



Publicació  
de Rosa Sensat

abril 2005

# PERSPECTIVA

# ESCOLAR 294

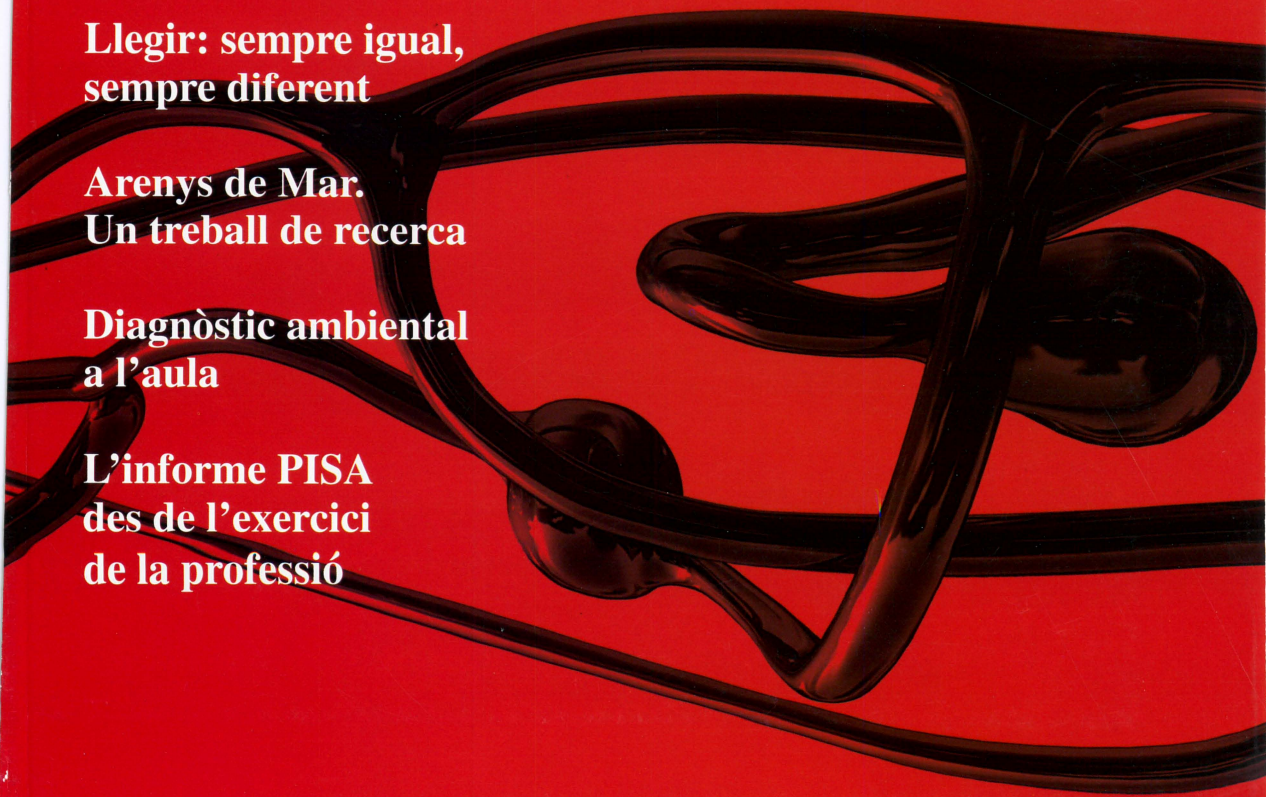
## Xarxes educatives

Llegir: sempre igual,  
sempre diferent

Arenys de Mar.  
Un treball de recerca

Diagnòstic ambiental  
a l'aula

L'informe PISA  
des de l'exercici  
de la professió



Abril 2005

# P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 9 4

**Edició i Administració:**

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

**Consell de Redacció:**

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

**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:**

SerGraDi, S. L.

**Impressió:**

GyERSA

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 46,40 euros. Preu no soci: 51,55 euros.  
P.V.P. 5,75 euros.

**Editorial:**

Xarxes educatives. 1

**Monogràfic:**

**Xarxes educatives**

Contribuir a consolidar una bona trama educativa: VI Jornades 0-12.

*Joan Domènech* 2

La conversa o el canvi en l'intercanvi.

*Juli Palou* 9

L'aula: el treball en xarxa a l'aula.

*Maria Guilera i Rosa Elena Codina* 13

Algunes experiències des de l'IES

Montserrat Roig.

*Assumpció Serrano* 19

La Comunitat d'Aprenentatge: una xarxa democràtica per al coneixement.

*Raül Manzano* 27

Un model d'organització del territori:

les xarxes educatives d'Horta-Guinardó.

*Andreu Isern i Quim Làzaro* 34

No tot a l'escola però sempre amb l'escola.

*Josep Alsinet* 40

Les Jornades, pas a pas. *Joan Triadú* 45

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 50

**Escola:**

**Any del Llibre.**

Llegir: sempre igual, sempre diferent.

*Àngels Prat* 53

**Didàctica.**

El meu poble, Arenys de Mar. Un treball

de recerca. *Elisenda Roda, Judit Grebol*

i *Cèsar Milian* 58

**Ambientalització.**

Diagnòstic ambiental de l'aula.

*Dr. Francesc Xavier Moreno* 67

**Escola i societat:**

**Avaluació.**

Una lectura de l'informe PISA des de l'exercici de la professió.

*Neus Sanmartí* 74

**Novetats:**

Novetats bibliogràfiques. 81

**Cartellera.** 84

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:



## Xarxes educatives

Molt sovint parlem dels nens i les nenes, dels mestres, del treball a l'aula, de les escoles, de les famílies, de l'entorn, però ho fem d'una manera seccionada, perquè estem massa acostumats a dividir, a classificar, a compartimentar tot el que fa referència al món educatiu i sobretot al món escolar i ens costa molt veure la globalitat, crear lligams, ponts, vincles, xarxes.

Hem de fer un pas endavant i començar a interrelacionar els diferents àmbits del món educatiu (escola, agents socials, serveis personals, educatius i socials, ajuntaments...), els sectors (administracions, pares, mestres, educadors, monitors...), els sabers (globalitzar més les matèries i les àrees del currículum, els eixos transversals, els valors...).

Hauríem de començar a construir espais de conversa, de diàleg, d'intercanvi, parlar amb iguals (entre nens, entre mestres), amb els que són diferents (pares-mestres, nens-mestres...), a construir espais comuns, i no només dins de l'escola; hem de passar del treball més individual, més tancat, a les xarxes escolars, a l'intercanvi entre tota la comunitat educativa d'un centre i a poc a poc fer un segon pas i començar a construir xarxes educatives en el territori.

Aquest és el repte del futur, i no és fàcil, perquè no es fan les coses un dia per l'altre; cal anar treballant a poc a poc, cada dia un pas més, tot el que fem i farem, per crear xarxes de relació i d'entesa entre els alumnes, entre l'equip d'educadors, entre la comunitat educativa, entre les escoles d'una zona, entre centres d'infantil, de primària i de secundària, entre les escoles i l'Ajuntament, entre les entitats educatives, socials i culturals de l'entorn més proper, és a dir, entre tots els que estem implicats en l'àmbit educatiu d'una zona. Aquest camí ha de ser el pilar per anar creant el teixit que ha de fer possible crear xarxes educatives en el territori i implicar tots els agents educatius que actuen fora i dins del món escolar.

Aquest és el repte per a l'educació del futur, una educació més globalitzadora, més dialogant, més participativa, més oberta a la societat civil, una educació que afronti els reptes del futur des de l'òptica de la participació, el consens, la democràcia, el diàleg i la qualitat.

El monogràfic que teniu a les mans parteix del món de les xarxes escolars, amb la intenció de fer un pas més i anar construint més xarxes educatives lligades al territori. Aquest és el repte.

*Un any més (aquest és el 6è) s'organitzen les Jornades 0-12, els objectius de les quals són: crear un espai de reflexió i intercanvi horitzontal entre tots aquells que vulguin comunicar-se i tinguin reflexions a fer; afavorir la creació d'una xarxa entre tots els centres educatius disposats a mantenir aquesta iniciativa i esdevenir, a partir de les seves aportacions teòriques, pràctiques i propositives, un bon referent del pensament dels centres educatius respecte a temes d'actualitat, pedagògics, de política educativa, etc.*

## **Contribuir a consolidar una bona trama educativa: VI Jornades 0-12**

**Joan  
Domènech**  
Federació de MRP  
de Catalunya

Allò que va començar com un petit assaig d'estar per casa l'any 1999 s'ha consolidat com una trobada anual de les més significatives del moviment educatiu del nostre país. Any rere any, la convocatòria –quasi en format d'autoconvocatòria– arriba a més de cinc-cents mestres i un percentatge petit, però significatiu, de pares i mares que durant un dia i mig es troben i conversen –aquest ha estat el format triat en les darreres jornades– sobre el què i el perquè de l'educació. Per recordar algunes de les dades significatives d'aquestes jornades, en direm tres:

- a) Els assistents són membres actius a peu d'obra educativa. Hi ha un percentatge molt reduït de representants de serveis educatius externs.
- b) La majoria dels assistents vénen en representació del seu centre, que és el que s'inscriu.
- c) No hi ha savis ni experts que fan el seu discurs, sinó una seixantena de companys i companyes que amb la seva experiència i la seva voluntarietat organitzen les jornades, els debats, en fan la secretaria i la moderació i condueixen a bon port el treball dels dos dies.
- d) No hi ha tampoc ponències ni discursos inauguradors que puguin mediatitzar el contingut de les jornades.

- e) Les jornades són autofinançades en un 99 % i són les mateixes entitats organitzadores les que cedeixen una part dels propis recursos econòmics i/o humans per a la seva organització.

I com a objectius, en destaquem tres:

- a) Crear un espai de reflexió i intercanvi *horitzontal* entre tots aquells que vulguin comunicar-se i tinguin reflexions a fer.
- b) Afavorir la creació d'una xarxa entre tots els centres educatius disposats a mantenir aquesta iniciativa i d'altres que es puguin plantejar en el futur. Experiències en el temps, com el CEPEC o el Secretariat d'Escola Rural, aporten referents històrics a aquest moviment.
- c) Esdevenir, a partir de les seves aportacions teòriques, pràctiques i propositives, un bon referent del *pensament* dels centres educatius respecte a temes d'actualitat, pedagògics, de política educativa, etc. Un referent per a la societat, els centres mateixos i, naturalment, les administracions educatives i locals.

Aquests han estat els referents que s'han anat consolidant en aquests sis darrers anys i els plantejo d'entrada per situar el contingut de les VI Jornades. Aquest contingut té dues parts principals: la primera es refereix al tema elegit per a les jornades, les xarxes educatives. Intentaré d'entrada justificar l'elecció, contextualitzar-la i introduir una explicació més detallada de la metodologia de funcionament de les jornades per ajudar que s'entengui la proposta. Però té una altra part, que haurà funcionat de manera paral·lela a les jornades, que és l'elaboració d'un primer document *reivindicatiu* (atenció a la cursiva) dels mateixos centres educatius, elaborat des de la seva perspectiva genuïna i que adreçarem al conjunt de la societat i de l'administració.

### **La xarxa (o trama) educativa**

Quan la comissió organitzadora<sup>1</sup> va plantejar la temàtica, la proposta va ser objecte d'una llarga discussió. Hom argumentava el fet que, de vegades, la paraula xarxa representava una imatge molt racional, molt

1. Formada pels sindicats d'ensenyament, la FAPAC, les universitats i la Federació de MRP.

4 Xarxes educatives

quadriculada i es posava l'exemple que el funcionament de les xarxes que creen coneixement normalment no té aquesta textura tan regular. Quan els centres educatius intercanvien coneixement, ho fan en unes seqüències irregulars, en les quals *a* ensenya a *b*, *b* ensenya a *c* i *d*, *e* ensenya a *a*, *d* ensenya a *b* o a *x*, etc. El mateix passa a l'aula, si som capaços d'establir un bon nivell comunicatiu entre els nois i les noies, els mestres i les diferents aules d'una escola... En una institució d'aprenentatge, tothom hi ensenya i tothom aprèn a la vegada, i aquest és el sentit últim de les comunitats educatives. Per això hem parlat de xarxa, però també hem parlat de trama. La trama de la construcció del coneixement que representaria una imatge una mica més irregular, però potser més ajustada a la realitat.

Vam considerar que reflexionar sobre aquests mecanismes d'intercanvi i construcció de coneixement, juntament amb les dificultats amb què ens podem trobar, les situacions i els recursos que poden facilitar aquests processos, els agents que s'hi impliquen i com ho potenciem... podia ser un bon tema per a les VI Jornades.

En aquest sentit, hem situat cinc escenaris: l'aula, el centre, el professorat, l'entorn i la societat... i en cadascun d'aquests escenaris volem intercanviar les idees, reflexions i experiències que tenim els assistents de com es produeix i construeix el coneixement en cadascun d'ells. A l'aula, entre els nois i noies i els mestres; en el centre, entre tots els membres de la comunitat educativa; en l'àmbit del professorat, en els espais en els quals intercanvien informacions, reflexionen, gestionen o es formen els mestres i les mestres; en l'entorn, entre l'escola i el territori com àmbit social, econòmic i cultural més proper; en la societat, en formar part d'un mateix món en el qual som una petita engruna plena d'interconnexions cada vegada més globals.

### **La conversa com a mètode**

Per fer-ho, com podreu veure en el programa, hem establert quatre sessions de treball, dues de les quals estaran organitzades en forma de *conversa*. Juli Palou explicarà en un article el significat d'aquesta proposta de mètode. Deixeu-me dir, d'entrada, que les converses són la fórmula genuïna que vàrem triar per tal d'organitzar les V Jornades i que tan bons resultats va donar. Per això s'han plantejat també com a metodologia en aquestes sisenes.



En una conversa hi ha una introducció que provoca o suggereix –feina dels moderadors / dinamitzadors– però a partir d'aquí són els assistents mateixos els que condueixen el fil del diàleg cap aquells indrets de més interès per al col·lectiu. No hi ha necessitat d'arribar a tesis assumides per tothom, ni tan sols a conclusions o resums. Potser aquest any recollirem les idees que hagin pogut sorgir, els *punts calents* que les aportacions dels assistents hagin pogut fer aflorar en la vintena de converses simultànies que organitzarem i es presentaran després.

Cadascun dels cinc àmbits –que estan explicats en els cinc articles corresponents d'aquest monogràfic– tindran una sessió inicial en la qual hem demanat als coordinadors que plantegin interrogants, formulin preguntes, assenyalin possibles camins per a la reflexió... i una sessió final en la qual es tractarà de posar en comú les idees que cadascuna de les converses hagi pogut elaborar.

6 Xarxes educatives

En aquest context, les millors conclusions són les que cadascun dels assistents s'emportarà. Segurament que podríem mesurar de manera subjectiva l'eficàcia d'unes jornades com aquestes a partir de la capacitat que ha tingut de provocar reflexions en totes i cadascuna de les persones que hi han assistit. Ja sé que això és molt difícil de mesurar, però estic convençut que seria un bon mecanisme avaluador.

Aquest serà el gruix fonamental del treball de les jornades. Però, a més a més, ens hem plantejat, des del passat mes de setembre, una feina paral·lela que també tindrà el seu final en el marc de les jornades.

Identifiquem els punts bàsics de millora de les escoles d'educació infantil i primària.

Ja sabeu que al costat de l'organització anual de les jornades ha nascut una primera coordinació de dos-cents centres d'educació infantil i primària que intenten consolidar un marc estable de relació i intercanvi al llarg del curs. Aquest marc comença a tenir, en determinats territoris, un abast més ampli en propiciar-s'hi activitats comunes de setembre a juny.

Aquesta coordinació va plantejar-se intensificar els lligams i el treball comú i va sorgir una nova iniciativa durant el mes de setembre. Es va proposar que cada centre identifiqués els tres aspectes que considerava clau en el desenvolupament i la millora de la qualitat educativa de la seva escola.

De les respostes a la primera enquesta en van sortir un conjunt d'aspectes agrupats, per ordre de freqüència en les respostes donades, en els vuit punts següents:

1. El professorat com a agent de canvi: condicions que ha de propiciar l'Administració per millorar la professió. Canvis que ha d'assumir el professorat. Es parla d'aspectes com la necessitat de revisar les funcions, la motivació, la implicació, el treball en equip, la formació permanent, la recerca i la innovació (27 %).

2. Revisió de les metodologies. Disminuir l'especialització i augmentar la globalització. Concepte d'escola oberta. Noves tecnologies. Atenció a la diversitat. Aules d'acollida. Incorporació



tardana. Situar el llenguatge en l'eix del treball pedagògic: aprenentatge de la lectura i l'escriptura, assessoraments lingüístics als novins. Coordinació horitzontal i vertical (22 %).

3. Els recursos també representen un aspecte que cal fer ressaltar. Es parla de la necessitat d'anticipar-se (preveure què serà necessari), d'adequar-los a les noves realitats i que siguin suficients. De tipus material (espais, etc.) i humans (persones i plantilles adequades). La disminució de ràtios en relació amb les aules sobresaturades. L'atenció a la diversitat és un dels factors desencadenants de demandes de recursos més abundants (12 %).

4. Necessitat de ressituar el paper de l'alumne a l'escola. Són subjectes que s'han d'implicar en el procés d'aprenentatge. Calen noves actituds i normes de funcionament. És clau el treball de les emocions i les relacions personals (10 %).

5. El treball amb les famílies i l'associació de pares i mares. Treball per millorar la comunicació i implicar-los (10 %).

6. Canvis en l'organització i gestió. Disminució de la burocràcia. Redefinir l'equip de direcció i el Consell Escolar. Línia de treball per afavorir l'autonomia de les escoles (10 %).

7. Influència de l'entorn en el funcionament i qualitat de l'escola. Es planteja el suport social dels agents externs i la relació amb l'entorn com a factors que ajuden a la feina que es fa dintre l'escola. Això implica també estar atents des de l'escola als canvis socials (6 %).

8. Importància del projecte d'escola. La força del projecte es vincula a la configuració dels equips, a l'acceptació d'aquest projecte i a la incorporació dels nous professionals que l'assumeixin (3 %).

A partir d'aquests primers resultats, s'ha demanat a les escoles una nova feina. Identificar dues propostes per a cadascun d'aquests punts a manera de mesura que es podria proposar per tal de millorar els diversos aspectes. D'aquestes dues propostes, l'una ha d'estar adreçada al mateix centre educatiu i la segona a l'entorn, i entenem com a entorn des de l'Administració fins al mateix context social o econòmic que envolta la institució educativa.

8 Xarxes educatives

Amb les respostes obtingudes elaborarem una proposta de document que, en un procés àmpliament participatiu, es presentarà a tots els assistents durant les jornades i posteriorment es lliurarà a l'Administració educativa.

Creiem que aquesta feina també té una gran importància per dues raons. En primer lloc, perquè comença a desenvolupar l'estratègia de convertir la coordinació de centres que impulsa les jornades en un marc de reflexió propositiu d'aquelles mesures que milloren el funcionament global dels centres educatius com a servei públic. Volem que l'opinió de les escoles se senti clarament i pugui ser escoltada per qui li correspongui.

En segon lloc, creiem que el marc actual de debat de les noves propostes legislatives i del Pacte Nacional d'Educació que la Conselleria ens proposa és un marc ideal per començar a fer sentir la nostra veu. No podem desaprofitar aquesta oportunitat de dir-hi la nostra en un moment en què s'estan dissenyant les regles de joc que han de servir per ordenar el desenvolupament del sistema educatiu en l'àmbit de l'Estat i al nostre país els propers anys.

### **Conclusions**

Creiem que el procés engegat fa sis anys està plenament encarrilat. El suport del gruix important d'escoles i mestres que durant aquest temps estan apostant per aquesta iniciativa dóna moltes esperances al futur educatiu del nostre país.

Els que vàrem iniciar l'experiència tenim al cap que ens queda molt de camí per recórrer: consolidar la presència del 0-3, començar a avançar en el 12-16, incorporar el sector pares/mares als debats i a les reflexions comuns, etc. Però no deixem d'estar engrescats i amb la intenció d'anar fent més gran el bagatge comú.

Totes aquestes iniciatives han de donar més força al moviment de renovació que, de manera imprescindible, ha de continuar empenyent el carro de l'educació cap a objectius i finalitats de més qualitat. En el nou marc polític, pot ser el complement necessari per contribuir a fer realitat la modernització de l'escola pensant en el segle que hem iniciat.

