

Publicació
de Rosa Sensat

Febrer 2001

PERSPECTIVA ESCOLAR 252

Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Inspirats per Picasso. Escola de Fonollosa

Grups flexibles de llenguatge oral

Talking Hands

“Badaciència”
i “Juguem amb la ciència”
programes de ràdio
com a recurs didàctic

Vicky Sherpa



Febrer 2001

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 5 2

Edició i Administració:

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

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: 6.660 ptes. Preu no soci: 7.400 ptes.
P.V.P. 825 ptes.

Fotos monogràfic i coberta:

Carme Ortoll

Editorial:

Esperant el decret de matriculació. 1

Monogràfic:

Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Què demanem a l'escola primària en el segle XXI? *Fiorenzo Alfieri* 2

Què s'ha d'aprendre a les escoles d'educació primària? *Antoni Poch* 12

Què s'ha d'ensenyar a la primària? *Gemma Heras i Quim Lázaro* 19

Els aprenentatges bàsics a l'educació. *Pere Solà i Montserrat* 25

Dos models d'avaluació. *Jaume Carbonell* 31

Què haurien d'aprendre els nois i noies a l'escola primària? *C. Alsina, M. Barbal, E. Castellet, R. Guilera, J. Martorell, I. Riera i J. Ripoll* 37

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 43

Escola.

Plàstica:

Inspirats per Picasso. Escola de Fonollosa. *Imma Cortina i Núria Viladés* 46

Organització de l'aula:

Grups flexibles de llenguatge oral. *Àngels Mas Jordana* 54

Integració:

Talking Hands. *Maite Alay i Chari Cervantes* 60

Escola i societat.

Mitjans de comunicació:

«Badaciència» i «Juguem amb la ciència», programes de ràdio com a recurs didàctic. *J. M. Fernández i C. Zaragoza* 67

Entrevista.

Vicky Sherpa. *Josep Callís i Franco* 73

Novetats bibliogràfiques.

Matemàtica emocional. *Jordi Vallès* 83

Avaluació de materials multimèdia 87

Altres novetats. 90

Cartellera. 92

Amb el suport de:



Esperant el decret de matriculació

Durant el període comprès entre el 9 i el 23 de març (d'aquí a pocs dies) s'obre de nou el període de preinscripció dels nens i nenes, nois i noies a les escoles públiques i als instituts.

Esperem que quan aquesta revista arribi a les vostres mans disposem ja del decret del Departament d'Ensenyament que n'ha de regular el procés. Ja seria hora, perquè a hores d'ara els centres escolars han hagut d'iniciar el procés preparatiu (jornades de portes obertes, informació a les famílies, etc.) sense disposar d'aquest decret.

És difícil, o potser massa fàcil, comprendre les raons d'aquest retard, quan ja des del 28 de desembre de l'any passat el Consell Escolar de Catalunya va publicar el seu dictamen sobre el projecte del decret.

Es tracta d'un tema de cabdal importància que tradueix la política d'admissió d'alumnes en els centres finançats amb fons públics. A la comunitat educativa, no li passa per alt la seva transcendència. Si es vol potenciar una xarxa pública que garanteixi un servei educatiu als seus alumnes, sense perill de caure en cap tipus de discriminació i atenent la seva diversitat, caldrà adoptar unes estratègies i ser generosos en uns recursos que ho garanteixin. I aquest decret ha de plasmar aquesta intencionalitat... No el tenim encara, i és per això que ens preguntem:

Com i fins a on s'han recollit les consideracions i suggeriments del Consell Escolar de Catalunya? De quina manera s'han considerat les propostes que els diferents sectors de la comunitat educativa han fet arribar al Departament, durant el llarg període de consultes celebrades l'any 2000? Si al darrer esborrany que hem pogut conèixer (19/12/2000) es pot dir que no s'hi integrava a penes res, què ens trobarem ara, quan finalment el vegem publicat?

La nostra escola necessita un decret de matriculació que equilibri la relació entre l'escola pública i la privada concertada, que potenciï que cadascun dels centres reculli la diversitat social de l'alumnat de cada zona, amb unes mateixes regles de joc, que es garanteixi una informació no esbiaixada a les famílies i unes comissions que segueixin el procés i puguin facilitar l'acolliment de tots i totes amb les millors condicions.

És la millor assegurança d'una bona escola per a tots els nostres nens i nenes. Esperem trobar bones sorpreses en aquest decret tan esperat!

2 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

L'autor, mestre de tota la vida, investigador a l'Universitat de Florència i exregidor d'Educació de Torino comenta l'importància d'entendre bé l'objectiu de l'escola primària ja que «qui ha crescut amb el buit a dintre seu no pot fer bon ús ni tan sols de les noves tecnologies», i «què ha de fer l'escola primària? S'ha d'engalzar en aquest esforç natural de representació del món, en l'intent de transformar la tendència instintiva en passió conscient, de manera que restin inalterades per a tota la vida les ganes de comprendre que caracteritzen l'infant».

Què demanem a l'escola primària en el segle XXI?

Fiorenzo Alfieri L'escola primària té com a objectiu refermar la humanitat de l'infant. Com que la humanitat es desenvolupa molt lentament, l'escola primària, per sort seva, ha de respondre a una demanda educativa més aviat estable; per això ha tingut i tindrà encara la possibilitat d'aprofundir i perfeccionar la seva resposta. Aquest és el motiu pel qual en tot sistema educatiu l'escola primària és la que funciona millor. Aquest és el motiu pel qual no hi ha res més bonic i interessant al món que treballar a l'escola primària.

Qui és pare o mare o bé avi (aquest és, ara, el meu cas) d'un infant petit té la possibilitat de comprovar personalment el miracle de l'absoluta repetibilitat de qualsevol naixement. Tot canvia llevat de l'infant que arriba al món. Tantes revolucions com han transformat la humanitat –la invenció del foc, la invenció de la roda, el motor de vapor i el d'explosió, l'energia atòmica, l'ordinador– no han tingut cap conseqüència pel que fa a la gestació de l'infant: tant físicament com mentalment l'infant neix sempre igual a ell mateix.

Aquesta dada, de fet, hauria de transmetre a la família –que durant els primers anys l'ajuda a créixer– i a l'escola –que durant el mateix període l'ajuda a comprendre el món– una sensació tal de relaxa-

ment, saviesa i joia que hauria de fer enveja a tots aquells que tenen altres tasques educatives.

En la meua vida d'educador, ara ja llarga, he fet alguns passos culturals molt importants: per exemple, del llibre al cine o a la televisió, d'aquests darrers a l'ordinador, d'aquest a Internet. Cada vegada he assistit a estremiments apocalíptics del tipus: hem entrat a la civilització de la imatge, el llibre ha mort; ara només hi ha les xarxes, és la fi no solament del llibre sinó també de la televisió.

A la pràctica diària, però, un pare o un avi intel·ligent, que està disposat a perdre alguns minuts al dia per llegir un bon conte al seu infant al vespre, abans d'anar a dormir, constata (com ha demostrat d'una manera exemplar Daniel Pennac en el seu llibre *Com una novel·la*) que el plaer és el de sempre: l'arribada de les noves tecnologies no ha restat ni un bri de la fascinació i de la utilitat pedagògica a un moment màgic com aquest. L'infant no neix tecnològic; som nosaltres que entrem en crisi quan apareix en escena una innovació forta, no ell.

Tot això significa que les conseqüències negatives o, en tot cas, els perills que inevitablement segueixen qualsevol revolució tenen a veure amb les nostres maneres adultes de gestionar la innovació, no amb l'infant.

Si ja no li llegim bons contes i el col·loquem davant de la televisió, llavors la nova cultura de la imatge matarà la paraula. Si l'empenyem de ben petit a navegar per la xarxa, llavors aquesta probablement matarà tant la paraula com la imatge. Però, no es tracta de destins fatals; es tracta de conseqüències dels nostres errors previsibles i del tot evitables. No acusem, doncs, les novetats, les revolucions, els canvis; fem un examen de consciència, concretem les nostres responsabilitats i comportem-nos d'acord amb aquestes.

Per exemple, fa uns dies he pogut constatar per enèsima vegada com la veritable música –aquella immortal de debò– enfonsa les seves arrels en l'espècie-especificitat (diria Chomsky) de l'home. El meu segon nét, de quatre mesos, ha demostrat de manera evident que reacciona amb joia quan escolta el *Magnificat* de Bach, obrint els ulls com unes taronges de manera divertida i trobant plaer de seguir el rit-

4 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

me acompanyat per les meves mans. La musicalitat humana ha estat representada de manera excel·lent pels grans clàssics en algunes de les seves produccions més meravelloses i els infants molt petits, en contacte amb aquestes representacions, inevitablement demostren que les aprecien.

El que pot donar la lectura d'una bonica història –com també el contacte directe amb la natura, escoltar i produir música, el dibuix i la visió de les obres d'art, el joc corporal i el teatral– no ho pot donar ni la televisió ni l'ordinador ni la xarxa. Aquests instruments més recents, per la seva banda, permeten experiències ulteriors que seria absurd d'impedir, però s'han de veure justament com a «ulteriors», no com a substitutives, no com l'as que en la majoria de jocs guanya totes les altres cartes del seu coll.

D'altra banda, és justament el món de la producció i dels negocis el que cada vegada demana més a l'escola i a la família de preocupar-se de la formació de la persona-base i de no preocupar-se d'ensinistrar massa aviat els nens en les noves tecnologies. Podríem esperar una actitud contrària d'aquests interlocutors; l'anticipació de l'aprenentatge es podria considerar convenient per part de qui té com a principal objectiu la producció de riquesa. Tanmateix, no és així, i això no perquè als empresaris els hagin agafat sobtats atacs humanístics, sinó perquè les noves tecnologies, les han d'utilitzar, perquè donin bons resultats, persones veritables, naturals, creatives, en pau amb elles mateixes. Qui ha crescut amb el buit a dintre seu no pot fer bon ús ni tan sols de les noves tecnologies.

L'assumpte ha esdevingut avui realment dramàtic. Tothom està convençut que la prioritat social número u és un tipus de formació dels ciutadans adequat a la complexitat de la vida real i, per tant, als nous sistemes per accedir a les informacions i per servir-se'n. Se'n segueix un considerable esforç organitzatiu i financer per satisfer concretament aquesta exigència prioritària. Es tracta d'un fet certament positiu, però que no és suficient. Si no es desenvolupa una adequada atenció a quines són les circumstàncies de la formació, és a dir, les condicions amb les quals l'acció formativa és realment eficaç i «passa» a les persones en formació, els monumentals projectes formatius que les institucions i el sistema productiu estan projectant i posant en pràctica corren el risc de fracassar miserablement.



I és aquí on entra la funció de l'escola primària i, des d'aquest punt de vista, aquells que tenen interès que els projectes de formació tinguin una eficàcia real l'haurien de valorar al màxim.

L'escola primària, com ja hem dit, hauria de reforçar les tendències naturals de l'infant, les vocacions que la filogènesi humana ha escrit en el seu aparell genètic. Posem com a exemple l'anomenat «coneixement científic» que, d'altra banda, és avui una de les grans prioritats.

L'infant ve al món amb un potencial cognoscitiu extraordinàriament poderós, el qual no desitja altra cosa que arribar a ser un sistema cognoscitiu en acció. Hi ha mil de milions de neurones i cada una d'elles tendeix a interconnectar-se amb milers dels seus semblants. L'infant molt petit comença a construir immediatament, per un impuls natural, el seu propi sistema cognoscitiu creant enormes quantitats d'interconnexions. Si no té la possibilitat de fer-ho, sofreix i plora desesperat com quan té gana o son.

6 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Les interconnexions són idees sobre el món que són resultat d'experiments sobre aquest món: sense interaccions amb l'ambient el sistema cognoscitiu no s'estructura al seu interior. Si no s'estructura, l'infant sofreix i ens ho fa entendre justament amb el plor desesperat.

Com que l'infant molt petit ha de donar una primera forma al seu immens sistema cognoscitiu, no pot permetre's el luxe d'aprofundir, de perfeccionar; s'accontenta de fer-ne una primera embasta i després vol anar sempre més lluny cap a noves experiències, a noves estructuracions. Per aquest motiu és tan fatigant evitar que s'avorreixi i que plori. Quan l'infant té dos o tres anys, en canvi, la necessitat més forta és retornar contínuament a les anteriors estructuracions, als primers esbossos d'idees sobre el món. És per això que li agrada fer-se repetir fins a l'infinit allò que l'interessa o el diverteix. Necessita menys quantitat i més qualitat.

Què ha de fer l'escola primària? S'ha d'engalzar en aquest esforç natural de representació del món, en l'intent de transformar la tendència instintiva en passió conscient, de manera que restin inalterades per a tota la vida les ganes de comprendre que caracteritzen l'infant. No en va es diu que els grans científics –i també els grans artistes i els grans emprenadors– són grans justament perquè han romàs una mica infants.

L'anomenada educació científica ha de ser, doncs, una pràctica que consisteix a treballar en grup per:

- escollir un fet de la realitat «just», és a dir, una fenomenologia que provoqui la curiositat, que desafii el sentit comú;
- parlar-ne molt valorant tota la cultura implícita, és a dir, les idees sobre el món que ja estan presents en el grup;
- mirar d'adequar les representacions verbals i simbolitzades de maneres vàries al fet real del qual s'ocupa, explicant històries coherents amb la fenomenologia observada i temptejant teories ingènues que la generalitzin;
- fer encaixar en les teories ingènues, construïdes a l'interior del grup, les respostes de la ciència consolidada, de manera que aques-

tes últimes gaudeixin de l'interès i de l'escalfor amb què s'han construït les teories ingènues;

- garantir que fins i tot les explicacions conceptualment més difícils es puguin comunicar sempre amb el llenguatge comú, que siguin sempre bones narracions.

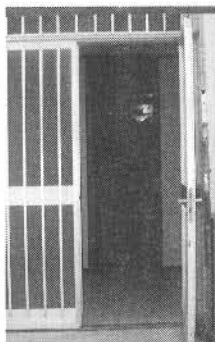
L'escola primària és absolutament privilegiada respecte als altres nivells de l'escola. És una mica com aquells grups de colons grecs que arribaven per primera vegada, o gairebé, a les meravelloses terres del Peloponès o a les terres de Sicília o de Calàbria i podien permetre's el luxe d'escollir els millors llocs per construir-hi els temples o els teatres. I nosaltres encara avui ens commovem fins a vessar llàgrimes quan visitem el teatre de Taormina (que té com a fons natural l'Etna, blanc de neu, una costa d'increïble bellesa i la lluna plena que passa prop del volcà just a l'hora dels espectacles) o el d'Epidaure o el de Segesta.

L'escola primària pot escollir amb una notable llibertat els esdeveniments naturals o bé les produccions artístiques o encara els moments històrics més adients per desencadenar aquells processos de construcció del coneixement necessaris per a la conquesta del gust per mitjà de la conversa, de la narració, de la possibilitat de ser models, de la cultura en general.

Què pot esperar, doncs, el nou segle, de l'escola primària? En primer lloc, ha de demanar-li de sentir-se a l'interior del sistema formatiu entès globalment, amb una tasca precisa que ha d'acomplir al servei de tot el sistema.

Aquest darrer punt ha d'ajudar l'escola primària a determinar amb claredat quin és el seu paper específic.

El món de la recerca científica ha d'ajudar l'escola primària a escollir els *processos cognoscitius* veritablement fonamentals, o potser seria millor dir els *significats* que s'han d'explorar i conquerir. El Bruner més recent ofereix una definició esplèndida de què és un significat: es tracta, diu, d'un entramat indissoluble entre l'epistemologia i l'ontologia d'un fet de la realitat. L'epistemologia té a veure amb la cosa mateixa; l'ontologia amb el seu sentit, amb el to emotiu que



8 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

envaeix l'ésser humà en el moment en què vol comprendre. La cultura consolidada, doncs, ha de proposar a l'escola primària quines són les aventures cognoscitivoemotives que val la pena viure en el període en què s'han de posar les bases per al futur. En aquest sentit podem dir que proposar el currículum és missió del món de la ciència i de la cultura.

Les institucions públiques i privades han de posar a disposició de l'escola primària totes les condicions necessàries perquè aquesta pugui fer de manera positiva la mediació entre l'infant i el currículum: espais educatius, mobilitat pel territori, oportunitats de tot tipus, personalitats exemplars.

Si es pot alimentar d'aquestes dues grans fonts, l'escola primària ha de fer com aquells grans cuiners que creuen que la cuina ha de secundar la naturalesa i no amagar-la o capgirar-la; de la mateixa manera l'escola primària ha de fer de pont entre els infants tal com són i el món tal com és. Coneixent les maneres de ser i de comunicar de tots dos ha d'intentar fer-los trobar, ajustant-los l'un amb l'altre. Es tracta, com he dit, d'un procés natural que comença al moment del naixement: l'escola primària ha d'engalzar-s'hi agilitant i ajudant l'infant a adquirir-ne consciència.

L'escola primària no té necessitat de complicats processos avaluadors per comprendre si està acomplint positivament la seva comesa. És suficient anar a preguntar a les famílies com els infants parlen de l'escola i sobretot si estan descontents, durant els caps de setmana, de no poder anar-hi. Aquest és l'objectiu que cal proposar-se: que els infants desitgin i reclamin l'escola primària fins i tot quan està tancada.

Objectius simples, activitats simples, naturals, antigues. A Itàlia hi ha un moviment de cultura vinicologastronòmica que, amb termes anglesos, s'anomena *slow food*, en contraposició a l'americà *fast food*. Va néixer en una petita ciutat del Piemont, Bra, al cor de la millor zona vinícola i gastronòmica d'Itàlia, les Langhe, terra del vi Barolo i de la tòfona blanca. La filosofia del moviment es basa en el principi que el menjar, al cap d'un quart d'hora de la seva ingestió, es converteix en nosaltres mateixos. Val, doncs, la pena de triar-lo amb cura, de pagar-ne el preu just, d'assaborir-lo amb calma i en bona companyia,

de convertir-lo en una ocasió única de plaer i de saber. Perquè això sigui possible és necessari salvaguardar la saviesa amb què els homes durant segles han cultivat i criat les primeres matèries. Si permetem que s'extingeixi, estem condemnats a la uniformitat i a l'alienació. Sigui benvingut el progrés tecnològic; tot es pot millorar sempre! Però ha de ser un progrés que sumi, no que resti. Al Salone del Gusto, que l'Slow Food organitza a Torí cada dos anys amb un enorme èxit internacional, s'hi presenten els «presidi» o reserves (ara més de cent) que el moviment ha creat a tot Itàlia per defensar antigues tècniques agrícoles gràcies a les quals es produeixen primeres matèries extraordinàries, totes en perill d'extinció. El públic, sobretot els joves, demostren que ho aprecien i que estan disposats fins i tot a gastar més si val la pena. Està naixent una nova economia de l'alimentació, fundada en la qualitat i en la saviesa.

Doncs bé, l'escola primària ha de saber anar a poc a poc, ha de triar els productes de millor qualitat i hi ha de treballar dedicant-hi el temps necessari, ha de fer poques coses però ben fetes, en un clima serè, amb el màxim relaxament, produint diversió i alegria.

Abans d'acabar responguem a la pregunta: què ha demanat a l'escola primària el segle passat?

Des de començaments de segle, l'escola primària va ser la palestra on es va posar en pràctica la millor pedagogia, encara que la gairebé totalitat de les escoles normals eren autoritàries i purament transmissores. Dewey havia comprès ja que l'escola ha de servir per a la vida i per fer-ho ha de ser, ella mateixa, vida. El moviment de l'escola activa, partint de Dewey, desenvolupava ja experiències importants referents a la creativitat, la comunicació, la cooperació, la relació entre emoció i coneixement.

A part d'algunes anticipacions interessants, entre les quals la desenvolupada a Espanya durant el breu parèntesi republicà, cal esperar la postguerra perquè les intuïcions i les experiències del moviment de l'escola activa es converteixin en programes i lleis en els estats d'Europa i d'Amèrica del Nord.

La inspiració, en realitat, més que «activista» era piagetiana: l'infant no és un home en petit, la seva naturalesa és diferent de la dels adults;



10 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

durant uns dotze-tretze anys aproximadament l'infant creix seguint un programa evolutiu que passa per diversos estadis i s'acaba amb la conquesta de modes de pensar lògicament eficients, els quals poden evolucionar encara, però tenen ja l'estructura de la intel·ligència adulta. L'escola primària és, doncs, una escola que defensa l'infant de les influències externes, que va *versus* la seva especificitat, que considera el seu desenvolupament com una iniciació, la qual en un determinat moment s'acaba amb el pas a una altra manera de ser home. Com deien els programes italians per a l'escola bàsica (dels sis als onze anys) de 1955: l'infant és tot intuïció, fantasia, sentiment.

A mitjan anys seixanta emergeix una perspectiva sensiblement diferent. La hipòtesi evolutiva de Piaget entra en crisi i s'apunta la hipòtesi estructuralista que consisteix a posar en el centre ja no l'infant sinó la cultura que la societat té interès que les noves generacions adquireixin de la manera més ràpida i productiva possible.

Mentre que per a Piaget l'infant no és un vas buit que s'ha d'omplir, sinó al contrari un vas ple que cal que surti fora, l'estructuralisme cultural, sense tornar a l'època de la transmissió autoritària del saber, amb tot posa com a condició irrenunciable que l'escola primària es proposi objectius culturals ben precisos, considerats com a fonaments de les diverses epistemologies científiques. És l'època dels anomenats programes estructurats preparats per les disciplines lògicomatemàtico-científiques i després, també, per la lingüística i les ciències humanes i socials.

Avui som cridats, com ja he dit, a una síntesi evolutiva de les dues posicions. L'aspecte evolutiu es deu principalment al desenvolupament de la ciència cognitiva –o ciència de la ment– que ha posat com a centre d'atenció el problema de la construcció del coneixement, de les circumstàncies del comprendre, de les condicions per les quals la formació bàsica «passa» veritablement de l'ambient educatiu a l'infant.

Certament, es respecta l'infant en la seva especificitat; certament, també és just que la societat esperi de l'escola primària l'alfabetització d'una cultura útil; però no es pot triar entre les dues exigències; cal construir un pont entre totes dues, cal que es trobin, per mitjà d'un pacient treball artesà que l'escola primària es pot permetre de desenvolupar de la manera i en els temps deguts.

És justament d'aquests temps la reforma del sistema educatiu a Itàlia. Fins ara teníem una escola bàsica de cinc anys, una escola secundària de primer grau de tres anys, una escola secundària de segon grau de cinc anys. A partir de l'any que ve s'iniciarà la reforma dels cicles escolars, la qual preveu només una escola primària de set anys i una secundària de cinc, amb la reducció d'un any sobre el total dels tretze anteriors i amb l'escolaritat obligatòria que s'allarga fins a l'edat dels quinze anys i el període de formació fins als divuit anys. Al mateix temps, s'ha reformat la universitat que, des de l'any que ve, donarà la llicenciatura en tres anys, a la qual pot seguir un primer màster d'un any i un segon màster de dos anys.

A mi, m'agrada que s'hagi eliminat el cicle que creava més problemes: el de l'anomenat *scuola media*, que era una escola que acollia com a alumnes de l'escola secundària nois i noies que encara tenien necessitat de l'escola primària. Considero que és una gran conquesta per a nosaltres, que hem volgut treballar tota la vida en i per a l'escola primària, sentir dir als polítics paraules d'aquest tipus: l'escola bàsica és l'escola que funciona millor, que col·loca Itàlia als primers llocs d'Europa per la qualitat del servei ofert; augmentem, doncs, el seu efecte positiu confiant-li els nostres nois i noies dos anys més. És un senyal, aquest, que la societat potser ha comprès finalment que l'*slow education* és la nostra aposta per al futur.

12 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

«L'escola només podrà fer ben feta la feina que li és pròpia quan els altres agents socials educatius, els ja existents que caldrà potenciar amb suficients recursos humans i materials, o els nous que caldrà crear, també col·laborin eficaçment en l'harmonització d'aquest gran puzzle educatiu. Cada peça ha d'estar al seu lloc, cada peça té la seva funció. Avui es demana a l'escola una missió impossible: que ompli molts buits.»

Què s'ha d'aprendre a les escoles d'educació primària?

Antoni Poch
Mestre

Una pregunta oportuna?

Al costat dels seriosos i transcendentals interrogants que en el món d'avui es planteja la humanitat, formular una pregunta d'aquest ordre pot donar a entendre a més d'un i d'una que tenim poca feina o moltes ganes de buscar tres peus al gat. Sí, el món canvia i ho fa molt de pressa. Tothom hi està d'acord. Però, el tema de l'escola, no ha estat sempre molt clar? A qui se li acut preguntar què s'ha de fer a l'escola? O no és tan clar això? Trobarem parers per a tots els gustos. Vosaltres, amables lectors i lectores, teniu la resposta a punt?

Breu mostrari d'una col·lecció d'inputs del dia

Crec que la pregunta és del tot pertinent i socialment ben necessària. Havent acceptat la proposta d'escriure alguna cosa sobre el tema –si pot ser de profit–, he estat especialment atent als discursos del meu entorn durant unes quantes hores del cap de setmana per tal d'agafar un fil que m'ajudés a sortir-me'n.

