Publicació
de Rosa Sensat

Febrer 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR 232

Quan i quantes llengües estrangeres?

Tallers d'experimentació a parvulari 3 anys

Educació ambiental a través d'Internet

La pregunta de la Núria

Els escolars de Mataró a dalt del tren

Febrer 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR 232

Edició i Administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:
Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:
Carme Tomàs

Directora adjunta:
Mercè Comas

Secretària de Redacció:
Carme Suaz

Disseny gràfic i:
Vilaseca/Altarriba

Coberta:
Jordi Lascorz

Composició i muntatge:
Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:
Werner Thöni

Fotòlits:
Coloren, S. L.

Impressió:
Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:
Associació de Mestres Rosa Sensat

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

Subscripció anual:
Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:
Canvis al Ministeri d'Educació i Cultura 1

Monogràfic:
Quan i quantes llengües estrangeres?
Perspectives actuals per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres a l'educació obligatòria. *Luci Nussbaum* 2
Contribució de l'escola a la construcció d'una Europa plurilingüe. *M. Cambra Giné* 9
Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars. *Beatriz Caballero de Rodas* i *Dolors Masats* 19
Dues llengües estrangeres a l'educació primària. *Maite Corts Rovira* i *Tere Antiga Comas* 26
Aprendre llengües estrangeres a l'educació preescolar. *Rosa Aliaga Ugarte* 36

Escola.
Tallers:
Tallers d'experimentació a parvulari 3 anys. *Marta Fornés Terrado* i *Lali Serra Solà* 42
Noves tecnologies:
Relació dels objectius generals de l'ensenyament secundari obligatori (OGE) amb un projecte d'educació ambiental a través d'Internet. *J. R. Vallejo, R. Álvarez* i *C. Silva* 49

Escola i societat.
Educació sexual:
La pregunta de la Núria. *Gloria Téllez Subiza* 58
Coneixement de la ciutat:
Els escolars de Mataró a dalt del tren. *Equip del Centre de Recursos Pedag. de Mataró* 64

Reconeixement.
Joan Brossa. *Jaume Cela* 68

Novetats bibliogràfiques.
Educació antiracista a l'ESO. *SOS Racisme* 70
Les voix de la Paix. Voices for Peace. *Josep M. Vilar* 72
Altres novetats. 74

Cartellera. 76

Textos legals. 80

Cartes a les lectores i als lectors. 81

ROSA SENSAT

Canvis al Ministeri d'Educació i Cultura

El president del Govern ha decidit canviar la màxima autoritat del Ministeri d'Educació i Cultura i ha substituït la seva titular, la senyora Esperanza Aguirre, pel senyor Mariano Rajoy, el qual dóna més la imatge de centre que vol fer realitat el senyor Aznar.

No cal dir que ens alegrem d'aquest canvi i que estem convençuts que els temes que afecten el món educatiu només podran millorar, perquè pitjor no poden anar i tampoc podíem continuar gaire més temps com fins ara.

La senyora Esperanza Aguirre, si tot surt com està previst, no engruixirà les llistes de l'atur, sinó que presidirà el Senat, convertint-se, així, en la primera dona que assumeix aquesta responsabilitat des de la creació d'aquesta institució, de la qual cosa ens n'alegrem. Veurem si té més traça en aquesta nova funció que la que ha demostrat davant del Ministeri d'Educació i Cultura. Serà curiós, si més no, observar com una persona com ella, que no s'ha caracteritzat pel respecte a les transferències autonòmiques o a l'autonomia universitària, entoma la presidència de la cambra territorial del poder legislatiu espanyol.

Enyorarem, això sí, les anècdotes —reals o inventades— a què ens tenia acostumats la senyora Aguirre, però poca cosa més, i si hem de ser sincers i tractant-se del seriós sentit de l'humor, ens estimem més els acudits gràfics de qualsevol dibuixant dels mitjans de comunicació o els acudits de la Rosa en el programa «Malalts de tele».

Al senyor Mariano Rajoy li demanem que mantingui una actitud dialogant amb tots els estaments que configuren la comunitat educativa. Sense diàleg poc avançarem i en matèria educativa la recerca del consens és imprescindible.

Li demanen també al nou ministre que col·labori a resoldre els problemes reals que pateix la universitat espanyola, que desencalli els temes que la seva antecessora tenia aturats i que ho faci amb esperit obert.

D'altra banda si l'actitud del senyor Rajoy és la que voldríem caldrà veure com responen les autoritats educatives catalanes. Fins ara els problemes que encetava o deixava de resoldre la senyora Aguirre tapaven les mancances de la Conselleria. Per tant, demanen també al govern de la Generalitat més decisió en el tan necessari diàleg sobretot per acabar de concretar els temes de la reforma que encara no estan desenvolupats o que tenen un alt nivell de discrepància.

I posats a dir-ne alguns: analitzar en què està quedant el caràcter comprensiu de la secundària obligatòria, dotar les escoles de primària de personal administratiu, crear escoles públiques del tram 0-3 i fer realitat aquell antic desig que demanava que la carrera de mestre tingui el rang de llicenciatura.

Partint de l'avenç que representa la reforma educativa i el currículum de llengües estrangeres, l'autora indica algunes vies per millorar-ne l'aprenentage alhora que suggereix de recollir les experiències acumulades a partir del programes d'immersió i de fer lloc a l'escola a les llengües dels alumnes provinents d'altres cultures.

Perspectives actuals per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres a l'educació obligatòria

Luci Nussbaum

Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura (Universitat Autònoma de Barcelona)

Ara fa 10 anys...

Al llindar de la reforma, el número 125 de *Perspectiva Escolar* presentava, en sis articles, alguns aspectes de l'aprenentatge de les llengües estrangeres. Els temes que s'abordaven en aquell monogràfic (valor formatiu del idiomes, ensenyar llengua oral i llengua escrita, formes de comunicació a classe, recursos per ensenyar llengües, etc.) varen ser tractats a fons per als nous currículums integrant-los en el marc general de l'educació lingüística de la nostra població jove, alhora que es posava en marxa tota una sèrie de mesures per renovar l'ensenyament de llengües i per formar el professorat.

En les pàgines que segueixen volem aportar alguns elements de reflexió sobre l'ensenyament de les llengües estrangeres al nostre país, assenyalar alguns punts febles i obrir vies de debat.

Velles idees, reptes pendents

La reforma del sistema educatiu avança l'edat de començament de l'aprenentatge de llengües estrangeres a l'educació primària alhora que obre la possibilitat que els alumnes entrin en contacte amb més d'un idioma, tant a l'educació primària com a la secundària. El currículum de la reforma s'inscriu en el corrent dels enfocaments comunicatius i preconitza sobretot el desenvolupament de destreses de comunicació i d'estratègies per aprendre que han de contribuir a la formació lingüística dels nois i noies i afavorir futurs aprenentatges lingüístics i no lingüístics. Els plantejaments esmentats recullen resultats de recerques dutes a terme durant la segona meitat del segle XX, tant pel que fa a l'edat d'inici del contacte amb una nova llengua com pel que fa a les capacitats de les persones plurilingües de transferir habilitats comunicatives i cognitives apreses en una llengua cap a d'altres. Les conclusions d'aquestes recerques formen part avui de l'opinió general de la població sobre l'aprenentatge de llengües (com més aviat millor, quantes més llengües millor) i avalen les opcions polítiques de promoció del plurilingüisme a Europa (vegeu l'article de Margarida Cambra en aquest mateix monogràfic).

Seguint aquest corrent d'opinió, alguns centres introdueixen l'anglès en etapes preobligatòries i ensenyen dues llengües a l'educació primària (vegeu els articles de Maite Corts i Rosa Aliaga) i moltes famílies fan aprendre llengües als seus fills fora de l'horari escolar o en estades a l'estranger. Així, empesa per les famílies i les institucions, augmenta la motivació envers les llengües estrangeres. A títol d'exemple, podem citar els resultats de les petites enquestes que duen a terme els nostres futurs mestres a les escoles de les comarques de Barcelona on fan les pràctiques, les quals mostren que gairebé el 100% dels alumnes de primària, sigui quin sigui el seu origen sociocultural, tenen actituds molt positives cap a les llengües estrangeres, tant en centres on s'imparteix un ensenyament actiu com en aquells on les formes d'ensenyament són més tradicionals.

Tot i així, existeix l'opinió, a les famílies, entre els mateixos nois i noies, i la constatació entre una gran part del professorat que rep alumnes que ja han seguit aprenentatges d'idiomes, que els esforços

esmerçats en els idiomes han tingut uns resultats molt limitats, és a dir, que l'educació obligatòria no ensenya prou bé les llengües estrangeres. Com és possible això, malgrat unes condiciones a priori favorables, en el marc d'unes estructures educatives que han fet inversions notables en formació de professorat especialista i en dotacions de recursos materials als centres? Dos són al nostre entendre els orígens d'aquesta eficàcia limitada: en primer lloc, la insuficiència d'hores dedicades a l'aprenentge i, en segon lloc, el tractament que es fa de la llengua estrangera a classe.

Més temps per fer coses amb la llengua

Si ara per ara no disposem d'una teoria ben acabada que expliqui com s'aprenen llengües, en canvi sabem que dues condicions són necessàries: a) el contacte continuat amb la llengua que es vol aprendre, allò que s'anomena *input* i b) l'ús de la llengua en situacions significatives, de manera que l'aprenent pugui, en interacció amb altres persones (mestres o alumnes), parar atenció en les seves dificultats i resoldre-les en interacció amb d'altres persones.

També cal tenir en compte que el fet d'ensenyar i practicar determinades formes de la llengua no vol dir que aquestes siguin sempre apreses, és a dir, interioritzades i disponibles per ser usades en altres moments. El procés d'adquisició a llarg termini depèn d'un cúmul de circumstàncies que no podem detallar aquí. Però podem afirmar que allò que s'ensenya té un pes relatiu en allò que s'aprèn, la qual cosa ens reafirma en la idea que cal ensenyar a usar la llengua més que no pas «ensenyar com és». Un plantejament d'aquest tipus requereix reduir les activitats d'imitació i de pràctica mecànica en favor d'aquelles que creen contextos d'ús real, similars als que es generen en els programes d'immersió.

Una de les constatacions més evidents de totes les recerques en aprenentatge de llengües és que l'eficàcia augmenta quan els alumnes estan sotmesos a un nombre considerable d'hores d'exposició a la llengua meta, és a dir, quan els aprenents reben un *input* quantitativament important (Muñoz i Nussbaum, 1997). Com sabem, aquesta és una de les claus de l'èxit dels programes

d'immersió. En el cas del nostre sistema, el contacte amb la llengua estrangera, tant a primària com a secundària, no passa de dues o tres hores setmanals. El temps pot disminuir quan s'utilitza el castellà o el català com a llengua vehicular d'ensenyament, reduint així no solament el temps d'exposició a la llengua, sinó també la qualitat d'aquesta exposició, atès que el gran nombre d'enunciats i formes que serveixen per conduir la classe (donar consignes, demanar aclariments, avaluar, renyar, animar, etc.) es produeix en les llengües que els aprenents ja coneixen.

D'altra banda, i segurament a causa de la influència dels llibres de text, trobem que a classe es fa a vegades, encara, un tractament de la llengua molt depenent dels continguts lingüístics, la qual cosa implica que es programen les activitats més d'acord amb unes suposades dificultats plantejades per la llengua que no pas pensant en el sentit que té per a l'alumne el que ha de fer amb la llengua. Per exemple, si es vol ensenyar el present continu en anglès per comptes de recórrer al model de les tres P (presentació de la forma,

pràctica i producció), es pot proposar que els alumnes observin la forma en un document oral i després l'usin per intercanviar informacions sobre el que faran durant les vacances.

Què s'ha d'ensenyar?

La necessitat de rendibilitzar esforços de cara a aconseguir aprenentatges més eficaços ens condueix a fer l'aposta forta per l'aprenentatge de les llengües estrangeres a través del seu ús com a llengua vehicular d'una altra matèria del currículum o de continguts transversals (vegeu aquí mateix l'article de Beatriz Caballero). Els avantatges d'aquesta proposta han estat a bastament provades no solament per la recerca internacional, sinó també a casa nostra per algunes experiències amb idiomes i sobretot pels programes d'immersió al català.

Això no vol dir que la classe de llengua estrangera hagi de perdre el seu espai i la seva raó de ser, almenys per ara. Al nostre entendre, hauria de convertir-se en l'àmbit d'iniciació als primers aprenentatges, de reforç de les competències en llengua estrangera i, sobretot, en l'àmbit de reflexió sobre les llengües i el seu aprenentatge, reprenent així un dels aspectes més innovadors del currículum d'educació secundària, poc explorat encara en la nostra tradició d'ensenyament de llengües, i transferible també a l'educació primària.

Reflexionar sobre les llengües no vol dir ara ensenyar terminologia o anàlisis formals, sinó proposar activitats de presa de consciència dels aspectes lingüístics, comunicatius i culturals de l'ús de les llengües. Les tasques de reflexió, de conceptualització de fenòmens i d'establiment de relacions entre fets lingüístics són cabdals per desenvolupar actituds positives envers les llengües i per combatre l'etnocentrisme, condicions indispensables per acostar-se a llengües i cultures alienes (vegeu exemples il·lustratius d'aquesta mena d'activitats en Pendanx, 1998). Es tractaria d'aprofitar tot el potencial de capacitats metalingüístiques que posseeix la persona des de les edats més primerenques.

D'altra banda, sabem avui que com més conscients són els

aprenents d'allò que fan i de per què ho fan, més sentit prenen les activitats a l'aula. La classe de llengua estrangera és també l'espai adequat per parlar de com s'aprenen llengües, l'espai on es poden estudiar i adquirir hàbits i estratègies per apropiar-se de les llengües, on els alumnes poden aprendre a regular els seu aprenentatge d'idiomes (vegeu propostes en aquest sentit en Ribé i Vidal, 1995 i Pendanx, 1998).

Les llengües de l'escola

Un dels reptes que té pendents l'educació obligatòria avui és l'acollida d'alumnes procedents d'altres cultures i que parlen altres llengües, sovint molt allunyades de les tres o quatre llengües europees fins ara presents a l'escola. Deixant de banda aquí les dificultats que pot comportar l'ensenyament de les llengües obligatòries a aquests alumnes de nova incorporació, la superació de les quals ha de comptar amb el concurs de totes i cadascuna de les persones implicades en l'educació i de totes les experiències acumulades ensenyant llengües, és evident que l'escola s'està convertint en una cruïlla de cultures lingüístiques.

Al nostre entendre i seguint el fil del pensament de Jesús Tuson (1995), cadascun dels centres educatius hauria de bastir un projecte d'educació lingüística que inclogués les llengües de l'entorn immediat, com a mínim dues llengües europees més i que donés cabuda al ric cabal que aporten els alumnes de recent incorporació. Experiències com les que relaten Brossa i Molina (1998) d'ensenyament de l'àrab escrit a nois i noies que el tenen com a llengua familiar amb la finalitat d'aturar processos d'aculturació, haurien de ser acollides per l'escola; però l'escola podria també aprofitar a les classes de llengües el potencial de coneixements lingüístics que tenen els nous immigrants. Això vol dir que les esmentades activitats de presa de consciència sobre les llengües i el seu aprenentatge podrien enriquir-se amb els coneixements aportats per aquests nois i noies, la qual cosa també donaria valor als seus orígens i afavoriria l'intercanvi cultural.

Bibliografia

BROSSA, M; MOLINA, L. «La immigració i l'ensenyament de la llengua i cultura pròpies». *Perspectiva Escolar,* núm. 223, pàg. 55-59, 1998.

MUÑOZ, C.; NUSSBAUM, L. «Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne». *Aile*, núm. 10, pàg. 3-20, 1997.

PENDANX, M. *Les activités de classe*. París: Hachette, 1997.

RIBÉ, R.; VIDAl, N. *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria.* Madrid: Alhambra-Longman, 1995

TUSON, J. «L'educació lingüística i la pluralitat cultural». *Perspectiva Escolar,* núm, 200, pàg. 37-42, 1995.

L'autora proposa una reflexió sobre les noves situacions plurilingües i argumenta la necessitat d'una perspectiva integradora de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües primeres, segones i estrangeres sense oblidar les llengües d'origen dels immigrants. També exposa algunes de les preocupacions sobre l'aprenentatge de les llengües estrangeres a primària que actualment són matèria d'estudi en diferents projectes de la Unió Europea, amb un plantejament unitari però obert a la diversitat de cada comunitat.

Contribució de l'escola a la construcció d'una Europa plurilingüe

Per una didàctica de les llengües

Margarida Cambra Giné

Professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona

1. Augment de les situacions plurilingües

Es diu sovint que la capacitat de transformació de l'escola no ha estat mai a l'alçada dels canvis socials. Avui, pel que fa a la qüestió de la construcció de la Unió Europea i d'un nou paisatge lingüístic, l'escola té molt a dir i molt a fer. Tots els implicats, des dels respectius àmbits, hauríem de fer l'esforç de modificar la nostra perspectiva per comprendre les noves situacions lingüístiques del vell continent i actuar de manera conseqüent i responsable en l'educació lingüística dels nens i nenes de les nostres escoles. Si fa uns anys la funció dels mestres se centrava en l'adquisició i l'ús del català i del castellà, avui les coses són molt diferents i molt menys homogènies. Ja fa uns anys que Weinreich advertia que el plurilingüisme és la regla i el monolingüisme l'excepció.

Parlem en primer lloc de l'evolució de conceptes com el binomi «llengua materna / llengua estrangera», que ja no té justificació en unes societats on els pares i les mares es reparteixen de manera menys desigual les tasques educatives, on augmenten les famílies

monoparentals, on s'ha incrementat molt el nombre de parelles mixtes, on la circulació dels ciutadans és un fet i on, finalment i el més important, els immigrants procedents de països no desenvolupats, que han vingut a viure i a treballar al nostre país i a d'altres de la Unió Europea, aporten el seu patrimoni lingüístic i cultural.

Tot això configura situacions familiars i socials plurilingües on la comunicació entre els diferents interlocutors es produeix en diferents llengües segons xarxes molt singulars. Haurem d'emprar termes provisionals com el de Llengües Primeres (L1), Llengües Segones (L2) i Llengües Estrangeres (LE), en plural, i acceptar que la diversa proporció d'aquestes configura diferents repertoris lingüístics dels parlants. Aquí entren en joc uns quants criteris: el primer, l'ordre d'adquisició d'aquestes llengües (per exemple, per a una filla d'una catalanoparlant i d'un francòfon, que aprèn primer el català i el francès a casa, i després el castellà, podem dir que té dues L1, el català i el francès, i una L2, el castellà). Un altre paràmetre és l'estatus de la llengua com a pròpia de la comunitat o no, la qual cosa fa que es consideri L1 o L2 respectivament. Un tercer criteri és la proximitat o llunyania de l'entorn on s'usa una llengua, i aquest ens permet de distingir entre L1-L2 i LE (per exemple, un nen que té el català com a L1, per al qual el francès o l'alemany, o l'àrab, són LE). Si imaginem les múltiples possibilitats de combinació d'aquests ingredients, ens farem una idea de la diversitat a la qual poden arribar els repertoris lingüístics de cadascú en un futur molt proper, a mesura que els desplaçaments i els contactes vagin augmentant. Ens caldrà acceptar d'operar amb uns conceptes relatius que no són aplicables al conjunt de la població sinó que es configuren de manera diferent per a cada cas.