*L'article tracta de com la reflexió sobre la pràctica i sobre els trets que caracteritzen la conversa com a situació comunicativa pot ser un bon punt de partida perquè els mestres aprenguem la necessitat de convertir cada aula, i cada escola, en un espai obert a la circulació de la paraula.*

## **La conversa o el canvi en l'intercanvi**

L'ésser humà és *logos*, és llenguatge. Però com que la seva condició no és viure en la més absoluta soledat, l'ésser humà és necessàriament *dia*, «a través de», *logos*. El diàleg o la paraula que circula, que travessa, és constituent de la condició humana. I la capacitat d'entrar en diàleg ens humanitza.

*Juli Palou*

Les línies que segueixen tracten sobre la conversa, un tipus particular de diàleg que es caracteritza per l'espontaneïtat, perquè no admet res que pugui estar prefixat, tret de la presència física de persones que es troben cara a cara i que saben que poden fer ús de la paraula en el moment que considerin oportú.

La reflexió sobre la pràctica i sobre els trets que caracteritzen la conversa com a situació comunicativa pot ser un bon punt de partida perquè els mestres aprenguem la necessitat de convertir cada aula, i cada escola, en un espai obert a la circulació de la paraula.

### **Parlar pels descosits**

Hi ha situacions en què algú *parla pels descosits*. Recordem aquí la metàfora no per apostar a favor d'una certa continència a l'hora d'expressar-se, sinó per destacar que si hi ha un *descosit* és lògic

creure que també ha d'haver-hi, en les situacions comunicatives amb més d'un participant, un *cosit*. I en què consisteix aquest *cosit*? La resposta, seguint la metàfora, sembla senzilla: en la capacitat compartida d'elaborar amb cada un dels fils un teixit. Aprendre a conversar és, ni més ni menys que això, aprendre a seguir el fil de la conversa per construir un text amb els altres. Un text, hem d'afegir-hi, que ens abrigui una mica de les moltes inclemències que trobem en aquest món.

Sabem que la comunicació es mou en dues direccions i és multicanal. Qui pren la paraula produeix uns enunciats, al mateix temps que es mou, mira, somriu, gesticula... I qui escolta rep totes aquestes informacions de manera simultània, mentre mostra, amb expressions paralingüístiques (com els sospirs i les interjeccions, el gest, la mirada, el moviment...) quina és la seva comprensió i la seva actitud davant la informació que va rebent. A més, en un moment determinat, qui escolta deixarà de fer-ho per convertir-se en emissor. El *tu* serà un *jo* en el moment que el *jo* passi a ser un *tu*. Quan dues o més persones coincideixen en un temps i en un espai i parlen, sempre exerceixen entre elles una influència mútua. És per això que usem el terme *interacció*.

Ara bé, podem entendre la conversa en un sentit restrictiu i defensar que no tota interacció es pot considerar una conversa. Hi ha qui defensa que les converses s'han d'entendre com un tipus particular d'interacció. Una conversa no és una entrevista, ni un interrogatori, ni una assemblea, etc. Les característiques específiques que presenta la conversa com a situació comunicativa són tres. En primer lloc, comporten una immediatesa; els parlants tenen presència física i ocupen un espai determinat. En segon lloc, el seu grau d'informalitat. I, finalment, els temes que es tracten no estan prefixats i poden desaparèixer o variar al llarg de l'intercanvi.

Cada intervenció d'un parlant ha de ser coherent amb ella mateixa, amb les intervencions anteriors del mateix parlant i amb les intervencions dels altres parlants. Només així es pot construir de manera conjunta un text. Això vol dir que la conversa, més enllà de la presència física, requereix, com qualsevol altra activitat social, una implicació per part dels participants. I quan algú s'implica de debò en una activitat on es produeix un intercanvi sempre està disposat a acceptar una regla de joc que és fonamental: l'altre pot tenir raó.

Quedi clar, però, que només és possible un canvi en l'intercanvi quan s'evita l'estereotip i quan se sap escoltar l'altre sense reduir-lo a allò que diu, ni a allò que pensem que diu. Fa molt de temps que Michel de Montaigne va escriure que hi ha dues qualitats que són fonamentals per a la conversa. Curiosament, aquestes qualitats no són ni parlar bé, ni parlar clar; sinó l'escolta atenta i la modèstia. En una conversa allò que interessa, més que lluir la pròpia mercaderia, és adquirir-ne una de nova. La conversa no esdevé un *cosit* si no hi ha voluntat de teixir res. I això exigeix una predisposició específica cap a l'altre.



### **Aprendre a parlar com a amics**

L'únic que va poder trencar el silenci absolut de l'univers va ser Adam (esperem que Darwin ens disculpi la imatge). Després d'Adam, cap veu no ha pogut ser original. Tothom parla, per dir-ho així, fent referències; de manera que, per poc que gratéssim, darrere cada enunciat hi trobaríem, ajudant a confegir la veu de qui parla, moltes altres veus. Hi ha una *polifonia*, perquè els enunciats no s'emeten en el buit, sinó que segueixen la tradició d'una determinada comunitat històrica. Es parla sempre en relació amb el discurs de l'altre i això és el que ens ajuda a veure que la conversa s'estableix entre participants copresents que actualitzen amb els seus enunciats no només la pròpia veu, sinó també la d'aquells que no comparteixen el mateix escenari.

Les veus de la conversa entrellacen dues representacions del món. Perquè l'altre sempre parla des d'una perspectiva que té relació amb una experiència del món. Cada parlant és un forjador del món. Per tant, una conversa sempre és una oportunitat de contrastar perspectives,

de trobar en l'altre allò que encara no havíem trobat en la nostra experiència del món. A més, la conversa té una gran valor afegit, que és la imprevisió. En un debat entre polítics, per exemple, és fàcil fer-se una representació prèvia del contingut que tindran les intervencions. En canvi, d'una conversa ningú no pot anticipar què en sorgirà.

Destaquem ara que la conversa té un enemic terrible que s'anomena *excés*. L'excés de paraules, ja ho hem vist, dona vida als descosits; i l'excés de moderació, el fet de ser massa parc de paraules, pot conduir al desinterès. Qui cau en un excés o l'altre l'únic que mostra és la seva incapacitat per a l'intercanvi: Qui no sap escoltar és presoner dels seus propis interessos. Qui no sap escoltar es repeteix. És el que succeeix al conte, quan una dona bella, arrogant i presumida palplantada davant del mirall, pregunta: *qui és la més bonica?* El problema no es troba en la pregunta, sinó en la incapacitat d'escoltar una resposta no prevista, no esperada.

Des de la incapacitat per escoltar només s'aconsegueix un distanciament. Quan trobem que les coses no rutllen prou bé, sovint manifestem que *no parlem el mateix llenguatge*. I és ben cert. Podem parlar la mateixa llengua i, en canvi, parlar llenguatges diferents. L'únic que fa possible l'entesa és disposar d'un llenguatge comú, d'una manera de parlar que acosti coneixements i sensibilitats. Perquè una conversa ho sigui de debò, cal aprendre a parlar com a amics. I què vol dir parlar com a amics? Això ja fa molt de temps que Sòcrates ho va explicar a Menó. Si seguim les seves paraules, hem de recordar que aquest tipus de parlar comporta respondre amb suavitat, tractar els temes amb voluntat d'explorar la veritat i fer ús de paraules i d'expressions que pugui entendre la persona que escolta.

Quina gran lliçó la de Sòcrates! Una gran lliçó que els mestres hauríem de repetir-nos, per una raó ben senzilla: perquè el gran repte que tenim és ensenyar a conversar. I no ho podem fer d'altra manera que no sigui a partir de la reflexió sobre què és una conversa i a partir de la conversa mateixa, la que mantenim a l'escola i a l'aula.

*En aquest article s'explica com, amb una organització diferent de l'aula, la diversitat d'edats no ha de significar cap problema i pot contribuir a establir un altre clima en les relacions que es teixeixen dins la classe i a permetre la incorporació de nous coneixements d'una manera més funcional.*

## **L'aula: el treball en xarxa a l'aula**

Les aules de les escoles rurals es caracteritzen pel fet d'atendre nens i nenes d'edats diferents. Sovint, aquest fet s'ha considerat com un aspecte negatiu perquè sembla dificultar la tasca del mestre i no afavorir l'avenç en l'adquisició de coneixement per part de l'alumnat. En aquest treball intentarem explicar com, amb una organització diferent de l'aula, la diversitat d'edats no ha de significar cap problema i pot contribuir a establir un altre clima en les relacions que es teixeixen dins la classe i a permetre la incorporació de nous coneixements d'una manera més funcional.

***Maria Guilera  
Rosa Elena  
Codina***

Traspassar la porta d'entrada d'una aula d'escola rural, sovint sol ser tota una sorpresa que es pot assemblar a la descoberta d'un nou paisatge pedagògic.

Espais de dimensions més petites per acollir grups reduïts d'alumnes que conviuen sense fer de les diferències d'edat, nivell o capacitat intel·lectual motiu de segregació o diferenciació, sinó d'enriquiment i de respecte entre persones que comparteixen juntes un espai educatiu.

Serà un paisatge distanciat considerablement en organització, maneres de fer i clima en general, d'altres maneres més comunes d'establir aprenentatges i àmbits generals de classe.

14 Xarxes educatives

Aquest primer contacte amb una realitat diferent d'aula, a la vegada que deixa entreveure noves possibilitats de tracte, d'estratègies de relació, de moments d'aprenentatge i d'espais preparats per al descobriment, encomana a qui s'hi acostava ganes de compartir l'experiència, de participar-hi i viure en primera persona... allò que s'està veient.

Potser la constant més important de tot l'entramat serà sempre la predisposició inicial i permanent d'acollir i donar resposta a les necessitats d'aprenentatge particulars de cada alumne/a, depenent de la seva evolució madurativa, edat, interès, etc. No es pot concebre d'altra manera si a allò que es dóna prioritat és que cadascú trobi en el «lloc» adequat de l'aula tots els recursos necessaris per potenciar el seu desenvolupament cognitiu i per contribuir a la seva evolució personal.

No cal dir que l'observació en un pla llarg del paisatge d'aula que es mostra ens portarà a veure diverses petites escenes que poden tenir vida i argument propi.

Seràn moments de treball situats en diferents plans.

Petits grups d'alumnes que avancen, sovint treballant de manera autònoma, amb feines encomanades i adaptades a les seves necessitats educatives que responen a les fites d'aprenentatge sorgides del disseny del mestre/a, tutor/a d'aula.

Cal imaginar un espai on tothom fa feina, la major part feines diferents, diferents àrees, diferents nivells de dificultats; també petits equips de treball on cada un pot completar una part d'un tot, objecte de recerca, que més tard serà compartit per tot el grup. Un grup en el qual tothom esdevé important, tothom és imprescindible, no hi ha papers secundaris.

La millora en els aprenentatges que, segons la nostra opinió, suposa la diversitat d'edats en una classe, s'aconsegueix gràcies a la capacitat d'utilitzar unes metodologies basades en l'autonomia dels alumnes, amb la seva capacitat de col·laboració entre ells i a entendre la feina de mestre com la d'un professional que vetlla pel desenvolupament global dels seus alumnes, tot i acompanyant-los sense ser direccionista.





Centrarem, doncs, la reflexió sobre el treball en xarxa dins l'aula, en aquests tres aspectes: l'adquisició d'una autonomia més àmplia per part de l'alumnat, la col·laboració entre iguals i un canvi de concepte de la tasca dels docents.

***Autonomia de l'alumnat.*** No cal dir que en una aula amb alumnat de diverses edats, el mestre, la mestra, haurà de distribuir el seu temps i dedicar-ne una part a atendre individualment i col·lectivament els seus alumnes. Però, bàsicament, el seu paper serà servir de referent, ser aquella persona que, en un moment donat, podrà ajudar a solucionar una qüestió, ajudar a trobar informació, plantejar dubtes... Les nenes i els nens hauran d'aprendre també a moure's dins una organització més complexa, però a la vegada de fàcil adaptació, d'«espavilar-se», és a dir, que quan acabin una tasca ja sàpiguen quina és la que cal fer a continuació, coneixent amb seguretat tots els espais de l'aula i què és el que cada un d'ells els pot oferir sense dependre contínuament de la persona adulta que comparteix amb tots ells interès, recerca, comunicació i experimentació.

Aquesta autonomia no s'improvisa i, encara que a ull nu poden

semblar escenaris i accions conseqüència de situacions esdevingudes a l'atzar (com més bo és el disseny i posada en escena de les activitats, més pot semblar una improvisació), és tot el contrari, tot el treball de l'aula està molt pensat, organitzat, seqüenciat, pautat...; prové del moment del treball intens abans de la posada en escena. És el temps del mestre per a la creació i el disseny, és aquest temps que tanta falta fa als mestres i que tan sovint es demana.

A l'aula, cal que hi hagi un temps per a cada activitat i un espai diferenciat per acollir-la. Adaptar les activitats als alumnes i respectar els seus ritmes, els temps diversos que cadascú necessita per fer allò que se li ha encomanat.

En una organització d'aquestes característiques, quan arriba un nou alumne, potser aquest aspecte és el que més el sorprèn: la mestra no el vigila constantment, ell s'ha de fer més responsable i ha d'anar fent les tasques proposades i procurar tenir acabada la feina en el temps acordat.

*Cooperació entre iguals.* De la mateixa manera que en el punt anterior s'explicava que hi havia un temps pensat perquè nens i nenes treballassin de manera autònoma, amb la possibilitat i el temps necessari per aprendre ells sols, cal dir també que en alguns moments de la jornada escolar, el treball està pensat per ser fet en col·laboració. Per exemple, un treball de recerca d'informació sobre un tema proposat es pot fer per parelles que comenten el que és interessant destacar i intenten resoldre els seus problemes sense l'ajut de l'adult. En aquest cas seria col·laboració entre iguals, però el que potser cal explicar de les aules d'escola rural és la col·laboració entre alumnes d'edats diferents. Els «padrins de lectura» són nenes i nens del cicle mitjà i superior que s'encarreguen de fer llegir durant petites estones als companys del cicle inicial. Es pot organitzar alguna sessió de treball en grups reduïts d'alumnes d'edats diferents que fan un treball sobre un còmic, un text narratiu... i cadascú ha de fer una part de la feina que s'ha proposat. El mateix es pot fer en altres matèries, com les matemàtiques, el medi o l'educació visual i plàstica... Només cal que es tingui un objectiu, seqüenciar-lo i adaptar les tasques a les edats i capacitats dels nens i nenes que l'han de fer.

*La tasca del docent.* Tot el que s'ha dit anteriorment no es pot



portar a la pràctica si el mestre o la mestra que està davant l'aula no veu molt clar que es pot arribar al coneixement per diversos camins. Per poder portar a la pràctica aquests plantejaments innovadors, cal revisar els horaris i la parcel·lació dels continguts en matèries. Cal veure clar que si els alumnes escriuen, els textos han de ser correctes tant si es fa llengua com si es fan socials...; que si cal buscar informació sobre un tema, és més important el procés que s'ha seguit, que no el resultat final...; que si alguna cosa ho explica algun company més gran, a vegades s'entén millor...; que mentre s'ajuda algú altre a aprendre, també s'aprèn, i molt!

No és bo que la mestra o el mestre treballi sol. Ha de disposar d'un temps de preparació de tot aquest sistema, el qual temps ha de compartir amb els altres companys. La discussió, la reflexió conjunta, l'avaluació real de la feina feta han de ser possibles per poder avançar.

18 Xarxes educatives

En les escoles petites, aquesta tasca del mestre, de la mestra, a la seva aula, ja no pot pensar-se en solitari. La Zona Escolar Rural (ZER) ha causat el trencament d'aquell treball del professional de les escoles rurals, basat únicament en el seu bon criteri, en el voluntarisme, en la improvisació... La ZER permet compartir, com un marc més ampli de reflexió, amb els altres companys i companyes de les escoles que la integren, inquietuds, propostes, reflexions, activitats... Tota innovació implica un risc. Imaginar-se noves maneres d'aprendre i portar-les a la pràctica no és fàcil. Poder compartir de manera regular i periòdica, amb altres mestres, idees, suggeriments, experiències... proporciona seguretat i un enriquiment professional important que a poc a poc es fa notar en les pràctiques del dia a dia i possibilita la introducció dels petits canvis que permeten avançar i millorar la tasca diària.

Ja per acabar, creiem que les nostres aules, les de les escoles dels pobles petits, són molt semblants al paisatge del qual formen part: ceps en filera que formen una vinya al costat dels sembrats, prop d'un arbre, molts arbres, un bosc... I ben a la vora el poble i la gent... Res no tindria sentit sense la gent que tenim a la vora...

*L'equip de professors d'un centre de secundària, convençut que la tasca d'educar cal que sigui una tasca compartida, ha anat teixint una xarxa de coparticipació amb altres institucions educatives, municipals, socials, culturals i sanitàries, per tal de treballar conjuntament en diverses propostes que resumeix l'article.*

## **Algunes experiències des de l'IES Montserrat Roig**

El Departament d'Educació va crear l'IES Montserrat Roig de Terrassa el juliol de 1991 per donar resposta a l'increment de la demanda de places de secundària a la ciutat de Terrassa sobretot a la zona centre i nord-oest de la població. Es va situar en uns edificis annexos al CEIP Pere Viver en el barri del Pla del Bonaire, al nord de la ciutat. Des del juliol de 1999 estem en un edifici de nova construcció al centre de la ciutat. Actualment, l'oferta educativa del centre és composta per tres línies d'ESO, tres de batxillerat, cicles formatius de formació professional de les famílies de comerç i màrqueting, de serveis a la comunitat, i d'hoteleria i turisme, amb un claustre format per 70 professors i professores d'ESO, batxillerat i cicles formatius de formació professional.

L'equip de professorat del nostre centre considera que nosaltres som responsables d'ensenyar, però també d'educar el nostre alumnat. I que no ho podem fer sols. Que necessitem dels altres: de l'Ajuntament de la ciutat, d'altres institucions educatives, socials, culturals, sanitàries, etc. Aquest principi ha dirigit les nostres actuacions i projectes, de manera innovadora, i ha justificat el nostre treball en xarxa. A continuació, passaré a descriure els trets més significatius d'algunes d'aquestes experiències.

*Assumpció  
Serrano  
Monzó*

Directora de l'IES  
Montserrat Roig  
de Terrassa.

## El treball amb les emocions

Aquest projecte neix del treball conjunt amb els CEIP Font de l'Alba i Pere Viver de Terrassa en relació amb la coordinació entre aquests centres de primària i el nostre centre de secundària, perquè la majoria de l'alumnat d'aquests centres optaven per venir a l'IES Montserrat Roig quan passaven a secundària. Així, durant el curs 2002-03 vàrem començar a pensar com podíem treballar plegats, però a la vegada cadascú des del seu centre, aspectes de l'educació del nostre alumnat que revertissin en una millora de la convivència en els diferents centres.

Ens va semblar que elaborar un projecte compartit seria un incentiu que permetria avançar de manera significativa en la resolució de conflictes entre l'alumnat, a través de l'educació de les emocions i de l'establiment de mecanismes de mediació entre iguals. Estàvem i estem convençuts que la millora en aquests aspectes de la formació del nostre alumnat els proporciona un valor afegit com a persones que viuen en societat, a la vegada que ens permet treballar de manera global amb els nois i noies. D'altra banda, també pensàvem que aquest treball incidiria de manera positiva en l'aprenentatge d'altres continguts de caire més formal.

Decidim presentar el projecte com un pla estratègic dels centres abans citats, després d'intentar que s'hi sumessin altres centres de primària que ens aporten alumnat.

Els objectius que ens plantegem assolir són:

1. Introduir una nova metodologia que permeti fer un salt qualitatiu en la millora de la convivència en el centre, a través d'un programa d'habilitats socials, d'un programa d'educació emocional i de mediació entre iguals.
2. Millorar la coordinació entre els centres de primària i el centre de secundària que permeti adequar els diferents projectes educatius i curriculars establint nexes entre ells en relació amb la transmissió de valors i normes i l'aplicació de la nova metodologia en la resolució de conflictes.
3. Assolir competències bàsiques en habilitats socials per part de l'alumnat dels nostres centres amb la finalitat d'aconseguir un cli-

ma positiu a l'aula i en els espais del centre, fomentar la capacitat de diàleg i de relació i potenciar l'ensenyament d'habilitats cognitives.

El treball iniciat des dels diferents centres educatius s'ha vertebrat aprofitant l'experiència en educació emocional i mediació de la professora Anna Carpena, mestra del CEIP Font de l'Alba. Durant el curs 2003-04 es comença la formació inicial amb l'equip docent de primer d'ESO, amb la idea que cada any l'experiència vagi pujant un nivell educatiu i acabi impregnant tots els nivells del centre. Aquesta formació és de caire voluntari i es fa fora de l'horari del professorat habitualment els dimecres a la tarda. A començament del 2005 s'ha iniciat, també, la formació d'un grup d'alumnes de primer de batxillerat amb la finalitat que es converteixi en el primer equip de mediadors i mediadores de l'alumnat. La mediació entre iguals és la que considerem que té sentit, sense relacions de poder o autoritat que es poden donar en altres tipus de relacions.