La meva atenció ha donat preferència, vés a saber per què, a alguns

reportatges de televisió, així com notícies i articles de premsa. A les paraules de José Saramago, per exemple. Aquest escriptor portuguès, premi Nobel de literatura, es passeja aquests dies per diverses ciutats promocionant *La caverna*, la seva darrera obra, on ha tractat d'expressar, ni més ni menys, l'estat de deshumanització en què es troba el món. L'autor creu que la nostra societat viu engegada pel divertiment i governada pels interessos dels poders econòmics que marquen els dissenys de la societat. Que tot i viure en llibertat, és quan es critica menys. Vivim resignats en una gran *disneylàndia*, i ens hem oblidat d'usar el cervell per dir no, per ser crítics, per buscar el perquè i el per a què de les coses. José Saramago afirma que el que de debò avui és obscè no és la pornografia, sinó el fet, per exemple, que es pugui seguir morint de fam.

També ha estat un altre viatger qui ha deixat petja en la meva improvisada recerca: George Steiner, l'assagista nascut a París el 1929, fill de jueus austríacs que fugiren del més gran dels desgavells quan ja s'intuïa. Aquests dies ha estat a la capital del regne, on ha pronunciat una conferència en el Círculo de Bellas Artes. Diu la crònica periodística que aquest pensador està molt preocupat pel futur de la parla oral i escrita, que després de 3.000 anys de domini potser ha arribat la seva crisi, *que els nens cada cop són més experts en llenguatge informàtic però més analfabets*. Segons que sembla, Steiner ens ha dedicat alguna floreta: *els mestres de primària amb talent no són gaires, i els que en tenen es moren de fam i prefereixen anar a treballar a la IBM*. Steiner opina que *resulta il·lusori pensar que l'educació, amb la suma del cultiu de les arts i les ciències, civilitzarà la política i la democràcia*. Afegeix que aquesta idea és falsa perquè *avui existeix més barbàrie en l'home i, tanmateix, cada cop més gent visita els museus i té més possibilitats d'escoltar música*. Steiner també creu que assistim a una mena de *desmai de la imaginació*. Déu-n'hi-do!

Per cert que pel que fa al tema de la llengua tothom s'hi veu en cor: el professor Ferran Toutain afirma en la primera pàgina de la seva recent obra *Sobre l'escriptura*, publicada per la Facultat de Comunicació Blanquerna, que a l'escola primària no s'aprèn a escriure i que quan els estudiants arriben a la universitat encara no en saben. Bé, no ens posem més nerviosos. Com que som gent de diàleg, abans de buscar brega ens llegirem el seu treball.

14 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Una tercera i última fiblada ha sorgit de la darrera pàgina del suplement *Cultura* que cada dijous inclou el diari *Avui*. La periodista Eva Piquer signa tres columnes que apareixen sota el títol *Vagines xerraires*. Així, també, ni més ni menys. La protagonista de l'article diu que va tenir la sort d'anar a una escola de les anomenades actives, on un equip de mestres progressistes s'esforçaven a educar-la en la llibertat i la tolerància i en altres excel·lències. Tot plegat –goso entendre– li va fer més nosa que servei. Perquè *una dècada d'escola activa en un ambient de germanor no s'esborra així com així, i encara van haver de passar uns anys perquè la nostra amiga aprengué a desconfiar de la gent*. En altres paraules, el que la protagonista havia après no li va servir per a la vida fora de l'escola, ni tan sols per anar a l'institut!

Processament de la informació i assaig d'alguns outputs

Els analistes diuen, i els mestres ho poden assegurar a bastament, que quan es parla de l'educació aquesta s'entén com la tasca pròpia de l'escola en un percentatge altíssim i creixent. Gairebé atorgada en exclusiva o monopoli. No cal fer referència a la instrucció, perquè aquesta no té cap més pretendent. Tant si un vailet empenya esverat una pobra àvia com si fa el ridícul mirant el televisiu *Cifras y Letras* o s'embarbussa recitant el vers de Nadal, podem sentir un incisiu: *Què t'ensenyen a l'escola?* I si parlem de drogoaddicció, violència o xenofòbia, és fa o no fa el mateix. No fa gaires dies algunes autoritats carregaven a les *ikastolas* la responsabilitat de la *kale borroka*.

Els mals del món potser no tenen encara l'envergadura que descriuen Saramago o Steiner. Però potser hi anem anant. En tot cas, l'escola ni vol, ni pot, ni ha de pretendre, ni ningú li pot exigir o demanar que sigui qui hi posi remei. L'escola hi té la seva part de responsabilitat, com qualsevol altra institució social, com la família, els centres de lleure, els serveis socials i de salut, els sindicats, els partits polítics, els ateneus i centres culturals, els clubs esportius, les empreses de tot tipus, els poders judicials, els urbanistes, els poders mediàtics o els governs municipals i d'altres àmbits, o la veïna del quart primera. I tots aquests i altres ens socials estan constituïts per persones, per ciutadans i

ciutadanes amb els mateixos drets i deures. Ningú no s'escapa de contribuir al procés educatiu.

Si bé en altres èpoques o cultures hagi estat o encara sigui diferent, avui, en la societat en què vivim, instrucció i educació són indestriables. Tothom s'instrueix educant-se i s'educa instruint-se. Perquè això es fa sempre ineludiblement en un sentit o altre. Per aquesta raó, per exemple, podríem parlar d'educació racista. Tot i que per a una gran majoria sembla contradictori que aquestes dues paraules puguin anar de bracet, si es parla d'*educació* no hi escau l'adjectiu *racista*. Les utopies no han mort! I els agents d'aquesta tasca són tots els ciutadans i ciutadanes de cada societat determinada, si és que avui no ho som ja de tot el planeta, de grat o per força. Per tant, al meu entendre, aquest binomi instrucció-educació només té existència virtual. Ni té gaire interès la diferenciació entre els conceptes d'educació formal, no formal i informal. També considero indestriable el què s'ha d'aprendre, del com s'ha d'aprendre i el per què s'ha d'aprendre. Tot forma part d'un únic objectiu. Amb un sentit o amb un altre, amb totes les interferències i contradiccions que vulgueu. Sortosament. Ens diuen els científics que remenen pels jaciments prehistòrics d'Atapuerca que el procés d'*hominització* sembla que està enllestit, però el procés d'*humanització* de la Humanitat encara està a les beceroles. Si l'ela-



16 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

boració d'estrís ha estat decisiva per a l'evolució de l'espècie, quin tret defineix la seva *humanització*?

Però el campí qui pugui no porta enlloc. Hem de ser capaços d'anar harmonitzant un pas darrere l'altre totes les peces d'aquest immens puzzle d'ens socials educatius, de relacionar-los amb imaginació, tot començant per la família, l'escola, el món del treball i els serveis del propi municipi, en plans integrats de coordinació, ampliant cada vegada més els marcs geogràfics i els agents d'actuació. Això està al nostre abast i hi ha hagut i hi ha realitzacions molt notables.

Però, a l'escola, què li correspon de fer?

Dilluns al matí em trobaré tocant de peus a terra davant d'una col·lecció completíssima de vailets, com una mostra força representativa del conjunt social, tots amb uns ulls com unes taronges, però amb tarannàs i històries personals úniques i irrepetibles. D'una manera o altra tots expressaran les seves ganes d'existir, de ser tinguts en compte, de ser valorats i estimats passi el que passi, de posar a prova i de fer créixer els seus coneixements i tota mena d'habilitats, de fer projectes i d'intentar dur-los a bon terme. Bé caldrà respondre a aquesta demanda. És una qüestió d'ètica.

Aleshores l'escola ha de permetre i impulsar que aquest grup de nens i nenes, que manté una cooperació i una confrontació dinàmiques, conjuntament amb adults competents, en un espai adequat, aprenguin a desenvolupar als màxims nivells possibles les seves capacitats, les de tots i les de cadascun i cadascuna, elaborant les pròpies experiències a partir dels respectius coneixements i emprant tots els llenguatges i totes les dimensions de les respectives personalitats.

Més o menys d'aquesta manera, Francesco Tonucci expressava ja fa més d'una dècada la funció específica i insubstituïble de l'escola. Afegia que *si volem que torni a ser l'escola important del «llegir i escriure» d'abans, ha de saber oferir a tots els nens i nenes les eines fonamentals per a una coneixença crítica de la realitat; motivacions i competències, eines que també han de servir per a un futur només intuït.*

Quan diem *escola*, volem dir *escoles*. Tampoc no n'hi ha dues d'iguals. Cadascuna té la seva història, la seva cultura pedagògica, el seu tarannà, el seu marc geogràfic i socioeconòmic, les seves necessitats, i cal respondre i atendre aquesta individualitat. Què s'ha d'aprendre a les escoles de primària, pot i ha de tenir respostes concretes ben diverses amb un denominador comú força genèric.



L'escola només podrà fer ben feta la feina que li és pròpia quan els altres agents socials educatius, els ja existents que caldrà potenciar amb suficients recursos humans i materials, o els nous que caldrà crear, també col·laborin eficaçment en l'harmonització d'aquest gran puzzle educatiu. Cada peça ha d'estar al seu lloc, cada peça té la seva funció. Avui es demana a l'escola una missió impossible: que ompli molts buits.

Com és de fàcil ridiculitzar la feina de l'escola amb un cop de teclat d'ordinador qualificant-la de kumbaià! La protagonista de l'article de títol tan cridaner es queixava d'haver viscut tants anys dins d'una bombolla aïllada de la vida real. Potser té tota la raó. En tot cas, l'escola i la vida real s'haurien de confondre tant com fos possible. La qual cosa no té res a veure amb fer-nos ballar al so que toquen!

I tot això, per fer què?

Doncs, tot i que per a alguns espavilats soni força carrincló, per aportar el nostre gra de sorra a la construcció d'un món més just i solidari, on l'existència tingui sentit per a tothom, un món *humanitzat* on ningú digui ni pensi *que aquest és el teu problema*. Dit amb altres paraules: per ajudar els infants a esdevenir ciutadans que no tinguin por de la llibertat, que siguin membres actius, imaginatius, capaços d'entomar la responsabilitat de ser agents de la pròpia història, però també corresponsables de la vida de l'*Altre*, dels altres.

Consensuar aquesta finalitat educativa pot ser relativament fàcil, hipòcritament fàcil. Les paraules poden devaluar-se amb més facilitat que les monedes. I el món que ens envolta està molt més preocupat per la devaluació monetària i els tripijocs interessats que se'n poden derivar, que per restituir a *la paraula* el seu més profund significat al servei de la realització i de la comunicació humana.

18 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Els mestres som permanents observadors privilegiats de la societat *en la seva infància*, i aquesta situació ens dóna autoritat per diagnosticar els seus mals i els seus èxits, i al mateix temps ens dóna el dret i el deure de dir què s'ha d'aprendre a les escoles, a cada escola. Però aquesta resposta no es pot donar si no es resol al mateix temps l'altre interrogant: per fer què? Pot ser que ens titllin de subversius o d'incitar a la revolta. Un granet de sorra, de vegades, pot molestar força. Hem d'estar preparats. Però només haurem complert el nostre deure!

Permeteu-me un punt i final a la salut de George Steiner, algunes obres del qual tinc a la tauleta de nit i us recomano. Com tants mestres de primària, homes i dones de talents potser poc cultivats, que ens costa una mica arribar a finals de mes, seguirem mantenint-nos al servei de tots i de cadascun dels infants d'aquest o de qualsevol poble perquè cap d'ells, ni ara ni quan siguin grans, no visquin ni col·laborin ni activament ni passivament en cap totalitarisme deshumanitzador de cap mena... i deixarem passar de llarg, sense cap mena de recança, l'oportunitat d'anar a treballar a la IBM.

Els autors enceten l'article dient que a l'escola primària els mestres discuteixen més el com s'ha d'ensenyar que el què s'ha d'ensenyar. A partir d'aquesta realitat, fan àmplies reflexions sobre el que ells creuen que s'ha d'ensenyar a l'escola primària en aquests moments.

Què s'ha d'ensenyar a la primària?

Els mestres ens plantegem molts cops com ensenyem. Són llargues discussions dels equips, s'escriuen en el PCC del centre, però poques vegades discutim què hem d'ensenyar, perquè pensem que el que cal ensenyar, ja ens ho dirà l'Administració. Nosaltres ja decidim el com, i molts cops fins i tot arribar a acords de claustre és difícil.

**Gemma
Heras
Quim Làzaro**
Mestres de
primària

L'educació s'inicia el dia que neixes i entres a formar part d'una família i un entorn. A l'escola bressol es comencen a posar els fonaments per fer sòlida l'educació del ciutadà del futur que ha de completar en el pas per l'escola obligatòria (primària i secundària).

Convé que el nen vingui feliç a l'escola, i per això cal proporcionar-li un espai obert, en el qual se senti representat, on pugui opinar de les coses que passen, on aprengui a conviure amb els seus companys i adults que l'acompanyaran en el transcurs dels seus aprenentatges, que l'escolten i que li treuen els coneixements que ell ja sap de moltes coses que ha d'aprendre. L'escola ha de facilitar que el nen s'expressi, es comuniqui, que escolti, compregui i conegui diferents maneres d'entendre les coses, convé que sigui xafarder, que estigui encuriós per saber fer anar les màquines de vídeo, els ordinadors, els televisors... i trobi facilitat per anar omplint aquests instruments amb els continguts de les diferents àrees que es treballen a l'escola.

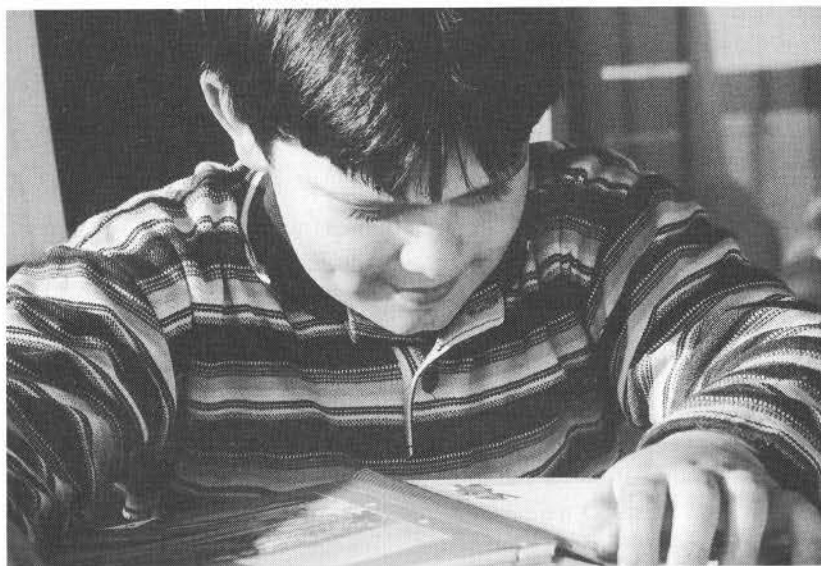
20 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Si hi pensem una mica, veurem que el moll de l'os està en allò que ensenyem. Així cal seleccionar els continguts, no solament per tipologies, conceptuals, procedimentals i actitudinals, sinó també veure quines disciplines han de tenir prioritat per sobre d'altres, el temps de dedicació a cadascuna, i si filem molt més prim, triar aquells continguts que són funcionals per a l'educació que volem donar als nostres alumnes. Ens hem plantejat si en el món que vivim és molt important reduir a comú denominador, saber què és un morfema, saber-se mil i una llistes de noms de memòria... i així anar fent? Molts cops estem ensenyant els nostres alumnes i ens plantejem: per què ho faig? Perquè no tinguin problemes a la secundària? Per anar a un concurs de la tele? Per tenir «cultureta»? No ho sabem, però ho anem fent, perquè el sistema sembla intocable, ens costa moure l'esquelet vertebrador dels coneixements, i malgrat això sabem que cada dia el món és més dinàmic i l'escola encara ensenya allò que sovint servirà per a molt poc, potser per a res, però els canvis sempre són difícils i més si volen remoure els nostres fonaments. Pensem, però, que tenim molt de guanyat.

Algunes reflexions que creiem importants sobre el que cal ensenyar a l'escola de primària

1. Des de l'aplicació de la reforma, en l'educació obligatòria, i molt més a la primària, sabem que la nostra finalitat és educar ciutadans, fer persones autònomes i responsables, no com abans quan la pressió del sistema ens feia preparar nens i nenes per al BUP i nois i noies per a la universitat, i els que no se'n sortien anaven a la via marginal de la FP o sortien ràpidament del sistema educatiu. Ara hem aconseguit un ensenyament per a tots fins als setze anys. El nostre repte és que allò que ensenyem sigui motivador, útil i entenedor per als nostres alumnes, els quals ara tenim tots junts, ja era hora! I podem adaptar el que ensenyem als diferents nivells que hi ha en un grup classe. Aquest és un dels reptes més importants de com ensenyem. Si ho fem d'una manera integradora, no homogeneïtzadora, i engrescadora, els resultats són del tot positius.

2. Els centres educatius, com sempre mancats de l'autonomia necessària per al funcionament òptim, tenen també des de l'aplicació de la reforma més autonomia per establir els continguts que volen



ensenyar. Ja sabem que hi ha uns mínims, però tots sabem que són molt bàsics i que el segon i tercer nivell de concreció del disseny curricular és competència dels centres i que molts cops el que fan els claustres és copiar o adaptar els models orientatius que el Departament i les editorials han creat, però hi ha molt camí a fer.

3. L'escola és un centre educatiu, no solament instructiu, i molt sovint els que estem a dins no ens ho acabem de creure. La pressió social fa que moltes vegades els pares ens demanin més i més feines de «matxaca», mil fulls de restes, divisions amb dues xifres al divisor, molts decimals, dictats i més dictats, llistats memorístics... i per l'altre costat moltes famílies el que volen es desentendre's del seu paper d'educadors i traspassen a l'escola totes les seves responsabilitats: els hem d'ensenyar educació vial, cuina i mil coses que no és que l'escola no ha de fer, sinó que l'escola ho ha de fer conjuntament amb les famílies. Aquest és un dels nostres grans reptes, compartir el que ensenyem amb els pares, fer que es complementin i encaixin les coses que cada un fa al seu espai i temps educatiu; per això és molt important implicar els pares en el projecte educatiu de l'escola. No té gaire sentit que els pares critiquin davant dels seus fills allò que els mestres fem a l'escola. Per tot això és molt important que el que fem a l'escola sigui clar i transparent i arribi a totes les famílies, que el model de cada

22 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

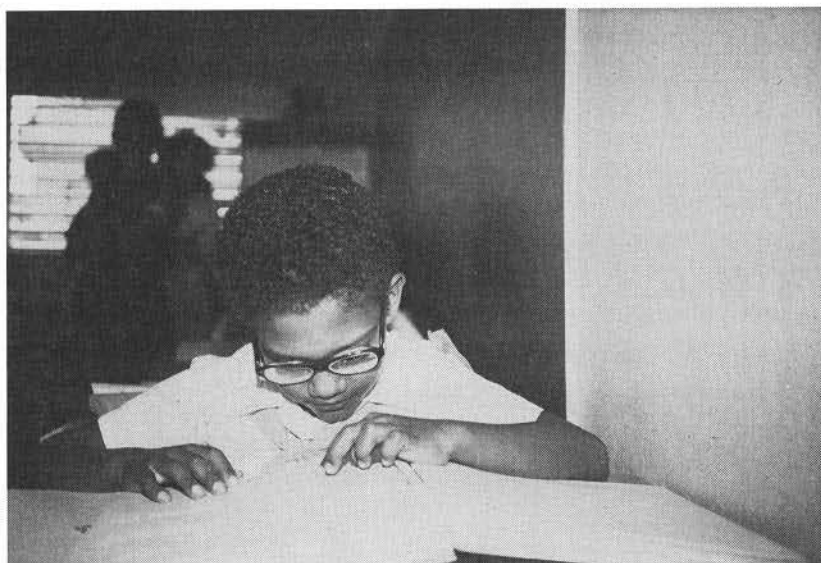
escola no sigui igual, com cada família no ho és. Volem que els pares triïn l'escola que creuen que està més a prop de la seva manera d'entendre l'educació; l'autonomia dels centres ha d'arribar a trobar models educatius que, amb un mateix comú denominador, donin possibilitats d'escollir a les famílies.

4. Ens hem plantejat molts cops que el que ensenyem no té sentit en el món que vivim? Hi ha mil coses de les que fem que molts dels nostres alumnes no les faran servir mai a la seva vida, perquè només serveixen per progressar dins el sistema educatiu. Jo no recordo haver aplicat mai a la vida divisions amb decimals al divisor, mai, ni operat amb fraccions, ni conjugat verbs regulars i irregulars, ni tantes i tantes coses que ensenyem i no utilitzem mai, però tots sabem que hi ha mil coses que en el món actual són bàsiques per viure, i per a aquestes l'escola no té mai temps per ensenyar-les, moltes vegades, perquè els programes que fem ja no permeten introduir més coneixements nous –estan saturats–, altres, perquè els mestres no tenim seguretat per ensenyar coses noves. Ens costa molt introduir canvis, tenim sempre por, ens costa fer un aprenentatge viu i dinàmic. Costa molt d'introduir a les escoles el món de la informàtica i les noves tecnologies, i tots estem d'acord que és la clau del futur dels nostres alumnes, però... «a tal escola hi ha un “pirat” dels ordinadors, i gràcies a ell...» moltes escoles que tenen la sort de tenir un «pirat» d'aquest van fent i a d'altres els costa molt tirar endavant tot el món de les noves tecnologies (informàtica, audiovisuals...).

5. El repte de les escoles de primària és educar per a la vida, fer persones responsables, autònomes, crítiques, que sàpiguen viure en l'entorn que tenen, no magatzems mòbils de conceptes. Volem educar per a la vida, no per al batxillerat, ni per a la selectivitat, ni per a la universitat. S'ha acabat d'uniformar l'educació cap a un únic camí: un nen pot ser molt feliç i molt savi sense saber analitzar una frase composta o sense saber la solució de l'equació de segon grau; un nen pot ser feliç pintant, fent teatre, fent esport, sentint-se útil a l'escola, tenint-hi petites responsabilitats, a casa, desenvolupant mil i una capacitat que molts cops nosaltres sense voler hem posat en segon lloc. El paper de l'escola ha de ser trobar el difícil equilibri per poder donar a cada nen allò que de veritat necessita, allò que el motiva i hi troba sentit. Hi ha nens que es diverteixen resolent problemes, n'hi ha que ho fan fent esport, n'hi ha que ho fan tocant un instrument, altres llegint

novel·les. Potser hem d'estar més oberts al que hem d'ensenyar i possibilitar un currículum més obert, més flexible, més funcional. Potser ens trobaríem amb menys fracàs escolar, amb més motivació per anar a l'escola i amb nens i nenes més feliços, si veiessin que estan aprenent allò que poden aprendre, que els serveix per a la seva pràctica diària i també per al seu futur, no allò que nosaltres volem que tant si com no aprenguin.

6. I per aconseguir educar nens i nenes com a persones, a les escoles de primària el que cal fer és sobretot donar prioritat als coneixements actitudinals i procedimentals. Això no vol dir no ensenyar conceptes; vol dir subordinar-los als actitudinals i procedimentals. Aquesta ha estat, per a molts mestres, la clau per veure que la seva tasca educativa tenia una resposta positiva en els seus alumnes. Els qui ho hem aplicat estem convençuts d'haver trobat el fil que ens porta a canviar moltes coses del treball diari de l'aula, però també veiem com els nens i les nenes van aprenent cada cop més i es troben més a gust amb el que fan a l'escola. Hi ha mil camins per arribar allà on volem i no tots els nostres alumnes han de seguir el mateix, però segur que de mica en mica hi aniran arribant, si tenim clar allà on els volem portar.



24 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

7. Per acabar, un missatge positiu: si sabem el que volem fer amb els nostres alumnes en acabar la primària: *fer-los ciutadans responsables*, si sabem com fer-ho: *ensenyant sobretot coneixements actitudinals i procedimentals*, i n'estem segurs i convençuts, no ens costarà gaire convèncer els nostres opositors, ja siguin pares, inspectors, l'Administració o qui sigui. Molts mestres tenim al damunt molts anys de feina diària a l'aula i a les escoles, hem estat al dia de tots els moviments innovadors en l'educació i sabem que cap model no és únic i salvador, que picant una mica de cada un i amb la nostra motxilla d'anys de feina ben feta podem estar segurs del que fem, perquè des de fora ens vulguin dir què hem d'ensenyar i com. El sentit comú de molts mestres ha estat la base de molts moviments innovadors, i pensem que molts d'ells sempre s'han aplicat sense el suport del sistema dominant en aquell moment. Ja sabem que cada dia l'Administració ens vol uniformar molt més: decrets, normatives d'inici de curs, proves, competències bàsiques..., però els mestres sempre hem sabut fer sobreviure aquest sentit comú, tan bàsic per als que volem ensenyar, i sempre ens hem sortit de totes les pressions externes; per què no ho hem de fer també ara?