En segon lloc, també hem de desenvolupar idees noves pel que fa al grau de coneixement i de domini d'aquestes llengües. Tenir repertoris lingüístics superiors a una sola llengua vol dir que un ciutadà pot conèixer i usar unes determinades llengües, per a situacions i moments diferents i amb persones diferents, i que les coneix i domina de manera heterogènia. Cal aclarir el concepte mateix de plurilingüisme, que ja no es pot entendre com un domini complet de totes les llengües del repertori, com una suma de competències monolingües, sinó com una de diferent, gràcies a la

qual el parlant pot usar, segons les circumstàncies o els diversos moments de la seva existència, les llengües de què disposa, alternant-les com li convingui. Un plurilingüe, per tant, no és sempre capaç de comprendre, parlar, llegir i escriure perfectament les llengües de què disposa, sinó que pot tenir desenvolupades de manera assimètrica les diferents habilitats per usar-les. Segons aquesta definició funcional del plurilingüisme, el parlant plurilingüe pot i sol canviar de llengua segons els temes que tracta o els contextos on interactua.

En tercer lloc, des de la implantació generalitzada de la Reforma del Sistema Educatiu al nostre país, la introducció d'una LE al cicle mitjà de primària i la possibilitat d'introducció d'una segona LE a partir del cicle superior, contribueixen òbviament a una situació plurilingüe més complexa. Aquesta és comuna als països de la Unió Europea on, malgrat força variacions, l'inici de l'aprenentage d'una LE a primària és un fet.

2. Actituds i ideologies en joc

Els ciutadans europeus aniran canviant d'actituds respecte a aquesta diversitat de llengües a l'abast i en contacte. A Catalunya estem ben preparats, perquè el nostre bilingüisme històric (no exempt de conflicte, com ja ha estat descrit) ens ha permès desenvolupar actituds més tolerants, o, si més no, diferents que les de comunitats tradicionalment monolingües, com les dominants a França, a Espanya, a Anglaterra, o a Itàlia, per citar-ne algunes.

Tanmateix, avui segueixen vigents ideologies monolingües que tants estralls han provocat. Per exemple, a França, l'aprenentatge d'una sola llengua (el francès) va estar garantit per l'exclusió a l'escola pública i republicana de les llengües pròpies (l'occità, el català, l'alsacià, el bretó, l'euskera, etc.). Ara hi ha, sortosament, un impuls important de promoció d'aquestes llengües (dins de la mateixa escola pública!), amb programes bilingües a partir de l'educació infantil. Encara hi ha, però, qui tem que la inclusió d'aquestes llengües (anomenades «regionals») es faci en detriment del francès. A més, els defensors d'aquestes llengües rebutgen la introducció d'una LE a primària pel perill que representa per a les

llengües pròpies. El que entra en joc és l'estatus i el prestigi de cadascuna de les llengües: com pot competir l'occità davant la força arrasadora de l'anglès? I és que existeix un altre risc: el de passar d'una ideologia monolingüe d'estat a una ideologia monolingüe a escala europea, on l'anglès s'imposaria com a única llengua i faria desaparèixer la riquesa lingüística de la Unió.

També a Catalunya sentim a vegades discursos propis d'ideologies monolingües, no solament davant la qüestió del bilingüisme català / castellà, sinó fins i tot quan tractem el tema de la introducció d'una segona LE a l'ensenyament primari de manera general (i no solament a l'escola privada, com està passant ara), o simplement davant el fet que el francès com a LE s'estigui oferint molt poc, l'italià i el portuguès gens (quan són llengües veïnes), i no es prevegi, de moment, l'oferta d'altres llengües, com per exemple l'àrab (que, per altra banda, no solament és una llengua de gran difusió sinó també la L1 de molts nens i nenes de les nostres escoles).

3. Iniciatives i recerques a la Unió Europea

El projecte núm. 12 de les Llengües Vives del Consell d'Europa ha promogut des de 1980 estudis sobre diferents temes i ha fet recomanacions pel que fa a les polítiques lingüístiques de cada Estat. L'ensenyament / aprenentatge de les LE a primària és una de les grans preocupacions actuals. El Consell de la Cooperació Cultural va posar en marxa, el 1989, un nou projecte: «Aprenentatge de llengües i ciutadania europea» per tal d'ampliar els treballs a nous sectors, entre els quals l'ensenyament de les LE als infants. Els temes prioritaris han estat l'especificació d'objectius, la utilització dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies, l'educació bilingüe, les visites i intercanvis, l'autonomia dels aprenents i l'avaluació.

Les reflexions comparatives dels grups de treball se centren en aquestes dicotomies fonamentals: aprenentage de LE integrat o assignatura separada?; aprenentage d'una LE concreta o formació lingüística i cultural?; aprenentatge de les competències comunicatives o simple iniciació?; ensenyament sistemàtic o esporàdic?; a càrrec de mestres o de mestres especialistes?; al servei de la secundària, o part important de l'educació primària?; part integrant

del currículum o matèria optativa? S'han donat alguns elements de resposta, uns amb un ampli consens, altres amb més controvèrsia. Tanmateix, hi ha grans diferències a l'hora de resoldre aquestes opcions per part dels diferents països i regions d'Europa. Els programes Lingua i Socrates, els tallers, els informes i les publicacions han demostrat que hi havia necessitats urgents: desenvolupar metodologies adequades i no limitar-se a baixar l'edat d'inici; buscar recursos perquè els nens de mitjans més desafavorits no en quedin exclosos; assegurar condicions mínimes i no crear falses expectatives; implicar-hi els pares; assegurar la continuïtat entre la primària i la secundària; modificar els ritmes; coordinar la recerca.

Pel que fa a projectes recents impulsats per la Unió Europea, voldria comentar més detalladament les activitats de la *Xarxa sobre Ensenyament i Aprenentatge de les LE en les escoles primàries europees,* la qual ha posat les bases de Grups de Recerca d'Especial Interès, ha organitzat dues Euroconferències, al 1997 i al 1998, i prepara una última trobada per al 1999, amb la finalitat de promoure la recerca en alguns àmbits prioritaris, i donar suport als joves investigadors. Quins són els àmbits de recerca impulsats per aquesta xarxa de grups internacionals?

3.1. Currículums i avaluació

Em sembla que l'àmbit dels currículums és un dels més importants i delicats. A la majoria dels països europeus hi ha hagut reformes dels sistemes educatius (com al nostre), on en la majoria de casos s'ha decretat la introducció de les LE a l'ensenyament primari amb, tanmateix, moltíssima variabilitat pel que fa al moment d'introducció, la seva ponderació dins del conjunt, els objectius i continguts, l'elecció d'una LE determinada, els rols de l'oral i l'escrit, i

l'articulació amb l'aprenentatge de les L1 i L2. El repte actual és desenvolupar currículums autènticament plurilingües, coherents i complementaris.

El Consell d'Europa ha fet un gran esforç de promoció i diversificació de l'ensenyament de les llengües amb finalitats comunicatives, i ha creat un marc de referència que és un model d'equilibri entre, per una banda, una definició precisa d'objectius i continguts funcionals mínims per a tothom, i, per una altra, la incorporació de tots els factors de variació. Dit d'una altra manera, caldria que es mantingués aquesta sensibilitat que garanteix els mateixos drets lingüístics a tots els infants europeus, i a la vegada l'especificitat de cada context. Si no, correm el perill de currículums determinats per les obligacions de certificacions internacionals uniformitzadores, massa orientats al producte, centrats excessivament en el contingut lingüístic. És preferible poder centrar-se en la classe, amb currículums orientats més aviat al procés, és a dir lligats al viscut experiencial dels aprenents, a una comunicació motivada per l'actuació. Caldria valorar més la classe com a lloc social d'interacció, on es comunica d'una determinada manera i on s'aprenen llengües tot comunicant.

3.2. Consciència lingüística

Un dels corrents de recerca i experimentació més interessants és el de «consciència lingüística», que es proposa el desenvolupament de competències plurilingües, posant els alumnes en contacte amb llengües diverses i afavorint així una reflexió sobre el funcionament del llenguatge. Les diverses experiències i recerques d'una didàctica integrada a primària que s'estan fent arreu tenen repercussions molt positives en el canvi d'actituds sobre les llengües, en la valoració de les llengües dels immigrants, en el desenvolupament d'estratègies de comunicació i d'aprenentage, i en la preparació dels nens i nenes a aprendre a aprendre millor una LE.

3.3. Consciència cultural

De la mateixa manera, les experiències i recerques que es fan per a una educació multicultural es proposen la formació d'una personalitat plurilingüe capaç de comprendre i valorar les diverses

cultures en contacte. L'educació actua sobretot en el terreny de les actituds i creeences i es proposa desplaçar el focus de l'etnocentrisme cap a la percepció de la diversitat cultural. Això requereix que els implicats reconeguem que aprendre a comunicar inclou els aspectes socioculturals, que l'aprenentatge d'una LE és educatiu, sobretot per la confrontació cognitiva i afectiva amb al cultura que la nodreix, i que convé que la interculturalitat formi part dels currículums.

Això requereix sens dubte la posada en marxa d'un treball interdisciplinari, uns plantejaments d'identificació i comparació entre les altres cultures i la pròpia, i per tant una presa de consciència per part dels nens i nenes de la cultura on estan immergits i de la qual no tenen consciència. Tot això es produeix mitjançant el descobriment d'altres maneres de fer i d'altres valors propis de les cultures amb les quals l'aprenentage de les LE els confronta. Hi ha molt de camí per fer en aquesta línia: plantejar projectes específics en els centres, i també cercar materials adequats, de moment poc nombrosos.

3.4. Ús i alternances de llengües en contacte

Un altre àmbit de recerca que s'està consolidant és el de l'ús de les diferents llengües que es troben en contacte a la classe de LE, i les alternances que fan mestre i aprenents per comunicar, malgrat l'assimetria de competències, com una forma plurilingüe de comunicació possible. Aquesta forma exolingüe de comunicar caracteritza la classe de LE com un grup social amb una gran riquesa lingüística, on alumnes i mestre són capaços d'actuar en més d'una llengua i d'alternar-les com a recurs per començar l'assimetria de competències i per marcar els canvis en el context (com ho descrivia B. Py en unes jornades recents a Girona). El que interessa ara, a diferència d'èpoques anteriors en què l'ús de la L1 estava estigmatitzat com a font d'interferències, és fomentar el plurilingüisme i treure'n profit, en el sentit de valorar-ne els avantatges.

3.5. El professorat

I arribem ara a una de les preocupacions dominants en aquest àmbit: el de la formació del professorat, peça clau de la innovació en l'ensenyament de les LE a primària. Pel que fa als plans de formació inicial, els centres dels diferents països no coincideixen massa, sobretot quant a la inclusió de les LE i la formació específica a la seva didàctica; les diferents tradicions pesen molt en els models de formació.

Tanmateix la qüestió és: com desenvolupar un perfil europeu, tot respectant les característiques locals? En aquest perfil es valoraria més la funció del mestre de LE com a mitjancer lingüístic i cultural, i no solament com un tècnic competent en LE; per exemple, les estades a l'estranger permetrien als mestres d'experimentar el xoc cultural i adquirir una competència intercultural de comunicació.

La formació del professorat de LE requereix ser estudiada i investigada seriosament. És necessari identificar mancances i necessitats de formació, ultrapassant l'estadi de les simples tècniques o mètodes, per abordar la capacitat dels mestres de prendre les decisions més adequades de programació i de gestió de la interacció a les aules. Una altra necessitat és l'estudi de les creences i idees que tenen els mestres, tant pel que fa al concepte de llengua, com a la manera com s'aprenen i com s'ensenyen les llengües, així com el seu estatus en aquesta professió.

La importància que va prenent la formació permanent implica promoure i donar ajuts específics als grups de treball, a la reflexió col·lectiva sobre les pròpies pràctiques, a oferir respostes a les exigències de professionalització i, en definitiva, impulsar la recerca a les classes, als llocs i contextos naturals on es produeix l'aprenentatge. És un dels camins que pot contribuir a la innovació. Els investigadors no poden treballar sols, aïllats de la realitats de les pràctiques docents, i els mestres no poden seguir allunyats del coneixement teòric, impartint classes sense aturar-se a reflexionar sobre el que passa a les seves classes, a comprendre com aprenen llengües els nens i les nenes quan comuniquen a la classe.

4. Per una educació plurilingüe integrativa

Sens dubte el repte del segle vinent és de garantir als escolars europeus l'aprenentage de les seves L1 i L2, de les L1 i L2 del país on viuen, i de dues LE, de manera que puguin gaudir de la seva identitat lingüística i cultural i, alhora, participar plenament de la vida social de la seva comunitat i de la Unió.

No hi ha només raons utilitàries per defensar el desenvolupament d'aquest patrimoni cultural de tothom. L'aprenentage de les llengües contribueix d'una manera importantíssima a l'educació en general, perquè aprenent a desenvolupar una competència comunicativa s'eduquen molts altres aspectes: cognitius, relacionals, afectius, motors, etc. És inadmissible el discurs dominant baixament utilitari per convèncer els pares de triar l'anglès com a LE a nivells molt precoços, perquè l'aprenentatge d'una llengua serveix sobretot per créixer i aprendre moltes altres coses: relacionar-se, compartir, intercanviar, acceptar l'altre. Si perdem de vista aquests alts valors de l'aprenentatge de les llengües (totes sense excepció, sia el tagalog sia l'anglès), haurem deixat passar unes oportunitats extraordinàries d'educar.

Tots aquests plantejaments tenen una gran repercussió en la nostra actuació com a mestres de les L1, L2 i LE. En primer lloc, no podem creure que tots els aprenentatges es fan a l'interior de l'escola, i hem de ser molt sensibles a com es produeix l'adquisició de les llengües a l'entorn social natural i a la diversitat dels repertoris lingüístics dels nostres alumnes. En segon lloc no podem seguir mantenint una perspectiva limitada a la parcel·la estreta de la llengua que ensenyem, sinó adoptar un plantejament conjunt i integrador de l'ensenyament / aprenentatge de les llengües que estan en joc a cada comunitat, a cada centre escolar, a cada grup classe. Això vol dir garantir ofertes diversificades, incidir en les actituds dels pares respecte al valor de les llengües i del seu aprenentatge, i també comprendre que hem de trobar cada cop més plantejaments didàctics i investigadors comuns per tal d'enriquir-nos amb les aportacions de les diferents tradicions didàctiques.

Referències bibliogràfiques

BLONDIN, C. (et al.) «Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions? Une étude des recherches récentes au sein de l'Union Européenne», *Rapport pour la DG22, Commission Européenne.* Bruxelles: (també en anglès).

CAMBRA, M., «Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 8, 1996.

DABÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues.* Paris: Hachette, 1994.

DE PIETRO, J.-F. «Vivre et apprendre les langues autrement à l'école.» *Babylonia,* núm. 2, 1995.

DEPREZ, C. *Les enfants bilingues. Langues et familles.* Paris: CREDIF-Hatier, 1994.

DOYÉ, P.; HURRELL, A. *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*. Éditions du Conseil de l'Europe (en anglès també), 1997.

LÜDI, G.; PY, B. *Être bilingue*, Berne: Peter Lang, 1986.

PY, B. «Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues». *Études de Linguistique Appliquée,* núm. 108, 1997.

SIGUAN, M. *L'Europa de les llengües.* Barcelona: Edicions 62, 1995.

WEINREICH, U. *Languages in contact* (trad. al català: 1996, *Llengües en contacte*), Barcelona: Bromera, 1953.

Ningú no qüestiona avui dia que la millor manera d'aprendre una llengua és utilitzar-la per fer-hi coses. Per tant, fer servir la llengua estrangera a l'escola per aprendre continguts d'altres àrees del currículum no solament facilita l'adquisició d'aquesta llengua, sinó que dóna un sentit real a aquest aprenentage.

Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars

Beatriz Caballero de Rodas González.
Dolors Masats
Departament de Didàctica de la Llengua i Literatura.
Facultat de Ciències de la Informació. UAB

Introducció

Tot i que avui dia el debat sobre l'aprenentatge de la llengua estrangera (LE) és encara obert, ningú no qüestiona el fet que *la manera més eficaç d'aprendre a parlar una llengua és utilitzar-la per fer-hi coses*. Si tenim en compte que l'objectiu fonamental d'incloure una LE dins el currículum d'educació primària és aconseguir que els/les alumnes aprenguin a comunicar-se en aquesta llengua, l'escola no hauria d'ensenyar-la exclusivament com una matèria més del currículum, sinó com un dels mitjans per adquirir coneixement. De fet, només els lingüistes consideren la llengua com a objecte d'estudi, com a fi en ella mateix. La resta de persones, i particularment els nens, consideren la llengua com el mitjà per establir relacions interpersonals, per desenvolupar el pensament i per aprendre sobre el món que els envolta (Cazden, 1997, 42).

El nombre d'hores de contacte amb la LE és un factor clau per al seu aprenentatge. Els resultats dels programes d'immersió total o parcial que s'han dut a terme en diversos països evidencien que

com més gran sigui l'exposició a aquesta llengua, més s'aprèn. L'ús de la LE com a vehicle d'aprenentatge en altres àrees del currículum permet incrementar el contacte amb aquesta llengua.

A banda, la tasca clau del mestre de LE és proporcionar contextos escaients, en els quals els nens i les nenes facin servir la LE per construir, rebre i comunicar significats. L'aula és el context formal idoni per aprendre una llengua estrangera, si tant el professorat com l'escola creuen que *aprendre* ***en*** *la LE* és una forma eficaç —probablement la més eficaç— d'aprendre aquesta llengua, i que ***en*** la LE es poden aprendre continguts propis d'altres àrees curriculars com l'educació visual i plàstica, les matemàtiques i les ciències socials, entre d'altres, o continguts d'eixos transversals, entre els quals podríem citar l'educació per a la salut i la conscienciació lingüística.

És evident que els continguts propis de la LE també tenen un pes específic en aquest plantejament, encara que el programa de llengua queda sempre supeditat a les necessitats lingüístiques que generen els continguts objecte d'aprenentatge i no a l'inrevés.

Què aporta aquest enfocament?

