sola línia i a la major part de les aules conviuen entre divuit i vint alumnes.

El claustre de mestres té com a tret d'identitat col·lectiva la seva preocupació per fer de la vida escolar una experiència de creixement personal i col·lectiu que sigui justa amb les persones i coherent amb els continguts que els alumnes han d'aprendre.

28 **Créixer en entorns complexos**

Aquesta preocupació ens ha dut a prendre decisions importants sobre totes aquelles coses que podien millorar l'estructura comunicativa de l'escola: els horaris, les funcions que acomplim els mestres, la dinàmica de comunicació entre els mestres i entre els alumnes, els espais i els materials de les aules, la naturalesa i la funció dels continguts i la manera com les criatures participen en els processos d'aprenentatge.

Els mestres hem assumit un compromís col·lectiu amb el benestar de cada una de les persones i amb la significativitat del món de les classes i de l'escola. Vivim com un desafiament el fet que tots els alumnes puguin comunicar-se amb ells mateixos quan aprenen, percebent-se com a persones de valor, i que sentin que pertanyen a un grup que té interessos i experiències específiques orientades a comprendre el món.

Assumim, com a col·lectiu de mestres, la responsabilitat d'enfrontar-nos als reptes que ens plantejem. Per això sentim com a propis els desafiaments amb els quals s'enfronta cada un dels mestres en els contextos concrets que es viuen a les aules. Les preguntes de l'altre són també preguntes d'un altre, i hem cercat la manera de recolzar-nos en els altres reforçant nosaltres també l'esperit de pertinença a un grup professional amb interessos específics.

Hem cercat recursos per reforçar la nostra reflexió i actuació a les aules

Per donar suport i cultivar la comunicació en el claustre, en els cicles i en la intimitat de cada mestre, hem decidit organitzar-nos de tal manera que poguéssim alliberar un/a mestre/a per a infantil i primer cicle de primària i un altre per a segon i tercer cicle de primària. Aquests dos mestres, alliberats d'altres obligacions, han de reforçar el control intencional d'allò que fem a les aules i en altres situacions col·lectives de l'escola.

En aquest cas, em centraré en les funcions que té el mestre que dona suport a segon i tercer cicle de primària

1. Assumeix la responsabilitat de suport als tutors, per a la qual cosa preveu un temps de trobada amb cada un en el qual es prenen

decisiones sobre les dinàmiques de l'aula a la qual pertany. De fet, ens organitzem de tal manera que concentrem els moments lliures del tutor, per això hi podem estar un parell d'hores a la setmana. Amb el tutor s'estudien els comportaments dels nens en les situacions d'aprenentatge de l'aula, es valoren les persones individualment, l'activitat col·lectiva en el seu conjunt i el procés concret que hi té lloc i es prenen decisions sobre la gestió: com generar i atendre les intencions i els desigs dels nens i com relacionar-los amb els interessos del tutor per als temes bàsics del currículum, quines possibilitats d'actuació tindran els alumnes, com aconseguir el compromís de tots plegats en l'activitat col·lectiva, com ho podem fer perquè es facin públiques les veus de tots els alumnes i totes les alumnes i sorgeixin les veus dels més dèbils d'una manera natural sense que això signifiqui ridiculització. Com es pot fer perquè els nens sentin el valor d'emergència que la seva contribució té; com es pot fer perquè apareguin les veus de la cultura i creïn sinèrgies entre idees, persones, actuacions...

Al començament de cada procés nou d'indagació de l'aula (que en l'argot de la nostra escola anomenem «tema»), la persona de suport i el tutor dediquen aquest temps a planificar amb cert detall el que pot passar a l'aula: intentem tenir en compte els interessos que els alumnes han manifestat a través del tema que volen estudiar i les activitats que han proposat: analitzem el tema, la seva potencialitat; decidim els aspectes que s'aprofundiran, les activitats que semblen més fecundes, els continguts que seran funcionals, els instruments... Preveiem les resistències que el tema presentarà per la seva complexitat i estudiem el sentit que pot tenir superar-les; es preveu l'emergència de continguts que pot sorgir i es preveuen maneres i reflexions que es poden donar; i s'elabora una proposta del professor que presentarà als alumnes perquè analitzin i sentin identificats els seus desigs. Com hi participaran els alumnes, com podrem nosaltres entendre les seves idees...

Aquesta proposta no sol ser un pla definitiu, sinó una previsió, i no es descarta que en el recorregut generi reptes i desafiaments que no estaven previstos, però que són conseqüència directa de les accions que es van produint i que cal abordar sense excusa.

Durant les setmanes següents parlem del que passa a l'aula, tant en un pla general –desenvolupament global del procés d'indagació, situació de les relacions...– com amb mirades més microscòpiques sobre on

30 Créixer en entorns complexos

conduïxen les reflexions que es fan a l'aula en un context determinat, l'estudi de les actuacions, de les converses i dels textos dels nens i nenes. Es tracta d'una relació comunicativa contínua entre el tutor i el mestre de suport per garantir en la mesura que sigui possible la comunicació i l'entesa de l'aula i el seguiment de cada nen o nena... i per decidir estratègies per actuar en funció de les intencions que els dos mestres anem concretant sobre la continuació de la indagació: com han de ser els passos següents, quins elements o propostes conseqüents presentarem, nous textos, idees d'altres persones (artistes, científics, cultures...), quins materials, quins instruments, quins mitjans (projector, ordinador), quins accessos (sortides, Internet...), l'elaboració de materials cara a l'interior de l'aula i cara a l'exterior (textos, models...), quines intervencions tindrem amb els pares quan anem a demanar-los que participin en la vida de l'aula, quan preparem entrevistes amb ells per parlar dels seus fills (què els direm, amb quina intenció), si plantejarem o no entrevistes personals amb els nens i amb quin enfocament (què els direm...).

Per exemple: ahir al matí ... vam analitzar els textos que van escriure els nens per explicar les estratègies que havien aplicat per saber el temps que va tardar el tsunami d'Indonèsia a arribar a Sri Lanka (volien saber si hi va haver temps d'avisar). Després, un cop feta l'anàlisi, ens fem la pregunta: i ara, què farem perquè tots els nens coneguin els textos dels altres companys i el seu contingut? I decidim seleccionar cinc textos que representen les idees del conjunt de l'aula, els preparam perquè puguin ser observats amb el projector i concretam entre tots dos el discurs i la forma de procedir del tutor a l'aula. No sempre és el mateix discurs i el mateix procediment. Ahir ho vam acordar així: «Heu explicat el que heu pensat per saber el temps que va tardar el tsunami a arribar. Gràcies als vostres textos ens hem adonat que heu utilitzat diferents maneres de calcular. Jo (tutor) he escollit els textos que són diferents i he preparat textos de cada tipus perquè puguem veure'ls entre tots. Com que el nostre objectiu és entendre allò que pensem, ara intentarem comprendre els pensaments que hi ha en cada manera. Tractarem de pensar, i fins i tot imaginar, allò que ha pensat el nen que ha escrit el text i com ens ho explica».

Pel que fa al procediment, ahir vam decidir que, al principi, el tutor

demanaria als nens una mirada superficial sobre els aspectes que apareixien en les produccions dels seus alumnes: textos, càlculs, dibuixos, representacions... i després, potser organitzats en petits grups, li demanaria que reflexionés sobre cada model imaginant per què l'autor havia fet el que havia fet i quina era la seva intenció. Finalment, es comentarien aquestes coses entre tots i el tutor escriuria a cada full l'argumentació interpretativa que s'hagués elaborat i els situaria en un espai de l'aula en el qual s'estaven enganxant ja a la paret documents sobre el procés d'investigació que s'estava duent a terme a classe.

Cap al final del desplegament del tema, en aquestes reunions vam abordar qüestions que són pròpies d'aquests moments: l'avaluació del procés des de les perspectives que hem comentat anteriorment, també pensem com permetrem que la història construïda a l'aula pugui fer-se pública en la comunitat escolar (les altres aules, els pares) i reflexionem sobre les històries personals de cada nen per poder comentar-les amb els pares.

2. *Participa en les reunions de cicle amb la funció d'impulsar la reflexió* conjunta sobre les pràctiques i potenciar el valor dels marcs teòrics per a la presa de consciència de la importància que tenen les nostres decisions.

3. *Manté relació amb experts* que el col·lectiu considera importants per a la seva formació.

4. *Manté relació amb altres escoles*, bé com a centres o en el terreny particular atenent les seves demandes, cosa que es valora també com una dinàmica molt interessant perquè requereix l'esforç de crear discursos de tal manera que puguin ser comprensibles, així com escoltar i donar sentit per mitjà de l'argumentació a criteris que donen valor a altres.

5. *Atén demandes que altres col·lectius* puguin fer: seminaris de formació, conferències...

6. *Atén gent que passa per l'escola*: com a futurs professors que fan pràctiques, o professors d'altres escoles que participen en la vida d'una aula com a observadors durant una setmana o dues, així com visites puntuals de grups o persones interessades per la innovació...

7. Dóna suport a la participació de tots els mestres en la recollida i escriptura de textos sobre els processos que es consideren de valor, per explicar-los i omplir-los de contingut teòric, i viceversa, és a dir, s'intenta interpretar aspectes teòrics basant-nos en l'experiència i en la pràctica, de tal manera que fins i tot puguin ser publicats.

8. Pensa sobre com han de ser les seves actuacions per generar, en el col·lectiu al qual pertany, sentiments de benestar, obertura i compromís.

Què m'entens? Ja ho sabia!

Núria Borràs Rovira, Neus Milà Vidal

CEIP Riera de Ribes

A vegades, hi ha situacions que sorgeixen de manera inesperada i sense motiu ni causa aparent. Un matí, a la classe d'*Els buscaventures* de cinquè de primària, uns patacons van ser la guspira que va encendre un conflicte força significatiu. Era l'època que es va posar de moda jugar amb els *patacons* i, enmig de la classe, a en Bernat n'hi van caure un munt que portava a la butxaca. Algun nen, no se sap qui, en veure els patacons per terra va cridar «a l'ataque», i molts del companys i companyes del Bernat es van abraonar sobre els patacons i els hi van prendre. El conflicte ja estava servit. En aquell moment entrava la mestra i es va trobar en Bernat plorant, consolat per algun dels seus companys.

La mestra, que començava a conèixer el grup, les seves fortes individualitats, el baix sentiment grupal que la classe tenia, va intentar buscar la solució en el mateix conflicte.

Va plantejar un seguit de preguntes a la vegada que demanava una reflexió personal. Les preguntes que va plantejar anaven dirigides al fet

que cadascú pensés quina va ser la seva actitud en el moment del conflicte, a expressar les causes que el van originar, a identificar les emocions i sentiments d'en Bernat i les pròpies, a preveure les possibles conseqüències i les possibles solucions i a repensar la seva actuació davant del fet.

Va ser sorprenent com, després de la reflexió personal, la majoria van poder posar paraules al seus sentiments, als sentiments dels altres, com van sintonitzar afectivament amb en Bernat, com van ser capaços de posar-se en el seu lloc.

La Maria va ser l'única a manifestar: «Jo no he sentit res.» Molts d'altres ho van aconseguir:

«Jo no ho hauria fet, però tampoc no vaig ajudar, per això no em sento molt bé.»

«Em sentiria molt malament i traït pels meus amics.»

«Vaig sentir vergonya de tenir uns companys que són capaços de robar als seus propis companys.»

«Jo ara em sento bé, perquè hem parlat i ens hem posat d'acord.»

«És millor tenir amics que no objectes, perquè si li puc treure uns *tazos* a un amic, en tindrè més, però perdré la confiança d'un amic.»

«Ara la situació m'agrada perquè podem aprendre a conviure sense els *tazos*.»

La història dels patacons va ser una oportunitat per desenvolupar la capacitat d'autoconeixement, de buscar el perquè de la nostra actuació personal davant d'un fet determinat, i per desenvolupar la capacitat de posar-nos en el lloc de l'altre, d'entendre els seus sentiments i reconèixer els propis. I sobretot va ser una oportunitat per dialogar sobre autocontrol, sentiments, frustració, honestedat, empatia, autoestima, enveja, respecte...

A les persones de la Riera, ens agrada referir-nos a l'escola com un espai de creixement inclusiu i compartit. Això vol dir que volem una escola per a tothom, on tothom pot aprendre, fer aportacions de qualitat i sentir-se protagonista en i amb els altres. Perquè això sigui possible es potencia que es desenvolupin processos comunicatius en forma de xarxa, com també la gestió del temps amb coherència i flexibilitat. La

34 Créixer en entorns complexos

mestra d'en Bernat sap el valor que l'escola dona a l'estructura horària que implica incloure l'aprenentatge del coneixement d'un mateix amb els altres i per això ha pogut ajudar a construir identitats.

A l'escola és on es generen algunes de les primeres històries compartides importants; històries, com la d'abans, on les persones esculpeixen el seu jo a partir dels altres. És amb els altres que es troba l'equilibri personal.

La classe d'*Els Esquelets*, de tercer de primària, havia de fer un regal per al Calendari d'Advent als seus companys de quatre anys de la classe de *Les Tortugues*. Van voler conèixer el seu nom, el de la classe, el projecte que feien, com eren, a què jugaven... per poder pensar, dissenyar i construir un regal especial per a ells i que els agradés molt. La decisió va ser fer una tortuga gegant, com les de les Galápagos. I a més la farien com un vitrall per als grans finestrals de la classe.

La classe d'*Els Esquelets* havia començat el curs amb un reagrupament. S'havien trencat lligams afectius i d'amistat, de rols i de dependències. S'havia de començar de nou. Ara es tenia l'oportunitat de fer nous lligams, de viure nous rols. Però això és difícil. Això és conèixer l'altre a la vegada que et vas coneixent a tu mateix i vas construint noves complicitats i noves relacions.

