

## Any nou, vida nova?

L'Administració educativa ha volgut traslladar una imatge de renovació pedagògica a la societat en aquest inici de curs. S'han destacat, com a novetats més emblemàtiques, l'estrena de la nova assignatura d'educació per a la ciutadania, un nou pla intensiu per a la immersió lingüística, i la introducció d'una tercera llengua com a vehicular d'una matèria del currículum.

Confessem que, tot plegat, ens ha sobtat. No el fet que els responsables del sistema aprofitin l'arrencada del curs escolar per fer el seu màrqueting institucional, sinó que els missatges pretesament «renovadors», de renovació en tenen ben poc. La immersió lingüística, per exemple, és quelcom que ve de molt lluny i que no ha cessat de realitzar-se. És cert que el context sociolingüístic actual ha variat d'acord amb l'arribada de població nouvinguda de països estrangers, però en temes d'immersió no partim de zero.

Sobre la introducció d'una tercera llengua, tampoc no podem dir que es tracti d'una novetat. Moltes escoles hi han treballat, i continuen treballant-hi, des de fa temps. Més aviat el que resulta nou és l'intent de generalització d'aquest model lingüístic de centre a moltes més escoles, cosa que haurem d'observar amb molt deteniment perquè ja sabem que els processos d'innovació són costosos i no es fan en dos dies.

I d'educació per a la ciutadania també fa anys que es ve fent, i potser d'una manera més adequada que en l'actualitat. De fet, educar ciutadans i ciutadanes d'una societat democràtica és precisament el sentit últim de la funció de l'escola, per la qual cosa totes i tots eduquem en la ciutadania. Deixant de banda el debat al voltant de l'assignatura, allò que semblaria raonable és parlar d'un aprofundiment o d'una atenció específica a determinats aspectes de l'educació per a la ciutadania.

Això no obstant, siguin novetats o no, allò que els i les mestres esperem dels nostres responsables institucionals és que aquests projectes tinguin èxit, i contribueixin efectivament a la millora del sistema i de l'educació que proposem a infants i adolescents del país. Que allò que s'enceti, acabi a temps i bé. Això sí que seria una autèntica novetat.

## Presentació del monogràfic

Els articles del monogràfic d'aquest número estan dedicats a reflexionar sobre la metodologia del treball per projectes avui. A la llum d'un currículum definit per competències, els projectes esdevenen un recurs de primer ordre a l'hora de desplegar-lo.

No ha estat un monogràfic fàcil de construir. En primer lloc, perquè poca cosa podem dir més des d'un punt de vista teòric que no hagi estat dit ja. I en segon terme, perquè existeix una gran heterogeneïtat de propostes i experiències que poden ser identificades sota el paraigua ampli d'aquesta metodologia.

Per això, d'una banda hem optat per comptar amb dues veus autoritzades a l'hora de reflexionar sobre la qüestió. A través del pensament de Philippe Perrenoud i de Fernando Hernández, plantejem l'estat del tema i el sentit que pot tenir per a l'educació.

D'altra banda, complementem el monogràfic amb diverses experiències dutes a terme a primària i secundària que poden ser exemplificadores del treball per projectes. Difereixen en el seu abast i complexitat, el temps de duració i, fins i tot, en la seqüència desenvolupada, però hem sabut veure-hi en totes el rerefons d'allò que significa emprar aquesta metodologia.

La metodologia de treball per projectes és sempre un d'aquells temes recurrents i inacabats. En aquesta ocasió, no és el primer cop que ens n'ocupem a *Perspectiva Escolar*, i esperem que, a través dels articles que rebem dels mestres i les mestres que ens llegeixen sobre els seus projectes, puguem seguir parlant-ne durant molt de temps més.

*Després de donar una definició provisional del treball per projectes i situar aquesta metodologia en els seus orígens i en el marc actual, que presenta utilitzacions més o menys ambicioses, l'autor exposa els principals objectius que se'n poden esperar i els beneficis que se'n poden treure.*

## **Aprendre a l'escola a través dels projectes: per què?, com?<sup>1</sup>**

La metodologia de treball per projectes va ser, al començament, cosa d'alguns corrents de pedagogia activa. El projecte, com «l'escola del treball», el «text lliure», la «correspondència» o la «classe cooperativa», s'inscrivien en una *oposició* a una escola pública autoritària, centrada en un aprenentatge basat en la memòria i l'exercici.

Avui, l'escola pública és una amalgama de tota mena d'idees cada vegada menys noves, que, a l'origen, es van desenvolupar al marge. A la pràctica, la barreja de pedagogies tradicionals i pedagogies alternatives resulta globalment una mena de paté de cavall i d'oreneta, una mica menys desequilibrat a l'escola primària que a l'ensenyament mitjà. Pel que fa a les intencions i els discursos, en canvi, és difícil de dir avui dia a qui pertany «el treball per projectes». Continua sent, certament, un dels temes forts d'alguns moviments pedagògics, com el Grup francès d'educació nova, però qualsevol es pot creure autoritzat a recórrer a la pedagogia del projecte sense afiliar-se per això a un moviment específic.

**Philippe Perrenoud**  
Facultat de Psicologia  
i de Ciències  
de l'educació.  
Universitat de  
Ginebra. 2002

1. PERRENOUD, Ph. «Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi?, comment?». *Éducateur*, núm. 14, p. 6-11. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

#### 4 Els projectes de treball

L'amplitud variable de la metodologia de treball per projectes i el conjunt de pràctiques d'ensenyament-aprenentatge en les quals s'insereixen augmenta, d'altra banda, la confusió. En la seva visió més ambiciosa, el treball per projectes és l'espina dorsal d'una pedagogia del projecte com a *mode ordinari de construcció dels sabers a l'aula*. A l'altre extrem, és una activitat entre moltes altres, que posa de costat la solució d'enigmes, els mots encreuats o el concurs de càlcul mental en la panòpia de les metodologies que pretenen fer que els aprenentatges siguin menys àrids i implicar aquells alumnes que el «saber pur» mobilitza poc.

És, doncs, difícil de posar-se d'acord sobre allò de què es parla. Cada ensenyant té probablement una relació personal amb els projectes, en la vida i a classe. Els uns, separats de tota cultura pel que fa a la pedagogia activa, es veuen reduïts al sentit comú i a l'esperit del temps i afaiçonen per al seu propi ús una visió artesana del projecte. Els altres se senten membres d'un moviment pedagògic i/o d'un equip en els quals la pedagogia i el treball per projectes tenen una història i una significació fàcils d'identificar.

Parlar de *pedagogia del projecte* com a principi general d'organització del treball corre el risc de fer fugir bastant ràpidament tots aquells que no s'inscriuen en *una* pedagogia definida, sinó que «fan la seva compra» en el ventall de metodologies proposades per la tradició, els formadors, els investigadors en didàctica, els moviments pedagògics o altres corrents, com la gestió mental.

Parlar de *treball per projectes* presenta l'avantatge de no descartar de conjunt tots aquells per als quals treballar per projectes no és una orientació global, sinó una manera *entre altres* de posar a treballar els alumnes. Comencem l'anàlisi en aquest nivell, menys exigent i menys coherent sens dubte, però que pot promoure el debat en el cercle, que s'eixamplarà, d'aquells que ja no veuen l'ofici d'alumne com una successió de lliçons magistrals que han d'escoltar religiosament i d'exercicis que cal fer escrupulosament.

Quines són, doncs, les raons per escollir una metodologia de treball per projectes? Si les lògiques que presideixen l'elecció d'un tipus d'activitats o d'un altre fossin clares i compartides, es disposaria d'una trama conceptual en la qual es podria situar el treball per projectes. Per

desgràcia, no podem considerar aquest punt de referència com a adquirit. Procedim, doncs, a l'inrevés: donada una definició provisional del treball per projectes, intentem veure per a què serveix, què se'n pot esperar. Un cop establert aquest inventari, serà el moment de preguntar-se si hi ha altres activitats que compleixin les mateixes funcions, dit d'una altra manera: amb què el treball per projectes entra en concurrència directa i en quins terrenys és l'únic recurs.

La definició provisional està manllevada de la unitat d'integració «Complexitat i gestió de projecte» de la llicenciatura d'*Ensenyament* i sobretot de l'enfocament proposat als estudiants quan són invitats, en col·laboració amb un tutor de pràctiques de la seva disciplina, a dur a terme un treball per projectes durant dues setmanes, per aproximadament la meitat del temps de classe. El treball per projectes:

- és una empresa col·lectiva gestionada pel grup classe (l'ensenyant anima, però no ho decideix en absolut);
- s'orienta cap a una producció concreta (en sentit ampli: text, diari, espectacle, exposició, maqueta, mapa, experiència científica, dansa, cançó, bricolatge, creació artística o artesana, festa, enquesta, sortida, manifestació esportiva, ral·li, concurs, joc, etc.);
- indueix un conjunt de tasques en les quals tots els alumnes poden implicar-se i fer un paper actiu, que pot variar d'acord amb els seus mitjans i els seus interessos;
- suscita l'aprenentatge de sabers i de saber fer de gestió de projecte (decidir, planificar, coordinar, etc.);
- afavoreix al mateix temps uns aprenentatges identificables (almenys després) que figuren en el programa d'una o algunes disciplines (francès, música, educació física, geografia, etc.).

El treball per projecte es defineix més fàcilment per les seves modalitats que no pas per la seva filosofia, ja que en formació inicial una part del treball d'anàlisi *ex post* consisteix justament, sobre la base d'una experiència, a identificar les raons de comprometre's més o menys regularment en aquesta metodologia a l'escola primària.

Els formadors responsables d'aquesta unitat es van adonar, en el decurs dels anys, que calia probablement dir-ne alguna cosa més perquè l'anàlisi no es perdés en una diversitat excessiva de projectes.

6 Els projectes de treball

Què podem esperar d'un projecte d'aquesta mena? Es veu clarament que no està connectada a cap disciplina particular. El treball per projectes en ciències, per exemple, per iniciar al mètode experimental, presenta unes especificitats. En francès, si intentes desenvolupar una posició d'autor o una actitud metalingüística, això impregnà el procés.

Tanmateix, no entrarem ara en el que particularitza el treball per projectes segons els camps disciplinaris. Limitem-nos a esbossar respostes *comunes*, sabent que la validesa no és pas igual segons que es tracti de geografia o d'educació física. Admetem, igualment, que el treball per projectes pot restar essencialment intern a una disciplina, que en pot concernir unes quantes o encara apuntar a aprenentatges «no disciplinaris», de l'ordre de la socialització o de les «competències transversals».

Es pot defensar en aquest punt que un treball per projectes, en el marc escolar, pot pretendre un o diversos dels objectius següents:

1. Generar la mobilització de sabers i del saber fer adquirits, construir competències.
2. Fer veure unes pràctiques socials que fan créixer el sentit dels sabers i dels aprenentatges escolars.
3. Descobrir nous sabers, nous mons, en una perspectiva de sensibilització o de «motivació».
4. Col·locar davant d'uns obstacles que no es poden superar si no és a costa de nous aprenentatges, que cal dur a terme fora del projecte.
5. Provocar nous aprenentatges en el marc mateix del projecte.
6. Permetre d'identificar les adquisicions i les mancances en una perspectiva d'autoavaluació i d'avaluació balanç.
7. Desenvolupar la cooperació i la intel·ligència col·lectiva.
8. Ajudar cada alumne a adquirir confiança en ell mateix, reforçar la identitat personal i col·lectiva a través d'una forma d'*empowerment*, de presa d'un poder d'actor.
9. Desenvolupar l'autonomia i la capacitat de fer tries i saber-les negociar.
10. Formar per a la concepció i la realització de projectes.

A aquests objectius, s'hi afegeixen uns beneficis secundaris:



Foto: Neus González

- implicar un grup en una experiència «autèntica», forta i comuna, per retornar-hi d'una manera reflexiva i analítica i ancorar-hi uns sabers nous;
- estimular la pràctica reflexiva i els interrogants sobre els sabers i els aprenentatges.

Reprenem aquestes deu «funcions» explicitant els seus enunciat i donant-ne alguns exemples.

### **1. Generar la mobilització de sabers i del saber fer adquirits, construir competències**

Un projecte et posa al davant de problemes «veritables», que no són uns exercicis escolars, sinó problemes que s'han de resoldre i uns obstacles que el grup ha de superar per arribar als seus fins. El treball

## 8 Els projectes de treball

per projectes col·loca, doncs, el paleta al peu del mur i l'obliga a mesurar-se a uns reptes, que no estan pas organitzats perquè estiguin exactament a la seva mida, i no es presenten en les formes de treball escolar ordinari.

Per això, esdevé possible d'exercir el *transfert* o la *mobilització* de recursos cognitius fins aleshores treballats i avaluats separatament. L'alumne-actor té d'aquesta manera l'ocasió no solament de prendre consciència del que sap i de la seva capacitat de servir-se'n en una situació determinada, sinó de desenvolupar aquesta capacitat.

Ens trobem doncs, d'aquesta manera, en un context d'acció necessària per al desenvolupament de competències (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1998), encara que el treball per projectes no sigui l'única manera de contribuir-hi.

### **2. Fer veure unes pràctiques socials que fan créixer el sentit dels sabers i dels aprenentatges escolars**

El projecte és mobilitzador, per als alumnes, ja que els reptes els importen. Ara bé, aquests reptes no són en primer lloc aprendre o comprendre, sinó *reeixir*, assolir un objectiu, rebre un *feed-back* positiu d'un destinatari o tenir la satisfacció del treball acomplert i del desafiament acceptat.

Per a l'ensenyant, és clar, el repte principal és, en principi, fer aprendre. Els alumnes ho sospiten, però el projecte només els pot implicar si l'aprenentatge representa un benefici secundari. Si no, els alumnes es tornen a trobar en una situació clàssica de treball escolar i recorren als mecanismes de defensa habituals.

L'existència d'un veritable *repte* acosta el treball escolar a situacions que es poden trobar en la realitat: fer una enquesta, organitzar un concurs, una festa o una jornada esportiva, muntar un espectacle, escriure una novel·la, editar un diari, fer un experiment científic, rodar una pel·lícula, escriure's amb destinataris llunyans, crear un centre de recursos o proposar l'arranjament o equipament d'un lloc no són pràctiques purament escolars. Existeixen en la societat, i el treball per projectes s'hi inspira.



Encara que no hi ha ningú que sigui del tot ingenu i tothom sap que es va a l'escola per aprendre, els alumnes que «entren en el joc» es comporten com uns actors socials compromesos en unes pràctiques socials bastant properes a la vida.

D'aquesta experiència es pot esperar una presa de consciència de l'existència i fins i tot de certes pràctiques socials i de la seva condició, comprendre per exemple que publicar un diari no és una cosa màgica, que demana treball, cooperació, perseverança, mètode i sobretot competències i sabers. Permet, a més a més, donar sentit a nocions, mètodes i coneixements que s'aprenen a classe. La seva apropiació és facilitada perquè, d'objectes escolars, es transformen en *eines* al servei d'una pràctica social que es pot identificar.

### **3. Descobrir nous sabers, nous mons, en una perspectiva de sensibilització o de «motivació»**

Un projecte, encara que sigui canònic, porta a topiar contra obstacles inesperats i a descobrir noves facetes de la cultura. Un grup que vol editar la novel·la que ha escrit se'n va a veure un impressor i descobreix mons insospitats: el món dels materials (papers i formats diferents, les tapes, les enquadernacions), el món de les màquines i de les tècniques (fotocomposició, offset), el món de les competències professionals, el món de les transaccions (pressupost, cost unitari, preu de venda), el món de les regles jurídiques (responsabilitats dels autors i de l'impressor, copyright) i indirectament el món de l'edició, de les arts gràfiques, de la publicitat, de la premsa, de les llibreries.

Aquestes incursions en mons socials, sigui directes, sigui indirectes, com que són evocades al llarg de les operacions, formen part de la construcció d'una cultura general i d'una educació per a la ciutadania, ja que comprendre la societat vol dir entrar en contacte amb els seus múltiples engranatges, almenys tant com conèixer la seva Constitució!

Tots aquests mons ofereixen entrades en els sabers. Fan veure unes pràctiques i unes competències que mobilitzen uns sabers. Hi circulen mots, nocions, problemes, regles que justifiquen una part dels aprenentatges escolars i, per tant, augmenten el seu sentit.

#### **4. Col·locar davant d'uns obstacles que no es poden superar si no és a costa de nous aprenentages, que cal dur a terme fora del projecte**

Un projecte col·loca davant d'uns obstacles que no tothom pot superar per ell sol. Llavors se'n surten perquè un o dos alumnes en saben més que els altres o perquè l'ensenyant o altres adults donen una empenteta. Aquesta ajuda forma part del procés de treballar per projectes i que no és problemàtic tret que es converteixi en la regla. De vegades, algú renuncia, mancat de disposar dels sabers i del saber fer i de poder adquirir-los en viu, a temps.

Quan un no sap que fer, aprèn almenys que hi ha tasques útils, pertinents, davant de les quals està mancat de coneixements i de saber fer operatius. No és sempre possible (cf. 5, més avall) de posar remei a allò que manca en el marc del projecte, però almenys un pot identificar-ho i transformar-ho en una necessitat de formació o, com a mínim, una certa disponibilitat per aprendre allò que ha fallat.

És important, evidentment, que aquestes constatacions no siguin viscudes com a fracassos o marques d'incompetència, sinó com a experiències normals d'un subjecte en desenvolupament, que topa amb uns límits, però pot desplaçar-los.

#### **5. Provocar nous aprenentatges en el marc mateix del projecte**

De vegades l'aprenentatge exigint per superar l'obstacle és possible en el marc mateix del projecte. De vegades, hom aprèn «en el lloc de treball», per assaigs i errors, trencant-se el cap, observant, discutint. També es pot suspendre l'acció i anar a demanar un complement de formació.

En el marc escolar, és possible, i doncs temptador, que cada dificultat sigui el pretext per improvisar una «petita lliçó». *Maîtrise du français* (Besson i altres) proposava de bastir una seqüència didàctica sobre l'articulació d'activitats marcades molt properes de projectes i de tallers d'estructuració treballant nocions específiques. Per exemple, en l'escriptura d'una narració, es pot topar contra el problema del passat

simple o del diàleg i operar d'alguna manera un tall per tornar després a la tasca més ben armat.

Cal simplement considerar que l'abús d'aquests talls o desconnexions fa perdre tota la seva sal, és a dir tot el seu sentit al projecte, perquè trenca la seva dinàmica i, doncs, la implicació dels actors. Val més acceptar, doncs, que no totes les mancances siguin omplertes immediatament.

## **6. Permetre d'identificar les adquisicions i les mancances en una perspectiva d'autoavaluació i d'avaluació balanç**

El funcionament dels alumnes en un projecte ofereix una magnífica ocasió d'autoavaluació espontània o sol·licitada. Això és legítim, a condició que no resulti massa pesat o paralizador, que es prengui un temps d'anàlisi de les tasques acomplertes, dels èxits i dels fracassos en cada una d'elles i del que aquestes ens diuen de les adquisicions. Aquesta autoavaluació pot desembocar en unes ofertes de formació, però no ha de ser així sistemàticament i encara menys en ofertes de remeis o de suport pedagògic. En efecte, el treball per projectes pot posar en evidència llacunes completament legítimes, que no requereixen cap intervenció urgent de l'ensenyant. L'autoavaluació alimenta una forma de lucidesa que pot guiar nous aprenentatges, però també, simplement, permetre a cadascú de descobrir els seus punts forts i els seus punts febles i, en conseqüència, definir el seu rol i les seves accions.