L'autor, des de la seva responsabilitat en l'Administració educativa de Catalunya, comenta l'enfocament dels aprenentatges bàsics a primària i posa l'èmfasi en el fet que «les competències bàsiques no existeixen aïllades; s'apliquen a la realització de determinades activitats i també s'adquireixen fent certes actuacions, fent coses. No es pot, doncs, pretendre adquirir una competència bàsica al marge de la realització d'algunes activitats...» i ho exemplifica dient concretament: «llegir i escriure no s'aprenen en el buit. Hi ha d'haver coses per entendre, en llegir, i hi ha d'haver coses per dir, en escriure».

Els aprenentatges bàsics a l'educació

1. En la presentació del programa «Educació 2000-2004» del Departament d'Ensenyament que es presentà ara fa un any en iniciar-se la legislatura actual, s'hi afirma que el principi de l'educació per a tothom és el que vertebra totes les actuacions previstes. Aquestes actuacions, doncs, han de garantir que tota persona que resideixi a Catalunya, sigui quin sigui el seu origen, adquireixi durant la seva escolarització obligatòria aquelles competències bàsiques que li han de permetre progressar de manera autònoma i integrar-se socialment i laboralment.

Les obligacions que comporta aquest principi d'actuació afecten tota l'educació que es dona als nens i nenes i als nois i noies de Catalunya abans que s'acabi la seva educació bàsica i obligatòria, tot i que en cada una de les etapes educatives tindran concrecions diferents. Per això, encara que aquest article es refereixi només a l'educació primària, s'ha de tenir present que les altres etapes, la d'educació infantil i la d'educació secundària obligatòria, contribueixen també a l'efectivitat de l'objectiu que es persegueix.

Convé recordar aquí que la divisió de l'ensenyament en etapes correspon a decisions d'organització del servei públic d'educació. Però els punts de trencament o discontinuïtat que aquesta organització en

**Pere Solà
i Montserrat**

Director General
d'Orientació i
Innovació
Educativa del
Departament
d'Ensenyament

26 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

etapes comporta no tenen en general cap correspondència amb punts de trencament o discontinuïtat en el procés personal i intern d'adquisició de les respectives competències bàsiques per part de cada nen i de cada nena.

En particular, en el cas de l'educació primària, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, que constitueixen indubtables competències bàsiques que s'adquireixen en l'ensenyament obligatori, no es pot deixar de considerar conjuntament amb l'etapa de l'educació infantil, en la qual, a Catalunya, hi ha escolaritzada tota la població des dels tres anys.

Aquesta generalització de l'escolarització des dels tres anys permet de plantejar actuacions sistemàtiques en edats en les quals abans no es programaven perquè no era possible garantir que arribessin a tota la població.

2. Les competències bàsiques són el conjunt de coneixements, tècnics i valors fonamentals de la cultura de la nostra societat que són necessaris per participar-hi. La seva mancança, ja sigui per la manca d'escolarització o per una escolarització deficient, provoca la marginació i l'exclusió socials. La persona no disposa dels instruments mínims necessaris per al seu progrés individual i per a la interrelació amb els altres.

El domini del llenguatge i del càlcul, el coneixement dels principals aspectes físics i socials del món, en particular els de la cultura en la qual es viu, i el conjunt de valors que donen maduresa i autonomia com a persona i capacitat d'inserció i de convivència socials, constitueixen el nucli sobre el qual es defineixen i es concreten les competències bàsiques que l'alumnat ha d'assolir en l'ensenyament obligatori.

El currículum de les etapes obligatòries les recull en sentit ampli i extens i sovint explicita continguts que, tot i contribuir a l'adquisició d'una determinada competència bàsica, no són pas la mateixa competència bàsica. Per exemple, si en el currículum es llegeix com a objectiu que l'alumnat ha d'aconseguir recrear-se amb els jocs de paraules com a font d'enriquiment i gaudi, s'ha d'entendre que aquest objectiu porta a activitats que poden contribuir a un domini més pro-



fund del llenguatge i a donar possibilitats personals de passar-s'ho bé amb certs entreteniments. Però per ell mateix no és un indicador fonamental del domini del llenguatge, la competència bàsica. Hi ha ciutadans i ciutadanes que troben les seves fonts d'entreteniment i gaudi en altres camps o activitats i no per això deixen de tenir un bon domini de la llengua.

Convé avançar en la precisió de quins són els aspectes bàsics i fonamentals de l'ensenyament dins de la proposta àmplia d'activitats educatives que representa el currículum. Els centres ja estan fent aquesta feina a l'hora de definir els seus projectes educatiu i curricular, i de revisar-los per mitjà de l'avaluació interna. Però és necessari disposar d'un referent de caràcter general que orienti les decisions particulars de cada centre i garanteixi per a tothom l'accés a aquest conjunt bàsic de competències.

A banda del treball ja disponible «Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori» (vegeu la pàgina web: <http://>

28 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

www.gencat.es/ense/compe.htm) que les concreten, però que no precisen què correspon en cada una de les etapes, la Conferència Nacional d'Educació té un grup de treball específicament dedicat a aquesta qüestió. Els resultats de la recerca d'aquest grup de treball permetran disposar d'aquest referent de caràcter general per a cada una de les etapes educatives.

És indubtable, però, que no cal esperar les decisions de cap grup de treball per saber que dins del bloc de competències bàsiques la iniciació en la formalització del domini del llenguatge, amb l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, correspon a l'educació primària, en íntima relació amb els darrers anys de l'educació infantil.

3. D'alguna manera es pot entendre que en l'educació infantil i primària el llenguatge és el nucli fonamental i bàsic de tot l'aprenentatge.

L'aprenentatge del sistema de signes i codis que serveixen per comunicar-se, tant interpretant els missatges dels altres (llegir i escoltar) com expressant els propis pensaments i sentiments (escriure i parlar), és la labor principal de l'educació infantil i primària. Aprenentatge que es fa tant del nostre sistema general cultural bàsic (el català) com dels altres (castellà, anglès, francès...) i dels de formulació específica (matemàtic, plàstic o icònic, musical...).

El fet d'aprendre a llegir i a escriure és, doncs, el nucli de les activitats de l'educació infantil i primària. Nucli que no pot obviar la part que correspon a:

- l'aprenentatge de conceptes i tècniques corresponents al món físic i social;
- l'aprenentatge dels valors necessaris per a la millora personal i social.

No es pot utilitzar el llenguatge sense tenir conceptes o pensaments per expressar ni té sentit l'ús del llenguatge si no és per elaborar pensaments propis i per comunicar-se.

L'aprenentatge de l'ús de la llengua, de la lectura i de l'escriptura, ha d'assolir-se sense excepcions a l'educació primària. És conse-

qüència del principi esmentat de l'educació per a tothom i perquè, com a tal instrument d'elaboració de conceptes i d'intercomunicació, és l'eina imprescindible per a tots els aprenentatges posteriors, els del sistema educatiu i els de fora del sistema educatiu. La no possessió d'aquesta competència és el primer pas cap a la marginació i exclusió socials.

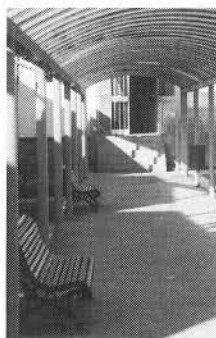
Per aquesta raó, el programa 2000-2004 preveu la realització de proves d'avaluació a l'alumnat de deu anys de tot Catalunya per tal de conèixer quin és el seu grau d'assoliment d'aquestes competències bàsiques lligades a l'educació infantil i primària. Els resultats d'aquesta avaluació han de permetre als centres de treballar en el cicle superior de l'etapa per aconseguir que tot l'alumnat del centre acabi l'etapa amb un domini suficient de la utilització del llenguatge.

4. Aquesta insistència en l'adquisició de les competències bàsiques a l'educació primària no ha d'interpretar-se equivocadament en el sentit de no fer pràcticament altra cosa que lectura i escriptura.

Si bé a tota hora i en tota activitat s'han de tenir presents els objectius fonamentals de l'adquisició de les competències bàsiques, no totes les activitats s'han de reduir a fer llegir i a fer escriure els infants.

Resultaria paradoxal, per exemple, que amb la finalitat de dedicar més temps a aprendre a llegir i escriure se suprimissin les sortides. Llegir i escriure no s'aprenen en el buit. Hi ha d'haver coses per entendre, en llegir, i hi ha d'haver coses per dir, en escriure. I això no es produeix en el no-res. Precisament una sortida ha de ser un element important per provocar situacions que facin créixer les ganes d'entendre missatges i codis, llegir, i que facin veure també la necessitat de disposar d'una eina d'expressió, escriure.

Les competències bàsiques no existeixen aïllades; s'apliquen a la realització de determinades activitats i també s'adquireixen fent certes actuacions, fent coses. No es pot, doncs, pretendre adquirir una competència bàsica al marge de la realització d'algunes activitats, les sortides o els jocs de paraules com a exemples que s'han citat en aquest article, però tampoc no es pot pretendre fer activitats sense incorporar-hi conscientment la finalitat d'adquisició d'objectius



30 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

educatius. L'activisme sense més pot servir perquè els nens i les nenes s'estiguin quiets o s'ho passin bé. Però si una actuació no porta incorporada una voluntat de participació en el procés d'adquisició d'alguna competència bàsica és una activitat que no té per què formar part de la programació escolar.

En alguna crítica que es fa de l'ensenyament actual, hi podria haver aquest aspecte: els nens i les nenes fan molta plastilina, molt de retallar, molt de gomet, molt de cantar..., però treballen poc en les coses serioses com és ara el llegir i l'escriure. Tot i la ignorància que en moltes crítiques hi ha del fet que el llegir i l'escriure no s'aprèn només fent activitats exclusivament de llegir i escriure, també cal considerar que en algun cas potser s'ha caigut en el defecte de l'activisme per ell mateix, sense referència a l'apropament als objectius bàsics que cada activitat ha de comportar.

La crida a la consideració de les competències bàsiques no ha de comportar en cap cas un retrocés en les consideracions educatives de l'aprenentatge per l'acció, l'observació, el fer..., però ha d'implicar que totes les accions, les observacions, els fets..., es planifiquin de cara a l'objectiu fonamental de l'assoliment de les competències bàsiques per part de tothom.

L'article parteix de l'hipòtesi que qualsevol model d'avaluació té referents ideològics i que la millor avaluació s'adreça al sistema educatiu, als centres, al col·lectiu docent i a l'alumnat. S'exposen els dos grans models d'avaluació: El Model Tecnocràtic Simplificador i El Model d'Avaluació Democràtic i Educatiu Complex.

Dos models d'avaluació

Els sistemes educatius, cada cop més preocupats per l'optimització de les inversions –sovint insuficients i fins i tot raquítics– i el rendiment escolar, tracten de buscar en el triangle *qualitat de l'ensenyament-competències bàsiques-avaluació* les receptes màgiques per a una escola massa tocada i erosionada socialment per les crítiques que, més o menys justificades, està rebent de totes bandes. Aquí, però, no toca parlar de la crisi escolar sinó, sobretot, d'avaluació i, indirectament, de competències bàsiques i qualitat d'ensenyament; perquè és evident que segons quines siguin les premisses del model avaluador, això donarà un sentit o altre al concepte de qualitat. D'altra banda, ningú no dubta de la importància que té identificar allò que s'entén per cultura bàsica o competències mínimes en l'ensenyament obligatori; el problema és quines prioritats s'estableixen, com s'interrelacionen i quin tipus d'estratègies i mesures es prenen per millorar-les.

**Jaume
Carbonell
Sebarroja**

Director de
«Cuadernos de
Pedagogía»

La LOGSE parla per primera vegada de la quàdruple avaluació: sistema educatiu, centres, professorat i alumnat. A Catalunya, la tradició en aquest camp és prou curta: ben poca cosa es pot dir sobre l'avaluació de l'Administració i el sistema educatiu. Els centres han estat objecte d'intervencions esporàdiques i intermitents; no es troba la manera d'avaluar el professorat a causa, entre altres raons, del grau

32 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

de desconfiança i distància que s'arrossega de fa temps entre el col·lectiu docent i el Departament d'Ensenyament; i l'alumnat, com sempre, pel fet de ser l'element més feble i indefens del món escolar, és l'únic que acaba sent objecte d'avaluació. Ho va ser el d'Ensenyament Secundari dins del més que polèmic diagnòstic estatal de l'INCE –Instituto Nacional de Calidad Educativa–; i ara, segons s'anuncia, serà avaluat l'alumnat de primària el proper mes de maig. De moment, s'han fet públiques ben poques coses respecte a l'orientació, continguts, abast de les proves i forma d'aplicar-les; ni, punt encara més important, quin ús es farà dels resultats. Una bona part del professorat ni se n'ha assabentat i altres sectors docents disposen d'informacions mínimes –però força rumors– i esperen els controls amb cert recel i escepticisme. En el seu moment, esvaïts els dubtes i amb dades a la mà, caldrà fer una anàlisi acurada del model avaluador que s'ha seguit. En aquesta segona part, ens limitarem a presentar, de manera necessàriament sintètica i esquemàtica, els dos grans models d'avaluació.

Es parteix d'una hipòtesi òbvia, però que sovint s'oblida o s'emascara: qualsevol proposta parteix d'uns referents ideològics més o menys explícits i d'un seguit d'opcions i d'interessos polítics, professionals i corporatius que, en definitiva, legitimen o desacrediten determinades polítiques educatives. I també es parteix d'una tesi: la millor avaluació és la que s'adreça al mateix temps, de manera coordinada i articulada, als quatre àmbits abans assenyalats. Per això molts dels atributs i comentaris que fem relatius als dos grans models d'avaluació afecten indistintament tant el sistema educatiu i els centres com el professorat i l'alumnat.

Model d'Avaluació Tecnocràtic Simplificador (METS)

Aquest model, inspirat en la lògica productivista del pensament tecnocràtic i neoliberal, ha estat i continua sent el que té una presència preponderant tant en els països del Nord com en els del Sud.

Algunes de les seves característiques són:

- Els objectius educatius s'equiparan als objectius de producció. Per això els valors més emblemàtics, a l'hora de passar comptes, són l'efectivitat i l'eficiència.



- L'avaluació només té en compte el producte final i el rendiment i mai el procés; és a dir, no interessa gaire saber quin és el punt de partida, les distintes maneres d'ensenyar i aprendre previstes en els projectes educatius i curriculars de cada centre, sinó simplement el rendiment i el nivell de l'alumne en relació amb uns objectius prèviament fixats. D'altra banda, existeix una gran dificultat a l'hora de definir el concepte de nivell mitjà, estàndard o acceptable.

- Aquesta avaluació diagnòstica i no explicativa que solament ofereix puntuacions de l'alumnat en les proves tendeix a emetre conclusions finals excessivament contundents, simplificadores i fins i tot banals del tipus: l'alumnat fracassa o té èxit en tal matèria; estudiants bons i estudiants dolents... El maniqueisme està servit i s'amplifica quan arriba a l'opinió pública en la mesura que els mitjans de comunicació, buscant sovint titulars sensacionalistes amb la identificació de culpables i els números rodons, no s'aturen en els matisos, la lletra menuda i les notes a peu de pàgina tan necessàries per comprendre els processos avaluadors.

34 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

- El METS, per tant, no s'atura a considerar les dificultats i els progressos obtinguts per part de l'alumnat, atesa la seva múltiple diversitat, en la marxa cap a una escola inclusiva. En aquest sentit, el model es converteix en un coixí molt còmode per legitimar les polítiques elitistes i segregacionistes.

- Les proves que es fan en el METS són centralitzades i homogènies, sense prendre en consideració les diversitats territorials, socioculturals, d'històries i projectes escolars... És la negació més absoluta de l'autonomia de centre i de la confiança amb el treball acomplert fins aleshores pel professorat, la inspecció i altres agents educatius que intervenen –o en tot cas haurien d'intervenir– en el seguiment i control de l'ensenyament.

- Aquest tipus d'avaluació, que entra dintre de la lògica de mercat, fomenta la competitivitat entre països i territoris, entre els sectors públic i privat, entre els centres i entre el professorat. És la clau per obrir les portes a la classificació de centres, a la lliure elecció d'escola per part de les famílies i a la selecció de l'alumnat per part dels centres.

- Els instruments metodològics d'avaluació es redueixen a tests, proves psicomètriques, exàmens memorístics i altres registres quantitius que encaixen com l'anell al dit amb determinats models de pedagogia tradicional i tecnocràtica, però que no casen en absolut amb altres enfocaments més moderns, innovadors i crítics de l'ensenyament.

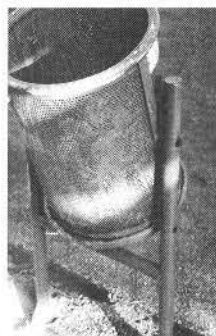
No es pot dissociar l'aplicació puntual d'un model avaluador amb el sistema habitual d'avaluació ni amb l'existència d'un model pedagògic i d'una determinada manera d'entendre i fer escola.

- La divulgació de resultats en el METS sol ser restrictiva i, molt sovint, hi ha secretisme i ocultació de dades a l'opinió pública.

També és habitual que hi hagi dos tipus d'informes: un de més ampli i compromès reservat a l'Administració, i l'altre, més breu i políticament filtrat i manipulat, destinat a l'opinió pública. A vegades, però, hi ha filtracions de la matèria reservada als mitjans de comunicació i aleshores esclaten tota mena de turbulències i contradiccions polítiques.



- Com a conclusió, podem dir que el METS ofereix una fotografia parcial, borrosa i simplificadora de l'avaluació de l'alumnat o de qualsevol altre àmbit o col·lectiu educatiu.



Model d'Avaluació Democràtic i Educatiu Complex (MEDEC)

Aquest model s'inscriu en les coordenades del desenvolupament integral de l'ésser humà i de les seves intel·ligències múltiples; en el respecte a la diversitat, la lluita contra l'exclusió social i la igualtat d'oportunitats; de les pedagogies innovadores progressistes que posen l'accent en els processos d'ensenyament destinats a l'obtenció de coneixements significatius i formatius; i de la democràcia participativa.

Vegem més detingudament algunes de les característiques bàsiques del MEDEC:

- Els valors més emblemàtics no són merament instrumentals, com l'eficàcia i l'eficiència, sinó prioritàriament formatius, i tenen a veure amb el desenvolupament moral i ètic; amb l'apropiació crítica dels diversos significats; amb l'adquisició de les habilitats bàsiques per comprendre i interpretar el món; amb l'adquisició d'un pensament reflexiu; i amb la necessitat de plantejar-se dubtes i interrogants per familiaritzar-se amb un coneixement cada vegada més complex i transdisciplinari.

- EL MEDEC es proposa recollir una informació àmplia i multidimensional de l'avaluació de l'alumnat i del conjunt de l'escola que permeti una visió global, interdependent i comprensiva a partir de diverses variables. Així es recull informació quantitativa i qualitativa sobre el currículum explícit i ocult; l'anàlisi de la correspondència entre les finalitats educatives i el mètode escollit; l'organització i gestió dels centres; la vida quotidiana institucional, així com les interaccions entre els diversos col·lectius i l'exploració de les seves actituds, interessos, grau de satisfacció, expectatives...; els processos dins l'aula; l'ús de recursos i materials curriculars; les mesures de política educativa adoptades per l'Administració; la formació del professorat...

- El MEDEC, per tant, tracta de comprendre el que succeeix dins

36 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

de l'escola; els factors, rutines i processos que faciliten o dificulten els progressos; els condicionaments, fenòmens i canvis socioculturals que incideixen en l'educació escolar i en la socialització de la infància. En aquest sentit, l'avaluació s'entén com un procés de seguiment ininterromput que tracta de fer diagnòstics del procés educatiu en el seu conjunt i no únicament l'emissió d'uns resultats que es produeixen en un moment concret.

- El MEDEC no es queda en el diagnòstic i la comprensió de la situació de l'alumnat i dels centres, sinó que tracta de generar i proposar mesures i processos de canvi i innovació, així com fixar nous objectius per satisfer determinades necessitats. També suggereix hipòtesis d'exploració, interrogants, temes d'estudi i reflexió...

- Aquest tipus d'avaluació combina l'ús de registres quantitius i qualitius, als quals dóna força importància. D'aquesta manera es procedeix a l'estudi de casos, entrevistes, grups de discussió i altres tècniques etnogràfiques. Aquests instruments, malgrat la seva complexitat i complicació, permeten captar amb certa nitidesa els objectius i demandes del MEDEC.

- La publicitat dels seus informes és transparent i evita el secretisme i l'ocultació informativa del model anterior. Es proposa garantir el dret de la ciutadania a una informació àmplia, transparent i sense filtracions de cap mena. El llenguatge tracta també de ser assequible, evitant els tecnicismes a vegades incomprensibles, per tal de facilitar la lectura, comprensió i interpretació.

- Deixem pel final el punt més important: la participació democràtica en el procés avaluador; un espai bàsic per generar la reflexió compartida, l'intercanvi de punts de vista, l'autoformació i la col·laboració i per recuperar la confiança del professorat envers l'Administració. Com es prenen les decisions? De quina manera el professorat i altres sectors de la comunitat educativa passen de ser simples receptors i consumidors a ser col·laboradors actius? Què cal fer perquè l'avaluació es converteixi en un debat públic? Heus aquí un seguit d'interrogants i reptes que E. House sintetitza molt bé amb aquestes paraules: «L'avaluació pública hauria de ser una institució per democratitzar les decisions públiques, i perquè aquestes decisions, els programes i les polítiques, estiguessin més oberts a la crítica i a la deliberació pública.»

Perspectiva Escolar ha cregut interessant conèixer el que es pensa des de fora de l'escola i és per aixó que hem fet la pregunta del monogràfic a algunes persones de diversos àmbits professionals per saber-ne la seva opinió.

Què haurien d'aprendre els nois i noies a l'escola primària?

Han d'aprendre a viure amb joia la seva pròpia formació com a persones, descobrir el seu progrés i desenvolupar al màxim les seves potencialitats en tots els camps del saber. I han d'aprendre a estimar els seus propis aprenentatges i els altres companys. I tot això viscut des de la il·lusió per anar a l'escola i des del respecte a tothom. Per això ensenyar és tan difícil!

Claudi Alsina
Universitat
Politécnica de
Catalunya
Coordinador de les
PAAU de
Catalunya

Sovint ens pregunten «què cal aprendre» i caiem en la temptació de fer una llista de «coneixements bàsics» on ens oblidem dels grans valors que han de ser objectiu prioritari. El problema no és «conèixer les quatre regles», sinó que el més important és raonar bé.

Nosaltres, la gent de l'educació de tots els nivells, volem preparar les noves generacions per «al seu futur», perquè ho facin tot molt millor que nosaltres. Això és el que han d'aprendre. I aquí rau el gran repte on cal comprometre tothom.

Crec que els nens, a l'escola primària, han de saber qui són, aprendre a respectar-se i valorar-se. Després, respectar els altres, companys i persones grans, el que s'anomena civisme. Conèixer el

Maria Barbal
Esriptora

38 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

món que els envolta: físic, social i polític. Quan acabin, seria molt bo que sabessin llegir bé, entenent què llegeixen, i expressar-se oralment i per escrit de manera clara i correcta.

**Eduard
Castellet**

President de la
Fundació Joan
Miró

De ben segur que en néixer, qualsevol ésser humà té –en un grau més o menys alt– una natural disposició artisticocultural, que, fins ara, els programes educatius mai no han impulsat com caldria, per tal d'anar formant en les persones una actitud davant de la vida ben lluny de la que té prioritat en els nostres dies.

En una edat en què les nenes i els nens no tenen encara definida la disposició de la qual parlava, crec que la màxima responsabilitat dels sistemes educatius consisteix especialment a fomentar les inclinacions artístiques de cada un d'aquests homes i dones del demà.

Contra la incivilitat que ens envolta –egoisme, afany de poder, manca de respecte envers la vida d'altri...– només pot lluitar-s'hi amb un sentit cultural de la vida. Al cap i a la fi, la cultura que comporta el sentit artístic no és altra que la creativitat humana al servei de l'esperit.

Entenc perfectament que no és fàcil plasmar aquest plantejament tenint en compte la pressió que exerceix l'entorn en què vivim. Ningú dels anomenats poderosos no acceptarà mai perdre els seus privilegis, els quals defensarà aferrissadament –amb les armes destructores que el seu poder li ha permès de fer servir davant de qualsevol revolta que hagi intentat d'assetjar-los. Fet i fet, les armes que el món de la cultura presenta davant l'egoisme són un llapis, una ploma, un pinzell o un violí, poso per exemple, armes que només poden prendre la força revolucionària precisa quan la humanitat, mitjançant un sistema educatiu valent, decidit, sacrificat i impertorbable, es decideixi a lluitar per la utopia.

El socialista neerlandès Sicco Manshold, president de la Comissió de la Comunitat Europea –per bé que només van deixar-li exercir el càrrec durant uns mesos, entre 1972 i 1973–, proclamava que la utopia és la veritat. Segurament tenia raó...