A l'aula prenen importància les persones i les seves relacions, tant entre iguals com amb el professorat. El fet educatiu es basa en la relació entre les persones i es pot malmetre quan aquestes fallen. Per això hem d'aconseguir el benestar de totes les persones de l'aula, que els nens i les nenes, els mestres i les famílies, se sentin acollits i acceptats en el seus diferents estats i moments, i amb totes les seves circumstàncies. Així donem oportunitat d'ensenyar i d'aprendre a conviure amb les dificultats i els problemes, entenent-ho com a oportunitats de créixer. La construcció de la tortuga gegant ha afavorit l'empatia entre mestres i famílies.

Prendre la decisió de fer una tortuga, implicava conèixer les tortugues de les Galápagos, les seves característiques, les seves mesures; veure la viabilitat de la proposta; elaborar un procés per construir-la... Era un repte per a tot el grup. Es necessitaven les idees, les



habilitats, la creativitat, el bo i millor de cadascú. Per decidir les mesures, es va haver de treballar amb l'escala i la proporcionalitat, i a més de comptar amb les dimensions reals també s'havia de tenir en compte les dels finestrals. Un material del racó d'arquitectura va donar la idea de com fer la closca, amb hexàgons que serien els que farien de vitrall. Es va haver de decidir la col·locació de cada una de les peces, de la manera d'acabar-ho i fins i tot de com els ho regalarien.

El context real de l'activitat matemàtica de la història de les tortugues fa que es produeixin intercanvis que passin necessàriament pel diàleg, la interpretació, la valoració de les idees de l'altre; a la vegada afavoreix les actituds d'empatia, d'afecte, assertives i creatives en què l'intercanvi de punts de vista és una necessitat.

La construcció d'un regal per a uns altres nens ha enfortit la cohesió d'un grup que buscava la confiança en ell mateix i que a la vegada gratifica unes famílies preocupades per aquest fet i per les implicacions que per a l'aprenentatge podia representar. És important per a la vida emocional de les persones pertànyer a un grup amb una bona vida emocional.

36 Créixer en entorns complexos

La Maria i la Montse, les mestres de la classe de tres anys, ja han recollit les demandes de les famílies per a la reunió d'aula. Ho comenten a la reunió de nivell amb la Patrícia, la TEI, i la Dolors, la mestra que gestiona el suport pedagògic. S'ha de preparar bé, veuen que les famílies estan molt il·lusionades amb l'escola, però han fet interpretacions força diferents de la idea d'escola. Pensen la millor manera de fer arribar el projecte de centre, les relacions que s'hi poden establir i la participació en la formació compartida. La reunió d'aula hauria de poder ser l'eina per intervenir, contrastar, explicitar, conèixer..., l'eina per sentir-nos una mica més a prop els uns dels altres.

Filmarem aquestes situacions que comenten les famílies en els fulls de demandes, els prepararem un guió i els proposarem grups de treball per iniciar un debat, en el qual entre tots puguem parlar i discutir sabent de què parlem, de com ho fem i el perquè. Segur que ens posarem una mica més d'acord, ens apropiarem, serem més còmplices de totes les situacions que envolten les criatures en tots els contextos.

Ja són les sis de la tarda. Les famílies van arribant. La Maria els va explicant que els dona un guió per comentar un vídeo dels seus fills. Cadascú s'agrupa segons el tema que li ha tocat: hàbits, treball d'aula i organització de centre. Tothom manifesta un cert nerviosisme: *la Maria ens farà un examen..., això serà interessant..., que potser s'allargarà molt?..., jo em poso al teu costat, que parlarem juntes...*

La filmació amb el guió assoleix el seu objectiu. Propicia una conversa distesa, intensa i interessant per a tothom. Cadascú se sent escoltat i atès. Hem arribat els uns als altres.

Aquestes tres històries tenen un denominador comú, l'oportunitat de mirar els altres i sentir-se mirat amb uns altres ulls. Aquestes situacions i moments afavoreixen i estimulen el fet de créixer aprenent. S'hi pot veure l'aprenentatge en la seva globalitat, des de l'individu a la comunitat, en un marc en el qual es possibilita la gestió de les emocions, la gestió dels sabers i la formació compartida en un centre innovador. Així és com entenem la nostra escola, *com un espai de creixement inclusiu i compartit.*

Bibliografia

- BACH, E.; DARDER, P. *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62, Rosa Sensat, 2003-04.
- BACH, E.; DARDER, P. *Des-educa't. Una proposta per viure i con-viure millor*. (3a ed.) Barcelona: Edicions 62, Rosa Sensat, 2007.
- CEIP RIERA DE RIBES. *Una altra escola és possible?*. Barcelona. Publicació digital Fundació Propedagògic amb la participació del Departament d'Educació, 2004.
- DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoria entre iguals: de la teoria a la pràctica*. Barcelona: Graó, 1993, 2004.
- GALLEGO, C. *Els reptes de l'educació infantil*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.
- MÈLICH, J. C. *La veu de l'altre*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

Quan l'escola parla de possibles...

Montserrat Navarro, Meritxell Bonàs, Lidia Esteban

Escola El Martinet (Ripollet)
a8059883@xtec.net

L'escola El Martinet va néixer el curs 2004-05. Parlar del seu començament és parlar de possibles més que de probables, situar molt aviat la comunitat en un diàleg de compromisos diversos, compromisos exigents de presències de persones, dels seus pensaments, de les seves idees, dels seus judicis i alhora de les seves energies. És així com els possibles generen dia a dia esperances i doten de temps i futur cada ball que es comença, on a vegades ballem sols i altres ens conviden a ballar.

Sembla que el probable ens separa i ens desarrela de les nostres empremtes, ens marca distància quan ens referim a accions pròpies i és aleshores el destí, allò delegat en mans de l'*ha de ser...* qui decideix en el regne dels probables del que es desprenen infortunis o alegries associades a tot allò que està a fora de nosaltres, perdut en l'abisme de l'ordre o desordre del món. Ens va semblar, i subratllem aquest pensament en les nostres vivències i experiències quotidianes, que la comunitat apareix en l'actualitat com la gran esperança dels pobles, dels barris, dels veïns... per recuperar aquells temps perduts entre les nostres agendes personals, per passar a uns temps més plàcids, associats a una temporalitat comuna. Un temps que ens ordena i ens estructura en el marc d'un calendari col·lectiu que ens reuneix a tots i ens apropa en distàncies més estretes i ens permet, des d'allà, assaborir amorosament l'aroma dels altres.

Vivència comunitària

Així és com la projecció dels diferents espais de l'escola es va plantejar sota aquesta forta idea comunitària, pensant en l'espai com un dels grans generadors, eixos sustentadors, d'aquesta vivència en comunitat. El Martinet està concebut com un gran hàbitat que acull de nou cada dia una gran família que es retroba, persones diverses que tenyeixen cada racó amb les seves accions, les seves mirades... i doten de significat allò que sense ells seria estèril, un simple contenidor. És aleshores quan apareix el concepte d'hàbitat, en el projecte, com reafirmador d'un espai convertit en lloc, singularitzat per les incansables recerques, investigacions i demandes de tots els que dia rere dia ens reunim aquí. Nens i adults teixint una nova arquitectura, invisible per als nostres ulls, subtil, però present, que ens embolcalla a tots. Un hàbitat que requereix un passar pel lloc amb fermesa, un passar que imprimeix, a la vegada que anomena i reconeix a cada persona.

Espais que són habitats a diari per nens i nenes de diferents edats, disponibles a les seves transformacions, a les seves accions, a les seves idees, rics i exigents qualitativament. Espais configurats i definits segons sistemes d'àmbit, definits per les relacions que s'estableixen entre tots els seus elements, una confluència de valors estètics, aspectes plurisensorials provinents de l'atmosfera del lloc (la seva llum, el seu cromatisme, la seva sonoritat...), com també la xarxa de

relacions i accions que cobreixen l'espai cúbic, el no-espai, el buit necessari per actuar, per ser, per dir, per a la invenció, per a la creació...

Uns escenaris que tenen la voluntat d'atendre i acompanyar els desigs i les necessitats reals de cada un dels nens i nenes, permetent-los així establir connexions fortes entre el seu interior i el medi, les quals els conviden a una exploració amorosa del món, sense presses. Sentim que només des de la possibilitat de l'actuar autònom de cadascun d'ells pot enfortir-se el pensar per un mateix, condició a la vegada indispensable per a la vida pública, la vida activa ciutadana tan anhelada en els nostres temps.

Sentim també que només des d'aquesta possibilitat de decidir des de l'interior, només des de l'atenció a aquestes necessitats, és possible el benestar. Un benestar ampli, en dimensions diverses del que és físic, afectiu, social i cognitiu. Un benestar necessari per fer-se present davant dels altres, vinculat a l'obertura al món, a les relacions i als sabers.



Desig de benestar

Procurar pel benestar de cada una de les persones, nens i adults, ha estat també un altre dels eixos, juntament amb el concepte de comunitat que va inspirar des de l'inici el projecte de l'escola. El desig de benestar ens situa de nou en una concepció determinada dels espais i dels temps, de les relacions entre les persones, així com de la utilització d'uns materials o altres, de les presències dels adults en els diferents moments del dia, de la participació de les famílies i dels veïns... I atendre aquest benestar ric i divers és un repte a la pluralitat, un repte referit a dotar de possibilitats cada una de les persones per poder ser i actuar en el marc d'una esfera plural, tenyida de diferències. Un benestar del reconeixement que permet també veure l'altre, allunyant-nos de la indiferència entre les persones. Un veure que sobrepassa la mirada i es compromet en projectes en comú. Possiblement, quan ens preguntem què posem de nosaltres per al benestar dels altres, ens situem en una dimensió més generosa, és un deixar de mi que convida l'altre a moure's.

D'aquesta manera, és com el benestar s'obre camí entre les intencions d'El Martinet. Creiem fermament que és condició indispensable també per a l'aprenentatge, quelcom no gaire nou, potser obvi i potser per aquesta mateixa obvietat, sovint oblidat. Sentim que les persones, només podem aprendre si comptem amb unes condicions de benestar que ens permetin una existència segura, unes condicions de protecció per a una presència serena, valenta i digna. Potser siguin paraules que ens sorprenen, però si pensem que abans de tot l'escola és un lloc de creixement, aquesta haurà de prestar atenció, amb responsabilitat, a les condicions necessàries per a aquest desenvolupament.

Només si escoltem cada nen i cada nena descobrim el seu caminar. Identificar noves maneres d'estar i d'acompanyar-los en les seves investigacions, els seus dubtes, les seves preguntes... Així és com El Martinet es va plantejar la projecció d'espais pensats també per als adults, espais de reflexió, de discussió, d'intercanvi, entre persones interessades en el creixement dels infants i a compartir entrant a formar part de la seva vida comuna.



Diàleg amb l'entorn

El Martinet no pretén ser un paradís tancat sense diàlegs ni accions cap a l'exterior. Entraria en un sense sentit. Sabem que tot organisme necessita paraules i accions amb el seu medi. Quan no és així, ell mateix signa la seva fi. Allò que va fer sortir, fa molts milers d'anys, els homes primitius de les coves, allò que va fer que el nostre origen biològic fos possible gràcies a la interacció de la cèl·lula primigènica amb el seu medi extern, es allò que fa possible l'expansió i la vida. El projecte de l'escola no es pot concebre sense aquest diàleg, equival a un concepte d'òsmosi, de permeabilitat i retroalimentació entre l'intern i l'extern. Una simbiosi que situa els infants i la cultura en un debat fluid, sense pauses i els fa portadors d'una cultura d'infància que els és pròpia.

Així, doncs, és com El Martinet es planteja un diàleg que el vinculi amb el seu entorn. Un diàleg que nodreixi la mateixa escola, però a la

42 **Créixer en entorns complexos**

vegada que exigeixi compromisos d'ella mateixa amb l'exterior. Accions que permetin participacions diverses: encontres de ciutadans, escenaris comuns de generacions diferents muntats en el marc de les seves places i dels seus carrers. Que deixen pensament, empremtes de l'escola, de les paraules i de les idees dels nens i conviden així la resta de ciutadans a participar de la cultura d'infància.

Accions que impliquen tota la població, la situen i la conviden a entrar a formar part d'aquest gran engranatge comunitari, evocant mirades diverses cap als més petits. Sentim que aquest és un dels nostres compromisos davant de la ciutadania.

És una presència pública fruit de la recollida i el posterior retorn de la informació que ofereix l'entorn, transformada en vivència i en experiència. On aquest retorn adopta una força espectacular quan connecta els nens amb els seu territori i, a la vegada, els ajuda a repensar-se allò que serà la seva vida en comú. Un diàleg que ens permet ser part activa de la seva vida social, un diàleg entre la cultura del territori i la cultura que emergeix de les veus de la mateixa escola. Unes veus i els seus ressons que inunden els carrers i aleshores l'escola pot esdevenir un centre d'activació ciutadana intensa.

Un compromís i una coherència que van més enllà del que sovint s'entén per pedagogia i per escola, que la situa en el marc d'una formació més solidària, ètica i generosa. Capaç i valenta per generar vies de transformació social i ciutadana que ens perfilen aquest futur ple dels possibles que parlàvem a l'inici de l'article.

Experiències secundària

Se sol dir que les lleis van pel darrere de la realitat. Aquesta experiència que us presentem és de les que van per davant dels legisladors. L'IES Badalona Nou forma part d'aquells centres que reflexionen i fan canvis metodològics tan profunds com necessaris. Segons els nous currículums, som en temps de competències. Llegint aquesta experiència, el lector o la lectora comprovarà l'esforç de contextualització i de funcionalitat dels aprenentatges que signifiquen les «auditories ambientals».

Us proposem un altre «joc»: interpreteu l'experiència a partir de les competències. Veureu la riquesa de la proposta.

Tot desplegant el currículum a l'IES Badalona Nou

Ramon Grau

Professor de secundària (biologia i geologia)
rgrau@xec.cat

«Entre les característiques de la societat actual destaca la necessitat que els individus desenvolupin una constant predisposició per aprendre, la capacitat d'enfrontar-se a situacions complexes i canviants, resoldre problemes i prendre decisions, a més de ser ciutadans crítics, responsables.»