Aquesta experiència significa, per a tot el claustre en general i sobretot per als equips docents de primer i segon d'ESO, que són els que estan començant la implementació, una nova manera d'entendre les relacions, les emocions i d'analitzar i de resoldre els conflictes que dia a dia poden aflorar en el nostre centre; un canvi en les relacions del professorat entre ells i amb l'alumnat, en qualsevol àmbit i en qualsevol situació. Un canvi que s'ha d'anar transformant en definitiu, a la vegada que s'ha d'anar estenent des de les emocions i les relacions fins a la reflexió del nostre paper com a professorat d'una matèria, però que a la vegada forma part d'un equip docent que vol treballar de manera global amb l'alumnat i aquest és el repte que el futur ens planteja. La coordinació entre centres es fa a través d'una comissió formada per la coordinadora pedagògica de l'institut i per les caps d'estudi dels CEIP, que d'una banda, en dues o tres sessions de treball durant el curs analitzen la marxa del projecte i dissenyen noves accions i, de l'altra, a final de cada curs, avaluen la feina feta i planifiquen el curs següent.

### **Una aula inclusiva**

L'escola Crespinell de Terrassa és un centre d'educació especial que durant molts anys ha treballat conjuntament amb el CEIP Lanaspa en les etapes d'educació infantil i primària, compartint àrees

curriculars i activitats diverses (menjador, esbarjo, sortides, colònies, festes...) amb nens i nenes sense discapacitat. En arribar a l'etapa d'ensenyament secundari la majoria de l'alumnat del CEIP Lanaspà continuen estudiant a l'IES Montserrat Roig, i de manera natural acceptem incorporar-nos per al curs 2002-03 en un treball de cooperació entre l'institut i l'escola Crespínell. El primer pas va consistir que un cop per setmana sis alumnes de secundària de l'escola Crespínell vindrien a l'institut per fer la matèria de tecnologia. També un alumne de l'escola Crespínell va començar a compartir les àrees de ciències de la naturalesa i de ciències socials amb un grup d'alumnes de primer d'ESO.

Molt satisfets pels dos costats de l'experiència i de l'aprenentatge mutu del professorat i de l'alumnat, ens vàrem plantejar anar una mica més enllà. Així per al curs següent 2003-04 destinem un espai fix per ser emprat per l'escola Crespínell. D'altra banda, es va assegurar la continuïtat de l'alumne, que ja compartia les dues àrees amb el grup d'alumnes de segon d'ESO del nostre institut.

Per al curs 2004-05, es consolida i s'amplia la relació entre els dos centres, i es crea l'embrió d'una aula inclusiva de l'escola Crespínell en l'IES Montserrat Roig en la qual treballen de set a nou alumnes de Crespínell amb dues professores de la mateixa escola. Paral·lelament, un altre alumne s'incorpora a les classes de ciències socials i de la naturalesa amb l'alumnat de tercer d'ESO, sempre amb el suport d'una professora de l'escola Crespínell. També un grup reduït d'alumnes de Crespínell fa tasques de formació ocupacional en el pati del nostre centre fent feines diverses per tal d'enjardinar i assegurar el manteniment d'alguns espais exteriors.

Els objectius que ens proposem assolir des dels dos centres podrien resumir-se en els punts següents:

- Educar tot l'alumnat en el respecte per les diferències i l'acceptació dels companys amb o sense discapacitat.
- Fomentar actituds de tolerància, solidaritat i companyonia entre tot l'alumnat.
- Aprendre a compartir, col·laborar i cooperar.
- Conèixer diferents maneres de comunicar-se (de forma oral, gestual i amb pictogrames) i tenir l'oportunitat d'exercitar-les.





- Fomentar una sensibilitat i actitud positiva envers les necessitats dels altres.
- ***Fer real una situació de pluralitat.***
- ***Exercir el dret de no ser exclosos per raó de la seva discapacitat.***
- Afavorir la interacció de persones amb diferències importants per provocar l'enriquiment de l'alumnat i professorat dels dos centres.
- Incorporar models innovadors per aconseguir una millora en la qualitat de la pràctica educativa dels dos centres, i estimular els claustres en les reflexions sobre les estratègies i metodologies que afavoreixen l'atenció a la diversitat.
- Establir nexes d'unió en l'etapa d'educació secundària entre centres d'educació especial i centres ordinaris, sense forçar cap situació, sinó amb l'objectiu de consolidar un camí cap a la inclusió.

Les activitats que l'alumnat de l'escola Crespinell fan a l'IES

Montserrat Roig es dissenyen al voltant de centres d'interès molt funcionals com per exemple: «anem a comprar», «llegim el diari», «fem esport» i «habilitats socials i vida quotidiana». Treballen les àrees de matemàtiques, ciències socials, ciències de la naturalesa, tecnologia i la de llengua. Un altre grup treballa en el manteniment del pati i jardineria. Compartim també l'esbarjo, les festes i actes culturals i la realització del crèdit de síntesi, aquest curs a tercer d'ESO. En els dos cursos anteriors això va implicar passar unes quantes nits fora de casa, llogar autocars adaptats, demanar monitors acompanyants, etc. Però l'experiència ha estat tan positiva i enriquidora que val la pena repetir-la.

El nostre alumnat, principalment el d'ESO, i el de l'escola Crespinell, ha pogut conèixer, relacionar-se i conviure amb alumnes que presenten unes discapacitats diferents de les que estan acostumats a veure; aquesta nova manera d'estar tots plegats ha generat en tot l'alumnat un aprenentatge relacional, ric i divers. I el professorat de tots dos centres ha intercanviat experiències i punts de vista, en definitiva han après els uns dels altres.

Altrament, l'alumnat del nostre cicle formatiu d'integració social té la possibilitat de fer el crèdit de FCT (formació pràctica en centres de treball) en l'escola Crespinell, cosa que així fa un petit grup cada any. També, a començament de cada curs, s'organitzen sessions informatives per part de les professionals de Crespinell adreçades a tots els grups classe del nostre institut amb la finalitat de donar a conèixer aquest projecte i poder respondre qualsevol inquietud, dubte o neguit. A més, hi ha la possibilitat de demanar assessorament als fisioterapeutes de Crespinell sobre la millor manera d'atendre el nostre alumnat amb discapacitat física preservant la salut dels professionals. I totes les altres propostes que de manera natural se'ns van acudint durant el curs. Per tot el que he explicat, només podem valorar de manera molt positiva aquesta experiència de treball inclusiu en un centre de secundària. La coordinació d'aquestes experiències s'està fent a diferents nivells. Per una banda, l'equip docent de tercer d'ESO i les professionals de Crespinell programen, acorden continguts i avaluen els dos alumnes que cursen a classe amb la resta d'alumnat de tercer les matèries abans esmentades. Conjuntament, acorden les activitats que es faran a classe i també les del crèdit de síntesi, etc. Per una altra banda, les professores de Crespinell preparen les activitats

que la resta de l'alumnat d'aquesta escola haurà de fer en el nostre centre i així desenvolupar la programació prevista, mentre que el caps d'estudis i la coordinació pedagògica preparen i gestionen horaris, espais docents, i altres demandes d'equipaments o de col·laboració. Un tercer nivell de coordinació es porta a terme amb el professorat del cicle formatiu de grau superior d'integració social, per programar xerrades i altres sessions informatives que permetin aprofitar l'experiència de tots els professionals de Crespinell i fer-la revertir sobre l'alumnat d'aquest cicle. Finalment, la coordinació entre tots dos centres és responsabilitat de les respectives direccions i queda articulada en reunions periòdiques al llarg del curs, en les quals s'avalua el curs anterior, es dissenya, es planifica i es concreten els termes del projecte de col·laboració per al proper curs.

### **Els tastets d'oficis**

Aquesta experiència es va iniciar fa uns quatre anys quan dos instituts de Terrassa, l'IES Cavall Bernat i l'IES Montserrat Roig, ens vàrem adreçar a l'Ajuntament per demanar-li noves vies de col·laboració aprofitant els recursos de la ciutat. La proposta va tirar endavant i des de la regidoria d'Educació, es va encarregar a Foment de Terrassa, S.A., la seva organització. Va adreçada a aquell alumnat de quart d'ESO que en general ja assisteix sis o nou hores a la setmana a l'aula oberta, i que en acabar-la vol anar cap al mercat laboral o a fer un programa de Garantia Social. Es tracta d'organitzar-los en petits grups d'acord amb l'àmbit laboral triat, per entrar en contacte amb serveis municipals (jardineria, parades dels mercats municipals, escoles municipals, etc.) o amb altres empreses privades (de fusters, llauners, paletes, etc.) per tal de possibilitar l'aprenentatge en un context professional real. D'aquesta manera, els coneixements i les experiències adquirides fan més fàcil el treball des d'altres àrees i sobretot comporten un abans i un després en la motivació d'aquest alumnat. Els tastets s'organitzen en una franja horària de matí o tarda i l'alumnat està sempre acompanyat per professorat del centre. A final de curs, l'alcalde, en sessió solemne i en el saló de plens de l'Ajuntament, lliura un diploma a cada participant.

L'equip docent de quart d'ESO i el Departament d'orientació del centre proposen l'alumnat que participarà en l'experiència, farà el

seguiment i decidirà els canvis que consideri escaients. També haurà de dissenyar els instruments d'avaluació de l'experiència i de l'alumnat proposat. El treball de convenciment que convé fer amb l'alumnat és bàsic per obtenir bons resultats. Al final de cada curs, Foment de Terrassa convoca a les direccions dels centres participants per avaluar el curs i recollir les propostes de millora per al curs següent.

### **La coordinació de directors i directores**

Els directors i directores de Terrassa, Matadepera i Viladecavalls portem a terme aquesta experiència de coordinació i col·laboració que es va iniciar el setembre de 2002. Una vegada al mes ens reunim en un dels centres per intercanviar opinions i debatre sobre els temes que a començament de curs hem triat. La imatge dels centres públics, la gestió econòmica dels centres, l'aplicació de noves tecnologies i el seu manteniment, les campanyes de preinscripció, l'aplicació de la normativa en cada centre, la relació amb l'Ajuntament corresponent són alguns dels temes que ens hem proposat treballar durant aquests anys. En general, les sessions es plantegen com a activitats d'autoformació, en format de seminari, i a vegades demanem la intervenció d'un expert que ens pugui assessorar. Els resultats han estat notables i han ajudat a millorar el coneixement que cada centre té dels altres. Així s'esvaeixen rivalitats mal enteses i es fomenta la idea de sumar, més que no pas de competir, per un ensenyament públic de qualitat. La valoració que hem fet és tan positiva que aquesta organització s'ha estès a altres càrrecs com els coordinadors i coordinadores pedagògics i als secretaris-administradors.

*L'article explica una proposta educativa que se centra en l'infant, en la millora del seu aprenentatge i en l'enriquiment de les seves relacions amb l'altre, amb els altres, a través de la generació d'una xarxa relacional àmplia i diversa, en un moment evolutiu tan important per a nens i nenes; només ens cal pensar en la quantitat de coses que aprenen entre el primer i tercer any de vida.*

## **La Comunitat d'Aprenentatge: una xarxa democràtica per al coneixement**

«No hi hauria creativitat sense la curiositat que ens mou i ens posa pacientment impacients davant el món que no hem fet, el qual fem créixer amb alguna cosa que fem.»

*Paulo Freire*

**Raül Manzano  
Tovar**

Membre Comunitat d'Aprenentatge de l'Escola Bressol de Cap-pont de Lleida.

La Comunitat d'Aprenentatge és un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn (Valls, 2000, p. 8). Aquesta afirmació que pot semblar molt rotunda ja l'hem començat a viure a la nostra escola bressol amb l'experiència encara jove de la Comunitat d'Aprenentatge. Dintre d'unes setmanes celebrarem el primer aniversari des que la comunitat educativa del centre, diverses institucions associatives, educatives i culturals del barri i de la ciutat vam decidir emprendre aquest camí complex i apassionant.

El motiu que ens dugué a plantejar un canvi en la línia pedagògica del centre fou cercar la màxima coherència dels espais on l'infant viu i s'educa, el triangle que configuren la família, l'escola i la comunitat. El centre educatiu es concep com a institució oberta i inserida en un context, que a partir d'un plantejament autònom construeix col·lectivament un projecte apropiat al seu alumnat, a l'entorn i al

moment educatiu. Procurar aquesta visió transparent i global de l'educació fa que l'escola cada cop més hagi de mirar cap a l'exterior i, a partir de les necessitats sentides, vagi creant una xarxa amb persones, organitzacions i institucions que demostrin la seva potencialitat per a la creació de contextos d'aprenentatge com més va més enriquidors. El sentit d'aquesta proposta educativa se centra en l'infant, en la millora del seu aprenentatge i en l'enriquiment de les seves relacions amb l'altre, amb els altres, a través de la generació d'una xarxa relacional àmplia i diversa, en un moment evolutiu tan important per a nens i nenes; només ens cal pensar en la quantitat de coses que aprenem entre el primer i tercer any de vida.

La Comunitat d'Aprenentatge es basa en dos principis. Per un costat, el diàleg com a instrument que permet arribar a acords –en tots els àmbits: aula, escola, amb les instàncies comunitàries–, per a la construcció d'un context que potenciï al màxim l'aprenentatge. Per un altre, el compromís dels diferents agents educatius que participem en l'educació de l'infant: família, escola i entorn. Tot plegat atenent les sensibilitats socials: la interculturalitat, la sostenibilitat, la solidaritat.

### **L'aula, un espai d'interaccions per generar aprenentatge**

El nostre projecte es basa en la confiança en l'infant, a creure en la seva autonomia i les seves potencialitats. Procurarem que totes les persones que participem a l'escola puguem oferir-los les millors possibilitats per desenvolupar-les.

La diversitat esdevé un element important per tal d'enriquir les interaccions, per això, nenes i nens d'un i dos anys comparteixen grup. A més de l'edat es tenen en compte la resta de variables per tal de configurar els grups classe. En moments en els quals s'aprecien tant les diferències evolutives, la solidaritat és un element comú entre infants, de manera que els més grans ajuden els petits, i així es crea una xarxa d'aprenentatge i consolidació de coneixement molt interessant.

L'organització de l'espai i del temps escolar estan pensats per tal de despertar la curiositat de l'infant, per potenciar la seva autonomia, per facilitar la interacció entre iguals i amb els adults. Defugim d'organitzar



l'escola a través de grups-aula. Cada aula té una funcionalitat diferent: la classe dels cotxes –joc simbòlic i natura–, la classe dels llibres –llenguatges: oral, matemàtic, visual, musical– i la classe dels pinzells –plàstica, construccions, jocs d'acció i reacció. Les tres mestres, tot i tenir tutoria de referència amb el seu grup, treballen cadascuna en una aula per la qual passen tots els nens i nenes. És un element més que afavoreix la interacció dins l'escola i li dona cohesió. Permet que els infants coneguin tot l'espai i s'hi puguin moure, a més que s'optimitza el material didàctic i de joc.

Amb la Comunitat d'Aprenentatge s'ha incorporat la figura del voluntariat. N'hi ha que treballen amb els infants, de manera habitual –un matí a la setmana– o bé de manera esporàdica, pel desenvolupament d'un projecte determinat –per exemple, n'hem dut a terme un de música. La seva feina està coordinada i avaluada amb la mestra i la seva presència a l'aula és constant. Aporten una gran riquesa fent tasques educatives com ara explicar un conte, acompanyar en una sortida, jugar amb les nenes i els nens...; la seva il·lusió, afecte i compromís són molt destacables. Per a l'infant representa una nova possibilitat de relacionar-se amb diferents persones de les quals aprèn.

### **Una organització educativa que genera xarxes relacionals i comunicatives**

La participació real és un dels reptes més grans del nostre projecte. Ha significat un canvi cultural important per a les mestres, per als familiars, per a les persones i institucions que hi col·laboren.

El procediment de presa de decisions, el plantejament de les reunions, l'enfocament dels projectes adquireixen un tarannà diferent. El diàleg i l'horitzontalitat esdevenen elements clau. En tot grup humà sempre existeixen situacions d'asimetria generades pel rol que hi tenim o per les relacions de poder que s'hi puguin crear. Amb la consciència d'aquesta realitat, el treball de les mestres amb familiars i voluntariat està originant segurament una de les principals transformacions, com diu Freire (2003, p. 41) «Pensar encertadament no és el quefer de qui s'aïlla, de qui es refugia en si mateix en la soledat, sinó que és un acte de comunicació.»

Fer plantejaments oberts, construir col·lectivament el projecte, facilita que es vagi trencant la situació tradicional on la mestra proposa i els familiars accepten i executen. Entrar en una dinàmica dialògica requereix generar unes relacions humanes més riques, més complexes, on tothom opina i a partir de la discussió es construeixen els projectes basant-se en l'acord i el compromís. Els resultats, de seguida apreciables, són una major i millor participació dels familiars i del voluntariat. Els pares —en masculí— s'integren més en les comissions de treball. A part, existeix una gran implicació amb les iniciatives, de manera que davant les propostes de treball que sorgeixen, sempre hi ha persones disposades a dur-les a terme amb una elevada càrrega de responsabilitat.

Aquest procediment no s'ha produït sense dificultats per part de tothom; quan hi ha una dinàmica creada, encara que sigui participativa, els canvis són difícils. A més a més de la predisposició, cal assumir riscos i confiar en l'altre. La sinceritat esdevé element fonamental per poder reconduir aquelles situacions que no ens agraden, sempre des de la base de la constructivitat. Al començament, mestres i familiars vam viure un cert desconcert, les mestres esforçant-se per reelaborar el seu rol al projecte i els familiars en veure's en una situació diferent, al principi, paradoxalment amb la realitat d'avui, molts





d'ells mostraven certa por per possibles limitacions. La comunitat genera una multiplicitat i diversitat de tasques que permeten la participació de tothom, independentment de la seva situació acadèmica o laboral. La cita d'un pare en aquelles dates en resumeix el sentit: «Mai m'havia implicat a fons, però per la meua filla em comprometo al que sigui.» Fetes aquestes reflexions, pot ser il·lustratiu conèixer la història de transformació de la nostra escola bressol en Comunitat d'Aprenentatge.

Ho vam iniciar el curs passat tot just després de les vacances de Nadal. Les mestres i d'altres responsables de les escoles bressol municipals van fer l'acció formativa de sensibilització, impartida per membres de CREA –Centre Especial d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats– de la Universitat de Barcelona. En veure la potencialitat de l'experiència, el final del curs va coincidir amb un acte de trobada on mestres, familiars i d'altres

persones interessades en el projecte vam poder conèixer-lo a través d'un dels seus principals impulsors, Ramon Flecha.

En aquell moment vam considerar que la decisió de constituir-nos en Comunitat d'Aprenentatge havia d'ultrapassar els murs de l'escola, per la qual cosa a mitjan març vam fer una trobada de mestres, familiars, entitats i escoles de primària del barri, institucions i persones interessades de la ciutat. En l'organització d'aquest primer acte ja vàiem la necessitat d'escoltar i tenir en compte l'altre. La jornada, que va tenir lloc un diumenge i en la qual van col·laborar dues mestres d'altres escoles per tal de tenir cura dels infants i els seus germans, va ser un èxit d'assistència i de compromís per part tant de les famílies com de les entitats.

Tot seguit vam iniciar la fase anomenada el «somni». El primer pas fou veure quina escola bressol volíem i recuperar, així, la reivindicació pel somni, sense posar limitacions. Familiars, mestres, voluntariat i entitats vam dibuixar el futur de l'escola bressol a partir d'un centenar de somnis molt diversos.

En una assemblea de la comunitat a l'abril, vam fer una anàlisi dels somnis i els vam classificar en àmbits, per als quals vam crear una comissió. Se'n van concretar tres: Edifici i Serveis; Participació i Voluntariat; Aprenentatges. Aquestes comissions són mixtes: professorat, familiars i voluntariat. La coordinació es va fer a través d'una comissió gestora.

Durant el tercer trimestre, cada comissió va treballar a partir de la prioritització dels somnis. De seguida es van apreciar millores significatives a l'escola: Un díptic de presentació de l'experiència, diversos articles de premsa, millora de la xarxa informàtica i infraestructures, més higiene a l'entorn de l'escola, concerts oferts per familiars, projecte d'informació a les famílies que s'incorporaran el curs vinent...

La satisfacció dels familiars els va portar a preocupar-se per la continuïtat del projecte en altres centres i algunes persones es van comprometre a continuar actius a l'escola encara que les seves filles i fills ja no hi anessin. Enguany comptem amb vuit persones amb participació voluntària regular –sol ser un matí o una tarda a la setmana.