L'ensenyant pot també servir-se dels projectes per conèixer i comprendre millor els seus alumnes i identificar millor –perquè els veu treballant en tasques múltiples i diverses– els seus assoliments i les seves dificultats. És una eina important d'observació formativa.

## **7. Desenvolupar la cooperació i la intel·ligència col·lectiva**

Un projecte obliga a cooperar i, per tant, a desenvolupar les competències que s'hi relacionen: saber escoltar, formular propostes, ne-

## 12 Els projectes de treball

gociar compromisos, prendre decisions i atènyer-s'hi. Però també saber oferir i demanar ajuda, compartir les seves preocupacions o els seus sabers; saber repartir les tasques i coordinar-les; saber avaluar en comú l'organització i els progressos del treball; gestionar conjuntament tensions, problemes d'equitat o de reconeixement, fracassos. S'hi afegix, a tot això, un treball sobre les competències de comunicació escrita (plans, memòries, correspondència, passos a seguir) i oral (argumentació, animació, compartir sabers, etc.), com a estris funcionals de la cooperació.

Més enllà de les competències, els alumnes prenen consciència de la importància d'una intel·ligència col·lectiva o distribuïda, de la capacitat d'un grup, si aquest funciona bé, de fixar-se objectius que cap individu no pot esperar d'assolir tot sol.

En una societat en la qual la cooperació i el treball en xarxa esdevenen la regla en les organitzacions, especialment pel que fa als projectes, aquest sol objectiu podria justificar un entrenament intensiu en el marc escolar.

### **8. Ajudar cada alumne a adquirir confiança en ell mateix, reforçar la identitat personal i col·lectiva a través d'una forma d'empowerment, de presa d'un poder d'actor**

En un projecte, a títol individual o com a grup, cada u és actor i valora que ell té influència sobre el món i sobre els altres, que té un cert poder i que aquest poder és funció del seu treball, de la seva determinació, de la seva convicció, de les ganes d'aprendre i del sentiment de ser-ne capaç.

Es diu amb molta naturalitat que l'escola ha de desenvolupar la ciutadania, la identitat, la solidaritat, l'estima d'un mateix, l'esperit crític. Però hom es pregunta menys sovint en quin marc aquests aprenentatges poden tenir lloc. Els projectes creen dinàmiques de cooperació, exigeixen una forta implicació i topen amb seriosos obstacles. Per això es confronten amb els altres i amb la realitat «en un grau molt alt», fet que ajuda cadascú a construir-se com a persona, a lligar-se amb els altres tant com a diferenciar-se'n.



*Foto: Adelina Escandell*

Els treball sobre l'*empowerment* (Hargreaves i Hopkins, 1991) mostren fins a quin punt, en les organitzacions, els individus tenen dificultat a considerar-se actors quan els altres els tracten com a agents. Aquesta identitat d'actor ve de lluny i si l'escola no la construeix queda totalment dependent de l'educació familiar i, per tant, molt desigual. Els que no tenen la sort de construir en aquest marc una identitat personal forta aborden el món del treball molt desproveïts!

## **9. Desenvolupar l'autonomia i la capacitat de fer eleccions i saber-les negociar**

En un projecte, cada individu corre el risc de ser endut per les eleccions col·lectives que ell no comprèn o no comparteix, mancat d'haver-se sabut defensar i fer prevaldre almenys algunes de les seves idees. Un treball per projectes afavoreix, doncs, un doble aprenentatge:

## 14 Els projectes de treball

- d'una part, l'aprenentatge de l'autonomia en relació amb el grup, que permet a l'individu d'arranjar-se zones en les quals ell roman amo de la seva acció o, almenys, d'una part de les modalitats, o finalitats; per això, cal saber fer reconèixer la seva competència i de fer-se delegar unes tasques sense que aquestes siguin prescrites en el seu detall;
- d'altra part, l'aprenentatge de formes concretes de fer-se escoltar en un grup i d'influir en les decisions col·lectives, de tal manera que s'hi pugui reconèixer.

Aquestes dues competències són fortament complementàries. L'individu salvaguarda la seva autonomia protegint una esfera d'activitat en la qual ell és «amo d'ell mateix» i també encarrilant les orientacions del grup i les regles del joc en el sentit de les seves pròpies preferències (Vassilef, 1997; Perrenoud, 1999).

### **10. Formar per a la concepció i la realització de projectes**

En una «societat-projecte» (Boutinet, 1993, 1995; Courtois i Josso, 1997) una bona part dels professionals es troben, més o menys sovint, compromesos en projectes de desenvolupament, de reestructuració, d'innovació. En la vida de fora del treball, passa el mateix en el terreny associatiu, polític, sindical, esportiu, cultural.

Aprendre a realitzar projectes d'una manera a la vegada crítica i constructiva és, doncs, per si sol un aprenentatge important quan aquesta forma d'acció col·lectiva esdevé banal. Ara bé, si no és pas inútil disposar d'alguns consells metodològics, el punt essencial d'aquest aprenentatge continua sent experimental. Aprens tot fent. Els projectes que funcionen es beneficien en general de l'aportació de les persones o dels agents que són competents a l'hora de conduir grups o de mediar, figures sense les quals les divergències pròpies d'un grup perseguint els seus objectius poden esclatar. A la classe, és l'ensenyant el que fa aquest paper, però pot donar a alguns alumnes l'oportunitat d'assumir-ne alguns aspectes i a d'altres, si més no, l'oportunitat de veure funcionar pràctiques facilitadores. El consell de classe, instància de regulació més permanent, crea els mateixos efectes de formació.

Aquests aprenentatges no deixen de tenir un lligam amb les disciplines i, especialment, la història i les llengües, ja que una part de les transformacions polítiques i socials passen per moviments socials orientats per projectes. Pel que fa a les estratègies argumentatives, a les capacitats de reformulació i de nous enfocaments, a punts d'acord i de treball a fer, estan al cor de la realització de projectes. No es tracta doncs només d'habilitats, sinó de sabers sobre les institucions, el poder, la decisió, els dispositius de treball eficaç.

### **Beneficis secundaris**

En una classe, el treball per projectes no és mai un treball anodí si l'ensenyant accepta i afavoreix la devolució del projecte, dit d'una altra manera, si limita el seu propi poder i en deixa als alumnes.

Alguns ensenyants comencen el curs escolar amb un projecte: han entès que és la millor manera de crear un lligam social, de soldar el grup i també de donar als alumnes menys afavorits l'ocasió de presentar-se com a actors, de vegades divertits, eficaços o conciliadors, més que aparèixer d'entrada com a poc escolars o portadors de llacunes...

Aquesta experiència no és solament favorable a una dinàmica de classe; crea una cultura compartida de l'acció, a la qual hom es pot referir al llarg de tot el curs escolar per donar un sentit a certs sabers. En el treball escolar, en efecte, és important poder no només respondre de manera convincent a la pregunta «Per a què serveix això?», sinó de suscitar-la i de connectar la resposta amb els problemes concrets. El treball per projectes no ressegueix les pràctiques socials, però permet d'accedir a algunes d'elles de manera més convincent que per una evocació abstracta.

Per exemple, una experiència de projecte permet prendre consciència del fet que tota decisió es funda en uns sabers teòrics i també procedimentals i els que exerceixen una certa influència no són pas els que criden més fort, sinó els que analitzen les possibilitats i els mitjans i contribueixen a concebre estratègies realistes.

## Conclusió

No és necessari, evidentment, que cada projecte contribueixi a uns aprenentatges decisius en cada un dels seus registres. Més valdria apuntar específicament a un o dos i prendre els altres, si arriben, com a feliços beneficis secundaris.

Aquestes reflexions no tenen, doncs, cap intenció de normalitzar els projectes i encara menys de carregar-los amb tasques de formació d'una ambició desmesurada. Proposen, simplement, uns punts de referència per respondre a tres qüestions complementàries:

- En el moment en què s'esbossa el projecte: quines competències i coneixements se suposa que s'han de desenvolupar de manera prioritària? Una certa claredat pel que fa a aquesta qüestió pot prevenir desviacions o una dispersió massa gran.
- Durant el projecte mateix, com a eina de regulació, eventualment de forta reorientació, cal reflexionar si els objectius apuntats entren massa fortament en contradicció amb la dinàmica.
- En el moment en què s'acaba el projecte: quines competències i coneixements ha contribuït efectivament a desenvolupar en tots o en una part dels alumnes?

Es pot notar que les adquisicions evocades no estan contingudes en cap disciplina. Algunes són netament competències transversals, d'altres apareixen més pròximes a un programa disciplinari.

No n'hi ha tampoc d'exclusives pel que fa al tipus d'adquisició: coneixements, competències, però també actituds, valors, preses de posició, relacions amb el saber o amb l'acció, necessitats, projectes nous, imatge d'un mateix, representació del món i de l'acció individual o col·lectiva.

En resum, la metodologia de treball per projectes pot perseguir objectius molt diferents i no es tracta de jerarquitzar-los. En canvi, convé aclarir-los per no sucumbir a una forma de «romanticisme de projecte» que li conferiria unes virtuts sense sotmetre-les a l'anàlisi.



## Referències bibliogràfiques

- BESSON, M.-J. et al. *Maîtrise du français*. Vevey: Delta, 1979.
- BOUTINET, J.-P. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1933 (2a ed.).
- BOUTINET, J.-P. *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF, QSJ, 1933.
- BOUTINET, J.-P. (dir.) (1995) *Le projet, mode ou nécessité?* Paris: L'Harmattan, 1995.
- COURTOIS, B.; JOSSO, Ch. (dir.) *Le projet: nébuleuse ou galaxie?* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- HARGREAVES, D. H.; HOPKINS, D. (1991) *The Empowered School: The Management and Practice of School Development*. London: Cassell, 1991.
- LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation, 1994.
- PERRENOUD, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1998 (2a ed.).
- PERRENOUD, Ph. *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998.
- PERRENOUD, Ph. *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.
- REY, B. *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF, 1996.
- VASSILEF, J. «Projet et autonomie», dins Courtois, B.; Josso, Ch. (dir.) *Le projet: nébuleuse ou galaxie?* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1997, pàg. 93-138.

*L'autor de l'article, un dels professors que han impulsat i treballat més sobre els projectes de treball, explica els 25 anys d'història d'aquesta metodologia a Catalunya amb un to crític i explicitant algunes confusions i pràctiques diferents de treballar, alhora que afirma que la perspectiva dels projectes de treball continua viva a tots els nivells educatius.*

## **Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya**

***Fernando  
Hernández***

Aquesta és una història d'un trajecte personal des del qual tractaré de respondre a la invitació que m'ha fet *Perspectiva Escolar* d'explicar la història dels projectes de treball a Catalunya des de la meva experiència. Com en tot relat d'experiència, sóc conscient que el meu és una versió entre d'altres possibles. Altres persones que han participat en aquests quasi 25 anys d'aventura a favor d'una altra narrativa per a l'escola podrien explicar una altra història diferent. Però això és el que tenen les històries viscudes, que ofereixen una part d'una realitat que és múltiple i calidoscòpica.

Juntament amb aquest avís inicial, n'haig de fer un altre. Aquí parlo de projectes de treball, no de projectes, pedagogia de projectes o treball per projectes. Aquesta és una qüestió que cal que quedi clara, perquè al llarg d'aquest text es veurà la pertinència d'aquesta diferenciació.

### **Els inicis: la recerca d'una nova narrativa per a l'escola**

L'any 1981 treballava com a psicòleg escolar a Esplugues de Llobregat, on tractàvem de desenvolupar un projecte educatiu arrelat al municipi. Encara defenso aquesta vinculació de l'escola al municipi

perquè és quelcom que l'experiència de diferents països europeus, especialment els nòrdics, em confirma com a positiva i necessària. El nostre interès per aprendre de l'experiència dels altres ens va fer anar al nord d'Itàlia, on vam visitar el projecte municipal de Torí, les primeres experiències d'educació inclusiva i, per sobre de tot, el projecte politicoeducatiu de les escoles infantils de Reggio Emilia. Les converses amb Loris Malaguzzi, amb el professorat i personal de les escoles, a més de la convivència amb diària amb els nens i les nenes em vam deixar «tocat». Havia trobat el sentit per a un projecte politicopedagògic que estava cercant des que havia sortit de la universitat en diferents experiències educatives en les quals buscava alternatives a l'escola tradicional. Vaig tornar a Barcelona amb una idea que a poc a poc va anar prenent forma: no seria possible que la mateixa concepció de l'aprenentatge, de la relació pedagògica i de vinculació amb la comunitat es pogués portar a la resta de les etapes educatives (de la primària a la universitat)?

La idea es va quedar en fase d'incubació. Mentrestant vaig deixar Esplugues i vaig començar a treballar com a professor de psicologia de l'art a la Facultat de Belles Arts. Col·laborava amb l'ICE de la Universitat de Barcelona en la promoció d'una formació basada en la recerca-acció i en la perspectiva del currículum desenvolupat als centres que havia plantejat Stenhouse. L'exemple del seu currículum d'humanitats era un referent de com l'escola podia ensenyar amb sentit i sense compartiments de matèries. Això significava que estava interessat en com construir un currículum integrat, que possibilités als aprenents l'establiment de relacions a partir de processos d'indagació. D'això, en deia «aprendre a globalitzar».

Aquesta proposta de la globalització començava a circular entre el professorat amb el qual treballava des de l'ICE. Un matí, un grup de mestres de cicle mitjà d'una escola de Barcelona em va venir a veure per demanar-me si podia ajudar-les a donar resposta a una pregunta que no es podien treure del cap: estem possibilitant que els nostres nens i nenes aprenguin d'una manera globalitzada? Vam tardar cinc cursos (del 1983 al 1988) a donar resposta a aquesta qüestió i ha estat una de les aventures més apassionants en què he participat. Trobar la resposta em va permetre no només construir un saber com a assessor a partir d'una intervenció diferenciada a una escola (d'acord amb una demanda del professorat i que avançava a partir d'un constant procés de

## 20 Els projectes de treball

recerca-acció), sinó, per sobre de tot, portar a l'escola primària el que havia descobert a Reggio Emilia i havia anat completant amb d'altres lectures i experiències de formació.

### **La Reforma troba la seva manera d'ensenyar**

En el transcurs de cinc anys vam revisar les concepcions pedagògiques que guiaven les pràctiques del professorat de l'escola, aplegaven evidències del que tenia lloc a l'aula sobre les que reflexionaven i generaven coneixement pedagògic. I alhora començarem a donar forma i sentit a una proposta pedagògica que vam anomenar «projectes de treball». El nom de projectes venia de la influència de Reggio. A les seves escoles infantils, la noció de *progettazione* era un dels eixos pedagògics que ens remetia a una pràctica organitzada sota els principis de la indagació, l'exploració, la creativitat, el qüestionament i el fer públics –de manera visual– els processos d'aprenentatge.

La incorporació del complement «de treball» era una influència del llegat de Freinet i la seva invitació a fer que l'escola fos un espai per involucrar-se d'una manera activa, viva, laboriosa i vinculada a la vida diària d'allò après. No tenia, doncs, res a veure amb la Pedagogia de Projectes de Kilpatrick que la dècada de 1920 s'havia desenvolupat a Nova York sota la influència de les idees de Dewey, ni del mètode de projectes, propers al Centres d'Interès de Decroly.

Aquest procés que es vivia a l'escola Pompeu Fabra, el comparíem amb altres educadors de Catalunya, els quals ens van visitar amb motiu d'una exposició que vam organitzar per fer públic com enteníem el que era aprendre a l'escola. De manera paral·lela a aquest procés, el PSOE havia iniciat el procés de reforma educativa que va culminar el 1990 amb l'aprovació de la LOGSE.

Aquesta coincidència històrica va tenir una influència crucial en la trajectòria dels projectes de treball. El 1992, en ple procés d'implementació de la reforma, vam publicar amb Montse Ventura el llibre *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. L'èxit del llibre va ser immediat. Alguns dels responsables i formadors vinculats a la reforma van considerar que allò que s'hi plantejava era una



exemplificació de com calia afavorir l'aprenentatge des d'una perspectiva constructivista.

D'aquesta manera, el que havia estat una publicació que donava compte del procés de reflexió i de generació de coneixement pedagògic d'un grup de mestres es va transformar en una fórmula didàctica. El que havia estat el resultat d'un procés d'anàlisi de la pràctica que tenia lloc d'una manera contextualitzada i que podia canviar en cada projecte es va transformar en un fórmula que donava tranquil·litat al professorat i un paper als formadors. D'aquesta manera, el que s'havia plantejat com una proposta creativa, que es reinventava cada vegada, es va anant reduint a la reproducció mecànica de la seqüència: què volen saber els infants, què hi saben, com poder informar-se del que no saben, etc. Recordo com una assessora del SEDEC presumia d'estar desenvolupant el mateix projecte a trenta escoles!

Així va ser com els projectes de treball es van començar a convertir en projectes, i l'aventura de construir cada dia una experiència

## 22 Els projectes de treball

d'aprenentatge singular es va transformar en la preocupació per construir un índex, seguir els passos de l'esquema del llibre i fer un dossier amb fulls de DIN-A3.

Durant aquest temps, algunes de nosaltres participaven en experiències de formació en les quals tractaven de dir, com a la cançó del Lluís Llach, «no és això companys, no és això». Però l'onada de la reforma era massa poderosa. Nosaltres consideràvem que compartir la perspectiva educativa dels projectes de treball no es podia fer en un seminari de vint o trenta hores. Implicava un procés de canvi profund de l'educador, atès que el que estava en joc no era només desenvolupar la capacitat d'escoltar l'aprenent amb la seva singularitat, sinó construir una relació pedagògica a partir del diàleg i la indagació. Per sobre de tot, demanava fer un radical qüestionament d'aspectes tan arrelats a l'escoles com l'organització per matèries, els temps compartimentats en unitats de 45 minuts, l'agrupació dels aprenents per edats, el paper dels llibres de text, la no-ingerència de les famílies en els aprenentatges, etc.

Dins d'aquesta corrent, fins i tot alguna editorial va organitzar els seus llibres de matèries per lliçons que anomenaven «projectes». També es va estendre entre el professorat que els projectes anaven molt bé només per a l'escola infantil i el primer cicle de primària. Gran error, perquè la perspectiva dels projectes de treball afecta tota l'escolarització i té sentit, com alguns estem experimentant a la secundària, i fins i tot a les universitats. D'aquesta manera a Catalunya, moltes escoles, sobretot a les dues etapes esmentades, continuen fent servir els projectes com una manera de fer més proper i atractiu l'aprenentatge als més petits, mentre que deixen de banda tot el potencial de transformació al que he fet referència.