(Delors i al. 1996. *La educació encierra un tesoro*. Santillana)

Quina contextualització del currículum, quines estratègies d'ensenyament, quina gestió de l'aula, en síntesi quin model educatiu, afavoreix la formació de ciutadans que responguin a aquestes expectatives?

El currículum

Hi ha diverses formes d'entendre el currículum. Us parlaré de la nostra visió, una visió instrumental perquè pensem que el desplegament del currículum per part d'un centre de secundària, més enllà d'una obligació normativa, és una oportunitat de concreció d'idees de futur, una eina per apropar-se a la visió compartida que ha d'inspirar el projecte educatiu d'un centre.

Ara mateix s'entén per currículum de l'educació secundària obligatòria el conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'aquesta etapa. El decret d'ordenació dels ensenyaments 143/2007, de 26 de juny del 2007, formula els Objectius Generals de l'Etapa, les Competències Bàsiques de l'Educació Obligatòria i determina per a cada matèria els objectius per a tota l'etapa, així com els continguts i criteris d'avaluació en els diferents cursos. Certament, no queda massa marge de decisió als centres. En tot cas, a l'institut podem concretar, desenvolupar i completar el currículum:

- prenent en consideració els nostres principis educatius, l'origen ètnic i social de l'alumnat, la vinculació al nostre entorn i els recursos de què disposem;
- adoptant els mètodes pedagògics que considerem més adients amb els plantejaments educatius de l'IES Badalona Nou.

Així, el procés de concreció implica, no únicament fer hipòtesis raonables de futur, sinó també definir-les. I aquest procés de definició l'hem inspirat en els criteris que deriven del projecte educatiu, de l'entorn del qual prové el nostre alumnat, dels recursos que tenim a l'abast (formatius, materials i personals). Sembla clar que cap editorial de llibres de text no ha tingut en consideració aquests aspectes a l'hora de desenvolupar els seus projectes, per la qual cosa no podem confiar el desplegament del nostre currículum a professionals que desconeixen la nostra realitat.

L'IES Badalona Nou (una línia d'ESO amb dos grups a quart, dos cicles formatius de grau mitjà; vuit grups, 20,5 professors) és producte de la seva història i, en l'actualitat, recull alumnat procedent del fracàs escolar. L'IES Badalona Nou no és un institut de zona, ho és de tot

Badalona i cap a ell s'orienten alumnes que els centres de primària preveuen que tindran dificultat per a la integració en un centre ordinari de secundària, dificultats que possiblement provoquin que no obtingui el títol de graduat en secundària. Aquesta previsible dificultat d'integració prové de la seva manca de motivació per uns estudis amb orientació acadèmica, la dificultat d'atendre el seu ritme d'aprenentatge o la necessitat d'un seguiment molt personal. Més enllà del que puguem pensar d'un centre com aquest, el fet és que existeix i que intenta convertir-se en un centre de secundària ordinari, obert, divers i inclúsiu, compromès en una educació útil per als ciutadans del segle XXI. És per això que treballem per aconseguir:

- un centre sensible a allò que esdevé al món i, per tant, que proporcioni, a través del currículum que imparteix i de com ho fa, instruments per entendre'l i intervenir-hi;
- un centre obert a tot l'alumnat i a les famílies, que eduqui tenint en compte la diversitat i, atent a la formació contínua, ofereixi els seus recursos al seu entorn;
- un centre que permeti a cada alumne adquirir marges d'autonomia per desenvolupar i aplicar el seu pla educatiu personalitzat;
- un centre innovador que faci servir efectivament, i incorpori a la cultura de treball quotidià, les tecnologies de la informació i comunicació i els mitjans de comunicació audiovisual;
- un centre en el qual es treballi en xarxa, tant pel que fa als sistemes interns –professorat, alumnat, famílies–, com pel que fa als externs –entorn, altres centres de primària i secundària, serveis educatius.

No hauríem de llegir de passada les declaracions dels paràgrafs anteriors; en ells, s'hi recull allò que volem ser i, dels seus significats, se'n deriven les idees que orienten el nostre model educatiu i els principis d'actuació que orienten la feina amb el nostre alumnat.

Principis d'actuació

En el camí de les idees a les accions vàrem haver de definir uns pocs plantejaments, una llista de principis, que orientessin el desplegament del currículum i la posterior acció a les aules. Els detallem tot seguit.

a. Treball per assolir les competències bàsiques (atenció sobre les

46 Créixer en entorns complexos

- capacitats generals més enllà dels objectius propis de cada assignatura). Aprendre a aprendre autònomament per davant d'aprendre a saber.
- b. Aproximació de les matèries a la realitat quotidiana de l'alumne i del seu context social, per tal de destacar la relació entre els continguts curriculars i el món de fora de l'institut.
 - c. Globalització de matèries amb la intenció d'abordar conjuntament continguts de diverses àrees, en els casos en què ens és possible. Presència transversal d'alguns continguts (lligats al treball de les competències bàsiques). Reducció del nombre de matèries i de professors/es dels equips educatius.
 - d. Incorporació de metodologies interactives, més basades en l'activitat de l'alumnat que en l'exposició de continguts per part del professorat (treball per projectes, estudi de casos, aprenentatge basat en problemes). Explotació de les 3 X (*explore, exchange, explain*). En tot cas es redueix el pes de les metodologies expositives incrementant el grau d'interacció entre l'alumnat.
 - e. Inclusió i aplicació de les Tecnologies de la Informació i Comunicació fent-les servir com a instrument d'aprenentatge i de comunicació.

Tot plegat per aconseguir un model educatiu inclusiu i útil per a l'alumnat que el centre rep en l'actualitat, reduint el fracàs escolar i incrementant efectivament la cohesió social. Però tenim el ferm convenciment de l'eficàcia d'aquest model per afavorir processos d'aprenentatge en totes les persones, la millora del rendiment general de l'alumnat. Es tracta d'un model educatiu inclusiu, per a tothom, que considerem adient per al desplegament del currículum ordinari que capaciți tots els ciutadans per a la seva inserció en la societat del segle XXI i per continuar amb autonomia la seva autoformació, que garanteixi la igualtat d'oportunitats i afavoreixi l'educació permanent.

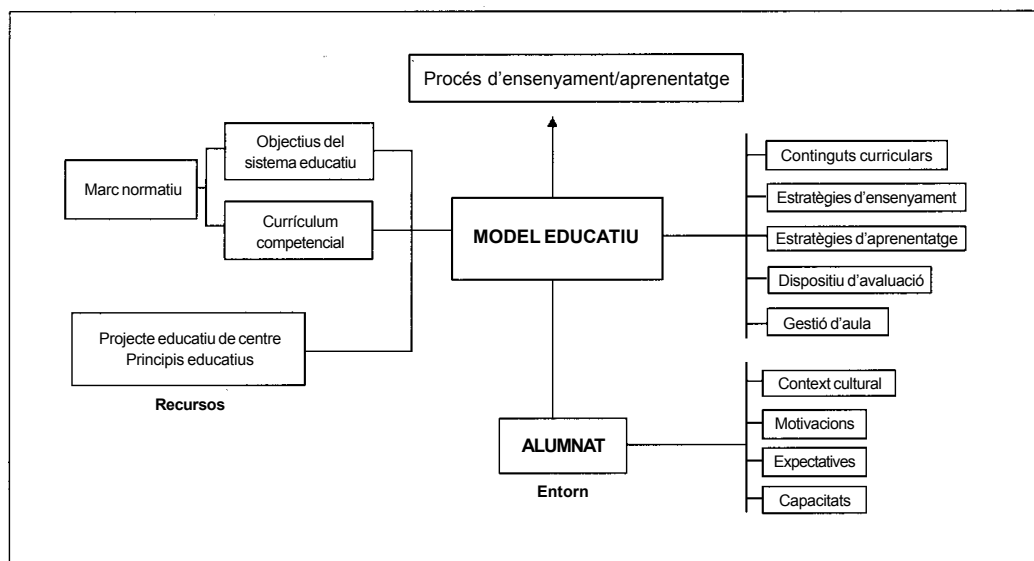
Model educatiu

Podem entendre que un model educatiu és un pla estructurat que facilita el desenvolupament del currículum, el disseny d'activitats d'ensenyament/aprenentatge i l'orientació de l'acció a les aules. En referir-nos al model educatiu d'un centre, és òbvia la necessitat de compartir entre tot el professorat els principis educatius i de cooperar en l'aplicació de certes pautes comunes a l'organització i desplegament curricular.



Per tant, com en qualsevol centre, ens ha estat necessari establir espais i mecanismes de participació en el procés continu d'elaboració i revisió d'aquest model educatiu. En alguns centres aquest procés d'elaboració està impulsat per la Comissió pedagògica, o altres òrgans col·legiats propis del seu organigrama. És bo que cada centre defineixi i es doti dels canals de participació, però també que aquesta participació no es restringeixi o, dit d'una altra manera, la participació no es limiti a aquelles persones que ocupen càrrecs. Amb aquesta lògica, al nostre institut, es va crear una comissió «ad hoc» oberta a tot el professorat que hi volgués participar, amb la intenció de reflexionar i elaborar conclusions sobre l'institut que volem. Aquesta comissió funciona amb caràcter permanent amb reunions mensuals, més freqüents si el moment del centre ho requereix. Com és lògic no té caràcter decisor i per tal que les conclusions del seu debat s'institucionalitzin, requereixen la l'aprovació del claustre.

48 Créixer en entorns complexos



Com tot model educatiu es fonamenta sobre els seus components explícits, és a dir, continguts curriculars, estratègies d'ensenyament, estratègies d'aprenentatges, dispositiu d'avaluació i gestió social de l'aula, les propostes que hi apareixen, es valoren, es descarten o incorporen, estan relacionades amb aquest conjunt de components. (Vegeu el quadre.)

La tasca educativa es concreta a partir dels valors que donem a aquests components. Per això és responsabilitat dels centres, i s'ha de fer en el marc del conjunt de projectes de centre (i per a cadascun dels projectes), escollir la posició més adequada pel que fa als components del model. Així, propostes sobre la contextualització dels continguts, la seva funcionalitat, el plantejament de les unitats, la seqüència i l'organització de les activitats, el principi d'activitat de l'alumnat, les tasques que haurà de dur a terme, el traspàs de responsabilitat a l'alumnat en relació amb la presa de decisions sobre els recursos, els espais i les accions que cal fer per tal d'aprendre els continguts, el grau d'interacció entre els alumnes, la proposta de treball a partir de metodologies interactives (treball per projectes, aprenentatge basat en problemes...) van deixar de ser responsabilitat d'un únic professor, per convertir-se en acords de comissió, posteriorment en assumpcions del claustre i finalment en criteris d'organització i funcionament.

Concrecions curriculars

Amb l'aixopluc d'un Pla Estratègic per a l'Autonomia de Centres (PAC 2006) hem dut a terme un conjunt de concrecions curriculars que afecten aspectes organitzatius i d'altres metodològics.

En relació amb els aspectes organitzatius, i centrant-nos per exemple en el primer curs de l'etapa, vàrem decidir globalitzar la feina que es fa en matèries com ciències naturals, ciències socials, tecnologia, música i educació visual i plàstica. En una franja de 15 hores setmanals es treballen continguts interdisciplinaris que apareixen de manera natural lligats a un centre d'interès. Aquesta franja l'assumeixen dos professors, un dels quals exerceix la tutoria del grup.

Desigualtats, L'Antàrtica, Amb energia, Pirates, Egipte, Estels i planetes, Hablemos de música... són alguns dels temes que s'han plantejat en aquesta franja. Es procura que cada tema, de vegades en diem projecte, no s'allargui més de 3 setmanes (45 hores) i en cadascun d'ells s'inclouen continguts que clàssicament se situarien en àrees curriculars diferents.

En les matèries instruments de llengua i instruments de matemàtiques es treballen aquelles competències comunicatives i matemàtiques que difícilment es podrien ensenyar i aprendre en un context interdisciplinari. Cal destacar en aquest punt que el treball que es fa de les competències lingüístiques és transversal i que des de tots els àmbits es mira d'incidir-hi, el treball no es restringeix a la matèria d'instruments. El que es pretén és que els aprenentatges adquirits en elles es puguin connectar amb la feina que fem en la franja interdisciplinària. El currículum de l'alumnat es completa amb les matèries d'educació física i llengua estrangera.

L'agrupació dels alumnes a l'IES Badalona Nou no respon a la de nivells propis de l'etapa. L'alumnat es troba en grups de cicle (aproximadament meitat d'alumnes de primer i meitat de segon d'ESO) amb la finalitat inicial d'afavorir la integració dels més joves en un centre nou i tot el que s'ha d'aprendre d'ell, però també d'acompanyar i transferir aprenentatges assumits pels alumnes de segon cap als de primer. En síntesi, facilitar les ajudes, la interacció i la cooperació entre alumnes.

Altres concrecions són de tipus metodològic i es relacionen amb la manera de treballar a l'aula. Partint del principi d'activitat de l'alumne, el professorat els cedeix alguna de les responsabilitats. La principal és que el professor actua com a orientador de la feina que l'alumne ha de desenvolupar. Per això, metodologies com l'aprenentatge basat en problemes, centrat en petites recerques, o el treball per projectes són adients amb la nostra visió. Això implica que la feina a desenvolupar en la franja interdisciplinària, suposa l'elaboració de presentacions multimèdia acompanyades d'exposicions orals, o la recerca de determinades qüestions en enciclopèdies digitals per tal de donar resposta a un problema general. Un altre dels plantejaments metodològics passa pel tipus d'estratègia d'ensenyament que volem fer servir. El treball cooperatiu, especialment l'anomenat mètode dels experts, així com l'explotació dels contextos diversificats han alterat i trastocat la nostra tradició oral. Així les metodologies expositives han anat cedint terreny a altres de tipus interactiu, on es promou el diàleg entre alumnes i la participació en ell del professorat.

