

## Complexitat... i caos

En educació comencem l'any amb un horitzó polític en plena ebullició, marcat per l'elaboració de la ja batejada LEC (la llei d'educació de Catalunya). I pertot arreu se sent un cert efecte de desgast a causa del desenvolupament del Pacte Nacional per l'Educació. El crèdit polític obtingut amb el PNE presenta símptomes evidents d'esgotament, i els diversos sectors de la comunitat educativa inicien l'any amb pessimisme. Alguns sindicats i moviments de mestres ja han alertat dels riscos i perills que conté el document de bases presentat.

No volem caure, però, en un discurs marcat pel negativisme sistemàtic. Ens fem el càrrec que fer una llei d'educació sota les condicions actuals ha de ser complex, per diversos motius. El primer d'ells, el fet que la llei s'hagi d'inspirar en un pacte nacional que va ser cuinat i aprovat per un altre equip al capdavant d'educació, liderat a més a més per un altre partit. Un segon element de complexitat és introduït pel fet que, ben mirat i amb la LOE i l'Estatut 2006 a les mans, el marge d'autonomia real de la Generalitat tampoc no permet decisions en els temes vertaderament clau. I, en tercer lloc, també és complex perquè entre tots plegats encara no hem après la lliçó que amb la política educativa, de politiqueig, no se n'ha de fer. Fer política educativa exigeix dosis elevades d'altura política i certament, tot i que els nostres polítics no viuen pas al bosc dels follets, tampoc no podem dir que siguin jugadors de la NBA.

Això no obstant, el que preocupa de la situació actual no és que aquesta resulti complexa (amb això ja hi podíem comptar), sinó que, enmig de l'elaboració de temes tan importants com la LEC, hi seguim introduint elements de caos que desvien l'atenció de la importància. Diuen els teòrics del caos que les realitats físiques, i també socials, sovint es veuen etzibades per l'«efecte papallona». Va ser un físic meteoròleg el qui va patentar aquesta metàfora per explicar moviments caòtics del clima, arribant a afirmar que l'aleteig d'una papallona en un racó de món pot generar huracans i tifons als antípodes. Sembla, doncs, que els responsables d'educació hagin après aquesta teoria i es dediquin en cos i ànima a fer-la realitat en el si del sistema educatiu. Mai com ara no s'hi havien impulsat mesures aparentment tan simples, tan limitades, que haguessin provocat autèntics terrabastalls als centres educatius del nostre país. Fa un any, la possibilitat que un alumne de primària d'una escola de titularitat pública tingui una hora més de classe al dia ha remogut els ciments de l'organització i la gestió d'aquests centres. I encetem el 2008 amb el canvi en la certificació del progrés de l'alumnat, una cosa que causarà estralls en la forma comprensiva d'avaluar els nois i les noies i que, malgrat la bondat de milers de mestres que volen veure aspectes positius en això de tornar a posar notes numèriques, enforteix de facto els més reaccionaris i conservadors del sistema.

Estimats Reis Mags, aquest any 2007 els mestres i les mestres ens hem portat molt bé, suportant i duent a terme tot allò que se'ns ha demanat, que no és poca cosa. Per això us demanem un regal gran, molt gran: porteu-nos, si us plau, un Departament d'Educació que, per gestionar la complexitat, no apliqui les lleis del caos.

2 Noves perspectives en educació física

*L'educació física ha d'afavorir experiències satisfactòries tant en el sentit de la diversió com en el de la competència personal i, al mateix temps, oferir coneixements que permetin valorar els beneficis de la pràctica de l'activitat física per a la salut.*

## Educació física, una mirada cap al futur

*Teresa Lleixà  
Arribas*

### **L'educació física: una àrea educativa en procés de canvi constant**

L'educació física constitueix una àrea del currículum escolar en procés de renovació constant. Durant les últimes dècades, els patis i gimnasos de les escoles han passat de veure nens i nenes en files, fent moviments repetitius, estereotipats i sincronitzats, a presenciar una posada en escena molt diferent. Ara poden constatar que, en aquesta disciplina, es pot gaudir d'un dinamisme on el cos té molt a dir i on els moviments tenen una intencionalitat. La mera exercitació corporal ha perdut la seva raó de ser davant d'un seguit d'activitats on els infants poden prendre decisions i posar en joc les seves emocions.

Les causes d'aquesta transformació tan important són diverses. Per una banda, el creixent protagonisme del cos a l'àmbit social ha despertat noves inquietuds pedagògiques que han reclamat una educació en totes les dimensions de la persona, inclosa la corporal. D'altra banda, les darreres lleis educatives han actualitzat les intencions i finalitats d'aquesta matèria i, a més, han portat la formació del seu professorat a la universitat.

D'aquesta manera, l'educació física compleix, amb renovades forces,

amb la seva tasca de desenvolupar en els infants les diverses capacitats més relacionades amb comportament motor i, al mateix temps, incorporar els elements de l'entorn sociocultural propis de les diverses manifestacions de la motricitat humana. Tot això s'ha d'aconseguir –l'educació física n'és conscient– en consonància amb una educació en valors que permeti encarar els conflictes ambientals i socials i amb una educació per a la salut orientada a millorar la qualitat de vida (Lleixà, 2003: 17).

### **L'educació física en el marc de les noves tendències educatives**

Per respondre a la pregunta de cap a on va l'educació física, no podem perdre de vista el corrent de canvi que viu l'educació en aquest nou segle i que és fruit de les exigències d'una societat cada cop més complexa, inserida en el que ja comença a ser habitual denominar com a *era de la informació*. Des dels diferents organismes educatius, una de les principals preocupacions originada per la necessitat de garantir una educació coherent amb les noves demandes socials, rau a definir les competències que han d'adquirir els infants i joves per a la seva realització personal, per desenvolupar-se en el món actual i per ser aptes per dur a terme una vida professional que a la vegada sigui beneficiosa per a la societat. Com ja hem exposat en una publicació anterior (Lleixà, 2007: 31), es requereix que aquestes competències siguin desitjables i valuoses, en el sentit que aportin beneficis per a la vida econòmica i social. D'altra banda, cal que siguin útils en diferents contextos i se'n destaquen aquells aprenentatges que siguin aplicables i permetin que cada persona pugui resoldre els problemes propis del seu entorn vital. L'OCDE (2005) estableix tres categories de competències clau: les que permeten interaccionar amb l'entorn, les que permeten relacionar-se amb les altres persones i les que permeten actuar de manera autònoma.

L'educació física dona als infants l'oportunitat de relacionar-se amb el seu entorn físic utilitzant el cos i l'activitat física com a mitjans bàsics de relació. Una pràctica regular de l'exercici físic afavoreix el creixement i desenvolupament de l'infant i es converteix en un factor incomparable de preservació de la salut en la persona adulta. Això resulta encara més manifest en una societat en la qual els hàbits

#### 4 Noves perspectives en educació física

sedentaris estan com més va més arrelats. Una educació física orientada a la salut va adquirint cada cop més força a l'entorn escolar, on s'intenta fer que els nois i les noies siguin responsables en l'adquisició d'hàbits de pràctica de l'activitat física saludable. Amb aquesta intenció, cal afavorir experiències satisfactòries tant en el sentit de la diversió com en el de la competència personal i, al mateix temps, oferir coneixements que permetin valorar els beneficis de la pràctica de l'activitat física per a la salut.

En referència a la segona de les categories citades, podem dir que l'educació física resulta una àrea privilegiada per educar aquelles competències encaminades a afavorir la relació amb els altres. Els jocs, els esports, les activitats expressives tenen, molt sovint, caràcter col·lectiu i requereixen la cooperació dels nens i de les nenes per ser dutes a terme. D'altra banda, a causa del seu caràcter vivencial i de la implicació d'emocions i, fins i tot, de passions, no resulta estrany que hi sorgeixin conflictes que els infants han d'aprendre a manegar i resoldre. Aquí el paper dels mestres i professors és fonamental a l'hora de garantir que aquest aprenentatge estigui basat en el respecte als altres condeixebles.

Atenent a l'educació per afavorir els comportaments autònoms, cal dir que un dels propòsits principals de l'educació física escolar hauria de ser establir unes bases a fi que els nois i les noies continuïn tenint una vida adulta activa. Per aconseguir-ho és necessari que, ja a l'escola, els alumnes i les alumnes puguin dur a terme plans i projectes personals de pràctica de l'activitat física i esportiva. Implicar-se en la pròpia pràctica, prendre decisions sobre el tipus d'activitats que cal fer, organitzar petits torneigs o animar actes escolars poden ser una bona via d'aprenentatge de la iniciativa personal i de l'autonomia.

#### **Les dimensions corporal i motora en l'especificitat de l'àrea**

L'escola ha de permetre el creixement individual i social des de la perspectiva de les diferents dimensions de la persona. L'àrea d'educació física troba la seva especificitat, allò que li dóna una entitat pròpia i justifica la seva presència en el currículum, en les dimensions corporal i motora.



La manera com els infants i els joves viuen la seva corporalitat té conseqüències molt directes en la construcció de la identitat personal i, per tant, l'educació física assumeix una responsabilitat preponderant en aquest procés. És per això que una part dels seus continguts fa referència al coneixement del propi cos i a les seves interrelacions. Tenint en compte els innumbrables missatges referents al cos que ens arriben de l'entorn mediàtic i que acostumen a crear inassolibles estereotips vinculats a l'èxit social, caldrà formar els infants perquè puguin ser crítics a l'hora d'escollir la manera de viure i relacionar-se corporalment.

El desenvolupament del comportament motor esdevé un altre dels eixos centrals d'aquesta assignatura. Una millora de la motricitat general i l'aprenentatge de les habilitats motores en particular, que facin sentir als nois i noies que són competents en aquest àmbit i els facin gaudir de la pràctica de l'activitat física, mostrant confiança i seguretat en les seves accions motores, constituirà la via que els porti

## 6 Noves perspectives en educació física

cap a una pràctica regular i saludable al llarg de la vida. Molt relacionats amb aquesta perspectiva de recerca del benestar personal i la salut seran els continguts que portin a l'adquisició d'hàbits saludables. El Decret 142/2007 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària ho expressa molt clarament. «Els continguts de l'àrea pretenen donar resposta a necessitats que portin cap al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. La competència en la pràctica d'hàbits saludables de manera regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el cos propi, a la millora de l'autoestima i al desenvolupament del benestar personal.»

Sense anar en contra dels propòsits referits fins ara, no hem d'oblidar una altra de les finalitats de l'educació física, que és la d'apropar els infants i els joves a les manifestacions culturals de la motricitat. Els jocs, les activitats esportives i les activitats expressives són les que trobem de manera més generalitzada en el nostre entorn.

El joc motor és present a totes les societats. Constitueix un contingut de l'educació física pel seu valor cultural i socialitzador. A l'educació infantil i als primers cursos d'ensenyament primari, l'activitat motora s'organitza al voltant del joc. Més endavant, els infants i els joves hauran de conèixer diferents tipus de jocs, les seves regles i les possibilitats de pràctica en un entorn proper. A més a més, hauran de saber utilitzar les estratègies bàsiques de cooperació i oposició, i adquirir un seguit d'actituds de participació, de gust pel joc, de respecte pels companys, de confiança en les pròpies possibilitats...

Les activitats esportives constitueixen un altre dels continguts de l'educació física. L'esport forma part de la nostra cultura corporal i té gran repercussió social. Hem de ser conscients, però, que l'esport pot adoptar formes poc desitjables a l'àmbit escolar quan dóna preferència a formes competitives per sobre d'altres més lúdiques i educatives; quan busca l'especialització precoç o quan adopta una rigidesa en els plantejaments tècnics i tàctics que resten autonomia als jugadors i jugadores. És per tot això que els docents tenen una gran responsabilitat a l'hora de plantejar les activitats esportives. Han de vetllar per diversificar les activitats i relativitzar-ne els resultats per tal de fer-les arribar a tots els nens i nenes sense que hi hagi exclusions. Així mateix, han de fer-ne un seguiment per conduir les diferents situacions cap al desenvolupament de les capacitats de relació de l'alumnat.

Les activitats expressives a l'educació física permeten que els nois i les noies manifestin els seus sentiments i emocions a través del cos, dels gestos i dels moviments. Aquest tipus d'activitats esdevé un bon context d'aprenentatges de les competències comunicatives. Per a la seva realització s'incentiven, a més, actituds imaginatives i creatives.

Amb tot això, resulta evident que ja no és només l'exercitació del cos el que importa a l'educació física, sinó l'educació del conjunt d'habilitats, actituds i aspectes emocionals i cognitius relacionats amb el cos i la motricitat, que es consideren valuosos per a la vida personal i social.

### **La innovació en educació física**

La innovació en educació vindrà impulsada per nous plantejaments de l'assignatura que donin resposta a les problemàtiques que provenen de les grans transformacions del nostre món actual. Quan ens qüestionem, igual que fa Devis (2001), les relacions entre l'educació física, la societat i la cultura podem definir les vies per les quals ha de passar aquesta innovació. Tot i que en els apartats anteriors hem intentat fer-ne unes pinzellades, no volem concloure aquest article sense concretar algunes línies sobre les quals haurà de continuar progressant aquesta disciplina. Caldrà buscar el reforçament de la identitat corporal amb posicions crítiques davant la manipulació del cos en els mitjans de comunicació. Haurem de tenir en compte les aportacions motores de les diferents cultures que conviuen en el nostre territori a conseqüència de la immigració, tot valorant-ne més les coincidències que no tenint por de les diferències. Caldrà avançar en els plantejaments ètics de l'activitat física i esportiva dirigits cap a la cohesió social. Resultaran necessàries actuacions en l'àmbit de la salut per mitigar les influències de costums alimentaris nocius o vides sedentàries perjudicials per al benestar individual.