Aprendre la llengua estrangera tot aprenent continguts d'altres matèries ofereix un gran nombre d'avantatges:

- *L'aprenentatge de la LE és significatiu per a l'alumne*, ja que no solament es facilita el coneixement d'aquesta llengua, sinó que es promou l'adquisició, la revisió o l'ampliació d'altres coneixements. En la selecció dels continguts es tenen en compte les experiències i els coneixements previs dels alumnes, les seves habilitats i estratègies d'aprenentatge, així com els seus interessos i necessitats. Es parteix sempre de l'entorn més immediat per arribar posteriorment a temes més generals o abstractes.
- *La comprensió de la LE resulta, des del primer moment, més fàcil que en altres enfocaments*. L'alumne està familiaritzat tant amb els conceptes que es presenten a classe —figures geomètriques, càlcul mental, el sistema solar, per exemple— com amb els procediments que ha d'utilitzar per resoldre les tasques que se li proposen —descobriment de les formes geomètriques

dins l'aula, observació del sol al llarg del dia, etc.— i només la llengua és nova per a ell. D'altra banda, el vocabulari necessari per parlar d'aquests temes acostuma a ser d'origen llatí i, per tant, més entenedor. Aquest *input* comprensible que rep l'alumne afavoreix el procés d'adquisició de la LE (Krashen, 1982).

- *L'alumne desenvolupa una actitud receptiva i positiva envers la LE.* El coneixement previ dels temes tractats no solament ajuda l'alumne a entendre millor la LE, sinó que li aporta més seguretat en ell mateix —sap de què s'està parlant— i es troba més motivat envers aquesta llengua i el seu aprenentatge.
- *L'ús de la LE a l'aula no crea problemes.* Els alumnes de primària accepten fàcilment que el professor empri la LE com a llengua de comunicació a l'aula, no se senten inhibits i intenten, en la mesura de les seves possibilitats, fer ús d'aquesta llengua si, des d'un primer moment, s'estableix aquesta norma. La consolidació d'aquesta actitud inicial és un fet clau per garantir l'ús de la LE a l'aula, a l'educació secundària i a etapes d'aprenentatge posteriors.

- *L'educació és més global i la visió de l'aprenentatge més flexible.* A la classe de LE, no solament s'aprèn llengua, sinó que a més a més es poden ampliar coneixements de matemàtiques, o es pot reflexionar sobre la consciència ciutadana o l'acceptació de les diferències culturals, per citar alguns exemples (Brown, 1998).
- *L'horari escolar és més rendible.* Aquest enfocament permet augmentar el nombre d'hores en LE sense haver de treure-les d'altres assignatures. Si l'escola dedica tres hores setmanals a l'ensenyament de la LE i dues a educació visual i plàstica (EVP), el professor de LE que tingui coneixements suficients d'EVP pot impartir aquesta matèria en la LE; així l'alumne rep cinc hores de classe setmanals en LE. També es pot donar el cas que el professor que imparteix l'EVP tingui un bon domini de la LE i pugui fer la seva classe en aquesta llengua. La idea és sumar, mai restar.

Què implica aquest enfocament?

- *La selecció de la llengua es fa a partir de les necessitats comunicatives generades pels continguts que es volen tractar.* La progressió no és lingüística, tot i que, evidentment, es procura anar dels conceptes més fàcils als que impliquen més dificultat. A banda, *en la selecció dels continguts es tenen en compte les capacitats cognitives, lingüístiques i comunicatives dels nens.*
- *El professor ha de tenir un domini suficient de la llengua estrangera*, que li permeti impartir en LE classes sobre continguts d'una o diverses àrees del currículum, i ser així un bon model per a l'alumne.
- Hi ha d'haver una *bona coordinació entre els professors de LE, entre aquests i els de llengua catalana i llengua castellana, i amb tots aquells que imparteixen docència en les àrees que s'ensenyaran, totalment o parcialment en LE.* Aquesta coordinació implica una planificació i una presa de decisions conjuntes prèvia, un seguiment del procés i una valoració continuada i final de l'experiència. Això reclama una inversió de temps i esforç considerable, però els resultats acostumen a ser molt positius per al centre, ja que l'equip

pedagògic —o una bona part— ha de discutir i replantejar-se temes que tenen a veure amb els processos d'ensenyament i aprenentatge des d'una perspectiva més global o interdisciplinària. Aquest treball en equip afavoreix una *visió integradora de les diferents àrees del currículum i, més concretament, de les llengües presents a l'escola.*

- *L'equip pedagògic del centre ha de creure i involucrar-se en el projecte*. Ha d'haver-hi un compromís per part del claustre, el qual hauria de facilitar els recursos humans i materials necessaris per dur a terme el projecte. *Seria desitjable que més d'un professor pogués impartir les classes en LE.*

Possibles modalitats d'aplicació

A) El programa de LE estaria format per unitats didàctiques que tinguessin l'objectiu d'emprar la LE per introduir, reforçar o ampliar continguts propis d'altres àrees del currículum o eixos transversals, amb un enfocament globalitzador de l'aprenentatge.

Per exemple, una unitat didàctica per als alumnes del cicle mitjà al voltant el tema de l'educació per a la salut. L'objectiu de la unitat és conscienciar els alumnes sobre la importància de prendre un esmorzar equilibrat cada matí. En aquesta unitat, hi ha tasques de classificació i comparació d'aliments (ciències de la naturalesa), d'elaboració de gràfics per conèixer els hàbits alimentaris dels alumnes de la classe (matemàtiques), de càlcul d'una recepta per preparar una macedònia (matemàtiques), de proposta d'un esmorzar nutritiu i equilibrat (educació per a la salut), una cançó (música), etc.

B) El programa de LE inclouria una part sencera d'una o més àrees del currículum —la geometria en el cas de les matemàtiques; el barri, en el cas de les ciències socials; els fruits de la tardor, en el cas de les ciències de la naturalesa; un taller de psicomotricitat, etcètera.

Implica una planificació conjunta de les programacions de les diferents àrees involucrades i una coordinació constant al llarg del curs. Si les formes geomètriques s'estudien des de la classe de LE,

ja no s'estudiaran des de l'àrea de matemàtiques, o no de la mateixa manera o durant el mateix temps. Aquesta modalitat és la més exigent, però també la més interessant, ja que implica un treball conjunt de tot l'equip docent.

C) Una àrea sencera del currículum s'impartiria en la LE, per exemple, l'educació física (EF). Les classes de LE es poden seguir impartint seguint la modalitat A abans esmentada.

Aquest plantejament exigeix un coneixement profund d'ambdues matèries per part del professor que les imparteixi, o un treball en tàndem d'un professor de cada àrea. Així es promouria un plantejament interdisciplinari de l'aprenentatge, sense que sigui necessari un grau de coordinació tan gran com el que es requereix en la modalitat anterior.

Programacions d'aquests tres tipus ja s'estan duent a terme a diverses escoles del nostre país i els resultats són molt encoratjadors. Malauradament, avui dia encara són propostes aïllades i poc conegudes.

Conclusions

Utilitzar la LE com a vehicle d'aprenentatges escolars és la millor manera de donar sentit a l'assignatura dins el currículum, ja que ajuda el nen a tenir una visió integradora de les llengües i a entendre que tota llengua és un mitjà de comunicació i no solament un objecte d'estudi. D'altra banda, l'ús de la llengua promou la reflexió lingüística i metalingüística a partir de les necessitats comunicatives que aquest ús genera. Aquest és un aspecte clau per a l'adquisició de llengües, tal i com demostren els últims estudis en aquest camp (Van Lier, 1995).

Actualment, les autoritats educatives estan invertint molts recursos econòmics i humans per formar professorat de primària especialista en aquesta àrea i fins i tot per introduir l'ensenyament de la LE en el cicle inicial i a preescolar. Amb tot, aquests esforços no seran profitosos si no van acompanyats d'un nombre d'hores suficient que pugui garantir l'aprenentatge de la LE. Com més aviat

es comenci a aprendre una LE, millor, però també com més exposició a aquesta llengua, millor (Muñoz, 1997). El plantejament aquí exposat presenta dos avantatges clau: d'una banda, l'augment de contacte dels alumnes amb la LE no va en detriment de les altres assignatures i, d'altra banda, l'ús contextualitzat i significatiu de la LE fa que l'*input* que reben els alumnes sigui de més qualitat.

Bibliografia

BROWN, K. «Citizens of a disappearing world». *The Times Supplementary Magazine (TES)*. 19-VI, 1998, p. 25.

CAZDEN, C. B. (1977) «Language, Literacy and Literature». *The National Elementary Principal* 57(1): 40-52, a: MOHAN, B. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

VAN LIER, L. *Introducing Language Awareness*. Penguin, 1995.

MUÑOZ, C. "Age, Exposure and Foreign Language Learning". In BOSCH, L.; C. MUÑOZ; C. PÉREZ. «Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives». *APAC Monographs*, 2, 1997, p. 16-22.

Fe d'errates:

L'article «ParlEuNet: un projecte per a la construcció de la ciutadania europea» (*Perspectiva Escolar*, 231, gener 1999) ha estat realitzat per Iolanda García (Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona), Lurdes Balmes, Ramon Coll, Ferran Ureña i Xavier Casacuberta (IES Pere Barnils de Centelles).

L'article recull l'experiència d'un CEIP que introdueix dues llengües estrangeres: l'anglès, a partir dels tres anys, i el francès a partir del cicle superior de primària. Comenta el procès a través del qual l'escola hi ha arribat, i també les metodologies emprades en cadascuna de les llengües.

Dues llengües estrangeres a l'educació primària

Maite Corts Rovira
Tere Antiga Comas

L'anglès. 1a. llengua estrangera des d'EI tres anys fins a CS de primària

Per entendre com hem arribat a plantejar-nos el fet de fer anglès des dels tres anys, cal explicar una mica els orígens de la nostra escola i l'evolució que hem viscut com a col·lectiu.

Fa tan sols quatre anys, érem una escola unitària on treballàvem tots els alumnes i mestres junts en una sola aula. Sense estendre'ns en aquesta situació, només direm els avantatges que això va tenir per als alumnes quant a convivència i estimulació. El fet de veure els grans en la seva feina i la necessitat d'organitzar el treball dels alumnes de manera força autònoma en totes les àrees ens van portar a mantenir, malgrat el creixement, aquesta forma de treball, és a dir a buscar formes d'aprenentatge que impliquessin un treball amb un col·lectiu força ampli, però a la vegada que permetés autonomia a cada alumne.

Pel que fa a l'anglès concretament, vam pensar que si quan estàvem tots junts els petits també sentien parlar en anglès i escoltaven els cassets, no podríem perdre això ara que ens convertim en una escola gran. És per això que diem que el projecte

de llengües estrangeres a l'Escola Torre Roja va molt lligat al funcionament organitzatiu del centre, del qual us donem unes pinzellades.

Es parteix de la premissa «No hi ha parets». És una concepció d'escola com a funcionament global en el seu sentit més pur. Tots i cadascun, des del més petit al més gran, formem l'escola, ens veiem cada dia, ens impliquem de la mateixa manera, decidint, felicitant-nos, compartint (jocs, obligacions, situacions, vivències...) i no distingim entre edats, nivells, sexe o raça.

Com?

- Entrades i sortides d'escola conjuntes i amb participació activa de tots.
- Màxim òrgan decisiu: l'*assemblea* (hi participa tota l'escola).
- Cada alumne és un individu; tots hem de saber de tots: aniversaris, informacions...
- Tots els mestres tenim gairebé tots els alumnes i, cada alumne, a la gran majoria de professors.
- La primera hora de cada matí és igual per a tota l'escola: l'agrupament és totalment flexible. Cada alumne va al nivell que necessita anar de cada crèdit/matèria. Situació constant de grups flexibles i amb mobilitat més enllà de cicle.
- La metodologia emprada en l'idioma estranger és el *Self Access* (autoaprenentatge).
- L'idioma estranger forma part de la vida quotidiana de l'escola ja des de tres anys.

L'anglès a educació infantil

Amb els alumnes de tres i quatre anys treballem l'anglès només oralment fent grups d'edats barrejades, és a dir nens de tres i quatre anys junts, perquè els de quatre anys sempre participen més i estimulen a fer-ho els més petits.

Pel que fa a aquest curs, concretament són tres persones les que podem fer l'anglès a EI, de manera que hem muntat tres grups reduïts de tretze o catorze nens i nenes i fem una roda de tres activitats:

- joc,
- cançó,
- conte,

de manera que cada grup passa per cada activitat que es fa en espais diferents i que dura uns vint minuts.

Ho explicarem una mica més.

En una classe hi ha una mestra amb un grup cantant, per exemple, cançó. L'altre mestre està en una altra classe explicant un conte (sempre és el mateix, de manera que els nens reconeixen perfectament la història que s'explica: és un pollet que surt de l'ou i que busca la mare fins que la troba i pel camí va trobant diferents animals). La tercera mestra està en un espai proper a aquestes dues classes fent un joc de robots que permet dramatitzar estructures gramaticals o vocabulari útil tant per entendre millor el conte com per reforçar el que han cantat a la cançó, la qual sempre procurem que estigui lligada a coneixements previs que els nens tenen en la seva llengua mateixa. Per exemple, són cançons com *Hello, hello!* que tots han identificat ja com la primera salutació i és la primera paraula que han après en anglès. Una altra cançó ha estat *Happy Birthday*, que té una melodia que tots coneixem en català i que només dibuixant un pastís a la pissarra tots entenen perfectament què estan cantant. No cal dir que aquesta roda d'activitats per la qual tots passen es fa tota l'estona parlant-los en anglès.

Ho hem organitzat d'aquesta manera perquè amb nens d'aquesta edat és important fer canvis d'activitat sovint i que siguin curtetes, de manera que no es cansin i els agradi fer coses diferents. Hem comprovat també que el fet de barrejar nens de tres i quatre anys és molt important ja que amb els de tres anys tots sols costa més la participació i s'atabalen més fàcilment que quan estan amb els seus companys de quatre anys. Hem de pensar que, a l'escola, els alumnes de tres i quatre anys es barregen en moltes altres activitats i per tant això és ben normal per a ells.

Amb els alumnes d'EI de cinc anys, el treball d'anglès és també completament oral, però sense compartir-ho amb d'altres grups. No necessitem, diguem-ne la «seguretat» d'altres companys i, a més, si han començat a EI tres anys a l'escola ja sabem de què va,

perquè continuen treballant amb el conte del pollet, però més ampliat de vocabulari, i amb una altra història d'un nen i una nena que és també un conte molt repetitiu d'estructures, però que n'introdueix de noves. Dins la classe es canten també cançons i se'ls demana la participació en una activitat que sempre serveix per acabar la classe on s'han de moure per fer la representació mímica.

A CI de primària treballem també l'anglès a nivell oral a partir de centres d'interès, que són els que proposa el llibre, de manera que comencen a veure també l'anglès escrit i a reconèixer allò que estan dient, encara que només sigui una petita part, a més de descobrir que no s'escriu tal i com ells ho diuen.

A partir de CM fins a CS són capaços de fer servir un llibre una hora a la setmana, fet que ens assegura les estructures i expressions que volen seguir treballant a partir també de centres d'interès. Les altres hores d'anglès són de *Self Access* (autoaprenentatge).

Self Access (autoaprenentatge)

El *Self Access* és una forma de treball que comporta un autoaprenentatge, però que ens permet de fer-lo amb un grup força nombrós de nens i nenes bo i respectant el seu ritme de treball, malgrat que el fem tots alhora i dins la mateixa aula.

Organització del *Self Access:*

- Sempre es treballa amb parella, no de la mateixa edat, però sí del mateix nivell de coneixement de l'idioma i de capacitat de treball i ritme.
- Les parelles, les fa el professor i es poden canviar sovint.
- Les activitats són curtes; duren una o dues sessions.
- Les activitats sempre són lligades: exemple:
  1r. presa de contacte amb el nou pòster de vocabulari;
  2n. *listening* pronunciació;
  3r. memorització - còpia i traducció;
  4t. comprovació *listening*;
  5è. avaluació oral.

En què consisteix el *Self Access*?
El material està a la classe en forma d'exposició.

L'alumne hi accedeix i tria l'activitat que cal fer partint sempre del seu nivell real d'anglès.

Com es fa servir el *Self Access*?
O bé el mestre/a és el guia i pot dirigir.
O bé l'alumne és el que amb tota autonomia tria l'activitat que vol fer.
Les activitats que s'agafen s'han d'acabar i fer-ne una avaluació abans de deixar-la. Una activitat pot durar unes quantes sessions.

Què pretén?
a) Que els alumnes aprenguin a aprendre.
b) Assolir un bon nivell d'autonomia i responsabilitat.
c) Situar l'alumne com a centre del procés d'aprenentatge.
d) Poder atendre la diversitat i respectar els ritmes de treball-

Possible activitat del *Self Access*:
Self Access of:
(Autoaprenentatge de:)
Reading comprehension
(Comprensió lectora)
Reading magazine
(Lectures de revistes)
Computer vocabulary
(Vocabulari a l'ordinador)
Yellow computer (write games)
(Ordinador groc: jocs escrits)
Write games (vocabulary and expression)
(Jocs escrits: vocabulari i expressions)
Oral games (vocabulary and memory)
(Jocs orals: vocabulari i memoritzar)
Stickers (oral and write sentences or expressions)
(Fitxes: frases i expressions orals i escrites)
Mini arco (comprehension games)
(Mini arco: jocs de comprensió)
Listening (pronunciation, games, comprehension, exercises - vocabulary)
(Àudio: pronunciació, jocs, comprensió, exercicis de vocabulari)
Multimedia computer (games to do, interactive method, listen and pronunciation)

(Ordinador multimedia: jocs per fer, mètode interactiu, àudio i pronunciació)

Vídeo (amb diferents activitats per fer)

Valoració

Hem comentat que fem l'avaluació dins els *Self Access* de forma oral per a cada activitat triada per l'alumne o aconsellada pel professor, però volem també esmentar la valoració que fem d'aquesta forma de treball des de l'escola.

D'una banda, hem de dir que demana molta preparació del material que hem anat acumulant des de fa molts anys, però també es pot començar amb menys coses, i que l'aprofitament que en fan els alumnes és molt interessant, perquè se senten molt inclinats a treballar de manera diferent, amb la qual cosa tothom hi posa moltes ganes, però a la vegada permet respectar els ritmes de treball i tothom s'hi pot sentir còmode i a gust.

L'organització de la segona llengua estrangera a primària

Atesos els bons resultats obtinguts en l'aprenentatge de la primera llengua estrangera, vàrem oferir als pares la possibilitat que els nostres alumnes poguessin accedir de manera voluntària a l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera de cara al curs 1996-97. Abans de fer aquest pas vam discutir en el claustre les possibilitats horàries, els recursos humans i la preparació prèvia, fet pel qual ens vam acollir al curs d'assessorament que ens va fer el Departament a través del CRLLE.