Resumint

Aquesta és la nostra manera de veure el currículum. Si del que es tracta és que *la persona sigui i sàpiga actuar autònomament, pensi i comuniqui, descobreixi i tingui iniciativa i decideixi i, alhora, que sàpiga conviure i compregui i expliqui, amb una visió crítica, el món en què viu*, pensem que cal gestionar el currículum d'una manera un xic diferent de com ho hem vingut fent fins ara.

Auditoria ambiental al barri

Una petita recerca de l'entorn immediat de l'IES Badalona Nou

Ramon Grau

Què és auditoria ambiental al barri?

Auditoria ambiental al barri és una recerca que es proposa a l'alumnat en la franja de treball interdisciplinària, per tal de treballar un conjunt de continguts curriculars a partir de la realitat immediata, de l'entorn de l'institut.

Quin és el grau de conservació del barri? Quina és la qualitat dels serveis? Com s'hi senten les persones que hi viuen? Són exemples de les preguntes que ens formulem en aquesta recerca i que ens ajuden a estructurar i organitzar la feina. L'objectiu és simple: trobar-hi la resposta. Els continguts de la feina són curriculars en tant que responen al que marca el Decret 143/2007, de 26 de juny del 2007, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Ara bé, és cert que deriven de diferents àrees curriculars detallades a l'annex 2. La taula 1 en mostra algun detall.

Però la darrera intenció, més enllà de les finalitats parcials de cadascuna de les àrees de coneixement esmentades en la taula anterior, pretén incidir sobre l'aprenentatge competencial, sobretot en la competència d'aprendre a aprendre, la relativa al tractament de la informació i competència digital i la competència comunicativa lingüística i audiovisual (annex 1 del decret esmentat anteriorment).

Com s'organitza la recerca?

1. Introducció

Es tracta d'una investigació de la problemàtica ambiental pròpia de les zones urbanes. El contingut del treball se centra en l'anàlisi de diversos elements indicadors de la qualitat de vida de les persones que

52 Créixer en entorns complexos

Tecnologies	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització, funcionament i anàlisi dels diferents dispositius TIC que aporten i recullen informació mitjançant l'ordinador: càmeres, dispositius de memòria, PDA, telèfons mòbils i interconnexió entre ordinadors. • Utilització dels sistemes operatius per emmagatzemar, organitzar i recuperar informació de suports físics o virtuals. • Utilització de programes per a la creació, edició, millora i presentació de la documentació i els treballs elaborats.
Ciències socials	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenció i processament d'informació a partir de l'observació directa i indirecta de paisatges propers i llunyans. • Valoració de les accions, tant individuals com col·lectives, que afavoreixen un desenvolupament sostenible. Aproximació a polítiques de protecció mediambiental des d'àmbits diversos (municipal, autonòmic, estatal, europeu, entitats no governamentals, etc.).
Ed. visual i plàstica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació d'elements del món real i imaginari. • Estudi i experimentació a través dels processos, tècniques i procediments propis de la fotografia, el vídeo i el cinema, i la utilització dels recursos TIC, per investigar i produir narratives i discursos en format multimèdia.
Llengua	<ul style="list-style-type: none"> • Ús d'estratègies de recollida d'informació oral, aprendre a escoltar, saber seleccionar i valorar les diferents informacions. • Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (publicació i difusió de les activitats escolars). • Conversació per comprendre i per escriure textos i per reflexionar sobre els processos de comunicació en tota mena de situacions.

Taula 1. Què s'hi treballa?

viuen en el barri del Remei, tocant a Sant Roc, més en concret, en la zona que està al voltant de l'institut. La recerca té una durada aproximada de vint hores (una setmana i dos dies en la franja interdisciplinària).

En quina situació ambiental es troba el barri? Com estan els nostres carrers? Hi ha prou jardins i zones verdes? Té cura la gent de l'espai que l'envolta? I els edificis? I els cotxes? Què en pensa la gent del barri?

2. Organització

a. Hem dividit l'estudi en tres àmbits:

- les persones;
- els habitatges (façanes i exteriors);
- els espais comuns (carrers, places, parcs).

Formem grups de sis persones, que s'organitzen en tres parelles. Cada parella estudiarà un dels àmbits anteriors. Com que a la classe hi ha diversos grups, cada àmbit el fa més d'una parella, que podrà col·laborar durant la recerca.

b. Després d'una presentació dialogada amb l'alumnat, en el transcurs de la qual apareixen les preguntes bàsiques esmentades anteriorment, s'escau una primera mirada al barri i per tant hem de passejar-hi. Tota la classe fa una sortida, un passeig pels voltants de l'institut, per tal de fer una primera aproximació a la realitat.

c. La sortida és un recorregut per zones ja conegudes, però sota una mirada diferent. Aquesta mirada ens ha de permetre, un cop a classe, que les parelles de diferents grups que aborden un mateix àmbit (els especialistes en persones, el que ho seran en habitatges i els que se'n faran en espais comuns) es reuneixen per concretar quin serà l'objecte concret de la seva recerca.

d. En aquest punt cal cercar informació sobre conceptes lligats al teixit social del barri, a les organitzacions veïnals, a la sostenibilitat urbana, al serveis municipals, al funcionament d'un ajuntament... Però també ens caldrà reflexionar sobre estratègies per a l'obtenció d'informació oral, sobre la manera com obtindrem aquella informació que es considera necessària, com la processarem i posarem de manifest la que és més rellevant.

e. Es tracta de formular les preguntes que s'han de resoldre a partir de la consulta a les persones i de l'obtenció d'imatges de l'entorn. També d'organitzar les feines i decidir què farà cadascun dels alumnes en la sortida de recollida d'informació. Les feines que s'encarreguen es relacionen lògicament amb l'àmbit d'estudi.

54 Créixer en entorns complexos

f. La segona sortida dirigida a la recollida d'informació permet fer entrevistes a diferents persones del barri i es fan les fotografies adequades per donar forma a les respostes que ens dona l'entorn. Tota la informació es processa a classe en el marc dels grups d'especialistes. Es lliguen les preguntes amb les respostes, s'elaboren les conclusions i es prepara l'exposició oral que cada parella d'especialistes farà al seu grup (les altres dues parelles que han estudiat els àmbits diferents).

g. L'exposició oral dins el grup es fa amb suport multimèdia. Així, el discurs dels alumnes (què han fet?, com ho han fet?, quines conclusions han elaborat? Quines són les propostes de millora?) es treballa, en aquest cas, amb un *PowerPoint* que ells mateixos han elaborat.

Vistos els resultats i les conclusions elaborades per l'alumnat, estem temptats d'enviar les produccions a l'ajuntament. Però també és veritat que es tracta d'un conte que ja hem explicat moltes vegades.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

«Formes» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 275 (maig 2003), p. 2-62

*Biblioteca
Rosa Sensat*

Llibres

BALANDIER, Georges. *El desorden. Las teorías del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento* (3a reimpr.). Barcelona: Gedisa, 1997 (Hombre y sociedad)

BRUNER, Jerome S. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1988

Conversando con Maturana de educación. Miguel López Melero... [et al.]. Archidona: Aljibe, 2003 (Biblioteca de educación)

Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Jacques Delors. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996

HOYUELOS, Alfredo. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia, 2003 (Pensamiento pedagógico)

JORNADES D'INNOVACIÓ EN L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL. *Créixer i conviure en un món complex*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2005

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

- LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997 (Proyecto didáctico Quirón; 43)
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Domingo. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2006
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Herder, 1995
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001 (Paidós studio; 151)
- SERRANO, Sebastià. *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara Llibres, 2003
- VILAR, Sergio. *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós, 1997 (Nueva Ciencia)
- WAGENSBERG, Jorge. *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets, 2003 (Fábula; 205)
- WILD, Rebeca. *Calidad de vida*. Barcelona: Herder, 2003
- ZABALA, Antoni. *Enfocament globalitzador i pensament complex: una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix)

Articles

- «La autonomía escolar a debate» [Diversos artículos]. Gómez Llorente, Luis; López Rupérez, Francisco; Estruch i Tobella, Joan. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (novembre 2006), p. 90-108
- COLOM, Antoni J. «La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo». En: *Revista de educación*, núm. 332 (septiembre/diciembre 2003), p. 233-248
- «Complejidad y educación» [Diversos artículos]. En: *Investigación en la escuela*, núm. 53 (2004), p. 3-107
- ESTEBAN, Lúdia; PARELLADA, Carles; BONÀS, Meritxell. «La complexitat». En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 325 (juny 2006), p. 64-69
- «Fem i construïm una nova educació pública: VII Jornades d'Escoles 0-12» [Diversos artículos]. En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 325 (juny 2006), p. 11-69
- FERRER CERVERÓ, Virginia. «No pongamos puertas al campo: Lipman: educación para la complejidad». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 259 (junio 1997), p. 72-82
- HOYUELOS, Alfredo. «Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles». En: *Infància*, núm. 90 (maig/juny 1996), p. 13-17
- MORIN, Edgar; SATIRO, Angélica. «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 128 (enero 2004), p. 55-58

- MOTTA, Raúl. «Complejidad, educación y transdisciplinariedad» [recurs electrònic]. En: <http://revistapolis.cl/3/motta3.htm> [Consulta 22 de febrer de 2008]
- PARELLADA ENRICH, Carles. «Reduccionisme o complexitat: l'educació infantil a debat». En: Jornades d'Educació Infantil (Eivisa-Formentera: 2003), p. 17
- WAGENSBERG, Jorge. «Complejidad e incertidumbre». En: *Mundo científico*, núm. 201 (mayo 1999), p. 41-60

Descripció del procés d'un treball cooperatiu a l'aula a partir d'una sortida dels infants de segon de primària per veure i observar en directe les aus rapinyaires diürnes i nocturnes i en concret les àligues.

Els lloros i les àligues, uns noms viscuts des de 2n de primària

L'aventura d'ajudar a aprendre: idees per a un projecte

Eugènia Masana
Escola Sadako

Com a molts centres educatius, a l'Escola Sadako busquem i plantegem metodologies noves i velles per aconseguir un aprenentatge «viu» i «autèntic».

La veritat és que aquesta vegada hem dut a terme una seqüència de vivències importants per desenvolupar el coneixement, la il·lusió per resoldre qüestions noves i la consciència del jo en relació amb el saber.

Durant cinc setmanes, a les classes de segon de primària, hem parlat dels animals en general i de les seves característiques; seguidament ens hem cenyit en les aus i les seves diferències fisiològiques específiques i finalment ens hem centrat en dos tipus d'aus que donen el nom a les nostres classes: els lloros i les àligues.

En tot aquest plantejament hi havia continguts propis del currículum, bàsicament de la disciplina de coneixement del medi, que han estat treballats d'una manera més acadèmica però no per això poc apassionant i, en canvi, el conjunt d'estratègies, de conceptes, de procediments i de valors, coneguts i viscuts pels nens i les nenes, ha suposat una oportunitat tan o més interessant per al seu creixement.

Tot va començar amb la *visita al Parc Aquàtic de Marineland* –a Palafolls– que ens oferia un apropament al món dels lloros i la seva família i l'observació i explicacions d'altres tipus d'aus (flamencs, cigonyes, pingüins, corbs marins...) així com dofins i lleons marins. Tota la informació que vam rebre ens va permetre estructurar mentalment una sèrie de criteris òptims per classificar els animals segons els seus trets més especials. Aquí vam començar a comprendre el perquè de la separació entre vertebrats i invertebrats (insectes, cargols –que van aprendre a anomenar mol·luscs–, cucs, aranyes...). Evidentment cadascú capta i reté la informació a diferents nivells.

Des d'un material proporcionat pel mateix parc i amb els quadernets de classe vam anar entrant en moltes qüestions, apassionants i plenes de detalls: és en aquestes situacions quan hom nota que del grup emergeix una fam de rebre i gestionar més informació per gaudir-ne.

Com que no volíem allargar-nos en les característiques dels vertebrats, vam elaborar entre tots un quadre-síntesi i aquí ho vam deixar.

Al cap d'una setmana teníem una *visita al Cim d'Àligues* –a Sant Feliu de Codines. Ara es tractava d'impregnar-se de coneixements sobre les aus rapinyaires per contrastar-los amb d'altres d'ocells que ja teníem i per conèixer de més a prop el món de les àligues. Fent aquest visita queda molt clar el concepte de rapinyaire diürna i rapinyaire nocturna i proporciona un bon marc per fer paral·lelismes i comparacions, habilitats mentals que, basades en coneixements d'interès per al noi i la noia, en el marc més acadèmic costen d'oferir. És bo remarcar que en les sortides d'aquest tipus l'observació directa és un procediment, eficaç i motivador, en aquestes edats primerenques.

Amb tanta informació i havent gaudit de valent iniciem un curt *treball cooperatiu* per indagar sobre les següents preguntes:

- { – Què és una au? Com és?
- { – Per què n'hi ha de diferents?
- { – On viu?
- { – Què menja i com menja?
- { – Com es desplaça?
- { – Qui se les menja?
- { – Com es reproduïx?
- { – Quins grups hi ha?

Aparellades les qüestions i repartides entre les criatures, cadascú havia de respondre per escrit les que li havien tocat i després es van trobar per grups tots els que havien respost les mateixes preguntes; així va començar un debat per acordar les respostes més encertades. Aquesta feina va servir per fer prendre consciència del

propi coneixement respecte a aspectes treballats fins llavors i ens va donar informació, a les mestres, del nivell de coneixement del grup.

Cal tornar a remarcar que el fet de sortir dels objectius establerts pel currículum –quant a conceptes– permet treballar amb gran tranquil·litat ja que no cal patir per assolir uns coneixements determinats i, en canvi, obre les portes a buscar creativitat, mantenir una comunicació aplicada a un tema concret i sortir de la pressió que el marc educatiu exerceix sobre molts alumnes.