Potser després d'aquest seguit de bones intencions només resta alertar sobre el perill que quedin en pura utopia, si continua la tendència de reduir el nombre d'hores setmanals d'educació física escolar per part de les administracions educatives.

### Referències bibliogràfiques

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària*, 2007.
- DEVIS, J. (coord). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoi: Marfil, 2001.
- LLEIXÀ, T. *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE-Horsori, 2003.
- LLEIXÀ, T. «Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo», a: *Tándem*, núm. 23. Barcelona: Graò, 2007.
- OCDE. *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, a: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [2005].



*A partir de la realitat actual, en què el món digital fa que molts infants i joves es moguin poc, l'autor proposa un model d'educació física per al segle XXI i unes orientacions didàctiques per a les diferents etapes educatives.*

## **Projecte curricular integral d'educació física (de tres a setze anys)**

### **Introducció**

L'educació física, una vegada consolidada com a matèria obligatòria en l'àmbit escolar, en aquests darrers anys no ha estat capaç de trobar la seva raó de ser. Els professionals de l'educació física considerem que s'hauria de fer front a la seva manca de definició i al desconeixement dels seus autèntics trets d'identitat (Klein, 2004; Pradillo, 2004). Aquesta situació projecta a la comunitat educativa i a la societat en general una educació física considerada improductiva i que, en els millors dels casos, tan sols és capaç d'oferir tot un seguit d'experiències motores al llarg de les diferents etapes educatives. En la majoria dels casos, a partir de programes poc rigorosos i excessivament esportivitzats, en els quals els continguts es converteixen en els grans protagonistes en detriment dels objectius, és a dir, d'allò que es pretén que l'alumnat acabi aconseguint (Hardman, 2004). I potser aquí és on neix una primera problemàtica que cal abordar: *què és allò que l'alumnat ha d'aprendre en educació física?* Abans de donar resposta a aquesta pregunta clau, cal, però, reflexionar sobre el passat, el present i el futur de l'educació física en el nostre país.

*Carles  
González  
Arévalo*

## **Un passat tèrbol, un present esperançador i un futur incert**

A hores d'ara, encara arrosseguem les connotacions negatives de la «gimnàstica» heretades de l'època franquista. Una gran part de la població encara associa el nom d'aquesta disciplina esportiva amb l'educació física actual. La disciplina, la rigidesa dels moviments, el comandament directe, les formacions, el crit, la por al poltre i el plint, etc., formen part de la memòria d'una gran part de les mares i els pares de l'alumnat actual, dels guionistes de sèries de televisió que malmeten la imatge actual de l'assignatura<sup>1</sup> i també, no ho oblidem, dels polítics que són els que al cap i a la fi prenen les decisions que afecten la nostra feina d'educar.

Malgrat el passat, tinc la impressió que des de fa uns anys s'estan produint fets, directament o indirectament, molt favorables per a l'educació física que s'han d'aprofitar. En aquests darrers anys, tant el Ministerio de Sanidad y Consumo de l'Estat espanyol, com el Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya, preocupats pels alts índexs de sobrepès i obesitat en la població infantil, han engegat campanyes de sensibilització i projectes específics de prevenció per tal d'aturar la nova pandèmia del segle XXI: el sedentarisme. Els infants i els joves cada vegada fan menys activitat física: l'era digital fa que només sigui el moviment de dits el que veritablement els motiva: «xatejar» pel messenger, enviar SMS, jugar a la «play», navegar per Internet, etc. Des de la seva habitació i assegut, el preadolescent, cada vegada més jove, té al seu voltant unes possibilitats tan grans de comunicació amb el seu entorn d'amistats, que no li cal moure's gaire. Aquesta realitat pot ser viscuda com una oportunitat perquè l'assignatura d'educació física cobri una importància molt més gran i que l'impacte d'un nombre determinat d'hores de pràctica d'activitat física obligatòries fos una vacuna contra el virus de la inactivitat.

L'actual Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) ha dut associada l'actualització dels currículums de la matèria d'educació física en les diferents etapes educatives mitjançant els reials decrets d'ensenyament.

1. Podeu llegir un divertit article publicat a la revista *Tàndem*, núm. 21 (abril-maig-juny de 2006), que porta per títol «L'educació física a la televisió» i que analitza la imatge de l'educació física als mitjans de comunicació.

ments mínims.<sup>2</sup> L'orientació dels nous marcs curriculars són un punt d'inflexió a favor d'una nova educació física sensible a l'adquisició i la consolidació d'hàbits saludables mitjançant la pràctica d'activitat física i esportiva. A més, mostra l'esport com una excel·lent eina socialitzadora i d'assoliment de valors, útils per a la vida en societat.

Tot i que el present pot ser esperançador, el futur és com a mínim incert. La importància de l'educació física com a matèria dins el currículum escolar queda justificada per la seva funció bàsica de formar ciutadans i ciutadanes que visquin d'acord amb un estil de vida actiu i saludable. Els hàbits de salut que han de permetre consolidar una vida sana, s'inicien en les etapes d'infantil i primària. Ja és trist que en l'etapa de tres a sis anys, la presència de l'educació del cos sigui gairebé anecdòtica, amb algunes hores setmanals dedicades a la «mal dita» psicomotricitat. Però el que resulta realment preocupant i inquietant és que hagin desaparegut, com per art de màgia, hores d'educació física a primària. Dit d'una altra manera, els mínims no asseguren l'accés a la pràctica d'activitat física regular en horari lectiu a tots els nens i nenes. La vacuna contra el virus de la inactivitat no tindrà efectes amb una hora setmanal d'educació física. D'aquí ve la incertesa del futur de l'educació física. L'etapa de primària és un període formatiu clau perquè és en aquest moment del procés evolutiu dels nens i les nenes quan s'han de crear els fonaments d'una educació física futura, una educació del cos per a tota la vida.

## **L'educació física del segle XXI**

Perquè l'educació física deixi una empremta suficient en l'alumnat que permeti a la ciutadania futura continuar lligada a la pràctica d'activitat física regular i saludable, l'orientació de la matèria ha de canviar. L'educació física del segle XXI ha de ser més funcional, més útil, més coherent, més sistemàtica, més rigorosa, més inclusiva, menys esportiva, més saludable. En definitiva, més educativa.

2. Per obtenir tots dos currículums en la seva totalitat, consulteu el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* i el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*.

12 Noves perspectives en educació física

Però... què és allò que l'alumnat ha d'aprendre en educació física i que mestres i professorat han d'ensenyar?

Contestar a aquesta pregunta individualment pot ser relativament fàcil. Aconseguir que hi hagi unanimitat i un cert consens entre la majoria dels professionals de l'educació física, resulta més difícil. Des d'aquí donarem resposta a aquesta inquietud oferint un model integral d'educació física que esperem que sigui compartit per la majoria del nostre col·lectiu de mestres i professorat d'educació física. No pretén ser ni l'únic ni el millor model, sinó que fa un pas endavant en la definició de la nostra matèria. Aquest model, que queda resumit en la figura 1, articula els continguts que haurien de ser treballats de manera progressiva des de l'etapa d'infantil i fins a les dues etapes obligatòries: l'educació primària i l'educació secundària.



Model de l'educació física del segle XXI

No cal anar gaire lluny per trobar la finalitat principal de l'educació física a l'escola: en el títol de la matèria, hi tenim la resposta: *educació* i *física*. Tots dos conceptes són importants, però sense cap mena de dubte el primer és la raó de ser de la intervenció docent: col·laborar en l'educació integral de l'alumnat. El segon concepte, *física*, és el mitjà, el fantàstic recurs, l'excusa perfecta que les característiques pròpies de la matèria posa al servei dels docents per aconseguir-ho: el cos i les seves possibilitats de moviment. Un cos que acompanyarà l'alumne tota la seva vida i del qual caldrà que tingui cura des de ben petit. Perquè, no ho oblidem, per les nostres mans passa absolutament tot l'alumnat. No només fan educació física els que fan esport federat o aquells a qui agrada la pràctica d'activitat física; no només la fan els qui tenen un nivell acceptable de condició física... Tothom ha de cursar aquesta matèria, perquè és obligatòria en les etapes de primària i secundària. És per això que no té sentit alterar l'ordre d'importància dels dos conceptes anteriors: no pot ser que els objectius d'una unitat de programació estiguin orientats, per exemple, a l'adquisició d'una sèrie d'habilitats tècniques pròpies d'un determinat esport. El més interessant és detectar què és el que volem que l'alumnat acabi aprenent perquè li sigui útil en la seva vida (*educació*) i llavors, escollir el contingut que permeti aconseguir-ho de la millor manera possible (*física*).

## **Orientacions didàctiques**

### ***La motricitat a l'etapa infantil***

Tot i que en aquesta etapa no hi ha una matèria específica d'educació física, la definició de les àrees d'actuació que el *RD 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* determina, estan directament vinculades als ensenyaments propis de la matèria. Una primera àrea fa referència al coneixement d'un mateix i l'autonomia personal. El descobriment del cos i el desenvolupament del seu esquema corporal mitjançant la pràctica de jocs on els nens i les nenes explorin les possibilitats de moviment del seu cos, són dues grans finalitats d'aquesta primera àrea. L'experimentació de les habilitats bàsiques pròpies de l'educació física (córrer, saltar, frenar, reptar, rodar, etc.), en forma de joc, com si d'un conte es tractés, permetrà

#### 14 Noves perspectives en educació física

coordinar millor els moviments i fer-los cada vegada més efectius. A més, la pràctica d'activitat física és una oportunitat excel·lent per fer prendre consciència als infants de la cura del seu cos mitjançant la pràctica d'hàbits saludables.

Una segona àrea a desenvolupar en l'etapa d'infantil fa referència al coneixement de l'entorn que envolta l'infant. L'educació física afavoreix la relació de l'alumnat amb mitjans estables, amb instruments de senzilla utilització i, finalment, amb altres nens i nenes de la classe (Riera, 2005). A més, els jocs en aquesta etapa són també una primera oportunitat de relacionar-se amb normes.

En la darrera àrea de coneixements i experiències orientada a l'adquisició dels diferents tipus de llenguatges, l'educació física col·labora en el desenvolupament del llenguatge artístic pel que fa als aprenentatges musicals mitjançant la pràctica de danses i en el llenguatge corporal, explorant el potencial de gestos i moviments del cos amb finalitats expressives i comunicatives.

#### ***L'educació física a l'educació primària***

L'educació física a l'etapa de primària és una matèria fonamental com a continuació del treball motor dut a terme a l'etapa d'infantil, en primer lloc per a l'adquisició d'hàbits saludables: la pràctica d'activitat física per al manteniment i millora de la salut, el foment d'hàbits higiènics corporals bàsics, l'adopció de postures correctes en l'execució motora i l'adquisició de les mesures preventives bàsiques en la pràctica d'activitat física (escalfament, dosificació de l'esforç, estiraments, etc.).

En aquest sentit, l'educació física és una matèria compromesa amb els nens i les nenes per la responsabilitat que representa ensenyar-los tota una sèrie d'aspectes que s'acabaran consolidant a l'etapa d'ESO i que els seran útils per a la seva vida futura.

En segon lloc, l'educació física permet el desenvolupament de les capacitats vinculades a la motricitat humana: les que tenen a veure amb el coneixement i control del propi cos, sobretot en el terreny perceptiu; les que permeten a l'alumnat moure's amb eficàcia (treball de les habilitats bàsiques), les que fan possible adaptar-se a noves situacions

i relacionar-se amb diferents medis d'una certa estabilitat; i finalment les capacitats que permeten utilitzar el cos i el moviment per potenciar l'expressivitat i la comunicació corporal. En tercer lloc, l'educació física educa en valors perquè la pràctica esportiva porta associada una gran quantitat d'actituds que ajudaran els nens i les nenes a ser persones més cíviques i més ben educades. De la mateixa manera que en la societat existeixen unes normes que tota la ciutadania ha de complir, els jocs i els esports estan sotmesos a regles que poden ser adaptades pels mestres per tal d'accentuar un valor o altre, que l'alumnat ha de conèixer, acceptar i respectar. En aquesta etapa els jocs sobretot, però també les activitats esportives, poden ser utilitzats, d'una banda, com a mitjans per aconseguir les tres finalitats abans esmentades i, d'una altra, com a manifestacions pròpies del nostre entorn cultural.