Una cop revisats tots aquests aspectes, vam dur la proposta a l'APA (en aquell moment encara no disposàvem de consell escolar). Es va acceptar i acordar que tots els alumnes de cicle superior de primària podien fer voluntàriament l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera, en aquest cas el francès.

Per les característiques de la nostra escola —prové d'una unitària on sempre s'han compartit espais i activitats—, vam decidir que no exclouríem cap alumne d'aquest cicle, llevat que els pares demanessin que els seus fills no incrementessin hores de treball amb l'aprenentatge del francès. Això no es va donar i, per tant, tots els alumnes de cicle superior de la nostra escola participen en aquesta activitat. Cal dir que aquest origen d'escola unitària, on treballar tots junts era una necessitat, s'ha convertit en una manera de treballar a la qual dediquem esforços i una voluntat explícita que ens fa adaptar els crèdits a la metodologia i no al revés, de manera que sempre es doni més importància al treball individual, a l'evolució de cada alumne, a l'autoaprenentatge i a la motivació, que no pas a la previsió dels objectius que s'haurien de demanar com a col·lectiu, sense que això vulgui dir que ens oblidem amb quin grup de nens estem treballant.

La primera reflexió que ens vam fer és que l'alumne, tot i essent voluntària l'elecció, no seria qui la faria, sinó que serien els pares. I que, en tot cas, l'alumne en faria una acceptació tàcita, la qual cosa ens va fer pensar en la importància d'engrescar l'alumnat en el projecte i quina hauria de ser la finalitat d'aquesta activitat. Vam arribar a la conclusió que la més important és la de la comunica-

ció amb les persones que parlen aquesta mateixa llengua i anar fins i tot una mica més lluny: conèixer els seus costums, les seves tradicions, la seva música, etc.

Amb aquestes reflexions vam decidir que la nostra opció metodològica seria fer un treball per tallers deixant una porta oberta a la reconversió en estona de suport en cas que per a algun alumne fos una dificultat excessiva.

Organització de tallers

Abans de res ens agradaria aclarir que entenem per tallers aquella estona de feina que comporta un treball i un aprenentatge, a la vegada que és una manera d'aprendre útil i engrescadora que manté una coherència entre allò que pretenen i la didàctica.

Els tallers que hem proposat pressuposen sempre el treball amb tot el grup dins una aula polivalent on hi ha a l'abast tot el material de la seva llengua estrangera, de manera que és molt fàcil accedir als cassets o als pòsters, jocs, etc.

Val a dir que, si per a l'anglès disposem de molt material, a vegades útil igualment per al francès, com és el cas dels pòsters, pel que fa al francès no és tanta l'abundància, però aquest fet no ens ha fet tirar enrera a l'hora de treballar amb els 29 nens de què consta el grup, és a dir:

11 de 6è,
18 de 5è.

Descripció dels tallers

Encara que amb noms diferents i activitats variades, sempre es parla en francès amb una una insistència constant en la comunicació i procurant que a cada taller en quedi un petit recull en un full fet per cada alumne d'aquell vocabulari estructura que s'ha treballat. Per tal que el recull no sigui només escrit, és el mestre qui dóna a vegades la fotocòpia d'una cançó o d'un joc, fet que s'entendrà millor veient a continuació quins són aquest tallers:

- *Atelier d'observation.*
- *Atelier d'histoires.*
- *Atelier des jeux.*
- *Atelier de musique.*

A partir d'aquests quatre tallers que, repetim, treballem durant un mes, és a dir, una sessió setmanal amb cada un, hem procurat abraçar totes les competències comunicatives tant les de recepció (escoltar i llegir) com les de producció (parlar i escriure), si bé destacaríem que no ens preocupa tant la de producció com la de procurar que hi hagi una bona «comprensió» per tal d'accelerar el procés d'adquisició d'aquesta nova llengua.

Recursos

- Humans

Maite Corts i Teresa Antiga són les dues persones que vam assistir al curs d'assessorament del CRLLE i també les que hem posat en marxa aquest projecte. Prèviament, totes dues fèiem anglès a l'escola després de repartir-nos els grups. En posar en marxa el francès, l'únic que hem modificat és la definició de cara als alumnes fent que la Maite Corts sigui la professora d'anglès i Teresa Antiga la de francès, i mantenim com a estona compartida el *Self Access* d'anglès.

Compartir l'espai i el grup de nens, a més de l'àrea de llengües, facilita enormement la coordinació i som totes dues també les que estem elaborant el 2n. nivell de concreció tant de l'anglès com del francès.

- Materials

Si bé hem explicat abans que treballem per tallers i, per tant, es pot entendre el material que fem servir, cal esmentar altres suports materials que utilitzem, entre els quals hi ha un llibre de text molt senzill, per bé que fa una proposta didàctica molt en la línia del que volíem treballar, però que «fa ressaltar» diguem-ne l'aspecte gramatical, perquè tan l'alumne com el mestre tinguin la referència sempre present del lèxic que correspon a cada estructura lingüísti-

ca. El llibre també proposa jocs, cançons amb casset, històries curtes, etc.

Avaluació

Hem comentat en algun moment d'aquest projecte que, encara que utilitzem alguns continguts de les àrees de música i plàstica, no en preveiem activitats específiques d'avaluació, sinó que les entreveiem com a activitats de suport. També pot passar, però, que el full resum al qual constantment hem fet referència pugui entendre's com una activitat que, en el fons, comporta una avaluació en la mesura que cada alumne serà capaç de fer-la si ha entès i/o après allò que en aquell moment s'estava treballant. Aquests fulls no tenen aquesta intenció i, en acabar la roda de tallers, hem utilitzat una activitat específica d'autovaluació estreta del dossier *Entrez, les copains* que ens va cedir el CRLLE, tal com l'hem adaptat per avaluar el que havíem treballat després dels quatre primers tallers.

El setembre de 1996 el Govern Basc va endegar un projecte plurilingüe en vint centres públics de la comunitat autònoma: tretze d'aquests centres van adoptar la modalitat d'introducció primerenca de la llengua anglesa (als quatre anys). Aquest és el tercer curs acadèmic que tira endavant l'experiència i, en aquest article, a més de descriure-la, se'n fan unes primeres valoracions i conclusions.

Aprendre llengües estrangeres a l'educació preescolar.

Presentació i balanç de l'experiència que es duu a terme a les escoles públiques del País Basc

Rosa Aliaga Ugarte

Professora a Intxaurrondo Ikastola de Donostia i presidenta de BETEA (Basque English Teachers Association)

1. Introducció

El setembre de 1996, el Departament d'Universitats i Educació del Govern Basc va engegar una experiència plurilingüe a vint centres públics de la Comunitat Autònoma Basca. Els centres que es van presentar a la convocatòria podien escollir entre tres modalitats diferents:

a. Introducció precoç de la llengua estrangera en el tram de quatre a vuit anys.

b. Ensenyament de continguts en llengua estrangera en el tram de vuit a dotze anys. Això comportava que a més de les hores reglamentàries de llengua estrangera es fessin alguns continguts d'una assignatura o més en l'esmentada llengua.

c. Ensenyament de continguts en llengua estrangera en el tram de dotze a setze anys en les mateixes condicions que en la modalitat anterior.

En aquest article ens referirem a la primera de les tres modalitats, la que comprèn el tram de quatre a vuit anys. Són un total de tretze escoles repartides en els tres territoris bascos (Bizkaia, Gipuzkoa i Araba). En fer la selecció d'aquestes escoles es van tenir en compte criteris com el model lingüístic de cada una (model A: ensenyament en castellà amb èuscar com a assignatura; model B: ensenyament bilingüe en castellà i en èuscar; model C: ensenyament en èuscar amb castellà com a assignatura), la seva situació geogràfica (medi rural o urbà) i el seu entorn socioeconòmic (nivells alt, mitjà o baix). D'aquesta manera es tindria una àmplia representació de la població escolar dins de l'experiència i amb això es podria fer una avaluació millor dels seus èxits i/o fracassos.

Un cop seleccionades les tretze escoles, les que ho van sol·licitar van obtenir professorat extra especialitzat en l'àrea de llengua anglesa.

Per engegar l'experiència es va contractar una empresa assessora encarregada de programar i planificar les sessions amb els alumnes i les alumnes, elaborar el material necessari i assessorar o ajudar el professorat durant el procés. Les reunions amb l'assessora són quinzenals i s'hi discuteixen, valoren i introdueixen els canvis necessaris en el disseny de les activitats presentades.

2. Objectius

Els objectius plantejats en aplicar el projecte es podrien resumir en els punts següents:

a. Motivar l'alumnat perquè vulgui aprendre i fer coses en anglès.

b. Oferir a l'alumnat un context en llengua anglesa per treballar la comprensió oral.

c. Utilitzar aquest context en llengua anglesa per assolir produccions orals en situacions molt habituals (rutines).

d. Familiaritzar l'alumnat amb els sons i fonemes anglesos.

e. Ajudar el desenvolupament integral de l'alumnat (intel·lectual, afectiu, social, motor, etc.).

3. Metodologia

En els dos cursos d'infantil es donen un total de dues hores setmanals de classe repartides en quatre sessions de mitja hora cada una. Al primer curs de primària les sessions de mitja hora passen a ser de 45 min. Totes les sessions segueixen el mateix esquema:

A. Salutacions. Es nomena el responsable de grup (canvia a cada sessió).
B. Rima o cançó.
C. Activitat central: conte, representació teatral, treball manual, etcètera.
B. Rima o cançó.
A. Comiat.

Les rutines es treballen sistemàticament perquè es vagi adquirint sense dificultats el llenguatge que s'hi fa servir: salutacions, veure qui falta a classe, repartir o rebre material divers (colors, tissores, fulls, etc.), posar-se en cercle, en fila... En cada sessió es nomena un *helper* o ajudant de la professora. La seva missió consisteix a produir el llenguatge que normalment aquesta fa servir: ordres, repartiment de material, donar gràcies, etc. Així tots els alumnes tenen l'oportunitat de produir oralment en anglès i de ser escoltats per la resta de la classe.

L'eix central al voltant del qual giren les activitats acostuma a ser un conte o una història curta. Aquests contes reflecteixen normalment situacions familiars o habituals de l'alumnat: un nen que perd el seu ós, una nena que no troba el seu paraigua, un altre que encara no sap lligar-se els cordons de les sabates, etc. També s'utilitzen contes tradicionals o cançons que impliquen algun tipus d'activitat (dansa o moviment). Durant unes quantes sessions (unes vuit o deu) es treballa el conte des de diferents aspectes: es fan jocs, exercicis físics o algun treball manual. Normalment s'acostuma a acabar amb la seva representació teatral o amb un *booklet* o llibret que fa cada alumne per emportar-se'l a casa per tal que expliqui als seus pares la història o el conte que ha après a classe. Per això, a les reunions de començament de curs es destaca als pares i a les mares la importància que té que demostrin interès a escoltar-los

parlar en anglès perquè els seus fills o filles continuïn mantenint aquesta motivació per aprendre.

També es demana col·laboració als tutors i a les tutores de classe. És fonamental que mostrin una actitud positiva envers les classes d'anglès i que s'interessin pel que fem. Moltes vegades, sobretot quan toca representar el conte, se'ls invita a la sessió. Els seus encoratjaments i lloances són molt importants perquè l'alumnat sigui conscient que avança en el seu aprenentatge i que es valora positivament allò que fa.

Per a aquest curs 1998-99 s'han introduït tres aspectes nous a primer de primària: entre conte i conte es fan alternativament quatre sessions de gimnàstica, quatre de matemàtiques i quatre d'educació artística. Amb això es pretén que d'aquí a dos cursos (quan la primera promoció d'alumnes arribi a tercer de primària) tinguin una base mínima per treballar aquestes àrees en llengua anglesa.

4. Formació del professorat

Un dels aspectes que es tenen en compte en l'experiència és la formació del professorat. S'han organitzat dues estades de dues o tres setmanes de duradaa a Gran Bretanya (una el setembre de 1997 i una altra el juny de 1998) durant les quals s'han rebut classes de llengua i metodologia i també s'ha tingut l'oportunitat d'anar a centres escolars a observar les classes amb alumnes d'aquestes edats. ***Aquestes observacions han servit per conèixer de prop el sistema educatiu britànic, però no han aportat res d'útil que es pugui aplicar al nostre sistema bilingüe, per la qual cosa s'han suggerit altres visites a països de la Comunitat Europea on la llengua anglesa s'introdueixi en edats primerenques a infants bilingües.***

D'altra banda, també s'organitzen periòdicament reunions de treball amb l'assessora o converses o conferències sobre temes que tenen relació amb l'experiència (tractament de la lectura i escriptura, els «formats» de Bruner com a base per a l'ensenyament de la llengua estrangera, etc.).

5. Avaluació

Abans d'engegar el projecte d'ensenyament plurilingüe, el Departament va dissenyar un pla d'avaluació per a cada una de les tres modalitats. Per a la que ens referim en aquest article es proposava l'aplicació de diverses proves de llengua (en èuscar, castellà i anglès) per al final del segon any de l'experiència (juny de 1998) i altres proves també de les tres llengües al final de l'experiència (juny del 2000). Per tant, fins al moment sols s'han fet les primeres i, ***al meu entendre, d'una manera superficial i poc rigorosa. No s'han tingut en compte variables tan importants com els continguts i els procediments treballats durant aquests dos anys, el tipus d'activitats a les quals estan familiaritzats els alumnes i les alumnes ni l'opinió del professorat que duu a terme l'experiència.***

Personalment crec que els resultats que estem obtenint són altament positius. S'ha aconseguit crear un ambient molt motivador i estimulant perquè l'alumnat desitgi fer coses en anglès i això no

ha perjudicat de cap manera l'aprenentatge de la segona llengua o el desenvolupament de la primera, sinó tot al contrari, l'ha potenciat.

6. Conclusions

Amb tot el que hem exposat es pot dir que l'experiència és fins ara altament positiva, tot i que a mesura que es va avançant van sorgint més dificultats i problemes, els quals s'intenta resoldre de la millor manera possible ***per part del professorat, que n'és en gran mesura el motor. El seu esforç i dedicació topen moltes vegades amb la burocràcia administrativa que no entén en qualitat d'ensenyament sinó en nombres i pressupostos. Sent una experiència pilot com és, el Departament hauria d'escoltar amb més atenció les nostres peticions de millora.***

Personalment, i com a professora que treballa en el projecte, crec que s'haurien de millorar o tenir més en compte aspectes com:

a. més coordinació amb els tutors i tutores dels grups-classe en relació amb les activitats que es fan a l'aula;
b. un plantejament més integrador de les tres llengües a les quals l'alumnat està exposat (èuscar, castellà, anglès);
c. i una visió de futur. Saber cap on anem o què és exactament el que volem aconseguir amb el que fem a llarg termini. ***No hi ha un plantejament seriós de futur. Ningú no sap la continuïtat que tindrà el projecte d'aquí a dos anys, quan en teoria acaba el pla experimental. Hauran de tornar els nostres alumnes i les nostres alumnes a un tipus d'ensenyament tradicional i no comunicatiu? S'està plantejant seriosament impartir una matèria en llengua anglesa a partir de tercer de primària? Quina matèria? Com es pensa formar el professorat?***

Si volem que l'experiència sigui un èxit, ham de donar resposta a aquestes preguntes i a d'altres amb l'antelació suficient per estar preparats quan arribi el moment i no deixar-ho tot en mans de la improvisació i la mala planificació.

Bibliografia complementària

La biblioteca Rosa Sensat està fent el trasllat i és per això que en aquest monogràfic no hi consta la bibliografia, que **sortirà en la Perspectiva Escolar del número de març**.

La biblioteca romandrà oberta a partir de l'1 de febrer a: **Av. de les Drassanes, 3, planta baixa.**

L'horari serà de **10 del matí a 2/4 de 9 del vespre** ininterrompudament.

VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secudaria obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles i Facultats Universitàries. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

CIÈNCIES EN GENERAL

Flaix ciències I [39']	3.900
Flaix ciències II [40']	3.900
Flaix ciències III [42']	4.300
Flaix ciències IV [19']	2.900
Flaix ciències V [44']	4.300
Flaix ciències VI [46']	4.300
Flaix ciències VII [42']	4.300
Flaix ciències VIII [22']	2.900
• Flaix ciències: 4 cintes diferents	12% dte.
• Flaix ciències: totes les 8 cintes [294'] (20% dte.)	24.600

CIÈNCIES EXACTES

Triangles i cercle [52']	5.700
Introducció a la geometria descriptiva I [37']	4.100
Introducció a la geometria descriptiva II [29']	3.300
Pesos, mides i mesures [34']	3.700
El llenguatge dels números [40']	4.200
Alícia al país de les transformacions geomètriques [42']	3.900

FÍSICA, QUÍMICA

Astronomia I [43']	4.700
Ones [46']	5.100
Transmissió de calor [30']	3.300
Energia i ecologia [51']	5.600
La química de la cuina [33']	3.600

ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES

Cos humà I [58']	6.400
Cos humà II [75']	8.300
Cos humà III [73']	8.000
• Cos humà I, II i III [206']	19.000
Tecnologia genètica [48']	4.800
Cos i salut [52']	5.000
Educació per a la salut, I [18']	2.900
* Sentir que sí, sentir que no [44']	4.800
* Canviar i créixer [45']	4.800

BOTÀNICA

Botànica I [70']	7.700
Fongs [35']	3.900
Fotosíntesi [41']	4.500
Incendi i regeneració d'un bosc [33']	3.600
Llavors i plantes [43']	4.700
La fantàstica història de la patata [22']	3.300
D'on vénen els aliments? [24']	3.300
La pomera [19']	3.300

BIOLOGIA, ZOOLOGIA

Invertebrats i vertebrats [24']	3.300
Insèctes I [68']	7.400
Microbiologia I [45']	5.000
Els cinc regnes [52']	5.700
Animals I [62']	6.800
Sobre la cèl·lula [38']	4.200
Monera: Bacteris i cianobacteris [31']	3.400
Com viuen els animals I [35']	3.900
Com viuen els animals II [64']	7.000
Com viuen els animals IV [50']	3.300
• Com viuen els animals I, II i IV [149']	12.000
Com viuen els insectes [43']	4.700
Ous i cries [25']	3.300

CIÈNCIES DE LA TERRA, ECOLOGIA

Ecosistemes [44']	4.800
Protegim el nostre planeta I [53']	5.700
Protegim el nostre planeta II [40']	4.400
Geologia, meteorologia, energia [71']	7.900
Geologia II [82']	8.200
L'aigua [75']	8.300
Temps i clima [56']	6.200
El món dels cristalls [40']	4.400
De què està feta casa nostra? [35']	3.900
Vivint sobre una terra violenta [91']	9.000
Imatges i sons de l'aigua [24']	2.900
D'on ve l'aigua? [42']	3.300
D'on ve l'energia? [24']	3.300
Imatges i sons del foc [20']	2.900
* Imatges i sons del cel [17']	2.900

CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES

Les eines [39']	4.300
La revolució industrial [38']	4.200
Científics universals I [30']	3.300
Científics universals II [30']	3.300
Científics universals III [30']	3.300
Científics universals IV [30']	3.300
• Científics universals I, II, III i IV [120']	11.000
Com es fa...? I [24']	3.300
Com es fa...? II [45']	5.000

GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA

SAPIENS, però no tant! [36']	4.000
Persona i societat I [56']	6.200
Població d'Europa Occidental [27']	3.300
Geografia de Catalunya I [85']	8.500
Geografia de Catalunya II [83']	8.500
Problemes del Tercer Món: Àfrica [53']	5.800
Espais naturals [56']	6.200
Un dia en la vida d'un nen [130']	9.900
El Montgrí i les Medes [26']	3.300
Les fronteres i el temps [38']	4.200
Drets al cor [33']	3.300
Diversitat i convivència I [24']	2.900
Diversitat i convivència II [21']	2.900
Climes d'Europa [48']	4.800
Compartir Planeta I [24']	2.900
Compartir Planeta II [24']	2.900
Compartir Planeta III [25']	2.900
• Compartir Planeta I, II i III [73']	7.600

ECONOMIA

Conceptes bàsics d'economia [79']	7.900

ARTS, EXPRESSIÓ...