### **Què ens preocupa actualment?**

Que no pensi qui em llegeix que em sento pessimista i que els somnis d'utopia han fracassat. Ben al contrari. Ja fa temps que desenvolupo i faig recerca al voltant de processos de canvi i reforma a l'educació i sé prou bé que les transformacions de fons quasi mai tenen lloc, i menys per a tothom. Per això, la perspectiva dels projectes de treball continua viva, i és un referent personal, pedagògic i polític per a tota

una sèrie d'educadores i formadors. Com els que formen el més d'un centenar que durant aquests darrers deu anys ens hem reunit cinc vegades a Barcelona i el País Valencià per compartir i reflexionar al voltant de com la perspectiva dels projectes de treball es constitueix com una via de descobriments i desafiaments que ens nodreix a l'aula. Que ens ajuda a crear nous ponts al voltant de l'aprenentatge, la relació pedagògica i els sabers.

Alguns dels aspectes que actualment incorporem al nostre bagatge estan relacionats, per exemple, amb la proposta australiana anomenada «Learning by design» que ens planteja pensar les experiències d'aprenentatge en termes de quatre tipus d'objectius: *Objectius experiencials* (què podem aprendre de nosaltres i dels altres?); *Objectius conceptuals* (sobre què volem pensar?); *Objectius analítics* (quines relacions ens proposem establir?) i *Objectius aplicats* (còm farem públics els nostres aprenentatges?).

Reflexionem al voltant de la noció de cultures de l'aula i el que això significa en una realitat escolar i social en la qual estem aprenent a descobrir la riquesa i el potencial que ens ofereix la diversitat d'origens, credos, llengües, famílies i referents culturals dels membres de les actuals comunitats educatives.

Explorem com es pot donar compte de les maneres de representar les trajectòries d'aprenentatge des de la perspectiva dels nombrosos alfabetismes. El que significa ampliar els nostres repertoris no només de fonts d'informació, sinó de les maneres de representar, fer visible i compartir els nostres processos d'aprenentatge.

I per sobre de tot, continuem considerant que volem compartir entre nosaltres les nostres maneres de fer a l'aula. Per això mantenim un espai de reflexió en el qual presentem a d'altres col·legues les nostres experiències, inquietuds i desafiaments. Perquè volem mantenir la nostra capacitat de sorpresa i la nostra voluntat de transgressió. Perquè creiem que l'escola pot ser una font d'inventiva, aventura i descoberta constant. A tot això ens ajuda la perspectiva educativa dels projectes de treball.

*L'article descriu el reportatge Supervivents, un projecte de coneixement del medi i d'educació en comunicació audiovisual, i els seus passos de preparació tècnica, treball de camp, planificació i presentació. El projecte es va dur a terme al llarg del curs passat amb els alumnes de cicle mitjà de l'escola Rosella de Viladecavalls.*

## **Treballar en projectes de comunicació**

### **Projectes de coneixement del medi i educació en comunicació audiovisual**

**Margarita  
Garrigó  
Fullola**

Tutora de cicle mitjà i coordinadora d'ECA al CEIP Rosella de Viladecavalls

#### **Els supervivents, crònica d'un projecte**

«Els nens fan allò que han après a fer

»Un dia del juliol passat vaig trobar pel carrer la mare d'un dels alumnes de l'escola. Em va parar i quasi sense haver-nos saludat va començar a parlar-me entusiasmada: «Quina setmana hem passat!, hem anat a la Garrotxa a veure el Croscat, l'Adrià no ha parat ni un moment observant les plantes, buscant restes d'animals, comentant-nos el paisatge, el perquè d'això i d'allò i preguntant com podia ser que allà hi hagués aquella vegetació. No ens ha deixat tocar càmera, si veiessim les fotografies que ha fet! Ara diu que en vol fer un reportatge.»

#### **Introducció**

El CEIP Rosella es troba en el casc urbà de Viladecavalls, poble situat a l'extrem oest del Vallès Occidental, amb una població d'uns 7000 habitants. El poble creix amb famílies que arriben de l'àrea metropolitana de Barcelona.



Els alumnes que vénen al Rosella procedeixen del mateix poble i de les urbanitzacions escampades pel terme municipal.

L' escola té actualment dues línies i alguns nivells triplicats. Tot i que la plantilla del professorat ha anat variant, el 65 % de professors i professores són definitius en el centre.

Des de fa uns quants cursos, els alumnes de cicle mitjà i cicle superior treballen en projectes d'elaboració i producció de documentals, reportatges i programes radiofònics sobre l'entorn de la nostra localitat i comarca.

Aquests projectes de recerca són interdisciplinaris, neixen en el context del coneixement del medi natural i social, impliquen la resta de les àrees i pretenen donar coherència al procés de descoberta de l'entorn que fa l'alumne.

L'adquisició de destreses en el camp de l'educació en comunicació i l'alfabetització en mitjans audiovisuals és l'eix transversal present en la fase de producció i presentació d'aquests reportatges, documentals i programes.

Actualment disposem de l'aula ordinària d'informàtica, del material del programa Redes, d'un equip de ràdio, unes quantes càmeres digitals de fotografia, un parell de càmeres de vídeo i dues pantalles digitals. De fet, sempre hi ha hagut un interès del claustre, compartit amb les famílies, perquè l'escola tingui bons recursos en el camp dels mitjans audiovisuals.

Aquest article és la crònica del reportatge *Els supervivents*, projecte realitzat durant el curs 2006-07 pels alumnes de cicle mitjà del Rosella.

## **La crònica**

*Els supervivents* és el darrer reportatge, fet en presentació «PowerPoint», pensat i fet pels alumnes de tercer i quart de primària, que recull fotografies dels animals i plantes que han anat a cercar, que han classificat i conegut. La troballa de vinyes i fruiters abandonats enmig del bosc, vestigis d'una pagesia que ja no existeix i també les imat-

## 26 Els projectes de treball

ges preocupants de les excavadores que aixequen camins, horts i boscos i del munt de deixalles i porqueria que transformen el paisatge del municipi de Viladecavalls. A hores d'ara, espais que van explorar a la tardor del 2006 ja no existeixen.

La realització del projecte va permetre als alumnes conèixer les característiques de la fauna i la vegetació mediterrànies. Es van adonar de la transformació que pateix l'entorn natural i sorgiren actituds favorables a la conservació del medi ambient. També van aprendre a fer anar la càmera digital, pràctica que els portà a descobrir el reportatge fotogràfic com a font d'informació i a establir relacions entre la imatge, les animacions, el text i el so.

### *Treballant per projectes de comunicació aconseguim que els alumnes:*

- Esdevinguin espectadors actius, amb capacitat de comunicar, entendre i utilitzar els codis del llenguatge escrit i dels mitjans audiovisuals.
- Utilitzin habilitats de planificació del treball, aprenguin a dissenyar projectes i a treballar en equip.
- Adquireixin coneixements i destreses que els permetin analitzar la diversitat i entendre la complexitat del món que ens envolta.
- Tinguin actituds favorables a la conservació del medi ambient, de respecte i de cohesió social.
- Utilitzin la tecnologia audiovisual com a mitjà d'expressió en les àrees d'aprenentatge i adquireixin habilitats en l'ús i el domini dels MAV.
- Siguin capaços de presentar i explicar correctament el treball que han fet a la comunitat.

### **Tardor 2006, preparació tècnica i treball de camp**

Cada grup classe va fer a les aules les primeres sessions amb la càmera digital. Això vol dir conèixer-ne el funcionament bàsic: saber fer anar el zoom, enfocar plans diferents, saber posar el flaix i la distància mínima. També vol dir saber fer fotografies des d'angles i punts diferents i adonar-se que la imatge pot tenir lectures diverses. Van fer un munt de pràctiques.



Foto: CEIP Rosella de Viladecavalls

Organitzats en vuit grups de dotze a tretze nens i nenes, van explorar vuit indrets en sortides a primera hora del matí o bé a les tardes. Cada dos nens manipulaven una càmera i tot passejant parlàvem de les plantes, dels animalons i dels arbres que anàvem trobant, dels quals fèiem fotografies com havíem après a fer a l'aula. També van descobrir que el bosc desapareix amb el creixement de la construcció, que hi ha horts abandonats i un munt d'abocadors i deixalla escampada arreu.

### ***Organització:***

- El professorat implicat directament en els projectes són els tutors i tutores de cada grup classe i la coordinadora del Projecte d'Innovació d'Educació en Comunicació Audiovisual.
- Els projectes solen tenir una durada d'un trimestre, però algun, per la seva dinàmica, com el cas de *Supervivents*, ha durat tot el curs escolar.

## 28 Els projectes de treball

- Ocupen les hores de treball de totes les àrees implicades, especialment les llengües, l'educació visual i plàstica i el co-neixent del medi. La part final d'edició es fa en hores de treball a l'aula d'informàtica.
- Alternem sessions de preparació amb tot el grup classe i amb mig grup. Els desdoblaments permeten treballar amb 12/14 alumnes i els tallers amb 16/18 alumnes. També cal el treball cooperatiu en grups petits a l'hora de la producció i de la presentació dels treballs.

### **Hivern i primavera 2007, planificació i realització del reportatge**

Un cop fet el treball de camp, van tornar a l'aula amb el material. Cada grup va seleccionar primer les millors fotografies, i després les va classificar. La classificació triada és senzilla: animalons, arbres, arbustos, plantes, fongs i molses, paisatge, fruiters abandonats, arbres tallats, runa i escombraries... Per classificar flora i fauna els va caldre informació escrita i consultar amb persones que entenguessin de plantes i animals. Van guardar el material en diferents carpetes dins l'ordinador.

Després van pensar com seria el reportatge. Els alumnes de quart encetaren una primera pluja d'idees i els de tercer hi van afegir propostes. Finalment, van escriure un guió sobre com hauria de ser el fil del reportatge des de la presentació fins a l'ordre del relat visual i el final. Van decidir començar el reportatge amb les imatges de la tala d'arbres, els abocadors i les excavadores i després introduir les fotografies dels diferents indrets naturals amb les plantes i els animals que hi viuen.

Van considerar que el muntatge havia de resultar dinàmic i es van posar d'acord a posar-hi textos curts, sobretot els noms de les plantes, que són els més difícils de recordar. Van buscar sorolls d'excavadores, crits d'ocells, remor del vent... i músiques escaients al tema. Van triar cançons en castellà i portuguès, se les van aprendre i les van enregistrar per posar-les de fons. També hi va haver la proposta de fer que un personatge animat es passegés pel reportatge saltant d'imatge en

imatge i van decidir-se pel gegant de l'escola. Els alumnes el van dibuixar des d'angles diferents i un grup va escanjar els dibuixos i els va preparar per inserir-lo en el programa.

Finalment, en les sessions d'informàtica, els vuit grups van anar passant i fent l'edició d'acord amb el guió marcat.

### ***Metodologia:***

- *Investigar sobre el tema:* recerca genèrica i d'informació específica respecte al poble o la comarca, recull d'informació indirecta en llibres, fotografies, pel·lícules, Internet...
- *Treball de camp d'observació directa:* mitjançant sortides, xerrades de contacte amb les persones implicades en la recerca, primeres fotografies i enregistraments.
- *Descoberta del mitjà audiovisual i programes d'edició,* utilització de la càmera digital i el programa de presentació (PowerPoint). En altres projectes, la gravadora de so, l'equip de ràdio, la càmera de vídeo i programes d'enregistrament de so (Audacity) i edició (Studio 9).
- *Producció del documental, programa o reportatge:* amb disseny de guions, i obtenció i processament del material (enregistrament de so, imatge, vídeo).
- *Planificació i presentació del treball* a la resta de l'escola en activitats i espais compartits i posteriorment a les famílies i al poble en actes organitzats com els programes de festes i actes culturals del poble i les emissions en diferit a Ràdio Vila o en directe per Internet.

### **Primavera i tardor 2007, presentació del reportatge**

D'abril a maig van preparar la presentació a la resta dels alumnes de l'escola, cosa que van fer en petits grups, els quals van pensar què exposarien i com. També es va organitzar tot un dia de filmació on tots els alumnes van participar enregistrant diferents escenes per mostrar i explicar com van elaborar el projecte. Aquesta filmació es penjarà aquesta tardor a la web d'audiovisuals del Departament d'Educació.

### 30 Els projectes de treball

Al juny, les famílies van rebre el treball, el qual normalment es presenta en format CD o bé arriba a casa en el «pen drive» dels alumnes.

Per la diada de Sant Martí, el novembre vinent, els nens i nenes de cycle mitjà presentaran aquest reportatge a la biblioteca del poble conjuntament amb els alumnes de cycle superior, els quals també exposaran les seves produccions.

#### ***Avaluació:***

***Avaluem els alumnes*** observant la seva evolució, tenint en compte el que han après, el treball realitzat, l'esforç fet i l'adquisició de competències. Els criteris d'avaluació varien segons el projecte; en el cas del reportatge *Els supervivents* els indicadors han estat:

- Participar adequadament en les situacions comunicatives i de treball en petit grup.
- Conèixer els funcionament bàsic de la càmera i saber fer fotografies diferents.
- Saber inserir imatge, text i so en el programa de presentació.
- Introduir un personatge animat en el programa.
- Reconèixer la flora i fauna de Vila.
- Conèixer els trets característics de la fauna i vegetació mediterrànies.
- Aportar solucions possibles per a la millora del medi ambient.
- Exposar oralment i amb correcció les idees del reportatge.

#### ***Els criteris per avaluar les produccions es basen en els indicadors:***

- Recull d'informació adequada.
- Mitjà audiovisual de producció adequat.
- Guió d'exposició entenedor.



*Foto: CEIP Rosella de Viladecavalls*

## **Quins altres projectes hem fet?**

### ***Els documentals a cicle superior***

*Les esglésies romàniques*, documentals històrics sobre les esglésies de Sant Martí de Sorbet, Sant Miquel de Toudell i Santa Maria de Toudell.

*Les fonts i els llogarets*, documentals sobre els diferents indrets del poble on hi ha deus naturals i la seva necessitat i protecció.

Aquests projectes han requerit treballar en la recerca de fonts d'informació escrita, i contrastar i aplicar en el treball de camp la informació i els coneixements adquirits. Seleccionar la informació necessària per representar-la en un documental i descobrir els elements bàsics del llenguatge de vídeo. Enregistrar i realitzar les produccions

## 32 Els projectes de treball

segons el gènere escollit. Analitzar els elements de la narració filmica per poder fer el muntatge utilitzant els programes d'edició.

### **La ràdio a cycle superior**

*La memòria dels avis*, un seguit de programes d'entrevistes fetes als avis del poble sobre la guerra, l'escola, el joc, la moda, els nens i els oficis emesos per Ràdio Vila.

*Escola, poble i actualitat*, programes d'entrevistes que es van fer a l'alcalde de Viladecavalls i altres persones relacionades amb l'escola i reportatges de la vida escolar amb música comentada emesos en directe per Internet.

Fer programes de ràdio entrevistant els avis i altres personalitats actuals ha facilitat el coneixement del passat i del present. Ha fet conèixer els elements bàsics del llenguatge de ràdio i l'elaboració de guions segons la tipologia del programa; ha calgut adaptar els missatges a la seva finalitat pensant en el públic i els mitjans dels quals disposem. I també s'han adquirit destreses en l'ús de programes de so per fer les emissions.

### **Reportatges fotogràfics a cycle mitjà**

*L'aigua*, reportatge que explica com arriba l'aigua al poble, com es depura i com s'estalvia. *La verema*, que ens mostra el procés d'elaboració del vi.

*Els «plastimovies» es passegen per Terrassa*, una creació animada sobre la vida de la Terrassa modernista que construeix decorats i escenaris, modela els personatges amb plastilina i els vesteix d'època. Després han donat pas a un seguit de curts sobre el mercat, els jocs, la fàbrica, la burgesia... i hem pogut veure com una successió de milers de fotografies fan una narració perfecta.

*Els serveis de Viladecavalls* és un reportatge d'entrevistes a diferents responsables dels serveis que mostra la necessitat de l'administració local i les tasques de què s'ocupa: l'alcaldia, el servei de recaptació, els bombers, la brigada d'obres, la policia municipal ...



I *Els supervivents*, el reportatge sobre la flora i fauna de la zona i la degradació del medi ambient, que ja heu llegit!

## **La valoració**

Des de les capacitats que, amb més o menys encert, tots desenvolupem per explicar el que sabem i el que sentim, ens comuniquem i interactuem amb els qui ens envolten, constantment contrastem, prenem posició, analitzem, fem nous aprenentatges, desfem i refem les nostres idees per entendre la realitat, per avançar i créixer com a persones integrades a la societat amb decisió i criteri propi. Treballar per projectes és una manera eficaç de potenciar aquestes capacitats, d'afavorir aquest procés constructiu i d'acostar la vida escolar a la vida real. L'alumnat adquireix competències que li seran útils en la seva vida quotidiana i el seu aprenentatge esdevé significatiu i a més a més motivador!

La valoració que fem dels resultats obtinguts és molt alta, perquè aconseguim englobar procediments de treball amb diferents fonts d'informació textuals, patrimonials i orals, fer una part important d'estudi de camp i d'investigació dins i fora de les aules i adquirir coneixements i destreses en l'àmbit dels processos d'elaboració i planificació dels projectes.

Aquestes produccions que fan els nens i les nenes els ajuden d'una manera global i pràctica a avançar, amb èxit, cap a l'assoliment de les competències bàsiques transversals i personals.

*L'experiència que es descriu consisteix a simular un judici sobre un cas que confronti moralitat i dret; el projecte es duu a terme en col·laboració entre la Facultat de Dret de la UAB i diferents IES del Vallès Occidental.*

## I el dret? L'experiència de fer de lletrats

**Teresa Casas**  
Professora de  
Ciències Socials de  
l'IES Montserrat  
Roig de Terrassa

Hem tornat a parlar exhaustivament de currículum i continuem sense posar sobre la taula la conveniència d'incorporar el dret a l'escola, encara que només sigui en les seves beceroles. És ben curiós que hi hagi tants coneixements que indiscutiblement han de ser al currículum bàsic, però que seran ben poc útils als nostres alumnes, i que, en canvi, els joves acabin l'escolaritat obligatòria, i fins i tot el batxillerat, sense haver tingut opció, ni en les matèries comunes ni en les franges variables, d'entrar en contacte amb el dret.

Deu ser perquè el professorat no se sent segur navegant pel sistema jurídic, o perquè no hi ha llicenciats en dret a la docència. Sigui pel que sigui, si és la societat qui ha de determinar quins són els continguts bàsics, i no els professionals del gremi, no té explicació que es mantingui aquesta situació.

Què provoca aquest dèficit? Que tot el que sabem del dret els no lletrats és el que hem après de les pel·lícules americanes, les quals mostren unes pràctiques d'advocacia que no s'assemblen gens a les nostres. Que confonem moralitat i dret, el que està bé o malament amb el que és legal i el que no n'és. Que com que la coacció que exerceixen els valors és diferent de la del sistema judicial –tan complex, tan codificat, amb tant d'aparat–, pensem que corresponen a normes



*Foto: Teresa Casas*

menors. Que tenim una concepció de les lleis de cosa inamovible i no en captem el caràcter històric. Que no entenem les decisions judicials jurídicament més justificades quan topen amb el nostre sentit comú. Que també confonem dret i política, i que no tenim defenses argumentals davant els polítics i dels jutges, als quals ja està bé que ho confonguem. I podríem continuar... Si no s'ensenyen de manera ordenada i rigorosa unes bases mínimes del dret en continuarem essent analfabets i estant a mercè dels espavilats.