### ***L'educació física a l'educació secundària obligatòria***

A l'etapa de secundària i com a culminació dels ensenyaments obligatoris, l'educació física, agafant el testimoni de l'etapa de primària, és la matèria responsable de generar i consolidar hàbits saludables de pràctica continuada de manera autònoma com a gran finalitat. L'alumnat amb setze anys abandona l'ensenyament obligatori i encara li queda molta vida per endavant. És per això que cal que sigui capaç d'interpretar el que fa, per què ho fa i com fer-ho: mitjançant la pràctica valorarà la importància de la despesa calòrica produïda per les activitats físiques amb la finalitat d'equilibrar la ingesta, adoptarà postures corporals correctes quan practica activitat física i en les activitats de la vida quotidiana, tindrà nocions bàsiques sobre les primeres actuacions davant una lesió esportiva, etc. Un dels aspectes fonamentals a treballar en aquesta etapa és el desenvolupament, amb

## 16 Noves perspectives en educació física

un cert grau d'autonomia, de les capacitats físiques del jovent per a la millora de la seva qualitat de vida i per a un ús constructiu del seu temps lliure amb la pràctica d'activitat física saludable. A més, l'alumnat de secundària s'ha de relacionar amb entorns més variables i inestables que en l'etapa de primària i amb persones, instruments i normes per tal d'incrementar competències més específiques (Riera, 2005). L'alumnat va adquirint més autonomia a mesura que avança l'etapa essent protagonista del seu propi procés d'aprenentatge. Concretament, cada vegada assumeix més responsabilitats en l'organització d'activitats esportives, expressives o en el medi natural i també en l'autogestió de la seva condició física.

Finalment, l'educació física és l'escenari ideal per transmetre valors, sobretot mitjançant la pràctica dels diferents esports necessaris per a la vida en societat: solidaritat, tolerància, responsabilitat, igualtat, etc. De la mateixa manera, l'educació física ha d'aprofitar l'oportunitat per reflexionar i analitzar críticament, juntament amb l'alumnat, els contravalors que els mitjans de comunicació s'encarreguen de reproduir de l'esport d'alt nivell.

### Conclusions

L'educació física és actualment una matèria integrada com qualsevol altra en el sistema educatiu; comparteix problemes comuns amb la resta de matèries, i fa front a d'altres que li són propis. És evident l'evolució tan visible que ha sofert la matèria des de 1970 fins a l'actualitat. Només en trenta anys ha passat de ser considerada l'assignatura poc important d'aleshores, a consolidar-se en el mapa educatiu actual com una assignatura més. En tot aquest temps, l'àrea d'educació física ha sobreviscut fins a quatre canvis de sistema educatiu en el nostre país, i a aquestes alçades ningú posa en dubte la utilitat de l'assignatura, tot i que en cada nova llei l'educació física parteix amb una única hora per setmana, com a plantejament d'horaris mínims. Fins i tot en els nous currículums, els quals per primera vegada incorporen els aprenentatges de les competències bàsiques, l'educació física té el paper que li pertoca: col·labora en l'assoliment de les diferents competències i en algunes és la gran protagonista, en d'altres, «actriu secundària».



Aquesta ràpida progressió, però, ha anat acompanyada d'un procés d'indefinició de les finalitats de l'educació física. Si se'm permet la metàfora, el que ha de buscar una educació física de qualitat són uns efectes i unes conseqüències en l'alumnat com els d'una «pila alcalina». Dit d'una altra manera, que els beneficis d'aquests ensenyaments «durin i durin i durin».

## **Bibliografia**

- DEVÍS, J. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alacant: Ed. Marfil, 2001.
- FRAILE, A. [coord.] *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva Universidad, 2004.
- HARDMAN, K. «Policy and practice in physical education and sport in schools in Europe: the research evidence». En: *Sportwissenschaft*, (2), 2004, p. 176-200.
- KLEIN, G. «La Qualité de l'Education Physique en Europe, trois défis pour le futur». En: *Revue Education Physique et Sport*, 307, 2004, p. 7-10.
- PRADILLO, P. «¿Quo vadis gimnasia? Aproximación histórica a la evolución de una profesión». En: *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm.1, 2004, p. 5-8.
- RIERA, J. *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE, 2005.

*L'educació física és una de les àrees on més es treballa per transformar la situació de reproducció de models tradicionals de gènere i, en aquest context, l'autor descriu un episodi on el professor aconsegueix una sensibilització dels nois i noies que fa avançar en aquest sentit.*

## **L'educació física, imprescindible per a la coeducació i viceversa**

**Susanna Soler  
Prat**

INEFC Barcelona.  
Membre dels grups  
d'investigació: Val-  
lors en Joc. Grup  
d'Estudi Dona i  
Esport (GEDE)

Al Congrés «Mujer y Deporte», celebrat a Bilbao l'any 2001, s'hi va distribuir un cartell de promoció molt escaient. En aquest cartell, s'hi veuen les cames en posició frontal d'un infant, sense mostrar la part superior del cos, de manera que no se sap si la imatge correspon a un nen o a una nena. Cada cama va equipada de manera diferent: l'esquerra amb una sabatilla de ballet i la dreta amb una bota de futbol (vegeu figura 1).

Aquesta imatge simbolitza de manera explícita i perspicaç el significat de la coeducació en l'educació física: en primer lloc, que cap activitat no correspon a nenes o a nens, perquè no sabem el sexe de l'infant; en segon lloc, que la pràctica d'una activitat no exclou la possibilitat de practicar l'altra, ja que totes dues les fa la mateixa persona; i, finalment, que una activitat pot ser tan important com l'altra, ja que totes dues tenen el mateix valor. És a dir, plasma en un missatge visual la voluntat d'aconseguir una educació física en la qual no hi hagi limitacions, condicionants, ni jerarquies de cap tipus, ni per a nens ni per a nenes. Qualsevol activitat –amb totes les habilitats, qualitats físiques i valors que comporta– és tan necessària, adequada i important per a nenes i per a nens com l'altra.

Mentre aquesta imatge sigui vigent i serveixi encara per il·lustrar un missatge d'igualtat, però, voldrà dir que les relacions tradicionals de gènere, marcades per uns models hegemònics de feminitat i masculinitat, encara continuen presents en l'imaginari col·lectiu. Xavier Bonal (1998) exposa la incidència dels estereotips de gènere en el nostre àmbit:

«En el moviment físic i en el joc quotidià es reproduïxen rols sexuals, relacions de poder, actituds que reforcen la definició de les cultures de gènere, etc. (...) En el pati de jocs existeix desigualtat sexual perquè ni els recursos ni l'espai es distribueixen equitativament entre nens i nenes, però també perquè els tipus de jocs que desenvolupen uns i altres tenen una clara marca de gènere, disposen de distint valor institucional i social (el futbol és un joc amb un estatus major que no pas saltar a la corda) i incorporen valors i actituds diferents que reforcen la classificació jeràrquica entre el món masculí i el món femení.»

(Bonal, 1998: 21-22)

En aquest context general, dins la mateixa educació física, a despit dels canvis socials i educatius succeïts al llarg de les darreres dècades del segle XX, els estereotips de gènere també s'hi fan sentir. Especialment en aquells continguts que, com els de la imatge, comporten una important càrrega cultural de gènere.

Les circumstàncies que es generen a l'hora de treballar activitats o tasques vinculades a preesports com el futbol o a activitats d'expressió i ritme, són motiu habitual de comentaris entre el professorat d'educació física, el qual es troba davant situacions que no sorgeixen en altres tipus de propostes, com per exemple resistències a dur a terme l'activitat i diferències de bagatge motor importants (Soler, 2006). Aquesta situació pot ser vista com una font de conflictes que

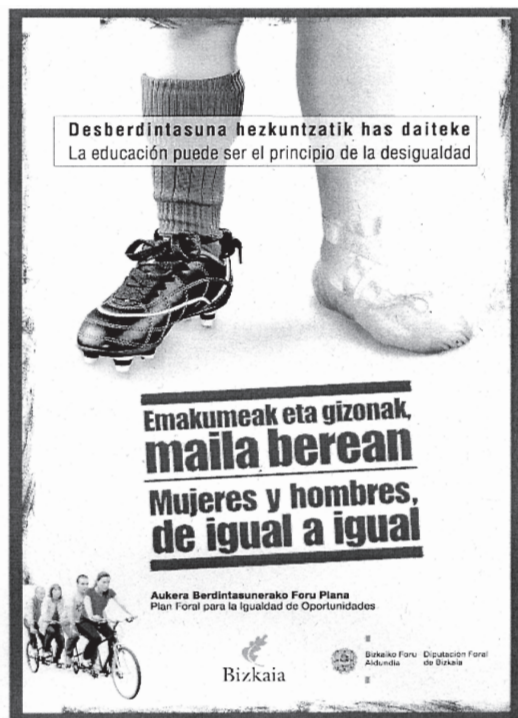


Figura 1. Cartell de promoció del Congrés «Mujer y Deporte» celebrat a Bilbao l'any 2001

## 20 Noves perspectives en educació física

és millor evitar, de manera que el professorat opta per desplaçar-se al que Inez Rovegno (1994) anomena una «zona curricular de seguretat», amb propostes que l'alumnat accepti fàcilment i nens i nenes vulguin participar-hi (Soler, 2006).

D'altra banda, a més a més de les actituds de l'alumnat, el mateix professorat, a través del currículum ocult que es fa present en la vida quotidiana de l'aula d'educació física, també pot reforçar els models tradicionals. A *La guía para una educación física no sexista*, coordinada per Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990), s'hi assenyalen alguns dels elements principals mitjançant els quals es transmeten, de manera inconscient, els estereotips de gènere i que encara avui en dia es mantenen vigents: les expectatives del professorat, els continguts als quals es dona més importància, les maneres d'organitzar la sessió (la distribució de l'espai, el material i el temps), el sistema d'avaluació, el llenguatge, etc.

Certament, l'educació física és una de les àrees on la reproducció dels models tradicionals de gènere es fa més present. Tot i així, és una de les àrees des d'on més es pot treballar per transformar aquesta situació. Sovint, però, els projectes coeducatius s'obliden o ignoren aquestes possibilitats: l'educació física es continua considerant una assignatura «maria»?

La manifestació clarament visible dels models i les relacions tradicionals de gènere en els jocs, esports o activitats d'expressió en l'educació física, pot ser una oportunitat per abordar els models hegemònics de feminitat i masculinitat com també les situacions de desigualtat i discriminació que s'hi produeixen. En el seu treball quotidià, l'educació física esdevé un espai i un moment propici per abordar els mecanismes que condicionen nenes i nens a l'hora d'elegir una activitat, analitzar com actuen i proporcionar eines per desactivar-los. És un àmbit, també, on es pot fer sortir a la llum la gran diversitat de masculinitats o feminitats que estan emergint fruit de l'anomenat procés d'individualització del gènere en l'esport (Puig, 2000).

Per aconseguir aprofitar tot el potencial de l'educació física, tanmateix, cal abordar explícitament els prejudicis i les situacions de desigualtat que s'hi produeixen. A l'escena que es relata a continuació, s'hi descriu un episodi en què el professor d'educació física en

una aula de cinquè de primària aconsegueix fer emergir aquells conflictes sovint invisibilitzats que condicionen l'elecció d'unes i altres, i començar així la tasca de sensibilització i canvi.

### **Un episodi per a la reflexió**

Avui és el primer dia de la unitat didàctica dedicada al preesport del futbol, la qual tindrà tres sessions més. Per començar, el Sergi, el mestre, explica al grup en què consistirà la sessió i dona les consignes per al primer joc: futbol amb quatre porteries. El joc consisteix que hi ha dos equips, cada un dels quals pot marcar a dues porteries (situades als costats laterals de la pista de futbol-sala, als extrems oposats), amb qualsevol de les dues pilotes que hi ha en joc. El mestre recorda també els límits del terreny de joc, i sense donar cap més consigna comença a formar els equips. Per fer-los, el Sergi distribueix els pitralls alternativament seguint la rotllana que forma el grup, amb els nens a un costat i les nenes a un altre, de manera que queden dos equips mixtos.

El joc es comença ràpidament, i en disposar de dues pilotes i un espai molt ampli, sembla una activitat molt dinàmica, en què hi ha molta intensitat. Tot i que hi ha moltes pèrdues de pilota, hi ha força gols, i sembla que hi hagi molt moviment. Tot i així, l'anàlisi detallada del joc permet observar com són gairebé sempre els mateixos nens els que hi intervenen. Al final, els onze nens han intervingut en cinquanta-cinc ocasions i les deu nenes vint-i-dues, de manera que la mitjana d'intervenció dels nens resulta molt superior a la de les nenes. A més a més, les intervencions de les alumnes ha estat, en la majoria dels casos, en sacades de banda, o de rebot.

Als sis minuts de joc, el mestre el dona per acabat i reuneix el grup per parlar de tot el que hi ha succeït. Sens dubte, una de les característiques principals de la nostra àrea i una de les seves grans riqueses és la pràctica i la vivència. Si aquesta pràctica va acompanyada d'una reflexió i una valoració crítica amb l'alumnat, però, pot ser molt més significativa. El diàleg que duen a terme l'alumnat i el mestre genera algunes reflexions força reveladores...

Després d'alguns comentaris sobre la necessitat de posar normes

22 Noves perspectives en educació física

i que hi hagi àrbitres o no, en els quals han intervingut únicament nens, una de les alumnes demana torn per intervenir i exposa una nova qüestió:

*Aila* (a Sergi, i a tot el grup): Que al pati, quan juguem, n'hi ha alguns que es creuen que ens manen.

*Sergi* (a Aila, i a tot el grup): Qui són ells? Qui mana?

*Aila* (a Sergi, i a tot el grup): Els nens.