Els instruments de música [80']	7.900
Ritmes i sons [24']	3.300
Truc, el turc [41']	4.500
Seguint les passes d'Arlequí [25']	3.300
Educació audiovisual I [29']	2.900
Educació audiovisual II [43']	4.700
Educació audiovisual III [24']	2.900
• Educació audiovisual I, II i III [96']	8.900
Expressió oral i escrita I [46']	4.700
Expressió oral i escrita II [39']	3.300

HISTÒRIA I ART ANTICS

Roma antiga [95']	9.500
Cultures antigues de la Mediterrània [42']	4.600
Grècia antiga [97']	9.600
Evolució i prehistòria [46']	5.100
Egipte antic [45']	4.900

HISTÒRIA I ART CATALANS

Imatges i fets dels catalans [91']	7.700
Científics catalans I [72']	7.900
Científics catalans II [39']	4.300
Som i serem [100']	7.700
Som i serem (versió abreujada) [21']	3.300
Som i serem (versió abreujada en anglès) [21']	3.300
L'època del gòtic català [81']	8.000
El temps del romànic [41']	4.500
El Tapís de la Creació [24']	2.900
El barroc a Catalunya [106']	10.500
Pervivència del teatre medieval català [44']	4.800
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I [103']	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes II [110']	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes III [118']	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes IV [55']	3.900
• Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I, II, III i IV [386']	20.000

HISTÒRIA DEL SEGLE XX

La II República i la guerra civil espanyola [73']	8.000
L'època de la I guerra mundial [60']	6.600
Època d'entreguerres [100']	9.900
Esdeveniments del segle XX [32']	3.500
Personatges històrics [26']	2.900
Colonització i descolonització [24']	2.900

LLENGÜES I CULTURES ESTRANGERES

Visiting England I (Un tomb per Anglaterra I) [20']	2.900
Visiting England II (Un tomb per Anglaterra II) [20']	2.900

• Oferta
* Novetat

Preus amb IVA inclòs

© Fundació Serveis de Cultura Popular

SERVEIS DE CULTURA POPULAR
VÍDEOS EDUCATIUS

Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular
Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 30 04 Fax 93 458 87 10

Les autores proposen els tallers d'experimentació com una manera més de crear situacions d'aprenentatge. En l'article s'exposa els requisits necessaris per dur-los a terme, que són: el material, l'organització de l'aula, la durada, el tipus d'activitat i el paper del mestre. I a més s'explica l'experiència d'un taller sobre les serradures.

Tallers d'experimentació a parvulari 3 anys

Marta Fornés Terrado
Lali Serra Solà
Escola Voramar (Barcelona)

Introducció

L'experiència de treballar a parvulari tres anys ens ha portat a analitzar el treball de projectes i l'organització de l'aula.

L'infant de tres anys, quan arriba al nou curs no té les capacitats cognitives ni la maduresa psicològica ni la sociabilitat per poder desenvolupar conjuntament amb la mestra un projecte de treball. Proposar, triar tema, mantenir temporalment les activitats que s'han de fer, acceptar les decisions majoritàries, formular preguntes..., són objectius a aconseguir en el transcurs del parvulari. Nosaltres, com a mestres, hem de proposar situacions d'aprenentatge on el nen o la nena pugui anar madurant, descobrint i construint les seves capacitats psicològiques, cognitives i socials que després l'ajudaran, entre altres coses, a fer un vertader treball de projectes.

Però, quines poden ser aquestes situacions d'aprenentatge? De les moltes que n'hi ha, nosaltres proposem els tallers d'experimentació.

Tallers d'experimentació a P3

Quan ens vam plantejar aquests tallers, vam adonar-nos de la importància de:
- el material;
- l'organització de l'aula;
- la durada i la temporalitat;
- tipus d'activitat;
- el paper del mestre.

Material

El tipus de material ha de ser variable, però s'ha d'anar presentant tenint en compte les seves característiques de manipulació.

Començarem amb materials com la sorra, les serradures, la farina, l'arròs... que el nen o la nena pot manipular sense construir res en volum. Més tard, hi afegirem l'aigua com a element que ens ajudarà a modelar quan la barregem, per exemple, amb la farina.

Materials com la plastilina o el fang seran els últims que treballarem, perquè afavoriran la possibilitat de crear figures.

Paral·lelament, introduirem objectes com gots, ampolles, plats..., de la fireta, i material de recuperació (tubs i capses de cartró de diferents grandàries...).

Organització de l'aula

Primer haurem de parlar de l'organització física de l'espai on posarem en pràctica el taller. Si l'espai coincideix amb l'aula, ajuntarem les taules per fer grups de sis o vuit nens i nenes. Les taules es folraran amb paper d'embalar de manera que quedi fix. El color del paper dependrà del material que treballarem, ja que hem d'aconseguir que hi hagi un contrast visual entre el fons i el material a utilitzar. Per exemple, si treballem amb sorra, el paper no pot ser marró; si treballem amb farina el paper no pot ser blanc, etc. S'han de treure les cadires, ja que el fet de manipular dret afavoreix el treball motor, la mobilitat i el compartir.

Quan parlem d'organització també hem de tenir en compte la distribució dels infants. Podem fer una organització lliure on els nens espontàniament s'ajunten o bé com a mestres preveure quins grups de treball haurem d'organitzar tenint en compte:
- la sociabilitat del nen o de la nena;
- la dependència de l'adult o d'un altre nen o nena;
- la capacitat de construcció o d'imitació.

Durada i temporalitat

Quan haguem previst quins tallers volem dur a terme al llarg del curs, haurem de tenir en compte, a l'hora de distribuir-los, que no s'encadenin l'un amb l'altre. Les festes populars, algun centre d'interès... poden complementar la nostra programació.

L'experiència ens porta a aconsellar que els tallers han de durar de tres a cinc dies (presentació del material, manipulació lliure, introducció d'altres elements, verbalització, activitat gràfica del taller...) i, d'altra banda, la durada de cada activitat haurà de ser d'un màxim de 30 minuts.

Tipus d'activitat

Haurem de diferenciar l'activitat lliure de l'activitat dirigida per la mestra.

En el primer cas, la mestra dóna el material perquè el nen o la nena el manipuli lliurement. És important observar com van descobrint què és aquest material, quines possibilitats té, com reaccionen davant d'un material nou i alhora conegut, com desenvolupen la seva sociabilitat amb els companys i amb l'adult...

En el segon cas, la mestra també dóna el material, però marca unes activitats concretes orientades a construir els conceptes, procediments i valors de les diferents àrees d'aprenentatge.

Paper del mestre

Abans de presentar el taller, la mestra haurà de veure quins procediments, conceptes i valors es podran construir. Així, doncs, haurà de fer un buidatge del currículum i assenyalar clarament quins objectius podran ser assolits.

Durant l'activitat és important observar i anotar, si és necessari, les actituds, les reaccions, els coneixements... que l'alumnat va manifestant. També caldrà orientar i col·laborar amb aquells nens i nenes que es mostrin insegurs, angoixats, amb dificultats. En definitiva, el paper de la mestra en aquests tallers ha de ser actiu i motivador.

Quan hàgim acabat les diferents sessions de què consti el taller, haurem de retrobarnos amb tot allò que havíem previst com a educadores. És ara quan haurem de recopilar totes les respostes, analitzar-les, i comprovar si els objectius marcats han estat treballats i assolits. És possible que el mateix alumnat ens ajudi a ampliar les propostes inicials, ja que per ells mateixos poden haver descobert altres procediments, conceptes i valors.

Una experiència: el taller de serradures

Vam triar les serradures com a material manipulatiu, ja que, tot i que no els era desconegut, no l'havien treballat mai.

Per a aquest taller vam programar quatre sessions.

1a. sessió
Element: serradures.
Organització:
- agrupar les taules de dues en dues per a nou alumnes;
- folrar les taules amb paper d'embalar blau.

Durada: ± 30 min.

Buidatge curricular:

1. *Procediments*

1.1. Aplicació d'hàbits motors:

- explorar, manipular i descobrir possibilitats de tractament d'un material;
- relacionar la capacitat sensorial amb l'habilitat motora per poder expressar-se;
- coordinar l'acció motora visual en el gest ampli i en els espais grans fins arribar al domini i a la precisió en el traç.

1.2. Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones:

- comprendre les diferents intencions comunicatives.

2. *Fets i conceptes*

2.1. Elements bàsics del llenguatge visual i plàstic:

- conèixer la textura visual i tàctil.

2.2. El llenguatge oral com a instrument de comunicació:

- reconèixer els elements necessaris en tota comunicació: emissor, receptor i missatge.

3. *Actituds*

3.1. Seguretat en les pròpies produccions:

- habituar-se a no dependre de la mestra.

3.2. Actituds d'espera i iniciativa davant l'expressió i la comunicació:

- preocupar-se per parlar amb un to de veu i amb un vocabulari adequat a l'ambient i als interlocutors.

Activitat:

A cada nen o nena se li va donar un grapat

de serradures. Van començar a manipular-les de diferents maneres.

Amb les mans:
- escampant;
- fregant;
- fent força;
- aixafant;
- passant d'una mà a l'altra.

Amb els dits:
- «dibuixant» amb un dit i tots alhora;
- prement amb un dit i tots alhora;
- fent la pinça amb dos dits i amb tots alhora.

Amb la boca:
- bufant.

2a. sessió

Element: serradures i material de la cuina de joguina.

Organització: la mateixa de la sessió 1a.

Durada: ± 30 min.

Buidatge curricular:

1. *Procediments*

1.1. i 1.2. de la sessió 1a.

2. *Fets i conceptes*

2.1. i 2.2. de la sessió 1a.

3. *Actituds*

3.1. Participació en activitats de grup:
- compartir el material en una activitat comuna.

Activitat:

A cada nen o nena se li va donar un grapat de serradures i a les taules es van deixar plats, gots, gerres, coberts... Els nens van començar a jugar, la majoria individualment, fent veure que les serradures eren diversos aliments com aigua, llet, sopa, pollastre, i ells eren cuiners, pares i mares, fills... A mesura que passava el temps van començar a interrelacionar-se convidant-se a menjar, a beure, demanant ajuda per poder omplir les gerres, per demanar la cullera que falta... També van fer participar a la mestra en el joc convidant-la als diferents menjars. Aquest és el moment que la mestra aprofita per crear situacions on l'alumnat pugui construir conceptes com:
- «dóna'm un got *ple* d'aigua»;
- «ha caigut el menjar *fora* del plat»;
- «posa *molt* menjar en el plat *vermell*»;
- «dóna'm la cullera *petita*».

Durant l'activitat, els fan falta més serradures, ja que van caient a terra per la mateixa activitat. Espontàniament, van anar al sac on es guardava la resta per agafar-ne més.

3a. sessió

Element: serradures i material de la cuina de joguina.

Organització: asseguts en rotllana.

Durada: ± 30 min.

Buidatge curricular:

1. *Procediments*

1.1. Observació de relacions topològiques a nivell vivencial i manipulatiu:
- experimentar les nocions dins-fora.

1.2. Comparació de mesura en objectes manipulables:
- comparar materials diferents per la seva capacitat (ple/buit).

2. *Fets i conceptes*
2.1. Nocions bàsiques relacionades amb la geometria:
- aplicar les nocions bàsiques de la topologia dintre-fora;
- denominar aquestes nocions.

3. *Actituds*
3.1. Interès en la utilització del llenguatge matemàtic:
- descobrir les aplicacions de la matemàtica en la realitat quotidiana.

Activitat:
L'activitat es va plantejar com un joc simbòlic, on els nens alternativament feien de cuiners i de clients d'un restaurant. Durant el joc es van crear situacions que afavorien la construcció dels procediments i conceptes anteriormente definits: «posa'm el got *ple* d'aigua», «posa'm el menjar *dins* del plat»...

4a. sessió
Element: serradures, cola i paper d'embalar blau.
Organització: grup de quatre (la resta de l'alumnat fa una activitat complementària que no cal que es relacioni amb les serradures).
Durada: fins que tot el grup-classe hagi fet l'activitat.
Buidatge curricular:
1. *Procediments*
1.1. Aplicació de tècniques bàsiques:
- utilitzar per a cada activitat les eines escaients seguint les pautes d'ús prèviament donades.

2. *Fets i conceptes*
2.1. El llenguatge visual i plàstic com a instrument de representació:
- identificar que el llenguatge visual i plàstic és una bona eina per representar formes imaginades.

3. *Actituds*
3.1. Seguretat en les pròpies produccions:
- utilitzar les eines de manera cada vegada més autònoma.

Activitat:
El nen o la nena agafa el tub de cola i encola un tros del paper d'embalar blau. Fent la pinça, agafa les serradures i les escampa per damunt. Després gira el full i veu que les serradures fan una forma que ell ha de definir.

Conclusions

Després de dur a terme durant el curs diversos tallers d'experimentació, podem constatar que:

- El nen o la nena ha pogut construir els continguts programats per a aquest curs, continguts que fan referència a les tres àrees d'aprenentatge.
- La motricitat fina, objectiu important de P3, ha estat assolida sense la necessitat de plantejar una activitat gràfica diària. Quan s'ha pintat, punxonat, dibuixat..., hem comprovat com el nen tenia facilitat motora per fer la pinça, ja que hi ha hagut materials dels tallers que han afavorit aquesta acció d'una manera natural.

- L'explicació oral de les activitats dels diferents tallers per part dels nens, el recordar el que s'ha fet, ha ajudat a desenvolupar l'estructuració mental.
- El «jugar», el «fer veure que», amb els diferents materials i complements, ha fet que l'aspecte de simbolització hagi evolucionat durant el curs.
- L'activitat d'aquests tallers ha comportat el descobriment i la interiorització d'uns hàbits personals d'higiene i de treball que els nens han generalitzat a altres activitats de la seva vida quotidiana.
- La relació entre els nens que han fet aquests tallers ha evolucionat en poc temps. D'una actitud individualista i egocèntrica, característica de l'edat, han passat a voler relacionar-se tant amb els amics com amb la mestra per compartir la seva experiència, per ajudar-se quan ha calgut, per jugar amb les altres...
- El fet que aquests tallers siguin motivadors per als nens i nenes, ja que respecta l'interès que ells puguin tenir a l'hora de provar, d'observar i de conèixer, propicia espontàniament un ambient tranquil, poc sorollós. En definitiva, un ambient de treball.

Una escola rural ens explica com han incorporat i desenvolupat una experiència telemàtica a través d'Internet compartida amb escoles de primària i secundària de l'Argentina, Mèxic, Brasil i Espanya. És una experiència ambiciosa que incorpora les noves tecnologies al currículum i a l'educació ambiental.

Relació dels objectius generals de l'ensenyament secundari obligatori (OGE) amb un projecte d'educació ambiental a través d'Internet

J. R. Vallejo
Col·legi San José de Vilafranca de los Barros (Badajoz)
R. Álvarez
C. Silva
Centro Educativo Jardines de la Hacienda (Querétaro - México)

Introducció

Breu descripció i origen del projecte «Fauna»

El projecte «Fauna» és el nom que es va escollir per a una experiència telemàtica a través d'Internet. El seu objectiu era conèixer, estudiar i investigar espècies animals de països distints mitjançant un treball cooperatiu i arribar a la creació col·lectiva d'una pàgina web.

Aquest projecte tenia l'origen en ED_INFO, un marc dedicat a la informàtica educativa que va sorgir a la Universidad Autónoma de Querétaro. En aquest espai s'intercanvien experiències mitjan-

çant fòrums de debat, conferències virtuals i es treballa al voltant de projectes d'educació ambiental (el seu URL és: http://www.uaq.mx/servi/infor/edinfo).

La convocatòria es dirigí a alumnes de sis a quinze anys d'edat i hi van participar centres de primària, secundària de l'Argentina, Mèxic, Brasil i Espanya (vegeu escoles participants).

En l'aspecte metodològic, el projecte es realitzà gràcies a una llista de distribució de correus o *mailing-list* (Lista Proyedu) creada per treballar en grup. Les *mailing-list* funcionen a través del correu electrònic amb una direcció comuna per a tots els participants de la llista.

El treball s'organitzà en tres etapes. A la primera, s'hi van fer presentacions entre docents i alumnes. Els alumnes van intercanviar missatges sobre les seves afeccions, esports, passatemps favorits i van donar a conèixer la fauna, la flora i els aspectes socioeconòmics de la seva comunitat o ciutat de residència. També van fer comentaris sobre el seu col·legi i alguns treballaren sobre la seva història recent i passada. La segona etapa consistí a estudiar les espècies animals seleccionades (els ocells dels estanys de la Regió Pampeana, l'avifauna dels *humedales* extremenys, balenes, ocells endèmics, fauna en extinció, cèrvids, insectes i fins i tot els animals domèstics) i compartir les investigacions bibliogràfiques o de camp. Finalment, els materials elaborats van ser discutits en grup i es van escriure diaris murals a cada escola i una pàgina web.

El grau de motivació dels nostres alumnes va ser elevat i s'ha de destacar un bon nivell d'aprenentatge sobre el concepte de biodiversitat gràcies a la confrontació de regions biogeogràfiques tan distintes com la neotropical i la paleàrtica.

Dificultats sorgides durant la realització del projecte

Vam tenir dos casos aïllats d'escoles amb baixos recursos econòmics o amb retard en la incorporació de les noves tecnologies a l'aula. Així, aquests centres no comptaven amb accés a Internet i van treballar des del domicili particular d'un professor o bé gravant la informació (e-mail i webs) en disquets per treballar sense connexió a la xarxa.