Els infants romanen majoritàriament un curs a l'escola, una minoria dos. Això ens ha fet plantejar una altra fase de «somni» a principi d'aquest curs. Les comissions s'han mantingut i hi han incorporat aspectes aportats aquest any.

Tot el procés ens ha dut a un coneixement i a un reconeixement més grans de l'altre. S'han intensificat les relacions personals, el treball a les comissions ha estat gratificant, amb una gran capacitat de proposta i desenvolupament d'iniciatives. La diversitat d'interaccions ens ha permès una comprensió més gran de la situació de l'altre, del seu treball, voluntat i possibilitats d'aportació.

La comunitat d'aprenentatge és també una comunitat de coneixement?

Aquesta experiència de creació de xarxa social i educativa a partir d'un centre educatiu adquireix sentit en la mesura que les nostres pràctiques ens aporten més coneixement, ens ajuden a aprofundir la democràcia i ens permeten una participació ciutadana més activa.

Aquest model educatiu implica per a tota la comunitat una oportunitat magnífica de construir una escola bressol que aprèn, en la qual tots aprenem generant contextos d'aprenentatge per a nens i nenes, veritables protagonistes del procés educatiu.

## **Referències bibliogràfiques**

- COHRAN i LITLE. *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002.
- ELBOJ, C. et al. *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia de l'Autonomia*. Xàtiva, Denes Editorial 2003.
- VALLS, R. *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesi de doctorat no publicada. Universitat de Barcelona, 2000.

*Al districte d'Horta-Guinardó de Barcelona, des de fa molts anys es va iniciar la coordinació d'escoles, primer només les de primària i conjuntament amb els pares i les associacions de veïns. Aquest primer nucli va condicionar i potenciar la creació de diferents organitzacions que coexisteixen en la zona.*

## **Un model d'organització del territori: les xarxes educatives d'Horta-Guinardó**

**Andreu Isern**  
Director del CEIP  
Estel-Guinardó

**Quim Làzaro**  
President de Rosa  
Sensat

Parlar d'escola i territori és moda, es volen municipalitzar diferents serveis educatius, i dotar-los de més autonomia i eficàcia de gestió, desburocratitzar-los, fer-los més proper i reals a les necessitats dels ciutadans d'un territori. Parlem de municipis mitjans, de districtes o barris dins dels grans municipis, i d'agrupacions de petits, els municipis en mancomunitats o zones de treball i organitzacions comunes. Parlem de xarxes d'escoles, d'interxarxes, de plans d'entorn, de serveis educatius integrats, de serveis socials comunitaris, de treball en grup en un territori proper, perquè siguin més efectius els serveis públics que arriben als ciutadans.

L'exemple que us expliquem n'és un entre molts, però pot servir de reflexió i de base de treball, perquè des dels diferents territoris del país s'adaptin idees i pràctiques de l'experiència que s'està desenvolupant.

Al districte d'Horta-Guinardó de Barcelona, des de fa molts anys es va iniciar la coordinació d'escoles, primer només les de primària i conjuntament amb els pares i les associacions de veïns i tenien un caire més reivindicatiu que no pas pedagògic o de gestió conjunta. Segur que aquest primer nucli va condicionar i potenciar la creació de diferents organitzacions que coexisteixen en la zona.

Actualment tenim en el districte una Coordinadora 0-6, una Coordinadora d'escoles 3-12, una Xarxa d'escoles públiques 0-18.

La Coordinadora 0-6 uneix mestres i educadores de les escolès bressol i dels parvularis de les escoles d'infantil i primària; es troben quatre vegades l'any per intercanviar i posar en comú diferents temes de caire pedagògic. És el CRP qui coordina aquest grup.

Al llarg d'aquest dos darrers anys han sorgit diversos temes de debat i posada en comú: objectius, realització i principals dificultats del procés d'adaptació dels nens i nenes als dos cicles d'educació infantil; les relacions amb les famílies (primers contactes amb l'escola, entrades i sortides, reunions de pares, entrevistes, informacions...); experiències de coordinació i traspàs d'informació entre escoles bressol i parvularis.

La valoració és molt positiva. Aquestes trobades faciliten el contacte i el coneixement personal, possibiliten la reflexió conjunta i permeten una visió àmplia de l'etapa educativa. També, a través d'aquestes sessions, ha sorgit la necessitat de concretar interrelacions i visites entre centres, per fer activitats compartides o de cooperació, algunes de les quals s'estan duent a terme actualment.

La Coordinadora d'escoles 3-12 va sorgir com a resultat d'aplicar a Horta-Guinardó les idees i conclusions de les I Jornades de Coordinació d'Escoles 3-12 de tot Catalunya.<sup>1</sup>

La «Coordinació d'escoles 3-12» reuneix una quinzena d'escoles d'infantil i primària, amb l'EAP i el CRP de la zona, que és qui li dona el suport logístic. Ens trobem cada primer dimecres de mes a quarts de sis de la tarda, cada cop a una escola diferent, representants dels centres i discutim temes de caire pedagògic, del dia a dia de les escoles. També fem unes tres xerrades cada curs, obertes a tots els mestres del districte. Ens va molt bé tenir un espai d'intercanvi per explicar-nos el que fa cadascú i com ens organitzem per fer front als nous reptes que es viuen actualment a l'escola.<sup>2</sup> Els temes que s'han tractat a la

1. HERAS, Gemma. «Coordinació d'escoles 3-12». *Guix* n. 281, gener 2002.

2. LÁZARO, Quim. «Coordinadora d'escoles públiques 3-12 d'Horta-Guinardó». *Guix* n. 281, gener 2002.

coordinadora omplen un gran ventall; des de l'acolliment dels alumnes nouvinguts, fins a l'educació emocional, s'han tractat multitud de temes en aquests més de cinc anys d'existència. L'entesa i la capacitat organitzadora de les escoles del districte, juntament amb el CRP, es van posar a prova aquest setembre passat. Vam organitzar la primera jornada d'intercanvi d'experiències entre totes les escoles públiques de primària, amb una gran participació dels mestres de la zona. Va resultar un èxit i una clara manifestació del treball fet des de la coordinadora, els darrers tres anys.

La Xarxa d'escoles públiques 0-18 és una organització nascuda en el si de les reunions de directors i directores de les escoles de primària, que ja feien al llarg de cada curs reunions per separat amb les escoles bressol, l'EAP, la coordinadora d'AMPA i els centres de secundària. Es va veure aviat la necessitat de coordinar el treball i fer accions conjuntes per donar a conèixer que la xarxa pública va des dels zero als divuit anys, i que encara que cada etapa educativa es fa en un centre diferent, és important remarcar el sentit de treball comú i coordinat entre les escoles d'un mateix itinerari. Calia també incidir de manera més eficaç i coordinada en els aspectes organitzatius, de recursos i de manteniment dels centres públics. El model, el vàrem adaptar dels nostres veïns de Nou Barris, que ja tenien «La xarxa educativa pública de Nou Barris 0-18».<sup>3</sup>

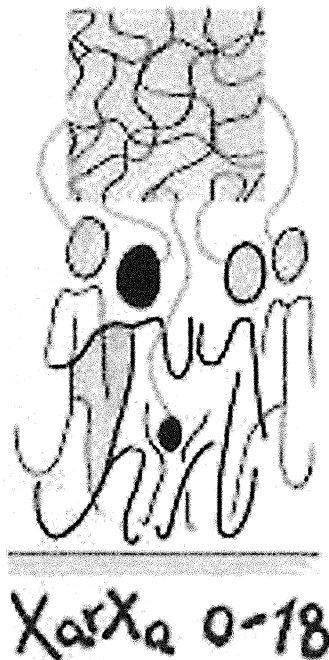
Els inicis no van ser fàcils; la possibilitat de poder fer una gestió més compartida i alhora més útil, conjuntament amb la necessitat de coordinar aspectes pedagògics del pas dels alumnes d'un centre a l'altre, així com la nostra tradició històrica de treball conjunt amb els mestres de la zona, i la voluntat i les ganes d'un grup de mestres de tirar endavant aquest projecte, van fer possible donar aquest important primer pas. Va ser necessari adaptar el model de Nou Barris a la nostra realitat i veure la resposta real de tots els centres públics de la zona.

Es va crear una Comissió permanent formada per dues directores d'escoles bressol, tres directors de primària, dos de secundària (els que

3. SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Isabel. «Xarxa Educativa pública de Nou Barris 0-18». *Guix* n. 295, juny 2003.

ja representaven el districte a la Junta Territorial de directors i directores de primària i secundària), un representant del CRP i una representant de la Coordinadora d'AMPA.

Durant el primer any de funcionament es va redactar un petit document on s'expliquen els objectius i l'organització. La permanent de la xarxa (amb els nou representants ja citats) va donar a conèixer aquest document a tots els claustres i consells escolars i es va demanar la seva adhesió formal i el compromís de participar en alguna de les comissions de treball que es van crear. En l'actualitat disposem de l'adhesió de tots els claustres i consells escolars de les diferents etapes educatives, de les escoles bressol fins als instituts. La voluntat de la permanent és fer d'interlocutors de les escoles públiques davant el districte, l'IMEB, els serveis territorials i el Departament d'Educació, en els temes educatius que afecten Horta-Guinardó.



Els directors de cada centre son els representants dels claustres i dels consells escolars a la Xarxa i treballem de manera operativa en tres comissions de treball: Comissió d'imatge i pre-inscripció, Comissió de pla d'acollida i entorn i Comissió de manteniment.

També ens hem donat a conèixer a les diferents administracions educatives que intervenen en la zona: serveis territorials, districte, IMEB, Consorci Educatiu de Barcelona...

Fem una bona valoració de la feina feta. Ha augmentat el coneixement personal entre els mestres de les diferents etapes educatives d'Horta-Guinardó i això ens ha donat sentit de pertinença i empenta per tirar endavant.

Hem millorat la imatge de l'escola pública i la informació coherent sobre l'oferta al districte, i hem sabut transmetre alhora aquesta realitat de continuïtat educativa 0-18, que existeix a través dels itineraris.

Hem donat a conèixer a tota la comunitat els diferents serveis

educatius de què disposa el districte i hem avançat en la coordinació d'aquest serveis i les escoles, posant les bases per a uns futurs serveis educatius integrats.

Hem coordinat les demandes de manteniment i neteja de les escoles bressol i primàries, juntament amb la coordinadora d'AMPAS.

Aquestes són una mostra de les tasques efectuades per la Xarxa. Hi ha molta feina a fer encara. La creació del Consorci d'Educació ens plantejarà nous reptes, així com la centralització de les principals responsabilitats de l'Ajuntament, com són, manteniment, neteja i consergeria de les escoles.

Al districte, però, no hi ha només treball en xarxa, també tenim altres models de coordinació que potser no tenen un abast tan global com les que us hem descrit, però han ajudat a construir dia a dia aquesta teixit educatiu: les escoles amigues, el programa Èxit, la coordinació entre mestres de música, la d'educació física, i educació especial, els concerts i activitats conjuntes, l'interxarxa (EAP, serveis socials, serveis sanitaris...) i moltes altres que es van teixint dia a dia entre les escoles properes de cada barri.

Com veieu estem divertits, tenim de tot i per a tothom, però potser el més important del que us expliquem és la il·lusió, les ganes i sobretot els resultats positius que té el treball en xarxa, el treball compartit. Ens sentim mestres d'un territori, d'una zona, deixem de ser educadors, mestres, professors d'una escola o institut, per aprendre i compartir el treball de tots els que com nosaltres treballen per una educació pública de qualitat.

Ja ho hem dit abans, el repte no és senzill, però els resultats pràctics ens encoratgen a continuar per aquest camí, i no penseu que tot està fet, tenim mil noves idees per fer encara més eficaç aquest treball cooperatiu.

Volem conèixer el treball de les altres escoles de la mateixa etapa, conèixer el treball d'etapes diferents. Les nostres companyes de l'escola bressol saben la vida i els problemes dels instituts i nosaltres, alhora, estem informats dels seus neguits, dels seus encerts, de la problemàtica que tenen plantejada. Aquesta és la riquesa d'una



organització en xarxa, la comunicació, la participació, en fi, la cooperació des dels diferents nivells, l'aportació de cadascú, per a la millora de la qualitat de tots.

Esperem, però, de cara al futur poder treballar amb els serveis personals, socials i sanitaris del districte, en un pla d'acollida integrat. Voldríem ampliar el treball en xarxa a l'entorn dels centres, que fos compartit per tots els agents educatius que intervenen en un territori.

El nostre pla d'entorn és el que hem anat creant des de la nostra experiència. Creiem que el territori, la zona, el districte, ha d'anar elaborant, a partir de la realitat concreta i de la seva història, els plans i les actuacions específiques per a cada territori. Som poc partidaris dels plans homogenis, centralitzats, jerarquitats i universals. En tot cas, no creiem que serveixin per crear il·lusió i implicació.

És des del treball i la pràctica de cada territori d'on han de sortir les xarxes educatives, unes xarxes obertes a tots els agents educatius, unes xarxes que aniran vertebrant i construint el futur de l'educació.

Si voleu més informació sobre el nostre treball, la trobareu a:  
[www.xtec.es/crp-horta-guinardo](http://www.xtec.es/crp-horta-guinardo)

*La sortida cap enfora de l'escola i dels seus professional, necessita espais de trobada per al coneixement mutu entre entitats o serveis, per compartir els neguits, les inquietuds, les expectatives o les iniciatives de cadascú; demana temps i pren cos quan es generen xarxes de serveis i institucions més o menys formals que permeten a professionals de cultures professionals diferents implicar-se de manera significativa en iniciatives educatives complexes que volen donar resposta a la complexitat creixent de les noves necessitats.*

## **No tot a l'escola però sempre amb l'escola**

*Josep Alsinet  
i Caballeria*

En l'actualitat, hi ha força coincidència en la comunitat educativa i en la societat en general que l'escola està perdent, o ha perdut ja, l'hegemonia de la intervenció educativa de la societat. Cal, però, esperar que la pèrdua d'hegemonia no comporti la pèrdua del lideratge. Per això cal que l'escola evolucioni cap a nous objectius i noves maneres de fer.

Aquest desig no és un cant de cigne d'aquells que no ens volem resignar a acceptar una escola que redueixi la seva intervenció a un paper subsidiari o de contenció davant d'una societat agressiva i exigent que, sota el paradigma implícit o explícit de la individualitat, aïlla i afebleix les persones i, alhora, les responsabilitza de la seva sort. Ans al contrari, defensar que l'escola mantingui el seu lideratge educatiu està plenament lligat amb una aposta pel manteniment de l'opció de l'Estat del benestar implementat en bona part dels estats europeus durant la segona part del segle xx. Un Estat del benestar que afronti amb expectatives d'èxit el repte de la sostenibilitat i el del conflicte ideològic amb els plantejaments neoliberals ferotges, poc favorables al desplaçament de polítiques socials solidàries i compensatòries.

Estem vivint un canvi d'època en el qual els que tenen per perdre comencen a exigir polítiques socials que els defensin del perill que el



risc es democratitzi; en el qual el reconeixement social i la normalització de noves formes de família generen noves necessitats de suports i de compensació; en el qual l'agressivitat de les polítiques laborals exigeix l'actualització constant de competències i de disponibilitats cada vegada més incondicionals. És en aquest context on es planteja aquest repte de mantenir l'opció per un format de l'Estat del benestar sostenible i implicat en una altra manera d'entendre les immenses possibilitats de la globalització, més solidària i respectuosa amb les comunitats i les persones. Un Estat del benestar que hauria d'orientar el desenvolupament de les persones i de les comunitats en el sentit de la recuperació de la cohesió social que s'hauria de basar en la cerca de l'equilibri entre el respecte a les llibertats individuals, la compensació de les desigualtats i el reconeixement de les diferències individuals i col·lectives.

En aquest context descrit, les polítiques educatives, amb el lideratge

de l'escola, hi tenen un paper fonamental. És sobre la base d'una determinada intervenció educativa (formal, informal o no formal) que es pot plantejar un suport a les persones:

- Perquè siguin competents per facilitar la seva inserció i promoció social i mantenir-la, adequant-la a les noves exigències del futur.
- Perquè siguin capaces de corresponsabilitzar-se en la satisfacció de les seves necessitats bàsiques.
- Perquè s'integrin en la realitat local i global, d'una manera no jeràrquica, interactiva i crítica.
- Perquè siguin capaces de convida sobre la base del respecte a les llibertats individuals, la compensació de les desigualtats i el respecte a les diferències.

No és gens difícil identificar el compromís amb aquests reptes de les propostes educatives de determinades escoles. D'una manera més o menys generalitzada, en termes més o menys explícits, amb projectes més o menys institucionalitzats o amb més o menys èxit, el treball a l'aula, l'organització i els reglaments interns, el treball amb la comunitat escolar o les cada vegada més freqüents interaccions amb agents educatius externs, es basen en unes intencions educatives orientades a la integració i promoció de tots els alumnes, a fomentar que es corresponsabilitzin amb el seu projecte de vida, que s'identifiquin críticament amb la seva realitat local i global i que desenvolupin els valors de la convivència.

Aquest fet posa de manifest la capacitat d'anticipació de certes escoles per cercar respostes a les noves necessitats dels ciutadans. També és evident que l'essència de la intervenció educativa de l'escola és facilitar al ciutadà les eines per créixer com a persona i integrar-se plenament en la societat actual i de futur. Aquesta capacitat d'anticipació i aquesta tasca educativa bàsica són les que justifiquen el lideratge de l'escola en aquesta intervenció educativa més global.

Però aquesta anticipació, sovint, genera frustració, sensació de solitud i saturació. Efectivament, l'escola, sola, no pot entomar aquests reptes. Hi ha molts més agents que, de manera més o menys sistemàtica, intervenen significativament en l'educació del ciutadà. Cal, doncs, cercar aliats fora. I l'escola ho està fent. Si es fa una mirada atenta per tots els territoris, actualment s'hi poden identificar multitud

d'iniciatives educatives en les quals institucions, entitats, o altres serveis, s'impliquen en projectes o programes de col·laboració amb clares finalitats educatives... i pràcticament en totes l'escola hi participa de manera rellevant.

No es pot dir, però, que aquesta implicació de l'escola representi automàticament la implicació del sistema escolar. Ni tampoc es pot afirmar que aquestes iniciatives es puguin trobar de manera significativa en totes les situacions. Sovint, les comunitats amb notable desestructuració i/o risc de marginació, les comunitats amb un alt índex de famílies nouvingudes, la no graduació al final de l'escolarització obligatòria, la prevenció de drogodependències, l'educació per una sexualitat responsable... són camp abonat per trobar-hi espais en els quals l'escola i altres agents s'impliquen i col·laboren per compartir diagnòstics i anticipar, junts, respostes educatives més efectives. L'objecte, però, d'aquesta manera d'entendre el paper de l'escola no només s'ha de restringir a les situacions relacionades amb el risc, ni tampoc el sistema escolar com a tal es pot mantenir massa temps al marge d'aquesta tendència. De fet, els Plans d'Entorn i el Programa Salut i Escola són iniciatives recents del Departament d'Educació i d'altres departaments, que poden ser indicadors de l'evolució del sistema escolar cap a aquestes noves maneres d'entendre la intervenció educativa en els territoris.

En tot cas, aquesta sortida cap enfora de l'escola i dels seus professionals, necessita espais de trobada per al coneixement mutu entre entitats o serveis, per compartir els neguits, les inquietuds, les expectatives o les iniciatives de cadascú; demana temps per compartir, però també flexibilitat per a la col·laboració espontània i sense massa exigència prèvia i creix quan, a partir de l'empatia, es desenvolupa la confiança mútua entre els agents implicats. En definitiva, pren cos quan es generen xarxes de serveis i institucions més o menys formals que, sense jerarquies però amb procediments de treball que es clarifiquen i consoliden amb la pràctica, permeten a professionals de cultures professionals diferents implicar-se de manera significativa en iniciatives educatives complexes que volen donar resposta a la complexitat creixent de les noves necessitats.

I, com s'ha apuntat abans, les administracions amb competències educatives s'hi han d'anar implicant d'una manera clara i decidida. En

concret, l'administració local hi té un paper estratègic en la seva dinamització i consolidació, atès que l'entorn local és un referent territorial molt generalitzat en aquestes iniciatives. Això exigeix acords entre les administracions, acords que trenquin amb una tendència massa arrelada a la distància i al desconeixement mutu. La proximitat de l'administració local pot fer possible, doncs, intervencions més globals i transversals dels serveis que intervenen en el seu territori, la qual cosa millora la seva efectivitat i optimitza els recursos, aspecte clau per a la sostenibilitat de les polítiques socials d'aquest Estat del benestar.