En part per tot això, en part perquè la Facultat de Dret de l'UAB es preocupa per aconseguir alumnat, en part perquè els astres van posar en relació les persones que ho han fet possible, fa uns anys es va iniciar una experiència de col·laboració entre la citada facultat i diversos IES del Vallès Occidental, capitanejats per l'IES de Castellar del Vallès.

L'experiència que us relatem no emplena pas aquest buit, ni tan sols ensenya les quatre regles d'aquest camp del coneixement, però posa

en contacte els joves amb el món del dret i, vista l'experiència dels anys en què hi hem participat, podem donar fe que desperta la curiositat en els joves adolescents i aconsegueix força «vocacions». El nostre IES fa anys que hi col·labora i unes quantes alumnes participants en aquesta experiència s'han decantat pels estudis de dret i han «confessat» que era gràcies a la seva participació en «el judici» que ara us explicarem.

## 1. El projecte

Consisteix a simular un judici sobre un cas que confronti moralitat i dret. És a dir, no ha de ser un veredicta fàcil, hi ha d'haver un delicta ben provat, però el fet que es jutja ha de tenir aspectes que ens el facin justificable. Un grup d'alumnes d'un IES prepara i fa la defensa i un grup d'un altre institut, l'acusació. Un magistrat autèntic jutja. I uns altres nois i noies, la mateixa quantitat de cada IES participant, formen el jurat popular. Deliberen, assessorats pel magistrat, acorden el veredicta i, finalment el llegeixen.

## 2. L'elaboració de la proposta

Acostumem a seguir la mateixa seqüència. Primer ens reunim els professors i professores responsables dels grups de nois i noies que hi participaran amb els responsables de la UAB. Comptem amb l'IES impulsor, Castellar del Vallès i amb el Puig de la Creu, del mateix municipi, des que es va inaugurar a partir de la divisió del primer. Per tant ja en tenim dos.

Com que el professorat d'aquests instituts i el del nostre, Montserrat Roig, de Terrassa, ens coneixem de fa temps sempre hi hem col·laborat. Ens en falta un per fer quatre, que ens sembla el nombre ideal pel muntatge que fem i pels recursos que la Facultat de Dret pot destinar a aquesta experiència. Uns anys hi ha participat un IES de Cerdanyola, algun any no n'hem trobat cap de disposat i ens hem limitat a fer-ho nosaltres tres i l'any passat hi va col·laborar l'IES de Castellbisbal.

En la reunió acordem el delicta que tractarem. El suport amb què el

plantegem és una pel·lícula. Fa temps havíem tractat el cas de la Dolça Neus, però ara fa un parell d'anys jutgem John Q.<sup>1</sup> Ens dóna molt de joc, ens permet que l'alumnat entengui el paper del dret i el compari amb allò que creu que és just.

També acordem les dates. Han d'anar bé al magistrat; no han de coincidir amb les setmanes d'exàmens ni amb les setmanes culturals de cap institut i s'ha de preveure un mes de preparació abans del dia del judici.

Un cop acordat el calendari, distribuïm els papers: quins IES faran la defensa i quins faran l'acusació. I la Facultat de Dret de la UAB ens assigna uns assessors d'entre el seu professorat.

### 3. La preparació del judici

Fem la proposta a alumnat de 1r de batxillerat. En quina matèria, això varia d'un IES a l'altre. A Castellar, els va bé fer-ho en els comuns de filosofia; a Terrassa ho fem en l'optativa de sociologia. En tot cas la participació en el projecte és voluntària, requereix l'esforç de venir els dimecres a la tarda –no tenen classe– durant quatre o cinc setmanes seguides i els cal pensar, escriure i assajar molt. També s'han de fer a la idea que hauran d'improvisar davant dels seus adversaris i que passaran molts nervis. Com que els reptes són importants i se'ls demana molt d'esforç, els que s'hi apunten acaben implicant-s'hi molt. Necessitem un grup de sis nois o noies de cada IES. De vegades tenim més candidats i acabem sortejant quins seran els sis que ens representaran i deixem la resta a la reserva o per fer de jurat.

En les sessions preparatòries, l'advocat o advocada els orienta sobre com enfocar la defensa o l'acusació i, d'acord amb les opcions que es prenen, tria els textos legals en què es poden fonamentar i els facilita

1. *John Q.* és una pel·lícula americana de l'any 2002, dirigida per Nick Cassavetes. Narra el segrest d'un hospital per part del protagonista per tal d'aconseguir que posin el seu fill a la llista d'espera perquè li facin un trasplantament de cor. La causa de la malaltia del nen és que no se li van fer les anàlisis convenients en el moment que encara es podia curar. L'assegurança mèdica que John Q. paga regularment no li cobreix aquesta operació i per això l'hospital li notifica que el seu fill morirà.

### 38 Els projectes de treball

veredictes de casos similars per tal que puguin utilitzar jurisprudència.<sup>2</sup> Els ajuda a precisar la terminologia i els marca els límits de les proves que han d'utilitzar per tal que s'ajustin als articulats de les lleis. Sempre es té molt en compte quins raonaments poden utilitzar els contraris. En planificar la defensa cal preveure els arguments que pot utilitzar l'acusació, i a la inversa. És més, si et correspon la defensa, no et pots excedir en la teva justificació perquè no pots defensar del que no s'ha acusat.

Un cop es tenen les idees clares, es passa a escriure l'al·legat, es distribueixen els papers entre els sis col·laboradors i s'assaja. En el nostre institut, la resta de la classe participa en la preparació fent, en una simulació del judici, el paper d'adversari. Refuten amb tots els arguments que poden i saben trobar els raonaments que s'han preparat, per tal d'exercitar-se i així el dia del judici no els agafi desprevinguts cap possibilitat.

Entren en el seu paper de seguida i s'hi senten implicats. Els nostres alumnes, enguany, es van apassionar defensant John Q. del cas del segrest de l'hospital on no volien fer un trasplantament de cor al seu fill que s'estava morint, perquè l'assegurança no el cobria. John Q. era un home bo que només volia que el seu fill sobrevisqués i que en la seva desesperació no troba cap altra sortida que delinquir. Vam parlar molt de la sanitat dels EUA, de com demostrar la innocència de l'acusat quan el segrest era ben provat, de les circumstàncies atenuants que podien justificar i aconseguir si no l'absolució dels càrrecs, almenys la reducció de la condemna. També es va tractar de si l'estat de necessitat justificava o no el delictes i si se'n complien tots els requisits. Vam parlar també de si això seria un reconeixement del dret a delinquir quan no s'aconsegueix el que es considera just. Vam parlar de l'estat mental de xoc, de la legítima defensa, del grau de temptativa, de les circumstàncies atenuants... Però sobretot vam intentar entendre el sistema judicial, que tota l'argumentació s'ha de cenyir a l'articulat de les lleis vigents i que no es poden aduir arguments morals, tot i que en acabar es pugui apel·lar als sentiments del jurat.

2. Val a dir que els advocats que ens assessoren s'impliquen en la tasca tant com nosaltres i s'entenen molt bé amb els nois i noies. Al nostre IES, els darrers assessors han estat Josep Cañabate i Raluca Ionescu.



*Foto: Teresa Casas*

Els nois i les noies del nostre IES es van preparar una arenga final en què demostraven que l'acusat era més una víctima que un agressor, una víctima del sistema sanitari americà, i que per tant era ben injust que ell fos el que era declarat culpable i no l'Estat americà que permet que passi el que la pel·lícula mostrava. Es van preparar per explicar que les lleis no sempre fan «justícia» ni sempre els autèntics culpables són els que seuen a la banqueta dels acusats. I van concloure que, segons les lleis vigents i atenent-se a les evidències, entenien que fos declarat culpable, però que demanaven que la condemna fos el més petita possible.

#### **4. El dia del judici**

El dia del judici ens trobem els quatre grups d'estudiants per enfrontar-nos dos a dos. En primer lloc, el vicedegà de la Facultat de Dret<sup>3</sup> ens dona la benvinguda i ens presenta el magistrat, el qual ens

3. El vicedegà és Josep M. de Dios, motor d'aquesta experiència.

#### 40 Els projectes de treball

explica quina és la seva feina i què el diferencia d'un jutge. Ens presenta els guarniments que corresponen al seu rang –sempre ens parla de les punyetes–i es posa la toga per començar l'acte. Se celebra un primer judici mentre els altres dos grups són fora de la sala a fi que no coneguin els arguments que utilitzaran. Un cop acabada l'acusació, la defensa, la rèplica i la dúplica, són ells els que ara surten de la sala i se celebra de nou el judici amb dos instituts més. Després, els alumnes que formen el jurat popular, sis nois o noies més per cada centre, es reuneixen sols amb el magistrat per tal de triar la millor defensa i la millor acusació. Els grups que se n'han sortit més bé passen a fer el judici definitiu, ara ja amb tothom a la sala.

Els nostres alumnes han arribat sempre a aquesta fase final, que és la més difícil, perquè en la primera part ho tenen tot molt preparat i només han d'estar pendents de la dúplica assajada. Ara, però, la defensa s'ha de cenyir molt més als arguments de la rèplica i el magistrat només deixa intervenir per rebatre els arguments que presenta l'acusació. Per això, com que els desconeixen i els agafen per sorpresa, han d'improvisar molt més i han de demostrar que dominen el raonament legal. Acabem molt cansats: els estudiants perquè estan amb els cinc sentits posats en la tasca i el professorat perquè patim per ells, ja que sabem què tenen preparat, què saben i què no i en què els poden agafar desprevinguts.

Un cop acabat, el jurat es reuneix una altra vegada amb el magistrat, mentre tots som fora de la sala, ja sense nervis. El lletrat els ajuda a ajustar les seves opinions al marc legal. Quan han acabat de deliberar, ens criden a tots a la sala i el portaveu del jurat llegeix el veredict i es dicta sentència.

Finalment, cansats però contents, anem a berenar a la sala de juntes de la facultat, convidats pels nostres amfitrions, els quals també ens fan un obsequi.

### 5. La valoració

Val la pena. Són força hores de feina i molta tensió, però val la pena. Els nois i les noies aprenen coses que els acaben interessant molt i, encara que els continguts que treballem no siguin al currículum,



els fan més competents tant en aspectes lingüístics com socials. S'han d'enfrontar amb altres nois i noies cenyint-se a uns procediments i a unes argumentacions legals que no poden traspasar. Aprenen a improvisar i a fer una defensa oral davant d'un magistrat que actua com si fos un judici de veritat, i d'uns contrincants que, com ells, volen convèncer. Aprenen a situar el paper de la moral i el del dret. Aprenen que el sistema legal és necessari, però perfectible.

La Facultat de Dret posa els recursos i el magistrat s'ofereix voluntàriament a fer aquesta tasca. Potser al començament de l'experiència es volia animar els nostres estudiants a seguir aquests estudis de la UAB. Però, encara que fos aquesta la intenció, seria una propaganda ben útil. És una manera admirable de fer entrar en contacte els nostres joves amb una professió de molta transcendència social. Tots hi sortim guanyant.

El gran absent havia estat sempre el Departament d'Educació. El professorat implicat considerava que valia la pena que ho coneguessin i donessin suport a aquesta activitat. Per això vam promoure una reunió entre el deganat de Dret i el departament perquè signessin un conveni que permetés estendre aquesta activitat a més IES. Seria bo. Els que l'hem feta durant aquests anys ens en sentiríem satisfets. De moment, a l'IES de Castellar, li han aprovat un programa d'innovació en l'apartat de ciutadania. Però potser no n'hi ha prou.

*A partir de l'aprenentatge en projectes a l'ensenyament universitari i en concret als ensenyaments tècnics, l'autor exposa què és l'aprenentatge basat en projectes, els escenaris on s'aplica, els aspectes clau per a l'èxit i les dificultats més importants que es troben els professors i els estudiants.*

## L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics

**Miguel Valero-García**

Escola Politècnica Superior de Castelldefels. Universitat Politècnica de Catalunya

### 1. Què és aprenentatge basat en projectes?

L'aprenentatge basat en projectes és l'aprenentatge que es produeix com a resultat de l'esforç que fan els alumnes per desenvolupar un projecte. Es tracta, per tant, d'un cas particular d'aprenentatge basat en problemes i resulta especialment adequat en el context dels ensenyaments tècnics, perquè la realització de projectes és una tasca essencial dels tècnics i enginyers.<sup>1</sup>

En un escenari d'aprenentatge basat en projectes els alumnes, organitzats en grups, reben del professor el «plec de condicions» del projecte a realitzar, el qual inclou la definició precisa dels resultats a obtenir i les dates de lliurament dels resultats parcials i finals. Els alumnes han d'identificar llavors què és el que ja saben i què han d'aprendre per desenvolupar el projecte; estableixen, amb l'ajuda del professor, un pla d'aprenentatge i el duen a terme. Aquest procés es repeteix fins que s'han assolit els objectius d'aprenentatge. En aquest context, el que realment importa és l'aprenentatge que es produeix en

1. D. R. WOODS *et al.* «The future of engineering education. Developing critical skills», a *Chem Eng. Education*, 34 (2), p. 108-117.

el procés i no tant el resultat final del projecte. Això és precisament una de les diferències importants entre l'aprenentatge basat en projectes i la tradicional realització del projecte final d'estudis, habitual als ensenyaments d'enginyeria.

L'aprenentatge basat en projectes té els mateixos avantatges que l'aprenentatge basat en problemes. En particular:

- Resulta més motivador per als alumnes i, per tant, es redueixen els nivells d'abandonament i augmenta el rendiment acadèmic.
- Permet desenvolupar algunes habilitats transversals molt importants, com ara: la capacitat per aprendre de manera autònoma, per treballar en grup, per comunicar-se de manera efectiva, etc.

No obstant això, la naturalesa de l'activitat central (el desenvolupament d'un projecte) fa que s'emfatitzin algunes habilitats específiques com ara: compromís amb els terminis de lliurament, presa de decisions, resolució de conflictes de grup, treball continuat, etc., que en el cas de l'aprenentatge basat en problemes tenen una rellevància menor.

## **2. Escenaris d'aplicació**

L'aprenentatge basat en projectes s'està estenent ràpidament en l'ensenyament universitari de l'enginyeria. Podem trobar-lo en diferents escenaris.

### *Assignatures aïllades*

Sovint, professors especialment motivats pels mètodes docents més innovadors introdueixen en la seva assignatura l'aprenentatge basat en projectes fins i tot encara que la resta de les assignatures del mateix nivell del pla d'estudis continuïn amb plantejaments tradicionals.<sup>2</sup> Tot i que aquest escenari ja produeix alguns efectes positius (motivació més alta dels alumnes per la matèria, índex més baix d'abandonament), les seves limitacions són importants. En particular:

2. Joaquim ANGUAS *et al.* «Una experiència de adaptació al EEES de dos assignatures de programació de ordenadores», a *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 2006.

#### 44 Els projectes de treball

- Una assignatura no és un volum d'activitat acadèmica suficient perquè l'aprenentatge basat en projectes pugui assolir tots els seus objectius potencials. Per exemple, idealment un projecte ha d'acabar amb una presentació oral del treball que s'ha fet, cosa que no és possible si l'assignatura té pocs crèdits i, per tant, poc temps.
- Els alumnes requereixen temps per aprendre a desenvolupar en grup un projecte de manera eficient. Els resultats són necessàriament limitats la primera vegada que ho fan. Normalment, els resultats milloren molt si en futures assignatures es treballa també amb els mateixos mètodes, cosa que no passa en el cas d'experiències aïllades en el pla d'estudis.

Malgrat aquestes dues limitacions importants, és probablement inevitable que en un centre docent es comenci a caminar amb experiències aïllades abans que es plantegin escenaris més ambiciosos com els que es descriuen a continuació.

#### *Agrupació d'assignatures del mateix nivell del pla d'estudis*

Aquest escenari és un primer pas per combatre les limitacions de les experiències aïllades. Els professors de dues o tres assignatures del mateix nivell del pla d'estudis es posen d'acord perquè aquestes dues o tres assignatures es converteixin *de facto* en un únic bloc docent (una assignatura més gran), i identifiquen un projecte que inclogui part dels continguts de les assignatures implicades i que pugui convertir-se en el motor del procés d'aprenentatge.<sup>3</sup>

Aquest escenari planteja un important repte de coordinació entre professors, els quals normalment seran de matèries diferents, però ofereix un marc molt més adequat per explorar les possibilitats de l'aprenentatge basat en projectes. En particular, els alumnes poden dedicar més temps a la tasca i, per tant, arribar més lluny en els resultats del projecte.

Un exemple concret d'aquest escenari és el cas de les assignatures de matemàtiques, física i computadors, que poden associar-se per

3. Sergio MACHADO *et al.* «Recomendaciones para la implantación del PBL en créditos optativos basadas en la experiencia en la EPSC», a *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI*, 2005.

treballar en un projecte que consisteixi a simular (construir un programa d'ordinador) un fenomen físic que requereix un cert modelatge matemàtic.

### ***Tot un pla d'estudis basat en projectes***

Idealment, els alumnes que es veuen sotmesos a un escenari com el descrit en l'apartat anterior han de tenir noves oportunitats en el curs següent per consolidar les seves habilitats de treball en grup, treball autònom, etc. Perquè això passi, és necessari configurar tot el pla d'estudis (o una bona part) amb el model d'aprenentatge basat en projectes. Les experiències que es tenen en aquest àmbit indiquen que, efectivament, en els últims cursos, els alumnes ja tenen un bon entrenament en la metodologia i aprenen molt més de pressa i millor, compensant amb escreix els retalls de temaris que hagin estat necessaris en els primers cursos. En plans d'estudis totalment basats en projectes és habitual que els rendiments acadèmics siguin molt superiors als que s'obtenen amb plans tradicionals, especialment en l'ensenyament de les enginyeries.<sup>4</sup>

Naturalment, en aquest escenari cal un compromís gran del claustre de professors (perquè tots han d'adoptar la nova organització docent), compromís que no sempre és fàcil d'obtenir.

### ***Tota la universitat organitzada entorn del model d'aprenentatge basat en projectes***

Existeixen fins i tot universitats que fan de l'aprenentatge basat en projectes el seu model docent (el seu segell d'identitat). Aquest és el cas, per exemple, de la universitat d'Aalborg, a Dinamarca, on tots els plans d'estudis utilitzen aquesta metodologia.<sup>5</sup> És en aquest escenari on l'organització universitària pot ser molt més eficient, perquè allà és molt clar, per exemple, quina formació docent cal donar als professors o com cal fer els edificis.

4. Jesús ALCOCER, Silvia RUIZ, Miguel VALERO-GARCÍA. «Evaluación de la implantación de aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2002-2003)», a *XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas*, juliol 2003.

5. *The Aalborg Pbl Model: Progress, Diversity and Challenges*, editat per Anette Kolomos, Flemming K. Fink i Lone Krogh.

### *I en nivells inferiors, què?*

Existeix una tendència a pensar que aquests mètodes docents actius, com és el cas de l'aprenentatge basat en projectes, poden ser adequats per a alumnes madurs, amb un cert grau d'autonomia, i que no són adequats, per tant, per a alumnes de primers cursos d'universitat ni a l'ensenyament secundari, on sembla essencial donar als alumnes una bona base de coneixements perquè més tard puguin fer projectes.