Arribats a aquest punt, vam començar a desplegar la seqüència de propostes que havien de constituir el nostre projecte pròpiament dit. A partir d'aquest moment cada classe de segon va seguir el seu camí. Explicarem només l'experiència d'un grup per no repetir-nos, però és obvi que tots dos buscarien:

1. Potenciar la recerca (i no els conceptes).
2. Potenciar habilitats com l'observació, l'anàlisi, la comparació, la classificació, la deducció, la síntesi, la concreció, l'expressió, la formulació de conceptes, la recerca d'exemples...
3. Disfrutar aprenent coses noves.
4. Expressar allò après a través de la plàstica, la matemàtica i/o la llengua escrita, segons les característiques del contingut a explicar.
5. Elaborar esquemes i quadres per plasmar la informació.
6. Investigar sobre allò que interessa.

7. Prendre consciència del nivell de coneixement i desconeixement respecte al tema.
8. Plantejar-se preguntes per resoldre-les a través de diversos procediments.
9. Seleccionar informació.
10. Buscar la manera de resoldre un obstacle procedimental o conceptual. (...)

Inicialment, vam partir dels coneixements que teníem sobre les àligues: en parelles o individualment es van *escriure amb un processador de textos* totes aquelles qüestions que se'ls acudien. Després en vam fer la lectura atenta i ens vam plantejar *què més volíem saber*: calia per part de l'adult un ajut per anar definint els camps de desconeixement i anar-nos adonant que allò que es donava per sabut no estava tan clar com es creia. Fets la llista d'aspectes a investigar, en grups de dos o tres ens el vam repartir. Era important respectar la motivació pel tema triat però també una barreja encertada de dinàmiques i d'habilitats.

Ara calia plantejar-se com trobar la informació que volíem: *des de casa* ja s'havien dut llibres, vídeos, imatges (un lloro de veritat a l'altra classe!) i a l'aula també teníem molt material. Vam decidir que miraríem el *video* de les àligues i que cada grup, quan trobés informació del seu interès, se l'apuntaria *per retenir-la* (això requeria un grau de maduresa important).

Posteriorment vam fer la *lectura d'un text* (extret de molts llibres d'àligues per estalviar temps i energia) i anàvem elabo-

62 Treball cooperatiu

rant uns *quadres resum* que ens esque-
matitzaven la informació i ens permetien
gaudir d'allò que apreníem tot plasmant
aquells continguts bàsics d'una manera
visual.

A hores d'ara, mirant aquests esquemes,
als nens i nenes els vénen al cap un conjunt
de conceptes referents a les àligues, cosa
que en aquesta edat costa d'aconseguir
amb altres mètodes. Van disfrutar perquè
si hom entén les coses i les resol bé queda
molt satisfet; allò era aprenentatge signi-
ficatiu!



Havia arribat el moment de recapitular i
responsabilitzant-se del seu objectiu de
grup: calia pensar què volien explicar i com
ho farien perquè tothom en mirar-s'ho ho

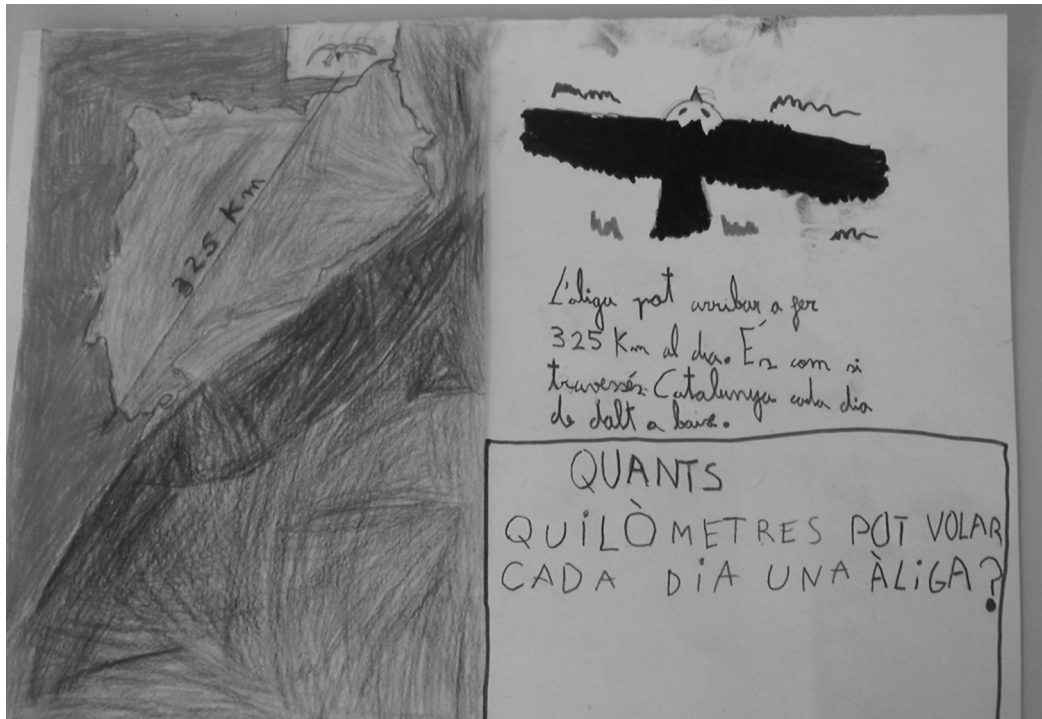
entengués fàcilment. Amb totes les feines
fariem una *exposició*!! A cada grup es va
iniciar un exercici de concreció i creativitat
important. Tenien el material a l'abast per
consultar i semblaven aspiradores xuclado-
res d'informació i el millor del cas és que
cada grup anava a la seva, amb les seves
idees al cap, els seus projectes... La satis-
facció augmentava en veure la feina fe-
ta. Vam dedicar-hi tres estones diferents.
Només un grup va mostrar dificultats per
concretar què es volia explicar ja que no
s'havien captat clarament els conceptes i
el nivell del que es volia exposar era massa
simple; però després d'unes quantes pau-
tes van reeixir. És en situacions d'aquestes
quan s'ofereix a l'alumne la possibilitat de
fer un salt maduratiu d'una manera més
àgil en fer-lo conscient de la seva manca
d'implicació i la necessitat d'actuar d'una
manera més responsable.

A mesura que els grups anaven acaba-
nt els plafons de l'exposició vam abocar-
nos a fer càlculs i a buscar comparacions
matemàtiques per expressar ben didàcti-
cament altres conceptes a l'exposició. Aquí
tenim alguns exemples de la relació entre
les dades numèriques referents a les àli-
gues i el procés seguit pels nens abans de
plasmar-les als plafons (vegeu la taula).

Vam decidir d'exposar tota la feina dins
l'aula durant dos dies i convidar els pares
20 minuts abans de l'hora de sortida per-
què els seus fills i filles poguessin expli-
car-los-la. Va ser un èxit de convocatòria
i més èxit encara va tenir l'actuació dels
guies —cada nen als seus pares— amb to-
tes les seves explicacions i entusiasme pel

-
- Una àliga té 7000 plomes al cos \Rightarrow Calia entendre quant són mil (és una quantitat incomprensible en aquesta edat). Van construir 10 centenes, van veure que això eren mil i van entendre que seria set vegades allò.
 - Una àliga menja 400 g de carn/dia \Rightarrow Porten un ninot de casa que pesa 400 g i l'emboliquen perquè sembli un tros de carn.
 - De cada 4 aguilons se'n moren 3 \Rightarrow Plantejo fer proporcions: de cada 8 en viuran...?, de cada 12 en viuran...?; al final veu la sèrie que s'estableix i després d'haver lluitat i patit, l'alumna, fa cara de satisfacció real.
 - Una àliga arpia pesa 9 kg. \Rightarrow Calia material per aconseguir 9 kg. Van decidir anar a l'hort a buscar pedres i van agafar peses per completar-ho. Van estar utilitzant la balança.
 - Poden recórrer 300 km/dia \Rightarrow Què hi ha des de Barcelona a 300 km enllà? Amb l'escala d'un atlas i explicant com funcionava l'escala vam veure quants cm eren i amb el regle miraven des de BCN on arribaven. A un se li va acudir que era com travessar tot Catalunya de nord a sud! Això era molt més significatiu.
 - L'àliga té uns 400 km² de territori \Rightarrow Calia trobar una distància des de BCN de 20 km. Amb l'escala de l'atles trobem Sabadell. I del Besós al Llobregat estímem també uns 20 km; ja tenim el requadre definit: tot aquell terreny equivalia al territori d'una àliga.
 - Fa 2,40 m amb les ales obertes \Rightarrow Amb el metre calculen la distància i tallen un cordill d'aquesta mida. Enganxen cartolines fins a aconseguir 2,40 m. Llavors decideixen fer dues ales i no ens entenem...; cal posar-hi el cos al mig!!
 - Des de 3000 m poden veure la presa \Rightarrow Busquem una referència coneguda de molta alçada: el Tibidabo fa uns 500 m. Quants Tibidabos calen per fer 3000 m? Aquest càlcul l'aconsegueixen unes alumnes soles després de lluitar-hi una bona estona.
 - L'urpa és gran com la mà d'un senyor \Rightarrow Cal la mà d'un mestre: la hi ressegueixen i ja tenen la mida real; després hi dibuixen l'urpa.
 - Un aligó s'està 2 dies per sortir de l'ou i vola després de 2 mesos \Rightarrow Amb un calendari a la mà, mes de novembre, per exemple, si a l'1 comença a sortir de l'ou al 3 acaba i al 3 de gener ja vola. Això ho van poder trobar soles i se'ls va il·luminar la cara!
-

64 Treball cooperatiu



que havien après. Tots vam quedar altament satisfets de l'experiència.

El final de tota aquesta història ha estat l'elaboració d'un llibret de *Les àligues* que

vol ser el recull, des de l'inici del projecte, dels passos i les feines que hem anat vivint i resolent, això sí: resolent junts i molt units per l'experiència de caminar en «l'aventura d'aprendre» entre tantes emocions.

Recopilació d'audicions adreçades als alumnes de primària amb la finalitat de desvetllar emocions, com alegria, tristesa, amor, ira i por. L'experiència reforça l'autoestima, l'autoconeixement i el domini del cos (respiració i relaxació) i fomenta la creativitat.

L'audició a primària, un despertar emocional i creatiu

Montse Amorós

Escola L'Esquirol (L'Esquirol)

Us voldria explicar en aquest article, el treball que vaig dur a terme durant una llicència d'estudis el curs 2005-06, i com ho he començat a portar a la pràctica a l'escola on treballo a l'Esquirol, un poble de la comarca d'Osona.

El treball

Les músiques

Quan escoltem una música, se'ns desvetllen emocions, sentim benestar, pau, o bé ens irrita. Hi ha músiques que ens agrada escoltar i músiques que no les voldríem sentir mai més.

Partint d'aquesta base que la música desvetlla emocions, vaig voler fer una recopilació d'audicions adreçada als alum-

nes de primària on el motiu fos l'emoció que desvetllaven.

Vaig identificar les cinc emocions bàsiques: alegria, tristesa, amor, ira i por, i a partir d'aquí vaig anar seleccionant músiques que «jo» identificava amb aquestes emocions. Vaig crear cinc CD, un per a cada emoció, amb trenta audicions cada un. És un conjunt de 150 audicions, d'una durada aproximada de dos minuts cadascuna.

La majoria són de música clàssica, però també hi ha música popular (Klezmer, Irlanda, Catalunya), bandes sonores i música actual. He intentat que hi siguin presents diferents gèneres musicals: òpera, oratori, concert, simfonia, lied... com també varietat d'instruments i formacions instrumentals.

Les audicions recollides en el CD «Alegria», són músiques que ens transmeten energia, acció, triomf... Són músiques animades que ens conviden a moure el cos; quan les sentim hi ha quelcom a dintre que desperta les ganes d'actuar, de fer... i de compartir amb els altres l'alegria que sentim. Són músiques amb una polsació ràpida, alegre, amb els temps forts molt marcats. El ritme hi és molt present.

En el CD «Tristesa», hi ha músiques que evoquen nostàlgia, malenconia, pèrdua, dol. Són músiques que entren endins, que encara que el que evoquen sigui dolorós, no molesta. Sovint són músiques amb tonalitat menor, tempo lent, adagios... La melodia i la interpretació són molt importants.

Sota el nom d'«Amor», he recollit aquelles músiques que desprenen tendresa, pau, ganes d'estimar, d'acaronar... Són dolces, suaus. La melodia és molt important i els instruments que les interpreten també.

La selecció feta sota el nom d'«Ira» recull músiques que evoquen emocions diverses com agressivitat, ràbia, inquietud, desafiament, lluita... Són músiques carregades de molta energia, però que per les seves característiques, harmonies poc convencionals, ritmes repetitius, percussió..., provoquen tensió.

Amb el títol de «Por» hi ha aquelles músiques que evoquen, a més de por, intriga, misteri, suspens, sorpresa, confusió, tensió... Són músiques que no tenen, en general, una melodia clara, o si hi és, la melodia va creant un crescendo o una tensió en augment. Són músiques que amb silencis, cops forts de percussió o mantenint una nota llarga, saben crear aquest clima misteriós

Sóc conscient que és un treball subjectiu, que la música és diferent segons el moment que l'escoltem, segons el nostre estat d'ànim, segons els records o les vivències que tinguem... Intervenien molts factors en allò que ens fa sentir una música. Però veure que tots som diferents i que també «sentim» diferent, crec que és positiu a l'hora de fer aquest treball sobre les nostres emocions.

Aquestes 150 audicions formen un material musical que pot ser utilitzat tal com cadascú cregui convenient. Com a audició

simplement, com a dramatització, com a inspiració d'un treball de plàstica, com a introducció en un treball d'emocions, per crear una situació d'ambient en un moment determinat, per acompanyar en una obra de teatre, etcètera.

Les activitats

En el meu treball, jo hi faig una proposta que es pot fer amb aquestes audicions o bé amb unes altres

És un quadern amb seixanta activitats encaminades a fer que l'infant pugui conèixer millor el seu cos, pugui identificar les seves emocions i pugui expressar amb diferents llenguatges (cos, plàstica, música, paraules, imatges...) allò que la música li fa sentir.