Es va donar el cas d'un correu que contenia un virus anomenat «Appder», el qual fou detectat ràpidament i no va causar cap trastorn.

Al començament, alguns e-mails emesos en format word van arribar malament a la llista Proyedu per causes desconegudes i això va fer que optéssim per fer sempre les trameses dintre el cos del missatge o el compte personal de l'encarregat de coordinar el projecte. Tot i que no existia cap límit específic per a la tramesa de documents, amb la finalitat d'evitar la saturació d'alguns comptes de correu que sí que el tenien, hom decidí que els missatges que passessin dels 100 Kb fossin enviats al coordinador.

Grup d'alumnes del Colegio San José de Villafranca de los Barros (Badajoz) fent el cens d'aus aquàtiques.

També hi va haver problemes amb alguns signes i amb les versions dels processadors de text. Es va decidir d'escriure sense titlla, amb l'excepció dels arxius adjuntats en processador, i es va elegir la versió 6.0 de Word.

Relació amb els OGE

A continuació tractarem d'analitzar alguns aspectes del projecte utilitzant els objectius generals de l'ESO.

1. «Comprendre i produir missatges orals i escrits...»... «...i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge».

Aquest objectiu es persegueix des d'una doble tipologia: el Sistema - Aula i el Sistema - Xarxa. Davant un treball com el dut a terme, la informació circula des de l'aula a d'altres comunitats allunyades geogràficament a través d'Internet. S'intercanvien materials didàctics amb altres centres i es viu el concepte de biblioteca universal gràcies a la consulta de pàgines web.

Les activitats bàsiques necessàries per a un aprenentatge constructivista a partir d'idees prèvies (Noguerol, 1994) com la recepció o captació d'informació, o la seva elaboració o producció i comunicació, es fan d'una manera idònia on el correu

electrònic es mostra molt eficaç. Elements com la percepció, l'anàlisi, la síntesi i la interpretació de textos han estat presents durant tot el projecte i han tingut la darrera expressió en la creació d'una pàgina web col·lectiva.

El fet d'haver-se realitzat un projecte en l'àmbit castellanoparlant ha proporcionat una gran riquesa als nostres alumnes, els quals han quedat sorpresos amb paraules com «padre», la qual a Mèxic és utilitzada per descriure quelcom que està ben fet, i han entès que Mèxic, Argentina o Espanya tenen llengües distintes. A més a més, han reconegut el valor de la llengua com a part fonamental del seu patrimoni.

2. «Interpretar i produir... codis artístics, científics i tècnics...».

Les característiques del Projecte Fauna han fet possible que els alumnes comprenguin la necessitat i importància del binomi linneà. Han valorat l'ús del nom científic davant el vernacle i els avantatges que té classificar els éssers vius. Els conceptes d'ecosistema, bioma i regió biogeogràfica han estat assimilats de manera significativa pel fet d'haver d'analitzar, comparar i contrastat la regió Neotropical amb la Paleàrtica. Fer treballs de camp i compartir-los a través de la xarxa els ha dut a reflexionar sobre la importància de la comunicació sobre i en favor del medi natural.

Un altre aspecte que cal destacar és la interpretació de distints paisatges i espècies animals que es feia després de les fases de camp. Els alumnes més petits representaven i analitzaven les fotografies escanejades i trameses pels més grans, amb la qual cosa es produïa un *feedback* entre ells. Els dibuixos dels petits basats en les experiències dels grans provocaven el reconeixement del valor dels codis artístics, científics i tècnics en la comunicació humana i la seva repercussió en favor del medi ambient.

3. «Obtenir i seleccionar informació... i transmetre-la als altres participants de manera organitzada i intel·ligible».

Aquest objectiu es relaciona amb els dos anteriors i descriu perfectament la dinàmica i procediments del Projecte Fauna.

Amb l'ús d'Internet, abandonem plantejaments tradicionals on les fonts d'informació eren el professor, el llibre de text i, en tot cas, la biblioteca del centre. Els alumnes aprenen amb facilitat els sistemes de recerca i naveguen segons interessos definits. Per al tractament del gran volum d'informació que obtenen, els alumnes es veuen obligats a treballar amb instruments de síntesi com l'elaboració de mapes conceptuals, esquemes en general i resums.

La comunicació de la informació va tenir distintes fases durant el projecte. En primer lloc es van fer exposicions a l'aula. Després, tenint en compte els treballs d'altres centres, els quals arribaven per Internet, se suscitaven debats. Al final, la creació col·lectiva de murals i una pàgina web entre les escoles participants va reforçar l'aprenentatge significatiu, ja que la informació, després de ser compresa, va

Les Anàtides es van estudiar comparativament a la regió pampeana d'Argentina i en els humedales *extremenys. A la foto es veu un porró comú* (Aythya ferina).

ser organitzada i d'aquesta manera els alumnes arribaren a establir relacions conceptuals.

4. «Formar-se una imatge ajustada de si mateix... valorant l'esforç i la superació de dificultats».

Durant el treball, els alumnes es van trobar amb dificultats pròpies de la seva temàtica. Amb tot, un dels conflictes més rellevants va tenir relació amb les barreres comunicacionals. Al principi, els alumnes estaven una mica confosos. Els va costar reaccionar davant la possibilitat de comunicar-se diàriament amb companys d'altres països. Se sentien insegurs amb el llenguatge i dubtaven entre intentar expressar-se en un castellà estàndard o introduir-hi modismes i localismes propis del seu país o regió.

5. «Conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural...».

A la primera etapa del Projecte Fauna, com ja hem comentat, els alumnes havien intercanviat missatges mitjançant la tramesa de presentacions personals on donaven a conèixer la seva idiosincràsia cultural.

La relació entre la tradició i el patrimoni cultural i natural va quedar ben determinada en la darrera fase del treball, la qual va coincidir amb l'època nadalenca. Es van compartir distintes maneres de viure i expressar el Nadal amb el principi fonamental de respecte a la diversitat.

6. «Analitzar el medi físic... i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora».

7. «Conèixer i valorar el desenvolupament científic i tecnològic, les seves aplicacions i incidències en el medi físic i social».

Aquests objectius han estat el paradigma i la filosofia fonamental del nostre treball, i en tot moment s'ha pretès mantenir una postura d'estima, salvaguarda i respecte del medi ambient. S'ha tingut un mirament especial en el comportament en el camp i s'han discutit les normes bàsics que calia seguir mentre s'hi treballava. Un cop acabat el Projecte Fauna, tant alumnes com docents només esperem que algun dia l'espècie humana arribi a comprendre quin és el nínxol ecològic.

Aquí també entroncaríem amb el model didàctic del Projecte Fauna, el qual, amb l'ús de les telecomunicacions, ha permès que els alumnes treballin en el medi, sobre el medi i al seu favor.

8. «Objectiu sobre l'Educació per a la Salut.»

En el transcurs del treball, com que es passava molt de temps davant l'ordinador, es va tractar de la salut. Vam discutir com aquests aparells, igual que d'altres com les fotocopiadores, generen calor, camps electromagnètics i electricitat estàtica. Aquesta electrocontaminació causa estrès, trastorns en els impulsos nerviosos, efectes tensionals i pot estar relacionada amb el càncer.

Vam arribar a la conclusió, gràcies a una enquesta entre usuaris i metges, que seria aconsellable fer pauses freqüents (una bona mesura podria ser fer descansar 15 minuts cada hora de treball o 30 minuts cada dues hores). La col·locació de filtres de pantalla també és una mesura que comentem per reduir la radiació i l'electricitat estàtica.

Igualment, d'altres objectius de l'ESO, no pas menys importants, com els relatius a les estratègies de resolució de problemes, el funcionament de les societats o la solidaritat, s'han posat de manifest en el projecte. Pel que fa a la solidaritat, es destaquen les mostres afectuoses despertades per la matança de Chiapas i la riuada de Badajoz, fets dolorosos que afectaven diversos grups.

Per acabar, volem encoratjar-los a la incorporació de les noves tecnologies al currículum i invitar-los a una nova convocatòria denominada «La Terra: la nostra casa», la qual poden consultar a: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3635/tierra/tierra.html>.

Bibliografia

CATALÀN, A.; CATANY, M. *Educación Ambiental en la Enseñanza Secundaria.* Madrid: Miraguano, 1996.

HAHN, H. *Internet. Manual de Referencia.* (2a. edició) Madrid: Osborne-McGraw-Hill, 1996.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en España.

NOGUEROL, A. *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela.* Barcelona: Graó, 1994.

Real Decreto 1.345/1991. Elaboración de Proyectos curriculares para la ESO en España.

SÁNCHEZ, S. y cols. *Manual del Profesor de Educación Secundaria.* Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

SEYMOUR, P. *The Children's Machine: rethinking school in the age of the computer.* Basic Books, 1993.

VALLEJO, J. R.; ÁLVAREZ, R.; SILVA, C.; DONELLI, R. D. «Internet como medio de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental: el Proyecto Fauna». En: *II Simposio La Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria.* Madrid: Colegio Oficial de Biólogos (eds.), 1998.

Escoles participants

Escuela	Contacto	E-mail	Edad
Instituto Casas de Jesús Buenos Aires (Arg.)	Graciela D'Arielli de Díaz	cdj@lanave.com.ar	13-15
Colegio Ntra. Sra de Fátima Quilmes (Buenos Aires) (Argentina)	Roberto D. Donelli	rigo@futuro.com.ar	14-15
Confederación Suiza Buenos Aires (Arg.)	Alicia Visentin	rodrigo@inet.edu.ar	13-15
Escuela Bicultural y Bilingüe Ugo Foscolo Argentina	Manno Adriana Alejandra Balbi Adriana Beatriz	escuela@ugofoscolo.esc.edu.ar	8-10
Colegio Santísimo Redentor Buenos Aires (Argentina)	Iris Fernández	irisfz@usa.net	7-13
Colegio San José Villafranca de los Barros (Badajoz) España	José Ramón Vallejo	jrvv@futurnet.es	15
Colegio Nuryana Islas Canarias (España)	Enrique Robredo Martín	Erobredo@mx3.redestb.es	8-10
Colegio Santa Luzia Sao Paulo (Brasil)	Pollyana Notargiacomo María D. Saens Mac Adden	pollyana@usp.br	6-8

Escuela	Contacto	E-mail	Edad
Centro Educativo Jardines de la Hacienda Querétaro (México)	Consuelo Silva Galván Rafael Álvarez Martínez	c73sg@sunserver.uaq.mx	6-8
Centro Escolar Morelos Morelos (México)	M. del Rosario Fernández Eduardo Martínez Morelos	Cemorels@planet.com.mx	11-12
Observadores UNSL			
Esc. Normal J. P. Pringles (Lab. Informática)	Prof. Mónica Lucía López	Mlopez@unsl.edu.ar	
Instituto Santa Catalina	Prof. Mónica Lucía López	silcor@unsl.edu.ar	

L'autora presenta de manera narrativa les inquietuds d'un infant pel que fa a la sexualitat i les diferents actituds que poden mostrar els adults davant del tema. Ho fa per demostrar la necessitat de plantejar-se quines són les actituds davant del sexe abans d'emprendre una educació sexual.

La pregunta de la Núria
(Preàmbul a l'educació sexual)

Gloria Téllez Subiza

Abans de començar una educació sexual, caldria plantejar-se quines són les nostres actituds davant el sexe, reflexionar sobre les nostres temors, meditar sobre la nostra biografia... Tots aquests prolegòmens són fonamentals, perquè en depenen tots els altres.

La Núria havia sentit a la tele moltes coses sobre el president dels Estats Units, però no entenia gaire bé de què es tractava. Va demanar a la seva mare: Què vol dir *tenir relacions sexuals completes*? La mare, incòmoda, no li va donar cap resposta i va creure desviar l'atenció de la nena parlant-li de l'aniversari de la Raquel.

Però una criatura de vuit anys no s'oblida fàcilment d'un dubte que té, encara que calli, i se'n va anar a trobar el pare:

–Papa, què vol dir *tenir relacions sexuals completes*?

–Doncs...—després d'estossegar, li va contestar en un to seriós i docte— és el que fan els matrimonis, els marits amb les seves dones... Quan et casis ja ho veuràs.

La Núria, igual que el petit príncep de Saint-Éxupery, mai no renunciava a una pregunta, un cop l'havia formulat. Amb desimboltura, es va dirigir a la mestra:

–Senyo, què vol dir *tenir relacions sexuals completes*?

La professora, que havia fet un curset d'educació sexual, va respondre amb seguretat i aplom:

–Són les relacions que es produeixen entre homes i dones quan arriben a l'edat adequada, en condicions saludables i higièniques, formant part d'una vida sana.

A la sortida del col·legi, l'esperava l'Anna, la seva riallera cangur, tan receptiva i inspiradora de confiança i seguretat com sempre. A la Núria li va faltar temps per fer-li la mateixa pregunta, explicar-li les respostes i confessar-li els dubtes que tenia. L'Anna li va contestar amb fermesa que no fes cas de tantes ximpleries: tot era permès i no havia d'acceptar cap prohibició.

Finalment, la Núria va acudir a la seva tieta Llúcia, una dona d'ulls grossos, i hi va dipositar tota la seva confusió. Amb la saviesa de totes les dones d'ulls grossos de la seva llarga estirp, li va explicar el que se sentia quan s'era un infant, una dona..., com es creixia, com es canviava.

–Però tieta, i jo què puc fer i què no puc fer?

–Reina, *tu va' dove ti porta il cuore*.

Els personatges d'aquesta història representen, de manera estereotipada, les actituds que poden adoptar els adults davant el sexe. És obvi que, a la vida real, les persones poden adoptar diversos tipus d'actituds, fins i tot davant un mateix fet, depenent d'altres variables personals o del moment concret de la seva evolució personal.

És evident que, segons aquestes actituds, se seguirà un model determinat d'educació sexual, s'intentarà d'assolir certs objectius, es treballaran actituds establertes, es fixaran valors concrets...

És, doncs, necessari plantejar-se, abans de qualsevol actuació, de qualsevol programa d'educació sexual per modest que sigui, quines són les nostres actituds davant el sexe. Ningú, per molt innocent que sigui, no s'acosta a la sexualitat amb mirada neutra, objectivament: si fóssim objectes, podríem ser objectius, però pel fet de ser subjectes no ens queda més remei que ser subjectius. El nostre objectiu hauria de centrar-se a conèixer la nostra subjectivitat més que no pas a lluitar contra la nostra pròpia història.

—*Reina,* tu va' dove ti porta il cuore.

Actituds bàsiques de l'adult davant la sexualitat

És impossible que una persona, per molt ingènua que sigui, abordi d'una manera càndida l'educació sexual. Generalment, sempre ho farà des de les seves experiències i vivències, des de les pròpies actituds.

A més, la majoria de les persones consideren les actituds sexuals que difereixen de la seva com la visió geocèntrica de l'univers segons Ptolemeu: com més difereixin de les seves, més llunyanes i estranyes.

1. Actitud prohibitiva
(La mare i el pare amb model moralista, la mestra amb model mèdic)

El fet sexual humà i les seves implicacions estan prohibits. No es vol ni sentir-ne parlar; s'intenta evadir (per exemple amb sarcasme), es viu de manera vergonyant. L'època victoriana és la màxima representació del model moralista. Actualment, es dóna molt sovint en el model mèdic.

Aquesta actitud, més o menys dogmàtica, pot ser deguda a moltes causes: educació, ignorància, inèrcia, costums, religió, política, i a raons polítiques, sanitàries i tabús.

2. Actitud permissiva
(La cangur)

Es caracteritza pel fet de permetre tot allò que està prohibit. És la cara moderna de l'actitud prohibitiva, allò que a vegades s'anomena «políticament correcte». No implica una reflexió ni un convenciment real, sinó el seguiment de la moda i no fer el ridícul davant un plantejament generalitzat. Cal fer ressaltar, però, que aquesta actitud es basa també en la prohibició, perquè si es permet quelcom és perquè estava prohibit.

Aquesta actitud pot ser deguda a moltes causes: reivindicació, ànsia d'alliberament, inèrcia, esnobisme, por al ridícul...

3. Actitud comprensiva
(La tieta)

Es basa en un autèntic respecte a les persones. Es fonamenta en una *pedagogia de l'acompanyament* (i no és cap novetat, perquè ja va ser defensada al segle XVI per Montaigne) en la qual el formador acompanya l'alumne en el descobriment de cada fet (en aquest cas el fet sexual humà). El formador no imposa les seves opinions, sinó que ajuda cada alumne a formar-se les seves pròpies.

Concepte de sexualitat

Entendre el concepte de sexualitat, reflexionar-hi, considerar-ne la importància, tant en l'educació com a la vida privada, ajudarà a concebre la sexualitat amb flexibilitat i complexitat en lloc de tenir-ne una visió rígida i simplista.

És molt difícil definir senzillament la sexualitat, perquè és un concepte molt complex, individual, que es pot tractar des de molts punts de vista (biològics, psicolò-

gics, antropològics, sociològics, filosòfics, ètics, històrics, etc.).

S'han de tenir en compte les premisses següents:

- «La vida sexual de l'ésser humà comença el dia que neix i acaba amb la mort.» (Wilhelm Stekel.) La sexualitat és important a qualsevol edat, encara que es manifesti de manera diferent.
- «La sexualitat constitueix una dimensió quotidiana de les nostres relacions humanes, de manera conscient o inconscient, implícita o explícita, privada o pública, conformant-se com un component, certament susceptible de repressió i ocultació, però no de ser eliminat.» (Fernando Barragán). Són conductes, però també actituds, sentiments, vivències...
- «La sexualitat no és únicament el coit o tenir relacions sexuals (amb altres persones o amb si mateix).»
- Tampoc no és únicament un instint biològic que serveix per reproduir-se.
- La sexualitat no es localitza solament en els òrgans genitals o en els reproductors: tot el cos és sexuat, cada una de les seves cèl·lules.

Marc teòric

El fet sexual humà (segons Efigenio Amezúa)		
EL SEXE	LA SEXUALITAT	L'EXPRESSIÓ SEXUAL
És la seva estructura És fer-se sexuat	És la vivència És viure's com a sexuat	És el gest És expressar-se com a sexuat

Cada un d'ells amb formes (femení i masculí), matisos i particularitats.

Hom es fa sexuat mitjançant el *procés de sexuació* amb els nivells següents: sexe genètic (o cromosòmic: XX/XY) - gonadal - hormonal - genital - morfològic - psíquic - social - naixement - assignació - aprenentatge - de pubertat - axiològic - civil - etc.

Tesis

Segons de quina tesi es parteixi, es comunicarà un determinat punt de vista, és a dir, un enfocament determinant de certes actituds. Bàsicament es poden considerar les tesis següents:

- ***Reproductora***: que només té en compte la reproducció.
- ***Hedònica***: que només es fixa en el plaer.
- ***Sexuant***: basada en la biografia, engloba les dues anteriors i va més enllà.