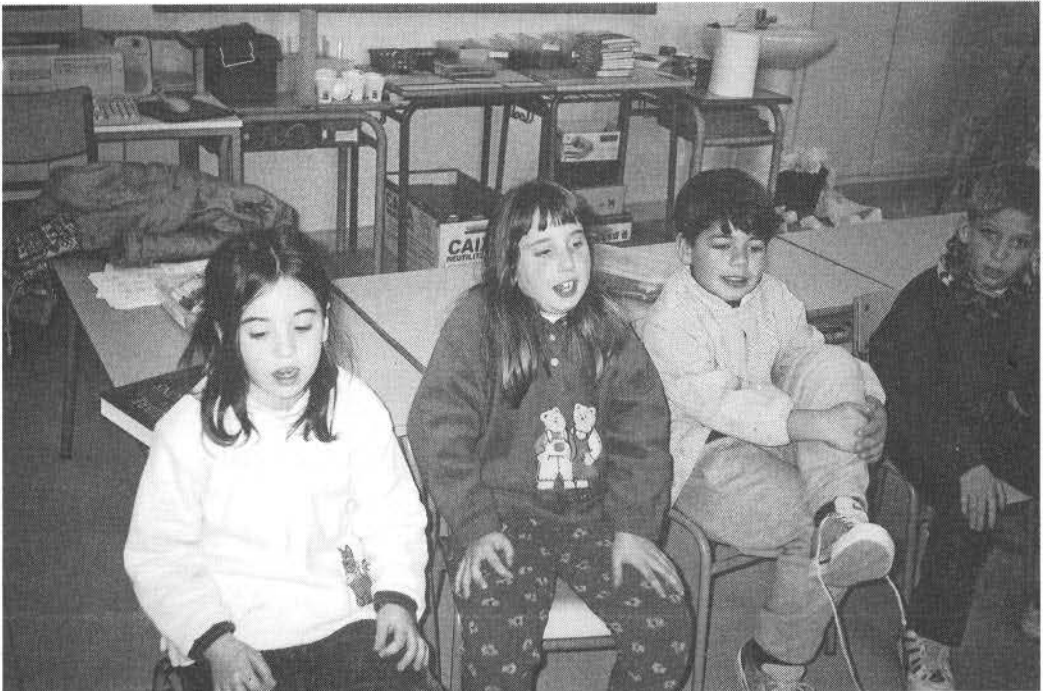
L'educació d'un nen, d'una nena comença a casa; el pare i la mare són, o haurien de ser, els primers educadors del seu nen/a. A l'àmbit familiar és on arrela l'educació del fill/a.

**Ramon
Guilera**

No hauria d'estranyar, doncs, que els pares i mares demanin participar activament a l'escola on porten el fill/a, per col·laborar amb els/les mestres en la comunitat educativa escolar. Però, per possibilitar aquesta intervenció sense que interfereixi la tasca pedagògica pròpia dels mestres, cal establir les regles de joc, cal ordenar, regular i estimular la participació i intervenció familiar.

L'escola primària ha d'instruir, ensenyar a parlar, escoltar, llegir, escriure, calcular, raonar, ha de proporcionar coneixements, habilitats, tècniques i maneres de fer. I, a més a més, ha d'assumir que ha d'**educar** l'alumnat, als nens i nenes, tots sense distinció. La primària ha de ser escola **activa** de convivència democràtica multicultural, de cooperació, de solidaritat i de pau.

Els nens i nenes han de conèixer i apreciar els **valors bàsics i les**



40 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

normes que regeixen la vida familiar, escolar, social i cívica. Han d'aprendre a viure-hi d'acord. Han d'adquirir hàbits de conducta democràtica.

Els nens i nenes a l'escola primària es fan adolescents, es fan nois i noies. Els sis anys de primària han de possibilitar l'assumpció gradual d'autonomia, de responsabilitats personals i socials, perquè aprenguin a situar-se i ocupar el lloc que els pertoca a casa, a l'escola i a la societat.

Això obliga el Consell escolar de centre a concretar i consensuar, què i com entén l'educació avui, tenint en compte les característiques del context sociocultural de l'alumnat, les famílies i l'escola.

Els pares i les mares volen que el seu noi/a acabi l'escola primària havent assolit la formació i autonomia personal que els possibilita ocupar el seu lloc a l'institut i amb els coneixements necessaris per seguir amb profit els estudis obligatoris de secundària.

Josep Martorell
Arquitecte

Crec amb fermesa que aquesta etapa escolar és, sobretot, una etapa de formació i, per tant, de dimensió educativa.

Per mi hi ha quatre aspectes fonamentals:

1. Aprendre a raonar davant de situacions diverses, la qual cosa vol dir plantejar un tema o un fet real als alumnes, parlar-ne, discutir-lo i saber-ne treure raonadament conclusions (el que el meu pare, Artur Martorell, feia cada dia a l'Escola Domènech –als anys vint– amb el comentari d'una notícia dels diaris).

2. Aprendre a expressar-se, a saber comunicar el que un té a dir. Em refereixo especialment a l'expressió escrita. I com que d'escriure se n'aprèn escrivint, el que crec necessari és crear en els nois i les noies l'hàbit d'escriure –la redacció diària.

3. Aprendre a exercitar l'agilitat mental. (És la creació d'un altre hàbit.) Em sembla –i això ho haurien de dir els pedagogs– que un camí excel·lent és el càlcul mental.

4. I com a darrer aspecte, aprendre a conèixer la realitat que tenim al voltant. És a dir, sortir de l'escola i veure la ciutat, la seva gent, el camp, les indústries, la televisió, els museus, els hospitals..., sentir un concert, veure una obra de teatre... Posar-se en contacte amb el món real en el qual després haurà de viure autònomament i deduir-ne alguna cosa...

En una societat amb moltíssims fills únics, la primària hauria de servir per assumir l'horitzontalitat social. Tot el que sigui aprendre a treballar en equip, a planificar junts un partit de bàsquet, o una excursió, o una festa... serà feina positiva. Des del punt de vista dels «coneixements acadèmics», insistiria –i ja sé que és un tòpic– en dues qüestions primàries: llegir i comptar (amb els seus corresponents: escriure i resoldre problemes matemàtics).

Ignasi Riera
Escriptor

Per a mi és bàsic aconseguir nivells de lectura mecànica i de comprensió lectora força importants. Els fracassos posteriors vénen del fet que els alumnes no entenen ni els enunciats dels problemes. I dic una cosa semblant amb el càlcul matemàtic: m'agradaria ser un místic pitagòric per encomanar als alumnes la passió pels nombres i per la comprensió pitagòrica de l'univers.

Finalment, i en això ens pot ajudar molt l'Internet, que sàpiguen on trobaran les solucions per als seus enigmes.

Jo crec que els nens tenen ganes de saber coses que no forçosament coincideixen amb el que l'escola els pretén ensenyar. Per tant, la primera preocupació bàsica del mestre hauria de ser *no desil·lusionar l'interès de l'alumne suscitat per la curiositat de saber*, una frustració que pot evitar presentant-li els llocs on pot buscar, és a dir, iniciar-lo en la pròpia autonomia: descobrir (amb l'ajuda que faci falta), per exemple, la bellesa d'una pintura és educatiu; aprendre tota la llista de pintors clàssics estimula l'avorriment i desvia l'interès per la pintura, deu minuts de música clàssica en començar les classes del matí, amb un minut d'explicació, pot desvetllar aficions ben sorprenents, i pot ser ben relaxant.

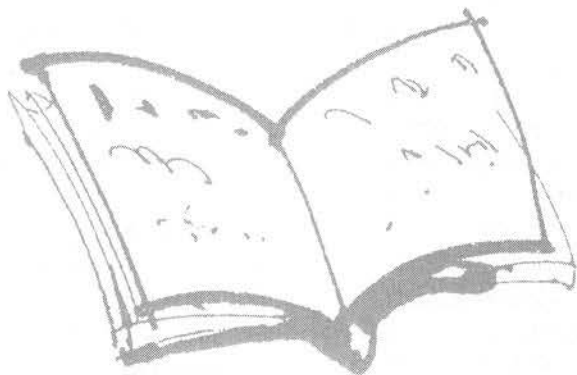
**Joan Ripoll
i Borrell**
Metge pediatra

42 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

Estimular la *capacitat de pensar*. Aquí introduiria les facultats de raonar, de comprendre, de deduir, de memoritzar, de classificar els aprenentatges, de verificar els diversos valors, etc. En aquest capítol, hi introduiria tres matèries que jo tinc la mania que són bàsiques: matemàtiques, llatí i joc d'escacs. La manera d'acoblar-les a l'interès del nen ja seria cosa de clarividència professional del mestre.

Les *capacitats afectives i relacionals* també són, per a mi, fonamentals en l'ensenyament primari: aprendre a estructurar el propi discurs per comunicar-lo; saber escoltar i distingir els pensaments dels altres. El mestre ha d'estimular la pràctica de l'autocrítica, tot i respectant l'autoestima que ha de tenir l'alumne. Aquí jo inclouria l'*educació física*, amb regles dels jocs, respecte a l'adversari, saber guanyar, però també aprendre dels fracassos, acceptar les pròpies limitacions, etc. Aquí, naturalment, hi inclouria l'estudi del propi cos, la higiene personal, la millora dels hàbits alimentaris i de respecte de tot l'entorn, etc.

Finalment, per resumir, jo diria que l'escola, a part de fomentar totes aquestes capacitats (i segurament moltes d'altres), ha d'estar atenta al fet que *tots aquests coneixements es tradueixin en actituds*.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

- COMISSIÓ ORGANITZADORA DE LES I JORNADES 3-12. «I Jornades 3-12. Document». En: *Perspectiva escolar*, núm. 244 (abril 2000), p. 68-74
- BINDÉ, Jérôme. «L'ensenyament al segle XXI. L'ensenyament per a tothom i per a tota la vida». En: *Perspectiva escolar*, núm. 247 (setembre 2000), p. 44-62
- «L'Escola 3-12». En: *Perspectiva escolar*, núm. 191 (gener 1995)

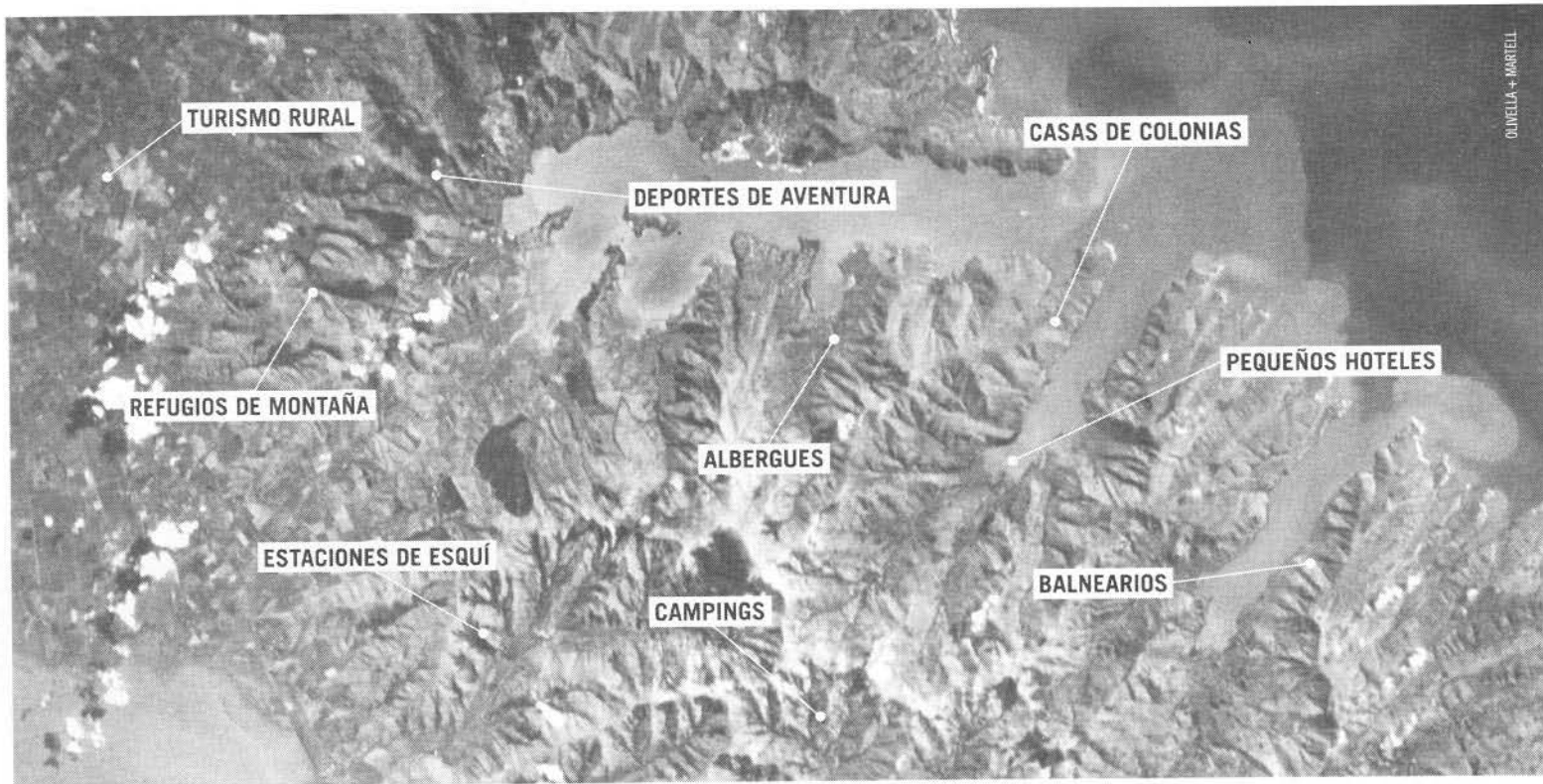
Llibres i revistes

- APPLE, Michael W. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós: MEC, 1989
- APPLE, Michael W. *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1996. (Temas de educación; 39)
- Los Aprendizajes instrumentales de la educación primaria: programación, situación e implicaciones*. Juan García Yagüe (dir.). Madrid: Escuela Española, 1994
- BRUER, John T. *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós: Madrid: MEC, 1995 (Temas de educación; 37)
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *L'escola entre la utopia i la realitat*. Vic. Eumo, 1994 (Interseccions; 19)
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. «Nos reptes a l'educació primària?». En: *Guix*, núm. 243 (març 1998), p. 43-46

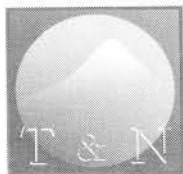
* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

44 Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?

- La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruxelles: Unidad Europea de Eurydice, 1994
- «La enseñanza primaria, hoy» [Monogràfic]. En: *Investigación en la escuela*, nº 31 (1997)
- «Ensenyament infantil i primari» [Monogràfic]. En: *Informa: Ensenyament públic*, (novembre 1999)
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000 (Razones y propuestas educativas; 1)
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996 (Pedagogía)
- LLEDÓ BECERRA, Ángel Ignacio. «¿Qué pasa con la educación primaria?». En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 280 (mayo), p. 83-89
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía: manuales)
- POZUELOS ESTRADA, Francisco J. «Consideraciones sobre la evolución del currículo integrado en educación primaria». En: *Investigación en la escuela*, nº 31 (1997), p. 41-48
- ROGERO ANAYA, Julio. «Cambios y resistencias al cambio en la educación primaria». En: *Signos*, nº 22 (octubre/diciembre 1997), p. 34-43
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel; CAÑAL DE LEÓN. «¿Podemos cambiar la educación primaria?: el lugar de los ámbitos de investigación en un currículo alternativo». En: *Investigación en la escuela*, nº 31 (1997), p. 49-61
- Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, 1995 (Educación crítica). 2 v.



OLIVELLA + MARTELL



www.turismoynaturaleza.com

DONDE VIAJAR ES LO MÁS NATURAL. CONÉCTATE Y ENCONTRARÁS TODA LA INFORMACIÓN PARA HACER *(tu)* TURISMO EN TODA ESPAÑA.

L'article recull l'experiència d'una escola de Fonollosa que ha buscat recursos perquè la plàstica tingui una presència adequada en l'educació dels nens i nenes des de l'educació infantil i la primària. L'article, que insisteix en la importància que els nens aprenguin a dibuixar dibuixant, és suggerent per l'explicació de la feina que es fa.

Inspirats per Picasso. Escola de Fonollosa

*Imma Cortina i Grau
Núria Viladés i Torradas*

Escola de Fonollosa

En el terreny plàstic, com en molts d'altres, de vegades els i les mestres ens sentim molt inspirats, però també podem tenir aquella sensació que se'ns acaben les idees o que fa massa temps que estem navegant a les mateixes aigües sense veure del tot clar a quin port arribarem. És com si això fos la set. I quan es té set s'han de trobar fonts de bona aigua per beure. Aleshores pots buscar un bon assessor o assessora plàstic i pots, també, descobrir que l'art existent antic i contemporani és una font inesgotable de recursos i d'aprenentatge per als mestres i per als alumnes.

L'escola de Fonollosa. Situació

La nostra escola és una escola de poble situada a Fonollosa, a l'oest de la comarca de Bages i a uns vint minuts de Manresa.

Aplega alumnes de diversos municipis. Comptant-hi també l'Escola Bressol Municipal, amb la qual treballem coordinats, agrupem una norantena d'alumnes i deu mestres.

L'escola de Fonollosa i l'aprenentatge plàstic

Des de fa anys, a la nostra escola hem volgut donar als ensenyaments de més sensibilitat artística el mateix valor que als altres considerats tradicionalment importants i ens hem volgut plantejar amb la mateixa exigència la música i la plàstica, per exemple, que les matemàtiques.

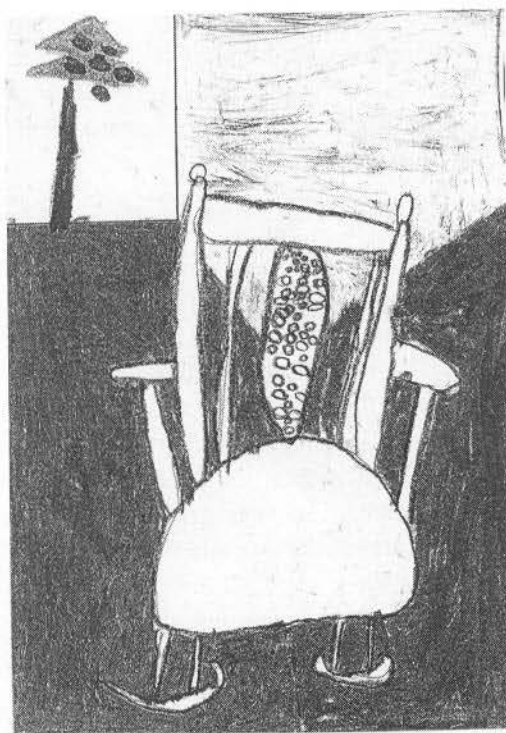
Ara fa dos cursos, vam demanar un assessorament per a la dinamització de la matèria de plàstica que ens va impartir Eva Figueras, professora a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Aquest fet va originar un nou engrescament de tots els mestres a l'hora de continuar treballant junts i millorar el treball plàstic. Podríem dir que dues de les conseqüències d'aquest assessorament van ser el nostre «dibuixar diari» amb els alumnes i la sistematització del dibuix d'observació directa.

Els mestres de l'escola ens hem cregut de debò allò que ens deia l'Eva, que de dibuixar se n'aprèn dibuixant i que tothom en sabia si li n'haguessin ensenyat, com tothom sap llegir i escriure. És bastant difícil, però, ensenyar una cosa si no se'n té gens d'idea, i com que als mestres no ens han ensenyat de dibuixar ara ens hem d'es-

pavilar si de debò valorem aquest aprenentatge. I és que el dibuix és a la base de la plàstica.

També ens creiem de debò els avantatges que proporciona saber dibuixar per a la comprensió de les coses i per al progrés en els altres aprenentatges i, també, els avantatges que atorga saber dibuixar per a moltes professions que no són precisament la de dibuixant. I creiem, naturalment, en el benefici que representa gaudir dibuixant.

Així, a l'escola anem confegint, curs rere curs, el nostre propi projecte de plàs-



«Com en Picasso pintem seients».
(Ceres, 5 i 6 anys.)

tica, el qual comença per una programació de dibuix i que intentem que sigui completa, amb temes, objectius i activitats que es proposen coordinadament per a tota l'educació infantil i la primària.

Aquest treball sistemàtic del dibuix el duem a terme combinat amb el treball d'altres aspectes de la matèria de plàstica, com és el cas de l'apropament a artistes ja reconeguts. Al llarg d'aquests darrers cursos ens hem acostat a Miró, Guinovart, Tàpies i, els últims dos cursos, a Picasso.

Dos cursos amb Picasso

No cal dir res de Picasso... És massa el que ofereix per ser treballat a l'escola... És extraordinari com ens ho hem passat de bé alumnes i mestres quan hem anat a beure a la seva font.

Després d'un primer contacte, a totes les classes, amb la seva obra i amb la seva personalitat, a través de llibres, làmines, diapositives... vam anar al museu: el curs 1998-99, a veure l'exposició permanent, i el curs 1999-2000, a veure l'exposició temporal titulada «Picasso. Paisatge interior i exterior». Hi hem anat tots, des de dos anys fins a dotze, i els més grans de l'escola han fet dues visites a cada exposició.

Cada grup de nens només s'ha entretingut en alguns quadres, prèviament triats, i n'ha fet l'observació activa.

Als més petits, per exemple, els hem fet veure que manllevàvem un pot de pin-

tura al pintor del quadre del *Pintor i la model* i, asseguts a terra, ens hem pintat totes les parts del cos que ens ha semblat. O, davant del quadre *L'arbre*, hem fet d'arbre xic que creixia, que el vent li movia les branques, etc. O, després d'observar el quadre *Ciència i caritat*, hem fet de malalts estirats a terra i hi ha hagut un metge que ha passat a curar-nos allò que ens feia mal.

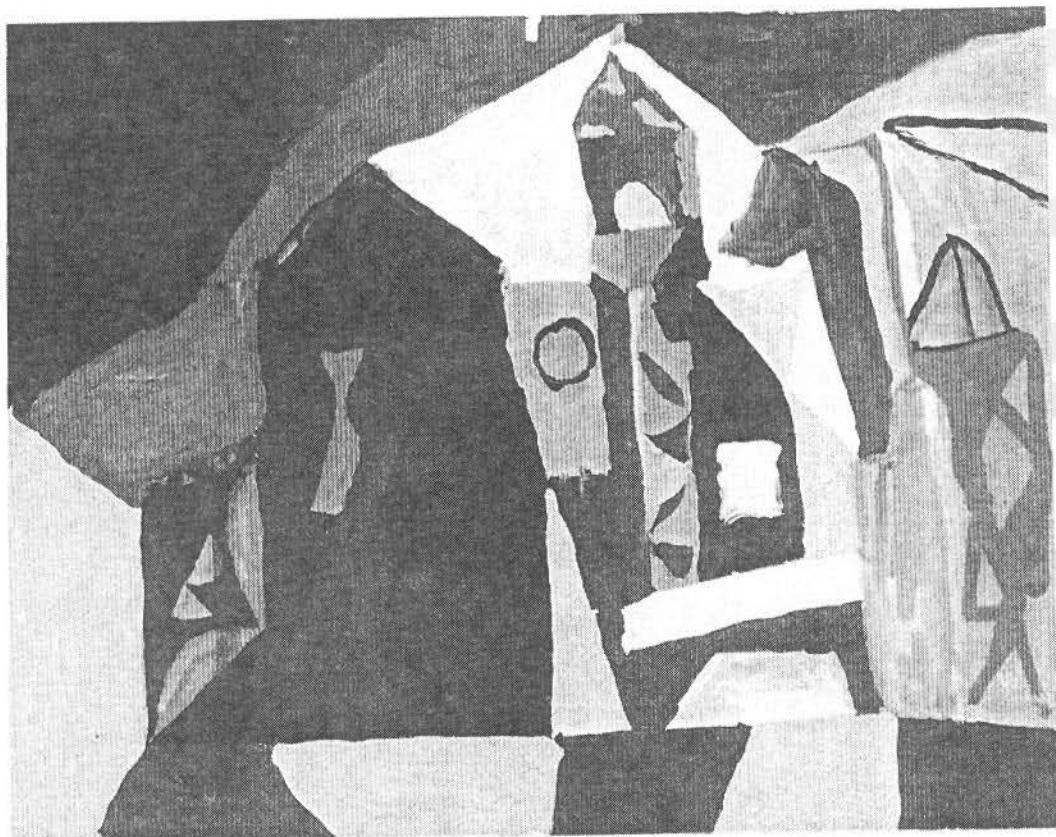
Com més grans eren els nens, l'observació dels quadres del Museu passava menys per la vivència corporal i més per la via de l'anàlisi, la relació o la comparació pautades o dirigides pel mestre, com també per prendre diversos «apunts» dels quadres.

Un cop a l'escola, vam continuar el contacte amb l'obra de Picasso i amb aspectes de la seva vida i de la seva persona que s'hi relacionen. I hem volgut tastar temes, tècniques i estils picassians. Ho hem fet sempre a partir de l'observació i l'anàlisi d'obres determinades, a partir de les quals ens hem formulat una consigna de treball.

Les consignes de treball plàstic

Treballar la plàstica a partir de consignes, ho hem fet durant tres cursos. Per als projectes Tàpies, Picasso I i Picasso II, i ens ha funcionat molt bé.