Així, doncs, la recuperació del lideratge educatiu de l'escola, en el marc d'aquesta nova manera d'entendre la intervenció educativa de la societat, està molt relacionada amb la manera d'entendre la convivència i la manera d'entendre la gestió de les polítiques socials. Per això, aquesta capacitat d'anticipació de les escoles i els seus professionals, tot i basar-se massa sovint en el voluntarisme i en l'exercici de competències no sempre reconegudes ni valorades, tenen un valor de present i de futur que més d'hora que tard es reconeixerà.

*A les portes de les Sisenes Jornades 0-12, l'autor presenta una síntesi de les cinc primeres: orígens, objectius formats, temes tractats, metodologia emprada i també coneixement de la participació.*

## **Les Jornades, pas a pas**

Les Primeres Jornades d'Escoles 3-12 van tenir lloc als espais de la Universitat Autònoma de Barcelona, a Bellaterra, els dies 5 i 6 de novembre del 1999, amb prop de 400 assistents, membres de 140 centres educatius de tot Catalunya.

**Joan Triadú  
i Carré**

Federació de MRP  
de Catalunya

La iniciativa d'organitzar unes jornades de primària sorgí a partir de les propostes elaborades en el transcurs del Primer Congrés de Renovació Pedagògica, que tingué lloc a Catalunya entre els anys 1993 i 1996, en el sentit de treballar en la creació d'una coordinadora d'escoles públiques com a mecanisme per garantir que la veu dels centres educatius adquirís la presència necessària en tots els àmbits de la societat.

La Comissió Organitzadora de les Primeres Jornades Escoles 3-12 estava formada per la Federació de MRP de Catalunya, la FaPaC, els sindicats ÛSTEC-STEs, Federació d'Ensenyament de CCOO, FETE-UGT i les Universitats, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Vic, Universitat de Barcelona i Universitat Autònoma de Barcelona (totes vinculades també a la celebració del Primer Congrés de Renovació Pedagògica).

Així com els darrers anys l'atenció s'havia centrat en l'aplicació de

la LOGSE al primer cicle de l'educació secundària, els debats en aquestes primeres jornades se centraren a partir d'aquests cinc bàsics eixos de treball:

**Curriculum:** Quines coses importants hem d'ensenyar a la primària. En quines coses hem de treballar fonamentalment.

**Organització:** La reforma –etapa 3-12, especialistes, etc.– ens porta a organitzar-nos millor. Quins canvis hi hem d'introduir?

**Professorat:** Quines coses hem de canviar de la nostra feina i quins aspectes han de millorar les nostres condicions de treball?

**Relacions amb l'exterior:** Com hem de viure en l'actualitat les relacions de l'escola amb el seu entorn? Hem de ser només usuaris? Hem d'intervenir-hi?

**Sistema educatiu:** Quins aspectes del sistema educatiu condicionen o s'han de canviar perquè en millori la situació?

Del resultat d'aquesta primera trobada, en destaca el manifest aprovat al final de les jornades i que podria servir de base per a la creació d'una coordinació horitzontal de centres educatius d'educació infantil i primària, amb les intencions següents:

1. Crear un marc estable i voluntari de relació, intercanvi i cooperació entre els centres públics, en allò que conjuntament decideixin.
2. Impulsar un corrent d'opinió favorable a la renovació pedagògica i a la millora de la qualitat de l'ensenyament públic a Catalunya.
3. Promoure debats i elaborar propostes sobre temes concrets que ens afectin, mitjançant jornades o consultes puntuals, i difondre les propostes entre les entitats promotores i presentar-les al conjunt de la societat i a les diverses administracions.

Les Segones Jornades van tenir lloc els dies 9 i 10 de març del 2001 al Campus de la Vall d'Hebron, als espais de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. El títol de la trobada va ser: *Què s'ha d'aprendre a les escoles 3-12?*, amb la intenció d'anar responnent entre tots i totes les preguntes següents:

Quin paper ha de tenir el centre educatiu dins la comunitat on es troba? Quins aspectes de l'educació han de ser tasca exclusiva de l'escola? Quin significat té avui ensenyar llengua, matemàtiques, etc.? Quin model d'escola necessitem per fer realitat l'aprendre a apren-





dre? Com eduquem els infants en un món en canvi constant? De quina manera es modifica la funció de fer de mestre avui? Com les tecnologies de la informació i la comunicació poden contribuir a donar eines als alumnes que els permetin transformar la informació en coneixement? Els pares i les mares, què opinen sobre aquests canvis? I dels continguts, què cal que els seus fills aprenguin?

En aquestes jornades es donà per acabat el procés formal de constitució de la Coordinació de Centres 3-12 iniciat el 5 de juliol de 2000 a les diferents Escoles d'Estiu dels MRP de Catalunya.

Les Terceres Jornades tingueren lloc a Barcelona, a la seu de l'A. de M. Rosa Sensat i als espais del Museu Marítim. Fou els dies 18 i 19 de gener de 2002, i es planificaren a partir de l'anàlisi feta a les Segones Jornades. De les vuit taules de treball proposades, en dues es tractà com des del *coneixement del medi social i natural* i des del *coneixement del cos* es contribueix a fer possible els quatre pilars de

l'Informe Delors. Les altres sis taules eren temes nous que havien d'orientar la reflexió del *què s'ha d'aprendre a les escoles 0-12* i com s'ha de fer i es fa a la pràctica: *Aprendre amb un currículum integrat. A l'escola aprenem junts. L'espai i el temps a l'escola d'avui. Escola i comunitat. Aprenem a transformar la informació en coneixement. Els/les mestres aprenem a l'escola.*

En plena difusió de la mal anomenada Llei de la Qualitat, els dies 21 i 22 de març del 2003 van tenir lloc les Quartes Jornades d'Escoles 3-12. Fou als espais de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, a Bellaterra, amb el lema *L'escola com a espai de comunicació i d'emocions*. Es partia, tal com es diu en el document base d'aquestes jornades, de ... *L'educació és comunicació. Tota comunicació esdevé educativa en la mesura que és significativa, racionalment i emocionalment, per a les persones. La conjunció de coneixement i sentiment dona entitat plena a la comunicació que establim amb els altres, i transforma el que pot ser un intercanvi de continguts en una vivència interpersonal compartida.*

Les emocions, implicades en tota la vida personal, ens aporten la valoració del que succeeix al nostre entorn a partir de l'impacte que aquest entorn ens produeix segons la vinculació afectiva –acceptació o rebuig– que hi tenim. Representen el sentit real que donem a la realitat. És la resposta singular de cada un de nosaltres. Són la base dels diferents interessos, expectatives, actuacions i estat d'ànim de les diferents persones... El paper de la comunicació i de les emocions en l'acte educatiu ens ha de servir per repensar l'educació i la nostra pràctica educativa.

I finalment les Cinquenes Jornades tingueren lloc l'any passat, els dies 12 i 13 de març del 2004, a Barcelona, als espais de Rosa Sensat i del Museu Marítim. La data va coincidir amb la fatídica dels atemptats de l'11 de març a Madrid i, com és lògic, ens va condicionar el desenvolupament normal de la jornada.

Per primera vegada es va poder fer realitat el vell desig d'incorporar el 0-3 a l'organització de les jornades i a la Coordinació de centres, de manera que en el logo ja apareix l'anagrama *Escoles 0-12*. El tema de la trobada va ser *La Conversa*. Va ser triat en conseqüència amb el desenvolupament de les edicions anteriors i la importància de la con-

versa en les relacions, en l'aprenentatge, en el creixement personal... La designació d'aquest tema va comportar molts canvis en l'estructura organitzativa: vint espais sense taules, ni ponències, ni presentació d'experiències. Tots i totes ponents. Tots i totes presentant la seva experiència i la seva pròpia reflexió educativa.

Per acabar aquest breu resum, només destacarem alguns aspectes:

En totes les edicions ha estat important el paper dels centres amb la presentació d'experiències que gairebé sempre han estat el punt de partida per als debats posteriors.

El format de les jornades sempre ha estat d'un divendres tot el dia i dissabte al matí (una part d'implicació de tot el centre i una part d'implicació personal).

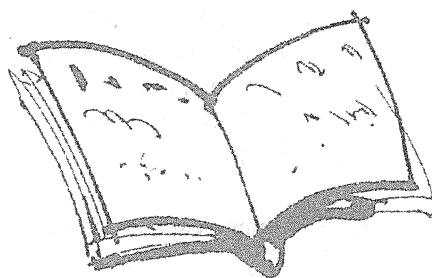
S'ha buscat sempre una trobada inicial en gran grup que ens situï en el tema triat per a les jornades, de la mateixa manera que per al final s'ha buscat un acabament «de qualitat», però distès, que permeti anar-se'n amb la satisfacció de l'encontre i del treball portat a terme i, a la vegada, amb el somriure a la cara. Aquest objectiu s'ha aconseguit amb la implicació, col·laboració i bona disposició que Jaume Cela sempre ha tingut amb la Comissió organitzadora, de la qual, a més, forma part.

L'assistència de mestres a les jornades organitzades ha anat creixent any rere any. Dels gairebé 400 assistents a les primeres jornades, hem passat a les 700 persones en les darreres edicions i això ens ha causat no pocs problemes a l'hora d'estructurar els espais de trobada.

En definitiva, les jornades han evidenciat l'interès d'una part important del col·lectiu de professionals de l'escola pública catalana que representen un model de mestre preocupat per la innovació/renovació, amb ganes de compartir i debatre (reflexionar), d'escoltar i sentir-se escoltats i de trobar-se i intercanviar experiències.

Des de la Coordinació de centres 0-12 hi continuarem treballant.\*

\* Trobareu informació més detallada de cadascuna de les Jornades a la pàgina web de la Coordinació: <http://esc3-12.pangea.org>



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

- CARRERAS TUDURÍ, Ferran. «Com poden els mestres ajudar-se entre ells? La col·laboració com a base per al canvi». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 278 (octubre 2003), p. 75-83
- «L'escola al carrer» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 261 (gener 2002)
- «L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 263 (març 2002)
- GUIX FEIXAS, M. Dolors; SERRA JOANQUET, Pilar. «Si et dono una joguina, jo em quedo sense, però si et dono coneixements, tots dos en tenim». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 235 (maig 1999), p. 49-57
- REDONDO RUIZ, Juan José. «Ensenyar per aprendre: un treball cooperatiu. IV Premi a la Recerca i la Innovació Educatives Angeleta Ferrer Sensat 2003». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 284 (abril 2004), p. 66-73. Premi a la Recerca i a la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat.
- «Temps de responsabilitats compartides». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 272 (Febrer 2003)
- JORNADES D'ESCOLES 3-12 (3s: 2002: Barcelona)
- «III Jornades d'escoles 3-12/Coordinació de centres 3-12». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 264 (abril 2002), p. 72-74

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

## Llibres i articles

- El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura, 1999
- El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999
- COELLO, José: «Una proposta de treball cooperatiu a l'aula de sisé de primària». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 294 (maig 2003), p. 51-58
- «La colaboración en la educación» [Monogràfic]. En: *Kikiriki*, núm. 46 (septiembre/noviembre 1997), p. 25-70
- «Comunidades de aprendizaje». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 72 (junio 1998), p. 49-59
- Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Carmen Elboj Saso. [et al.]. Barcelona: Graó, 2002 (Graó: Serie diseño y desarrollo curricular; 177)
- «Comunidades de aprendizaje» [Diversos articles]. A: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 316 (septiembre 2002), p. 39-67
- «Comunidades de aprendizaje» [Diversos articles]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 131 (mayo 2004), p. 27-68
- DIAZ BARBA, Antoni. «La coordinació de centres 3-12: una veu per a les escoles públiques de primària». A: *Barcelona educació*, núm. 34 (setembre-octubre 2003), p. 15
- GRUPE LYONNAIS DE L'ECOLE MODERNE. «La vida cotidiana en una classe cooperativa». En: *Kikiriki*, núm. 55-56 (diciembre 1999/mayo 2000), p. 130-135
- HERAS, Gemma. «Coordinació d'escoles 3-12». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 281 (gener 2002),
- JORNADA D'ESCOLES 3-12 (4s: 2003: Bellaterra)
- «IV Jornades Escoles 3-12» [Monogràfic]. A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 295 (juny 2003), p. 9-55
- LÁZARO, Quim. «Coordinació d'escoles públiques 3-12 d'Horta-Guinardó». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 281 (gener 2002),
- PÉREZ SÁNCHO, Carlota E. «Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo». A: *Aula de innovación educativa, instrumento para la innovación educativa*, núm. 125 (octubre 2003), p. 63-67
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Isabel. «Xarxa educativa pública de Nou Barris 0-18». A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 295 (juny 2003),
- SHARAN, Yael; SHARAN, Sholomo. *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Shlomo Sharan). Sevilla: M.C.E.P., 2004 (Colaboración pedagógica; 13)

# LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

## Eduquem l'afecte

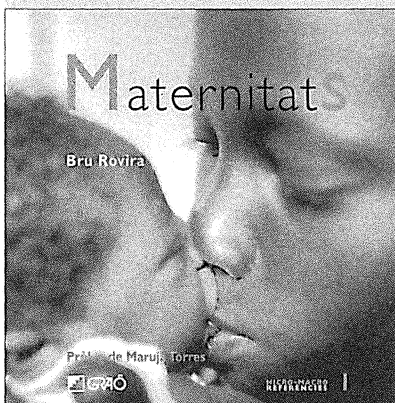
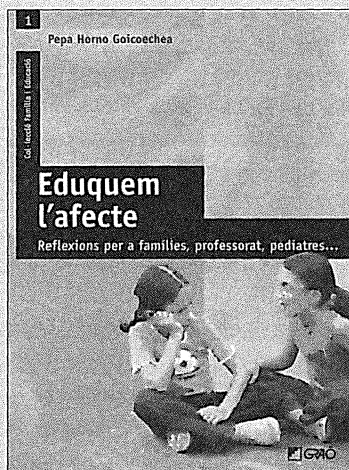
NOVA COL·LECCIÓ  
FAMÍLIA I EDUCACIÓ

Reflexions per a famílies, professorat, pediatres...

Pepa Horno

142 pàgines 13,00 €

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



## Maternitats

BRU ROVIRA

84 pàg. 16,00 €

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

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



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34

08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64  
graoeditorial@grao.com

*L'autora, partint de la seva llarga i rica experiència en la motivació i promoció de la lectura, fa algunes reflexions que ens poden ajudar a acostar els infants i joves al món dels llibres per tal de fruir-hi i aprendre.*

## **Llegir: sempre igual, sempre diferent**

**Àngels Prat**

Departament de Didàctica de la Llengua,  
la Literatura i les Ciències Socials de la UAB

Una de les preocupacions de mestres i familiars és fer llegir les nenes i els nens. Hi ha la idea prou fonamentada que llegir ha de ser la porta que els obri molts camins, especialment en el camp de l'educació. Si llegeixen, escriuen millor, parlen millor, disposen de coneixements molt més amplis que si no llegeixen. Molts autors han incidit en la idea de reforçar, orientar la lectura, de manera que es poden trobar manuals o receptes per a tots els gustos, que van des de la pretensió que amb algun tipus d'activitat es poden millorar les ganes de llegir, fins a la idea que algunes pràctiques produeixen l'efecte contrari: fer avorrir la lectura per una temporada ben llarga.

No cal amagar que llegir suposa un esforç –per a petits i grans– superior a practicar altres activitats com l'esport o mirar TV, jugar a videojocs i sobretot a no fer res. La lectura exigeix la implicació del

lector, perquè ha de trobar significat al text que llegeix. Justament la gràcia és la interacció entre lector, autor i text, que porta a aconseguir a cadascú un significat ben personal. Ens podem imaginar que el text és una mena de princesa adormida que espera el petó del lector per despertar-se. Només s'aconseguirà donar-li vida si aquest text li produeix emocions, si li facilita descobriments, si li permet adquirir coneixements del seu interès.

Com que és bo de tenir com a referent el món dels lectors adults, proposem repassar com ens comportem els experts en lectura, quines necessitats ens porten a llegir, com triem els llibres, com els compartim, quins tipus de lectura fem... Això és el que intentarem a continuació.

La primera cosa que compta en un lector és l'actitud amb què s'enfronta al text i la finalitat de la lectura. Què ens porta a llegir? De vegades la necessitat d'informar-nos en el dia a dia, de conèixer com funcionen les coses (un horari de tren, un prospecte d'un medicament, o muntar un armari), la necessitat derivada de la nostra professió, sense oblidar que de vegades llegim o escoltem pel simple goig que aquesta activitat ens produeix. Els joves, en canvi, acostumen a fer-ho per obligació, perquè l'escola ho ha decidit. Quan preguntem a nenes i nens per què llegeixen, encara ara podem trobar respostes que en podríem dir circulars: llegeixo perquè he d'aprendre a llegir i quan en sàpiga podré llegir. És cert que com més es llegeix més se n'aprèn, però no els ho hem de fer viure com si s'haguessin de pren-

dre un aixarop per a la tos, que és dolent, però a la llarga en trauran beneficis. Llegir pot ser —i hauria de ser— des de bon començament una activitat del tot plaent.

Si continuem amb els lectors experts, coneixem prou bé que llegim sobretot a partir d'estímul externs: de vegades busquem el llibre d'una temàtica determinada, però sovint ens deixem guiar per recomanacions d'amics, llibreters, crítics dels mitjans de comunicació, o simplement ens deixem endur per l'encert d'una coberta. Anem a llibreries o biblioteques i mirem i remenem, ens en llegim la síntesi, ens informem sobre l'autor, comprovem l'editorial, etc.

Quins altres comportaments tenim els lectors adults? Algunes vegades comencem un llibre i no l'acabem. Per raons diverses, que tant poden provenir de l'obra en si com del lector, hi ha ocasions en què un llibre se'ns fa feixuc i l'hem de deixar. L'escolar no ho té tan fàcil, de deixar un llibre a mitges, no sempre se li permet. No només l'ha d'acabar, sinó que de vegades encara n'ha d'omplir una fitxa per deixar constància d'una feina feta.

Als lectors experimentats ens agrada compartir la lectura amb altres persones, per això cada cop més proliferen els grups de lectors a l'entorn de biblioteques de barri o de poble. Tertúlies on ocasionalment es té el privilegi de comptar amb els autors, però la major part de vegades es troben grups simplement pel gust d'intercanviar opinions sobre un llibre llegit.

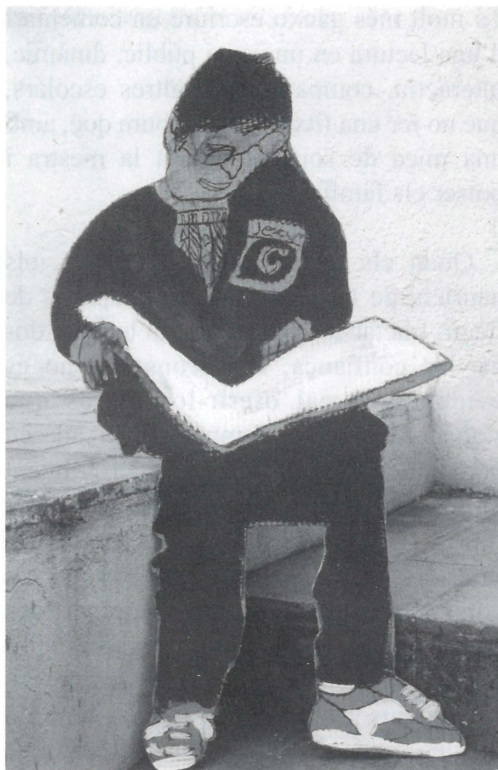


Entre els escolars també haurien de funcionar mecanismes semblants. En primer lloc, se'ls han de facilitar lectures útils, en el sentit que serveixin, com en el cas dels adults, per a qualsevol necessitat, que abastin no només contes, sinó també textos de coneixements i d'altres d'habituals de la vida diària. He vist alumnes de cycle inicial interessadíssims en un article d'enciclopèdia perquè van descobrir que hi sortia el seu poble. O bé nens i nenes també de cycle inicial enganxats a la lectura de definicions de diccionari.

Se'ls ha d'oferir estímuls per llegir. De vegades només el fet de llegir un fragment de llibre, de mirar una il·lustració, de fer referència a un personatge, ja serveix de molt. Ara es tenen moltes oportunitats de conèixer novetats a partir de webs i portals educatius. N'hi ha, de portals, que ofereixen novetats, mostren il·lustracions, reproduïxen algun fragment del text. Suficient per poder-se fer una idea del tema de què tracta i de la dificultat que comporta.