Amb poques paraules, l'Aila protesta obertament per l'actitud i el comportament dels seus companys a l'hora del pati, en el qual juguen també a futbol. Denuncia així les relacions de poder que s'estableixen a l'hora de l'esbarjo i que descriuen Amparo Tomé i Antonio Ruiz (1996). La consciència del sexisme, en aquest cas, es fa ben palesa. Però el diàleg continua:

*Sergi* (a tot el grup): Els nens manen, per què? Perquè el futbol és un joc de nens, oi que sí?

*Uns quants*: Noo. / Per tots.

*Sergi* (a tot el grup): També hi ha futbol femení que no surt a la tele, o no surt tant a la tele. El que passa és que a la vostra classe juguen les nenes...

*Navil* (a Sergi, espontàniament): No passa na'...

Les intervencions dels nens denoten, d'una banda, que l'existència del futbol femení és ben coneguda i, de l'altra, que la creença que el futbol és «un joc de nens» ja està clarament superada. És en aquest moment quan es comencen a destapar algunes de les barreres invisibles que hi ha actualment:

*Sergi* (a tot el grup): No, no, no passa res, juguen... El problema és que elles se senten molt malament, oi?

*Isaac* (a Sergi): Per què?

*Sergi* (a Isaac): Ah! Pregunta'ls-hi. Pregunta-li a l'Aila perquè se senten malament...

*Isaac* (a Aila): Per què?

*Aila* (a Isaac i a tot el grup): Perquè es pensen que nosaltres no sabem jugar, que som molt dolentes i que farem faltes i (...) alguns nens, si passem la pilota a algú, doncs es queixen, ens insulten, coses així.

*Sara* (a Sergi, i a tot el grup, espontàniament): Sense voler, a

vegades, s'ha fet un gol a la pròpia porteria i comencen «Eh! No sé què... Que no sabeu jugar...» (...)

Les nenes denuncien així la desagradable sensació de rebre insults i sentir que els companys pensen que no en saben o que fan faltes. Posen en evidència, clarament, que més que l'etiqueta de gènere associada a l'activitat, el principal inconvenient que troben a l'hora de practicar és la pressió i l'exclusió que exerceixen els nens, fet que denota també una consciència com a col·lectiu. Les relacions que es generen en el joc són un dels elements –entre d'altres–, que incideixen en l'actitud de les alumnes en els jocs. Les expectatives negatives, els insults, menyspreus, retrets o ridiculitzacions que es viuen durant l'activitat generen un clima de tensió en el qual és difícil arribar a gaudir del joc o disposar de la confiança i la tranquil·litat suficient per aprendre a jugar.



24 Noves perspectives en educació física

Davant aquestes acusacions, alguns nens argumenten la seva actitud:

*Tàreg* (a tot el grup): Que per exemple la Diana, sempre en el pati toca la pilota, la xuta sempre, perquè les altres nenes es queden quietes i no van a buscar la pilota, però la Diana sí.

Amb aquest comentari, Tàreg s'acull a l'anomenat «principi de llibertat individual», un dels principis de resistència al canvi que indiquen Xavier Bonal (1997) en el marc de l'escola en general i Emma Rich (2004) en l'educació física específicament. Segons aquest principi, les nenes ja tenen la llibertat per elegir les activitats que desitgen, ja que no hi ha cap barrera formal que ho impedeixi, de manera que si no la fan, i no s'hi impliquen, és perquè no volen, sense que hi hagi cap més raó o causa. Així, com s'apunta en la majoria d'estudis sobre l'ús de l'espai de joc, la poca participació de les nenes en els jocs es considera, gairebé, natural i espontània, deguda a la manca d'habilitat i/o interès de bona part de les nenes (Asins, 1992; García Bonafé i Asins, 1995; Tomé i Ruiz, 1996; Bonal, 1998; Lasaga i Rodríguez, 2006; Subirats i Tomé, 2007). Els conflictes entre nens i nenes, doncs, queden en molts casos invisibilitzats per aquests plantejaments i, fins i tot, a vegades passa desapercebut per nens i nenes, però en realitat, el tipus de relacions que s'estableixen en les diferents activitats poden influir, a favor o en contra, l'elecció d'unes activitats o unes altres.

Seguint amb el nostre diàleg, davant aquesta creença, el mestre respon apel·lant a la necessitat que els nens passin la pilota a les nenes perquè les seves companyes n'aprenuin, i l'Aila i la Diana hi afegeixen la pròpia visió:

*Aila* (a tot el grup): Que les nenes ens quedem quietes és perquè com que sabem que no ens la passen, per què hem de córrer...?

*Sergi* (a nens): Per què hem de córrer...? Ho sentiu?

*Sergi* (a tot el grup): Vinga, dues més i ens posem a jugar.

*Diana* (a Sergi, i a tot el grup): Que com els nens es pensen que ells no fan mai ni una falta ni res, doncs les nenes sempre tenim que estar a una altra banda i si nosaltres no anem a buscar la pilota, la pilota sempre és per als nens, nosaltres allí al costat (i fa un gest amb les mans com d'apartar alguna cosa) avorrint-se, perquè mai ens la passen, sols si anem a buscar-la.



Davant aquesta situació, sovint identificada també pel professorat d'educació física, s'acostumen a plantejar normes per tal d'afavorir la col·laboració i la participació de tot l'alumnat, amb consignes com «tothom l'ha d'haver tocat una vegada per xutar», etc. Aquest tipus d'estratègia podria ser un primer pas per afavorir el canvi, però sovint resulta insuficient, i fins i tot, contraproduent. En moltes ocasions, quan s'estableixen aquestes normes, el que succeeix és que aquell col·lectiu amb menys bagatge motor en l'activitat en qüestió juga sota la pressió de la resta del grup, de manera que si, quan intervé, s'equivoca o comet algun error, és víctima, encara més, de ridiculitzacions, insults o retrets. Així, encara que hagin intervingut en alguna ocasió, la conseqüència final serà encara pitjor, perquè creuran que no serveixen i que resulta molt més agradable quedar-se fora o al marge del joc.

Es tracta, doncs, d'anar una mica més enllà i de no conformar-nos, tan sols, que algunes nenes arribin a participar en els jocs. Com proposen García Monge i Martínez Álvarez (2003: 25):

*«...Aunque una chica puede destacar en el juego, el éxito se define según las normas definidas por sus compañeros (...) de ahí que no nos baste sólo con que haya niñas que logren éxito y reconocimiento, sino que debe buscarse y potenciarse que cada cual participe desde sus características y que tenga la posibilidad de desarrollarlas en un ambiente que le dé múltiples opciones para crecer.»*

A més d'establir estratègies per fomentar la participació activa de les nenes, doncs, cal crear un ambient, un clima, en què les nenes puguin participar en l'esport i en tinguin una experiència positiva. En general, tal i com ja apunta Catherine Ennis (1999) en el context anglès, no és l'activitat en ella mateixa la que fa que l'experiència resulti interessant o negativa, sinó que és el clima en el qual es desenvolupa allò que afavoreix una actitud o una altra.

## **Consideracions finals**

En el marc de l'educació física, si es genera un clima de diàleg adequat, la reflexió i la discussió sobre el que succeeix a les classes és una oportunitat perquè els nens i les nenes s'expressin i manifestin els

seus conflictes i prejudicis. En el cas que s'ha descrit, l'escena permet trencar un dels principis de resistència al canvi més estesos, el «principi de llibertat individual» (Bonal, 1997; Rich, 2004). Les paraules dels i les alumnes posen de manifest, també, com les relacions quotidianes entre nens i nenes incideixen decisivament en la seva participació en els jocs i activitats. Si el clima entre alumnes és ple de ridiculitzacions, menyspreus o cops, l'activitat difícilment resultarà agradable i despertarà interès. Si es genera un context segur, en canvi, tots podran treballar amb la confiança suficient per a l'aprenentatge (Martínez Álvarez i García Monge, 2002; García Monge i Martínez Álvarez, 2003). Reflexionar i debatre sobre els conflictes que es fan presents a les classes d'educació física, doncs, tot i que aquest fet signifiqui «perdre» minuts d'activitat física, pot ser un pas imprescindible per aconseguir que realment aquella pràctica sigui aprofitada per tothom.

En el marc de l'escola en general, considerant les limitacions, però també les possibilitats de l'educació física per promoure el canvi dels models i relacions tradicionals de gènere, tot projecte coeducatiu l'hauria de tenir en compte: la coeducació és imprescindible per a una educació física de qualitat i, al mateix temps, l'educació física és imprescindible per afavorir la coeducació.

## Bibliografia

- ASINS, Consuelo. «L'ocupació diferencial de l'espai en educació física». A: Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física. Ponències de les IV Jornades Internacionals de coeducació* (p. 183-193). València: Institut Valencià de la Dona-Universitat de València, 1992.
- BONAL, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó, 1997.
- BONAL, Xavier. *Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs* (vol. 13). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- ENNIS, Catherine. «Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls», a: *Sport, Education and Society*, 4, 1999, p. 31-49.
- GARCÍA BONAFÉ, Mila; ASINS, Consuelo. *La coeducació en l'educació física* (vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

- GARCÍA MONGE, Alfonso; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. *Desmadejando la trama del género en la Educación Física desde escenas de práctica escolar*. Barcelona: COPLEFC, 2003.
- LASAGA, M. José; RODRÍGUEZ, Carmen. *La coeducación en la educación física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen, 2006.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio; GARCÍA MONGE, Alfonso. «Reflexionar sobre el género des d'escenes de pràctica escolar», a *Apunts. Educació Física i Esport*, 69, 2002, p. 118-123.
- PUIG, Núria. «Procés d'individualització, gènere i esport», a *Apunts. Educació Física i Esport*, 59, 2000, p. 99-102.
- RICH, Emma. «Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education», a: *European Physical Education Review*, 10 (2), 2004, p. 215-240.
- ROVEGNO, Inez. «Teaching within a curricular zone of safety, school culture and the knowledge of student teachers' pedagogical content knowledge», a: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (3), 1994, p. 269-279.
- SOLER, Susanna. «Fútbol y danzas en las clases de educación física: ¿reproducción o transformación?», a: Xavier Pujadas, Antonio Fraile, Vicente Gambau, F. Xavier Medina i Jaume Bantulà (eds.), *Culturas deportivas y valores sociales* (vol. 7, p. 475-486). Madrid: AEISAD-Librerías deportivas Esteban Sanz, 2006.
- SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- TOMÉ, Amparo; RUIZ, Antonio. «El espacio de juego: escenario de relaciones de poder». *Aula de innovación educativa*, 52-53, 1996, p. 37-41.
- VÁZQUEZ, Benilde; ÁLVAREZ, Gonzalo (Eds.). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 1990.

*L'article explica dues experiències d'acostament multicultural dutes a terme a l'àrea d'educació física, l'una sobre jocs cooperatius versus jocs de lluita i l'altre sobre un joc multicultural en una aula d'acollida.*

## Educació física i multiculturalitat

**Joan Ortí  
Ferrerres**

IES Manuel Sales i  
Ferré (Ulldecona)  
joanorti@jocs.org

### Introducció

L'arribada de persones immigrants és un fet quotidià. No hi ha dia que els mitjans de comunicació no ens informin d'algun exemple d'immigració econòmica, com una pastera carregada de gent procedent d'Àfrica que intenta arribar al primer món per tal de millor la qualitat de les seves vides i amb l'esperança de tenir uns avantatges i unes oportunitats que no tenen a la seva terra. També trobem aquells que vénen al nostre país fugint dels conflictes que assolen els seus països i, per tant, conformen el que s'anomena la immigració política. També podem trobar la immigració cultural com la procedent de països desenvolupats que ve a viure aquí atreta per les condicions ambientals i socials del nostre país.

Aquests casos i d'altres semblants es reflecteixen en les taules dels padrons d'habitants de les nostres ciutats, que han passat de tenir un 2 % d'immigrants l'any 1998 al 8,9 % el 2005, i que actualment supera el 9 % del cens.<sup>1</sup>

1. Cal recordar que hi ha molts nouvinguts que no figuren en cap padró d'habitants. Per tant, es ben segur que el percentatge d'immigrants encara seria molt més elevat del que reflecteixen les xifres oficials.

Aquesta nova composició social també es reflecteix en el món escolar. Cada vegada hi trobem un nombre més elevat d'alumnes que s'incorporen tardanament al centre escolar a causa de la seva arribada; que se'n van a la meitat del curs perquè els seus pares canvien de residència; que no entenen la llengua del nostre país i s'han d'incorporar a les aules d'acollida, etc. En definitiva, a les nostres aules hi ha una gran diversitat cultural.

El professorat de les diferents àrees té un veritable repte amb la integració dels nouvinguts. La falta d'hàbits d'estudi, els estereotips socials dels seus països, que xoquen amb els nostres, les creences religioses, etc., són elements que en ocasions dificulten la tasca educativa. Des de les diferents àrees es tracta d'afavorir la integració dels nouvinguts i la tasca no és gens fàcil. Potser, l'educació física sigui una de les àrees amb més possibilitats integradores a causa del component motor que la conforma i que fa que la comunicació verbal quedi relegada a un segon pla. En el nostre cas, el cos i el moviment són els eixos fonamentals i, per tant, es pot treballar l'acostament intercultural d'una manera més dinàmica i positiva sempre i quan –això es fonamental– el professor s'ho cregui.

En aquest article veurem algunes experiències d'acostament intercultural portades a terme des de l'àrea de l'educació física.