Parteixo de la base que quan parlem d'identificar emocions, o d'educar les emocions, quan demanem a l'infant: *què sents?*, no és una cosa senzilla, d'entrada. Crec que primer cal fer tot un treball de presa de consciència del propi cos, aprendre a connectar-se amb el seu interior, «sentir» en un sentit molt ampli de la paraula, per aprendre a ser gerent del que passa, saber dominar o controlar el que ens ve de manera incontrolada..., i també considero important que ho pugui manifestar, encara que no sigui verbalment.

Si bé les músiques quedaven molt ben definides i classificades amb les cinc emocions bàsiques, agrupar les activitats no va ser tan fàcil. Veia clar que hi havia activitats, on la música ens feia anar

endins, i d'altres que ens ajudava a expressar cap *enfora*. Volia que la música ens ajudés a respirar, a relaxar-nos, però també a descarregar energia, a desbloquejar tensions, i finalment van quedar sis apartats, però sóc conscient que alguns s'encavalquen (és a dir hi ha activitats que podrien anar a més d'un apartat).

Els sis apartats són: respiració, relaxació, desbloqueig de tensions, dansa i expressió corporal, que ens evoca la música i apropament no verbal a l'altre (relacions).

Hi ha deu activitats per a cada apartat. Els tres primers apartats són «habilitats corporals», que considero necessàries per al coneixement del cos i de les emocions. Per poder parlar de com ens sentim, crec que és important aprendre a «escoltar-nos», i per escoltar el que ens diu el nostre cos, cal practicar tècniques de *respiració* i *relaxació* que ens ajuden a connectar amb nosaltres mateixos i a aprendre a controlar els nostres impulsos; *desbloquejant tensions*, descarreguem agressivitat, tensions i violència retinguda.

Els dos apartats següents són per connectar la música amb el cos i la creativitat. Són activitats expressives, en les quals podem expressar allò que sentim, sense utilitzar forçosament la paraula, sinó la dansa, l'expressió corporal, el dibuix, les imatges, els colors, les textures...

En el darrer apartat, hi ha activitats que ajuden a apropar els alumnes a «l'altre» de manera no verbal, establint relacions a partir del contacte i de la creativitat conjunta.

La música és de gran ajuda a l'hora de crear situacions, ambients, connectar amb nosaltres mateixos i afavorir les relacions i la creativitat.

La pràctica

He començat a treballar aquest material a l'escola El Cabrerès de l'Esquirol. És una escola d'una sola línia en un medi rural. Vaig començar el curs passat a cicle inicial i aquest any hi he afegit el curs de tercer. Partim el grup –per tant treballa amb mitja classe (dotze alumnes)– i les sessions són quinzenals. Us explico com es desenvolupa una sessió. En totes les sessions hi ha un començament a base de respiració i un acabament amb relaxació.

Sessió

Objectius:

- Ser conscient de la respiració.
- Conèixer el propi cos i el de l'altre.
- Relacionar-se sense la paraula.
- Aprendre a relaxar el cos.

Respiració

El primer dia parlem de la importància de la respiració per viure i que també és important saber com respirem.

Audició Amor 26 – Telemann. Concert amb mi m per a flauta de bec

Drets, en rotllana, posem les mans planes damunt del ventre.

Agafem l'aire pel nas, notem com es va inflant el ventre. Comptem fins a tres, retenint-lo. El traiem bufant per la boca. Fem aquesta respiració cinc vegades.

Ara posem les mans al pit, en lloc d'inflar el ventre, inflarem el pit. Comptem fins a tres retenint-lo. Treurem l'aire per la boca. Fem aquesta respiració cinc vegades.

Sentir la diferència i parlar del que hem sentit.

Massatge a la cara

Explico i ensenyo com el farem:

- *Front*: com si el volguessim obrir, del mig cap enfora amb les puntes dels dits.
- *Celles*: amb un dit a cada cella, la resseguim, del centre a les vores.
- *Ulls*: amb dos dits dibuixem cercles suaus damunt les parpelles.
- *Nas*: amb l'índex dret farem massatge al lateral del nas.
- *Boca*: amb els dits resseguirem els llavis, «el bigoti».
- *Barbeta*: com si pincéssim, farem massatge a tota la barbeta, des de les orelles fins a baix.
- *Galtes*: amb les puntes dels dits farem copets suaus a totes les galtes.

I per acabar, acaronarem de dalt a baix amb les dues mans.

Poso música (*Amor 1 – Bach. Cantata BWV 156*). Cadascú es va fent el massatge ell mateix, amb els ulls tancats. Jo vaig donant les instruccions i també me'l faig



Fent un massatge al front

(per si volen estar segurs de com es fa, i obren una mica els ulls).

Parlem de com ha anat, si han descobert alguna cosa que desconeixien, si han trobat alguna part més tova o més sensible, que ens agradava tocar-la.

Ara en parelles, l'un ho farà a l'altre. Que decideixin qui comença. Mentre un tanca els ulls, torno a posar la música: l'un fa el massatge, l'altre el rep. Després intercanvien els papers, i poso la música una tercera vegada.

Al final parlem de com ens hem sentit, què ens agrada més, fer massatge o rebre'l,

si ens ha agradat que ens el fessin o no ens agradava gaire que ens toquessin...

Desbloquejar tensions

Anirem desbloquejant tot el cos amb la música (*Alegria 30 – Tradicional irlandesa*).

Drets en rotllana. (No dic res, només que facin el que jo faig.)

Es comença desbloquejant dits i mans fent un moviment ràpid en totes direccions.

Afegiu-hi els colzes.

70 Experiència

Deixeu els braços relaxats i comenceu amb les espatlles. Afegiu-hi el tronc, fent moviments ràpids en totes direccions.

Deixeu el tronc i els braços relaxats, i comenceu amb els peus i les cames. Feu com si els espolsessiu. Ara un ara l'altre.

Finalment, tot el cos, ens movem com si fóssim un ninot. (Aquí sí que vaig enumerant les parts del cos, perquè no n'oblidin cap.)

Relaxació

Quan hem acabat de moure'ns, demano que s'estirin a terra, panxa enlaire, ulls tancats, i amb les mans damunt del pit que sentin com batega el cor, i que de mica en mica vagin baixant les mans fins al ventre i que respirin com ho hem fet al començament, inflant i desinflant com si fóssim un globus. (*Audició: Amor 28 – Vivaldi. Concert per a llaüt, dos violins...*)

Quan s'acaba la música, ens aixequem a poc a poc i en una rotllana fem el punt i final de com ha anat, com s'han sentit, si els ha costat... i aquí s'acaba la sessió.

Conclusions

És difícil treure conclusions d'un treball que tot just comença, però sí que puc dir que crec que és un treball molt interessant, perquè eduquem aspectes que potser no s'havien treballat gaire a les escoles. Apunto algunes observacions:

- Els alumnes vénen amb una disponibilitat diferent de la d'una altra classe.
- Es prenen el treball molt seriosament, s'adonen que és important.
- Respecten molt el torn de paraules i escolten el que diu l'altre.
- En el treball de respiració, n'hi ha que es bloquegen, però n'hi ha que el fan a la perfecció.
- També hi ha alumnes que els costa treballar amb els ulls tancats. (Un nen va dir: «jo obro els ulls perquè em fa vergonya que em toquin.»)
- La relaxació diu molt de cada alumne, hi ha els que s'abandonen, hi ha els que no poden estar quietos, hi ha els que obren els ulls...
- En treballs d'expressió corporal i dansa amb la música, s'hi veu un progrés des del començament fins ara...; es deixen portar molt més.
- Les músiques de «Tristesia» a vegades fan plorar algú; hi surt el tema de la mort, val la pena de parlar-ne.
- Descobreixen la tendresa dels companys i la seva pròpia tendresa.
- Descobreixen la bellesa dels companys i la seva pròpia bellesa (amb la dansa de les mans va ser realment molt bonic).
- És un treball on tots són protagonistes, on es poden sentir ells mateixos.
- El tema de la «Por» cal que surti, és interessant el que diuen, i crea vincles.
- N'hi ha que estan molt pendents del que fan els altres i copien (inseguretat).
- N'hi ha que estan realment rígids i bloquejats (tan petits!!!).

En el meu treball hi ha un apartat d'orientacions metodològiques on proposo

tres formes diferents d'incloure aquest treball a l'aula. Totes tres són compatibles, l'una no exclou l'altra; les cito textualment:

- Algunes activitats que presento són habilitats, per tant cal un aprenentatge reiteratiu per tal que siguin eficaces (respiració, relaxació). Penso que aquestes activitats haurien de ser diàries i podrien formar part de l'horari quotidià de l'escola. Dedicant-hi cinc minuts abans de començar la classe, o bé al final, millorarien molt l'estat emocional de l'alumne.

- D'altres més creatives podrien formar part dels tallers d'expressió plàstica, dinàmica, dansa... donant-hi aquest rerefons emocional que ens ofereixen les audicions.

- O bé crear el taller de les emocions i dedicar cada sessió a una emoció concreta i treballar-la a partir de diferents disciplines. Podrien ser sessions molt obertes, on cadascú pogués expressar-se de la manera que considerés més convenient. A partir de l'audició, cal oferir diverses tècniques, dibuix, pintura, paraula, cos, imatge... per tal d'afavorir l'expressió.

A l'escola, hi he començat amb els alumnes de cicle inicial, per anar-ho incorporant als altres cicles de manera gradual. Voldria remarcar, però, que quan estava elaborant la llicència vaig provar algunes activitats amb alumnes més grans i la resposta també va ser molt favorable.

També voldria dir que després de l'informe PISA i els resultats de l'eficàcia lectora..., sobretot ara que comença a fer-

se pública la crisi de l'educació a l'escola primària, podria semblar que treballs d'aquest tipus sobren a l'escola..., que cal dedicar el temps a fer-los llegir més i a omplir els alumnes amb més continguts... Molts pares ho pensen, molts mestres també... Però jo crec que a vegades no està ben aprofitat l'horari escolar, que cal fer una reflexió del perquè fem cada cosa. Hi ha temps per a tot, i més ara amb aquesta sisena hora, que permet fer treballs d'aquest tipus... És qüestió de valorar prioritats i organitzar-se.

Penso que fent treballs d'aquest tipus, reforçant l'autoestima, l'autoconeixement, el domini del cos (en respiració i relaxació), fomentant la creativitat, ajudem al creixement de la persona i afavorim la relació i el benestar personal.

Proposta didàctica per treballar a l'aula el joc de Scrabble en llengua catalana; en la mesura que els i les alumnes s'engresquen a classe en la pràctica d'aquest joc, s'interessen per millorar la seva competència gramatical pel fet de ser una eina necessària per anar progressant en el joc.

El joc de Scrabble com a estratègia d'aprenentatge a l'àrea de llengua catalana

Josep Vinyals

IES XXV Olimpíada, Barcelona

1. Contextualització i objectius de l'experiència

Primerament, cal dir que aquest treball és el producte d'una llicència d'estudis que vaig tenir durant el curs 2005-06 i que no és tant una experiència (tot i que sí que ho és), sinó més aviat una proposta. Una proposta didàctica per treballar a l'aula amb el joc de *Scrabble* en llengua catalana, la qual he experimentat al llarg de tres cursos amb alumnat de segon d'ESO a l'IES XXV Olimpíada, de Barcelona. En aquest sentit, doncs, també és el reflex d'una experiència, que he anat modificant algunes coses del projecte original i alhora incorporant-n'hi d'altres.

Entre els objectius plantejats en el treball i amb l'experiència a l'aula, hi ha els següents:

- **Fomentar** entre el professorat de secundària el coneixement i ús del joc de l'*Scrabble* com a estratègia d'aprenentatge de la llengua catalana.
 - **Oferir** les eines necessàries i la temporalització adequada dels continguts que es poden treballar en una matèria optativa que serveixi d'iniciació a la pràctica lúdica de l'*Scrabble*.
 - **Aportar** informació, consells i eines pràctiques per al desenvolupament de l'ensenyament de la llengua a través d'aquest joc, amb la possibilitat d'organitzar competicions entre grups d'alumnes a l'aula, entre alumnes de diversos nivells o, fins i tot, amb alumnat d'altres centres.
 - **Oferir** els continguts i les normes del joc adaptats a les necessitats i ritmes de l'aula per tal de poder desplegar adequadament la temporalització curricular segons el nivell de l'alumnat i els objectius d'aprenentatge que es vulguin assolir.
 - **Posar en relleu** les potencialitats didàctiques que té aquest joc, i establir-ne els eixos de treball per a una pràctica docent pensada per a un treball a l'aula d'unes 35 sessions (a la pràctica, en surten més).
 - **Establir** el possible encaix d'un aprenentatge singular basat en l'*Scrabble* en la programació general de l'àrea per a 2n d'ESO, tot i que pot fer-se extensiva a altres cursos.
 - **Elaborar** les possibles pautes d'avaluació dels continguts assolits al llarg del crèdit, mitjançant la presentació de problemes i situacions de joc per resoldre, amb una gradació prevista segons els nivells i ritmes d'aprenentatge existents al grup classe.
 - **Contribuir** a fer que les classes de llengua no solament siguin una clàssica exposició de continguts per part del professor, sinó que permetin una pràctica real, una experimentació i una implicació del mateix alumne en la consolidació dels seus aprenentatges.
 - **Sensibilitzar** l'alumnat en relació amb la llengua catalana com a vehicle de comunicació a l'aula i fora, alhora que s'interessa en l'aprenentatge d'un joc que l'obliga a enriquir el seu lèxic i a consolidar l'ortografia.
 - **Fomentar** entre l'alumnat els valors de respecte a les normes de joc establertes i d'acceptació dels errors propis com a mitjà per dominar una estratègia determinada.
 - **Interessar**, en definitiva, l'alumnat en la pràctica d'aquest joc com a vehicle idoni de la seva pròpia formació personal i, concretament dins de l'àrea de llengua, fer-li veure que pot aprendre llengua catalana i enriquir el seu lèxic passiu tot jugant.
- Val a dir que aquests objectius s'assoleixen en la mesura que l'alumnat s'engresca a classe amb la pràctica del joc i que s'interessa per millorar la seva competència gramatical en tant que eina necessària per anar progressant en el joc.
- Tot i que el treball és presentat com l'aprenentatge d'un joc de taula, aprofitant els avantatges lúdics que ens proporciona, cal no oblidar que es tracta d'un treball sistematitzat quant a continguts i proce-

diments i que és avaluable com qualsevol altra matèria i que, per tant, exigirà de l'alumnat un treball d'assoliment de competències gramaticals, que anirà fent a mesura que s'endinsa en el joc, a l'aula i/o a casa.