Això és un error. Precisament l'aprenentatge basat en projectes es fonamenta en la idea que cal administrar el coneixement a mesura que es necessita en el context del projecte que es desenvolupa, i no abans. La qüestió clau és, en realitat, la contrària: En quin moment un alumne és prou madur i autònom i està prou motivat per obtenir el màxim partit d'una organització docent clàssica en la qual s'espera d'ell que atengui durant moltes hores les explicacions dels seus professors, sigui capaç d'extreure els punts més rellevants d'aquestes explicacions i preparar-se de manera autònoma i continuada per superar les proves d'avaluació? En tot cas, per arribar com més aviat millor a aquest moment, el millor és començar aviat amb els mètodes que s'han demostrat útils per desenvolupar l'autonomia de l'estudiant i la seva motivació, com és el cas de l'aprenentatge basat en projectes.

Per aquests motius, l'aprenentatge basat en projectes sembla una estratègia ideal per a l'organització de l'ensenyament en nivells secundaris, on la falta de motivació de l'alumnat o les seves diferències de nivell semblen ser problemes veritablement importants.

### **3. Un aspecte clau per a l'èxit**

Són moltes les qüestions a tenir en compte en el disseny d'una unitat docent basada en projectes i estan ben documentades en la bibliografia.<sup>6</sup> Assenyalarem aquí només l'aspecte que considerem més important: l'establiment d'un bon pla de seguiment del projecte.

6. *Project Based Learning, a guide to Standard-focused project based learning for middle and high school teachers*. Buck institute for education, 18 Commercial Boulevard, Novato, California 94949.



És un error freqüent plantejar un projecte als alumnes i donar-los una data de lliurament del resultat, sense preocupar-se més del procés. En aquestes circumstàncies, és habitual que els alumnes deixin el treball per a l'últim moment, i que en aquell últim moment apareguin dificultats que no poden superar per falta de temps i ajuda. En aquesta situació acaben fent treballs de qualitat molt baixa, o pitjor encara, cometent actes fraudulents, com pot ser copiar el projecte d'altres companys. No és estrany que en situacions així els professors perdem confiança en les possibilitats d'aquests mètodes i arribem a la conclusió que els alumnes no estan preparats.

La situació pot ser molt diferent si el projecte té un bon pla de seguiment que inclogui lliuraments freqüents de resultats parcials, els quals són usats pel professor per informar puntualment els alumnes dels seus progressos o per determinar accions de reforç complementàries (per exemple, una explicació sobre una qüestió en la qual sembla que tots encallen). El pla de treball ha d'incloure també tasques que es fan a classe, de manera que el professor pot observar els grups quan treballen i hi pot interaccionar de manera regular. Això és també essencial per anticipar conflictes al si dels grups.

En resum, l'actitud mental del professor, que convé que deixi clara als seus alumnes, ha de ser: *no us deixaré que ho feu malament*. Això és justament el que diria un enginyer en cap (el professor) al seu equip (els alumnes) quan es comprometen amb un client, un pressupost i unes dates de lliurament.

#### **4. Les dificultats més habituals**

L'experiència indica que les dificultats més importants que trobem professors i alumnes en la implantació d'aprenentatge basat en projectes són les següents:

##### *La tirania del temari*

El principi bàsic de l'organització tradicional consisteix a cobrir amb un cert nivell de detall tot el temari de l'assignatura, el qual es converteix en l'element central del procés. En aquest context, la preocupació del professorat és explicar i posar exàmens sobre tots els temes. En certa manera, la pregunta clau per valorar l'èxit de la tasca del professor és: S'ha cobert tot el temari?

En l'organització basada en projectes, el motor del procés és el projecte que idealment ha d'implicar tots els temes del curs. La realitat és que en el projecte no sempre es poden incloure tots els temes i que alguns s'estudien amb més profunditat que altres perquè són més rellevants en el context del projecte. I és possible (i fins i tot desitjable) que diferents alumnes aprenguin coses diferents, d'acord amb la seva especialització en el grup de treball. Aquesta circumstància, que es podria veure com una virtut del model, sovint és vista com un problema pel professorat. I el que és cert és que la qüestió no té solució. És una qüestió d'orientació docent i del valor que atribuïm a les coses. Certament, si l'objectiu del professor és explicar tot el temari de l'assignatura, llavors l'aprenentatge basat en projectes no és un model adequat.

##### *L'avaluació*

Hi ha molts aspectes relatius a l'avaluació que són vistos pel professorat com a problemàtics. En particular, l'experiència demostra



que en les assignatures basades en projectes els alumnes ens sorprenen amb els seus treballs/feines, però ens deceben amb els seus exàmens. Aquesta circumstància és motiu de frustració, perquè aparentment el projecte és el camí perquè es produeixi un aprenentatge que s'ha de posar de manifest en els resultats de l'examen. Tanmateix, una anàlisi més detallada de la qüestió revela ràpidament que ni el projecte és el millor camí per preparar els exàmens, ni l'examen és la millor manera d'avaluar el que s'ha après amb el projecte. Estem, per tant, davant d'una parella (projectes i exàmens) mal avinguda, i no sempre és fàcil trobar una situació d'equilibri en la qual cada element acompleixi bé el seu paper. De nou, hi ha implícita aquí una qüestió d'orientació docent i del valor que donem al treball diari dels alumnes en contraposició amb els seus resultats el dia de l'examen. Com que alguns dels valors en joc estan molt arrelats en els professors, la situació pot resultar traumàtica en alguns casos.

### *Un canvi traumàtic per a tots*

A més de l'avaluació, hi ha altres elements que poden resultar traumàtics per al professorat. En particular, els models d'aprenentatge actiu, com per exemple l'aprenentatge basat en projectes, tenen la virtut de posar de manifest immediatament les mancances dels alumnes i les seves dificultats en el procés d'aprenentatge, de manera que ens ofereixen constantment oportunitats per intervenir. Això que, dit així, sembla un avantatge (i realment ho és) resulta un canvi molt important per al professorat acostumat a una organització tradicional, que tendeix a ocultar les dificultats dels alumnes i en tot cas a posar-les de manifest en moments molt puntuals (una o dues ocasions en el curs, en les quals es corregeixen els exàmens). El fet de conèixer a diari amb les dificultats i errors dels alumnes afecta de manera important l'estabilitat emocional del professorat, el qual només pot sobreviure en aquest escenari si assumeix definitivament que cada ensopgada dels seus alumnes és una ocasió ideal per ajudar-los a aprendre.

La situació és igualment traumàtica per als alumnes, perquè són ells els que han de conèixer directament i diàriament amb els seus errors i dificultats. No és estrany que es queixin sovint que se'ls demani que facin coses sense haver-los explicat abans la teoria, que els professors ajuden poc, que hi ha massa autoaprenentatge, etc. Resulta curiós comprovar com aquest model basat en la realització de tasques

50 Els projectes de treball

planificades minuciosament pel professor, que freqüentment és desqualificat per alguns col·legues pel fet de ser «excessivament paternalista», és percebut de manera molt diferent pels alumnes, els quals tendeixen a sentir-se força desemparats. En aquest escenari, és essencial la tasca del professor, el qual ha de projectar constantment davant dels seus alumnes una expectativa positiva en relació amb el que seran capaços de fer, tot i les dificultats del camí.

### 5. L'efecte Pigmalió

Això que acabem de dir ens porta, justament, a l'efecte Pigmalió, segons el qual les expectatives que projectem sobre una persona (tant en positiu com en negatiu) tendeixen a complir-se. Se sap que una de les maneres d'aconseguir que els alumnes s'esforcin més (i, per tant, aprenguin més) és proposar-los un repte que percebin com una mica ambiciós, oferir-los un camí format per passos que vegin com a assequibles, i recordar-los sovint que ells poden sortir-se'n. I justament una de les virtuts més grans del model d'aprenentatge basat en projectes és que permet incorporar tots aquests ingredients amb relativa facilitat. Com a professor, crec que no hi ha res que em produeixi més satisfacció que comprovar com, al final de curs, els alumnes estan orgullosos del treball que han fet, i ansiosos per mostrar-ho als seus professors i companys. I això només ho aconsegueixo mitjançant l'aprenentatge basat en projectes.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- BURGUESA, Tònia. «El treball per projectes: la intervenció de l'ensenyament». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 194 (abril 1995), p. 38-45
- MARTÍN GARCÍA, Xus. «Clima d'aula i projectes de treball». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 307 (setembre 2006), p. 65-72
- MUÑOZ, Dora; SBERT, Maite. «Aprendre junts a través dels projectes de treball». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 184 (abril 1994) p. 43-49

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Llibres

- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen. *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: De la Torre. Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Proyecto didáctico Quirón)
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria. *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, 2000
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de Pedagogía; 45)
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Graó, 1992 (Materiales para la innovación educativa)
- MAJORAL, Sílvia. *Veig tot el món! Crèixer junts tot fent projectes*. Barcelona: Rosa Sensat, 2004 (Temes d'infància; 48)

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

52 Els projectes de treball

- MARTÍN GARCÍA, Xus. *Investigar y aprender: cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2006 (Cuadernos de educación; 52)
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* Madrid: Octaedro, 1992 (Recursos Octaedro)
- MOURSUND, David. *El aprendizaje por proyectos utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones*.  
En: [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemaID=0007](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0007)  
[Consulta 25 de setembre de 2007]
- PUJOL MONGAY, Maite; ROCA CUNILL, Núria. *Treballar per projectes a parvulari*. Vic: EUMO, 1991 (Didàctica)

**Articles**

- CARBONELL, Leonor; ESSOMBA, Miquel Àngel; VALERO, Jordi. «Els projectes de treball: una eina a l'abast». En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 325 (juny 2006), p. 29-33
- «La creación de un proyecto de clase utilizando la metodología del aprendizaje por proyectos (ApP)».  
En: <http://www.eduteka.org/CreacionProyectos.php>  
[Consulta 25 de setembre de 2007]
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria. «Algunas reflexiones sobre los proyectos de trabajo». En: *Infancia, educar de 0 a 6 años*, núm. 79 (mayo/junio 2003), p. 18-21
- «Investigant a l'escola: els projectes de treball» [Diversos articles]. En: *Guix d'infantil*, núm. 1 (maig/juny 2001), p. 7-35
- «Proyectos de trabajo» [Diversos articles]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 332 (febrero 2004), p. 45-78
- «Retornant el nom de cada cosa» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 425 (deseembre 2005), p. 6-27
- «Experiències d'escola» [Diversos articles]. En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 311 (gener 2005), p. 8-47
- FLO GARCIA, Carme. «Crear la necessitat i el desig d'aprendre des de la nostra realitat educativa: els projectes de treball». A: *Guix*, núm. 255 (juny 1999), p. 61-65
- FONS ESTEVE, Montserrat. «Aprender a leer i escriure i els projectes de treball globalitzats: una experiència a primer curs de primària». En: *Artículos de didáctica de la lengua i de la literatura*, núm. 8 (abril 1996), p. 97-107
- HERNÁNDEZ, Fernando. «Pasión en el proceso de conocer». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 332 (febrero 2004), p. 46-51
- HERNÁNDEZ, Fernando. «Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 310 (febrero 2002), p. 78-82

- MOLLÀ FUSTER, José Antonio; TORRES RODRIGO, María. «¿Qué queremos aprender?». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321 (febrero 2003), p. 20-23
- NOTIVOL GRACIA, Marta. «Trabajar por proyectos». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 267 (marzo 1998), p. 23-26
- OJEA RÚA, Manuel. «Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad». En: *Revista española de pedagogía*, núm. 215 (enero-abril, 2000), p. 137-154
- PLANES, Oriol; PLANCHERIA, J.; MARTÍN HERNÁNDEZ, Francisco. «La organización por proyectos en la EP para la adquisición de las competencias básicas». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 137 (diciembre 2004), p. 68-70
- VENTURA ROBIRA, Montserrat. «Los proyectos de trabajo: una forma de compartir preocupaciones». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 291 (mayo 2000), p. 26-31



XXX  
Premis  
**Baldiri  
Reixac**  
2007 - 2008

## Per a l'estímul i el reconeixement de l'escola catalana

116.200 euros de dotació total

- **A les escoles:** 14 premis de 3.300 euros cadascun i 1 premi Joan Triadú de 5.000 euros.
- **Als alumnes:** 70 premis de 700 euros cadascun a treballs escolars i 2 premis de 2.000 euros cadascun a experiències per fomentar l'ús de la llengua.
- **A mestres i professors:** 6.000 euros per a un estudi, assaig o recerca pedagògics i 3.000 euros de subvenció per a la seva edició, i 3.000 euros per a una experiència didàctica i la seva aplicació.

Fundació Lluís Carulla  
Aribau 185 3r 08021 Barcelona  
Tel. 93 200 53 47 Fax 93 200 56 33  
info@fundaciolluiscarulla.cat

Amb la col·laboració tècnica  
d'Òmnium Cultural  
i el patrocini honorífic de la:

Termini de presentació dels treballs: **7 de febrer de 2008**  
Trobareu les bases, els qüestionaris i les fitxes d'inscripció  
a [www.fundaciolluiscarulla.cat](http://www.fundaciolluiscarulla.cat)

*L'autora explica les maneres de treballar a la biblioteca escolar i en concret la col·laboració dels alumnes de primària a la web i al blog de la biblioteca com una de les activitats més motivadores.*

## **La biblioteca del CEIP Sant Jordi de Lleida**

### **Cap a l'ús didàctic dels blogs**

#### ***Montserrat Escorsa Font***

Tutora del cicle inicial i responsable *Puntedu* de la biblioteca de primària.  
CEIP Sant Jordi de Lleida

#### **Inici**

Des de fa molts anys, a la meva escola,<sup>1</sup> la biblioteca té un paper essencial. Però des del curs passat que n'he gaudit tres tardes a la setmana envoltada de dotze, tretze o catorze alumnes, les coses han canviat. És diferent estar sola, tot i que ben acompanyada de llibres, que estar compartint mirades i estats d'ànim amb uns nens i unes nenes àvids d'històries i contes. Malgrat que des de sempre els llibres m'han fet «pessigolles als dits», la responsabilitat, desitjada, d'encarregar-me de portar la biblioteca de primària<sup>2</sup> –a l'escola també hi ha la Bibliopetita<sup>3</sup> amb Teresa Huguet al

1. <http://www.xtec.es/ceip-santjordi-lleida>

2. <http://www.xtec.es/~mescorsa/calaixeraCI/Biblioteca/biblioteca.html>

3. <http://www.xtec.es/~mescorsa/calaixeraCI/Biblioteca/bibinfantilweb/bibliopetita.htm>

capdavant— va fer que el setembre del 2006 tingués un neguit afegit. El projecte Puntedu ve acompanyat d'una formació que té l'objectiu de convertir mestres en bibliotecaris o bibliotecàries il·lusionats i preparats. Però els dubtes et conseqüen fins que, a bona hora, tens una taula de doble entrada amb els objectius, les activitats i els materials que necessites per a cadascuna de les primeres setmanes dels cicles de primària. I..., amb tot a punt, arriben les tres de la tarda del primer dilluns i reps els de primer de cicle mitjà, o sigui escurçant, els i les de *tercer*. I tot va bé! Per què? Perquè *els objectius del Programa Puntedu són potenciar la biblioteca escolar com un espai de recursos on poder trobar tot tipus d'informació en diferents tipus de suport a l'abast de l'alumnat, del professorat i de la comunitat educativa, prioritzar el seu ús com a espai d'aprenentatge en el desenvolupament de les diferents àrees curriculars, per tal que l'alumnat es formi com a persona autònoma, crítica i constructora del seu propi coneixement a través de la cerca, la investigació i el treball en diferents fonts d'informació, i promoure l'hàbit lector.*<sup>4</sup> I han intentat preparar-te per a aquest repte.

### Explicació

I què passa quan hom es posa al davant d'aquests petits grups i té, entre mans, un bon llibre, una bona història i unes il·lustracions especials? Doncs, que comença

per l'últim dels objectius el de *promoure l'hàbit lector* i hi ha palesa la intenció de narrar o llegir contes en veu alta amb el propòsit de despertar l'interès pels llibres. Bé, despertar, despertar no! Estimular, incrementar, fer créixer... l'interès, la curiositat...

Com? Intentant usar l'art de la paraula: vinculant la veu, l'entonació, el ritme, les pauses, el timbre, el volum de la veu i el cos en la seva «justa» proporció. Guardant la vergonya, en un dels calaixos de la taula de la biblioteca, esprement el màxim de sentiments de les frases de la història, recolzant la narració en les aprimorades il·lustracions i en la imaginació que brolla quan els ulls resten tancats. Ja a finals del segle XIX va començar a difondre's, en el paísos escandinaus primer i als Estats Units després, el costum de l'*Hora del Conte*<sup>5</sup> (Labarga, 1993: 3; Wellner, 1991: 54), que consistia a narrar o llegir contes en veu alta als nens amb el mateix propòsit: despertar l'interès pels llibres.

Però, si es disposa d'una hora per sessió, és molt temps, no? A vegades sí, a vegades no! Per això he programat dos tipus de sessions: les sessions quotidianes i les serenes. S'entén com a serenes les que estan exemptes de tot torbament i reflecteixen la tranquil·litat de l'ànim. Ambdues tenen en comú el començament i el final. A la part central de les de «cada dia» el temps i el rellotge hi tenen un protagonisme més

4. <http://www.gencat.net/educacio/dogc/20060303/06.066.045.htm>

5. Labarga, 1993: 3; Wellner, 1991: 54 (<http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/sanfilippo.pdf>)



rellevant. En la segona, la filosofia de la *Vida Slow*<sup>6</sup> pren el relleu. L'emperador August fins i tot usava una dita, *Festina lente* (en català: «apressa't a poc a poc», «no vulguis anar de pressa»), per referir-se al ritme que calia imprimir al treball i a la política.<sup>7</sup> Justa la fusta! Això voldria aconseguir. Desitjaria fer tot el que convingui per ajudar a assolir els objectius del projecte però, amb temps, per tal que el sentiment il·lumini les coses, i ens les faci estimables i valorables.<sup>8</sup> (Vegeu els quadres següents.)

Ambdós models s'han compaginat al llarg del curs i la decisió de fer-ne un o l'altre sovint venia condicionada pels desitjos dels i les alumnes i, també, els meus.

Una de les activitats més enriquidores i motivadores per a l'alumnat és la seva col·laboració en la web i el *blog* de la biblioteca.

La publicació de la web, ara fa dos cursos, tenia com un dels objectius motors la seva participació, a més a més de reflectir

Temporalització	Sessió quotidiana
15 minuts	Benvinguda, distribució dels assistents en semicercle, programació de la sessió, recollida dels <i>Diaris de Lectura</i> , <sup>9</sup> anotacions de comentaris, anotacions normatives (control d'assistència, de materials...).
15 minuts	Presentació d'un llibre, lectura d'un conte, lectura voluntària, del diari individual, etc. per part de la bibliotecària i/o un o dos alumnes. A la vegada, anotacions de les explicacions donades sobre els perquè de l'elecció al <i>Diari de la bibliotecària</i> , reportatge fotogràfic destinat a la web o al <i>blog</i> de la biblioteca per tal que tota la comunitat educativa pugui conèixer-les, etc.
10/15/20 minuts	Realització de las activitats de formació d'usuaris <sup>10</sup> de la Biblioteca programades per a la sessió en concret (treball sobre paper i/o a Internet), i/o escriptura al diari de lectura personal de cada alumne, i/o donar resposta a una enquesta, avaluar la sessió o el grup de sessions trimestrals o anuals, etc.
10/15 minuts	Devolució o préstec dels materials del fons de la biblioteca. Lectura individual. Exploració dels diferents àmbits de la biblioteca. Reorganització del mobiliari.