## **Experiències dintre de l'àmbit educatiu**

### ***Rodajoc: l'experiència del joc sense fronteres (Barcelona)***

Un grup de mestres d'educació física del barri de Ciutat Vella (uns dels barris amb major percentatge de població immigrant de Barcelona) va decidir desenvolupar una activitat que reflectís la realitat sociocultural del barri. Així, durant el curs 1996-97 i amb l'ajuda del CRP del barri es va decidir crear una jornada en què les escoles del barri participarien conjuntament en l'experiència anomenada Rodajoc. Aquesta volia fer servir els jocs de diferents cultures com a element mediador per afavorir la relació i convivència, provocar l'acostament de les diferents cultures del barri que fins al moment compartien espais, però no hi havia cap tipus de comunicació ni intercanvi.

### 30 Noves perspectives en educació física

L'experiència es va poder desenvolupar gràcies al seminari de professors d'educació física. Aquests compilaven els jocs del seus alumnes per treballar-los posteriorment a les seves sessions i, a partir d'aquests, se seleccionaven els més participatius i que no excloïen a la resta.

La jornada consistia en una trobada en alguna plaça-escola del barri. Les diferents escoles participants (l'any 2005 hi van participar 11 escoles del barri) amb els seus alumnes es barrejaven sense tenir cap tipus de condicionament sexual ni de procedència, de manera que els equips participants de l'experiència estaven integrats per nois i noies de les diferents escoles. Generalment, es feien equips de 17-18 alumnes. Els membres de cada equip tenien un pitet de color per tal de poder ser identificats clarament de la resta de participants i d'equips.

A partir d'aquí, els participants jugaven als jocs que hi havia en cadascuna de les estacions del circuit. És a dir, tot l'equip, amb un professor acompanyant, anaven a l'estació corresponent i durant uns 8 minuts jugaven al joc que havia sigut seleccionat per a aquella estació. Allí hi havia una persona responsable que orientava els alumnes en el joc. Quan el dinamitzador ho anunciava, els equips feien una rotació i anaven a la següent estació-joc, sempre acompanyats pel professor respectiu.

Amb aquesta fàcil estructuració, els nens agrupats en equips passaven una jornada d'una manera lúdica i convivint amb altres nens de diferents escoles i procedències mentre jugaven a jocs d'arreu del món, és a dir, a jocs de les procedències de tots ells.

També s'intenta introduir algun dels esports que conformen el món de l'esport adaptat o per a discapacitats. Amb aquest fet s'intenta sensibilitzar l'alumnat per la problemàtica i possibilitats dels nens amb discapacitat.

#### **Jocs cooperatius versus jocs de lluita (Hamburg)**

En una escola de la ciutat alemanya de Hamburg, Elías (1994) va portar a terme una experiència molt significativa perquè fou condicionada pels estereotips que tenim –la societat en general– en relació amb els esports de lluita i els jocs cooperatius.

En aquesta escola, la presència d'alumnat immigrant i nouvingut era molt elevada i, a més a més, sovint hi havia conflictes. Per tal d'evitar la confrontació contínua es va decidir introduir l'activitat física i l'esport, concretament els jocs cooperatius, per tal de facilitar l'aproximació intercultural. Els jocs cooperatius són uns jocs que pretenen la col·laboració de tot el grup per a la consecució d'un objectiu comú, és a dir, tots els membres del grup uneixen les seves accions per tal d'aconseguir aquest objectiu i un únic resultat. La fita a assolir, si no s'aconsegueix, no comporta la derrota ni l'exclusió.

Segons Orlick (1990), els jocs cooperatius es caracteritzen, entre d'altres trets, perquè són:

- a.* Lliures de competició. No existeix la competició com el fet de guanyar o superar algú.
- b.* Lliures per crear. Els participants poden crear els seus jocs, decidir les formes de participació, variants...
- c.* Lliures d'exclusió. Ningú n'és exclòs pel seu nivell, sexe, procedència geogràfica...
- d.* Lliures d'agressió. Com que tots han de col·laborar per aconseguir l'objectiu comú desapareix el conflicte, la trampa, l'engany... i afavoreix la interrelació i la implicació.

La proposta dels jocs cooperatius no va tenir cap tipus d'acceptació ni reconeixement per part de l'alumnat, és més, va servir més aviat per desenvolupar noves tensions i agreujar els conflictes interns. Així, els objectius de coneixement, comprensió i relació intercultural no van ser assolits amb aquest tipus de continguts.

En aquesta situació, van decidir introduir esports de lluita de les diferents procedències. Aquestes activitats, caracteritzades per l'alt grau de contacte corporal, orientades cap a la competició i competència entre l'alumnat va tenir una gran acceptació, de manera que les sessions eren més participatives, existia un gran respecte de les normes, hi havia una gran cooperació entre els participants, com també una gran assimilació i aprenentatge de les tècniques de les diferents lluites de diverses procedències.

Com que les situacions de lluita requereixen un gran contacte corporal, col·laboració i relació amb l'adversari, pactar i respectar les

## 32 Noves perspectives en educació física

normes i regles comunes, es va crear un ambient d'igualtat on el fet rellevant era la capacitat personal, pròpia, i no el fet de pertànyer a un o altre grup cultural.

### **El joc multicultural en un aula d'acollida (Badalona)**

L'experiència que ara compartim es va desenvolupar en un institut de secundària de Badalona. En aquest centre, s'hi va desenvolupar un treball interdisciplinari entre el professorat d'educació física i el professorat de l'aula d'acollida, que en aquest cas eren membres del Departament de Català. L'experiència tenia dues parts: l'una amb més caràcter teòric i que es desenvolupava a l'aula i l'altra de caràcter pràctic, que es desenvolupava en la pista poliesportiva.

La part teòrica de l'experiència consistia en el fet que el professorat de català recollia unes fitxes fetes pel professorat d'educació física i que els alumnes de l'aula d'acollida havien d'omplir amb jocs del seu territori. És a dir, en una de les sessions setmanals de l'aula d'acollida els alumnes s'agrupaven per la seva procedència geogràfica. Es buscava aquest tipus d'agrupament perquè segurament els alumnes d'una mateixa procedència compartirien jocs i altres elements lúdics. També s'intentava que hi hagués algun alumne avançat, pel que fa a parla i escriptura, el qual era l'encarregat d'omplir la fitxa. El professorat de català de l'aula d'acollida ajudava els alumnes a omplir-la i els aclaria dubtes de caràcter lingüístic.

La fitxa contenia els apartats de nom del joc, nom i cognom dels integrants del grup, material i espai necessari, descripció i dibuix del joc, que havien de ser omplerts amb jocs típics del seu territori. Amb aquests elements bàsics, el professor d'educació física podia interpretar com es jugava a aquell joc.

Posteriorment, es passava a desenvolupar la part pràctica de l'experiència en la qual el professor d'educació física dinamitzava els jocs descrits pels alumnes. A més a més del caràcter lúdic de la proposta, el professor d'educació física eliminava els estereotips de caràcter sexual que hi havia als jocs, feia agrupaments variats intentant integrar alumnes de diferents procedències i sexes. Al principi hi havia un cert rebuig entre alumnes marroquins i xinesos, com també a fer grups mixtos de nois i noies, però tal i com es van anar desenvolu-



pant les sessions pràctiques, aquests estereotips van ser superats en afavorir-se la participació conjunta, la convivència i l'acostament intercultural entre els membres de l'aula.

La proposta també tenia com a objectiu l'aprenentatge de la llengua. És per aquest fet que, juntament amb l'expressió escrita que desenvolupaven quan omplien les fitxes, també es buscava el desenvolupament de l'expressió oral. Aquest fet es demostrava quan, en les últimes sessions de la proposta, eren els alumnes, en els grups prèviament conformats segons la seva procedència, els que tractaven d'explicar en la nostra llengua a la resta de companys com es jugava a aquell joc. La inhibició i vergonya van donar pas a l'expressió oral, encara que la proposta no es va poder acabar de consolidar a causa de la finalització del curs escolar.

Entre les seves sessions de jocs, també s'hi incorporaven jocs del nostre territori per tal d'afavorir l'acostament intercultural. Aquest fet es feia evident quan alguns dels jocs eren compartits per dues o més cultures, és a dir, jocs que encara que tenien noms diferents es jugaven tant a Catalunya com al Magrib i a la Xina. D'aquestes dues zones eren la major part dels alumnes de l'aula d'acollida.

### **Les Jornades Interculturals**

No són poques les escoles que en el fet de l'acolliment i per tal d'acostar a la interculturalitat fan jornades interculturals. Aquestes jornades consisteixen fonamentalment en activitats relacionades amb altres cultures, com són jocs, contes, degustació de menjars típics, cançons, tallers d'escriptura de noms en diferents llengües, tallers de tatuatges de henna, taller de trenes, dansa africana, balls llatins... Les propostes són molt variades i interessants per tal de ser desenvolupades en una jornada festiva escolar (vegeu la foto de la pàgina següent).

### **Orientacions didàctiques**

A continuació desenvolupem una sèrie d'orientacions, recomanacions i propostes didàctiques per tal de poder desenvolupar activitats semblants a les anteriors dintre del context escolar:

34 Noves perspectives en educació física



*Interculturalitat al carrer mitjançant els jocs d'arreu del món (Ateneu de Sant Roc, 2007)*

1. Qualsevol proposta ha de partir de la creença que no som iguals. Encara que molts ens vulguin fer creure que som iguals, no existeix aquesta igualtat, especialment en adolescents i adults nous. Cada persona ha tingut unes vivències, uns sensacions, unes creences i uns estereotips que en ocasió dificulten l'acostament intercultural.

2. Els jocs i esports d'arreu del món presenten unes àmplies possibilitats per afavorir l'acostament intercultural al mateix temps que desenvolupen diferents objectius de l'educació física tant a l'ensenyament primari com al secundari.

3. El treball en circuit, diferents estacions, permet una distribució homogènia de l'espai, control del grup i facilitat de direcció de les activitats.

4. No cal anar gaire lluny a buscar recursos. L'aula i el centre són

compostos per una gran diversitat cultural. Tan sols cal un poc d'iniciativa per tal de recollir activitats, jocs i esports de diferents orígens culturals.

5. El desenvolupament de la interculturalitat ha de formar part de l'ideari del centre i impregnar la seva vida. A més a més, ha de ser fet des de les diferents àrees, manera que totes vagin en una mateixa direcció.

6. Fomentar l'educació física, la música i les arts plàstiques. Són àrees que a causa de la utilització de llenguatges diferents permeten la normalització de l'alumnat nouvingut.

Tot i aquestes conclusions, som conscients que la realitat dels nostres centres és complexa i exigeix fortes dosis d'energia i creativitat. L'educació física no s'escapa dels conflictes de valors que sovint apareixen entre l'escola i algunes famílies immigrades. La mateixa pràctica d'activitats esportives, qüestions relacionades amb la privacitat del cos o l'agrupament de l'alumnat segons el gènere són temes que es donen en algunes aules, i que requereixen una forta empenta d'aquestes mesures anunciades en el centre educatiu. Només així serem capaços, entre tots, d'anar avançant cap a la contextualització d'una educació física veritablement coherent amb un projecte educatiu i curricular intercultural.

## **Bibliografia**

- DD.AA. «Deporte e inmigración». En: *Apuntes. Educación Física y Deportes* [monogràfic]. Barcelona: INEFC-Generalitat de Catalunya, 2002.
- ELÍAS, F. «Zwischen Hoffnung und Wirklichkeit». En: *Sportpädagogik*, 1994, p. 40-42.
- LLEIXÀ, T.; SOLER, S. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?*. Barcelona: ICE-Horsori, 2004.
- ORLICK, T. *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo, 1990.

*Experiència interdisciplinària de caràcter lúdic basada en la construcció d'elements de joc a partir de la reutilització de materials de rebuig de l'entorn proper, per al disseny d'objectes propis de l'àrea d'educació física.*

## **Recicla joc. Com donar joc al material de rebuig?**

**Francesc**

**Martín**

**Martínez**

Mestre d'educació primària i educació física a l'escola Sant Jordi de Vilanova i la Geltrú

*Els nens i les nenes d'avui en dia només saben jugar a futbol, mirar la tele i parlar pel messenger... Quina poca imaginació que tenen aquesta canalla!... Que n'és de car, el material d'educació física!... Què podria fer perquè es conscienciessin de la importància de reciclar?... Mira que els costa respectar el material!*

Segurament, més d'un de vosaltres es veu reflectit en alguna de les frases anteriors. És normal; molts i moltes de nosaltres hem mirat de diversificar els jocs del pati, de proposar activitats creatives prou motivadores i hem hagut de fer equilibris numèrics perquè el pressupost que tenim assignat ens arribi per comprar tot allò que creiem necessari per fer una sessió digna d'educació física o de qualsevol altra àrea.

Empès per aquesta i moltes altres inquietuds, em va sorgir la necessitat de dissenyar una proposta pedagògica que donés resposta a totes aquestes qüestions d'una manera estructurada i definitiva. Va ser així com va sorgir Recicla joc.

## Què és Recicla joc?

És una proposta basada en la construcció d'elements de joc a partir de la reutilització del material de rebuig del nostre entorn proper. En una primera fase, es van dissenyar objectes més propis de l'àrea d'educació física (pilotes, xanques, raquetes, etc.), però més tard el ventall de propostes es va anar ampliant cap a qualsevol joc de taula, de carrer o de caire tradicional.