Es tracta de formular una «frase de treball» que resumeixi, de la manera més clara i entenedora possible per als nens i nenes, allò que pretenem fer. Plantejar-se



«Com en Picasso apliquem la geometria en cases i teulades». (Pintura al tremp, 11 i 12 anys.)

una cosa, en principi senzilla, com ara buscar una consigna el màxim d'expressiva i precisa, fa que siguem primer els mestres els que tinguem clara la feina i fa que encertem més fàcilment en la manera de proposar-la a les nenes i els nens, condició bàsica per començar a treballar.

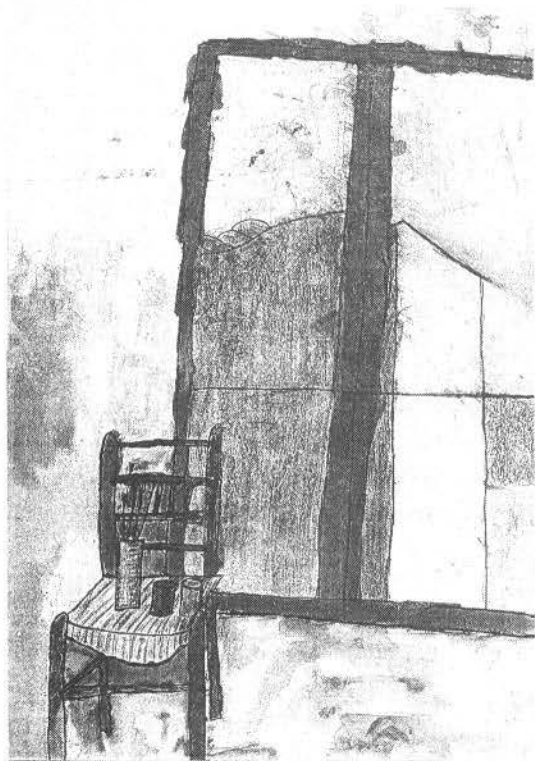
Aquestes consignes de treball, les penquem a les classes acompanyades de la reproducció de l'obra o les obres que les han inspirat i ens serveixen de punt de referència durant la producció plàstica.

La relació entre la producció plàstica «inspirada per Picasso» i la programació ordinària de plàstica

Quan treballem determinades obres d'un autor, en aquest cas Picasso, no acostumem a copiar-les ni volem reproduir-les iguals. Només les fem servir de punt de referència i, per acostar-nos al tema, a l'estil o a la tècnica, partim de la nostra realitat o experiència, de manera que puguem començar els treballs amb l'ob-

servació directa, que plasmarem sobre el paper i que després transformarem de les maneres que faci falta d'acord amb la consigna.

Per exemple, quan, a la classe de tres i quatre anys ens vam voler inspirar en l'obra *Dona nua en un balancí*, vam buscar una cadira que fes patxoca i la vam dibuixar partint de l'observació directa. Després vam pintar el fons amb colors semblants als d'aquest quadre de Picasso i vam «asseure» a la cadira la nostra mare, nua o vestida, cadascú com va voler. Tampoc



«Com en Picasso pintem espais oberts a l'exterior».
(Aquarel·la líquida i retolador, 7 i 8 anys.)

no ens volguérem oblidar de fer-hi una finestra a l'exterior. La consigna era: «Com Picasso, dibuixo un seient amb una persona».

O bé, inspirant-nos en les pintures que Picasso va fer «del seu racó de treball» (el taller), hem pintat racons de la nostra classe.

En moltes obres de l'exposició temporal que hem anat a visitar hi ha finestres. És per això que també hem volgut pintar de l'interior a l'exterior a partir de l'observació directa dels interiors diversos que ens són propers: el menjador de l'escola, l'aula de música, la biblioteca... incloent-hi la visió a través de les seves finestres.

També, com Picasso en el quadre *L'arbre*, els més grans van voler pintar arbres amb tinta xinesa (nosaltres la vam aplicar amb canya) i vam reproduir l'olivera del nostre pati.

També, després de dibuixar el poble, vist des de l'escola i després d'observar el quadre *Vue de Notre Dame-Île de la Cité*, hem simplificat les formes i hem aplicat la geometria a cases i teulades.

Consignes concretes utilitzades durant el treball «Inspirats per Picasso I»

Com Pablo Picasso, nosaltres també fem retrats amb un fons de puntillisme

Pintura al tremp, 7 i 8 anys.

Com Picasso, ens fem l'autoretrat

Aquarel·la líquida i retolador, 3 anys.

Ceres, 9 i 10 anys.

Com Pablo Picasso durant una època, pintem amb els colors del fred

Aquarel·la líquida i retolador, 4 anys.

Com Pablo Picasso durant una època, pintem amb tons roses

Iogurt de maduixa, 1 i 2 anys.

Aquarel·les i ceres, 1 i 2 anys.

Pintura al tremp sobre fons negre, 1 i 2 anys.

Aquarel·la líquida i retolador, 4 anys.

Pintem retrats inspirats per la tècnica d'El foll de Picasso

Cretes sobre paper d'embar, 9 i 10 anys.

Com Picasso, pintem natures mortes

Pintura al tremp i cera blanca, 7 i 8 anys.

Ceres, 9 i 10 anys.

Com Picasso, pintem escenes de circ

Cretes, 9 i 10 anys.

Com Picasso, fem quadres amb banyistes

Pintura al tremp i paper d'embar, 7 i 8 anys.

Creem una obra nova a partir del trosset d'una de Picasso

Ceres, 7 i 8 anys.

Pintem retrats a l'estil picassià

Pintura al tremp i ceres, 9 i 10 anys.

Cretes, 9 i 10 anys

Sobreposem plans

Collage de papers diversos, 7 i 8 anys

Provem de fer cubisme analític

Llapis de color i retolador negre, 9 i 10 anys.



«Com en Picasso pintem seients amb persones».
(Ceres i aquarel·la líquida, 3 i 4 anys.)

Llapis de color, 11 i 12 anys.

Com Picasso, dibuixem gerros amb flors

Retolador sobre fons blanc, 5 anys.

A partir d'un element del Gernika, pintem tragèdia

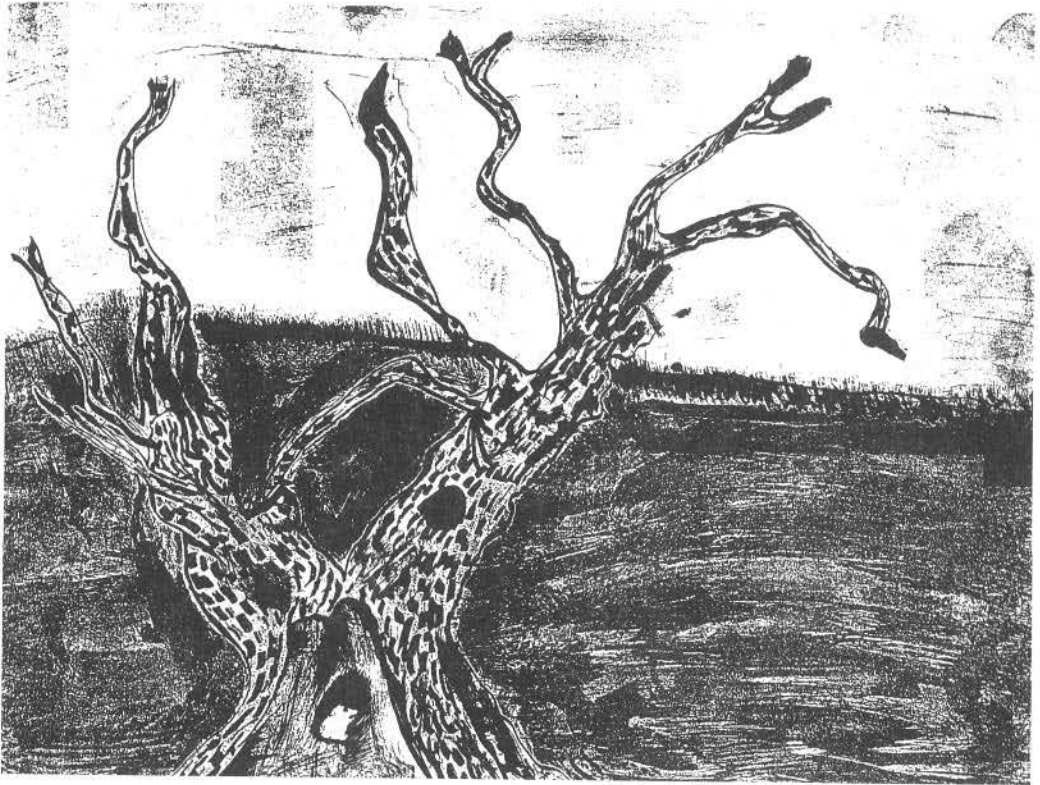
Ceres, 11 i 12 anys.

Provem de pintar coloms com els que feia Picasso

Pintura al tremp, ceres i aquarel·la, 3 anys.

Provem de gravar braus i cavalls

Linòleum amb tinta negra, 9, 10, 11 i 12 anys



«Com en Picasso dibuixem arbres amb tinta». (Tinta aplicada amb canya i cretes, 11 i 12 anys.)

Consignes utilitzades durant el treball «Inspirats per Picasso II»

Per fer com Picasso, primer s'ha de dibuixar, dibuixar i dibuixar

Llapis i goma i la llibreta de dibuix diari, totes les edats.

Paisatge interior

Com Picasso, posem coses de casa damunt d'una taula

Collage, 1 i 2 anys.

Com en Picasso, pintem els nostres racons de treball

Aquarel·la líquida i retolador, 5 i 6 anys.
Cretes, 7 i 8 anys.

Aquarel·la líquida i ceres, 9 i 10 anys.

Ceres, 11 i 12 anys

Com en Picasso pintem espais oberts a l'exterior

Aquarel·la líquida i pintura al tremp, 3 i 4 anys.

Aquarel·la líquida i retolador, 7 i 8 anys.

Com en Picasso, pintem seients

Ceres, 5 i 6 anys.

Pintura esmalt i carbonet, 9 i 10 anys.

Llapis i llapis de colors, 9 i 10 anys.

Com Picasso, pintem seients amb persones

Ceres i aquarel·la líquida, 3 i 4 anys.

Ceres, 7 i 8 anys.

Paisatge exterior

Com Picasso, dibuixem el poble

Carbonet i aiguada, 9 i 10 anys.

Com Picasso, apliquem la geometria a cases i teulades

Pintura al tremp, 11 i 12 anys.

Com Picasso, dibuixem arbres amb tinta

Tinta aplicada amb canya i cretes, 11 i 12 anys.

Picasso va pintar un duc i nosaltres dibuixarem el mussol del Cim d'Àligues

Ceres i cretes, 3 i 4 anys.

Com Picasso, pintem mar

Puré de patata amb colorant, 1 i 2 anys.

Aquarel·la líquida i ceres, 1 i 2 anys

Pintura al tremp, 1 i 2 anys.

Com Picasso, pintem paisatge

Cretes i pintura al tremp, 5 anys.

El cos com a paisatge

Com Picasso i Manet, pintem escenes sobre l'herba

Aquarel·la líquida, ceres i pintura al tremp, 7 i 8 anys.

Com Picasso, que va dibuixar persones jugant a pilota, em dibuixo jo jugant a pilota amb el pare i la mare

Cera negra i blanca sobre paper de carnisser, 3 i 4 anys.

Com Picasso, faig del cos una escultura

Llapis, ceres i aquarel·la, 10 i 11 anys.

I, per acabar, ens sembla important remarcar que una de les consignes que més ens creiem i que fem servir cada dia és aquella que diu «Per fer com Picasso primer s'ha de dibuixar, dibuixar... i dibuixar». També hi voldríem afegir «...del natural, del natural...i del natural». A l'escola, estem comprovant que si ho posem en pràctica els nostres alumnes avancen molt més en aquest aprenentatge. Aleshores l'ús de les diferents tècniques també dona resultats molt millors i la creativitat, com que té una bona base, és també molt més rica.

Molt més comunicadors que les nostres explicacions són els treballs dels alumnes. Llàstima que no capiguem en un article!

L'escola Antoni Tàpies de Sant Boi expliquen com van agrupar els nens i les nenes d'educació infantil en grups flexibles i per què. L'escola té la majoria d'alumnes castellanoparlants i l'objectiu d'aquests nous agrupaments és que assoleixin una bona comprensió oral del català i aprenguin el vocabulari bàsic.

Grups flexibles de llenguatge oral

Àngels Mas Jordana

Coordinadora de l'Etapa d'Educació Infantil
CEIP Antoni Tàpies de Sant Boi de Llobregat

La nostra escola, CEIP Antoni Tàpies, és a Sant Boi de Llobregat (Baix Llobregat). Tenim una majoria de nens i nenes castellanoparlants. Hi ha 50 nens i nenes per nivell.

Des de fa temps ens vam plantejar que calia trobar estratègies per atendre aquesta situació. Centrats en l'etapa d'educació infantil, fem sistemàticament grups de llenguatge oral en tots els cursos. A tercer d'educació infantil, fem un grup flexible, una tarda fixa a la setmana (1 ½ h.) al llarg de tot el curs. Aquest agrupament queda inclòs en el projecte de centre, en l'apartat d'atenció a la diversitat.

Repartim els alumnes en tres grups. El grup vermell és integrat per nens i nenes catalanoparlants o bilingües. La resta de nens es reparteix homogèniament en el grup blau i el grup groc, sense tenir en

compte el seu nivell oral de català. Considerem important aquesta manera de fer els grups, perquè hi hagi una bona interacció i varietat de nivell en aquests grups.

El treball es desenvolupa d'una manera paral·lela als tres grups, tenint en compte, però, que el grup vermell pot aprofundir una mica més que els altres dos grups. Les mestres són les dues tutores i la mestra de reforç. L'espai, les dues aules i la biblioteca de l'escola.

Els grups són fixos durant tot el curs i l'espai també. Però les mestres van passant de manera rotatòria pels tres grups. Aquest funcionament permet un contacte proper amb tots els nens i nenes, i una varietat i riquesa de models de diccions diferents, dins de l'homogeneïtat que es va repetint tot l'any.

Els continguts seleccionats són bàsicament de l'àrea III, llenguatge verbal, però com que treballem de manera globalitzada, també hi ha objectius de l'àrea I, descoberta d'un mateix, i de l'àrea II, descoberta de l'entorn natural i social.

L'objectiu d'aquest agrupament és que els nens i les nenes assoleixin una bona comprensió i expressió oral del català, i l'adquisició del vocabulari bàsic.

Hi ha activitats de diferents tipus. La majoria es fan en una sola sessió, però també n'hi ha algunes que es fan en dues sessions; llavors la mestra repeteix grup per mantenir la coherència del treball.

De vegades la sessió no es fa a dins de l'escola. Segons l'objectiu que es treballa, sortim per anar al mercat del poble, al zoològic, al carrer, a conèixer algun ofici (forner, veterinari...).

Desenvolupament d'una sessió

Comencem la sessió passant llista, amb la graella que després servirà per avaluar.

Després presentem l'activitat que es farà. Generalment, fem una rotllana amb les cadires, tancada si no hi ha material de suport que calgui penjar a la pissarra, o mitja rotllana si pensem fer servir un mural, per exemple. Normalment són sessions col·lectives on anem introduint les normes d'intervenció: aixecar la mà per demanar paraula, escoltar els companys i companyes, parlar d'una manera entenedora, amb el to i la vocalització correctes, etc. La mestra explica l'activitat de la sessió i va fent el paper de conductor i moderador, atenent les diferents maneres de respondre de cada nen, fent preguntes obertes o tancades per ajudar a expressar el que volen, si hi tenen dificultats, ajudant a concretar i donant el model correcte, si cal. Aprofitant els coneixements previs dels nens i nenes, dóna possibilitat de diàleg entre ells, incentiva els que són més aviat passius i procura que tots tinguin el seu espai per expressar-se.

Un cop acabada la sessió, cada mestra fa l'avaluació, com comentaré més endavant.

Lectura d'imatges

- A partir de diferents imatges de contes, murals..., treballem la concreció en els detalls de cada imatge fent preguntes encaminades a fer-los observar i que en dedueixin els diferents aspectes importants. (Com podem saber si és al matí o al vespre?...)

- A partir de làmines d'imatges que ensenyen situacions quotidianes per als nens, fer la distribució i separació de les diferents històries i, posteriorment, la seqüenciació en quatre imatges. Per exemple: una nena que baixa per un tobogan. Fer una bona lectura de les accions per poder fer una ordenació temporal correcta.

Activitats de lèxic

- Treball de vocabulari donat: per exemple, parts del cos, per fer-ne un recordatori, després d'haver-ho treballat a la classe. Es fa una rotllana i la mestra és al mig amb una pilota. La va llençant i el nen o la nena que la rep diu una paraula relacionada amb el tema (peu, cama...) i torna la pilota. La mestra repeteix la mateixa paraula i envia la pilota a un altre nen o nena. Si la paraula no és correcta, dóna el model bo.

- Activitat posterior a la descoberta del carrer, vocabulari de les diferents coses que hem trobat i descobert: contenidors, papereres, rètols, vorera...

- Activitat posterior a la sortida al

mercat. Repassar la llista de preguntes i verificar les hipòtesis. Repassar el vocabulari de les diferents fruites i verdures que hem comprat.

- Treball de vocabulari sobre els oficis i les eines bàsiques. Amb suport de dibuixos.

- Vocabulari d'accions. A partir de dibuixos, treballem diferents verbs, fent esment sobretot dels que presenten dificultat pel fet de ser poc utilitzats en l'àmbit escolar (parar la taula, estendre la roba...).

- Les parts de la casa: dormitori, cuina, menjador... i vocabulari relatiu al tema. Amb suport de murals.

- Joc de les expressions facials. Treballem amb unes làmines on hi ha una nena i un nen mostrant diferents expressions: content, trist, espantat, enfadat, avorrit, plorant, rient.

Primer fem la identificació i després la descripció de situacions hipotètiques que han pogut provocar-les. També expliquen situacions pròpies viscudes relacionades amb el tema.

Contes i dramatitzacions.

Contes tradicional, tipus *El pagès i el diable*, *La llebre i la tortuga*, *El ratolí i el lleó*, *Conte de Nadal* amb les figuretes del pessebre. La mestra llegeix el conte fent atenció a l'entonació i cadència rítmica. Els nens no tenen suport visual, viuen el conte amb la imaginació. Després parlem de com ho imaginem, què pensem de com



han actuat els personatges, possibles alternatives d'actuació, noves maneres de resoldre conflictes...

En el cas d'una posterior dramatització, això es fa en una segona sessió, després d'una reflexió de les característiques de cada personatge, el to de veu, els moviments, l'entonació adequada... Fem la dramatització de tres contes, un per trimestre: *L'aneguet lleig*, *La rateta que escombrava l'escaleta*, i *Els quatre músics de Bremen*.

Converses

A partir d'un tema viscut fem converses col·lectives, on treballem l'ordre quan es

parla: demanar paraula, escoltar, empatitzar... i anem construint frases orals cada vegada més complexes.

- La castanyada. Recordar el procés de fer els panellats, la visita de la Senyora Castanyera, la festa.
- Conversa prèvia a la sortida al mercat. Es plantegen hipòtesis i es detecten coneixements previs. Com es diu el nostre mercat? Quins tipus de menjar es venen junts?... i fem una llista de preguntes que volem resoldre.
- Nadal. Conversa sobre el pessebre i la decoració de l'escola, del que fan a casa seva, del tió, de les festes d'anys anteriors...

58 Organització de l'aula

- Sortida a la muntanya. Amb el suport de murals, fem diferents explicacions de les vivències pròpies i les dels nens del mural.

- Conversa sobre l'ofici del pare i de la mare. Amb el suport d'una fitxa que han fet a casa, cada nen explica l'ofici dels seus pares.

- Carnestoltes. Recordar de què ens hem disfressat, altres disfresses que hem vist a l'escola, la festa...

- La festa major. Explicar que han vist de la festa major del poble.

- Conversa posterior a la visita al veterinari, forner o un altre ofici que hagin triat. Recordar el que hem vist, quines eines utilitza, etc.

Estructures verbals

- Descripcions. Aprendre a descriure objectes, a buscar els trets característics i les diferències i similituds. Jugar a endevinar de quin ofici parlem a partir de la descripció.

- Treball posterior a la sortida al zoològic. Recordar els animals que hem vist, descripció morfològica (grandària, nombre de potes, característiques especials, animals de pèl o ploma...). Què mengen i on viuen. Utilitzem com a material de suport fotografies de la sortida i murals.

- Treball de la frase. A partir de murals

treballem l'estructura de la frase, la concordança, el temps verbal...

Avaluació

Tenim una graella de cada grup i a cada sessió valorem l'actitud de cada nen o nena (es mostra actiu, interessat, passiu, espontani, atent...) i el seu nivell de comprensió, si utilitza paraules catalanes, estructures verbals, si barreja castellà i català, etc. També el seu nivell de fluïdesa, entonació i vocalització. El seu coneixement del vocabulari mínim i l'objectiu concret de cada sessió. Les tres mestres dediquem una estona de la sessió a comentar i contrastar com ha anat.

Al final de curs les tres mestres fem una valoració conjunta de cada nen, tenint en compte les observacions recollides de totes les sessions.

Conclusió

Fa uns quants anys que l'equip de mestres d'educació infantil fem aquest agrupament i creiem que el seu resultat és molt positiu. Facilita l'atenció més individualitzada dels alumnes, perquè el grup és més reduït que el grup classe, i el fet que les mestres anem canviant de grup a cada sessió permet un funcionament àgil i una bona interacció entre tots. Periòdicament, les mestres comentem possibles modificacions que s'han fet a la sessió, d'acord amb les inquietuds puntuals del petit grup. Les activitats no són

tancades, permeten aprofitar l'agrupament per a moltes activitats directament relacionades amb temes treballats a classe. La mestra de suport i la tutora de cada grup coneix també tots els altres nens i nenes, no sols els del seu grup. Permet una bona relació interclasse.

El fet que en un mateix grup hi hagi diferents nivells de comprensió i expressió

facilita que s'ajudin i es motivin entre ells, fet que dóna més riquesa a les produccions.

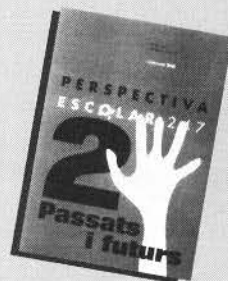
Considerem bàsic l'ús i l'aprenentatge oral de la llengua per assolir després amb més facilitat la lectoescriptura, i la pràctica ens ha demostrat que els nostres alumnes assoleixen un bon nivell de comprensió i expressió orals del català amb aquests agrupaments.

25 anys del Manifest d'Escola Pública anys de *Perspectiva Escolar*

Amb motiu de la celebració del 25è aniversari de la revista *Perspectiva Escolar* el professor Mon Marqués pronunciarà una conferència sobre «Una mirada educativa del darrer quart de segle, des de Girona»

Dia: dijous 8 de març de 2001 a les 19 hores

Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació de la
Universitat de Girona • Aula 11
Emili Grahit, 77 • Girona



En els darrers anys els ensenyants ens hem trobat amb una sèrie de reptes que no ens hauríem mai imaginat. Aquesta experiència educativa n'és una bona prova. Forma part d'un Projecte Orator i s'emmarca dins del Projecte específicoestratègic que defineix la identitat de l'IES Consell de Cent de Barcelona.

Talking Hands

Maite Alay

Professora d'Anglès

Chari Cervantes

Directora de l'IES Consell de Cent

Coincidint amb l'inici d'activitats del curs 1996-97, l'IES Consell de Cent, un centre creat per a la implantació de la reforma, va començar la primera experiència d'integració d'alumnat sord en modalitat bilingüe (oral i llengua de signes) de secundària a Catalunya. L'objectiu primer va ser donar continuïtat a l'alumnat sord que havia cursat primària a l'escola Tres Pins. Es va triar aquest centre perquè era de nova creació, amb tots els avantatges que això representava i, a més, estava a prop del col·legi Tres Pins. Vam començar amb cinc aules (dues de 1r d'ESO i tres de 3r d'ESO) i quatre alumnes sords. Des d'aleshores hem anat creixent i ara tenim 300 alumnes, vint dels quals són sords i estan repartits entre 1r d'ESO i el batxillerat. Aquesta singularitat amb alumnat sord ha propiciat també que el nostre centre sigui el primer a Catalunya a impartir el cicle formatiu de grau superior

en interpretació de llengua de signes per a sords i sords-cecs.

Quan en el nostre centre es va plantejar una modificació curricular que representava l'ensenyament de la llengua anglesa amb caràcter prescriptiu a alumnat sord, he de confessar que com a professora del Departament de llengües estrangeres em vaig sentir força desconcertada. Tot i reconèixer que no hi havia cap motiu objectiu que justificués privar l'alumnat del coneixement de l'anglès, se'm feia molt difícil dur a terme una tasca tan especialitzada, sense comptar, d'altra banda, amb cap tipus de material adaptat. Cal afegir-hi que, a més a més, no deixava de ser la introducció d'una quarta llengua, atès que el nostre alumnat sord és competent en llengua de signes, català i castellà.