6. [http://www.flylosophy.com/archives/slowfood\\_10\\_news.htm](http://www.flylosophy.com/archives/slowfood_10_news.htm)

7. <http://www.alcoberro.info/planes/eticaacol14.htm>

8. <http://www.alcoberro.info/V1/etica11.htm>

9. [http://biblioteca-santjordi.blogspot.com/2007\\_03\\_01\\_archive.html](http://biblioteca-santjordi.blogspot.com/2007_03_01_archive.html)

10. <http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/>

Temporalització	Sessió serena
5 minuts	Benvinguda, distribució dels assistents en semicercle, programació de la sessió, recollida dels <i>Diaris de Lectura</i> , <sup>11</sup> anotacions de comentaris, anotacions normatives (control d'assistència, de materials...).
30 minuts	Presentació d'un llibre, lectura d'un conte, lectura voluntària del diari individual, etc. per part de la bibliotecària i/o un o dos alumnes. A la vegada, anotacions de les explicacions donades sobre els perquès de l'elecció al <i>Diari de la bibliotecària</i> , reportatge fotogràfic destinat a la web o al <i>blog</i> de la biblioteca per tal que tota la comunitat educativa pugui conèixer-les, etc.
20 minuts	Devolució o préstec dels materials del fons de la biblioteca. Lectura individual. Exploració dels diferents àmbits de la biblioteca. Reorganització del mobiliari.

les activitats que anàvem fent. A través de la web es poden fer, encara, comandes, reserves de préstecs, seguir una cacera del tresor... L'activitat estrella, però, és recomanar<sup>12</sup> llibres llegits perquè són ells i elles els que redacten l'escrit i l'envien via *g-mail* al meu correu.

## Perspectives de futur

Amb el naixement del *blog* de la biblioteca<sup>13</sup> les possibilitats s'han multiplicat. Com diu Tiscar Lara: «...Una proposta de model d'ensenyament amb *weblogs* dins d'una pedagogia constructivista entén el *blog* com un mitjà personal i propi de l'alumne, de tal manera que pugui utilitzar-lo

Publicar un comentario en: Biblioteca - Ceip Sant Jordi Lleida

"De Satanasset a Aletes de vellut"

5 comentarios - [Mostrar entrada original](#)

[Mostrar comentarios](#)

**nomse dijo...**

hemà serà...el 21 de maig!

07 maig / 2007 11:16

⌋

**ibliotecari sant jordi dijo...**

ilbert, Rosend, Isabel  
te Satanasset a Aletes-de-Vellut:  
1 llibre el recomanem perquè es molt divertit.A la  
vent que li agradi el títol, esperem que el llegesit,  
mb il.lusió. Aquest llibre té una ensenyansa per  
ris nens petits. Per a que no és facio pipi al tit....

17 maig / 2007 16:35

⌋

Haga su comentario.

Puede utilizar códigos HTML como «<», «>», «<br>».

Este blog no permite comentarios anónimos.

Se ha habilitado la moderación de comentarios. El autor del blog debe aprobar todos los comentarios.

transversalment al llarg de la seva vida acadèmica i no només dins d'una classe determinada. El paper del professor en aquest model seria el de facilitador en aquest nou espai de llibertat, acompanyant l'alumne al seu propi camí d'experimentació i aprenentatge a través del *blog* (O'Donnell, 2005<sup>14</sup>).» I afegeix que el va-

11. <http://biblioteca-santjordi.blogspot.com/search/label/diari%20de%20lectura>

12. <http://www.xtec.es/~mescorsa/calaixeraCI/Biblioteca/0607/recomana1.htm>

13. <http://biblioteca-santjordi.blogspot.com/>

14. <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>

lor dels *blogs* és com a procés i no com a finalitat en ella mateixa. Pensa que sistematitzar massa aquesta pràctica porta al fracàs, desmotiva i no aprofita el mitjà amb les seves característiques.<sup>15</sup> Per tot això, durant el curs 2006-07, i des del mateix moment que el *bibliotecasant-jordi.blogspot.com* va veure la llum vaig proposar-me la difusió a la xarxa d'alguns dels pensaments dels i les alumnes, relacionats és clar, amb algun dels temes tractats a la biblioteca. La primera setmana de març vàrem fer la presentació del *blog*. El dia 3 d'abril els grans de l'escola, famílies i mestres, es van estrenar i, a partir del dia 11 d'abril, vaig facilitar temps dins de les sessions, perquè per grups de dos, tres o quatre alumnes, poguessin fer comentaris d'alguna de les entrades existents (vegeu les imatges de la columna següent).

Si penses que les sessions d'aquesta mena no eren serenes, tens raó! I més si a la biblioteca hi ha tres ordenadors i els grups poden ser de catorze membres. Però tot té solució i s'empraven un o dos ordenadors de l'aula de ciències. (No podíem fer servir els de l'aula d'informàtica perquè la resta del grup estava treballant en aquest espai.) Les sessions de biblioteca s'acaben al maig per la reestructuració horària de la jornada intensiva, però els dies 21 i 28 d'aquest mes, la gent del cicle mitjà va escriure comentaris sobre un llibre *De Satanasset a aletes de vellut* d'Enric

#### **bibliotecari sant jordi dijo...**

Albert, Rossend, Isabel

De Satanasset a Aletes-de-Vellut:

El llibre el recomanem perquè es molt divertit. A la gent que li agradi el títol, esperem que el llegeixi, amb il·lusió. Aquest llibre té una ensenyança per als nens petits. Per a que no és facin pipí al litit...

21 / maig / 2007 16:35



#### **bibliotecari sant jordi dijo...**

En Daniel i en Lluísensem que

ens ha agradat molt perquè els angels

i els dimonis son contraris, i també m'ha agradat molt que els dimonis

tenen un problema i ho volen resoldre

amb els angels

21 / maig / 2007 16:42



Lluch que en Jaume Centelles<sup>16</sup> ens havia recomanat quan va venir a Lleida.

Desitjo que aquests primers passos serveixin perquè el proper curs sigui capaç de transmetre que *els weblogs, així com l'educació, són per la seva pròpia naturalesa processos de comunicació, de socialització i de construcció de coneixement. Una de les seves característiques més importants és la capacitat d'interactivitat, que permet que el blog passi de ser un monòleg a un diàleg en una invitació constant a la conversa* (Efimova i De Moor, 2005; Wrede, 2003). *D'aquesta forma, l'alumne pot rebre el feedback d'altres participants en el de-*

15. <http://tiscar.com/2006/12/01/presentacion-sobre-el-uso-educativo-de-los-blogs/>

16. <http://www.xtec.cat/~jcentell/>

*bat i prendre major consciència del seu propi aprenentatge* (Ferdig i Trammell, 2004). *A més d'observar les converses que tenen lloc en el seu propi blog a través dels comentaris que rep... l'alumne pot també seguir l'evolució del debat dels blogs on hagi deixat els seus comentaris...* (Tíscar Lara<sup>17</sup>). En conseqüència proposo coordinar des de les biblioteques diferents espais on l'alumnat senti que *els blogs serveixen de suport al long-life learning, estableixen un canal de comunicació informal entre professor i alumne, promouen l'interacció social..., són fàcils d'assimilar basant-se en alguns coneixements previs sobre tecnologia digital... La seva forma d'aprendre està relacionada amb aquesta naturalesa generacional i requereix nous enfocaments educatius* (Tíscar Lara, 2006). Faig servir paraules d'aquesta professora ajudant de periodisme a la Universitat Carlos III de Madrid perquè explica molt bé el que jo penso respecte a aquesta eina –els blogs– i la seva utilització a les biblioteques escolars. L'ús dels blogs no inhabilita pas totes les altres activitats inherents a les biblioteques escolars, però pot ser un potent activador de lectures i, de retruc, també de l'escriptura.

### **Ampliació de l'explicació**

És clar que per ara només he parlat de l'hora quinzenal de què disposa la quitxalla en horari lectiu. Però n'hi ha més! Tenim la sort que l'AMPA, com el claustre, també

creu en els beneficis que pot proporcionar una estona de recolliment, de lectura, de contacte amb d'altres lectors i lectores voluntaris, després de dinar. I per aquest motiu una de les activitats extraescolars, *post sisena hora*, és l'hora de biblioteca en companyia d'una monitora bibliotecària vocacional, Míriam Arnaz, ben coordinada amb el seu equip. Durant aquest temps es consoliden accions com el préstec individual, la participació en jocs com els personatges misteriosos,<sup>18</sup> l'enviament de recomanacions de llibres via *g-mail*,<sup>19</sup> l'ús dels ordinadors per cercar informacions vàries o «jugar» sota control de continguts i d'horari...



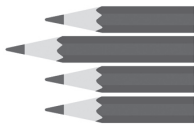
### **Final**

I seguirem formant-nos i omplint els pensaments propis i d'altres, d'il·lusions futures, de lectures escrites i dibuixades al paper o a la pantalla, d'històries i de coneixements...

17. <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>

18. <http://www.xtec.es/~mescorsa/calaixeraCI/Biblioteca/personmisteri/personatge.htm>

19. <http://www.xtec.es/~mescorsa/calaixeraCI/Biblioteca/0607/recomana1.htm>



## Programes Pedagògics i Divulgatius



Diputació de Girona



Una estratègia de cooperació a l'entorn del patrimoni cultural i natural que posa en relació l'administració local, les institucions educatives, els centres d'interpretació i la societat civil del territori.

### Més informació

Telèfon: 972 18 50 00

Adreça electrònica: [recursospedagogics@ddgi.cat](mailto:recursospedagogics@ddgi.cat)



### Organitza:

Àrea de Cultura - Cooperació Cultural  
Àrea d'Acció Territorial - Medi Ambient



[www.ddgi.cat/recursospedagogics](http://www.ddgi.cat/recursospedagogics)



*Presentació d'una experiència lúdica i didàctica que consisteix a fer una gimcana posant en marxa els recursos i estratègies dels nois i noies per arribar, ells mateixos, a solucionar algunes situacions que es plantegen. Aquesta experiència es fa des de quart de primària fins a segon curs d'ESO.*

## **Matemàtiques o gimcanàtiques?**

**M. Jesús Córdoba Sesma**  
**Carlota Bujons Sampere**  
Professores de l'Escola Projecte

La manera com l'escola ha plantejat i ha abordat l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques ha estat canviant i divers en el transcurs del temps. En unes èpoques la matemàtica ha estat centrada en la numeració i el càlcul, en d'altres s'ha donat prioritat als temes de lògica; en alguns moments la geometria ha estat una part feixuga, abstracta i plana de la matemàtica, en d'altres s'ha reivindicat la geometria «dinàmica»...

Cadascun d'aquests canvis responia a un interès per innovar, per incorporar àrees a la matemàtica i per apropar-se a plantejar-les com un llenguatge. En els darrers anys, els esforços han anat cap a fer unes matemàtiques entenedores, que tinguin lligam amb la vida quotidiana, tant per comprendre el món que ens envolta com per utilitzar-les-hi i que siguin engrescadores.

L'experiència que ara presentem parteix d'aquest triple principi:

- fer una matemàtica àmplia, que abasta aspectes molt diversos;
- fer una matemàtica aplicada, útil, la que hi ha en el nostre entorn, i no només en els llibres;
- fer una matemàtica àgil, atractiva, interessant i lúdica.

A l'escola Projecte<sup>1</sup> havíem fet diverses activitats al llarg de diferents anys, orientades en aquest sentit de fer sortir les matemàtiques de l'aula i veure i viure la seva diversitat: la festa del número, el dia del número, Reciclamàtic (festa del reciclatge i les matemàtiques)... van ser jornades en què participaven col·lectivament alumnes de diferents cursos fins i tot els pares i mares amb els alumnes, amb jocs, concursos i activitats per aplicar i aprendre matemàtiques.

D'aquestes experiències, que sempre van resultar interessants i engrescadores per als alumnes, pares i mestres, vam pensar que n'havíem de treure més profit, que calia simplificar-les per poder fer-les més sovint i que no quedessin com una activitat «especial». Així van néixer les *Gimcanàtiques*.

És una experiència lúdica i didàctica dins de l'àmbit matemàtic, que duem a terme

1. L'escola Projecte abasta els nivells d'educació infantil, primària i ESO. Està a l'Av. Tibidabo, 16 de Barcelona.

Pàgina web: <http://www.escolaprojecte.org/>



des del curs 2001-02 amb un resultat molt profitós. Com el seu nom indica, és una gimcana de matemàtiques. Consisteix a fer un recorregut matemàtic i anar fent una sèrie de proves molt diverses quant a contingut, presentació i dificultat.

El seu objectiu és que els alumnes treballin la matemàtica quotidiana, la matemàtica que fan servir en el seu entorn més proper i que s'adonin que és la mateixa que hi ha als llibres. Volem que posin en marxa els seus recursos i estratègies per arribar per ells mateixos a solucionar els problemes que se'ls plantegen.

Les proves estan dissenyades pel professorat per tal de recollir els diversos aspectes de la matemàtica, amb presentacions i situacions diferents, tot i que sovint, en preparar-les, els mateixos alumnes aporten variacions i innovacions.

64 Experiència

Algunes de les proves que s'han passat són:

- *Fes un cos geomètric amb canyes i plastilina.*
- *Quant creus que pesa aquest cotxe; aquest pot d'olives; aquesta xinxeta?* (Es poden donar diverses targetes amb diferents pesos escrits per tal que els serveixi de guia i hagin d'escollir els que considerin més adequats.)
- *Emplena un xec amb la quantitat que et diré.*
- (Amb diverses ampolles d'1,5 i 0,5 litres. Cal estar a prop d'una font per fer el que es demana):
  - *Quantes ampolles de 0,5 litres pots omplir amb dues ampolles d'1,5 litres?*
  - *Com pots tenir 4 litres d'aigua?*
  - *Etcètera.*
- *Hem de distribuir 1 kg de nous en bosses de 100 grams cadascuna. Per a això disposem d'una pesa de 200 grams i d'una altra de 500 grams.*

Hi ha tantes proves com nens i nenes hi ha a la classe. Cada alumne es fa responsable d'una prova. Ha de preparar el material, explicar als que passen per la seva taula en què consisteix la seva prova i, si cal, ajudar a resoldre-la.

Als alumnes que presenten les proves, els anomenem *gimcanàtics*, i als que les passen *gimcanistes*; aquests darrers són alumnes d'altres cursos o d'altres escoles, professors o pares i mares.

El *gimcanàtic* pot escollir presentar la

prova que vol, encara que no la sàpiga resoldre, perquè segur que l'aprendrà veient els diversos *gimcanistes* que la faran davant seu.

Per altra banda, el *gimcanista* que no sap fer una prova sempre trobarà un *gimcanàtic* o un altre *gimcanista* que la resoldrà; podrà observar-lo, imitar-lo i escoltar l'explicació que fa qui resol la prova.

Aquesta situació posa en joc un seguit de condicions molt positives per a l'aprenentatge que ens aturem un moment a comentar:

– El *gimcanàtic* que té al seu càrrec una prova veu com pares, professors, alumnes... la fan de maneres diverses. Sovint hi ha més d'una manera per arribar a la solució d'un problema. L'observació d'aquestes maneres diferents de fer li permet, si ell no la sap fer, trobar aquell plantejament i mètode que, a ell, li resulta més proper i entenedor. Cada alumne té una manera que li resulta més fàcil; de vegades els mestres ens entestem a repetir la mateixa explicació «fins que ho entenen», quan resulta més enriquidor presentar explicacions o presentacions ben diferents per a la mateixa situació.

– El fet que l'alumne vegi diferents maneres de copsar, plantejar i resoldre un problema, diferents de la seva, suposa un factor d'aprenentatge; la confrontació de perspectives i maneres de fer propicia descentrar-se del propi punt de vista i enriquir-se amb d'altres plantejaments, raonaments i mètodes diferents.





– La situació d’haver d’explicar a un company com es resol un problema és també un bon exercici. Trobar les paraules per explicar allò que fem, posar noms als nostres raonaments, no sempre resulta fàcil. Sovint a l’aula sentim allò de «ho sé fer però no ho sé explicar». L’esforç d’explicar el procés que se segueix comporta fer-se’n més conscient i ajuda a dominar-lo millor.

– Les *Gimcanàtiques* faciliten també l’aprenentatge per observació i per imitació. Hi ha alumnes que necessiten, en

determinades situacions, observar com ho fa un altre. Poden imitar estratègies, maneres de fer, que ells encara no farien per ells mateixos, incorporar-les i aplicar-les després de manera autònoma.

– En molts casos es dona la situació que un alumne resol una prova, que ell tot sol no sabia fer, amb l’ajuda d’un company més capaç, que li fa de guia en l’aprenentatge; després pot enfrontar-se sol a la situació.

El *gimcanista* rep un full amb tantes

66 Experiència

caselles com proves hi ha a les *Gimcanàtiques*. Això servirà perquè ell mateix controli quines proves ha fet i quines li falten per passar, ja que pot circular per on vol i amb l'ordre que vulgui. No hi ha un recorregut establert.

No es farà mai un control de les respostes que l'alumne ha fet bé o malament, ja que en el moment que es fes, les *Gimcanàtiques* deixarien de ser un joc. Entre el *gimcanàtic* i el *gimcanista* resolen les errades. Hi ha cooperació, no competició.

Com que és una activitat oberta, els *gimcanàtics*, poden canviar de taula quan ja en tenen prou, intercanviant-se amb un company. També poden demanar passar a ser *gimcanistes*. Aquesta flexibilitat dona agilitat al joc; els alumnes no viuen la situació com una obligació d'estar en un lloc determinat tota l'estona. D'altra banda, el canvi de paper, de passar les proves a veure com les passen els altres i viceversa, els dona una doble perspectiva dels exercicis i contribueix a la sensació que les *Gimcanàtiques* no són un control. No hi ha premis ni guanyadors. És un joc.

El factor motivació, escollir la prova que un vol, és un element important, tot i que de vegades no és fàcil, perquè ja ha estat escollida per un altre. Procurem sempre evitar que un alumne s'hagi de posar en una prova que no l'atrau gens o que li suposi una gran dificultat, ja que això trauria la part lúdica i atractiva.

Tot i que busquem la flexibilitat, el sentit lúdic, busquem també el profit; les proves

s'adapten al nivell del grup dels *gimcanistes*. Sempre fem una adaptació al nivell del grup que passarà les proves per tal que aquestes siguin properes als continguts del curs.

La flexibilitat de l'organització, la implicació i la col·laboració dels alumnes i la sensació que ells tenen d'activitat lúdica fan que l'ambient que es genera quan fem unes *Gimcanàtiques* sigui força distés i que l'alumnat faci de bon grat els exercicis.

Un cop a l'aula és molt fàcil relacionar els continguts que es presenten amb les proves que s'han fet de les *Gimcanàtiques*. Hem observat al llarg d'aquests anys que l'exercici d'observació, manipulació, explicació, etc., que comporten les *Gimcanàtiques* facilita i reforça els aprenentatges de l'aula.