El més fàcil per encertar els gustos dels lectors és preguntar-los-ho directament, dialogar-hi perquè expliquin les preferències i per esbrinar les dificultats que hi troben. Potser així sabríem que actualment hi ha lectors que prefeixen contes d'ordinadors, de robots, de naus espacials, de castells, de motos, de pokemons, o que volen saber com viuen els indis o les formigues o llegir les coses que passen<sup>1</sup> i, en

1. Això és el que ens van dir uns escolars de l'escola Pare Coll de Vic.



*Pintura/cartró. Taller de plàstica Carrau Blau (Sant Just Desvern)*

canvi, potser ja estan una mica embafats de contes d'amistats impossibles entre criatures i sols i llunes i estrelles...

En aquest món tan globalitzat, en què no ens costa gaire de posar-nos en comunicació amb altres persones per lluny que siguin, és bo que ens plantejem l'intercanvi d'opinions entre lectors perquè llegir no ha de ser un acte solitari, s'ha de poder compartir. Cal entendre que el primer fòrum és la mateixa aula, però no hem de defugir altres relacions a partir de fòrums que diferents portals d'internet ens faciliten.

Té molt més ganxo escriure un comentari d'una lectura en un espai públic, dinàmic, interactiu, compartit amb altres escolars, que no fer una fitxa per a l'àlbum que, amb una mica de sort, es llegirà la mestra i potser els familiars.

Quan els lectors són poc hàbils, els hauríem de fer sentir que són capaços de llegir, tractar-los com si fossin lectors, donar-los confiança. Per aconseguir-ho és evident que cal oferir-los textos que s'ajustin al nivell de comprensió de cadascú però també als seus interessos. Dificilment millorarem la seva actitud si els fem llegir llibres pensats per a nens i nenes d'edats inferiors. Amb aquests alumnes, és recomanable de fer lectures compartides amb un adult. Hi ha textos —i això és aplicable tant a contes, com a llibres de coneixements o d'altres tipologies— amb un contingut adequat a uns lectors, però que sabem objectivament que —o bé per la llargada del text o per la complexitat del vocabulari— no se'n poden sortir sols. En aquests casos, es podria compartir la lectura, de manera que l'aprenent en llegeixi alguns fragments —títols, text de bafarada, part d'un diàleg, un paràgraf...— i l'adult o el lector més expert, la resta. Així un al costat de l'altre, aquest alumne es va fent una idea positiva de les seves capacitats i es fa conscient que pot llegir.

Convertir nenes i nens en lectors no és fàcil, especialment si no tenen el suport de la família. Dificilment, per molt que mestres i bibliotecaris ens hi posem, aconseguirem que una família canviï els hàbits d'avui per demà i s'interessi per la lectu-

ra. L'escola, però, sí que hi té molt a dir i pot fer-hi molt.

El millor estímulo per fer lectors rau en la mateixa dinàmica de classe, que hauria de bullir de lectures i llibres de tota mena i s'haurien de fer servir contínuament. Qualsevol excusa ha de ser bona per recórrer als llibres: una consulta, un dubte, la recerca d'una imatge, un fet puntual, l'ampliació d'un tema, un aniversari, una commemoració. I s'haurien de crear contextos imaginatius per a les estones en què cadascú tria un llibre de lectura personal. D'això, a les biblioteques, en saben un munt: estores, sofàs, racons màgics, coixins a terra, que permeten llegir d'una manera relaxada i en posicions corporals diferents de les habituals. Seria fantàstic que les aules fossin tan espaioses que permetessin organitzar racons de lectura similars!

Hem de renovar també els moments que es dediquen a lectura: alternar la lectura en veu alta amb la personal i silenciosa, estones en què cadascú llegeix sol, amb altres que s'organitzen grups de dos i així un pot ajudar l'altre, la creació de padorns de lectura, lectures en veu alta —que prèviament algú ha preparat— destinades a tot el grup... De la modalitat més clàssica de llegir tots la mateixa lectura, un punt cadascú —que tradicionalment s'ha fet a una majoria d'escoles— no se n'ha de fer abús perquè no sempre se'n treu el rendiment que se n'espera: sovint estan més pendents del moment en què toca llegir que no d'intentar comprendre el text. A més, per als alumnes més lents o menys hàbils, els suposa un handicap perquè fan pú-

bliques les seves limitacions i això els produeix sensació d'angoixa i, és clar, de fracàs.

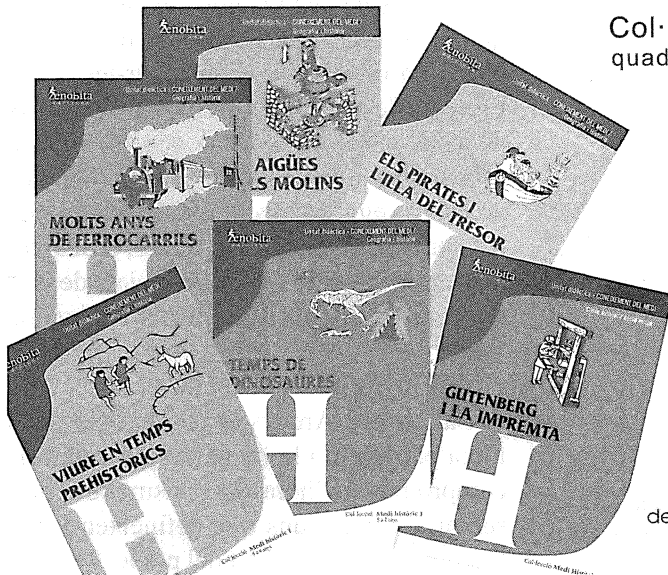
La lectura a l'escola hauria de tenir un objectiu a llarg termini, que traspassaria els límits de l'escola, hauria d'anar més enllà. Cal fer lectors que, un cop hagin acabat l'escolaritat obligatòria, continuïn llegint, per pur plaer, per informant-se, per interpretar la realitat, per participar a un nivell o altre de la societat. Si hem de fer cas dels resultats d'avaluacions sobre comprensió

lectora, de moment no ens n'acabem de sortir. Els nostres nois i noies tenen un nivell de comprensió que no passa de discret.<sup>2</sup> Esperem que aquest any dedicat al llibre serveixi perquè tots plegats reflexionem sobre la nostra pràctica i puguem fer propostes de futur que millorin de veritat la formació dels nostres estudiants en lectura.

2. Ens referim als resultats del programa PISA de l'OCDE.

  
**Zenobita**  
edicions

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



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

perquè l'aprenentatge  
del **TEMPS**

**HISTÒRIC**  
pot ser accessible als  
escolars  
dels primers nivells!

També,  
quaderns  
de proves objectives  
per a Secundària



*Els alumnes de 3r de primària del CEIP Joan Maragall estudien el seu poble amb una doble mirada, la de les ciències socials i també la de les ciències naturals.*

## **El meu poble, Arenys de Mar. Un treball de recerca<sup>1</sup>**

*Elisenda Roda*

*Judit Grebol*

*Cèsar Milian*

Mestres del CEIP Joan Maragall

Les àrees del medi social i natural esdevenen oportunitats úniques per treballar els continguts de procediments i valors, però els mestres, sovint condicionats pels llibres de text i la nova realitat escolar que a vegades ens desborda, no sempre estem en condicions d'aprofitar-les. Tot i l'innegable atractiu de la majoria de llibres de text, ens vam adonar que la manera d'abordar els temes pel que fa a aquestes àrees a vegades resultava llunyana per als nens/es. Vam decidir, doncs, d'adaptar la programació de l'àrea de socials de 3r a les característiques i realitat d'Arenys de Mar.

Cal dir que Arenys és un municipi amb força patrimoni i hi ha un grup de vilatans compromès a l'hora de transmetre i preservar les tradicions que defineixen i distingeixen la personalitat del poble. Per això

1. Aquest treball ha estat elaborat pels mestres signants durant el curs 2003-04 per al 3r nivell d'educació primària.

ens va ser relativament fàcil seleccionar els aspectes del municipi a treballar, i som conscients que d'altres, igualment importants, han quedat sense esmentar.

El nostre objectiu, a l'hora de planejar el treball, no va ser tant que els nens i les nenes coneguessin i recordessin allò que forma part del seu passat i present més proper, sinó que adquirissin habilitat i autonomia en l'ús de plànols, taules, Internet, horaris, biblioteca, etc., i que es mostressin competents, en la mesura que la seva edat i maduresa intel·lectual els ho permetés a l'hora de transmetre i rebre informació tant verbal, com escrita i gràfica.

El procediment que vam seguir per estructurar el treball va ser el següent:

- Estudi i consulta sobre les tradicions, història i cultura del poble.
- Recerca i recollida del material necessari per poder elaborar un dossier.
- Selecció dels temes a treballar i tria del material recollit.
- Assessorament per part de persones amb amplis coneixements sobre la història i realitat actual del poble.
- Adaptació de la informació recollida a l'edat i coneixements previs dels alumnes.
- Disseny de les activitats. Es poden agrupar en cinc tipus:
  - Informació preparada i transmesa pels mestres sobre: orígens del poble, toponímia, les torres de defensa, el segle XIX i els *americanos*, el cementiri de Sinera, la llegenda d'Emília Rovira, etc.
  - Visites i xerrades programades dins de l'horari escolar amb activitats prèvies i/o posteriors: visita al port, a l'església de Santa Maria, a l'Ajuntament, al cementiri, a la ràdio, xerrades d'en Josep, el pescador, i de la Joaquina, la puntaire.
  - Activitats proposades per fer en horari extraescolar en grup, parelles o individualment amb ajut de les famílies: visita al mercat, a la RENFE, fitxa de dades generals i reporters gràfics (voluntària).
  - Secció del treball dedicada als cronistes. Redacció de cada una de les sortides fetes en horari escolar.
  - Enregistrament del programa de ràdio com a conclusió del treball de recerca.
- Contacte amb persones que col·laboren en el treball, i programació i reserva de visites.
  - Respecte als aspectes abordats que conformen la singularitat del municipi, s'han d'esmentar els següents:
    - **Geogràfics:** creixement i organització urbanística del municipi. Turons que l'envolten, rials, encaix dins de la comarca i de la Serralada Litoral.
    - **Artesanals i econòmics:** pesca tradicional i puntes de coixí.
    - **Artístics:** a través dels edificis i escultures que es conserven:
      - Segle XVII, les torres de defensa. Els corsaris.
      - Segles XVII-XVIII, el Barroc. Retaule de l'església de Santa Maria, de Pau Costa.
      - Segona meitat del XIX, neoclassi-

cisme. Edificis Xifré i Villa Paraíso. Els *americanos*.

– Primera meitat del segle XX, Modernisme. Casa Xicu de l'Òpera, Can Montalt, etc. Escultures de Josep Llimona i Venanci Vallmitjana al cementiri Sinera.

- **Literaris:** Salvador Espriu.
- **Populars:** festes i tradicions. Els gegants d'Arenys. Festes majors: Sant Roc i Sant Zenó. Llegendes.

- Serveis municipals: mercat, RENFE, autobusos, ràdio, biblioteca.

- **Polítics i organitzatius:** l'Ajuntament.

Com que ens és impossible transcriure i comentar tot el treball, hem seleccionat tres de les activitats per comentar-les amb més profunditat.

## LA PESCA

### CONTINGUTS

#### Procediments

- Escolta del testimoni personal d'en Josep, un pescador.
- Observació directa del port, la llotja i estris de pesca tradicionals.

#### Fets i conceptes

- Tipus de pesca: arts menors i majors.

#### Actituds i valors

- Sensibilització per la protecció del medi ambient.

### OBJECTIUS

- Conèixer una de les activitats econòmiques més importants i tradicionals d'Arenys: la pesca.
- Classificar l'activitat pesquera segons els arts majors i menors.
- Reconèixer a partir d'una petita descripció els diferents arts: olles o cadubs, tresmall, teranyina, ovni, arrossegament o bou, potera, palangre...
- Identificar els diferents estris de pesca exposats a l'aula.
- Aprendre a respectar el medi aquàtic i prendre consciència que no tots els arts de pesca respecten el medi natural per igual.
- Visitar el port i la llotja.

Presentar la pesca com una activitat fonamental per al consum humà.

### 3. La pesca

1. De les frases següents, digues quines descriuen les característiques dels arts majors i quines les dels arts menors.

- Les embarcacions són més petites i el volum de les espècies és menor.
- Les embarcacions són més grans i necessiten més tripulació.
- Es pesca en alta mar i pots estar en el vaixell alguns dies.
- La pesca és selectiva. Només agafa una espècie o tipus de peix.
- És agressiva amb el món marí: pesca diferents espècies moltes de les quals, un cop pescades, no es poden aprofitar.

ARTS MENORS	ARTS MAJORS

2. Classifica els arts de pesca següents:

olles o cadubs, tresmall, teranyina o cèrcol, ovni, arrossegament o bou, potera i palangre.

ARTS MENORS	ARTS MAJORS

3. Digues els noms dels arts de pesca

- Serveixen per a pescar cargols. Com que són carronyers, es posa un coll de pollastre o alguna altra resta d'animal dins d'un recipient. Els cargols entren al recipient per buscar el menjar. Un cop hi han entrat, ja no en poden sortir.

\_\_\_\_\_

- Serveixen per pescar pops. Són uns recipients de fang que es calen en grups

i els pops, quan hi ha mala mar, s'hi fiquen per fer-se el seu cau.

\_\_\_\_\_

- Serveixen per pescar sípies, llenguados... Consisteix a deixar una xarxa calada entre aigües i el peix, en topar amb el parany, s'hi enreda.

\_\_\_\_\_

- Es pesca de nit. Surt un vaixell petit amb un llum a popa. La llum atrau el fitoplàncton i la sardina, el seitó, el barat i el bonítol s'hi acosten. Aquests formen una mola (taca de peixos) al mar. Arriba un vaixell més gran amb una xarxa. La xarxa encercla les moles i es tanca. Els pescadors pugen la xarxa a coberta i la van buidant amb un salabre.
- 

- Consisteix a arrossegar una xarxa pel fons marí que agafa les espècies que es troben al seu recorregut.
- 

- Ormeig que consisteix en una corda llarga de la qual pengen unes altres cordes més primes, cadascuna de les quals va proveïda d'uns hams al seu extrem lliure.
- 

- Unes gàbies de ferro s'arrosseguen pel fons sorrencs i agafen en el seu camí diferents espècies de bivalves.
- 

- Ormeig per pescar calamars i també pops.
- 

#### 4. Què és una subhasta de peix?

**Cròniques  
dels alumnes  
de tercer:  
la pesca**

*El divendres passat, va venir a l'escola en Josep, un pescador molt simpàtic. Ens va explicar més o menys què eren els arts menors i els majors. Va portar unes quantes eines de pesca, com el tresmall i l'ovni. Ens va explicar en què consistien dos arts majors: la teranyina i l'arrossegament o bou.*

*Uns quants dies després, ens va acompanyar al port. Vam estar passejant-hi, mentre ell ens explicava en quin ordre atracaven les barques. Per sort, un senyor molt amable ens va deixar fer un cop d'ull al seu vaixell. El seu vaixell era molt gran, era d'art major. Després vam veure com la tripulació d'un altre vaixell preparava el material de pesca per anar-se'n en direcció a l'est. A continuació, vam veure una màquina que servia per fabricar gel artificial. Quan en Josep va acabar d'explicar-nos el funcionament de la màquina, ens vam aturar davant de la porta de la Llotja i vam veure un vaixell que descarregava peix. Vam entrar a la Llotja i en Josep ens va explicar com funcionava la subhasta. Hi vam veure peixos espasa. Després vam tornar cap a casa.*

Carla i Miquel.





## VISITA A L'AJUNTAMENT

### CONTINGUTS

#### **Procediments**

- Observació directa de l'Ajuntament.
- Escolta directa de l'alcalde Miquel Rubirola.
- Pràctica de debat sobre pautes senzilles per tal d'elaborar un guió previ a l'entrevista amb l'alcalde.

#### **Fets i conceptes**

- L'Ajuntament: l'alcalde i els regidors. La sala de Plens.
- Els serveis municipals.
- Les eleccions municipals.

### Actituds, valors i normes

- Identificació del poble com a col·lectivitat a la qual es pertany.

### OBJECTIUS

- Conèixer la institució de govern municipal –l'Ajuntament– i valorar la seva necessitat per organitzar la vida en societat.
- Identificar els serveis públics que gestiona l'Ajuntament.
- Descobrir quines són les funcions de l'alcalde i les dels regidors. Adonar-se que la seva legitimitat neix del poble a través d'unes eleccions.
- Adonar-se que la democràcia és la base de la nostra organització política.

## 12. L'Ajuntament

Hem fet una visita a l'Ajuntament d'Arenys de Mar, on ens han rebut l'alcalde i la seva secretària. Teníem moltes preguntes i propostes a fer i totes han estat ateses molt amablement. Aquestes són les nostres preguntes:

1. Té massa feina pel fet de ser alcalde?
2. Qui era abans l'alcalde?
3. Com es diuen els regidors de l'equip de govern?
4. Sap parlar altres idiomes?
5. A vostè li agrada fer d'alcalde? Per què?
6. Té previst asfaltar la zona del Xifré i del CAP?
7. Creiem que s'hauria de millorar el repetidor perquè a moltes cases la tele no es veu bé. Què en pensa?
8. Es faran més carrils per a bicicletes?
9. Què pensa fer amb l'edifici d'en Xifré?
10. Estaran netes les platges aquest estiu?
11. Pensa posar algun pipi-can?

12. Estem molt contents de viure al poble, però trobem que hi ha algunes coses que podrien millorar:

- Molts ciutadans no compleixen les normes: embruten les platges, els boscos, els carrers, fan soroll i molesten de nit, no porten els gossos lligats ni en recullen els excrements. La solució que trobem és posar més multes, augmentar el servei de neteja i repartir més papereres pel poble.
  - També ens agradaria tenir un passeig de mar i aparcaments subterranis.
  - No estem contents del servei de neteja de d'escola. Les senyores que la fan no tenen temps de treure la pols ni de fregar el terra.
  - Trobem que els pisos i les cases són molt cars. Hi ha gent que no té prou diners per a comprar-ne un.
  - Ens agradaria que se suprimissin les barreres arquitectòniques.
13. Quan es van fer les votacions per ser

alcalde i li va tocar a vosté, es va emocionar?

14. Com es va construir la biblioteca?
15. Qui va construir l'Ajuntament?
16. Quant es paga per l'enllumenat públic?
17. Volem donar les gràcies per l'aigua, que funciona molt bé, i per l'escola i la biblioteca.
18. Qui va ser el primer alcalde d'Arenys de Mar?

**Cròniques  
dels alumnes  
de tercer:  
visita al  
Ajuntament**

*Van anar a veure l'Ajuntament. Aquesta institució és l'encarregada del govern de la nostra localitat. Les persones encarregades del funcionament de l'Ajuntament es diuen regidors. A Arenys hi ha disset regidors, dels quals nou formen l'equip de govern.*

*Quan vam arribar a l'Ajuntament ens va rebre l'alcalde, Miquel Rubirola, a la sala de Plens. En aquesta sala, hi trobem l'escut d'Arenys. Un cop ens va saludar, li vam fer les preguntes que havíem preparat a la classe. En Toni, de la ràdio, ho va enregistrar tot, ja que algun tros sortirà al programa de ràdio que hem fet. Finalment, direm que va ser un acte solemne.*

Eudald i Judit G.

## PROGRAMA DE RÀDIO

### CONTINGUTS

#### Procediments

- Expressió de la conclusió i recerca del treball d'Arenys a partir d'un programa de ràdio.

#### Fets i conceptes

- Mitjans de comunicació: Ràdio Arenys.

#### Actituds i valors

- Participació en la vida col·lectiva del poble.

### OBJECTIUS

- Conèixer Ràdio Arenys.
- Participar en el programa de ràdio Som Joves de Ràdio Arenys.
- Mostrar interès per la realització d'activitats col·lectives.

Després de la visita als estudis de ràdio Arenys, el seu director, Toni Cintes, va venir una tarda a l'escola per fer l'enregistrament del programa. Tots els alumnes, d'una manera o altra, hi van participar. Uns van llegir les cròniques que s'havien anat redactant al llarg del curs, d'altres van fer de gegants i es van presentar; uns altres van relatar la llegenda de l'Emília Rovira i també la vida al poble durant l'època de les incursions pirates al Mediterrani. Alguns alumnes van explicar la seva experiència com a reporters gràfics i d'altres van recitar un poema de Salvador Espriu, poema que vam recitar tots davant de la tomba del poeta, quan vam visitar el cementiri Sinera. En Toni també ens va acompanyar a l'Ajuntament i va gravar la nostra entrevista amb l'alcalde. Finalment, els tres tutors de tercer van anar un dia a enregistrar la nostra intervenció als estudis de ràdio.

El dia 11 de juny, a les 18 hores de la tarda, el programa Som Joves de Ràdio Arenys, va emetre en diferit el nostre programa.