Conclusió

Qualsevol persona que vulgui empren-

dre una educació sexual (o sigui dedicar-se a l'educació: tots els pares, mares, docents...) s'han de plantejar una reflexió seriosa sobre quines són les seves posicions, sentiments i actituds sobre la sexualitat. Formar-se per ser capaç d'elaborar un programa, conèixer eines adequades per desenvolupar-lo, emmagatzemar recursos suficients per dur-lo a terme, saber crear un clima adequat a l'aula..., tot això serà molt útil, però servirà de poc si abans no ens plantegem quins són els nostres temors, els nostres sentiments i la nostra biografia.

Bibliografia

AMEZÚA, E. *Revista de sexología,* núm. 53, Incisex, 1980.

BARRAGÁN, F. *La educación sexual (Guía teórica y práctica).* Barcelona: Paidos, 1991.

BRECHER, E. *Investigadores del sexo.* Barcelona: Grijalbo.

MONEY, J.; EHRHARDT, A. *Desarrollo de la sexualidad humana.* Madrid: Morata.

ROSA SENSAT

INFORMA-TE'N

Amb la col·laboració de
Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura

ESCOLA DE CATALÀ DE ROSA SENSAT

CURSOS FEBRER-JUNY 1999

• • •

Cursos de llengua general,
nivells A, B, C i D

Cursos específics
(subvencionats per la Direcció General de Política Lingüística)

MATRÍCULA OBERTA A PARTIR DEL 25 DE GENER
(de 9 a 13 h i de 16 a 19 h)
C/ d'Enric Granados, 46, pral. Tel. 93 454 51 31

L'article explica com s'han dut a terme les activitats escolars i el material elaborat per celebrar el 150 aniversari de l'arribada del tren a Mataró, el qual va ser el primer ferrocarril de la península; l'experiència va ser participativa i viva i cada escola hi va treballar des de diferents perspectives.

Els escolars de Mataró a dalt del tren

Equip del Centre de Recursos Pedagògics de Mataró

A l'octubre va fer un any que s'iniciaven en l'àmbit ciutadà els actes programats per celebrar el 150 aniversari de l'arribada a Mataró del primer ferrocarril de la península.

Amb l'objectiu de contribuir que la celebració no passés de llarg de l'escola, des del Servei d'Educació de l'Ajuntament i del Centre de Recursos Pedagògics vam endegar un seguit de propostes per apropar els nois i les noies dels centres escolars al coneixement i estudi de l'esdeveniment.

En aquest article, que ens demana *Perspectiva Escolar*, intentarem explicitar aquells aspectes de la proposta que hagin estat més participatius, tant per part dels professionals, com per part dels alumnes.

Val a dir que la idea inicial era fer un recull d'informació sobre el tema, però

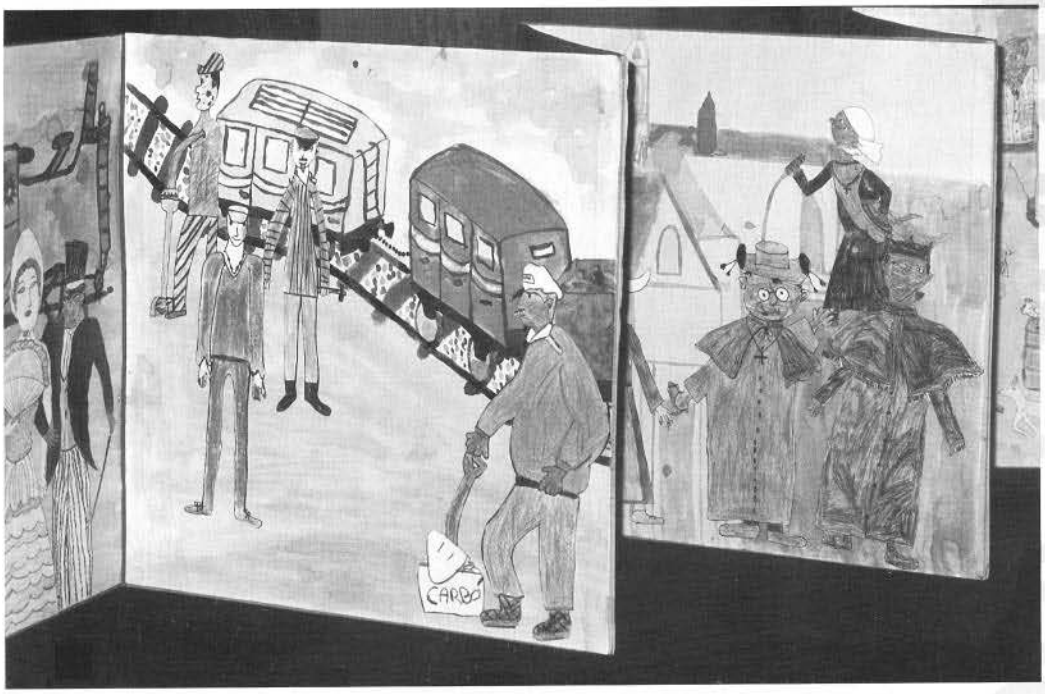


Foto: CEIP Rocafonda.

ens vam animar i vam veure la possibilitat d'endegar una proposta més global, més viva i participativa. Vam començar a recollir diversos objectes relacionats amb la història del ferrocarril, imatges de l'època, pel·lícules, bibliografia, i el que havia de ser un conjunt d'informació va convertir-se en set maletes pedagògiques, que l'una darrera l'altra formaven un tren.

Descripció i activitats de la proposta

La proposta englobava recursos i accions de caire divers relacionades entre ells, encara que també es podien treballar parcialment.

Així doncs, en programar les activitats concretes, vam voler que fossin el màxim d'obertes possible, per tal de facilitar que cada centre educatiu les adaptés a la seva realitat i, per tant, se les fes seves.

Les maletes pedagògiques

En el moment de plantejar-nos el contingut de les maletes, vam pensar en tres blocs:

- Per una part, les tres primeres recollirien els elements més motivadors, el material més suggerent per als alumnes, que els permetés reconstruir a l'aula o al vestíbul de l'escola l'ambient del ferrocarril i dels seus protagonistes. Així doncs,

disposaven d'un recull de bitllets antics de diferents èpoques, banderins de senyals, fanals, gorres de cap d'estació, de treballadors de via, plaques amb informacions diverses...

- Un altre bloc, la quarta, cinquena i sisena maleta contenien informació escrita: dossiers, reproduccions d'elements arquitectònics singulars, llibres de consulta, volums més especialitzats, a partir dels quals els alumnes es podien apropar a la història i evolució del ferrocarril, obtenir informació a diferents nivells, més anecdòtica o amb profunditat i treure'n les seves pròpies conclusions. També tenien la possibilitat d'endinsar-se en la lectura de contes i novel·les, en les quals el tren era el protagonista.
- Finalment, el tercer bloc, el constituïa la setena maleta amb material audiovisual: vídeos sobre aquest mitjà de transport, pel·lícules de llargmetratge, cassets i CD-Rom.

Per donar-les a conèixer, vam pensar que el lloc adient era el Museu del Ferrocarril de Vilanova i la Geltrú. Així doncs, vam organitzar una visita en tren a aquella localitat. Més d'un centenar de mestres ens van acompanyar. Visitàrem el Museu amb la perspectiva d'anar-hi posteriorment amb els alumnes i vam acabar el matí compartint una «xatonada».

A partir d'aquí i durant sis mesos, començà l'itinerari de les maletes pels centres educatius de la ciutat.

Els alumnes pugen al tren/ El tren vist de prop

Paral·lelament al viatge de les maletes, i per tal de complementar el treball que es feia a les aules, vam organitzar visites escolars al Museu del errocarril de Vilanova i la Geltrú i viatges en tren de vapor entre Mataró i Arenys de Mar.

L'esdeveniment als centres docents

Durant el temps previ a la celebració —28 d'octubre—, a les escoles es va tractar el tema des de diferents perspectives. Uns van plantejar-se el 150 aniversari com a fil conductor de les activitats que anirien treballant al llarg del curs, van integrar l'esdeveniment al dia a dia de l'escola. Altres emmarcaren el seu treball dins d'un període de temps més limitat, van aprofitar per desenvolupar-lo dins de la Setmana Cultural, amb exposicions, sortides, visites, viatges amb petits trens de vapor. L'escola es va obrir a la participació activa dels pares, mares, avis... Els centres de secundària trobaren un bon objectiu per elaborar crèdits de síntesi.

D'una manera o d'una altra, amb més o menys implicació, però sempre amb una participació entusiasta, podem dir que la comunitat educativa de la ciutat s'ha fet ressò de l'esdeveniment.

Exposició

Sovint, als treballs que es fan als centres els costa sortir del que podríem dir

l'àmbit interior de l'escola a l'àmbit ciutadà. És per això que vam pensar que aquest seria un bon motiu per fer-ho. Quan vam fer la presentació de les activitats, ja remarcàrem que l'objectiu final de tota la proposta seria acollir en una exposició col·lectiva totes aquelles aportacions que fossin fruit del treball conjunt que alumnes i mestres haurien fet durant el curs. La idea era que l'exposició formés part del conjunt d'actes organitzats a la ciutat.

Aquesta tardor, vint centres de la ciutat, des d'educació infantil fins a educació secundària, han exposat els seus treballs. Aquesta mostra ha acollit un ample ventall d'aportacions, trens, llibres vius, crèdits, composicions plàstiques diverses; totes elles posaven en relleu els recursos i la imaginació dels seus autors.

Els ciutadans han pogut viatjar per la història del ferrocarril reelaborada pels més joves.

Aquesta experiència ha estat possible gràcies al treball conjunt, orientat a un mateix objectiu, de diferents institucions: centres educatius, Ajuntament, Museu del Ferrocarril, Centre de Recursos. La suma d'aquests esforços ens permet a hores d'ara fer-ne una valoració prou positiva.

Ens agradaria que aquest treball conjunt que hem fet fos una aportació, encara que petita, a la celebració del segon centenari de l'arribada del primer ferrocarril de la península a Mataró, de la mateixa manera que nosaltres, en plantejar-nos aquesta proposta, vam cercar informació de celebracions anteriors.

Joan Brossa

Jaume Cela

Som una bona colla de mestres els que hem après moltes coses sobre la poesia gràcies als cursos d'en Nani Riera a les Escoles d'Estiu. En Nani tenia el costum de convidar poetes i poetesses que ens llegien part de la seva obra, i la comentàvem. No cal dir com és d'enriquidor el contacte directe amb els autors i les autores de qualsevol obra artística per arribar a entendre-la i, en molts casos, fer-te-la teva.

En una d'aquestes sessions ens va visitar Joan Brossa. Si la memòria no em falla era a primera hora de la tarda i es va organitzar un debat molt interessant i divertit entre el poeta i el senyor Piguillem, un mestre jubilat que no es perdia cap convocatòria de les Escoles d'Estiu. Van estar discutint sobre el concepte «poesia», sobre què es podia considerar un poema i què no, però no acabaven de posar-se d'acord fins

que al cap d'una bona estona el senyor Piguillem va comentar que ara ja li semblava entendre què defensava Joan Brossa. Més o menys va dir: per a vostè, senyor Brossa, el títol d'aquest curs ja és un poema. I en Brossa va assentir i vam celebrar el consens amb un aplaudiment.

Quan he llegit poemes de Brossa als meus i a les meves alumnes —de diverses edats— he constatat un fet: la seva sorpresa davant d'alguns poemes brossians era molt més petita que la meva. Potser perquè ells tenen una concepció del poema molt més oberta que la que jo tinc o potser perquè estan molt més acostumats a meravellar-se davant de les novetats o de les creacions que trenquen esquemes. Per a ells el joc és una activitat que no té secrets i part dels poemes de Joan Brossa són jocs d'una intel·ligència notable. Els nens i les nenes són molt més avantguardistes del que sembla i troben molt més familiars les pintures de Picasso, de Miró o els poemes de Brossa que la majoria dels adults.

A poc a poc anirem coneixent tota l'obra del poeta del carrer de Gènova, sobretot la teatral i la visual, i encara tindrem més sorpreses, perquè Joan Brossa era un poeta total, un d'aquells autors que sap descobrir l'alè poètic en moltes situacions, en moltes paraules i en moltes construccions que s'escapen de la mirada atrafegada de la majoria dels mortals. Aquesta és una de les funcions de la poesia: fer-nos descobrir allò nou que batega en el més quotidià.

«El nen és a l'escola
M'ha deixat un colom perquè
em serveixi de model.
Ja veurem què en sortirà!»

Déu n'hi do, el que n'ha sortit.

Se'm farà estrany pujar a l'autobús trenta-u o al trenta-dos i no trobar-me amb Joan Brossa. No semblava un poeta i és un dels autors més importants d'aquest segle.

L'enyorarem.

Educació antiracista a l'ESO*

L'Associació SOS Racisme Catalunya ha editat aquest mes de setembre una proposta pedagògica d'educació antiracista per a l'educació secundària obligatòria. Es tracta d'un crèdit variable titulat «Igualtat per viure, diversitat per conviure» i té per objectiu desenvolupar en l'alumnat comportaments prosocials i de pensament crític en relació amb la comprensió i l'actuació dels adolescents en el marc d'una societat diversa des del punt de vista ètnic i cultural.

La publicació està concebuda com una guia didàctica per al professorat, tot i que inclou alguns materials fotocopiables per treballar amb els nois i les noies. Prenent el format de fitxes classificades en una carpeta, el crèdit variable s'estructura en tres parts diferenciades. La primera inclou els principis teòrics a partir dels quals s'ha dissenyat la proposta: contextualització,

* SOS RACISME CATALUNYA. *Igualtat per viure, diversitat per conviure.* Crèdit variable d'ensenyament secundari obligatori. Barcelona, 1998.

models teòrics d'aprenentatge, objectius i continguts, metodologia, avaluació.

El cos central de l'obra, però, és el destinat a l'explicació de les activitats. «Igualtat per viure, diversitat per conviure» és un projecte d'investigació per a un grup-classe de qualsevol nivell d'ESO (de 1r. a 4t.) sobre l'existència del racisme o no en el seu entorn immediat. Els primers capítols es dediquen a reflexionar sobre les característiques i els valors que transmeten els mitjans de comunicació sobre la diversitat, usant com a exemples la premsa escrita i la publicitat. Posteriorment, es demana a l'alumnat d'organitzar-se en petits equips de recerca que, mitjançant diferents metodologies, recullin informació sobre l'impacte que les ideologies racistes, de manera implícita o explícita, tenen al seu voltant. Tot plegat per acabar fent una reflexió a l'aula sobre tot allò experimentat ajudats d'unes dinàmiques participatives que facilitin el debat. La feina feta, un cop elaborada, s'exposa amb cartells en un lloc ben visible del centre educatiu perquè la resta de companys i companyes, o fins i tot de la comunitat, puguin analitzar els resultats obtinguts.

El tercer bloc i darrer inclou una guia informativa per al professorat sobre els principals conceptes i idees que aniran sorgint al llarg del seu treball amb l'alumnat, amb una intenció clara de formació permanent sobre la temàtica del racisme.

Finalment, convindria precisar que és un crèdit variable fortament interdisciplinari, difícil d'assignar a una àrea concreta. Si a això afegim la flexibilitat del seu disseny didàctic que permet des de realitzar tot el projecte en global fins a només fer ús d'algunes de les activitats (tot això sense perdre mai la coherència), cal remarcar que també pot ser usat com a crèdit de síntesi o, fins i tot, fora del marc estrictament escolar. Agrupaments escoltes, centres cívics, casals..., tots ells són centres que poden fer-ne un ús adaptat.

És un material didàctic gratuït que s'obté mitjançant distribució controlada. Per adquirir-lo, només cal que truqueu de dilluns a divendres entre 10 h i 14 h o bé entre 16 h i 20 h al telèfon 933 01 05 97 i demaneu per Miquel À. Essomba o Josep Guardiola, i es concretarà la forma d'enviament.

Les voix de la Paix. Voices for Peace*

Josep M. Vilar

L'eminent violinista Yehudi Menuhin, avui ja retirat com a instrumentista, a través de la *International Yehudi Menuhin Foundation* desenvolupa múltiples activitats encaminades a millorar les condicions de vida dels infants, sempre a través de la música i posant l'èmfasi en les trobades interculturals a través d'aquest medi.

Les veus de la pau és el disc enregistrat en directe en el concert que aquesta fundació va organitzar el novembre de 1997 a Brussel·les. Al llarg de més d'una hora, les set veus femenines protagonistes del recital desgranen un total de setze obres compostes en els estils tradicionals de les seves cultures. Noa —israeliana d'arrels iemenites, establerta als Estats Units— obre el disc amb un discret acompanyament de guitarra i percussió. La intervenció d'Esperanza Fernández «por bulerías» no

* INTERNATIONAL YEHUDI MENUHIN FOUNDATION. Auvidis Chorus.

per ser menys exòtica a les nostres oïdes és de menys qualitat; la seva intensitat és enorme. La tibetana Yang Du Tso hi presenta un mantra i un cant popular, amb acompanyament instrumental i d'un grup de lamas; el resultat és magnífic. Luzmila Carpio, una boliviana de l'ètnia quítxua actua aquí com a missatgera de tots els pobles indígenes d'Amèrica, i ho fa amb dues composicions tradicionals, una derivada de les formes poètiques dels inques i una altra aimarà. La seva veu, d'una bellesa i agudesa extraordinàries en diàleg de tu a tu amb la *quena,* destaca per sobre de l'acompanyament del seu *charango* i de la resta de veus i instruments propis dels pobles andins que l'acompanyen. Tant ella com l'anterior hi canten sengles cançons pentatòniques: un bell paradigma de l'abast d'aquest sistema.

Marzieh és una cantant ja mítica al seu Iran natal del qual va exiliar-se fa uns anys. Acompanyada per un grup de sis intèrprets d'instruments de corda, vent i percussió (*nay, kamanché, dâf* i altres) interpreta tres composicions d'arrels tradicionals, a més d'una d'instrumental. La darrera intervenció va a càrrec de Miriam Makeba, de la tribu dels Bapedis, a Sud-àfrica, que hi canta quatre cançons acompanyada de percussions i d'un cor que hi interpreta les típiques polifonies *a capella* d'aquella cultura.

Aquest suggeridor i contrastant —tant per ràpid com per vast— viatge musical multicultural es clou amb una composició del mateix Yehudi Menuhin, construïda amb l'eclecticisme que l'ocasió demana, i en la qual intervenen totes les artistes. Devia ser un bon colofó a l'acte, però els millors moments del disc són als minuts i a les versions precedents.