Els agrupaments d'alumnes sords varien entre tres i cinc per aula, adscrits i integrats a un grup classe. El professorat incorporat al centre en el transcurs d'aquests anys, provinent de primària i secundària, no té una formació específica, i per a la majoria de nosaltres ha estat el primer cop que hem treballat amb alumnat no oïdor. Rebem el suport de tres logopedes del CREDAC i d'una professora especialista en audició i llenguatge assignada pel Departament. Logopedes i professorat d'àrea compartim l'aula, de manera que l'alumnat sord rep la mateixa informació oral que la resta de la classe traduïda simultàniament al llenguatge de signes. En horari no lectiu s'han impartit cursos de llenguatge de signes, al qual hem assistit

voluntàriament uns vint professors i professores en el transcurs dels dos darrers anys.

La modalitat d'accés al currículum de llengües estrangeres ha estat la d'una modificació curricular, consistent en dos crèdits variables de 35 hores, l'un impartit a segon i l'altre a quart amb un títol significatiu: *Let's discover English*. Els alumnes s'agrupen per cicle i alternen l'any en què reben els crèdits. Enguany hem començat amb el primer cicle d'ESO. L'alumnat han estat tres nois i quatre noies entre els dotze i els quinze anys, alguns sense cap noció d'anglès.

Consideracions prèvies

L'alumnat sord no és homogeni

Un dels errors en el qual es pot caure és la categorització del problema. No es pot parlar dels «alumnes sords» com un tot, de la mateixa manera que no ho fem dels «alumnes que hi senten». Hi ha alumnes sords que provenen del col·legi Tres Pins (modalitat bilingüe), però també d'altres escoles de Barcelona i molts de fora de Barcelona. N'hi ha que fa anys que fan servir la llengua de signes, d'altres que gairebé no la coneixen; d'altres que havien estat escolaritzats a la modalitat oralista i més tard els pares van decidir que s'educuessin a la modalitat bilingüe... També es dona una gran diversitat en el grau de sordesa depenent de si existeixen o no restes auditives. En resum, l'alumnat sord presenta les mateixes dificultats d'apre-

62 Integració

mentatge que l'alumnat oïdor, però en cas de presentar-se dificultats, aquestes s'agreugen, pel fet que el component fonetico fonològic és difícil d'adquirir en absència d'un *input* auditiu, i els sons i les seqüències fòniques només poden ser inferides per lectura labial. Així l'alumne *visualitza* al màxim el seu aprenentatge. D'altra banda, els diferents graus de sordesa configuren les diferents capacitats d'adquisició i ús funcional de la llengua.

La millor ajuda per conèixer els alumnes ha estat la logopeda. He pogut anar ajustant tant els continguts com la metodologia a partir de les informacions que m'ha donat. He après a tenir en compte les diferents restes auditives, la història de les diverses sordeses, l'habilitat en llenguatge de signes, la intervenció protèsica, l'entorn social i familiar, les competències bàsiques assolides i altres petits factors quotidians que solament una persona especialista pot facilitar.

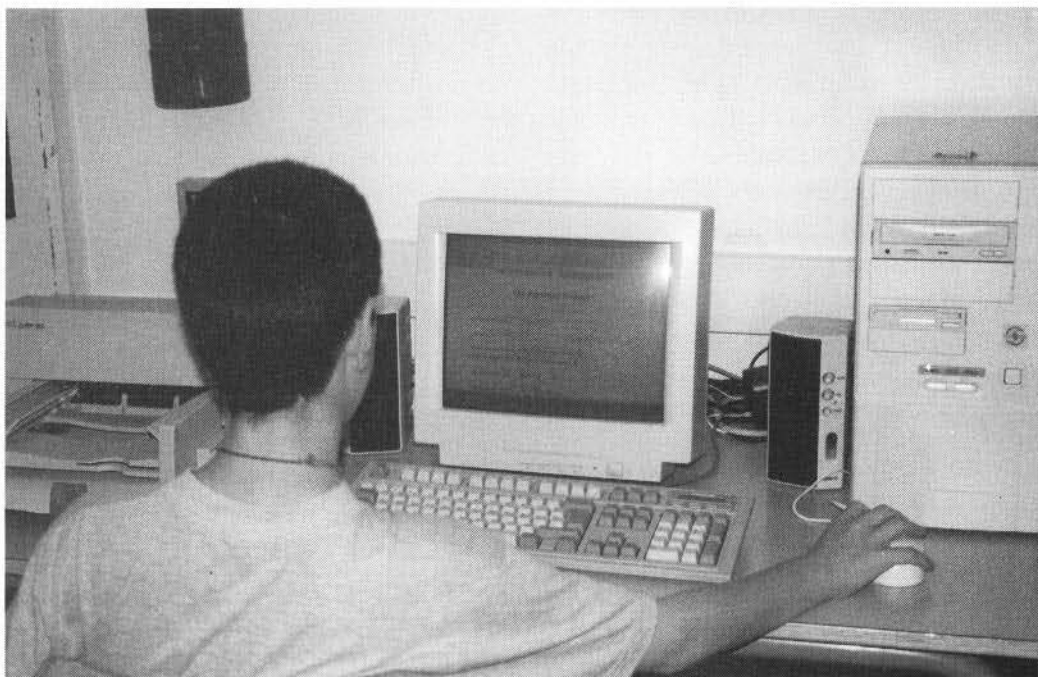
Treball de recerca

No vaig poder trobar cap material adreçat específicament a l'alumnat sord i que estigués relacionat amb l'aprenentatge de l'anglès. Va ser una mare –membre activa d'una associació de pares i mares d'infants sords– qui em va proporcionar diferents materials impresos alhora en anglès i llenguatge de signes i que anava adreçat a alumnat no oïent dels primers nivells educatius als EUA. El vocabulari era introduït amb el suport de la llengua de signes americana (AMESLAN). També em va proporcionar informació sobre els

darrers congressos europeus, concretament els documents recollits en la memòria *European days of Deaf Education*, sobre les jornades celebrades a Orebrö (Suècia) el setembre de 1999. Resultaven molt interessants les ponències sobre l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, en concret als països escandinaus. El model del qual es feia ressò era un ensenyament integrat (signes, lectura labial, paraula escrita) vehiculat pel BSL (British Sign of Language) o per l'AMESLAN. Posteriorment m'he posat també en contacte amb la Finnish Association of the Deaf, que m'ha informat sobre un Projecte Sòcrates consistent en l'elaboració de materials en anglès per a alumnat sord a Finlàndia. Aquest projecte s'ha concretat en uns textos, vídeo i CD-ROM que rebrem aviat al nostre centre.

Pàgines web com les de la Gallaudet University o les de *Deafness worldwide* han estat de gran ajut, com també les de diferents escoles per a sords que funcionen arreu d'Europa, on he pogut consultar els diferents currículums. Cal fer esment també que he consultat tant escoles d'orientació oralista com bilingüe, la qual cosa m'ha proporcionat una informació molt valuosa.

Com a resultat d'aquesta recerca vaig contactar amb centres europeus que escolaritzen alumnat sord, ja fos en règim d'integració o d'escola especial, a fi d'engegar un projecte de correspondència per e-mail en anglès. Tot i que el vocabulari emprat ha estat molt limitat, l'interès de l'experiència rau en la importància que



han donat els alumnes sords al fet de veure que era possible comunicar-se en anglès amb altres persones d'arreu del món, fos quina fos la seva nacionalitat.

Consideracions didàctiques

Ús de les noves tecnologies

És molt difícil per al professorat en llengües estrangeres, acostumat a tot tipus d'activitats orals i de *listening* com la reproducció de models i la confecció de nous missatges, compensar les mancances auditives tot fent servir nous recursos didàctics. Els eixos bàsics del treball han estat la motivació i els recursos procedimentals d'accés a la llengua. I una de les

hipòtesis prèvies ha estat observar si l'alumnat recordava més les paraules introduïdes sols oralment o aquelles lligades al seu signe. El nombre d'alumnat és petit i potser no és significatiu, de la mateixa manera que el poc temps emprat, però sí que podem trobar indicis que en el cas sobretot dels *slow learners* l'associació amb el signe incideix positivament en el record de les paraules.

Molt important, quasi bé imprescindible, ha estat l'ús dels ordinadors. Les noves tecnologies afavoreixen les persones sordes. Internet i el correu electrònic, com també altres eines multimèdia representen una exposició als continguts educatius que no pot ser ignorada. A banda del treball d'e-mail esmentat abans, programes de

llengua anglesa com el *Clic* són ideals per a un alumnat que necessita una entrada visual de les paraules. A la segona sessió dominaven a la perfecció l'estructura dels exercicis. CD-ROMs com *The American Sign Language Dictionary* o *Community Exploration* han estat també útils. Les pàgines servides pel Centre de Recursos de Llengües Estrangeres, sobretot aquelles més adreçades a primària (*Arithmetic Tables, Weather Report, Flags and countries...*) i altres amb animació, els han resultat molt atractives. D'altra banda, programes com el Word o el D-Paint els han servit per fer els seus propis textos, confeccionar els seus horaris, fer plànols... Òbviament, la quantitat d'informació que «llegeixen» quan treballen amb l'ordinador és impossible de donar-la en una classe més convencional. L'ús d'ordinadors amplia el nombre de supòsits i possibilitats educatives. Permet també a l'alumnat la diversificació de l'atenció i la seqüenciació de les tasques que s'ofereixen. Les possibilitats dels programes de tractament de textos –emmagatzemar, recuperar i elaborar la informació– sobrepassen les activitats típiques de l'aula. L'alumne s'adapta millor al procés d'escriure, en el sentit que pot fer rectificacions, ampliacions o reduccions. Si, a més, domina els recursos tipogràfics i de format, és una excel·lent ajuda per estructurar les diferents unitats d'informació.

També hem treballat un vídeo de llenguatge de signes americà. La paraula apareix escrita i signada. Això ofereix diferents possibilitats, com tractar d'endevinar el signe en veure la imatge i la paraula, o

endevinar la paraula en veure el signe. En aparèixer la imatge i la paraula fem el signe i vocalitzem a la vegada. L'entrenament en aquesta tècnica pot portar l'alumnat a confeccionar el seu propi vídeo.

Signant

Cal dir que aquesta experiència no hagués reeixit tant sense la presència de la logopeda a l'aula. Coneixedora de l'alumnat i del seu propi *tempo* d'aprenentatge, m'ha ensenyat com introduir els continguts per fer-los més assequibles. Ha traduït al llenguatge de signes tant les instruccions com el vocabulari en anglès i ha estat d'una gran ajuda a l'hora de comprovar com els alumnes assolien els coneixements. Com a especialista en llengües ha tractat comparativament ambdós llenguatges de signes i ha sabut transmetre-ho als alumnes. Per a mi ha resultat molt interessant veure com els alumnes anaven comparant els signes, els propis i els de la llengua forana, tot descobrint-ne les semblances i les diferències.

Ja he esmentat abans que el professorat del centre ha rebut classes de llengua de signes. Però la «immersió» en el treball amb l'alumnat és el que més ensenya. El llenguatge de signes esdevé una perllongació natural de la pròpia gesticulació i s'encomana dels alumnes. Els signes són fàcils de recordar però cal fer-los servir, com passa a qualsevol llengua. El que és molt més difícil és adquirir la fluïdesa motora dels parlants. He après molt dels meus alumnes. Han intentat encomanar-me la

seva agilitat manual i no sé si m'hauran aprovat.

A banda del CD mencionat abans, hem fet servir també el llibre *My first book of signs*, que consta de 150 paraules de vocabulari bàsic i que és un text utilitzat als EUA per ensenyar a llegir i escriure a l'alumnat sord segons la normativa de l'AMESLAN, la llengua visual usada per la comunitat sorda als EUA i a les zones anglòfones del Canadà.

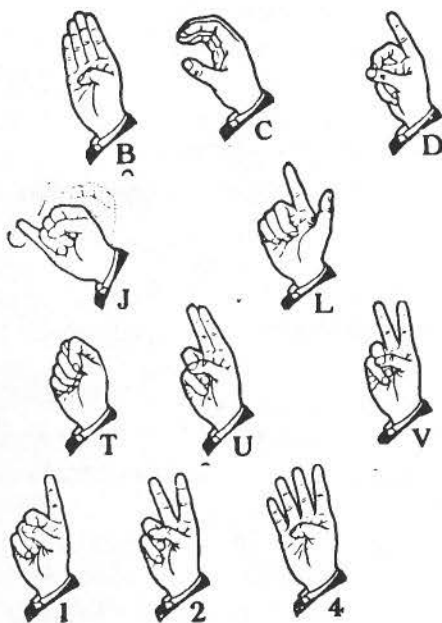
Oraltzació

Tot i que he parlat molt de signes, el sistema bilingüe comporta que l'alumne rep tota la informació de manera oral, encara que amb el suport de la llengua signada. En llegir una paraula en anglès, l'alumnat desconeix com es pronuncia i no pot recórrer al que fem els oients, que la sentim i la reproduïm per un procés imitatiu. He tingut cura que totes les paraules tinguessin una transcripció al màxim d'entenedora. Sovint em pregunto a mi mateixa com es pot transmetre o rebre un altre codi fonològic quan manca la discriminació de sons. Els alumnes tenen com a hàbit estar molt atents a la lectura labial, però, com és aquesta d'efectiva quan fan calcs d'una llengua amb fonètica diferent? O com he d'interpretar els diferents sons quan les dificultats articulatòries comporten un desfasament entre el que l'alumne vol dir i el so que emet? O, com es pot explicar «què» i «per què» ha dit «incorrectament»? Però crec que el més important és encoratjar l'alumne a parlar, a entrenar-lo

en la lectura labial, i com a professora he intentat sempre fer-me entendre d'una manera oral, amb el suport del llenguatge signat de la logopeda. Dominar tots els recursos a l'abast, paraula i signe, és vital per a aquest alumnat.

Avaluació de l'experiència

Com ja he dit, donar aquest crèdit em produïa un cert neguit per un seguit de fets. En primer lloc, jo no era ni sóc especialista en audició i llenguatge, i desconeixia les possibilitats d'aprenentatge d'un alumnat sord i bilingüe amb les dificultats logoauditives que presentava. Tampoc no veia gaire clara la necessitat d'ensenyar anglès a uns alumnes als quals ja costava molt l'aprenentatge del català i el castellà. Humilment he de reconèixer que 35



hores no donen per a gaire, i no sé ben bé el solatge que restarà després d'aquesta experiència. El que sí que he après és a no negar sistemàticament la possibilitat d'aprendre a un alumne pel fet que «és...», sigui quina sigui la necessitat educativa que presenti. De la mateixa manera que l'alumnat oïdor, el no-oïdor és també molt divers. Cada alumne desenvolupa les seves pròpies estratègies a partir de les seves possibilitats i dels seus coneixements previs.

El nivell de motivació ha estat alt. Poder aprendre anglès m'ha semblat que ha estat per a ells un «fer el que fan els altres». S'adonen també que encara que potser mai no seran competents en aquesta llengua, sí que podran entendre i aprendre paraules, navegar per Internet i entendre un vocabulari informàtic mínim. Val a dir que la seva motivació s'ha encomanat a la professora mateixa, no gaire acostumada a trobar-se alumnat interessat a aprendre i que mostra un alt nivell de motivació. Les classes han estat molt absorbents en el sentit que els alumnes demanen constantment l'atenció dels adults de l'aula, en aquest cas, la de la logopeda i la meva.

Malauradament, i per necessitats organitzatives del centre, la logopeda només ha pogut estar a l'aula en dues de les tres sessions setmanals. Però ha estat de gran ajuda l'alumne més oralitzat i amb restes auditives, el qual m'ha ajudat en la traducció als signes i ha ajudat els seus companys i companyes quan tenien dubtes. La meva disposició a aprendre d'ells també ha introduït una atmosfera singular a l'aula, atès

que en canviar les situacions d'ensenyar i aprendre varien també les relacions entre els individus.

Qualsevol contingut introduït ha estat avaluat sistemàticament i, sempre que ha estat possible, de manera individualitzada. A causa de les dificultats orals i auditives, en aquesta complexa avaluació he hagut de tenir en compte la memòria visual, la capacitat de retenció del signe i la capacitat d'emmagatzemar els continguts. Així, en introduir un tòpic, el reforçava amb el signe, l'ordinador i petites fitxes visuals. A fi d'avaluar el grau d'assoliment dels continguts conceptuals he fet petits tests estructurats en unitats molt senzilles.

A través d'un programa de ràdio, es vol motivar els nois i les noies perquè s'interessin pel món de la ciència i així augmentin el seu nivell científic. Badaciència és un programa de divulgació científica en el qual participen els alumnes des dels últims cursos de primària fins al batxillerat.

«Badaciència» i «Juguem amb la ciència», programes de ràdio com a recurs didàctic

Josep M. Fernández Novell

IES Isaac Albéniz (Badalona)

Carme Zaragoza Domènech

IES Can Vilumara (L'Hospitalet de Llobregat)

Objectius

- Donar a conèixer, a tot l'àmbit de l'ensenyament primari i secundari de Catalunya, que es pot augmentar el nivell científic del nostre alumnat tot divertint-nos realitzant un programa de ràdio.
- Fer participar tot el grup classe transformant-lo en un programa de ràdio-ciència.
- Intentar que els centres s'animin a repetir l'experiència i que grups de centres, públics i privats, duguin a terme els seus propis programes en les ràdios locals i incideixin en el seu entorn.

Introducció

«Para miles de españoles, el Sol gira alrededor de la Tierra, que sigue siendo plana como lo era para los ciudadanos

del medievo y es que en España la cultura científica es muy baja.» Aquesta afirmació es trobava en l'article de *La Vanguardia* del 3 d'octubre de 1999 titulat «En España el Sol gira alrededor de la Tierra». Aquest article, un estudi del Ministerio de Educación y Cultura, posava de manifest que la majoria dels espanyols desconeixen les causes i, per tant, les lleis físiques per les quals la Terra gira voltant el Sol. I no solament això, sinó que la seva cultura científica és nul·la. Per intentar canviar les conclusions tan decebedores d'aquest estudi caldria que els científics difonguéssim els nostres coneixements d'una manera més planera i entenedora per a tothom. Si creiem en aquesta possibilitat, a nosaltres, com a mestres i professors, ens cal difondre la ciència entre el nostre alumnat.

Com podem interessar el jovent en el camp de la ciència? No els podem dur al cinema o al teatre. L'interès per la ciència difícilment s'aprèn en una pel·lícula o una obra de teatre. Si els fem llegir llibres, això ja es fa a classe. Cal cercar nous al·licients perquè s'interessin pel món de la ciència. Aquí us exposem una nova manera de «jugar i aprendre» amb la ciència que estem desenvolupant des de fa uns anys.

Badaciència és un programa de ràdio ja consolidat en el nostre centre, IES Isaac Albéniz, concretament a la nostra ràdio (la RIA, Ràdio Isaac Albéniz, que emet pel 91.6 FM). El curs 2000-2001 oferim aquest programa per quarta vegada.

Metodologia del programa

És un espai de divulgació científica que tracta d'atraure els nois i les noies en edat escolar al camp de la ciència i, a més a més, dins d'un marc ampli del concepte de ciència, altres persones que ja s'hi interessin. És un programa en què participa tothom, des dels més petits de 5è i 6è de primària –així augmentem i millorem la interrelació entre els centres públics de primària– i els de secundària, passant per l'alumnat de 1r i 2n cicle d'ESO, per acabar amb l'alumnat de batxillerat, una part del qual el proper curs ja anirà a la universitat.

Els programes inclouen:

- Comentaris entenedors d'algunes notícies de caire científic extretes dels mitjans de comunicació.
- Recull de biografies i moments importants de la ciència.
- Música escollida pels participants.
- Entrevistes a alguns professors/es i professionals de la ciència.
- Un concurs amb preguntes d'àmbit científic.
- Informació sobre les sortides professionals en el camp de la ciència.
- Petites xerrades-exposicions d'alguns treballs de recerca.
- Acta de cloenda.
- ...

Les notícies van acompanyades d'importants comentaris-resums preparats per l'alumnat mateix (del mateix nivell que els participants en l'apartat del concurs) que ens ajuda a fer el programa. Aquestes

notícies seran de química, biologia, física, matemàtiques, astronomia, geologia... i tot el que està relacionat amb la ciència.

El concurs, la part més esperada per tots els participants, es desenvolupa en quatre nivells diferents, segons el curs que estiguin fent i amb preguntes al seu abast. Així, hi ha un primer nivell per als alumnes de primària, després un altre per als de 1r cicle d'ESO, un tercer per als del 2n cicle d'ESO i, finalment, el nivell més elevat per a l'alumnat de batxillerat. En cada programa, hi participen 3-4 alumnes del mateix nivell, cada concursant ha de contestar cinc preguntes, cada una acompanyada de tres possibles respostes de les quals només una és la correcta. La dificultat, així com la puntuació, van augmentant amb l'ordre de les preguntes; això vol dir que la primera pregunta (la més fàcil) valdrà un punt, la segona dos punts la tercera tres, etc. (a l'annex se n'adjunta un exemple). Les respostes correctes s'expliquen amb detall i també es discuteix el perquè de les respostes que no són correctes.

Com que es tracta d'un concurs per aprendre i no per agafar por a la ciència, les preguntes són senzilles i procurem que les dues primeres, les que són d'1 i 2 punts, *sempre* les contestin bé.

Hi ha música, i cada concursant tria la cançó que més li agrada i l'escoltem després que ell o ella ha contestat les cinc preguntes de rigor.

Entrevistes amb d'altres alumnes, els quals ens expliquen les dificultats per



desenvolupar els crèdits de síntesi i/o els treballs de recerca.

Cloenda. Tots els participants, professors i familiars són convidats a l'acte de cloenda i de lliurament de premis (n'hi ha per a tots els participants).

Conclusions: Després d'aquests anys d'experiència, creiem que les més importants són:

1. Hi ha una forta participació de l'alumnat.
2. De mica en mica va creixent l'interès pel món de la ciència a la classe. I s'aconsegueix una relació distesa entre alumnat i ciència.
3. El programa ha de ser dinàmic, cal procurar que tots contestin algunes preguntes bé i que se sentin importants amb allò que estan fent.

Què obtenen els alumnes?

- El reconeixement de la seva valentia per enfrontar-se al concurs i perdre la por de parlar en públic.
- Veure's plasmat en un programa que tothom veurà, perquè família i veïns no se'l perdran.
- En la jornada de cloenda se'ls entrega un trofeu-records.

No és usual que les escoles i els instituts tinguem ràdio, però creiem fermament que és una bona eina per interessar l'alumnat en el camp de la ciència. El fet d'ampliar el coneixement científic jugant amb un programa de ràdio pot treballar-se a classe amb els mitjans de què disposem, ràdioficció a la pròpia classe o ràdio pròpia o *ràdio del poble*.

Després de l'èxit del primer any del *Badaciència* ens vàrem proposar presentar i desenvolupar a la vegada aquesta idea a Badalona i al poble on residim, Sant Andreu de Llavaneres. Vàrem contactar amb el professorat de l'àrea de ciències de l'institut de Llavaneres i, també, amb l'escola de primària del poble. La nostra iniciativa va tenir una gran acollida entre els professionals de l'ensenyament. Finalment, vam quedar gratament impressionats en comprovar que la nostra proposta era acceptada i encoratjada tant des de la ràdio del poble com dels mateixos llavanerencs.

El programa *Juguem amb la Ciència* encetarà aquest curs la seva 3a edició, feta a Ràdio Llavaneres (107.8 FM) i emès els divendres a la tarda. És evident que aquest

programa, semblant al *Badaciència*, té alguns avantatges respecte a l'anterior: mentre que la ràdio de l'institut (RIA) només s'escolta fins a 1 km del focus d'emissió, Ràdio Llavaneres, com que és la ràdio del poble, arriba a tothom, i assoleix una quota d'audiència força alta, ja que bona part del poble està pendent de les respostes dels seus fills, familiars o amics. En ser l'emissora del poble podem entrevistar més gent rellevant del món cultural de la localitat: el bibliotecari, la farmacèutica, els veterinaris... Pel fet de ser la ràdio del poble, gaudim de l'assistència de pares i familiars dels concursants a l'hora de fer el programa i per aquest mateix motiu, a l'acte de cloenda, la participació és gran, ja que tothom s'hi sent una mica implicat, bé per motius familiars, bé per motius de pertinença a la nostra comarca. Segur que en la majoria de ràdios dels pobles on esteu ensenyant sorprendrà la idea de fer un programa sobre ciència i, a més a més, per escolars. Però, d'altra banda, segur que els professionals de les ràdios locals us ajudaran a realitzar aquesta tasca, que nosaltres pel fet de ser mestres i/o professors de l'àmbit científic podem desenvolupar i així millorar el nivell científic del nostre alumnat i, potser, fins i tot de la gent que ens escolta el programa.

Com tothom ja sap, una fita com aquesta necessita la col·laboració de més gent, com els tècnics de la ràdio. Volem agrair-los des d'aquestes línies el seu esforç i paciència, concretament a Marc González, a «José» i a Àlex Baquedano de la RIA, com també fer una menció a part d'Enric Font, tècnic i director de Ràdio Llavaneres.