2. Descripció del material elaborat

El material elaborat –i experimentat– consta de set unitats didàctiques que són:

1. «*Per començar a jugar*», on es fa una presentació del joc i dels seus elements, es preparen exercicis d'encreuament de mots fora del tauler i hi ha exercicis de definició de mots, fets a partir de definicions de mots encreuats.

Aquesta darrera part, de fet, és prescindible, perquè aporta relativament poc a l'experiència, tret que acostuma l'alumnat a resoldre un enigma, cosa que hauran de fer quan tinguin les set lletres al faristol.

2. «*Mots al tauler*», on es presenten els elements del joc corresponents al tauler i les seves possibilitats estratègiques. Els exercicis que hi apareixen tenen a veure amb el còmput de paraules ara ja situades al tauler.

3. «*Vocabulari del joc*», on es presenten els mots i conceptes propis del joc i de la seva estratègia i es proposa la realització d'exercicis de reconeixement de jugades determinades al tauler i la col·locació de mots tractant de buscar les situacions anteriorment descrites.

4. «*Barregem les lletres (els anagrames)*» on es treballa aquesta modalitat de joc lingüístic en tant que element imprescindible per al joc de *Scrabble*. Aquesta unitat explica què són i com funcionen els anagrames i la utilitat que tenen en el joc, el qual es basa prioritàriament a saber extreure mots d'un conjunt de set lletres, aparentment inconnexes.

5. «*Normes i consells per jugar*», on s'expliquen les normes bàsiques i avançades del joc, es treballa específicament allò que no es pot fer i es donen alguns consells estratègics per exercitar-se en el joc i assolir un cert nivell. Els exercicis d'aquesta unitat fan referència a les explicacions de la unitat a partir d'exemples pràctics i problemes concrets per resoldre.

6. «*Diccionari de referència*», on es presenta el diccionari específic per al joc que existeix en llengua catalana (DOSC) i es proposen exercicis a partir del diccionari i el seu funcionament. Probablement, abans d'arribar a aquesta unitat ja caldrà usar aquesta eina per validar mots que l'alumnat haurà jugat a les partides que es facin a l'aula, però és aquí on s'explica detalladament el seu funcionament.

7. «*Juguem a l'aula (i a fora)*», on es presenten materials de treball a l'aula a partir de jugades puntuals i s'expliquen modalitats de partides i competicions. També s'hi presenten partides específiques preparades amb vocabulari propi d'altres àrees del currículum d'aquest nivell.

Cada unitat de les descrites presenta



una estructura dividida en tres parts que poden ser treballades de manera consecutiva o simultània (igualment que es pot prescindir d'alguna de les parts en funció de l'evolució de l'alumnat del crèdit), i són les següents:

- **Una mica d'explicació**, que desenvolupa les explicacions conceptuals del joc i dels seus elements, així com de l'estratègia lúdica, part fonamental de l'aprenentatge.
- **Alguns exercicis**, on es poden trobar diverses bateries d'exercicis relacionades amb els conceptes presentats a cada unitat i que poden ser complementats pels exercicis gramaticals de l'annex 1.

- **Per treballar a l'aula d'informàtica**, on es proposen diverses pràctiques de coneixement i utilització del joc de l'Scrabble, a partir de pàgines existents relacionades amb el joc, i la utilització dels recursos existents, com ara programes de joc o tests d'avaluació, presents actualment a la xarxa.

A més a més del material suara descrit, el treball consta de dos annexos. El primer, sota el títol genèric de «Treballem la gramàtica», presenta un treball específicament gramatical, a base d'exercicis relacionats amb el joc atribuint continguts ortogràfics, morfològics o lexicals a cada unitat, establint una progressió de més senzill a més complex. Pensem, per

exemple, en el treball de mots d'una única categoria gramatical. L'estructuració d'aquest annex és la següent:

- Unitat 1 Ortografia 1. Vocalisme.
- Unitat 2 Ortografia 2. Consonantisme.
- Unitat 3 Morfologia 1. Substantius i adjectius.
- Unitat 4 Morfologia 2. Formes verbals I.
- Unitat 5 Morfologia 3. Formes verbals II.
- Unitat 6 Lèxic i significació 1.
- Unitat 7 Lèxic i significació 2.

Val a dir que en aquest annex parlem igualment d'unitats per una qüestió d'exercicis, sense que necessàriament tinguin una correlació amb les unitats del quadern principal. De fet, inicialment, estava previst que aquest annex fos només una part més de cada unitat. Però, atès el volum d'exercicis que s'hi proposen, es va considerar oportú dissenyar-ho com un annex a part, encara que faci una mica difícil el seu encaix en la progressió de cada unitat. Però, tanmateix, es tracta d'exercicis que poden ser treballats també al marge del crèdit.

El segon annex és el *Solucionari* de tots els exercicis del crèdit, tant dels que es troben inserits dins de cada unitat com dels que es poden trobar en l'annex gramatical anteriorment descrit.

Hi ha un parell d'avertiments metodològics que ja figuren al guió del quadern principal (pàg. 12), però que considero important esmentar.

D'una banda, hi ha el problema de les

diverses versions del joc (situació de les lletres i els números al tauler o la no-adaptació de la seqüència alfabètica usada en la versió catalana del joc (no hi ha la K, per exemple) a l'hora de posar les lletres de coordenades al tauler) que fan que haguem de farcir alguns exemples d'avertiments i de dobles coordenades, perquè el pugui fer servir tothom, amb independència de la versió que es tingui.

De l'altra, és el fet que sovint ens trobem que un dels esculls a l'hora de jugar és el baix nivell de coneixement lexical català de l'alumnat, la qual cosa fa que estiguin constantment validant la paraula que juguen ja sigui amb el diccionari (a partir d'un cert punt, consultat per ells mateixos), ja sigui preguntant al professor. Cal tenir-ho en compte a l'hora de decidir-se a usar el joc a l'aula, perquè justament un dels objectius previstos, el de l'enriquiment lexical, pot modificar el ritme d'aprenentatge.

L'avaluació del crèdit es pot fer a través dels exercicis proposats en cada unitat, fins i tot proposant treball a casa (depenent de si tenen o no el joc o facilitant-los material fotocopiats del tauler i les lletres), a més de la resposta als tests presentats en algunes unitats que es fan a l'aula d'informàtica. En el darrer curs –i també en el present– he cregut important preparar alguna prova d'avaluació de coneixements basada en el que s'ha anat explicant i experimentant al crèdit, material aquest que NO es troba incorporat al projecte presentat.

Aquest treball es troba penjat a Internet a l'adreça següent:

<<http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1003>>

També cal ressenyar el material gràfic utilitzat, entre el qual hi ha prioritàriament el programa de reconstrucció de partides de la pàgina Ababols de Xavier Gil (<<http://www.ababols.net/ababols.htm>>) i tot el material que es troba a la pàgina del Dr. Lluís de Yzaguirre –veritable ànima d’aquest treball–, especialment el programa per rejugar partides que permet copiar-hi una partida duplicada preparada per a l’aula, sempre que prèviament hagi estat adequadament codificada, així com els tests d’avaluació que s’hi troben (<<http://bibliotecadigitaljosepse.info>>). Destaquem, a més, algunes sèries de partides publicades al diari *Avui* i amablement cedides pel seu autor, en Miquel Sesé.

3. A tall de conclusions

En realitat, es pot parlar de conclusions quan es fa l’exposició i valoració d’una experiència realitzada. En aquest cas, com que es tracta de la presentació d’un material didàctic, marcaré algunes de les idees força que són presents al treball, tot i que també parlaré dels resultats obtinguts en els cursos impartits.

- Aquest treball va adreçat essencialment al professorat per tal que l’adapti a la composició del seu grup classe, tot i que, òbviament, també pot usar-se com a material de l’alumnat en la mesura que és pensat com a matèria optativa de durada curta, un trimestre aproximadament.
- Aquest material va ser pensat i és experimentat per treballar amb alumnes de 2n d’ESO amb un cert nivell, si més no passiu, de llengua catalana. Pot ser usat tanmateix en cursos superiors –de fet alguns exercicis o propostes són clarament de nivell superior– fent-ne les adaptacions necessàries a cada cas.
- Es tracta d’aprofitar possibilitats lúdiques i/o estratègiques del joc per fixar conceptes, termes o vocabulari i, per tant, diverses partides duplicades basades en vocabularis específics poden ser també usades en altres matèries (ciències socials o matemàtiques, per exemple) en què interressi familiaritzar l’alumnat en l’ús d’un lèxic propi, i fomentar així la transversalitat.
- El grup sol ser variat, hi ha qui coneix el joc (ni que sigui en altres llengües) i qui no. Es pot treballar a dues velocitats graduant els exercicis proposats o afegint-hi els de gramàtica, per exemple. Sol ser més profitós, però, treballar amb el grup com un tot únic, ja que les diferències entre ells són mínimes i l’interès, comú.
- L’engrescament de l’alumnat davant un crèdit de l’àrea de llengua fonamentat en el joc és un factor important que el professorat ha de saber aprofitar. Hi ha lògicament un aspecte competitiu en tant que es tracta de jugar entre ells per
- Considero important disposar d’un material didàctic que combina l’aspecte lúdic i el treball gramatical a l’aula, alhora que serveix com a vehicle de difusió de la llengua catalana entre un alumnat que en la majoria de casos no la utilitza com a llengua de comunicació.

guanyar una partida, però en tot cas és un element que va estretament lligat a la millora de la seva competència lingüística en català, que es veurà reflectida en la consolidació de l'aprenentatge en el crèdit comú de llengua. Dependrà, però, en bona part de l'habilitat del o de la docent el fet que l'alumnat s'engresqui amb el crèdit i s'esforci per millorar el seu aprenentatge.

- Es valora positivament l'assoliment per part de l'alumnat de l'interès per l'aprenentatge i respecte de les normes del joc i la millora personal que comporta, tant en l'àmbit de la seva competència lingüística com en la seva actitud personal.

4. Recomanacions i orientacions didàctiques diverses

Ja he dit abans que és fonamental l'actitud i la capacitat del professor o professora d'engrescar l'alumnat davant d'un crèdit com aquest. Però, després de l'experimentació durant tres cursos d'aquest material podem parlar d'algunes recomanacions que he dividit en tres apartats, que són els següents:

4.1. Quant a la dinàmica del grup classe

L'alumnat que s'apunta al crèdit ho fa amb l'interès de jugar i prou, sabent que és un crèdit «diferent» dels altres. Quan se'ls explica que se'ls avaluarà a base d'exercicis i proves es desinflen una mica. Però s'hi enganxen de seguida quan veuen que tot jugant van aprenent coses.

Es diu que s'aprèn a jugar tot jugant. Doncs bé, de les tres sessions que tinc a la setmana, acostumo a dedicar la primera a l'explicació d'algun aspecte o element i a fer exercicis o a corregir-ne, si s'escau. La segona la solc dedicar a treballar a l'aula d'informàtica amb els exercicis previstos al crèdit o a revisar alguna partida. I la tercera sessió, la dediquem a jugar a l'aula, primer amb sistemes d'anotació simples i més complexes a mesura que avança el crèdit. D'aquestes partides, que poden ser de dos, de tres o de quatre, depenent del nombre d'alumnat que tinguem, en surt un rànquing que s'actualitza al llarg del crèdit. Al final, qui guanyi obté un premi que es lliura per Sant Jordi com una activitat més de l'àrea de llengua catalana.

Cal prestar atenció en el treball a l'aula d'informàtica. L'alumnat de seguida té tirada a usar l'ordinador de manera inadequada (entrar a pàgines diverses, etc.), per la qual cosa caldrà portar aquesta part del treball força sistematitzada, evitant que la sessió es converteixi en una disbauxa. He treballat sempre amb grups de 14-17 alumnes i, malgrat això, a vegades és difícil de controlar si es vol que cadascú treballi amb el seu ordinador. Diferent és si la feina es fa amb el canó de projecció i amb el/la docent explicant. Però es perd en la participació de l'alumnat.

4.2. Quant al material utilitzat

Acostumo a donar a l'alumnat fotocòpies de la part dels exercicis que han de fer. És aconsellable que prenguin nota de les explicacions, tot i que moltes coses les ani-

ran aprenent a mesura que s'iniciïn en la dinàmica del joc.

Per a cada unitat hi ha nombrosos exercicis –més encara si hi afegim els de l'annex 1– i potser no cal pas fer-los tots. Les sessions no són mai d'una hora sencera i passen molt de pressa. Cal, doncs, seleccionar què es fa i què no. O qui fa què i qui fa una altra cosa, segons els nivells que detectem. Hem d'evitar que s'avorreixin a l'aula i per això s'aconsella que gairebé des de la primera sessió experimentin amb les fitxes i/o el tauler del joc. Cal explicar-los ben bé que han de fer i per què en cada tipus d'exercicis.

S'aconsella disposar a l'aula de diversos jocs de *Scrabble* en català per poder experimentar cada cosa que s'expliqui o es vulgui treballar. En el meu cas, els aconseguixo en préstec de l'empresa Mattel, distribuïdora del producte, per un temps acordat. Però és molt millor que el centre n'adquireixi alguns exemplars i així s'amplia la possibilitat de treballar amb el joc més enllà del crèdit, en una activitat extraescolar, per exemple.

Cal vigilar molt que els elements del joc hi siguin tots i que hi siguin correctes. Vull dir, que hi hagi 100 fitxes i amb la distribució alfabètica de cada una corresponent en català. Si els alumnes es distreuen a l'aula amb les fitxes del joc i en perden algunes, aquestes no són substituïbles (l'empresa no ven fitxes soles) i el joc ja es pot deixar de banda i comprar-ne un altre.