Recicla joc es caracteritza pel seu caràcter lúdic, creatiu, transversal i globalitzat alhora. Analitzem-los un per un:

*Vessant lúdic:* Un treball basat en la construcció d'elements de joc per part dels mateixos nens i nenes comporta una càrrega lúdica inherent i molt motivadora al mateix temps. Tot l'alumnat podrà construir la seva pròpia joguina i sentir-se protagonista tant en el procés de disseny i construcció com a l'hora d'experimentar, jugar i divertir-s'hi.

*Vessant creatiu:* Com en qualsevol procés de construcció i disseny, la creativitat i la imaginació hi faran un paper cabdal. A partir del treball en equip (o individual si s'escau), de l'assaig i l'error i de la recerca de materials adequats i propers, els nens i les nenes hauran de crear un objecte amb el qual poder jugar i passar-s'ho bé. Sembla clar que el procés creatiu està garantit.

*Vessant transversal:* A partir de la construcció de joguines amb material reciclat, no resulta difícil afrontar aprenentatges referits als eixos transversals de respecte pel medi ambient o l'educació per al consum responsable. Però també a partir de l'experimentació de jocs de països d'arreu del món en vies de desenvolupament podem analitzar les desigualtats socials i justificar per què a molts llocs del planeta



### 38 Noves perspectives en educació física

els nens i les nenes han de jugar amb materials de rebuig i construir-se les seves pròpies joguines amb el que troben a l'abast.

*Vessant globalitzador:* L'aplicació del projecte Reciclajoc ha de comportar un procés interdisciplinari d'elaboració d'activitats des de totes les àrees d'aprenentatge: A matemàtiques, s'hi poden fer càlculs estadístics dels hàbits de reciclatge de la comunitat educativa, o calcular la massa i el volum del material de rebuig que hem portat a l'escola, o fins i tot l'experimentació d'alguns jocs de taula pot afavorir hàbits de concentració i atenció; a català, s'hi poden redactar les regles dels jocs creats a partir de l'anàlisi de textos instructius; a l'hora de plàstica, s'hi poden construir els jocs que prèviament hem projectat; i a coneixement del medi, s'hi pot fer tot un treball de recerca per conèixer quins són els equipaments dels quals disposa la ciutat per afrontar la selecció de residus, o buscar informació sobre jocs tradicionals amb material de rebuig o engegar una bateria de propostes per reduir el volum de residus a l'escola.

És clar que l'aplicació de Reciclajoc es pot fer en un nivell no tan exigent, però com més globalitzada fem la seva aplicació més gran serà la significativitat en l'adquisició dels aprenentatges del nostre alumnat.

#### **Com es pot aplicar Reciclajoc?**

Reciclajoc té moltes maneres possibles d'aplicació, però en termes generals és aconsellable fer-ho en dues fases: fase model i fase creativa.

*Fase model:* En aquesta part del procés es pretén facilitar a l'alumnat models i exemples d'objectes i jocs prèviament construïts per tal que vegin la funcionalitat, facilitat i assequibilitat de tot el procés. En aquest punt, el mestre o la mestra presenta objectes i materials a imitar i els proposa com a activitat de construcció. Posteriorment, els posa en pràctica i els fa experimentar perquè l'alumnat vegi que tot plegat funciona i pot ser divertit i funcional. També en aquesta fase es poden presentar diferents jocs d'arreu del món que tradicionalment són jugats amb llaunes, xapes, cordills, o qualsevol altra mena de materials recuperats.

*Fase creativa:* És sens dubte, la més important, ja que és ara quan l'alumnat dissenyarà, planificarà i construirà el seu propi objecte, el seu propi joc i esdevindrà protagonista de tot el procés. Caldrà, en aquest moment, programar sessions de treball en petit grup per idear un nou joc, tant des d'un vessant plàstic de disseny i construcció, com des d'un vessant més tècnic com pot ser redactar unes regles per al joc creat. El mestre o la mestra pren, a partir d'ara, un paper secundari, més basat en la coordinació de tots els grups de treball que no pas en la direcció i modelatge del procés. I si aquesta fase va acompanyada de tot un entramat interdisciplinari d'aprenentatges, la significativitat dels continguts queda plenament garantida.

Tot aquest procés, però, pot adaptar-se a les necessitats, inquietuds i possibilitats dels i les mestres i de l'alumnat que engeguin el projecte: existeix la possibilitat de presentar només models ja fets i que l'alumnat hagi de reproduir i posar en pràctica. Aquest seria el cas d'una persona especialista en educació física o plàstica que no veu la possibilitat de globalitzar el procés amb la resta de mestres del seu cicle. També en aquest cas, la motivació en la majoria de l'alumnat serà molt alta, atès el caràcter nou i lúdic de la proposta; no oblidem que el que es construeix són jocs. També pot donar-se el cas d'un grup de mestres que vol llançar-se de cap a la fase de creació sense haver mostrat models a l'alumnat i que, per la dinàmica general del seu cicle o claustre, es veu capaç d'engegar tot un procés interdisciplinari. Endavant doncs!



### **Què cal tenir en compte a l'hora d'aplicar Recicla joc?**

A continuació m'agradaria facilitar, a tall de pluja de recomanacions, una llista de factors que poden augmentar el grau d'èxit en l'aplicació del projecte Recicla joc:

40 Noves perspectives en educació física



*Disponibilitat d'espai:* Serà bàsic disposar d'un espai adequat on emmagatzemar el material de rebuig que l'alumnat porti per construir els seus jocs.

*Festa final:* Pot ser molt engrescador convidar la comunitat educativa a participar d'una festa de cloenda del projecte ReciclaJoc on tothom pugui experimentar amb els jocs dissenyats i passejar per una exposició muntada a partir de murals i objectes rela-

cionats amb el treball d'aula: càlculs estadístics, exposició d'objectes, projecció fotogràfica del procés d'elaboració...

*Treball en grup:* El model d'activitats que es proposa des de ReciclaJoc és un model obert, que potenciï el treball en grup, la discussió, la responsabilitat de portar materials, el debat, la presa d'acords i l'assoliment d'un objectiu comú concret com pot ser la construcció d'una joguina.

*Aplicació en el temps lliure:* Una vegada finalitzat el projecte, pot ser molt interessant analitzar com ha influït ReciclaJoc en els hàbits de joc del nostre alumnat: Juguen amb materials reciclats? Mostren una creativitat més gran? Treballen millor en grup? Han substituït alguns jocs de pati per d'altres de nous amb materials de rebuig...?

*Participació de les famílies:* Pot ser un bon moment per implicar les famílies tant en l'aportació de materials recuperats com en l'aportació de jocs tradicionals d'anys enrere que es jugaven, per causes econòmiques, amb materials quotidians de rebuig: botons, rodets de fil, xapes, etc.

*Seguretat i higiene:* Cal garantir, durant tot el procés de construcció i experimentació, unes normes de seguretat i higiene bàsiques, ja que s'estarà treballant amb material de desfeta de tipologies diferents.



*Funcionalitat:* El material construït ha de funcionar i ha de garantir que serà divertit utilitzar-lo i passar l'estona jugant-hi. Un material que al cap de poca estona de ser utilitzat es trenca o no funciona, no només perd interès, sinó que fomenta una actitud de rebuig i oposició que disminuirà la significativitat dels aprenentatges.



*Assaig i error:* Si el disseny inicial del joc no acaba d'assolir les expectatives inicials, cal fomentar entre l'alumnat l'hàbit de la revisió i el perfeccionament, basats en l'observació i rectificació dels errors.



*Programació i seqüenciació dels continguts:* Justament perquè es tracta d'una proposta pedagògica oberta a les inquietuds i la imaginació dels nens i les nenes, cal tenir clars quins poden ser els continguts que podrem treballar a partir de l'aplicació de ReciclaJoc: càlcul de mesures, treball en equip, recerca d'informació, compren-

## 42 Noves perspectives en educació física

sió d'un text de muntatge, conscienciació mediambiental, etc. També caldrà concretar, amb un grau de flexibilitat que atengui els ritmes de l'alumnat, el temps i les sessions de cada àrea que es dedicaran al projecte per no allargar-lo massa en el temps i que perdi així la seva motivació inicial.

Reciclajoc pretén ser una eina educativa que desperti la creativitat en els nens i les nenes de les nostres aules; un instrument per fomentar actituds de respecte mediambiental, no consumista, no discriminador i intercultural; una oportunitat que ens permeti, com a professionals de l'educació, coordinar-nos i dissenyar activitats de manera globalitzada i interdisciplinària; un recurs per fomentar el treball cooperatiu entre l'alumnat; i com no podria ser d'una altra manera, una proposta divertida i molt engrescadora.

### **Bibliografia i pàgines web relacionades**

MARTÍN, Francesc. *Reciclajuego. Cómo darle juego al material de rechazo*. Barcelona: Paidotribo, 2007.  
<http://www.xtec.es/~fmarti58/reciclajoc/>  
<http://www.xtec.es/~fmarti58/reciclajoc/reciclajoc.htm>  
<http://www.xtec.es/~fmarti58/reciclajoc/interficieinici/queesreciclajoc.htm>

*Experiència de l'Escola Virolai sobre les activitats extra-curriculars coordinades pel mateix centre i previstes en el PEC, on es marca la línia d'actuació de les activitats esportives amb intencionalitat educativa i la participació activa de pares i mares.*

## **El projecte d'activitats extracurriculars esportives de l'Escola Virolai**

### **Introducció**

*Carles Zurita*  
Escola Virolai

Sovint ens referim a les activitats extraescolars com aquelles que l'alumnat, de manera voluntària, porta a terme fora del seu horari escolar i que ajuden a completar la seva formació. L'Escola Virolai entén aquests tipus d'activitats com a extracurriculars. És a dir, com les que es duen a terme en el mateix col·legi, en horaris que s'adapten als del centre, dirigides i executades per persones vinculades a la institució, i seguint el mateix ideari educatiu de l'escola, però que no formen part del currículum acadèmic.

A continuació, presentem les activitats esportives extracurriculars de l'Escola Virolai de Barcelona, basades en l'estreta connexió entre el Projecte Educatiu del Centre (PEC) i les activitats esportives que s'hi fan.

### **Les característiques de l'escola**

L'Escola Virolai és situada a la ciutat de Barcelona i s'hi ofereixen les etapes d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat. Hi ha dues línies educatives a totes les etapes, és a dir uns 50 alumnes

#### 44 Noves perspectives en educació física

aproximadament a cada curs. El seu PEC es basa en l'exigència diferencial a l'alumnat en funció de les seves capacitats, i en la pedagogia de l'esforç dins d'un ambient afectuós en les relacions. Dos lemes per entendre millor el projecte educatiu són el «Junts per ajudar a créixer», en referència a la responsabilitat dels pares i les mares en l'educació, i el paper de l'escola com a col·laboradora en el procés educatiu, i el «Cap èxit sense esforç i cap esforç sense èxit», com a fonament de la seva pedagogia de l'esforç.

Dins el PEC hi ha un apartat dedicat a les activitats extracurriculars, en el qual s'esmenta que el seu objectiu és «assegurar una formació integral de l'alumnat on es desenvolupen tant els aspectes tècnics com els de valors. No es pot concebre una activitat que no desenvolupi una educació en valors i que no estigui emmarcada dins la línia de l'escola».

Aquests principis marquen algunes de les línies d'actuació de les activitats esportives. Si els pares són els principals responsables en l'educació dels seus fills, caldrà comptar-hi també en les activitats extracurriculars, de manera que són informats dels seus objectius i se'ls comunica allò que n'esperem per dur a terme una bona feina conjunta. Un altre aspecte rellevant és la importància de l'esforç. Això implicarà que la valoració de l'activitat (entrenament, partit...) sempre serà basada en l'esforç i no en el resultat final. L'aplicació al camp esportiu del «Cap èxit sense esforç i cap esforç sense èxit» ve a dir que no es pot permetre que un jugador tingui un reconeixement (felicítació de l'entrenador, més minuts de joc...) si no ha fet un esforç previ, i de la mateixa manera, qualsevol jugador que treballi al màxim ha d'obtenir un reforçament, amb independència del seu nivell de joc.

### **L'organigrama i l'estructura esportiva**

Les activitats extracurriculars estan coordinades per un membre de la direcció de l'escola. Això afavoreix que qualsevol necessitat plantejada des d'esports es debati a la direcció. Per sota del director, el coordinador d'esports és el responsable que el PEC es dugui a terme de manera satisfactòria. Treballa per donar qualitat a l'organització i gestiona el dia a dia de les activitats esportives. Aquesta responsabilitat sempre la té un professor d'educació física de l'escola. D'aquesta manera es garanteix que:

- a. Té una formació acadèmica com a professor (ja sigui de primària o de secundària) i és especialista en activitat física i esport.
- b. La persona responsable de les activitats esportives coneix, aplica i transmet permanentment el PEC.
- c. Coneix el currículum d'educació física de l'escola i d'aquesta manera pot planejar les activitats tenint present els continguts i els objectius que es marquen per a les diferents etapes.
- d. Hi ha una relació directa amb la resta de membres de la comunitat educativa que s'impliquen en les activitats esportives: pares, tutors, professors, PAS...
- e. La majoria d'alumnes i famílies de l'escola el coneixen i el poden localitzar fàcilment.