Annex

Badaciència, Juguem amb la Ciència (2n ESO)		
1a pregunta: Com s'anomena la part més petita d'un ésser viu que fa les funcions de nutrició, relació i reproducció?		
A barrufet	B cèl·lula	C àtom
2a pregunta: Si en Joan té 2/5 parts de les 50 ptes que té l'Anna, quants «duros» té en Joan?		
A 2	B 3	C 4
3a pregunta: Quants àtoms d'hidrogen i d'oxigen formen la molècula d'aigua?		
A 1 d'H i 1 d'O	B 2 d'H i 1 d'O	C 1 d'H i 2 d'O
4a pregunta: Quin nom rep el pas d'una substància de l'estat líquid a l'estat gasós?		
A vaporització	B condensació	C fusió
5a pregunta: Si la cardiografia estudia el cor, quina part del cos estudia la miografia?		
A els músculs	B els ossos trencats	C els ulls

Els professors signants d'aquest treball estem disposats a enviar-vos tota la informació que us calgui sobre aquest projecte.

R O S A
S E N
S A T



Aula d'autoaprenentatge de català

Aprèn català **COM** i **QUAN** vulguis

Si no pots anar a un curs de català...

Si vols aprendre, millorar o aprofundir algun aspecte de la llengua...

Si vols preparar una prova...

VINE a l'aula d'autoaprenentatge!

Et serà útil tant si estàs estudiant català com si has deixat de fer-ho o no ho has fet mai

T'AJUDARÀ A

- aprendre amb la rapidesa i al ritme que vulguis
- mantenir al dia els teus coneixements de català
- millorar aspectes concrets de la llengua

HI TROBARÀS

- ordinadors
- material multimèdia
- cassets
- vídeos
- magnetòfons
- activitats preparades especialment per a l'autoaprenentatge
- revistes i publicacions
- llibres de consulta

TINDRÀS ORIENTACIONS I ASSESSORAMENT

- ENTREVISTES amb l'assessor/a, que t'orientarà sempre que vulguis
- PROVES I TESTS per saber quin nivell de català tens i quins progressos fas

HORARI: de 10.00 a 14.00 i de 15.00 a 20.00 h

HORARI D'ASSESSORAMENT:

Dilluns i dijous: de 15.00 a 20.00 h

Dimarts i divendres: de 10.00 a 14.00 h

Dimecres: de 10.00 a 14.00 i de 15.00 a 18.00 h

Preu per quadrimestre: 5.000 PTA

Vicky Sherpa és una mestra cada vegada més coneguda entre nosaltres per la feina que fa al Nepal i la creació de l'escola de magisteri M. Antònia Canals a Katmandú. Perspectiva Escolar ha volgut entrevistar-la perquè ens expliqui a bastament el món on viu i com viu

Vicky Sherpa

Josep Callís i Franco

Vicky Sherpa és el nom adoptat per Victòria Subirana, nascuda a Ripoll (Girona) i que fa anys viu al Nepal, a Katmandú. Està casada amb un sherpa nepalès i resideix allà amb la seva família. La seva acció professional s'ha desenvolupat en la tasca de treballar en l'educació dels sectors i castes socialment més marginades del país; a potenciar la formació professional de les famílies perquè puguin sortir de l'atzucac a què es veuen abocats com a membres de castes inferiors i en la dinàmica de formació dels mestres.

La persona

Si bé els documents oficials diuen que és nepalesa i espanyola, ella és universalista amb un profundíssim sentiment català: «*Em penso que les persones, la nostra persona l'estem fem dia a dia. Sóc catalana,*

sóc nepalesa, però sóc més, ja que la meva vida sorgeix i és fruit de moltes influències...; així, doncs, també sóc una mica americana, una mica francesa... i una mica de tot.» El seu esperit inquiet, aventurer i altruista la porta al Nepal el 1988: «De fet vaig anar al Nepal l'any 1988 perquè volia conèixer un país oriental, exòtic, místic, volia veure l'Himalàia.» Torna a Catalunya, però en el cor hi ha la necessitat de retrobar-se amb el Nepal, fruit de l'impacte que li ha creat la situació d'injustícia dels més dèbils, especialment els nens. És just l'any següent, 1989, que hi torna i decideix quedar-s'hi impulsada a col·laborar en la tasca a favor de la igualtat i la justícia humana: «La primera vegada vaig adonar-me que hi havia una classe oprimida i una classe opressora. El que em va afectar, especialment, va ser com els opressors explotaven els nens petits del Nepal que pertanyen a la classe oprimida. No poden anar a l'escola; no tenen roba; no tenen un sistema de sanitat que els permeti viure una infància saludable. Vaig veure que tot i que hi havia nens de classe més benestant que anaven a l'escola, tampoc no tenien gaire sort, ja que aquelles escoles estaven muntades sense principis pedagògics consistents i no hi havia currículums educatius que incloguessin la cultura del país ni tampoc el desenvolupament cognitiu del nen. Per exemple, a primer havien d'acabar el curs llegint, escrivint, sumant, restant i multiplicant i a vegades, fins i tot, dividint. Els mestres no estaven formats, qualsevol persona podia fer de mestre. Hi havia molts càstigs físics

i tot això va ser el que em va fer reflexionar.»

Per a ella, la plenitud i perfecció humana són, en bona mesura, la consecució de la llibertat individual i social, dret i formació que porta a la igualtat: «La llibertat, com dirien els hindús, és el nirvana; és a dir, la consecució de les capacitats que té l'home de decidir quin tipus de vida vol viure, saber, doncs, projectar-se en l'àmbit personal i en el professional o familiar... la vida que a nosaltres ens agradaria de viure i això de fet, s'hauria d'ensenyar a les escoles!» La força i la convicció de la seva capacitat, nascudes del fort procés d'introspecció personal, són el motor que l'impulsen a la recerca de l'altre i a la necessitat de compartir i de treballar solidàriament i en condicions d'igualtat. El seu equilibri intern fa que no aparegui ni com a nerviosa ni intranquil·la, si bé el seu temperament sí que ho és: «Sóc una persona molt inquieta, amb moltíssimes inquietuds, i sóc una persona que d'instint seria nerviosa, però que gràcies a unes tècniques de relaxació que he après allà, em permeten de trobar-me amb mi mateixa cada dia i fer-me aquesta pregunta: "Si m'hagués de morir avui, quines coses faria per deixar, d'alguna manera, la feina feta i per netejar tot el que he fet en un moment de la meva vida que no m'ha agradat gaire?" Cada dia jo tinc aquest diàleg amb mi mateixa i així puc projectar les meves accions. He après la tècnica de materialitzar els meus somnis; una tècnica que intento transmetre als meus alumnes, perquè penso que l'home

és la materialització dels pensaments. Tot comença per un pensament, una idea; la segona fase és la verbalització i la tercera la materialització... Tinc aquesta capacitat d'introspecció i d'analitzar com sóc jo i de com puc incidir en el món de fora, llavors, doncs, conec què puc fer.»

Les creences i els ideals

Llançar-se a aquesta aventura, assumir el repte d'intentar treballar per millorar l'educació d'un altre país, implica tenir una visió clara de l'educació, però a més, també, aspectes com el sentit de la solidaritat o del desenvolupament o els drets humans: *«Penso que la solidaritat hauria de ser entesa en termes molt concrets. No ha de ser una solidaritat que ens permeti a nosaltres, la gent del món occidental i ric, a ser solidaris en la vessant que a nosaltres ens interessi, sinó que el que cal és mirar quin tipus de solidaritat necessiten i donar-los les eines necessàries perquè se'n surtin.»*

Josep Callís.— Darrera la teva opció personal hi ha un objectiu de justícia i això significa una antítesi en els enfocaments educatius del Nepal. Què preteneu exactament?

Vicky Sherpa.— *El grup de gent que treballa amb mi pensa que la transformació d'un país del Tercer Món no es pot basar, només, en factors econòmics, sinó que el més important és que es basi en una transformació del*

pensament, perquè aquesta transformació esdevindrà un dia una revolució cultural. De fet, nosaltres el que podríem haver fet, com fa molta altra gent des d'altres perspectives, és, per exemple, agafar tres mil nens i posar-los en una aula sense materials, sense mestres formats i ensenyar-los a llegir i escriure. Si féssim això, el que estaríem fent, en certa manera, seria treure'ls d'una ignorància absoluta i posar-los en un primer graó, però cal tenir present que, des d'aquest primer graó, aquests nens i nenes, d'una manera o altra, no tindrien encara les eines que necessiten per combatre tots aquests efectes dominants i dominadors de la seva classe opressora...; si només se'ls ensenya a llegir i escriure i no se'ls ensenya a criticar el sistema polític i religiós social en el qual viuen, és com si nosaltres i els mateixos opressors del Nepal els atacéssim amb míssils i els diguéssim: aquí teniu unes pedretes per defensar-vos.

J. C.— Des de la perspectiva individual i personal, és obvi que s'estan produint o es produiran efectes més o menys immediats, però la dificultat rau en la transformació social. Fins a quin punt tot aquest projecte que esteu desenvolupant xoca amb el poder on és obstaculitzat?

V. S.— *En principi, fins que no vàrem instaurar l'escola de magisteri M. Antònia Canals, no teníem gaire suport del govern, però com que aquesta realitat és fruit d'un conveni entre dues institucions, la Facultat de Ciències de*

l'Educació de Vic i la Universitat del Nepal, ara el govern ens ajuda més. Des del mes de setembre en què es va obrir el centre fins ara hi ha hagut un parell de manifestacions per part d'alumnes d'altres facultats per exigir que els professors nepalesos tinguessin el grau de dedicació, de preparació i de formació que tenen els mestres i els professors que es desplacen des de Catalunya per anar a formar aquests mestres nostres; això, però, ha estat el més important en el canvi d'enfocament governamental. Reivindiquen que les coses es facin d'una manera pràctica i que se'ls posin textos que els ajudin a pensar en els problemes que ells tenen a les escoles per poder-los afrontar; o que es modifiquin coses com per exemple que al Nepal només hi ha un examen final i en aquest examen s'hi juguen qualsevol carrera; no hi ha l'avaluació contínua, no han de presentar mai cap treball, no estan acostumats a presentar coses en públic... i l'examen és corregit per un comitè examinador que no coneix els alumnes i que serà qui els avaluarà sense haver-los vist mai; tot això s'està reivindicant perquè s'aboleixi. En certa manera, sí que estem fent ja una miqueta de revolució cultural.

Les realitats

Vicky Sherpa treballa, des de la seva arribada al Nepal, per organitzar una escola que impulsi una renovació educativa, i així neix Daleki. La il·lusió, el treball ben fet, el respecte als alumnes, l'atenció a les fa-

mílies i la preocupació per la seva millora cultural, social i econòmica són els trets definitoris que la diferencien i fan que Daleki (la Lluna) sigui, com la Lluna, llum en la fosca, punt de mira i model per a la resta d'escoles del país. L'acció no acaba a Daleki, una nova escola ha nascut ja, «Catalunya», i d'altres s'estan gestant. A més, però, Vicky Sherpa ha endegat el camí de la fundació de l'escola de mestres M. Antònia Canals amb l'objectiu d'aconseguir que les escoles siguin ateses per professionals preparats adequadament. L'enfocament educatiu, la metodologia, l'organització i les responsabilitats dels seus integrants estan fortament influïts per la concepció del que ha de ser una cooperació solidària, concepció íntimament lligada a la de llibertat i autogestió dels pobles i races.

J. C.— D'entre les petiteses i grandeses que s'estan aconseguint, en podries remarcar alguna de les que valores més positivament i que t'estan omplint i satisfent més?

V. S.— *El que més satisfacció em dona en aquests moments és el fet que la llavor que vaig plantar al Nepal, tal i com vaig manifestar en el meu discurs d'agraïment quan vaig rebre el Premi «Mestres 68» a Girona, és una llavor pedagògica que em varen donar els meus mestres aquí a Catalunya. El que més estimo és el fet de veure que ara són ells mateixos, els nepalesos, que demanen aquest sistema educatiu amb aquesta vessant pedagògica de l'escola activa i que encara que jo no fos allà, ells la continuarien. Ara són ells, els*

mateixos nepalesos, que em demanen anar endavant i construir més escoles; això és el que més satisfacció em dona, com també el fet d'haver-los format per a l'autonomia perquè, per exemple l'escola Daleki, funciona per comitès de manera que ells han fet un disseny de l'escola que ells voldrien. Ells són des del porter que obre la porta fins al cuiner, com també els mestres que estan implicats directament amb feines docents o els secretaris de l'escola. Hem fet una constitució i s'han desenvolupat en comitès diferents, el de finances, el comitè pedagògic, el comitè d'activitats extraescolars; tenen una dinàmica creada que ja no es pot parar. Discuteixen entre tots cap on volen anar i s'ho fan ells, de manera que no depèn, doncs, del director sinó que el director depèn de la dinàmica dels comitès. Això és el que em fa més feliç.

Les arrels i la filosofia educativa

Catalunya està en el cor i en la ment de la Vicky. Forma part de la seva expressivitat i molt sovint utilitza, al llarg de les converses, expressions i frases fetes típicament catalanes, però no sols la influència és present en aquest marc lingüístic, sinó que és present en d'altres àmbits com els conceptuals, com en el cas del seu ideari educatiu, fruit de la maduració de les llavors que se li sembraren aquí a casa nostra. Moltes persones, fets i situacions la marcaren, si bé ella ha sabut adequar-les, transformar-les i personalitzar-les a la seva realitat específica nepalesa.



J. C.— Quines serien, entre d'altres, les persones, els fets educatius, la filosofia que et vas emportar i que t'ha marcat professionalment d'una manera més profunda?

V. S.— *Entre les persones, he de destacar M. Antònia Canals; d'aquí ve que li demanés si li faria res que posés el seu nom a l'escola de mestres. Penso que va ser una pionera en aquest sentit; en una època difícil es va interessar pels més marginats que hi havia a Catalunya a causa de la política franquista que volia dividir els catalans per poder incidir poc o molt en les manipulacions ideològiques. Per una altra part, la filosofia Montessori que vaig aprendre a*

l'escola Daina de Ripoll de la mà de Magdalena Canalies. Ideologia que té en compte el marginat, que té en compte el nen deficient, que té en compte els immigrants i que té en compte totes aquelles mancances socials que impedeixen que els nens dels estrats més desfavorits de la societat vagin a l'escola. Això seria, una mica, la ideologia que em va colpir més. Per un altre costat, les escoles d'Ovidi Decroly; hi havia estat algunes vegades i m'havien impactat molt perquè miraven com poder integrar el medi a l'escola i a la inversa... I els fets? Doncs, podrien ser tot aquest moviment de Rosa Sensat que m'influï durant els meus anys d'aprenentatge i... Marta Mata, M. Antònia Pujol... i també, per altra banda, la institució on jo vaig fer el magisteri, l'Escola Balmes, l'Escola de Mestres de Vic, on vaig veure un equip de gent que es creia això de la pedagogia activa; no solament ho deien, sinó que ells hi treballaven, feien recerca i portaven tota aquella ideologia innovadora a l'escola. Me'n vaig anar amb aquest bagatge i quan vaig tenir dificultat els vaig tenir sempre, a tots, al darrera.

J. C.— Has parlat de mètodes actius, d'enfocament decrolinià, d'interdisciplinarietat, d'integració amb les arrels, ensenyament partint dels interessos de l'alumne mateix; tot això, com ho treballem i entomeu en la vostra realitat escolar i social al Nepal?

V. S.— Els dos principis que marquen la nostra filosofia són: primer, que vo-

lem fer una escola, com hem dit abans, per transformar concepcions; que els nens arribin un dia a trencar amb aquells patrons que els esclavitzen. Això només ho poden fer ells, alliberar-se de l'esclavitud dels opressors és un factor econòmic, és un factor cultural i social i només ho poden fer els mateixos esclavitzats; nosaltres no els podem alliberar. Aquest és un dels principis. L'altre principi seria: una escola que mira cap enfora, una escola que es preocupa dels problemes que tenen els nens a casa seva o en el seu entorn. El nen ve amb un determinat bagatge perquè no és un ésser que pugui deslligar una problemàtica social i familiar d'una problemàtica escolar. Pensem que tot el que li impedeix progressar, ens impedeix a nosaltres, com a mestres, el poder desenvolupar la nostra tasca i, en conseqüència, arribar a assolir els nostres objectius. Llavors, com ho fem? Doncs, sempre mirant cap a fora. Com ho aconseguim? Doncs, a partir d'una dinàmica, el child study time que hem creat, de cohesió de grup, que ens permet que un dia a la setmana ens reunim tots els mestres i també amb els que no són mestres i parlem dels nens amb problemes, i sovint, dels nens sense problemes. Ens el mirem des de diferents perspectives: per exemple el porter que ha vist quan arriba al matí que li deia la mare; o la cuinera que sap que aquest nen no vol menjar certes coses o que per exemple ha vomitat al matí; o els mestres de diferents aules; llavors estudiem aquest nen amb aquesta globalitat i mirem d'esbrinar d'on vénen els seus

problemes. La majoria de les vegades això ens porta fora de l'escola i constatem que els pares tenen una manca de recursos econòmics que els impedeix, per exemple, de tractar les malalties intestinals o les malalties parasitàries o de la pell o de qualsevol tipus; o bé, doncs que no tenen una formació. Llavors intentem arranjar aquests problemes sortint a fora i així treballem per cercar la manera de dotar i preparar els pares per desenvolupar negocis de família de manera que puguin sortir de l'estat de misèria, de pidolar, de dependre dels poderosos. Poden passar a ser una classe sinó mitjana almenys mitjana baixa, i en uns quants anys passar de viure en una barraca o al carrer a viure en una casa de dues habitacions petites, molt netes, i potser tot això gràcies a haver après el patronatge o que han après a cosir i dissenyar. Des del moment que els pares agafen una dinàmica de més cooperació amb nosaltres i se'ls eleva el nivell econòmic, llavors també nosaltres podem desenvolupar molt millor la nostra tasca. Paral·lelament, l'escola de magisteri va sorgir de la necessitat de formar mestres en la nostra línia, mestres que entenguessin el tipus de pedagogia que nosaltres treballem, ja que ens costava molt adaptar a nous mestres cada vegada que un començava. Podíem haver dit «això no és problema nostre; això correspon al govern; si el govern no ho fa...» i ens en podíem haver desentès. També hem escrit llibres de text que reflecteixen la cultura del Nepal i tenen en compte el desenvolupament cognitiu del nen.

Avui tenim unes demandes increïbles d'escoles que volen fer servir els nostres llibres; però per desgràcia encara no tenim subvencions per fer que això arribi a totes les escoles.

J. C.— De fet, l'orientació de Daleki sembla que va en la direcció de les escoles autogestionàries o de les escoles cooperatives que visquérem en d'altres moments no massa allunyats. Va en aquesta línia el que esteu fent?

V. S.— Una miqueta sí que va en aquesta direcció. Sí que té una certa inspiració en els moviments de recerca pedagògica que varen sorgir durant els últims anys del franquisme i en el postfranquisme.

J. C.— Quins consells ens donaries per encetar un treball al costat vostre? Quins xips són els que de manera prioritària necessitaríem canviar?

V. S.— El primer que recomanaria és buidar-se de tot el bagatge cultural i social que un porta d'aquí i pensar que és una persona que ha d'aprendre moltíssim d'aquella gent. Com a eina d'aprenentatge demanaria que s'estigués com a mínim quinze dies parlant molt poc i estudiant molt el seu entorn, veient què és el que pot aprendre d'ells; com són, com funcionen i, intentar sobretot, esbrinar les coses positives del seu voltant. Això seria el que jo recomanaria en primer lloc. De fet, quan nosaltres hi anem, els podem ensenyar

molt poques coses, i en canvi com a persones ells tenen moltíssim que ensenyar-nos a nosaltres. I, en segon lloc, el que diria és que quan s'hagués amarat bé de la dinàmica, del funcionament i la manera que tenen ells de comportar-se, si com a mestre vol incidir en la pedagogia del Nepal, s'assegui en un raconet d'una aula i vagi escrivint tot allò que el sorprengui; per exemple, de l'organització de l'aula, mètodes de disciplina, què els manca en la seva formació..., llavors, que com a persona definís què és el que li agradaria més de treballar; que em fes un projecte de com ho treballaria, i que es posés a treballar amb la mestra de l'escola o amb els mestres de la universitat.

Tot analitzant la nostra realitat

Una visió serena, reflexiva i objectiva com és la de la Vicky no pot desapropiar-se perquè des de la seva perspectiva ens doni la seva opinió sobre alguns dels problemes educatius que viu la nostra realitat.

J. C.— Si ara et poses aquí a casa nostra i mires les escoles que ens envolten, què escombraries i què t'emportaries?

V. S.— *Jo escombraria..., escombraria, en primer lloc aquesta resignació que hi ha de dir: «mira, doncs, és que ningú fa res...» o, bé, «això no és problema meu...». Veig un empoltronament molt preocupant i, sobretot, perquè el veig en gent jove de la meua edat i molt*

més jove; no m'agrada gens ni mica el que estic veient actualment aquí a Catalunya. Escombraria també, a més, tota aquesta manca d'interès i esperança que impedeix poder desenvolupar una renovació pedagògica que crec que està latent; penso que s'hauria de tornar a escriure i retrobar una miqueta quins són els principis pedagògics que, d'alguna manera, ens han, distingit de la resta d'Espanya durant l'època pre-democràtica i després de la dictadura, ja que això ens va distingir no sols a Catalunya, sinó a la resta del món, i penso que tret de Rosa Sensat i alguna gent activa que hi ha, no sento parlar que els joves d'avui facin revolucions al carrer. Haurien de manifestar-se, comprometre's i començar a reivindicar la integració absoluta de totes les races que ja conviuen aquí, negres, magrebins, gitanos... fins i tot els mateixos castellans. Això ho escombraria i m'emportaria tota la tecnologia que hi ha al darrera, tota l'ajuda econòmica de l'Administració; la formació dels mestres feta per professors que encara creuen en aquestes ideologies, tot això jo m'ho emportaria i de fet m'ho estic emportant cap al Nepal.

J. C.— A les vostres escoles tracteu amb nens de castes diferents, fet que representa el que aquí seria, si féssim un paral·lelisme, la diversitat cultural que configura la nostra societat, ja que cada casta en realitat és un estadi cultural. Com us ho feu vosaltres? Què et sembla que es podria fer i cap on s'hauria d'anar per trobar solucions a aquest important repte de la

integració que té, avui, l'escola a Catalunya?

V. S.— El que he fet des que he arribat ha estat informar-me de la realitat i la problemàtica educativa; potser, no tinc tota la informació, però pel que m'han dit i he observat, aquí cada persona té una feina molt concreta, l'assistent social en té una, el metge en té una altra, l'educador en té una altra... És com si cada un d'aquests estrats o rols diferents per ajudar els magrebins o la raça negra o els gitanos o el que sigui, ho fes al seu aire. Penso que tots ells estan parlant llenguatges diferents, no s'entenen entre ells i, ja que les delimitacions són tan fortes, arriba un moment que quan un mestre vol ajudar més enllà de la seva tasca pedagògica topa amb l'assistent social que li diu «això és un problema meu», i problema meu vol dir que hi ha una manca de comunicació total entre el que és l'àmbit escolar d'aquest nen amb el que és un altre l'àmbit, el de sanitat o d'higiene amb què viuen aquestes famílies o aquest nen. És com si hi hagués una falta de diàleg, com si parléssim tots i no hi hagués un element de cohesió; si tenim un problema, el que hem de fer és, en lloc d'aïllar diferents professionals perquè tots vagin desenvolupant una tasca, crear comissions en les quals hi hagués un diàleg molt ric, que és el que fem nosaltres. Nosaltres parlem amb tota la gent que té a veure, d'una manera o altra, amb la problemàtica dels nens de les diferents castes i entre tots, doncs, hi donem solucions. Per tant, és el que

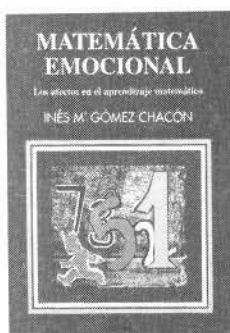
deia, que el problema dels nens magrebins afecta tant la cuinera de l'escola com el metge de la localitat, com l'alcalde, com afecta els diputats o la botiguera a qui van a comprar el pa. Jo ho enfocaria més aviat d'una manera més global per intentar aquest diàleg de manera que fos un problema de tots. Si en comptes de tenir aquest esperit de passar-nos la pilota, assumíssim el problema d'un nen, tant el de casa seva com el de l'escola, com un mateix problema i que aquest és també el meu problema, la cosa canviaria. La institució governamental hauria de potenciar horaris flexibles de treball o emprar totes aquestes mestres que estan a l'atur perquè poguessin desenvolupar aquestes funcions de visitar les famílies amb problemes, de fer un estudi de veritat i exhaustiu de les malalties que tenen, les mancances a nivell d'idioma, de religions... Crec que cal posar-se a treballar en aquestes direccions. Si els magrebins, o els negres o... els qui sigui, no estan integrats, nosaltres tampoc no serem gent més lliure ni més feliços; tot ens afectarà a nosaltres i el dia que es revoltin i hi hagi una revolució racista en contra nostra i nosaltres en contra d'ells, llavors el problema serà tan gros que ja no el podrem solucionar.»