Inicialment vam fer les *Gimcanàtiques* amb el curs de 6è de primària, però al llarg dels anys, i fent variacions, les hem passades des de 4t de primària fins a 2n d'ESO.

El curs 2004-05, l'experiència va ser presentada a l'ABEAM (Associació Barcelona per l'Estudi i l'Aprenentatge de les Matemàtiques) per compartir-la amb d'altres escoles. Els alumnes de l'Escola Projecte van passar les *Gimcanàtiques* a professors de diverses escoles. Des de llavors, cada curs fem *Gimcanàtiques* diverses vegades amb alumnes d'altres centres i cada 12 de maig, coincidint amb la celebració del Dia Escolar de les Matemàtiques, fem una trobada d'escoles al parc

de la Ciutadella. Els cursos 2005-06 i 2006-07, aquestes trobades han aplegat cada any al voltant d'un miler d'alumnes de 18 escoles. Cada escola aporta proves perquè les passin els alumnes d'altres centres.

De mica en mica veiem que la dinàmica d'intercanvi i de cooperació, que és l'eix de les *Gimcanàtiques*, han fet que aquesta

activitat hagi saltat les parets de l'escola per ser una activitat en què participen junts alumnes de diferents escoles. Us convidem a participar-hi!<sup>2</sup>

2. Si hi voleu participar, poseu-vos en contacte amb M. Jesús Córdoba, professora de matemàtiques de l'Escola Projecte. Tel.: 93 417 03 21. A/e: [projecte@escolaprojecte.org](mailto:projecte@escolaprojecte.org)

*En el número anterior de Perspectiva Escolar es recomanaven vuit narracions per a infants d'educació infantil; en aquest article es recomanen vuit lectures per a infants de sis a nou anys amb un seguit d'orientacions per al mestre i les característiques del procés lector dels alumnes d'aquestes edats.*

## **Nthalinge**

**Vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de sis a nou anys**

***Grup de treball «La lectura: passió o pressió?» de l'Associació de Mestres Rosa Sensat\****

*Nthalinge* (tinc un conte) és l'expressió que empra en Koumera Diakhaby per iniciar les narracions dels relats mandingues. En la selecció que presentem, la narració encara és necessària perquè l'infant està fent el pas del llenguatge oral a l'escrit. Fins als vuit anys aproximadament, l'alumne interactua usant la paraula com a vehicle de comunicació principal, però està acabant el seu procés d'aprenentatge de la llengua escrita.

\* Aquest grup de treball està format per mestres, bibliotecàries i persones lligades al món de l'edició de llibres infantils i juvenils.

Han estat coordinadors del grup: Jaume Centelles i Josep-Francesc Delgado

Durant el curs 2006-07 hi han participat: Felisa Balsero, Isabel Batlló, Anna Blasco, Maria José Burillo, Eva Cantón, Pilar Ferriz, Imma Figa, Dolors Nadal, Isabel Pàmies, Amàlia Ramoneda, Àngels Sánchez, Magalí Serra i Silvia Soler.

Durant el curs 2005-06 també hi van participar Roser Colomer i Mercè Plans.

En aquesta tria de bones lectures hi ha, per tant, narracions que tenen la seva força en les imatges, però acompanyades d'un text que s'ha de descodificar.

Caldrà que el mestre estigui al costat de l'infant contant-li i compartint la lectura d'aquest text escrit. Deia Vigotski que



ensenyar a llegir és fer entendre a l'infant que amb els textos escrits es poden representar les paraules i que aquestes paraules li expliquen històries d'una manera més ràpida i directa. A través de la lectura, el nen pot entrar en mons imaginaris, conèixer realitats, llocs i pensaments diversos.

Vigotski creia que el mestre ha de facilitar als infants el pas del llenguatge oral i de l'expressió dels seus dibuixos al llenguatge escrit, i ha d'organitzar estratègies que ajudin, que indueixin a la lectura i també a l'escriptura de textos que puguin servir per explicar les coses. En aquesta línia estan les propostes que us presentem.

En aquest segon article,<sup>1</sup> hi hem agrupat llibres que poden ajudar els infants d'aquestes edats, però caldrà el coneixement que cada mestre, cada adult, té del propi grup per decidir la conveniència o no de les propostes. Podem recordar a grans trets les característiques del procés lector de l'alumnat de primer a tercer de primària.

1. El primer article, titulat *Édjimé*, comentava vuit lectures sobre Àfrica recomanades per a l'alumnat de cycle infantil. Es va publicar a la revista *Perspectiva Escolar*, núm. 317 del mes de setembre de 2007.

La lectura que fan els nois i les noies del primer curs d'educació primària (*alfabètica*) té unes característiques particulars. Es tracta d'una lectura amb limitacions que afecten els continguts dels textos (busquem els que permetin identificacions positives amb els protagonistes), els continents (mantenim els dos codis en contacte, l'escrit i les imatges, i prioritat de les històries enfront de les descripcions) i l'autonomia limitada de l'alumnat, que necessita l'adult que li llegeix. Els nens i les nenes de primer ja poden agafar ells sols els llibres de la biblioteca.

La lectura del segon curs (*universal*) s'allunya de manera molt significativa de l'etapa anterior. En aquesta fase es produeix un pas important pel que fa al desenvolupament de la capacitat lectora. Els infants desitgen llegir sols, el text es pot separar de la imatge i la lectura personal i silenciosa esdevé una gran fita al final del procés.

L'alumnat de vuit anys (*operativitat concreta*) comença una nova etapa de curiositat fruit de les noves experiències i dels recursos naturals que li vénen facilitats pel seu domini del llenguatge oral i l'assentament en l'ús i el domini del llenguatge escrit.

La selecció que presentem és molt variada. Hi ha contes que fan referència a les tradicions i costums (*Pell de llarinté, cua de tiré, Canciones y nanas del baobab*), històries que tenen a veure amb les trobades amb d'altres cultures (*Jamina*), narracions meravello-

ses (*La sonrisa de la luna*), maneres de viure (*Tota la colla se'n va de safari*) i els qui deixen casa seva (*L'Àfrica d'en Zigo-mar, La meva germana Aixa*).

Podeu trobar les fitxes completes (referències, aspectes coeducatius, il·lustracions, etc.), com també altres propostes d'activitats a la pàgina web de l'Associació de Mestres Rosa Sensat: ([www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)).

### **Jamina<sup>2</sup>**

Jamina i el seu avi surten de bon matí a collir mel al bosc. L'avi li diu que potser veuran elefants i la nena li contesta que de gran serà caçadora.

La Jamina, jugant jugant, s'endinsa al bosc i es perd. Llavors sent un crit desesperat que li fa encongir el cor. Busca el lloc d'on prové i troba un elefantet al costat de la seva mare, morta pels caçadors.

La noia acompanya l'elefant a retrobar-se amb el ramat. Caminen cap al riu, que és el lloc on van totes les bèsties al capvespre. Pel camí passen per alguns perills com la trobada amb els caçadors furtius o la dificultat de travessar el riu per la presència amenaçadora dels cocodrils, però finalment aconseguen que el petit elefantó se'n vagi amb la resta del ramat. L'endemà, la Jamina i la seva mare es troben, però la nena ja pensa que mai no serà caçadora.

2. GERAGTHY, Paul. *Jamina*. Barcelona: Zendrera Zariquiey, 1998.

Proposem comentar les dues afirmacions que fa la Jamina al començament i al final del conte (*jo seré caçadora – no seré mai caçadora*) i encetar un diàleg titulat «Quan sigui gran seré...». Es pot acabar dibuixant-se cadascú a si mateix tal com s'imagina segons el que ara pensa que vol ser.

### **Pell de llarinté, cua de tiré<sup>3</sup>**

Una parella aviat tindrà un fill. La mare diu que vol que el nen neixi damunt una pell de llarinté (lleó). El pare se sent obligat a satisfer el desig de la seva dona, però ell no té cap llança ni cap rifle i haurà de fer servir el seu enginy per aconseguir la pell del lleó. Tres anys més tard, es fa la festa dels noms i el pare no vol que el seu fill porti un plomall fet de palla o de plomes com acostumen a portar tots els nens. Ell vol per al seu fill el plomall més bonic de l'Àfrica: una cua de tiré (girafa). Ara serà la mare qui haurà de trobar la manera de tallar-li la cua a una tiré.

Podem començar l'explicació del conte escoltant-lo en la veu d'en Koumera (es troba en el CD «Contes de tots colors» de Tantàgora), per després continuar nosaltres la lectura o explicació.

Podem acompanyar aquesta explicació amb titelles de mà d'un lleó i una girafa o també amb alguns elements africans que haguem pogut aconseguir.

### **L'Àfrica d'en Zigomar<sup>4</sup>**

El ratolí Pipiolí és un ratolinet inquiet que vol veure món. Primer intenta que el dugui a l'Àfrica la seva amiga Gineta, però pesa massa per a ella.

Després ho intenta amb les cigonyes, però s'adona que se'l poden menjar. Finalment, la merla Zigomar accedeix a endur-se'l. Fins i tot s'hi afegeix una granota.

De camí cap a l'Àfrica, Pipiolí i la granota diuen que van en direcció contrària a les oques. Però Zigomar no en fa cas i afirma que coneix perfectament la ruta i que la primera cosa que veuran és un elefant. Els explica que els elefants es caracteritzen per uns ullals molt grossos.

Quan hi arriben, efectivament, veuen un animal de grans ullals, però el dibuix mostra al lector que és un elefant marí. A les làmines següents, Zigomar mostrarà uns micos que en realitat són pingüins; uns cocodrils que en realitat són foques; un hipopòtam que és un caribú i un lleó que és un ós blanc. Els tres amics tornen cap a casa per por de l'ós.

Quan la mare de Pipiolí els pregunta com és l'Àfrica, la granota respon que hi neva i hi fa molt fred.

Proposem un segon viatge. Ara en Pipiolí vol anar als Estats Units d'Amèrica, però

3. DIAKHABY, Koumera; HURTADO, Franz. *Pell de llarinté, cua de tiré*. Rubí: Tiré, 2003.

4. CORENTIN, Philippe. *L'Àfrica d'en Zigomar*. Barcelona: Corimbo, 2004.

en Zigomar es torna a equivocar i se'n van a Austràlia. Es proposa que dibuixin l'animal que troben realment, quan en Zigomar els digui que estan veient un búfal, un ós o un llop.

### **La sonrisa de la luna<sup>5</sup>**

En Bubu és un elefant enorme i bonàs que no acaba d'integrar-se en la resta del ramat. Un dia coneix la Susa, una rateta petita, la qual li explica històries meravelloses sota el somriure de la lluna i es fan amics. Però són tan diferents! Un dia en Bubu decideix anar a buscar una flor que concedeix desitjos i demana convertir-se en ratolí. Però la Susa fa el mateix. Quan es retroben no poden parar de riure, però ja no se separen mai més. Es casen i tenen fills: elerratolins.

Proposem una activitat plàstica de dibuixar els elerratolins, així com altres possibles animals inventats com els cocoloms (cocodril-colom), els tipòtams (tigre-hipopòtam), etc.

### **La meva germana Aixa<sup>6</sup>**

Un nen explica la història de l'adopció que fan els seus pares d'una nena de l'Àfrica negra que té amputada una cama a causa de l'explosió d'una mina anti-

persona. L'Aixa, la germana, va a l'escola i els companys i companyes veuen que té habilitats diferents de la resta. La família aconsegueix que li posin una pròtesi a la cama afectada.

Proposem fer alguna activitat motora (jugar, caminar per la classe, etc.) sense utilitzar alguna de les possibilitats físiques o sensorials del seu cos: cama, vista... i intentar veure les dificultats que s'experimenten i també adonar-se'n de quins altres recursos del seu cos troben per fer allò que volen fer.

### **Canciones y nanas del baobab<sup>7</sup>**

Un recull de 29 cançons de països de l'Àfrica Occidental o Central des de la Costa d'Ivori fins a Ruanda.

Es tracta d'un recorregut pels diferents països de l'Àfrica i per les diferents llengües a través de les cançons. En un mapa, s'hi localitza l'origen dels intèrprets i de les llengües. Cada cançó està traduïda al castellà.

Al final, hi trobem una explicació de cada cançó, la qual cosa ens permet gaudir amb més profunditat del conjunt d'aquest llibre, que també va acompanyat d'un cedé.

Proposem una activitat d'acostament a algunes de les cançons a partir d'un joc: ***El dòmino del baobab***.

5. SCHAMI, Rafik. *La sonrisa de la luna*. Barcelona: SM, 1995.

6. TORRAS, Meri. *La meva germana Aixa*. Barcelona: La Galera, 2006.

7. GROSLEZIAT, Chantal. *Canciones infantiles y nanas del baobab*. Madrid: Kókinos, 2005.





S'hi juga amb vint-i-vuit fitxes i les normes són les del conegut joc del dòmino, però quan un jugador col·loca una peça de les anomenades «doble», llavors se li demana que llegeixi la fitxa de la cançó triada i interpreti, jugui o balli mentre s'escolta la peça musical. Després continuen jugant fins que un altre jugador col·loca una altra fitxa «doble».

### **Tota la colla se'n va de safari<sup>8</sup>**

Una colla de nens d'una tribu recorren l'estepa africana i veuen diversos animals. A cada plana, hi apareix un número de l'u

al deu que compta el nombre d'exemplars que veuen de cada espècie: un lleopard, dos estruços, tres girafes, etc.

El conte s'estructura al voltant dels deu primers nombres com tants altres contes per aprendre les primeres lletres o els primers nombres. La curiositat i l'interès rau, en aquest cas, en el fet que trobem aquests nombres també en llengua suahili. Al final del llibre hi ha un mapa de Tanzània i algunes informacions sobre la cultura massai.

Una activitat pot ser fer una sortida (safari fotogràfic) pel barri. Sortiu a passejar amb el grup i una càmera i aneu buscant aquelles imatges que continguin diferents

8. KREBS, Laurie. *Tota la colla se'n va de safari*. Barcelona: Intermón, 2003.

74 Lectura

objectes fins a completar els deu nombres. Per exemple, un semàfor, dues finestres, tres persones, quatre cotxes aparcats, etc. Després les imprimiu i elaboreu el vostre llibre.

### **El color de la sorra<sup>9</sup>**

Abdul·là és un nen que viu al desert i li agrada molt dibuixar. El seu avi li explica històries passades del seu poble, quan era lliure: li parla del mar, dels oasis... Ell només té, però, el desert per dibuixar, ja que

a l'escola s'han acabat els llapis de colors. Els seus dibuixos són d'un sol color (el de la sorra) i efímers (el vent se'ls emporta). Un dia, però, la mestra avisa el nen que el campament ha rebut una partida de material escolar, que inclou llibretes i llapis de colors. A partir d'aquell moment, Abdul·là podrà dibuixar la vida en colors; continua dibuixant també a la sorra, per si de cas.

Proposem una activitat semblant a la del protagonista que dibuixa a la sorra del desert, en la qual els nens i nenes podrien fer un dibuix al sorral de l'escola. Convé recordar que els dibuixos a la sorra són efímers. Fotografiar els dibuixos fets al sorral pels nens i nenes i exposant-les en un mural.

9. O'CALLAGHAN, Elena. *El color de la sorra*. Barcelona: Baula, 2005.

# L'educació de la llibertat

## Conclusions del Tema General de la 42a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat 2007

Per a l'educació, el tema d'aquesta Escola d'Estiu és en realitat una temàtica recurrent; per tant, és vell i nou alhora, perquè està estretament vinculat a una conquesta continuada de la humanitat i en conseqüència de l'educació.

Podem constatar que de la llibertat i de l'educació de la llibertat, hi ha períodes en els quals se'n parla i altres en què el tema és silenciats; tant en un cas com en els altres, és possible fer-ne múltiples lectures, que generen diversitat de pensaments i d'opinions.

Durant aquests dies hem tingut l'oportunitat d'aproximar-nos a aquest procés continuat de construcció i de reconstrucció, de les velles definicions a les més recents, a la paradoxa que algunes de les velles ens poden semblar noves i que algunes de noves ens resulten velles.

Aquest any 2007, quan tot just iniciem un nou segle o mil·leni, quan durant aquests dies s'ha descobert que tan sols fa un milió dos-cents mil anys que la humanitat va començar a poblar la vella Europa, amb tota la modèstia a què ens obliga el coneixement actual, des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat hem sentit la necessitat i el deure de novament parlar i convidar a prendre una posició sobre l'Educació de la Llibertat, per dues raons fonamentals:

D'una banda, per *compartir la preocupació* que ens generen les influències a les quals estem sotmesos com a persones del nostre temps i, en concret, com a professionals, i per tant com a responsables en part de l'educació de les també persones d'avui que són els infants i joves. Avui, a tot el món, noves situacions complexes i contradictòries permeten el desplegament d'una economia i una societat amb la primacia del diner i del ciutadà com a consumidor, amb el desig de satisfer-lo de manera immediata i compulsiva. Cal que amb la reflexió i el debat, junts prenguem consciència i fem una lectura crítica del que està passant i del que ens està passant.

76 Document

De l'altra, per fer *sentir la nostra veu i el nostre compromís* sobre tot el que sabem, el que pensem, el que sentim, el que creiem i el que imaginem per poder educar en i per a la llibertat. Volem manifestar la nostra posició sobre la realitat de les escoles i dels instituts en els quals convivim tantes hores, dies i anys amb els infants i els joves.

La conclusió del treball d'aquests dies és que, en l'educació de la llibertat, el que avui puguem dir, com a mestres i professors és, com sempre, provisional, perquè sabem i desitgem que les persones conquerirem noves cotes de llibertat, que comportaran canvis socials, noves idees i pensaments, i amb tots ells noves maneres d'educar en la llibertat.

Amb aquesta provisionalitat avui plantegem diverses mirades sobre l'educació de la llibertat des del silenci, el dret, l'ètica, la responsabilitat i la participació.

### **Des del silenci**

Immersos en una allau informativa, se silencia allò que tant pot contribuir a impulsar la revolució cultural necessària avui, per afrontar amb decisió el present i el futur de l'educació en el país, l'època més modernitzadora que com a ciutadans hem tingut: la Segona República, en què es creà l'escola pública, l'època en què els mestres varen esdevenir el grup professional clau i es van sentir servidors públics.

Recuperar la memòria col·lectiva és necessari, no per nostàlgia, no per ràbia, no per rancúnia, sinó senzillament per conèixer, per poder comprendre l'avui, que també està fet d'aquella bella realitat i del silenci ignominiós de la seva aniquilació.

En la construcció d'aquella realitat tan potent hi ha la llarga trajectòria d'un compromís intel·lectual, cultural, social i polític, el de la Institución Libre de Enseñanza, que entenia la funció de l'escola com a formadora de ciutadans que saben exercir la llibertat.

Una educació per descobrir i viure l'experiència humana en relació amb la cultura, l'art, la natura, en la realitat social. Una educació integral on res era superficial, en la qual es tenia en compte el cos i l'esperit, on els més joves, nois i noies, vivien amb els seus mestres i junts seguien l'aventura del que cada dia o cada situació els portava a descobrir i a gaudir, una escola en la qual mestres i pares compartien la responsabilitat de l'educació.