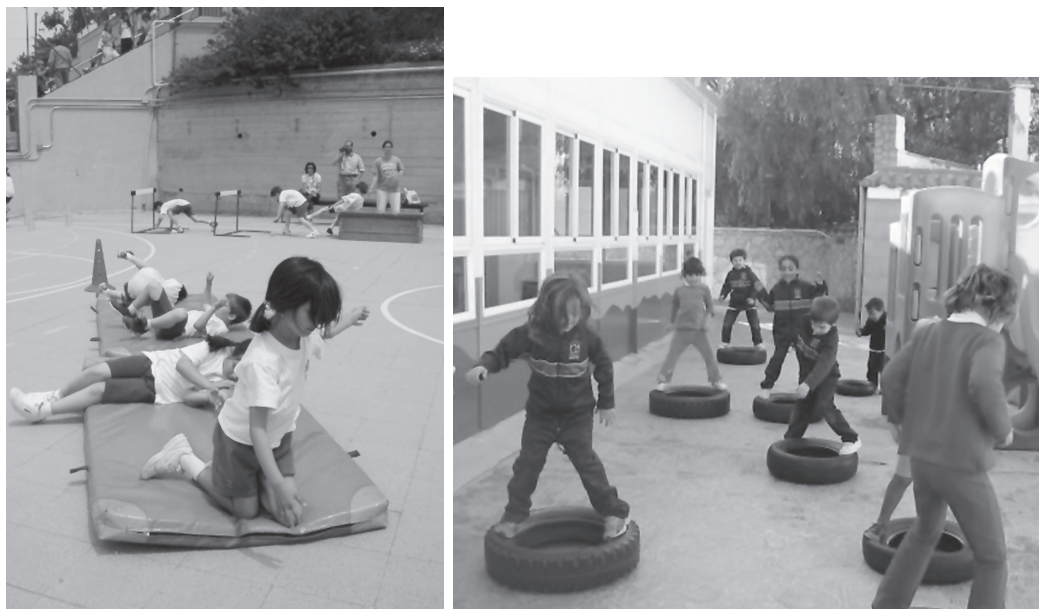
Aquest professor col·labora amb altres professionals titulats que duen a terme el desplegament de les activitats.

De l'estructura esportiva, dividida en tres grups (activitats d'iniciació esportiva des de P-4 fins a 3r de primària, els equips de competició de bàsquet i futbol-sala a partir de 4t de primària i els campionats interns de futbol-sala a partir de 3r de primària i fins a 4t d'ESO), en volem destacar especialment les dues primeres:

### **1. Les activitats d'iniciació esportiva**

Una de les finalitats del programa d'activitats és generar un hàbit de pràctica esportiva regular i, per tant, és important començar aviat a treballar aquest hàbit. És per això que el primer bloc d'activitats s'inicia al curs de P-4, i es continua a P-5 i a 1r de primària. A 2n de primària comença un segon bloc on es fa una rotació per diferents esports individuals i col·lectius, anomenat multiesport. Finalment, a 3r

46 Noves perspectives en educació física



de primària es fa una escola esportiva de bàsquet i una de futbol-sala, totes dues mixtes.

Els tècnics d'aquestes etapes són fonamentals, perquè és el moment en els quals es posen les bases del treball en equip. Tant és així, que en la proposta de l'Escola Virolai les persones responsables de la iniciació esportiva a l'etapa d'infantil són les mateixes mestres del centre responsables de l'educació física en l'horari lectiu.

## **2. Els equips de competició**

L'alumnat de l'escola pot escollir entre bàsquet i futbol-sala. L'agrupació es fa en funció del nivell educatiu i no en funció del sexe. Això vol dir que la majoria d'equips del centre són mixtos durant els primers anys per tal d'afavorir que els nois i les noies juguin amb els seus companys/es de classe.

Tanmateix, aquesta mesura també fa que el grup de pares i mares es cohesioni abans pel fet que ja es coneixen de les activitats escolars i, per tant, el grau de col·laboració amb l'activitat i entre ells és més



elevat. Així i tot, quan els equips arriben a categoria infantil (2n ESO) s'intenta que juguin nois i noies per separat.

El equip del col·legi desenvolupa la seva competició en un àmbit escolar (dins el Consell Esportiu Escolar de Barcelona), perquè és el marc que s'adapta més bé als criteris esportius de l'escola. A partir de la categoria cadet s'analitza en cada equip la conveniència de participar en competició federada. Aquesta anàlisi es fa tenint en compte quin marc competitiu garanteix, a partir d'aquesta categoria, un assoliment millor dels objectius pedagògics del PEC, com també el grau de compromís dels jugadors/es i de les famílies.

### **I els pares i les mares...?**

El PEC esmenta que les famílies «són els responsables de l'educació dels seus fills...». També diu que «la col·laboració dels pares és fo-

## 48 Noves perspectives en educació física

namental per portar a terme la nostra tasca educativa i que, per tant, s'ha de realitzar una tasca d'informació i formació interactives que es tradueixi en un progressiu coneixement dels diversos aspectes de la vida escolar...». Se'ls demana la seva «participació activa en aquelles activitats i responsabilitats que la seva disponibilitat i preparació els ho permetin». Per tant, caldrà integrar els pares i les mares dins l'estructura esportiva i crear mecanismes per obtenir la seva col·laboració. El seu paper és fonamental a totes les etapes: en les activitats d'iniciació esportiva són les famílies les que animen l'infant a fer l'activitat i valoren el seu esforç i la seva millora. El seu reconeixement en aquestes edats és un dels elements més importants com a motivació per seguir amb la pràctica esportiva. Més endavant, en els equips esportius en competició, a més de tenir el rol esmentat, la seva implicació es veurà incrementada per la complexitat dels desplaçaments els dies de partit.

És important, a l'inici de la temporada, fer una trobada amb les famílies de cada equip per donar a conèixer les normes de funcionament de les activitats esportives del centre i presentar la persona que es farà càrrec de l'educació esportiva dels seus fills. En aquesta trobada es comenten temes molts variats: els criteris esportius de l'escola, els objectius de l'activitat, es reparteixen els calendaris de competició per veure si hi ha alguna data compromesa, s'escull el pare o la mare que farà les funcions de delegat de l'equip, es comenten els aspectes reglamentaris de l'activitat que faran els seus fills perquè entenguin allò que van a veure, s'explica que s'espera d'ells a tots els nivells (exemplaritat educativa, suport als fills, respecte a l'àrbitre i a l'equip contrari, etc.), s'aclareix el funcionament dels desplaçaments, s'informa de les passes a seguir en cas d'una lesió, etc. En definitiva, tot allò que es cregui necessari perquè hi hagi els dubtes mínims durant el curs. L'experiència demostra que aquestes trobades minimitzen de manera notable els malentesos i dubtes, i afavoreixen un clima de confiança entre l'escola i les famílies.

L'AMPA de l'escola també participa en les activitats esportives proporcionant material, ajudant en l'organització de la festa de final de curs, promovent la pràctica esportiva entre els pares, etc., però la responsabilitat tècnica dels programes esportius recau sobre les persones especialistes i formades per dur-la a terme: el coordinador d'esports i tot l'equip tècnic.



En síntesi, si un dels principals objectius del PEC és aconseguir dels alumnes «el màxim desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals, físiques i morals, d'esforç individual, de superació personal, de companyonia i d'esperit esportiu...»,ensem que les activitats esportives extracurriculars, amb la intencionalitat educativa adequada, poden col·laborar en gran mesura a aconseguir aquestes fites, sempre que es dugui a terme un treball conjunt entre escola, alumnat i famílies.

*Descripció d'una experiència duta a terme a Copenhaguen, en la qual a través del rol de la professora s'aconsegueixen «moments significatius» en els processos d'aprenentatge.*

## **La dansa com a àrea creativa, expressiva i artística en l'educació primària**

### **Eines per a una pedagogia estètica**

*Charlotte  
Svendler  
Nielsen*

La dansa és una àrea que pot ser entesa d'una manera molt àmplia. La dansa és moviment rítmic, i qualsevol tipus de moviment pot ser o convertir-se en dansa. D'una manera més teòrica, la dansa pot ser definida com un llenguatge de forma on un s'expressa amb els moviments del cos, en el temps i en un espai relacionat amb aspectes personals, culturals, històrics i genèrics.

Quan treballem amb la dansa en el camp de l'educació cal preguntar: què és el que té importància educativament dins l'àrea de la dansa? Quines maneres de treballar motiven processos d'aprenentatge significatiu? Quin és el contingut fonamental? I per què? Aquestes consideracions són rellevants tant si la dansa figura dins de l'educació física, com si es presenta com una assignatura independent. Aquest darrer cas és el que es du a terme en alguns col·legis danesos, entre altres un col·legi a Copenhaguen on estic fent investigació sobre «moments significatius» en els processos d'aprenentatge de nens del segon curs (tenen vuit anys) en classes de dansa i educació física. A continuació presento tres «moments significatius» de les seves classes de dansa. En relació amb les narratives, explico quins fenòmens s'han mostrat com a fonamentals en aquest moments i quines eines i mètodes

fa servir, la professora de dansa, per ajudar els nens a trobar els seus propis camins i al mateix temps crear productes de qualitat.

## **Dansa de Cors**

En Tom i la Frida estan creant una petita frase de moviments. El seu treball reflecteix un retall de paper que van fer a l'última classe inspirant-se en el treball de l'escriptor danès Hans Christian Andersen. Proposen moviments per torn i estan preocupats per provar els moviments que el company planteja. Una de les formes del retall que van escollir és un cor. Tots dos es posen a terra i fent el mirall l'un amb l'altre fan la forma d'un cor. S'aixequen un altre cop i comencen a fer un moviment ondulatori que s'inicia en els braços, però que té continuïtat a la resta del cos. Mentre fan les ones, flueixen per l'espai.

En Tom i la Frida corren cap a la professora de dansa. Volen saber la seva opinió sobre el que han creat. Aquesta els mira mentre ensenyen la seva petita frase i altres nens s'apropen també per veure el que estan fent. Quan acaben d'ensenyar la seva coreografia, la professora els dóna unes idees sobre com poden fer que la seva expressió corporal sigui encara més clara. Per exemple, els proposa de mostrar claredat on tenen el seu front i en quina direcció miren.

En Tom i la Frida van corrent a un altre lloc de l'espai per continuar la seva feina. Els segueixo de prop amb la càmera. Ballen la seva frase un cop, i un altre, i un altre, i un altre. Ara tots s'han de reunir i ensenyar el que han creat. Quan en Tom i la Frida acaben el seu treball, una de les noies diu espontàniament: «Penso que és molt maca la manera com en Tom es mou –no crec que gaires nois s'atrevissin a fer això!» I la professora afegeix: «Sí, realment ha estat fantàstic veure com estàveu d'atents.»

## **Característica del moment: atenció**

Al final de la narrativa, apareix *l'atenció* entre el Tom i la Frida, la qual cosa fa que aquest moment sigui significatiu des del punt de vista de la professora. És bastant difícil mesurar el nivell d'atenció dels nens en una situació viva a la sala de gimnàstica, però a través d'observacions amb vídeo és possible veure que es donen nivells diferents

52 **Noves perspectives en educació física**

d'atenció entre els nens i el grup com a unitat. Pot haver-hi molts motius per distints nivells d'atenció i per això els punts de vista dels nens també són importants en la interpretació dels processos que passen a les classes. És important saber què ha passat abans de la classe i/o en altres classes. Per exemple, aquesta situació suposa un clar contrast respecte a la setmana anterior, quan hi havia una nena més al grup. Aquesta nena és molt dominant i diverses vegades durant la classe era la responsable de fer que en Tom comencés a plorar. Les seves vivències deuen haver estat molt diferents en aquestes dues sessions –ha treballat amb els mateixos moviments, però en grups diferents. No he parlat amb ell d'aquestes situacions, però estic convençuda que les llàgrimes de la setmana anterior i el seu profund compromís a l'hora de col·laborar amb la Frida en aquesta classe parlen per elles mateixes.

***Eines pedagògiques: claredat i formació de grups***

A les diferents situacions, la professora guia els nens fent suggeriments sobre les formes que poden fer servir per aconseguir que les seves expressions siguin una mica més clares. Per exemple, els demana de ser més concisos amb el fet de tenir clar on tenen el seu front i en quina direcció miren. Els guia en el seu camí, els anima a fer servir les seves creacions i els ajuda a millorar les seves expressions.

La tasca coreogràfica de grup dóna als nens possibilitats de participar de maneres que puguin ser importants per a les vivències personals de cadascú i per al resultat comú. Diferents formacions de grup poden tenir un gran significat per les possibilitats de participar i de tenir vivències especials, perquè al capdavall crear una coreografia acabi essent un «moment significatiu» per als nens.