Els suggeriments d'usos d'aquest CD a l'aula són diversos i susceptibles d'adaptar-se a moltes edats, tant de l'ensenyament obligatori com del de règim especial a les escoles de música. Per sobre de tot, roman la idea de la multiplicitat de maneres de cantar, totes elles belles en els seus contextos musicals, cap de les quals —però— encaixa precisament amb aquella que tradicionalment i eurocèntricament hom tendeix a considerar com a més «correcta». Aquestes set dones —moltes de les quals han hagut de viure exiliades— ens brinden un missatge de tolerància estilística i de diversitat musical com a via per a la Pau. Un bon material per contnuar fent presents els eixos transversals a l'aula de música.

Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Àfrica al sud del Sàhara: Primària i Secundària: Programa Educar en la Solidaritat. Barcelona: Intermón, 1998.
2 caixes amb vídeos, dossiers, llibres, contes, etc.

CARPENA, Anna; AGUILERA, Isabel. *Una experiència en habilitats socials: quadern de treball.* Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Per una immensa minoria)

Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana, 1997 (Aula XXI/Santillana; 65)
Extracte de l'índex:
La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político; Las metas de eficacia escolar y la mejora de la escuela; La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos; Ejemplos práticos

COHN-BENDIT, Daniel; DUHAMEL, Olivier. *Pequeño diccionario del euro.* Barcelona: Anagrama, 1998 (Argumentos; 214)

EGIDO G'LAVEZ, Immaculada. *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España.* Madrid: Escuela Española, 1998

Eines per a una gestió municipal cap a la sostenibilitat: la pràctica diària de l'Agenda 21 Local. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998
Extracte de l'índex:
Municipis cap a la sostenibilitat: alguns elements de reflexió; Del concepte a la pràctica. El desenvolupament de l'Agenda 21; Mesures per a una gestió municipal cap a la sostenibilitat; Mesures realcionades amb: territori, urbanisme, mobilitat, biodiversitat, energia, cicle de l'aigua, medi atmosfèric i residus

Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1998 (Estudios; 53)

GOLDSCHMIED, Elinor. *Educar l'infant a l'escola bressol.* Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Temes d'Infància; 31)
Extracte de l'índex:
La primera infància i el desenvolupament

que aporten les relacions personals i el joc, en l'ambient de l'escola bressol; Les relacions entre pares i personal: problemes afectius, interpersonals i d'organització; El paper de l'educadora a l'escola bressol; El bebè a l'ambient de l'escola bressol: les seves relacions amb el personal i primers jocs; El segon any de vida: la conquesta de les autonomies i de les activitats; L'hora dels àpats: una experiència agradable i satisfactòria per als infants?; L'exterior de l'escola bressol: jocs a l'aire lliure i visites al barri; L'edifici: la utilització de l'espai, del mobiliari, del material: la construcció del material de joc

GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario. *La estética del espacio escolar: estudio de un caso.* Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1998 (Práctica en educación)

Extracte de l'índex:

El espacio escolar y su comprensión estética; La percepción estética; El espacio escolar: su forma y su función; Estudio de caso sobre la estética del espacio escolar: informe; Consideraciones finales; Una concepción más abierta del espacio escolar; La configuración de la escuela, causa y consecuencia de la cultura social; Dimensiones de interés para la calidad estética y formal de los centros: la cualidad de los espacios

Informe mundial de la cultura 1998: cultura, creativitat i mercats. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1998

Extracte de l'índex:

Cultura i desenvolupament econòmic; Processos socioculturals globals; Creativitat, mercats i polítiques culturals; Opinió pública i ètica global; Metodologia: elaboració d'indicadors culturals; Taules estadístiques i indicadors culturals

JORNADES MARIA RÚBIES DE RECERCA I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2: 1997: Lleida). *La formació dels protagonistes del futur.* Lleida: Universitat de Lleida, 1998

LÉVY, Pierre. *La cibercultura: el segon diluvi?* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya: Proa, 1998 (Biblioteca oberta; 8)

Extracte de l'índex:

Les tecnologies tenen un impacte?; La tecnologia és determinant o condicionant?; La infraestructura tècnica del món virtual; El llenguatge numèric o la virtualització de la informació; La interactivitat; El moviment social de la cibercultura; La nova relació amb el coneixement; El ciberespai, la ciutat i la democràcia electrònica

Libro blanco de la educación. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO., 1998

Extracte de l'índex:

Situación de la escolarización; Población en edad escolar; Escolarización: educación infantil, Educación primaria, ESO, Bachillerato y Formación profesional; El primer ciclo de ESO en los centros de Primaria; Ratio de alumnado por aula; Estudio de previsiones: centros nuevos necesarios, unidades y grupos de construcción, plantilla docente nueva; Previsiones por comunidades autónomas; Encuesta sobre requisitos mínimos

Programmes scolaires: mode d'emploi. Paris: OCDE, 1998

Extracte de l'índex:

Les problèmes actuels: panorama; Le programme scolaire et la société; l'évaluation: théorie et practique; Les enseignants et leur perfectionnement professionnel

Cartellera

DIMECRES DE ROSA SENSAT

Viatge per les xarxes de comunicació des dels espais domèstics

A càrrec de: Empar Moreno, professora d'Història dels Mitjans de Comunicació a la UAB.
dia 24 de febrer de 1999

Hora: 6 de la tarda

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

Decoració primaveral a l'escola

A càrrec de: Flora Miserachs
dia 11 de març de 1999

Hora: 6 de la tarda

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

L'escola de Mestres Maria Antònia Canals a Kathmandú
dia 17 de març de 1999

Hora: 6 de la tarda

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

PREMIS

XXI Premi d'Educació Josep Pallach

Organitza: Grupo Editorial CEAC amb el copatrocini de la Diputació de Barcelona

Termini de presentació: **16 de març de 1999**

Lliurament de treballs: CEAC
C/ Perú, 164 • 08020 Barcelona
Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació
Comte d'Urgell, 187, Edifici del Rellotge, 1a. planta
08036 Barcelona

PREMIS

Premi Albert Pérez-Bastardas.
III Premi de divulgació de Temes d'educació ambiental

Organitza: Fundació Roca Galès (Cooperació Catalana)
Aragó, 281, 1r. 1a. • 08009 Barcelona

Termini de presentació: **30 de març de 1999**
Informació: Tel.: 93 215 48 70
Fax: 93 487 32 83

SIMPOSI

Simposi alternatives a la institucionalització en els serveis socials i d'atenció a la persona: ***Noves solucions per evitar l'exclusió social dels menors***
dies 11 i 12 de març de 1999

Lloc: Centre Cultural Fundació «La Caixa»
Passeig de Sant Joan, 108 • Barcelona

Organitza: EUTS (ICESB) i EUES (Fundació Pere Tarrés)

Informació: Enric Granados, 2 • Barcelona
Telf.: 902 410 000

CONGRESSOS

Congrés L'educació és la clau. Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat dies 7, 8 i 9 d'abril de 1999

Seu del Congrés: Auditori de Barcelona. Hotel Fira Palace
Av. de Rius i Taulet, 1-3 • 08004 Barcelona

Organitza: Ajuntament de Barcelona
Plaça d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona
Tel.: 93 402 35 39 - 93 402 35 28 • Fax: 93 402 35 31
E-mail: congrespec@mail.bcn.es

JORNADES

Jornades sobre comunicació i educació
Tema: ***Quina televisió consumim?***
dies 25, 26 i 27 de febrer de 1999

Informació: Fax: 93 317 83 86
E-mail: mitjans@oangea.org

III Jornades d'experiències de Ciències Socials dies 19 i 20 de març de 1999

Organització: Ass. de Mestres Rosa Sensat i SCHOLA Didàctica Activa

Lloc: Centre per a la Renovació Pedagògica i Cultural Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

JORNADES

Resolució de conflictes des de la igualtat d'oportunitats
dies 14 i 15 de maig (per confirmar)

Jornades d'intercanvi d'experiències en les quals l'alumnat i el professorat són els protagonistes.

Organització: Associació de Mestres Rosa Sensat
Lloc: Centre per a la Renovació Pedagògica i Cultural Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

XIV Jornades d'història de l'educació als Països Catalans
Mataró, 17, 18 i 19 de novembre de 1999

La formació professional i les transformacions socials i econòmiques

Organitza: Ajuntament de Mataró i Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Secretaria de les jornades: Servei d'Educació i Formació de l'Ajuntament de Mataró
Baixada de Figueretes, 1 • 08301 Mataró
Tel.: 93 758 22 87 • Fax: 93 758 22 82
E-mail: jnoe@infomataro.net

FERIA

Aula'99. Salón del estudiante y de la oferta educativa
dies 10 a 14 de març de 1999

Lloc: Parque Ferial Juan Carlos I

Organitza: Feria de Madrid
Tel.: 91 722 50 90 • Fax: 91 772 57 93
E-mail: prensa@ifema.es

Enguany **Aula** coincideix en lloc i dates amb **Interdidac**

SIMPOSIUM

Simpòsium de Didáctica de les Ciencias Sociales
Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué?
dies 23 al 26 de març de 1999

Organitza: Universidad de la Rioja

Informació:
Tel.: 941 29 93 00
Fax: 941 29 93 18

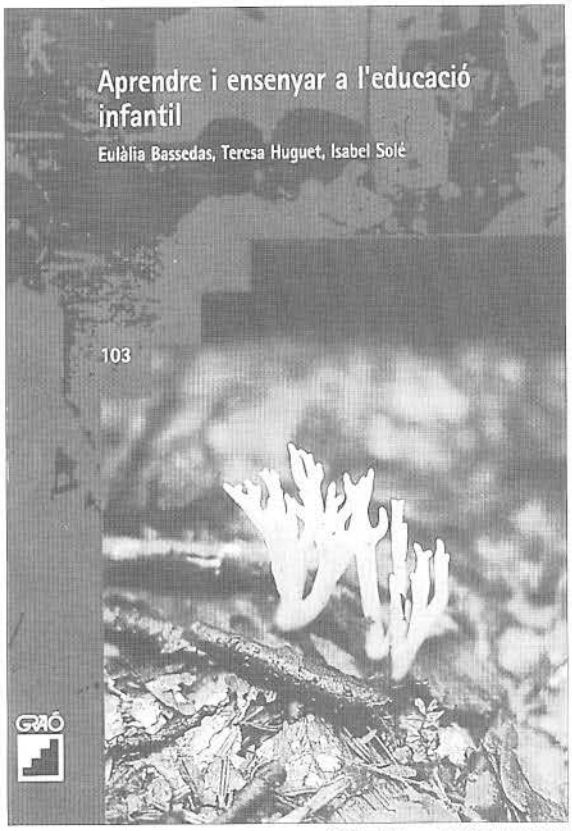
Coordina: Teresa García Santamaría

Has vist aquest llibre de Graó?

• Aprendre i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especifitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

GRAÓ C/ Francesc Tàrrega, 32-34
08027-Barcelona

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

Textos legals

DOGC

24-12-1998

Resolució d'11 de desembre de 1998, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent de centres d'ensenyaments secundaris, escoles oficials d'idiomes, escoles d'arts aplicades i oficis artístics i serveis educatius dependents del Departament d'Ensenyament per al curs 1998-99.

30-12-1998

Resolució de 7 de desembre de 1998, per la qual s'atorguen subvencions a les corporacions locals titulars d'escoles d'educació infantil.

4-1-1999

Ordre de 22 de desembre de 1998, per la qual es modifiquen els crèdits variables tipificats de l'àrea de religió catòlica.

Resolució d'11 de desembre de 1998, per la qual s'autoritzen els nous programes de garantia social que es podran impartir durant el curs 1998-99.

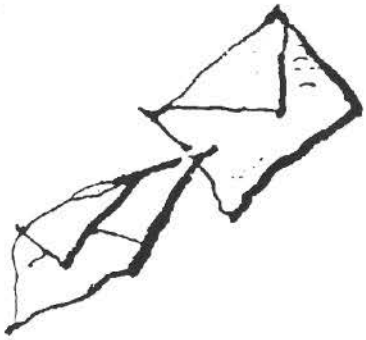
5-1-1999

Resolució d'11 de desembre de 1998, per la qual es resol la convocatòria per a la concessió de subvencions als centres docents privats en el nivell de segon cicle d'educació infantil.

Resolució d'11 de desembre de 1998, per la qual es resol la convocatòria de subvencions per al sostenimment de llars d'infants i centres d'educació infantil de primer cicle de titularitat privada sense finalitat de lucre.

Resolució de 22 de desembre de 1998, per la qual es crea la comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants.

Carta a les lectores i als lectors



El constructivisme i el tractament de la diversitat entre els professors

Benvolgudes amigues
i ben volguts amics:

Tot procés d'innovació porta incomoditats referides a la novetat, a l'obligatorietat de nous plantejaments i de noves activitats i, a la vegada, genera una nova terminologia que la identifica.

La reforma educativa que comporta l'ESO aporta als professors un munt de nous termes, alguns dels quals de mica en mica anirem incorporant al nostre vocabulari quotidià, i d'altres potser no arrelaran entre nosaltres perquè preferirem reciclar termes antics dotant-los de noves accepcions. Dos dels termes més identificadors de l'actual reforma educativa, i que estan influint més poderosament (en positiu o en negatiu!) entre nosaltres, són: el constructivisme i el tractament de la diversitat. Se'ns diu que l'alumne ha de ser conscient que participa activament en un procés d'aprenentatge, que ha d'anar construint nous coneixements a partir del seu estat actual, que només partint de les seves idees prèvies assolirà aprenentatges significatius. És feina del professor anar a buscar cada alumne en el seu estat previ, personal i individualitzat, sense oblidar el seu potencial de creixement i el seu entorn familiar-socioambiental per, a partir d'allà, establir una estratègia d'actuació adequada per tal d'aproximar l'alumne a un estat que estigui d'acord amb els objectius marcats. Que el creixement ha de ser harmònic, que ha de ser integrador i que no ha d'oblidar els aspectes procedimentals i de valors i normes. En dir-nos tot això, es rebutgen frontalment els tractaments unificadors (els programes vàlids per a tothom) i els plantejaments que demanen ments en blanc als alumnes i que pretenen afaiçonar una matèria pura, sense contaminacions ni vicis. En casos extrems, caldrà una adaptació curricular que asseguri que l'alumne, tot i no assolir alguns dels objectius mínims establerts, sí que —com a mínim— progressa en un sentit correcte i evita possibles inadaptacions i marginacions socials.

Qui ha de portar a terme la part operativa dels nous plantejaments? De quina manera canviem les nostres

inèrcies com a professors? Quin és el paper que ens toca fer a cadascú de nosaltres? Com ens situem davant del procés innovador? Quina motivació en tenim?

Com a l'aula, en cada claustre de professors hi ha una gran diversitat de maneres de ser, d'interessos i motivacions, de flexibilitats adaptatives (en general, disminuïdes), d'experiències educatives, d'entorns familiars, d'interessos polítics, i un munt d'idees prèvies que han arrelat fort, a base d'anys, en cada un de nosaltres. Amb tot això es fa ben evident que, a l'hora d'implantar la innovació en cada centre i de dur a terme els desplegaments corresponents, caldrà autoaplicar-nos entre els professors dues idees bàsiques: el constructivisme i el tractament de la diversitat. L'impulsor, gestor o responsable de dur a terme la innovació haurà de tenir-les molt presents. Els professors estem immersos en un procés d'aprenentatge inacabat. No valen els tractaments uniformats, no és possible l'estratègia única, no podem prescindir de les nostres idees prèvies, dels nostres prejudicis. Res no aconseguirem sense una motivació inicial que ens porti cap a la participació activa en el procés innovador. Hem d'adonar-nos que se'ns reclama construir unes noves formes amb uns nous objectius. I cal evitar inadaptats actius o marginats passius: el sistema se'n pot ressentir.

Tot el que hi ha al darrera dels conceptes de constructivisme i tractament de la diversitat és perfectament aplicable als professors. Per tant, i com tot educador a l'hora de dissenyar l'estratègia d'intervenció a l'aula, els responsables o dinamitzadors de la posada en marxa de l'ESO en cada centre hauran de partir del coneixement real i concret del seu claustre tenint en compte tant els aspectes individuals com els grupals. A partir de l'estat d'aquest claustre, i tenint com a referència els objectius generals a assolir, hauran d'establir una sèrie d'objectius realistes, concrets i a l'abast. Caldrà dissenyar a continuació l'estratègia d'actuació i dur-la a terme amb una retroalimentació constant d'acord amb els canvis que es vagin observant. Els mecanismes de control hauran d'indicar les intervencions puntuals necessàries... Igual que a classe, però amb els professors!

I pujant un esglaó més, l'administració educativa ha de procurar plantejaments semblants respecte als equips gestors de cada centre, adaptant-se a cada realitat i amb un correcte tractament de la diversitat. I ho ha de fer amb convenciment i energia: posant-hi ganes!

Antoni Colomer Vallicrosa

Butlleta de subscripció

PERSPECTIVA ESCOLAR

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

- **Estudis:** _____
- **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic ☐ Privat ☐ Concertat ☐

Et subscrius a ***Perspectiva escolar*** per a l'any 1998 (10 números)
Preu soci/a: **6.275 PTA.** Preu no soci/a: **6.975 PTA**
Preu ex.: **775 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat adjunt a la butlleta ☐
Per domiciliació bancària ☐

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

_____

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat	Oficina	DC	Compte/llibreta

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista ***Perspectiva escolar.***

Signatura del titular

RESPOSTA COMERCIAL

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

NO NECESSITA SEGELLS

Franqueig
a destinació

Associació de Mestres Rosa Sensat

Apartat de Correus 486 F.D.

08080 Barcelona

Des d'ara, en un sol telèfon hi trobaràs la resposta a infinitat de qüestions d'arreu de Catalunya.

012

La resposta

Un nou servei. Un nou telèfon* que pot resoldre alguns tràmits sense haver-se de desplaçar, que dóna resposta i orientació, principalment, sobre temes relacionats amb l'Administració de la Generalitat i també sobre d'altres serveis.
El 012 posa, a l'abast de tothom, infinitat de dades d'interès.

Només cal telefonar.

012 atenció ciutadana

InfoCat

Generalitat de Catalunya

*91,2 ptes. els 3 minuts o fracció.

NOVETAT

• • • *Educar l'infant a l'escola bressol*

Elinor Goldschmied

Col·lecció: "Temes d'Infància", **31**
200 pàgines

• • • La finalitat d'aquest llibre és de contribuir, de manera molt pràctica, a la comprensió de l'objectiu de fer assimilar els nous coneixements en la realitat de cada dia i aconseguir-ne un canvi. Sobretot en el sentit de garantir als infants petites relacions estables i satisfactòries amb els adults que se'n ocupen, i estímuls vius i apropiats gràcies a una àmplia gamma d'activitats de joc. El llibre ofereix, a més, suggeriments per a la construcció de joguines adaptades a l'educació moderna a baix cost, fent servir materials de recuperació.

ROSA SENSAT

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

Distribució: Triangle S.L.
Lepant, 135-137
08013 Barcelona
Tel.: 93 265 18 21
Fax: 93 265 15 94