Una realitat que va promoure un canvi cultural en la percepció que la societat tenia de l'escola.

## **Des del dret**

Avui a Catalunya ningú no gosa qüestionar el dret de tota persona a l'educació, des del naixement i al llarg de tota la vida. Però hi ha grans diferències i discrepàncies sobre com s'ha de garantir i és en el COM que des del nostre punt de vista es vulnera o no la llibertat. Si reconeixem l'educació com un dret per a tothom, cal donar a cada un el que li és necessari.

I la realitat educativa del país està encara lluny de garantir la igualtat en el dret. Certament en aquests anys de democràcia, s'ha fet un salt quantitatiu important, s'ha generalitzat el parvulari, s'ha universalitzat l'escolaritat obligatòria i s'ha estès la postobligatòria, per tant des d'aquesta perspectiva s'ha avançat en igualtat.

La relació entre els conceptes de llibertat i equitat demana una nova manera d'interpretar la justícia distributiva perquè puguin avançar més els que es troben en més dificultats i aconseguir així una igualtat d'oportunitats real.

Durant tot aquest període s'ha prioritzat una política educativa d'igualtat i no d'equitat. Sense polítiques d'equitat no hi ha ni igualtat ni llibertat.

Però també és cert que Catalunya és el país europeu amb més oferta privada finançada amb fons públics, una realitat que dona una llibertat d'elecció a unes famílies que altres no tenen; també és cert que tots els infants de 0 a 3 anys no gaudeixen del dret a l'educació; també és cert que l'allau migratòria al país és acollida bàsicament i de manera desigual a l'escola pública, i també és cert que l'oferta per al temps lliure és avui una nova font de desigualtat.

## **Des de l'ètica i la responsabilitat**

Allò que fa que l'educació sigui educació és l'ètica. Allò que fa que l'educació sigui educació i no adoctrinament, i no ensinistrament, és l'ètica.

L'ètica és una responsabilitat envers l'altre, l'autonomia ètica es construeix des de la presència de l'altre, i sovint des de la perplexitat i la provisionalitat. En ètica no hi ha receptes, ni tàctica, hi ha tacte: ser oportú. Els mestres sabem que la relació és amb TU, amb cada persona i que cada TU és diferent.

La llibertat es construeix amb l'altre i es configura des de la responsabilitat prèvia. Educar la responsabilitat és educar la llibertat.

78 Document

Som lliures perquè associem racionalitat i responsabilitat com a capacitats d'articular el valor de la llibertat.

La llibertat només existeix si hi ha fraternitat. El ciutadà es fa lliure quan ajuda a un tercer.

La fraternitat és la clau del civisme i d'una vida quotidiana digna i plena.

Descobrir que totes les persones tenen una dignitat igual i universal fa ciutadans des del naixement i al llarg de tota la vida.

### **Des de la participació**

En una societat democràtica amb persones lliures cal fomentar el compromís i la participació com a garantia de les llibertats i del seu futur.

Participació en les decisions del dia a dia, a casa i a l'escola per anar configurant un ordre democràtic. Quan posem límits estem facilitant la llibertat, estem ajudant les persones a ser lliures.

El compromís per a la participació és una posició pedagògica de concepció de l'educació per a la responsabilitat i la ciutadania.

### **Al conseller d'Educació del govern de la Generalitat de Catalunya:**

*Demanem* que la xarxa pública d'educació, per tant l'escola obligatòria, la no obligatòria i el temps lliure, sigui una oferta plural, diversa i flexible. Considerem que només la diversitat de models pedagògics i organitzatius fa possible avui donar resposta a les necessitats del país. Sense això, avui, no hi ha garantia de llibertat.

*Demanem* una despesa pública en educació que ens permeti equiparar-nos amb la resta de països d'Europa i permeti polítiques educatives per a la cohesió, superant la forta i creixent polarització social que vivim en el sistema educatiu català.

*Demanem* que en la planificació de l'oferta educativa es considerin com a fonamentals la proximitat, les dimensions, la relació de la diversitat. Les escoles i instituts petits, propers i coordinats permeten i faciliten les relacions interpersonals tan necessàries per fomentar

el diàleg, el coneixement mutu, la coresponsabilitat i la negociació per construir junts una cohesió social en llibertat.

***Demanem*** que en la nova formació inicial i continuada d'educadors, mestres i professors, més que la quantitat d'hores es puguin debatre els continguts i les formes i estigui orientada cap als canvis necessaris que exigeix la realitat actual. Per tant, pel que fa a la formació considerem bàsica la reflexió sobre el com ha de ser i el per a què, ja que també en formació és tant o més important la qualitat que la quantitat.

***Demanem*** que lideri una política de coresponsabilitat amb la societat catalana on intel·lectuals, artistes i mitjans de comunicació, se sentin implicats i protagonistes, conscients de com poden contribuir de manera decisiva a fer realitat el canvi que cal a l'educació, per tal de generar optimisme, per esdevenir exigents, per contribuir amb informació veraç a recuperar l'esperit crític necessari per poder exercir la llibertat.

***Demanem*** una política exigent, que confii amb el compromís dels educadors, que ens faci sentir a tots com a servidors públics que som. Una política que afavoreixi la creació d'equips, que fomenti la coresponsabilitat entre mestres i professors, infants i joves i amb les seves famílies, una política afavoridora de la democràcia en la vida quotidiana, on el diàleg, la presa de decisions comunes, permetin ser responsables i lliures.

***Ens comprometem*** a continuar el testimoni dels mestres de la República per fer de l'educació un art que treballa en singular, perquè tots i totes trobin un lloc, el seu, en la societat democràtica i lliure.

***Ens comprometem*** a treballar per una cultura universal amb l'educació dels valors cívics de la llibertat, la igualtat i la fraternitat per una ciutadania cada dia més democràtica.

***Ens comprometem*** a treballar per viure la democràcia a l'escola i per transmetre la importància del treball diari perquè aquesta democràcia sigui un fet a les institucions i a la vida social. Vetllarem perquè l'assignatura d'Educació de la ciutadania no sigui una mera informació o aprenentatge de conceptes sinó una forma de viure.

***Ens comprometem*** a treballar l'educació de la responsabilitat, a tenir tacte i a saber captar l'oportunitat, el temps personal de l'altre, per donar una educació que respongui a la seva singularitat.

***Ens comprometem*** a treballar pel progrés personal de tots els nens i nenes de forma equitativa en el nostre treball diari a la classe i a l'escola cercant la implicació i la complicitat de les famílies.

*Ens comprometem* a construir la societat del coneixement des d'una educació que promou la recerca del coneixement actiu, que des de l'anàlisi i el dubte revisa permanentment la seva validesa.

*Ens comprometem* com a educadors a una acció pedagògica cap a la llibertat a partir de la pedagogia del subjecte, la pedagogia de la creació com a antídote al mercantilisme i al consumisme que ens envolta.

*Ens comprometem* a exercir la nostra llibertat des de les escoles, des dels instituts, des del moviment de renovació pedagògica que som, perquè tenim l'esperança i compartim la voluntat de recuperar per a Catalunya una educació emancipadora per a tots els infants i joves del país: *una educació en i per la llibertat*.

Ara, que per segona vegada a la història del nostre país tenim l'oportunitat de fer una Llei Catalana d'Educació (la primera va ser la del CENU), nosaltres *desitgem* que aquesta sigui una llei valenta, ambiciosa, simple, moderna, que esdevingui una base sòlida per afrontar els reptes actuals de l'educació, que garanteixi la pluralitat d'escoles i de models pedagògics, que contribueixi a recuperar la dignitat professional dels mestres i professors com a servidors públics, perquè ens sentim coprotagonistes d'una nova i necessària revolució cultural, aquella que fa lliures les persones.

*Barcelona, 13 de juliol de 2007*





## Àlbums i altres lectures

### Anàlisi dels llibres per a infants\*

*Jaume Cela*

Recordo que en una pel·lícula de Walt Disney –deu ser *La dama y el vagabundo* o aquella dels dàlmates– es veuen unes quantes persones passejant els seus gossos i cada amo o cada mestressa s’assembla al seu animal de companyia.

Potser sigui veritat que ens acabem assemblant a allò que estimem. Per això Teresa Duran, doctora en pedagogia, llicenciada en disseny gràfic, escriptora, il·lustradora, professora, conferenciant, crítica literària i ara també creu de Sant Jordi, s’assembla a un dels personatges més tradicionals del món dels llibres per a les criatures, món que ella coneix àmpliament. Té alguna cosa de fetllera en la manera de parlar, sobretot en el to que fa servir per dir algunes paraules, en el gest que hi posa amanit d’un riure bondadós, però que quan ha de repartir llenya sap a on ha de dirigir els cops. I també sap fer que l’auditori que l’escolta vagi seguint el seu discurs, que acostuma a estar molt ben do-

\* DURAN, Teresa. *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007 (Col·lecció Referents; 2)

cumentat i és amè, perquè Teresa Duran sap que l'amenitat és una condició que ha d'acompanyar la seriositat –a diferència del que molts practiquen–, el nivell de profunditat que té el que s'explica. D'aquesta manera arribarà a un públic general més o menys interessat en els camps que ella domina.

Recentment i dins la col·lecció Testimonis, de Rosa Sensat, ha publicat la seva tesi doctoral. No us espanteu, perquè la primera feina que ha fet Teresa Duran ha estat convertir aquest treball que, com és natural, anava adreçat a un públic molt minoritari, al tribunal de savis que van jutjar els seus coneixements, en un material apte per a tota mena de paladars, però jo subratllaria el fet que té un públic molt determinat que s'ha de fer seu el llibre: el món de tots aquells que ens dediquem a educar i que creiem, per tant, en el valor immens de la paraula. Una cosa porta l'altra.

Aquest llibre ens dona una informació molt valuosa tant per fomentar la lectura i tenir criteris de selecció de bons materials com per atendre la il·lustració que podem contemplar en els llibres adreçats als infants.

A la introducció ens assabentem que l'autora, als dos anys i asseguda a l'orinal, ja llegia –algun dia s'haurà de fer la tesi doctoral sobre el vàter com a espai privilegiat de lectura. Ara bé, Teresa Duran ens aclareix que llegia a la seva manera, que, per altra banda, és l'única manera en què podem llegir. També ens parla de les relacions entre la comunicació i la lectura per anar-nos fent entrar en el món de la imatge, que és el pinyol central de la seva tesi.

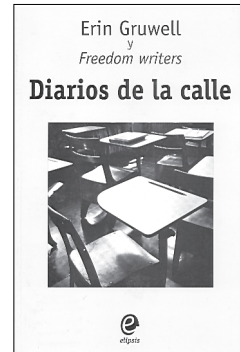
En el segon capítol hi trobem les característiques específiques de la imatge i, en el tercer, l'especificitat de la il·lustració.

Continua després explicant el valor de l'oralitat i les relacions que té amb el coneixement –amb els aspectes cognitius– així com el valor que té la literatura infantil en el desenvolupament intel·lectual, ètic, estètic, relacional i afectiu de les criatures i d'aquells que tenim el goig d'agafar-los de la mà, com fa Teresa Duran amb nosaltres, per acompanyar-los en el procés de descobriment del món, d'aquest món d'ara o de l'antigor més antiga que ens arriba a través de l'escriptura i de la il·lustració.

Acaba presentant els àlbums com a síntesi de tot el que ha exposat –anàlisi dels tres llenguatges: oral, textual i visual– i l'últim capítol el destina a redactar unes conclusions que, juntament amb els resums que apareixen al final de cada capítol, sintetitzen tot el que ha presentat i ens ajuden a recordar-ho.

Penso que estem davant d'un llibre que no podem deixar oblidat al prestatge de la biblioteca. És un manual que reclama ser consultat una vegada i una altra fins que el fem malbé i n'haguem de comprar un altre.

És, en fi, un llibre útil, ben documentat, molt ben escrit i necessari. Només em queda preguntar-me on es deu amagar la vareta aquesta fada-bruixa, aquesta fetillera que es diu Teresa Duran i que un cop més ha aconseguit desvetllar el meu interès i conservar-lo. Ara és el vostre torn.



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

BACH COBACHO, Eva; FORÉS MIRAVALLES, Anna. *E-mociones: comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: CEAC, 2007 (CEAC educació: Actualidad pedagógica)

BARBA MARTÍN, José Juan. *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria: vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa Kikirikí, 2006 (Con voz propia; 7)

*Caixa d'eines: llengua, interculturalitat i cohesió social: el centre educatiu acollidor (II)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Educació, 2007 (Caixa d'eines; 6)

Extracte de l'índex:

Caminant cap a la inclusió educativa; Punts forts de l'alumnat immigrant; Reflexions i propostes d'acció per a l'acollida dels professionals de nova incorporació a les escoles i instituts; Recull d'experiències

CUNILLERA I MATEOS, Maria Lluïsa. *Germanes de Shakespeare: la literatura des de la*

*llibertat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2007

Extracte de l'índex:

Una experiència nascuda de l'amor i del desig; Un nou espai simbòlic: la visió femenina del món

*La educación psicomotriz (3-8 años): cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Encarnació Sugrañes, M. Àngels Àngel (coords.). Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de infantil; 18)

Extracte de l'índex:

Definición y finalidades de la educación psicomotriz; Metodología de la educación psicomotriz de los tres a los ocho años; El conocimiento del cuerpo; El movimiento; Estructuración perceptiva general; Actividad gráfica

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis, 2006

Extracte de l'índex:

Un nuevo enfoque para el estudio de la in-

84 Novetats

fancia; De la infància en la sociologia a una sociologia de la infància; El espai i el temps dels nens; Infància i benestar social; La investigaci3 sociol3gica de i per a la infància

GRUWELL, Erin. *Diarios de la calle: el diario de los escritores de la libertad*. Barcelona: Elipsis, 2007 (Elipsis; 4)

*Guía de nuevas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educaci3n de la Junta de Andalucía, 2007 (Plan de igualdad; 2)

Extracte de l'índex:

Historia de la coeducaci3n; Diagn3stico del centre educatiu en matèria d'igualtat entre homes i dones; Participaci3n i contribuci3n de la família, el professorat i el alumnat per millorar la convivència en els centres; Materials curriculars coeducatius; Convivència i afectivitat

JOVER, Guadalupe. *Un món per llegir: educaci3, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat, 2007 (Premis; 4). Premi de Pedagogia 2006.

Extracte de l'índex:

Ningú no és neutral en un tren en marxa (Per què ensenyem literatura); La brúixola i les cartes de navegaci3 (Per a què continuar ensenyant i aprenent literatura); El món, els llibres... i els adolescents (A qui i amb qui llegim a les aules de secundària); El mapa i el territori (Què llegir i com fer-ho); Lectura de la paraula i lectura del món (Què fer amb la cosa llegida)

MARINA, José Antonio. *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama, 2006 (Argumentos; 355)

MARTÍN GARCÍA, Xus. *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori: ICE Universitat de Barcelona, 2006 (Cuadernos de educaci3n; 52)

Extracte de l'índex:

¿Per què estudiar el treball per projectes?; De on surten els projectes escolars; Actualitat dels projectes; De les interessos al tema del projecte; Una mirada analítica a els projectes; Clima de l'aula i educaci3n en valors

MEIRIEU, Philippe. *El món no és cap joguina*. Barcelona: Graó, 2007 (Micro-macro referències; 4)

Extracte de l'índex:

Petit tractat de saber viure per a més profit dels habitants del planeta en general i dels educadors en particular; Descobrir el món en la vida quotidiana; Perspectives per a una política educativa

TONUCCI, Francesco. *40 anys amb ulls d'infant*. Barcelona: Graó, 2007 (Micro-macro referències; 5)

## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

#### Presentació del llibre:

*Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*  
**Barcelona, 29 d'octubre de 2007, a les 19 h**

*Autors:* J. M. Mestres, J. Costa, M. Oliva i R. Fité

*Publicat per:* Editorial Eumo, A. de M. Rosa Sensat, UB i UPF

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

*Informació:* tel. 93 481 73 73

**Acte obert a tothom**

R O S  
 S E N  
 S A T

### JORNADES

**Jornades de reflexió sobre la infància i l'adolescència.**  
**Reptes per a tota la societat**  
**Barcelona, 18 i 25 d'octubre i 18 i 15 de novembre de 2007,**  
**a partir de les 18.30 h**

*Lloc:* Sala d'actes de Caixa Sabadell  
 Pl. de Catalunya, 9, 6a planta • 08002 Barcelona

*Informació:* Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés  
<http://www.peretarres.org> • A/e: [if@peretarres.org](mailto:if@peretarres.org)  
 Tel.: 93 410 16 02  
 Obra social Caixa Sabadell  
<http://www.obrasocialcaixasabadell.org>  
 A/e: [obrasocial@caixasabadell.es](mailto:obrasocial@caixasabadell.es) • Tel.: 902 33 55 66

## JORNADES

**XIV Jornades d'Escola Rural de Catalunya.  
Les xarxes educatives als pobles  
Les Garrigues, 19 i 20 d'octubre de 2007**

*Informació i inscripcions:*  
<http://www.erural.pangea.org>  
Federació de Moviments de Renovació  
Pedagògica de Catalunya  
Tel: 93 481 73 88

**VIII Jornades del Projecte Educatiu  
de Ciutat de Barcelona  
Educació en xarxa: Els projectes integrals  
d'educació a Barcelona  
Barcelona, 26 i 27 de novembre de 2007**

*Convoca:* Consell Directiu del PEC  
de Barcelona

*Lloc:* Facultats de Filosofia i de Geografia  
i Història de la UB, Centre d'Estudis  
i Recursos Culturals de la Diputació  
de Barcelona

*Informació:* [www.bcn.cat/educacio/pec](http://www.bcn.cat/educacio/pec)

## SIMPOSI

**Simposi sobre educació i immigració  
a Catalunya  
Barcelona, 17 i 18 d'octubre de 2007**

*Organitza:* Fundació Jaume Bofill  
*Lloc:* Col·legi d'Arquitectes de Catalunya  
Pl. Nova, 5 • 08001 Barcelona  
*Informació:* [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)  
A/e: [fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat) • Tel.: 93 458 87 00

## SEMINARI

**Seminari introductor a l'anàlisi  
i gestió de conflictes: taller de mediació  
i de resolució alternativa de conflictes  
Girona, 10, 17, 20, 24 i 31 d'octubre  
de 2007**

*Organitza:* Fundació SER.GI  
*Lloc:* Centre Cívic Pla de Palau  
c/ Saragossa, 27 • Girona  
*Informació:* [www.fundaciosergi.org](http://www.fundaciosergi.org)  
A/e: [info@fundaciosergi.org](mailto:info@fundaciosergi.org)

## TERTÚLIES

**Tertúlies Club de Llunàtics -  
Aperitius de Ciència  
Barcelona, novembre 2007-gener 2008**

*Organitza:* Museu de Ciències Naturals -  
Ajuntament de Barcelona  
*Lloc:* Museu de Ciències. Parc de la  
Ciutadella  
*Informació:* [www.bcn.cat/museuciencies](http://www.bcn.cat/museuciencies)  
A/e: [activmuseuciencies@bcn.cat](mailto:activmuseuciencies@bcn.cat)  
Tel.: 93 319 69 50 (dl a dv de 10 a 13 h)