Els alumnes, juntament amb el seu dossier del treball, es van endur un CD amb una còpia del programa. Una gran experiència!

*En aquest article, l'autor tracta les principals variables ambientals bàsiques a estudiar i els seus valors de mesura, per tal que alumnes i professors treballin en les millors condicions a les aules en escoles més confortables que ajudin a millorar els rendiments.*

## **Diagnòstic ambiental de l'aula**

**Dr. Francesc Xavier Moreno Oliver\***

Departament de Pedagogia Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona.

Que el docent disposi d'un entorn de treball confortable repercutirà favorablement en la seva salut i en el seu rendiment professional. La ciència encarregada d'optimitzar la interacció de l'home i el seu entorn de treball s'anomena ergonomia.

És habitual que en l'àmbit escolar es tingui poca cura d'aquest aspecte; en aquest sentit, és important fer ressaltar que igual que en el món industrial cada vegada s'inverteix més per augmentar l'índex d'ergonomia dels llocs de treball per aconseguir així una productivitat més gran, en el context escolar cal començar a treballar en aquest àmbit, per aconseguir d'aquesta manera escoles cada vegada més saludables i amb més confort.

Per a això, seria interessant que els centres docents estiguessin dotats dels instruments de mesura necessaris per poder

\* E-mail: francescxavier.moreno@uab.es

diagnosticar les condicions ambientals de les seves instal·lacions i poder d'aquesta manera corregir les condicions de treball inadequades.

Seguidament tractarem les principals variables ambientals bàsiques a estudiar i els seus valors de mesura.

### **1. L'aire ionitzat**

L'aire atmosfèric està carregat electrostàticament a causa de la concentració de càrregues elèctriques que anomenem ions. Els esmentats ions poden tenir càrrega positiva o negativa, dominant habitualment un dels signes per damunt de l'altre.

El predomini de ions positius genera habitualment sobre l'organisme humà alteracions tant físiques com psíquiques segons la sensibilitat de cada individu. Al contrari, la concentració de ions negatius en l'aire produeix efectes altament beneficiosos dels quals parlarem més endavant.

El canvi de càrrega elèctrica dels ions de l'aire ve determinat per diferents factors; pel que fa als ions positius la principal font és la radioactivitat natural que desprèn l'escorça terrestre, les tempestes, la fase de lluna plena o l'emissió de vents forts. (Berenguer, M<sup>a</sup> José, 1999)

És conegut pel saber popular que els nens a l'aula abans d'una tempesta estan més agitats de l'habitual, estat que canvia un cop que ha plogut. Les reaccions elèctriques que es produeixen prèviament a

una tempestat, són generadores de ions positius a l'atmosfera. Així mateix, també s'ha demostrat que la lluna plena altera certs processos biològics com la inducció de parts o l'alteració del caràcter de certs individus titllats de «llunàtics», entre altres. En el cas que ens ocupa, la translació orbital de la Lluna, en acostar-se a la Terra produeix una aproximació de la ionosfera; la concentració de ions positius és molt elevada i, així, la concentració de ions positius de l'aire que respirem augmenta.

Els ions positius inhalats a través de les vies respiratòries generen un conjunt de reaccions fisiològiques adverses sobre l'organisme, especialment en el sistema nerviós, en produir un augment dels nivells de serotonina en sang, neurohormona, que entre altres efectes ocasiona una alteració de l'estat emocional, i en conseqüència una alteració del comportament i una disminució de les capacitats d'aprenentatge. Al contrari, els ions negatius produeixen un augment de l'enzim monoamino oxidasa (MAO) inhibidora de la serotonina.

Per tant, és evident que en un espai docent el que interessa és mantenir una concentració iònica de signe negatiu, la qual podem aconseguir a través de la instal·lació d'un ionitzador a l'aula.

### **2. Confort climàtic**

El confort tèrmic depèn simultàniament d'un grup de variables com la temperatura, la humitat, la velocitat de l'aire, la temperatura dels objectes que ens envolten,

l'activitat física i el tipus de vestimenta que utilitzem.

El mecanisme d'autoregulació tèrmica de l'organisme compleix la funció de mantenir en el nostre organisme una temperatura constant entorn dels 37 graus centígrads.

Aquest procés en interrelació amb les condicions termohigromètriques ambientals és el que determina el balanç tèrmic del nostre organisme i en conseqüència la sensació tèrmica corporal.

Els estats distèrmics de caràcter ambiental generen en els individus diferents

peratura, un higròmetre per mesurar els nivells d'humitat i un anemòmetre d'interiors per conèixer la velocitat de l'aire.

En un centre escolar distingirem dos tipus d'ambients tèrmics bàsics, un destinat a activitats sedentàries com és l'aula i un altre destinat a activitats dinàmiques com és el gimnàs. No obstant això, serà important, com hem indicat anteriorment, portar la roba adequada a la resistència tèrmica d'ambient en què ens envolta. Els valors termohigromètrics de confort són:

Les dades exposades a la taula tenen un interval de valors que vindrà determinat per cada persona, així mateix serà de plena

VARIABLES	VALORS
<b>Temperatura</b>	Hivern: $22 \pm 2$ °C Estiu: $24 \pm 1$ °C
<b>Humitat</b>	40-60 %
<b>Ventilació</b>	Hivern: 0,15 m/s Estiu: 0,25 m/s

nivells d'estrès tèrmic que interfereixen en les capacitats psíquiques d'aquests i molt especialment en els seus nivells de rendiment cognitiu i físic. (Bestraten, M. et al., 1994)

Com hem indicat anteriorment, són diferents les variables que hem de controlar per aconseguir un adequat confort tèrmic ambiental. Per a això podem utilitzar un petit equip de mesura compost per un termòmetre atmosfèric per conèixer la tem-

peratura, un higròmetre per mesurar els nivells d'humitat i un anemòmetre d'interiors per conèixer la velocitat de l'aire.

### 3. Contaminació acústica

L'existència de nivells de soroll elevats en l'àmbit escolar pot arribar a dificultar en diferent grau, segons cada alumne, el seu rendiment.

Quan parlem de soroll hem de distingir

70 Ambientalització

dos conceptes diferenciats, el volum o intensitat que mesurarem en decibels (dB) i la freqüència o to, que podrà ser greu o agut, la unitat de mesura del qual és l'hertz (Hz).

El valor combinat de la intensitat i to d'un so ho determina el Preferred Noise Criterion (PNC), és a dir, el nivell de confort acústic, sent recomanable per a una aula un PNC de 40.

No obstant això, a causa de la complexitat del càlcul del PNC, l'ambient sonor adequat per a l'activitat docent respecte a la intensitat sonora ambiental contínua no ha d'excedir els 50 dB, sent el llindar idoni entre 10 i 30 dB. (Bestraten, M. et al., 1994)

Fora de l'aula en els diferents ambients escolars (corredors, patis, etc.) la intensitat acústica permanent no ha d'excedir els 80 dB pels seus efectes patògens.

La contaminació sonora té un paper important en l'activitat educativa ja que, entre d'altres alteracions fisiològiques, causa fatiga auditiva, l'efecte de la qual pot provocar modificacions conductuals.

També té un efecte psicològic tant sobre els docents com sobre els discents.

Un estudi de la contaminació acústica del centre escolar mitjançant un sonòmetre/dosímetre i, en cas de ser necessari, un adequat aïllament sonor especialment de les aules, serà una mesura imprescindible per crear un espai adequat de sonoritat per a la docència.

#### 4. Vibracions

Les vibracions poden ser regulars en direcció, freqüència i/o intensitat. Des del punt de vista ergonòmic la importància de l'efecte de les vibracions depèn de dues magnituds, la intensitat i la freqüència.

Qualsevol estructura física, el sòl, les finestres, les parets d'una aula, o fins i tot el propi cos humà per l'efecte de ressonància pot ampliar una vibració rebuda o, si no n'hi ha, veure's amortida.

L'acció de les variables, la intensitat i la freqüència expressades en  $m/s^2$ , determinarà l'efecte de les vibracions sobre el nostre organisme. En aquest sentit, els límits d'exposició permanent a una font de vibració no han de sobrepassar una intensitat de 80 Hz. No obstant això, també s'han determinat efectes adversos en les vibracions de baixa freqüència entre 0,1 i 0,63 Hz. (Bestraten, M. et al., 1994)

Per al mesurament i detecció de vibracions podem utilitzar un vibròmetre/acceleròmetre que col·locarem en contacte amb la zona que està en vibració.

Un centre escolar pot veure's sotmès a fonts de vibració com les que es desprenen del tràfic rodat exterior, dels transports subterranis metropolitans o bé de maquinàries diverses pròximes al lloc, entre d'altres.

Les vibracions de molt baixa freqüència són les més habituals en el medi escolar, les quals tenen el seu efecte sobre l'aparell



vestibular de l'oïda, i en conseqüència sobre el sistema nerviós, provocant, entre altres estats, un retard significatiu sobre els temps de reacció de la persona afectada.

## 5. Il·luminació

Una correcta il·luminació de les diferents instal·lacions del centre docent també tindrà un paper important sobre el rendiment i el benestar dels diferents agents educatius. Una il·luminació per sota del que necessitem per a la nostra feina visual, o bé per damunt, pot causar fatiga o sobreestímulació, respectivament.

Un altre factor important a controlar i propi de la il·luminació amb corrent altern és l'efecte *Flicker* (parpelleig), que consisteix en la percepció que tenim de la variació de lluminositat d'un llum en apagar-se i encendre's unes cinquanta vegades per segon a causa de la fluctuació de la tensió a la xarxa elèctrica. Aquest efecte s'aguditzava en els llums fluorescents. L'efecte *Flicker* genera cansament visual i, segons el grau de sensibilitat de la persona que el percep, pot generar cefalees, migranyes i estrès. L'alternativa a l'efecte *Flicker* és utilitzar la il·luminació natural o substituir els llums fluorescents més pròxims per halògens de tungstè o llums incandescents, que tenen menys modulació. Una altra alternativa és incorporar un circuit electrònic d'alta freqüència en el sistema d'il·luminació.

El flux de lluminància per a l'interior d'una aula ha de ser d'un mínim de 500 lux i no

superior a 1000 lux; l'esmentat flux pot mesurar-se amb un luxòmetre. (Carretero, R. M<sup>a</sup>, 1994)

## 6. Contaminació radioactiva

La radioactivitat, també anomenada radiació ionitzant, és la produïda per certs elements en transformar-se espontàniament en altres, emetent al mateix temps diversos tipus de radiacions de tipus alfa, beta o gamma.

Entre els materials que componen l'escorça terrestre hi ha una sèrie d'elements que emeten aquest tipus de radiacions. En aquest sentit el lloc on estigui ubicat el centre docent determinarà l'entrada de més o menys intensitat de radioactivitat. També certs materials de construcció bé sigui per la seva composició o a causa de la seva anterior contaminació poden ser fonts de radiacions ionitzants.

En tots els edificis, en un grau més o menys elevat, hi ha concentracions de gas radó (Rn) que és un gas radioactiu d'origen natural procedent de la desintegració del radi-226. Quan el radó es desintegra a l'atmosfera els isòtops radioactius resultants s'adhereixen a les partícules de pols en suspensió. El radó pesa més que l'aire i sol concentrar-se a les zones més baixes dels edificis. (Bartual, J. et al., 2001)

La millor solució per disminuir les concentracions de gas radó als edificis és una bona ventilació diària de les instal·lacions.

La quantitat de radioactivitat ambiental, segons l'OMS, no ha de superar els 0,040 mR/h. I en el cas del gas radó els 4 pCi/l. La mesura d'ambdós paràmetres es pot fer amb un comptador Geiger mitjançant tècniques relativament senzilles.

### 7. Contaminació elèctrica o magnètica

Les instal·lacions o aparells elèctric generen el que s'anomena radiacions no ionitzants que també poden ser d'origen natural com les del camp magnètic terrestre.

Bàsicament són tres els tipus de radiacions nociues per a la nostra salut originades artificialment, els camps elèctrics, els magnètics i les radiofreqüències.

Els camps elèctrics i electromagnètics seran més o menys intensos segons el blindatge de l'aparell elèctric que estiguem utilitzant (ordinadors, TV, vídeos, etc.) o de les característiques de les instal·lacions elèctriques del centre docent així com de les que passin pel seu exterior. Pel que fa a les radiofreqüències, aquestes són emeses per antenes o instruments de transmissió (emissores, telefonies mòbils, antenes de transmissió, etc.).

Els valors de contaminació de les esmentades radiacions no haurien de sobrepassar els 10 V/m en el cas dels camps elèctrics, encara que la xifra desitjable seria de 0V/m; de 2 mG als camps electromagnètics i de 200.000 nW/cm<sup>2</sup> en el cas de les radiofreqüències, encara

que hi ha investigadors que recomanen que no se sobrepassin els 90nW/cm<sup>2</sup>. (Requejo, C., 1998)

Respecte al camp magnètic terrestre a la península, el seu valor és de 43.000 nT; en aquest cas el que cal conèixer és que al centre docent aquest valor sigui uniforme, ja que si per qüestions geològiques del lloc d'assentament de l'edifici existís un desfasament superior o inferior a 2000 nT aquest canvi brusca sí que podria ser un factor nociu.

Per a la mesura de tots aquests paràmetres es troben al mercat aparells de fàcil maneig i a preus molt assequibles, la utilització dels quals pot ser de gran utilitat preventiva i correctiva per a la salut i el rendiment dels alumnes i el professorat.

### 8. Bibliografia

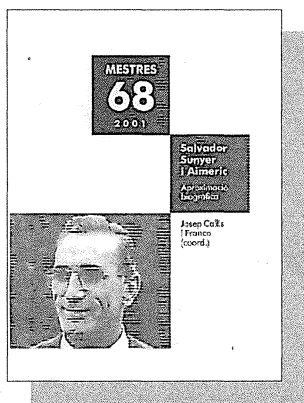
- BARTUAL, J. et al. *Calidad del aire interior*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo (INSHT), 2001.
- BERENQUER, M<sup>a</sup> José. *El síndrome del edificio enfermo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo (INSHT), 1999.
- BESTRATEN, M. et al. *Ergonomía*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo (INSHT), 1994.
- CARRETERO, R. M<sup>a</sup> *La iluminación en los centros de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo (INSHT), 1994.
- REQUEJO, C. *Contaminación electromagnética*. Barcelona: Didaco, 1998.

# novetat

## **Salvador Sunyer i Aimeric** Aproximació biogràfica

Josep Callís i Franco (coord.)

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



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

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

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

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

*Al programa PISA no es parla d'avaluar continguts, sinó d'avaluar competències. Les preguntes del PISA són molt llargues, els nois i les noies han de saber llegir, raonar i relacionar idees amb fets quotidians, comunicar per escrit les seves argumentacions, etc., encara que siguin preguntes de matemàtiques o de ciències.*

## **Una lectura de l'informe PISA des de l'exercici de la professió**

*Neus Sanmartí*  
UAB

L'informe PISA ha donat lloc a molts escrits a la premsa i a molts comentaris entre el professorat. En general es destaca que en comparació amb d'altres països «estem molt malament» i per interpretar els resultats s'incideix en causes que, segons la ideologia i els interessos de la persona o col·lectiu que els valora, són molt diverses.

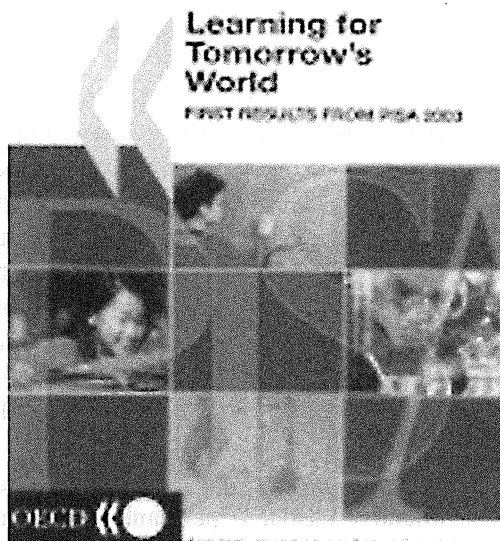
Així, per exemple, hi ha articles que posen l'accent en el fet que el coeficient d'inversió en educació al nostre país és molt baix en comparació amb d'altres, fet que és cert quan s'analitzen els pressupostos estatals i autonòmics, però que caldria rellegir si se sumen els diners públics i els que inverteixen les famílies a les escoles concertades i a algunes de públiques. Tanmateix, tot i que els països que tenen més bons resultats són dels que dediquen més diners a l'escola, també és cert que la

correlació no és alta, ja que hi ha països amb més inversió o similar que no obtenen tan bons resultats.

Una altra lectura que es fa és la relacionada amb la falta d'un pacte educatiu, que estabilitzi l'organització dels centres i els currículums, fet que es considera que condiciona la possibilitat d'avançar i, sobretot, la il·lusió del professorat. Sens dubte és una variable important a tenir present per superar el problema, però no tant per entendre les causes dels mals resultats.

Una tercera lectura, entre les moltes altres que s'han fet, és que el nostre sistema educatiu no dona atenció als alumnes «bons», afirmació que sovint es relaciona amb la demanda d'una escola no comprensiva a l'ESO, ja que es considera que tenir tots els alumnes junts al mateix centre impedeix que els més capacitats arribin a obtenir bons resultats. Tanmateix, els països que obtenen més bons resultats tots tenen una molt bona escola comprensiva (cas de Finlàndia) i d'altres que no la tenen (cas d'Alemanya) estan en el rànquing en un lloc similar al nostre.

També hi ha una altra variable que s'ha de tenir en compte: les mostres utilitzades a tots els països no són comparables, ja que la prova s'ha fet entre alumnes que estan escolaritzats als quinze anys i a països com Corea, Hong Kong i d'altres, molts nois i noies no van a l'escola als quinze anys. Si la mostra fos la mateixa, el rànquing també seria diferent. Això no treu que nosaltres estiguem a la banda baixa dels països europeus, que són amb els que més ens



podem comparar, però tot i així, excepte en el cas d'alguns països nòrdics, els resultats no són massa diferents.

El que sí que ens posen de manifest els resultats del PISA és que l'educació i els resultats de l'aprenentatge no depenen d'una única variable, i que cal analitzar el problema tenint en compte la seva complexitat. Totes les lectures anteriors són certes i totes indiquen causes que s'interrelacionen entre elles. Però també n'hi ha d'altres que no se citen tan sovint, però que poden tenir una influència més gran a l'hora d'explicar els resultats. En aquest sentit és interessant l'anàlisi que han fet els finlandesos sobre les possibles raons que fan que en el seu cas els resultats siguin tan bons i donen raons molt diverses que segurament val la pena tenir en compte (vegeu el quadre 1 de la pàgina següent).

### Causes de l'èxit de Finlàndia (segons un estudi fet per ells mateixos)

- *Escola comprensiva*, molt equitativa i que promou la cohesió social (hi ha poca escola privada) a partir de desenvolupar estratègies pedagògiques i organitzatives orientades a la cooperació i ajuda mútua (implantació de la figura del «conseller» o tutoria d'alumnes més grans a d'altres més joves; suport de les famílies que estimulen que els seus fills cooperin i també elles fan tasques de suport a l'escola, de les empreses que obren els seus espais perquè els estudiants reconeixin la utilitat d'allò que aprenen a l'escola i facin pràctiques, dels municipis i institucions locals que organitzen activitats compensatòries quan l'escola detecta necessitats...). Finlàndia és un dels pocs països en el qual la correlació entre el nivell social de les famílies i els resultats de l'alumnat és baixa.
- *Alta qualificació de la professió d'ensenyar*, amb una molt bona preparació inicial i formació permanent. La professió està ben valorada socialment, els ensenyants troben suport en les famílies, treballen en equip més enllà de l'ensenyament de la pròpia disciplina, participen en la recerca educativa, utilitzen sistemes d'avaluació formativa...
- *Curriculum poc detallat i molta autonomia del centre* per decidir sobre la seva organització, la distribució horària, els continguts i la metodologia. Els continguts a ensenyar fixats políticament són de mínims. En l'ensenyament, en totes les disciplines, es busca que l'alumnat estableixi relacions amb els seus interessos i context, especialment amb problemàtiques ambientals i de salut. Hi ha una prova que s'aplica a totes les escoles al grau 9è (3r d'ESO), però que només serveix perquè cada centre reconegui quins resultats està obtenint en relació amb la mitjana i pugui autoregular-se (similar a les nostres proves de competències bàsiques).
- *Molt gust per la lectura*, que és una característica de la cultura fina i molt potenciada a l'escola i a la societat en general. Han comprovat també l'alta relació entre el gust per la lectura i l'ús d'Internet i, en general, de les TIC.