Pel que fa al tauler, cal controlar abans

de començar el crèdit que les lletres de la banda que serveixen per a l'anotació de jugades segueixin l'alfabet català. En algunes versions en català hi apareixen lletres que en català NO s'utilitzen, com ara la K, i dificulten l'anotació i sobretot la comparació entre partides diverses o a l'hora d'utilitzar partides ja anotades al crèdit.

I, finalment, cal no oblidar que és important, com ja he dit anteriorment, engrascar l'alumnat en el joc. Per tant, la possibilitat d'organitzar partides duplicades prèviament preparades o competicions especials per Sant Jordi, per exemple, sempre pot ajudar a fer més interessant el joc i a fer-lo més participatiu, fins i tot més enllà de les sessions del crèdit i amb altres alumnes que s'hi afegeixin. A Catalunya, hi ha alguns instituts de secundària que organitzen competicions del joc. Es podria pensar perfectament en l'organització de competicions intercentres i, a més, pensem que aquest pot ser un dels objectius de l'activitat a mitjà o llarg termini.

n o v e t a t



**Al comprar el llibre
et regalem el
Quadern per
a l'alumne!!**

El treball de recerca

***Metodologia, recursos i propostes
pràctiques per elaborar i presentar
pas a pas una recerca***

Amb propostes per iniciar el treball a l'ESO

Joaquín Ríos

Olga Arriscado, Isabel Balaguer,
Eulàlia Navarro

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 65
200 pàg. PVP: 21 euros

Quadern per a l'alumne. PVP: 6 euros

Aprendre a fer recerca i conèixer la metodologia d'un treball experimental ha de ser un objectiu educatiu de primer ordre en una societat de la informació com la nostra.

Aquest llibre ha estat pensat com a una guia didàctica per orientar l'alumne i el professorat en l'elaboració i presentació d'una recerca. Els continguts s'han centrat en el treball de recerca del batxillerat, però és també una eina útil per abordar la recerca en els diferents nivells de l'ESO i, en general, una obra de consulta per aprendre d'una forma pràctica els aspectes metodològics bàsics d'una investigació científica.

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

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.cat
<http://www.rosasensat.cat>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

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

Elogi dels grups de lectura

Jaume Cela

Avui toca. Un dimarts de cada mes. I avui és dimarts. Dins la cartera porto el llibre que he llegit i que comentarem al grup de lectura. Som una colla que ens trobem perquè volem, perquè ens agrada llegir i perquè ens apassiona compartir el que ens il·lumina o ens enfosqueix cada lectura. Aprofito el viatge per mirar els apunts que havia pres, els moments que em semblen més destacats de la novel·la. Per què vaig remarcar aquest fragment? Òndia, em faig vell i la memòria ja comença a ser un colador.

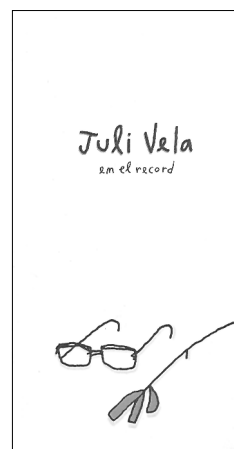
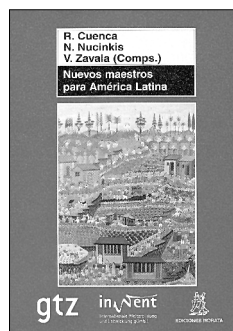
Arribaré a la sala on ens reunim. Ens saludarem. Intercanvis en grups petits. Ei, com va tot? I què fan els fills? Què dius, ara? Mira quin article vaig trobar? Què em recomanes, de cine?

Anirem seient i començarem oficialment la sessió. Joan Carles Mèlich, mestre de cerimònies d'aquest ritual que mostra la nostra humanitat necessitada de la veu dels altres, preguntarà: Bé, què us ha semblat el llibre? El comentarem, canviarem impressions, justificarem això i allò

altra. A vegades, la discussió s'escalfarà. Argument contra argument. Una opinió al costat d'una altra. Respecte escrupolós a la persona que expressa el seu parer sense por a perdre punts, sense que la seva imatge quedi compromesa i deteriorada. Ben a l'inrevés: la teva opinió em fa créixer. La desitjo, perquè hi ha desig en tot aquest procés. Contrast d'idees. Crítica.

I riem, riem molt. I em sembla que quan falta un membre del grup el trobem a faltar. Fins i tot gosem imaginar què diria. I encara més: fins i tot, em sembla que ens estimem.

Acabarem la sessió i tornarem cap a casa més rics en tot. Més rics en aquella saviesa que dóna saber-te humà entre humans. I amb ganes de millorar.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de Eufonía: serie didáctica de la expresión musical; 240)

Extracte de l'índex:

Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto; Jaques-Dalcroze, Justine Bayard Ward; Edgar Willems; Maurice Martenot, Zoltán Kodály; Carl Orff, Shinichi Suzuki; Enseñanza musical en España; Creación y pedagogía: los compositores van al aula; Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes

Articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 (Aulas de verano: serie Humanidades)

Extracte de l'índex:

La biblioteca escolar: recurso al servicio del

proyecto educativo; Recursos humanos, materiales y elementos clave de los planes de trabajo de la biblioteca escolar; Biblioteca escolar, desarrollo de competencias básicas y abordaje de la lectura y la escritura como ejes de una práctica docente colaborativa; Articulación de programas de educación en información desde la biblioteca escolar: aprender a investigar e informarse; Servicio y programas de la biblioteca escolar en las páginas web de los centros educativos. Selección de recursos digitales y virtuales de apoyo al currículo; La biblioteca escolar como espacio de encuentro y de compensación

BERENGUER, Maryta. *Poesías para jugar: un camino hacia la lectura.* Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007 (Animación a la lectura; 3)

Extracte de l'índex:

La naturaleza creadora de los niños; La búsqueda de la poesía; La poesía entra en la

- escuela; La poesía de tradición oral para niños; Juego y poesía; ¡Poesías en el aire! La radio para niños: palabras para imaginar
- BINIÉS LANCETA, Purificación. *De pequeños... te los comerías: anecdotario para padres con y sin vocación*. Madrid: CCS, 2007 (La zarza ardiente; 33)
- BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra, 2007
- Extracte de l'índex:
Hacia el dibujo moderno: la infancia, la vida doméstica, los profesores, los juegos educativos, los dibujos, el ojo y la mano; De Rousseau a Froebel: dibujo para todos, dibujo racional, dibujo pestalozziano, dibujo froebeliano; Fuentes de Froebel; Fuentes no froebelianas del dibujo moderno
- La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó, 2007 (Claves para la innovación educativa; 42)
- Extracte de l'índex:
Educación infantil: situación y perspectiva de la educación artística, itinerarios de arte para la educación, nacimiento del sentido estético, del placer motórico al placer visual, el dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes del mundo caben en un dibujo; Educación primaria: la danza como nexo de unión entre las áreas de educación física y musical, la fotografía: rudimentos y nuevas tecnologías, arte y lengua oral: los caminos del razonamiento en la clase de artes visuales; Educación secundaria: Algunos recursos didácticos para un taller de teatro (ESO). ¿eso es arte?, modelar y trabajar con conceptos: una propuesta multidimensional
- Juli Vela en el record*. Barcelona: Abacus, 2007
- Extracte de l'índex:
Juli Vela: l'home, el mestre, el cooperativista, el lector
- Marta Mata: homenatge*. Barcelona: Rosa Sensat, 2007
- Extracte de l'índex:
Educació democràtica, una utopia?; Educació activa i escola nova: l'activitat de l'infant com a font d'aprenentatge; Política i educació: la paidèia de Marta Mata, Marta Mata: pedagogia és política, Marta Mata: escola, política, socialisme; Participació i ciutadania: el temps lliure o el lleure, la ciutat educadora; Formació de mestres: Marta Mata i la formació inicial dels mestres, la formació continuada; El català, una llengua de cohesió: didàctica de la llengua, catalanitzar el País des de l'escola
- Nuevos maestros para América Latina*. Ricardo Cuenca; Nicole Nucinkis; Virginia Zabala (comps.). Madrid: Morata, 2007 (Educación, culturas y lenguas en América Latina)
- Extracte de l'índex:
¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?; El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar; Desarrollo profesional docente y educación intercultural bilingüe; Reflexiones sobre docencia, bilingüismo e interculturalidad
- PUIG ROVIRA, Josep Maria; MARTÍN GARCÍA, Xus. *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza, 2007 (Competencias básicas en educación)
- Extracte de l'índex:
Sobre la autonomía y la iniciativa personal; Autonomía e iniciativa en el currículum; Una pedagogía para la autonomía y la iniciativa personal; Participación y autogobierno escolar; Aprendizaje cooperativo; Reflexionar sobre sí mismo; El trabajo por proyectos; La deliberación moral; Aprendizaje servicio
- SÁNCHEZ ARBÓS, María. *Una escuela soñada: textos*. Edición y estudio introductorio de Elvira Ontañón y Víctor M. Juan Borroy.

Madrid: Biblioteca Nueva: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 (Memoria y crítica de la educación; 15)

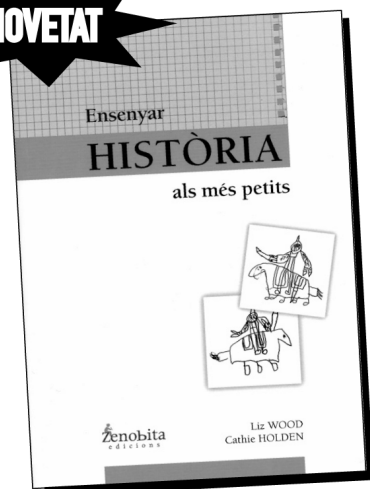
Extracte de l'índex:

Una escuela soñada. El Grupo Escolar Francisco Giner. Sus dos primeros años de funcionamiento; Fragmentos de un diario, 1933-

1936; Los problemas de la escuela. Artículos publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1932-1936*; La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria. Sus métodos actuales; La escuela primaria española: su organización actual. Graduadas y unitarias

Col·lecció **Història i Educació**

NOVETAT



EN VENDA
a les principals llibreries
i a la mateixa editorial

 **zenobita**
edicions

www.zenobitaedicions.com

Ensenyar història als més petits és un llibre que tracta de l'ensenyança i aprenentatge de la història en els primers anys de l'escolaritat, especialment **des del parvulari als primers cicles de primària**.

El professorat pot fer que la història sigui apassionant, pertinent i plena de sentit per als escolars per mitjà de l'àmplia varietat d'experiències didàctiques que se suggereixen en aquest llibre.

WOOD, Liz; HOLDEN, Cathie
Ensenyar història als més petits
80 pàgines, mida 17x24 cm - PVP: 15 €

Tel.: 93 875 73 63 - Fax: 93 874 78 79
c/e: zb@zenobitaedicions.com

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

Converses entorn d'una tassa de cafè Dimarts, 15 d'abril, de 18 a 20 h

Conversa amb Joan Colom i Farran, subdirector general de drogodependències, sobre *el consum de drogues dels joves, prevenció des de l'escola*.

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

R O S A
S E N
S A T

Acte obert a tothom!

Apropa't a l'art. Visites guiades als museus de Barcelona Dissabte, 29 de març de 2008

Aquest programa de visites guiades a les exposicions temporals de Barcelona ha estat proposat per als professors de Rosa Sensat per l'historiador i crític d'art Albert Mercadé, amb la col·laboració dels Amics dels Museus de Barcelona.

Lloc de trobada: Davant del
CaixaForum a les **10.30 h**

R O S A
S E N
S A T

CONVERSA AL VOLTANT D'UNA PEL·LÍCULA

L'has vista, aquesta? Dijous, 24 d'abril de 2008, a les 18 h

Projecció d'una pel·lícula i comentaris, amb
Jaume Cela.

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

R O S A
S E N
S A T

Acte obert a tothom!

CONGRÉS

V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI) Lleida, 2, 3 i 4 de juliol de 2008

Per cinquena vegada es convoca el Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), animats per la creixent participació i la bona acollida de les edicions anteriors i per la riquesa dels intercanvis d'experiències d'innovació en la docència universitària que vam tenir ocasió de fer durant els anys 2000, 2002, 2004 i 2006.

Lloc: Universitat de Lleida. Campus de Ponent
C/ Jaume II • 75001 Lleida

Informació: <http://cidui.upc.edu>

Dimecres, 5 de març a les 19 h

L'aula del segle XXI, una comunitat que indaga?

A càrrec de: **Jurjo Torres**

Àrea de Didàctica i Organització Escolar a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de A Coruña

Una aula que dialoga i aprèn

A càrrec de: **Mariona Monterde**

CEIP Serralavella d'Ullastrell. Formadora ICE-UAB

Informació: Anna Alonso Alonso (Departament de Planificació i Difusió. CosmoCaixa Barcelona)

Tel.: 93 253 73 83 / 659 116 914 • Fax: 93 253 74 81

A/e: ana.alonso@fundaciolacaixa.es

ACTIVITATS DE COSMOCAIXA

PREMI

Premi Marco Polo - Certamen Literari

El viatge de Marco Polo a la Xina

La convocatòria va adreçada a totes les escoles i, en concret, a estudiants de 3r i 4t d'ESO. Es tracta de donar importància als viatges i la literatura, per fomentar el coneixement entre les diferents cultures. L'assaig haurà de centrar-se en el viatge del mercader Marco Polo a la Xina i la seva repercussió a Occident.

Organitza: Casa Àsia Programes Educatius, amb la col·laboració i el patrocini de l'Oficina Nacional de Turisme de Xina a Espanya.

Termini: Els originals s'han de presentar **abans del 30 d'abril de 2008**.

Informació: www.casaasia.es • a/e: sdrolkar@casaasia.es

(Sonam Drolkar, tel: 93 368 49 11 • fax: 93 368 03 47)