J. C.— La teva història és digna de destacar per l'esforç que hi ha al darrera i per aquest motiu has estat guardonada amb el Premi «Mestres 68»-1999 a Girona. Què ha representat per a tu aquest reconeixement?

V. S.— Per a mi ha representat el reconeixement de l'esforç que ha fet un grup de gent del Nepal per implementar els mètodes de l'escola activa que jo havia après d'un grup de mestres de Catalunya molt compromesos en aquesta tasca i, també, l'esforç que hem fet nosaltres des d'aquí a les Comissions Pedagògiques que sempre m'han ajudat, i també els voluntaris, per traspassar aquests coneixements. Ha estat, doncs, un reconeixement que m'ha agradat moltíssim, perquè no es reconeix l'obra d'una persona, sinó l'obra d'un col·lectiu que està intentant alli-

berar-se d'aquestes pressions manipuladores a les quals es veu sotmesa molta de la gent dels països del Tercer Món.

*J. C.— Vicky, ha estat un plaer. No hi ha dubte que les teves paraules, les teves anàlisis, en definitiva la teva «Història de Vida» servirà als nostres lectors de *Perspectiva Escolar*, però també a tots els mestres i educadors del nostre país per continuar reflexionant i per interpel·lar-se sobre la pròpia acció i el nostre caminar. En nom de tots, gràcies.*



Matemàtica emocional*

Jordi Vallès Gené

És un llibre que consta de tres parts:

- 1a part: Afectivitat i emocions matemàtiques.
- 2a part: Creences en l'educació matemàtica. Reaccions emocionals de l'alumnat. Diagnosi sobre la interacció entre cognició i afecte.
- 3a part: Formació del professorat per a l'educació emocional en matemàtiques.

Inés M. Gómez, autora d'aquest llibre, fa un treball de recerca complex i, per una banda, cita una gran quantitat d'autors en les aportacions que han fet sobre la matemàtica emocional i, per l'altra, recull les observacions i valoracions fetes amb alumnes de formació professional.

* GÓMEZ CHACÓN, Inés M. *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2000 (Col. Educación hoy estudios).

De la primera part, en destacaria els aspectes següents:

84 Novetats bibliogràfiques

Es deixa clar que les qüestions afectives (emocions, actituds i creences) tenen un paper essencial en l'ensenyament/aprenentatge de les matemàtiques.

Es planteja quina és la dimensió afectiva en matemàtiques, quin és el significat dels afectes en l'activitat matemàtica, quin és el tipus d'ensenyament òptim des del punt de vista de la dimensió afectiva i quin és l'interès actual del tema en la investigació. L'objectiu principal d'aquesta obra és donar resposta a aquestes qüestions.

Per part del professorat, els coneixements subjectius i relatius a la didàctica de la matemàtica tenen unes arrels profundes i un grau d'estabilitat forta. Per exemple, si un professor pensa que el millor per a l'aprenentatge de les matemàtiques és treballar rutines i algorismes, l'ensenyament que està impartint se centrarà en aquests aspectes. L'autora cita diferents estudis que intenten de veure com es pot ajudar el professorat a desenvolupar el propi coneixement didàctic.

Pel que fa a l'alumnat, es veu que la perspectiva matemàtica sobre la que se situa, les seves emocions i les seves actituds poden constituir un indicador efectiu de la situació d'aprenentatge que d'una altra manera no seria observable..., es pot obtenir una bona estimació de les experiències que ha tingut de l'aprenentatge i del tipus d'ensenyament rebut. Es pot detectar també la perspectiva professional del professorat, l'experiència passada com a estudiant...

L'aprenentatge de les matemàtiques ha de ser millorat. Si l'estudiant té una determinada creença sobre com ha de ser l'aprenentatge, plantejarà resistència davant una altra aproximació, manifestant reaccions emocionals negatives. És important plantejar intervencions que ajudin l'alumnat a sortir de l'estat de bloqueig davant l'activitat matemàtica.

La segona part, la considero important, d'una banda, per les creences en l'educació matemàtica del docent i del discent i, de l'altra banda, pel treball de camp dut a terme per l'autora en l'observació directa de casos i el recull dels comentaris que l'alumnat fa en relació amb l'ensenyament/aprenentatge de les matemàtiques. En destaco els punts següents:

Es parteix de l'impacte de les creences en l'ensenyament de les matemàtiques. L'autora diu –i jo ho comparteixo– que un dels pilars clau en la producció de canvis en didàctica de les matemàtiques i implantació de reformes educatives és el professorat. En gran part, els avenços depenen, essencialment, dels canvis que es produeixen en el professor, com a persona individual, en la seva aproximació a l'ensenyament i aprenentatge de la matemàtica, en les seves creences.

Les concepcions o sistemes de creences del professor sobre la naturalesa de la matemàtica estan arrelats en les diferents visions de la filosofia de la matemàtica. Ajudar al professor a confrontar-se amb les pròpies concepcions epistemològiques de la matemàtica que influeixen en la seva

pràctica és un dels desafiaments actuals en didàctica de les matemàtiques. En aquest apartat s'exposen diferents tipologies en relació amb les creences sobre les matemàtiques.

Una de les aportacions sobre les creences entorn de les matemàtiques és la de l'autor Garofalo quan diu que molts estudiants de secundària creuen «que tots els problemes de matemàtiques es poden resoldre mitjançant l'aplicació directa de fets, regles, fórmules i procediments mostrats pel professor o presentats en els llibres de text», conduint-los a la conclusió que «el pensament matemàtic consisteix a ser capaç d'aplicar fets, regles, fórmules i procediments». Des de la perspectiva motivacional, aquests estudiants estaran predisposats a memoritzar regles i fórmules. No estaran interessats en els aspectes conceptuals, en les connexions entre diferents conceptes matemàtics. Invertiran més temps a fer que a reflexionar sobre el problema, sobre el que fan i sobre per a què serveix el que estan fent.

Volia destacar alguns comentaris que fa l'autora en relació amb les creences sobre el paper del professorat en l'aprenentatge i la metodologia. Les més destacades són *el professor com a transmissor de coneixements i el professor com a font de respostes*. Des de la tendència tradicional, el professor és el transmissor del coneixement matemàtic, és l'especialista en continguts. L'alumne s'esforça per recollir tot allò que el professor li transmet. L'assignatura està orientada bàsicament a l'adquisició de conceptes, té una finalitat

exclusivament informativa. Aquesta tendència ha començat a modificar-se amb la incorporació de la perspectiva constructivista de l'aprenentatge, en la qual el professor és el dinamitzador de l'aprenentatge. Perquè es doni l'aprenentatge cal que l'alumne atorgui significat a allò que aprèn i sigui conscient del seu propi procés d'aprenentatge...

Per a l'alumnat, la importància de l'aprenentatge de les matemàtiques està majoritàriament relacionada amb el seu futur, en els termes de trobar feina. La majoria d'alumnes (19 de 23) creu que els ebenistes poden fer perfectament els càlculs necessaris per al taller sense necessitat d'una escolarització matemàtica, i, a més a més, ho poden demostrar per la seva pròpia experiència...

En l'estudi de casos es posa de manifest que per comprendre les relacions afectives dels estudiants amb la matemàtica no és suficient observar i conèixer els estats de canvi de sentiments o reaccions emocionals durant la resolució de problemes i detectar processos cognitius associats amb emocions positives i negatives...; es considera necessari comprendre la dimensió afectiva de l'estudiant en relació amb les matemàtiques en escenaris més complexos..., no centrar-se únicament en els processos de raonament cognitiu sinó en els processos de valoració.

La imatge racional i freda de l'aprenentatge matemàtic com una disciplina dura deixa pas a la possibilitat d'un aprenentatge en el qual l'exercici racional es-

86 Novetats bibliogràfiques

tà immers en un cúmul d'altres elements: afectes, usos, creences... Ens porta a reflexionar sobre quins són els elements que constitueixen el context de l'aula i els obstacles que sovint dificulten l'aprenentatge matemàtic eficaç de l'alumnat. En aquest capítol, se n'han exposat els següents:

- *La cultura i els processos socials són part integrant de l'activitat matemàtica.*
- *La comunicació entre professor i alumne es desenvolupa a partir de la manera d'entrar en relació el professor amb cada alumne i amb el grup classe.*
- *La comprensió de la tasca matemàtica per part del professor en l'orientació del currículum requereix incorporar*

l'experiència vital i estimar l'emoció i l'afecte com a vehicle del coneixement matemàtic.

Ensenyar matemàtiques sense tenir en compte aquests elements és garantia de fracàs en l'aprenentatge i, per descomptat, de fracàs per al professor.

A la tercera part, s'hi inclou la programació d'un curs per a la formació en l'educació emocional en matemàtiques. Aquest curs ha estat experimentat per professorat en actiu i té com a finalitat propiciar una formació teoricopràctica sobre la dimensió emocional en matemàtiques i contribuir a fer que el professorat millori les actituds i apreciacions de l'estudiant en aquesta disciplina.

Avaluació de materials multimèdia

LEGO Creator

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *LEGO Creator* - 1998

Producció i edició: LEGO Media - SUPERSCAPE • <http://www.lego.com>

Temàtica: Jocs i creativitat, tecnologia

Tipologia: Simulador, joc, taller creatiu

Idioma: Castellà

Destinatari: Nens i nenes més grans de 8 anys

Documentació i suport tècnic: Manual, manual on-line

Plataforma: Windows 95/98

Fitxa d'avaluació

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

88 Novetats bibliogràfiques



Es tracta d'un joc de construcció. El programa presenta dues opcions: muntar i jugar. Existeixen mons ja construïts (paisatges) sobre els quals es poden incorporar models (construccions) ja fets, o «totxos» per construir nous elements (cases, vehicles, ninots).

En l'opció de muntar es pot escollir entre mons (aproximadament 10), models (construccions ja fetes, unes 14), peces per construir lliurement (unes 260 peces variades), colors (21), vehicles ja fets (i pistes diverses, uns 120), construccions per desmuntar o modificar (unes 60), totxos d'acció (llums, alarmes, menjar, beguda, frontisses, explosius..., uns 25) i ninotets, uns 45 ja fets, que es poden modificar totalment amb el dissenyador de ninotets. A més, aquests ninots tenen 5 efectes de veu diferents.

Tots els elements tenen una gran versatilitat: es pot canviar el color, desplaçar, decidir un determinat recorregut per als vehicles, veure des de diferents perspectives...

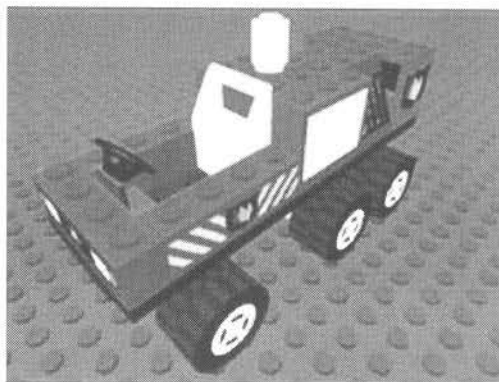
L'opció de jugar permet pilotar els vehicles o canviar la perspectiva des de l'interior o l'exterior d'aquests vehicles o ninotets conductors. També és possible veure el paisatge

com si fos de dia, de nit o en temps real, i canviar-ho. Permet imprimir un món amb les seves construccions.

Altres opcions del programa són:

- Tot el que es construeix es pot desar per jugar-hi o modificar-ho posteriorment. Si es vol abandonar sense desar-ho s'avisava que es perdrà la construcció..
- Incorpora efectes sonors, soroll de peces lego...
- Existeix permanentment una ajuda en pantalla, en forma de personatge que sembla un mac; és una ajuda parlada i escrita.
- Si alguna opció no es troba activa en algun moment el seu color s'atenua a un to gris.
- A més cal destacar la possibilitat d'aprendre el funcionament de les diferents possibilitats del programa a través d'un tutorial molt complet que de manera agradable i interactiva permet obtenir una visió del que i com és pot realitzar.

A través d'aquest programa es poden treballar continguts com ara: conceptes relacionats amb la geometria de l'espai (volum, perspectives en 3D, desplaçaments per l'espai, perspectiva...). Procediments de planificar, organitzar i desenvolupar un projecte. I valors



com ara: constància, imaginació, creativitat, esforç per superar les dificultats.

És tracta d'un programa amb una facilitat d'ús i d'instal·lació alta. Tolerant pel que fa als requeriments tècnics. La instal·lació és senzilla i la desinstal·lació és completa (tot i que una mica complexa des del tauler de control del Windows).

Des d'un punt de vista pedagògic, destacaríem d'aquest programa l'alta capacitat de motivació i foment de la iniciativa i de l'autoaprenentatge. La potencialitat dels recursos didàctics és excel·lent. Qualifiquem com a correcta l'adequació als usuaris, tot i que es tracta d'un entorn complex que creiem més adient per a nens/nenes més grans que els que s'indiquen com a referència, vuit anys.

Les activitats requereixen un esforç cognitiu de: control psicomotriu, pensament divergent i imaginació, creació, exploració i experimentació.

Creiem que es tracta d'un programa agradable i de molta qualitat, tot i que presenta una interfície força complexa malgrat les instruccions i l'ajuda sempre disponibles en pantalla. Costa una mica d'acostumar-se a aquest entorn i més encara per a nens i nenes de

l'edat que suggereix. Tot i així, l'eficàcia del programa pot facilitar l'assoliment dels objectius que pretén.

Tot i no ser un aspecte fonamental, les veus dels ninotets són una mica repetitives i en anglès.

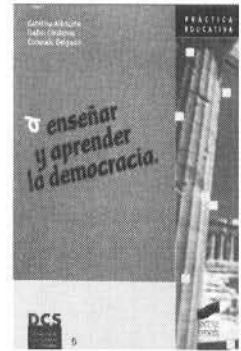
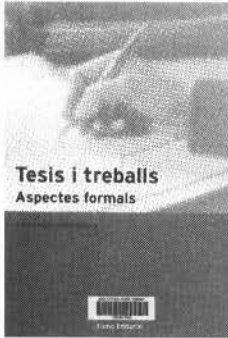
Sorprèn l'existència de totxos explosius (permeten destruir el que s'ha construït) i l'exemple que ofereix de la seva utilització, completament destructiu. També es cert que apunta la possibilitat de fer-los servir com en les construccions «reals» tipus «voladura controlada».

Un aspecte que ens sembla molt positiu és la possibilitat de veure la repetició de tot el procés de construcció que s'ha fet, pas a pas.

En general, valorem molt positivament aquest producte, per la seva qualitat en els continguts i l'entorn audiovisual com també per la seva originalitat.

Isabel Balaguer i Montse Ardid
del grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
de M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

90 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ALBACETE, Catalina; CÁRDENAS, Isabel; DELGADO, Consuelo. *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis, 2000 (Didáctica de las Ciencias Sociales; 5)

Extracte de l'índex:

La difícil introducción de la democracia en la escuela; Evolución del sistema democrático, lentos avances de la democracia en Occidente; La formación democrática de ciudadanos; Fundamentos de la democracia y de su enseñanza; propuesta de un currículo para la enseñanza de la democracia; Desarrollo de una unidad didáctica: «Somos ciudadanos, participamos y decidimos»

BERTELY BUSQUETS, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F.: Paidós, 2000 (Maestros y enseñanza; 6)

CAVA, María Jesús; MUSITU, Gonzalo. *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós, 2000 (Papeles de Pedagogía; 47)

Didáctica de la segunda lengua en educación

infantil y primaria. Uri Ruiz Bikandi (Ed.) Madrid: Síntesis, 2000 (Didáctica de la Lengua y la Literatura; 2)

Extracte de l'índex:

Las segundas lenguas y la escuela; La educación bilingüe; Los programas de inmersión lingüística; El proyecto lingüístico de centro; La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano; La adquisición de la L2 en edades tempranas y su relación con la L1; La adquisición de la segunda lengua; La competencia comunicativa, las funciones del lenguaje; El enfoque comunicativo, propuestas didácticas; La comprensión y la expresión orales; Enseñar la lengua oral; La comprensión lectora; Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura; La expresión escrita; La enseñanza de la composición escrita; Los sistemas educativos bilingües en el Estado español.

DURAN, Xavier. *Connexions ambientals. Del reptu ecològic al canvi social*. Barcelona: Empúries, 2000 (Biblioteca Universal; 147)

Extracte de l'índex:

Escac al clima; El paper múltiple dels boscos; Menjar i guarir; Aprofitar els cicles; Fums sobre la salut; El preu i el valor; Creixement o desenvolupament?; Quan l'estalvi surt car; El cost dels desequilibris; Del cafè a la coca; Catastrofistes i catastròfics; De l'acció al pensament.

HOOK, Sidney. *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós, 2000 (Paidós educador; 155)

Extracte de l'índex:

El hombre; Filosofía y cultura; La naturaleza de las ideas; Verdad; Lógica y acción; Cuerpo, mente y conducta; Criterios, fines y medios; La buena sociedad; Las fronteras de la educación; Arte como experiencia; La naturaleza y el hombre; El filósofo de la democracia estadounidense.

LEDERACH, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata, 2000 (Edupaz; 10)

Extracte de l'índex:

Las concepciones de la paz; La paz positiva; La paz y la educación; El conflicto; El poder y la violencia; Noviolencia y movimientos alternativos; La guerra; La carrera de armamentos y el desarme; Hacia el futuro; Las bases y un resumen de los objetivos de la educación para la paz.

MAALOUF, Amin. *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona: La Campana, 1999 (Obertures; 4)

MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata, 2000

Extracte de l'índex:

Aculturación; Articulación; Asilo; Asimilación; Cadena migratoria; Ciudadanía; Conflictos; Convivencia; Cultura; Dependencia; Derechos humanos; Desarrollo; Desplaza-

mientos forzosos; Discriminación; Educación intercultural; Emigración; Enclaves étnicos; Estereotipo; Estigma; Etnicidad; Etnocentrismo; Exclusión; Exilio; Extranjero-Extranjería; Factores de expulsión y de atracción; Frontera; Fusión cultural; Globalización; Grupo étnico; Gueto; Hiperguetización; Identidad; Inmigración; Integración; Interculturalidad; Irregulares-Indocumentados; Mestizaje; Minoría étnica; Movimientos migratorios; Multiculturalismo; Nación; Nuevo racismo; Permisos de residencia y de trabajo; Pluralismo cultural; Prejuicio; Racismo; Raza; Reagrupación familiar; Refugio; Relativismo cultural; Tolerancia; Xenofobia.

MATEO, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori, 2000 (Cuadernos de educación; 33)

Extracte de l'índex:

La evaluación educativa; La evaluación del aprendizaje de los alumnos, modelos de evaluación de los aprendizajes, procedimientos de evaluación de los aprendizajes; La evaluación del profesorado, hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia; La evaluación del curriculum; La evaluación de los centros, orientaciones en la evaluación de los centros, modelos evaluativos institucionalizados, el proceso evaluativo; La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades; La evaluación de los sistemas educativos.

RAFANELL, August. *El català modern (set estudis d'història cultural)*. Barcelona: Empúries, 2000 (Biblioteca Universal; 139)

RIGO, Antònia; GENESCA, Gabriel. *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Vic: Eumo, 2000 (Llengua i text; 4)

SERRA, Màrius. *Verbàlia. Jocs de paraules i esforços de l'enginy literari*. Barcelona: Empúries, 2000 (Biblioteca Universal; 150)

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Mestra, mestre! Vols venir a treballar a Nicaragua?
Intercanvi educatiu entre Catalunya i Nicaragua
dia 7 de març, a les 6 de la tarda**

R O S A
S E N
S A T

Dotació i col·laboració en la gestió d'un centre de recursos.
Capacitació pedagògica de professorat. Intercanvi d'experiències
entre mestres. Estada amb famílies. Reciclatge dels mestres que viatgen
a Nicaragua.

*A càrrec de: Clara Roca, Aina Alegret i Júlia Saiz de la Brigada
Rubén Darío de la Casa de Nicaragua.*

*Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50*

Acte obert a tothom!

**DIA DE LA DONA TREBALLADORA
Presentació del documental sobre
la situació de les dones emigrades
subsaharianes MUSO (dones)
dia 14 de març, a les 6 de la tarda**

*A càrrec de: Agustí Corominas,
autor del reportatge i Penda N'daye,
immigrant senegalesa.*

*Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
Fax: 93 301 75 50*

Acte obert a tothom!

R O S A
S E N
S A T

DIADA

**7a Diada per l'Ensenyament Públic
Participació i Compromís
dia 4 de març, a les 12 del matí**

Acte públic amb grups d'animació que
conclourà amb la lectura del manifest elaborat
pel MUCE en suport de l'ensenyament públic

*Convoca: Marc Unitari de la Comunitat
Educativa (MUCE)*

Lloc: Plaça de Sant Jaume de Barcelona

PREMI**XXIII Premi d'Educació Josep Pallach**

Convoca: Grupo editorial CEAC amb el patrocini de la Diputació de Barcelona.

Termini de presentació: Els originals hauran de ser lliurats o tramesos per correu certificat **abans del 30 de març** a:

Grupo Editorial CEAC, S.A. Perú, 164 • 08020 Barcelona

o a:

Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació

Comte d'Urgell, 187, Edifici del Rellotge, 2a planta • 08036 Barcelona

En la tramesa s'ha d'especificar:

«Original per al XXIII Premi d'Educació Josep Pallach»

**X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa
dies 19 al 21 de setembre**

Lloc: Facultad de Informática (campus de Elviña). A Coruña

Secretaria i informació: Área MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Elviña), Universidade da Coruña 15071 A Coruña

Tel.: 981 16 70 00 (ext.: 1896) • Fax: 981 16 71 53

E-mail: mide@udc.es • <http://www.occ.udc.es>

Horari: Dilluns a dijous de 9.30 a 13.30 h

CONGRÉS**JORNADES****I Jornades Internacionals
d'Investigació en Didàctica
de les Ciències Socials
dies 1, 6, 7 i 8 de març**

Organitza: Dep. de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB

Lloc: Sala de Juntes de la Facultat de Ciències de l'Ed. de la UAB

Informació: tel. 93 581 18 78

**XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans
«Municipi i Educació»**

Badalona, dies 14, 15 i 16 de novembre de 2001

Secretaria: Ajuntament de Badalona (Departament d'Educació)

XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans
Av. Martí i Pujol, 86, 3r • 08911 Badalona

Tel.: 93 483 27 79 • Fax: 93 464 47 05

E-mail: jarnal@aj-badalona.es • www.aj-badalona.es

Informació sobre les comunicacions:

Joan Soler i Mata.

Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Tel.: 93 886 12 22 • Fax: 93 889 10 63

E-mail: joansoler@uvic.es

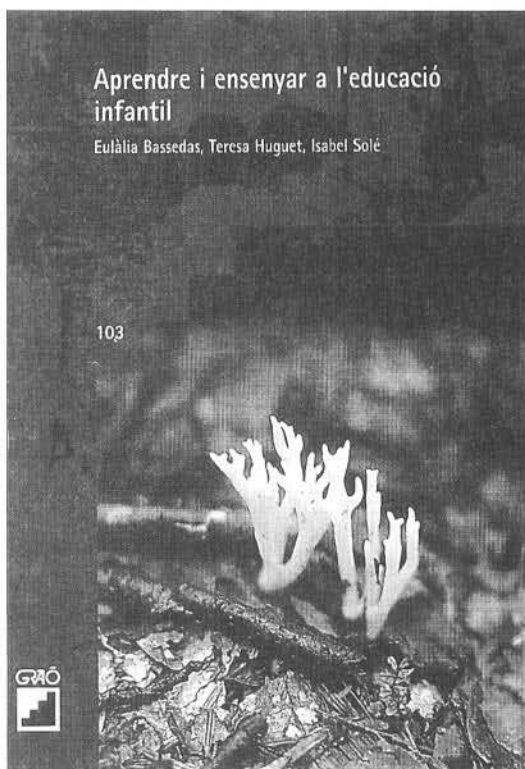
Has vist aquest llibre de Graó?

• **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 especificitats 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...

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.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

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: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2001 (10 números)

Preu soci/a: **6.660 PTA**. Preu no soci/a: **7.400 PTA**

Preu ex.: **825 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

ecolleure

4^a EDICIÓ

Tot en activitats educatives, esportives i de lleure
16, 17 i 18 de Març del 2001
a Fira de Cornellà





• • • **Col·leccionant moments**

M. Carmen Díez

Col·lecció

«Temes d'Infància», 37

144 pàg. PVP: 1.975 PTA

• • •

D'una manera planera, aquest llibre ens apropa a temes d'avui i a temes de sempre sobre com aprendre, com relacionar-nos i com ensenyar els nens i nenes de parvulari. I ens permet descobrir un estil de fer de mestra, una mestra que amb el seu treball genera una dinàmica constructiva, i ens mostra una pedagogia real, quotidiana, capaç de generar entusiasme.

En els diferents moments recollits en el llibre, podem identificar-hi algunes constants del pensament pedagògic que guia el treball de Mari Carmen Díez: l'escolta dels infants, l'optimisme en l'educació, l'obertura cap als altres i la sensibilitat cap a la bellesa, de manera especial la literària. Són moments que permeten descobrir una gran mestra.