**Quadre 1.** Font: VÄLIJÄRVI et al. *The Finnish success in PISA –and some reasons behind it*. Finland: University of Jyväskylä, 2002 (es troba a Internet).

## Hi ha una altra lectura a fer?

Entre totes les lectures, crec que falta la que més ens correspon fer als professionals de l'ensenyament, que és la que es refereix a possibles causes derivades de què i com ensenyem (o de com pensen les famílies que és important aprendre a l'escola i com), és a dir, la més pedagògica. En aquest sentit em sorprèn que en molt pocs articles es parli del què ha avaluat el PISA i que molt pocs professors i ciutadans en general coneguïn quines són les preguntes que s'han plantejat a l'alumnat.

L'informe PISA no té com a finalitat avaluar què han après els alumnes a cada país, sinó posar en relleu si estan aprenent allò que es considera important per a les necessitats de la societat actual. No s'ha d'oblidar que qui paga l'informe és l'OCDE, un organisme que vetlla pel «bon funcionament» de l'economia mundial. Per tant, el seu objectiu és arribar a condicionar, a través d'allò que es demana a les proves, els governs, escoles, professorat, famílies i societat en general sobre el fet que ens cal revisar allò que fins ara estem valorant que és important ensenyar.

És ben sabut que els professors no canviem allò que ensenyem –ni el com ho ensenyem– pel fet que els governs aprovin nous currículums i donin noves orientacions didàctiques i que, en canvi, sí que ens adaptem molt als exàmens externs que han de passar els alumnes (com és el cas actual al nostre país de les proves de selectivitat). Per tant, l'OCDE (o el Banc Mundial que també aplica unes altres proves amb la

mateixa finalitat) vol promoure, a través d'aquest procés d'avaluació, canvis reals a la pràctica educativa dels països i, entre ells, canvis que transformin a fons els currículums.

Per promoure aquests canvis s'ha generat un nou concepte: el de competència. Al programa PISA no es parla d'avaluar continguts –conceptes, procediments o actituds–, sinó d'avaluar competències, enteses com a «Capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en els valors, l'experiència...». Aquesta mirada al concepte de competència té un sentit una mica diferent de l'ús que es fa del terme en, per exemple, programes tradicionals de formació professional que ho relacionen més amb la definició de tècniques concretes que s'han d'aprendre a saber fer.

Segons la nova visió de competència –que engloba els tres tipus de continguts tradicionals– es demana que l'escola prepari perquè els alumnes sàpiguen actuar (no verbalitzar coneixements o donar resposta a exercicis mecanicistes), en situacions imprevisibles (no repetir allò que està al llibre o s'ha explicat exactament a classe), complexes (no respondre a preguntes simples que només demanen una idea, sinó que n'han de saber relacionar moltes i d'àrees diferents) i que tinguin presents els valors associats a una actuació (per tant, són preguntes molt contextualitzades i relacionades amb problemàtiques ambientals, de salut i, en general, de ciutadania). Conseqüentment, es plantegen

### Exemple de pregunta per avaluar el nivell de competència científica

Aquest és un resum d'un article de diari sobre un home, Auke Fewerda, que crema blat de moro a la seva estufa a manera de combustible.

[...] En Fewerda assenyala que el blat de moro que s'utilitza com a pinso per al bestiar és, en realitat, un tipus de combustible. Les vaques mengen blat de moro per aconseguir energia. Però, segons explica Fewerda, la venda del blat de moro com a combustible en lloc de com a pinso podria ser molt més rendible per als grangers.

Fewerda sap que el medi ambient rep cada vegada més atenció i que la legislació estatal per protegir-lo cada vegada és més complexa. El que Fewerda no acaba d'entendre és la quantitat d'atenció que s'està dedicant al diòxid de carboni. Se'l considera la causa de l'efecte hivernacle. També es diu que l'efecte hivernacle és la causa principal de l'augment de temperatura mitjana de l'atmosfera de la Terra. No obstant això, des del punt de vista de Fewerda no hi ha res dolent en el diòxid de carboni. Al contrari, ell addueix que les plantes i els arbres l'absorbeixen i el converteixen en oxigen per als éssers humans.

Ell afirma: «Aquesta és una àrea agrícola i els pagesos cultiven blat de moro. Té una etapa llarga de creixement, absorbeix molt diòxid de carboni i emet molt oxigen. Hi ha molts científics que diuen que el diòxid de carboni no és la causa principal de l'efecte hivernacle.»

1. Fewerda compara l'ús del blat de moro com a combustible amb el blat de moro que s'usa com a aliment.

La primera columna de la taula següent conté una llista de fenòmens que poden produir-se quan es crema el blat de moro com a combustible.

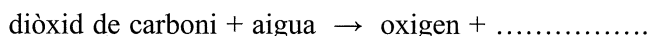
Es produeixen també aquests fenòmens quan el blat de moro actua com a combustible al cos d'un animal? Encerca Sí o No a cada resposta.

Quan es crema blat de moro	Això passa també quan el blat de moro actua com a combustible al cos d'un animal?
Es consumeix oxigen	Sí / No
Es produeix diòxid de carboni	Sí / No
Es produeix energia	Sí / No



2. En l'article es descriu la transformació del diòxid de carboni: «...les plantes i els arbres l'absorbeixen i el converteixen en oxigen...».

Hi ha més substàncies que participen en aquesta transformació a part del diòxid de carboni i de l'oxigen. La transformació pot representar-se d'aquesta manera:



Escriu el nom de la substància que falta: .....

3. Al final de l'article, Fewerda es refereix als científics que diuen que el diòxid de carboni no constitueix la causa principal de l'efecte hivernacle.

La Karen troba la següent taula, en què es mostren certs resultats de les investigacions sobre els quatre gasos principals causants de l'efecte hivernacle.

Efecte hivernacle relatiu per molècula de gas

Diòxid de carboni	Metà	Òxid nítrós	Clorofluorocarbonis
1	30	160	17.000

A partir d'aquesta taula, la Karen conclou que el diòxid de carboni no és la causa principal de l'efecte hivernacle. No obstant això, aquesta conclusió és prematura. Aquestes dades han de combinar-se amb d'altres per poder concloure si el diòxid de carboni és o no la causa principal de l'efecte hivernacle.

Quines altres dades ha d'aconseguir la Karen?

- A. Dades sobre l'origen dels quatre gasos.
- B. Dades sobre la l'absorció dels quatre gasos que realitzen les plantes.
- C. Dades sobre la mida de cadascun dels quatre tipus de molècules.
- D. Dades sobre la quantitat de cadascun dels quatre gasos en l'atmosfera.

**Quadre 2.** Font: Web Consell Superior d'Avaluació.

qüestions que requereixen llegir molt (el diari, textos d'Internet, gràfics i taules...) i escriure argumentant d'acord amb evidències i de manera que d'altres ho entenguin.

Les preguntes del PISA són molt llargues, els nois i les noies han de saber llegir (i tenir ganes de fer-ho), raonar i relacionar idees amb fets quotidians, comunicar per escrit les seves argumentacions, etc., en-

cara que siguin preguntes de matemàtiques o de ciències (vegeu un exemple al quadre 2; per a d'altres exemples, en els quals pot ser que es demani interpretar gràfics o justificar les opcions que escull, es pot consultar la web del Consell Superior d'Avaluació).

Tot i que l'OCDE és l'organisme que promou el programa, la definició del concepte de competència, la selecció de les competències a avaluar i l'elaboració de les preguntes s'ha encarregat a equips de professionals independents, formats per persones que tenen un gran reconeixement internacional en el camp de la sociologia, la filosofia, la psicologia, la pedagogia i les didàctiques de la llengua, de les matemàtiques i de les ciències. Personalment crec que els resultats del seu treball són excel·lents i que tots els professionals de l'ensenyament hauríem d'aprofundir força en la seva proposta.

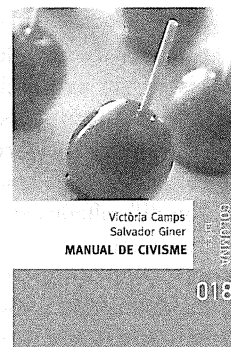
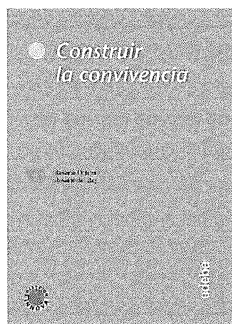
No hi ha dubte que el repte que planteja el programa PISA és molt alt i sembla quasi inassolible. Ens podem preguntar si realment és possible aconseguir que els nostres joves llegeixin i que es posin en situació de respondre a preguntes que no podran haver trobat al llibre de text o memoritzat. Davant del repte tenim dues opcions: la primera és renunciar d'entrada i dir que és impossible, però la segona és la de buscar maneres per afrontar-lo, estudiant i experimentant junt amb d'altres professionals de l'educació noves maneres de fer a l'aula i al centre.

Des de fa uns quants anys els que ens

dediquem a ensenyar vivim una situació de canvi constant, conseqüència sens dubte de l'evolució de la societat i de les noves necessitats educatives generades. Tanmateix, els canvis a l'escola han estat sovint més de tipus organitzatiu (per exemple, la implantació d'una escola comprensiva fins els setze anys) i de caracterització de la població escolar (alumnes immigrants provinents de països amb cultures molt diverses, falta d'estímul social cap a l'aprenentatge...) que no pas en allò que ensenyem i com ho ensenyem d'acord amb la nova realitat (tant pel que fa al contingut i la metodologia, com a horaris, relacions entre disciplines, etc.).

És possible que pensem que els nostres «polítics» no han sabut trobar fins ara la manera d'avançar en aquest segon tipus de canvis i que més bé ens han provocat un desànim i falta d'il·lusió envers la nostra feina, però també és cert que potser majoritàriament hem delegat massa responsabilitats i no hem assumit prou que la professió és nostra.

Com deia recentment V. Navarro a *El Periódico* (20-1-05), «Catalunya és un dels països en el qual la variable classe social té més impacte en els resultats del PISA (...) i això no és bo per a cap classe social» i, afegeixo, ni per al país. Serem capaços de sortir-nos-en?



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ABENOZA GUARDIOLA, Rosa. *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2004 (Cuadernos de Educación; 5)

ARÀNEGA, Susanna. *La programació a l'educació infantil i primària: la programació didàctica i les unitats didàctiques*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005 (Material de preparació per a les oposicions per a mestres d'escola pública)

ARNAIZ, Vicenç. *Jugant, jugant... L'ofici de créixer*. Barcelona: Graó, 2005 (Família i Educació; 2)

CAMPS, Victòria; GINER, Salvador. *Manual de civisme*. Barcelona: Columna, 2005 (Columna Idees; 18)

*La conquesta de l'autonomia*. Judit Falk (Ed.) Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004 (Temes d'Infància; 49)

Extracte de l'índex:

Importància del moviment en el desenvolupament de la persona: iniciativa i competència; Els grans moviments i l'estructura

de l'entorn: un procés de desenvolupament diferent; Quan toquem el cos del nadó...; Les atencions corporals a Lóczy.

*La evaluación psicopedagógica*. Manuel Sánchez-Cano, Joan Bonals (Coords.) Barcelona: Graó, 2005 (Formación y desarrollo profesional del profesorado; 208)

Extracte de l'índex:

Demanda de evaluación psicopedagógica; Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica; La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos; Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red; Elaboración de dictámenes e informes; La evaluación psicopedagógica del alumnado con un entorno socialmente desfavorecido; La evaluación psicopedagógica del alumnado que tiene dificultades de comunicación y lenguaje; La evaluación psicopedagógica del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo; La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolari-

zado en modalidad oral; La evaluación psicopedagógica del alumnado con déficit visual; La evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad motora; del alumnado con problemas y trastornos emocionales y conductuales; del alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita; La evaluación de las matemáticas; Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos; La evaluación del alumnado con retraso mental.

GRENNE, Maxine. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005 (Micro-Macro Referencias; 5)

GÜELL, Manel. *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó, 2005 (Desarrollo personal del profesorado; 2)

*Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Carles Monereo (Coord.) Barcelona: Graó, 2005 (Tecnologías de la información y de la comunicación; 209)

MACEDO, Donaldo; DENDRINOS, Bessie; GOUNARI, Panayota. *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó, 2005 (Crítica y fundamentos; 4)

Extracte de l'índex:

La política de la intolerancia: la política lingüística de los EE.UU. en acción; Discursos europeos de homogeneización en el discurso de planificación lingüística; El colonialismo del «sólo-inglés»; El racismo lingüístico en el discurso europeo sobre la enseñanza de lengua extranjera; Exigir la lengua de la posibilidad: más allá del cinismo del neoliberalismo.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé, 2004 (Innova; 20)

Extracte de l'índex:

Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos; Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico; Interculturalidad y convivencia escolar; El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales; El plan de acción tutorial: una herramienta de la convivencia; Compartir la actividad y tejer la convivencia en la escuela de primaria; El patio de recreo: escenario de convivencia entre escolares de primaria; Compartir valores y construir la convivencia en la educación secundaria; Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia; aprendiendo de la investigación y el esfuerzo colectivo.

*Pensando querer. Sexualidad, cultura y educación*. Susan Talburt, Shirley R. Steinberg (Eds.) Barcelona: Graó, 2005 (Críticas y Fundamentos; 5)

TROMELLINI, Pina. *Un legado para la vida ¿Todavía se pueden transmitir valores a los hijos?* Barcelona: Graó, 2005 (Micro-Macro Referencias; 6)

WEBER, Nicolás. *La escritura árabe es fácil*. Barcelona: Sirpus, 2004

# novetat

## **Va de mestres** **Carta als mestres** **que comencen**

**Jaume Cela Ollé**  
**Juli Palou Sangrà**

Col·lecció Testimonis, 3  
134 pàg. 12 euros



**2a**  
**edició**

*Va de mestres. Carta als mestres que comencen* és, sobretot, el que el títol indica: una carta que els autors adrecen a totes les persones que volen fer de mestres.

Per la manera distesa i alhora profunda com tracten els diferents temes, la lectura d'aquest llibre també és molt recomanable per als mestres amb experiència i per a totes les persones interessades en l'educació.

Els autors passen revista als punts més destacats de l'exercici d'aquesta professió tan apassionant i complexa, analitzen quins són els elements que han d'estar presents en tota acció educativa, sigui quin sigui el marc social on aquesta estigui situada.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres**  
**Rosa Sensat**

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

**Distribucions**  
**Pròleg, S. A.**

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

## Cartellera

### JORNADES

**VI Jornades d'Escoles 0-12**  
**Bellaterra, 8 i 9 d'abril de 2005**



*Lloc:* Facultat de Ciències de  
l'Educació-UAB

*Informació:* <http://es3-12.pangea.org>

**VII Jornades de Pedagogia del Patrimoni**  
**Reial Monestir de Santes Creus,**  
**dies 29 i 30 d'abril de 2005**

*Informació:* [www.xtec.es/sgfp](http://www.xtec.es/sgfp)  
de la Subdirecció General de Formació  
Permanent i Recursos Pedagògics

**Jornada Espiral 2005**  
**dia 11 de juny de 2005**

La jornada versarà sobre aplicacions educatives  
lliures i innovadores de les TIC: recursos i  
experiències, dirigides tant a l'ensenyament  
formal com no formal.

*Data límit de presentació de comunicacions:*  
**11 d'abril de 2005**

*Informació:* [associacio@ciberespiral.org](mailto:associacio@ciberespiral.org)  
<http://www.ciberespiral.org>

**IV Jornada «Qui educa?»**  
**Educació Infantil i comunitat**  
**dies 6 i 7 de maig de 2005**

Aquesta jornada té com a objectiu  
analitzar, reflexionar i intercanviar  
plantejaments i experiències que ajudin  
a repensar el paper dels mestres i  
educadors.

*Organitza:* Programa d'Educació In-  
fantil de l'ICE de la UB

*Informació:* Secretaria de l'ICE  
Tel.: 93 402 10 24  
<http://www.ub.es/ice>,  
[www.ub.edu/ice](http://www.ub.edu/ice)

**PREMIS****III Edició Treball de Recerca de Batxillerat «Sinibald de Mas»**

Aquest premi té com a objectiu fomentar l'estudi científic de temes relacionats amb Torredembarra i el seu entorn entre els joves.

*Organitza:* Patronat Municipal de Cultura de Torredembarra

*Termini de presentació:* Els treballs s'han de presentar abans del **15 d'abril** al

Patronat de Cultura

c/ Capella, 6, despatx 10 • 43830 Torredembarra

**Premi en valors Montserrat Roig**

L'IES Montserrat Roig de Terrassa, amb el suport de les regidories d'Educació, Promoció de la Dona, Cultura i Acció Cívica, convoca per al curs 2004-05 la primera edició del premi en valors Montserrat Roig, amb el desig de promoure i donar a conèixer totes aquelles iniciatives, activitats i accions que tinguin a veure amb una educació en valors solidaris, d'igualtat, respecte, cooperació, consum responsable, ecologia, etc.

*Termini de presentació:* Els treballs s'han de presentar **abans del 6 de maig** a:  
l'IES Montserrat Roig  
c/ Cervantes, 46 • 08221 Terrassa

**CONGRÉS**

**VII Congreso Internacional sobre Investigación  
en Didáctica de las Ciencias  
Granada, dies 7 i 10 de setembre de 2005**

*Organitza:* Enseñanza de las Ciencias

*Informació:* <http://blues.uab.es/rev-ens-ciencias/congreso>

**III Congreso Internacional de Educación Ambiental.  
«Hacia el Desarrollo Sostenible en el Tercer Milenio»  
Granada, dies 27 a 30 de setembre de 2005**

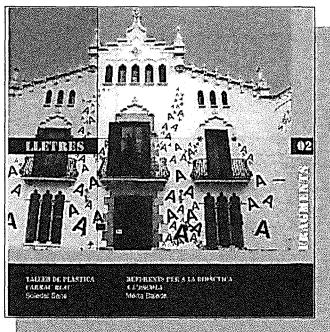
*Organitza:* Asociación Española de Educación Ambiental

# novetat

## Lletres

Soledat Sans i Marta Balada

Col·lecció Fragments, 2  
48 pàg. PVP: 13 euros



El llibre que es presenta és el resultat d'un diseg de renovació constant per satisfer les necessitats dels nens i de les nenes en un entorn canviant.

Presenta una imatge d'infant com a persona, com a totalitat, competent, que pensa, que té sentiments, que té necessitats, que se sent part del món des del moment que neix, que busca explicacions d'aquest món i construeix teories, que descobreix els altres, que necessita els altres per conèixer i saber, per estimar i per estimar-se.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

0000000, 35  
08032 000000000  
000: 933 472 511  
000: 934 569 506  
000000: 0000000@000.00



# ROSGIA

# PREMI PEDAGOGIA

**25a  
convocatòria**

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

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

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

Per consultar les bases:  
**[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**

Convoca:

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

Amb la col·laboració de:



Ministerio de Educación y Cultura  
Subdirección General  
de Formación del Profesorado



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Educació

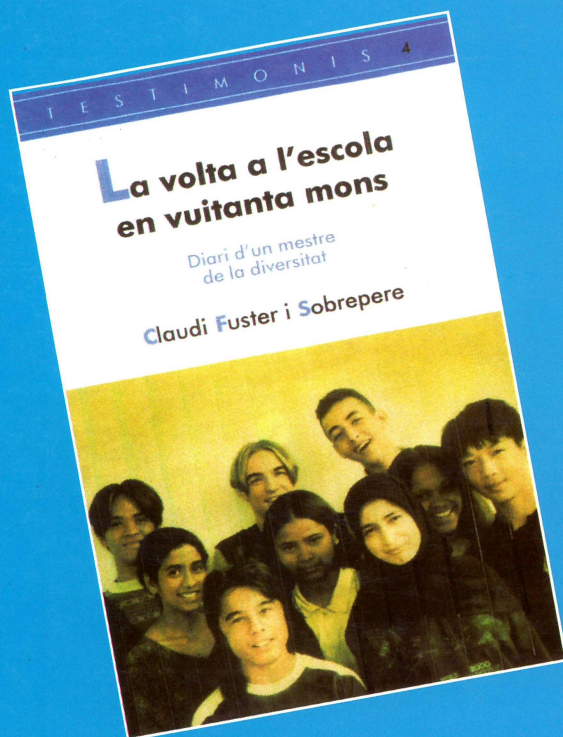
Ajuntament  de Barcelona  
Institut d'Educació



Diputació  
Barcelona  
xarxa de municipis

**OCTAEDRO**

# novetat



## **La volta a l'escola en vuitanta mons**

*Diari d'un mestre  
de la diversitat*

**Claudi Fuster i Sobrepere**

Col·lecció Testimonis, 4

Edita:

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

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

R  
S  
S  
A  
T

## **COL·LECCIÓ TESTIMONIS**