**La vergonya dels moviments de malucs**

Els nens i les nenes s'han situat espontàniament en dues zones diferents. Al principi enfoco els nens. M'acosto a en Jesper que està ballant d'esquena a mi i als altres. S'ha posat les mans darrere el clatell i es mou cap endavant fent grans vuits amb els malucs. La majoria de nens semblen una mica avergonyits, riuen i mouen els malucs amb moviments petits. Quan en Jesper es gira cap als seus companys,



també comença a riure amb una mica de vergonya. En Dan és el que fa els moviments més enèrgics; està amb les cames separades i mou els malucs en totes les direccions. Fins i tot la seva expressió facial participa en el moviment. Enfoco la càmera cap a les nenes. La Dorte és la que es mou amb més claredat. És molt hàbil amb el seu cos i es mou rítmicament fent vuits amb els malucs amunt i avall. Les nenes no se n'avergonyeixen, el moviment dels malucs sembla més natural per a elles que per als nens.

Ara els nens treballen en grups de tres. Han de crear una coreografia utilitzant diferents parts del cos. Enfoco l'Andreas, en Thomas i en Dan. Fan un parell de conduccions amb els braços. Paren i observen un grup de nenes que s'acosten fent moviments. En Dan comença a moure els malucs fent cercles, com feia anteriorment en els exercicis d'improvisació de la classe. Els altres el segueixen. Giro la càmera cap a un altre grup de nens. En Tom i en Viktor estan drets balancejant els braços amb força d'un costat a l'altre fent el mirall l'un amb l'altre. En Jesper canvia de tant en tant, mirant ara el que passa a la classe i adés el que fan en Tom i en Viktor. Està amb les cames encreuades i es frega les mans. Sembla poc interessat pels

54 Noves perspectives en educació física

suggeriments dels altres companys. Quan paren, en Jesper ensenya un moviment amb els malucs. És el mateix moviment que feia en els exercicis d'improvisació d'abans; les mans darrere del clatell i després un parell de cercles amb els malucs. Els altres proven d'imitar el seu moviment i especialment en Viktor l'agafa d'immediat. Es balanceja ràpidament fent vuits amb els malucs. Ara és el torn d'en Tom per proposar un moviment...

***Característica del moment: moviments que causen impressió***

Em sorprèn que aquesta manera de moure's que al principi provocava vergonya en els nens sigui la que al final hagin elegit per fer-la al seu exercici quan han de crear la seva pròpia coreografia. Els moviments de malucs els deuen haver causat impressió. Un d'ells va provar una manera nova de moure's i en escollir aquests moviments en el seu exercici ho va ensenyar als altres, els quals ara l'han agafat com si fos el seu propi. Així els nens desenvolupen els seus repertoris amb moviments que semblen més femenins que els moviments que fan normalment.

***Eines pedagògiques: reptes en relació amb els continguts***

La professora planteja una tasca que amplii el repertori de moviments dels nens. Quan als nens se'ls presenta diferents continguts de moviment, hi ha una oportunitat perquè alguns provin d'innovar en la seva manera de moure's. És això el que els causa impressió i que, en definitiva, és el que fa que avancin.

***Ensenyar la seva coreografia***

En Dan, en Thomas i l'Andreas estan preparats per ensenyar la petita coreografia que han fet en què intervenen diferents parts del cos. Comença la música. És instrumental amb un ritme lent però marcat. Comencen a fer grans moviments rotatoris amb els braços davant del cos. Ara canvien i fan cercles amb els malucs. Mentre fan aquest moviment, en Dan i en Thomas somriuen amb una mica de vergonya, però l'Andreas s'hi esforça molt. L'Andreas canvia d'un moviment a

un altre donant copets ràpids amb els peus al lloc on es troba i els altres el segueixen. En Dan i en Thomas es posen l'un al costat de l'altre de quatre grapes. En Thomas està completament estirat a terra i en Dan igual, però una mica més incorporat. L'Andreas intenta pujar a la seva esquena. No és tan fàcil. Al final posa un peu a l'esquena d'en Thomas i un genoll a l'esquena d'en Dan.

Lentament, en Thomas comença a rodar amunt, així la figura es completa i tots comencen a posar-se drets. L'Andreas aixeca els braços en l'aire orgullós i es dibuixa un gran somriure als seus llavis. En Dan el veu i fa el mateix. Després s'agafen entre ells i posteriorment també amb en Thomas. La professora diu: «Molt, molt bé!» i pregunta al públic: «Què hi dieu vosaltres?» La Louise diu que no creu que gaires nens siguin capaços de fer el que han fet, i que no pensa que sigui quelcom que faci sentir vergonya. La professora li dóna la raó i ho corrobora. Han fet un exercici que era lent i no «ràpid, ràpid, ràpid.» Feien quelcom que no gaires nens s'atrevirien a fer.



### ***Característic del moment: valentia***

En la seva coreografia, els nens hi mostren una gran valentia en relació amb els seus moviments. S'atreveixen a moure's lentament i amb contacte físic l'un amb l'altre, i també s'atreveixen a fer moviments incitants amb els malucs davant la resta de la classe. Les paraules de la Louise deixen veure que no té cap dubte que els nens han realitzat una cosa especial.

### ***Eines pedagògiques: verbalització***

La professora procura que els nens diguin alguna paraula que reflecteixi les vivències que han tingut. La conversa sobre els moviments és fonamental perquè verbalitzin aspectes importants del treball amb moviment. En el «moment» presentat abans, els nens seran estimulats perquè provin de fer quelcom diferent, i això fa que tots els nens participin i facin visible que hi ha moltes maneres possibles de moure's. En definitiva, la qualitat d'una coreografia també depèn de quan hom s'atreveix a participar-hi i implicar-se en els moviments.

### ***Pedagogia estètica:<sup>1</sup> la pràctica, la creació i la comprensió de la dansa***

Quina aproximació pedagògica i quin rol del professor participen en la possibilitat de fomentar «moments significatius»? En activitats de moviment on els mateixos nens i els moviments són el focus d'atenció, esdevé important conèixer les possibilitats del cos propi. A través de provar de moure's de moltes maneres diferents, les quals els nens mateixos inventen amb ajuda de la professora o els seus companys, tenen la possibilitat de viure el cos de maneres noves i desenvolupar el seu repertori de moviments. Quan ens movem d'una manera nova també tenim sensacions diferents. També si l'atenció no està verbalitzada. Conèixer i poder sentir el propi cos són habilitats que

1. L'aprenentatge estètic està relacionat amb el coneixement que podem adquirir sobre el nostre «cos viscut» (Merleau-Ponty, 1962), l'activitat en què estem immersos i el món del qual formem part. És fonamental que l'aprenentatge estètic succeeixi a través de la inclusió corporal i quan es creen formes significatives (Svendler Nielsen, 2005).



existeixen en un nivell preverbal i per això ens desenvolupem treballant corporalment.

Els nens milloren corporalment a través de la possibilitat de provar moviments nous i no sempre tenen temps de pensar abans de decidir quin moviment fer. La professora de dansa fa exercicis que entrenin els sentits dels nens, despertin el seu sentiment corporal i fomentin les seves habilitats expressives i de percepció d'influències a través del cos. Però en les classes de dansa també *parlen* molt. Per exemple, quan treballen sobre el tema del cos paral·lelament a les converses sobre les seves diferents parts. Els nens han de mirar i tocar els seus propis cossos.

En relació amb les tasques coreogràfiques, els nens miren els invents corporals dels altres i hi veuen moltes possibilitats de resoldre els seus propis exercicis. Aprenen a verbalitzar les diferències que viuen i d'aquesta manera aconsegueixen coneixement dels matisos de les expressions corporals. La combinació de l'aproximació corporal i cognitiva dóna la possibilitat de conèixer el cos i una vivència conscient d'aquest cos i l'assignatura en què estan participant.

En resum, es pot veure que el que s'exposa a continuació és fonamental per a l'ensenyança de la professora de dansa del segon grau:

- a. Treballen amb contingut de moviment diferent a través d'estímul donats.
- b. Cada nen té la possibilitat d'inventar i ensenyar moviments que els altres han d'imitar.
- c. Hi ha temps per a experiments individuals amb la creació de moviments i expressions noves.
- d. En grups, els nens han de col·laborar a l'hora d'inventar moviments, crear coreografies i ensenyar les seves coreografies als altres.
- e. Els nens veuen els balls respectius de cadascú i en parlen.
- f. S'utilitza una combinació d'aproximacions corporals i cognitives.

La professora de dansa insisteix en el fet que la pràctica, la creació i la comprensió de la dansa són àrees metodològiques bàsiques. Tradicionalment hi ha hagut diferències en la manera de fer classe de dansa, perquè es fa en funció del contingut en el qual ens centrem.

Quan s'ensenya dansa com a pràctica artística, es presta molta atenció als processos exploratoris i creatius i a l'expressió, tant en l'esfera personal com en el terreny sensitiu. Però en sessions de dansa com a pràctica social o cultural (com per exemple, els balls de saló) també podem tractar els processos exploratoris i creatius proposant tasques que tinguin relació amb els moviments, la creació i la comprensió dels moviments de la dansa. Pensar a planificar sessions de dansa que donin la possibilitat de la pràctica, la creació i la comprensió de la dansa pot servir de gran ajuda per crear un espai propici per a processos d'aprenentatge creatius i estètics, amb independència de la mena de grup amb què es treballa.

### Bibliografia

- LABAN, R. *Modern Educational Dance*. London: Macdonald & Evans, 1963.
- LABAN, R. *The Mastery of Movement*. London: Macdonald & Evans, 1971.
- LANGER, S. F. *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner's Sons, 1953.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge, 1962
- SVENDLER NIELSEN, C. «Meaningful Moments in Children's Movement Education». A: L. Rouiheinen *et al.* (eds.) *Ethics and Politics embodied in Dance*. Conference Proceedings, Helsinki 8<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> December 2004. Finland: The Theatre Academy, 2005.  
[<http://www.dancethics.com/pdf/PROCEEDINGS.pdf>]
- SZATKOWSKI, J. «Kunstnerisk intentionalitet og pædagogisk rationalitet». A: I. Krøgholt (ed.), *Stifinder* (6-19). Århus: Århus Universitet, Institut for dramaturgi, 1997.

### Nota

Part del treball presentat en aquest article es va realitzar durant un període d'estada a l'INEFC de Barcelona (febrer-juliol 2005). Vull manifestar el meu agraïment al professor Dr. Joan Riera i a la professora. Susanna Soler pels seus suggeriments. També regracio Lluís Castellarnau Barceló per l'ajuda que m'ha proporcionat en la traducció de l'article al català.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «L'esport en edat escolar» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 286 (juny 2004), p. 2-52
- MAJÓ, Francesca. «L'educació física, àrea organitzadora de la interdisciplinarietat». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 320 (desembre 2007), p. 56-60
- SOLÉ CABRÉ, Pilar; LLURBA COGUL, Mercè. «L'educació física a l'escola: eina d'integració i d'autoconeixement». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 287 (setembre 2004), p. 67-70

### Articles

- «Acondicionamiento físico» [Diversos articles]. En: *Tándem*, núm. 22 (julio/agosto/septiembre 2006), p. 5-79
- ALCOVER, Pere. «Per un estil de vida actiu». En: *Barcelona educació*, núm. 61 (novembre 2007), p. 10-12
- «Ambientes saludables» [Diversos articles]. En: *Tándem*, núm. 24 (abril/mayo/junio 2007), p. 5-87
- BENDICHO ROS, Juanjo. «El colpbol: un nuevo deporte». En: *Tándem*, núm. 25 (julio/agosto/septiembre 2007), p. 93-103
- CANALES LACRUZ, Inmaculada. «Una propuesta de intervención didáctica para la expresión corporal: orientaciones didácticas de aplicación de la interacción táctil y la interacción visual». En: *Tándem*, núm. 24 (abril/mayo/junio 2007), p. 107-115

### *Biblioteca Rosa Sensat*

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

60 Noves perspectives en educació física

- CAÑELLAS, Antonia; GARCÍA, Josep M.; DURÀ, Joan. «El deporte escolar: valores compartidos». En: *Aula de innovación educativa, instrumento para la innovación educativa*, núm. 121 (mayo 2003), p. 73-76
- «Deporte e inmigración» [Diversos artículos]. En: *Apunts. Educación física y deportes*. 2002
- DURBÀ I CARDO, Víctor. «El deporte y la televisión: una propuesta de investigación». En: *Tándem*, núm. 20 (enero/febrero/marzo 2006), p. 89-100
- «Educación y deporte» [Diversos artículos]. En: *Revista de educación*, núm. 335 (septiembre/diciembre 2004), p. 7-211
- «Educación física y nuevas tecnologías» [Diversos artículos]. En: *Tándem*, núm. 25 (julio/agosto/septiembre 2007), p. 5-79
- «Formar, informar i entretenir: mitjans de comunicació i educació física» [Diversos artículos]. En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 333 (març 2007), p. 9-55
- FRAILE ARANDA, Antonio; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. «La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 157 (diciembre 2006), p. 65-71
- GIL MADRONA, Pedro; PASTOR VICEDO, Juan Carlos. «Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta». En: *Revista complutense de educación*, vol. 14, núm. 1 (2003), p. 133-158
- «Innovar en educación física: percepción de un cambio social» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 140 (marzo 2005), p. 8-38.
- LAGARDERA OTERO, Francisco; LAVEGA I BURGÚÉS, Pere. «La educación física como pedagogía de las conductas motrices». En: *Tándem*, núm. 18 (abril/mayo/junio 2005), p. 79-101
- LAGARDERA OTERO, Francisco. «La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI». En: *Tándem*, núm. 24 (abril/mayo/junio 2007), p. 89-105
- LLAMAS TOLEDANO, Josué. «La educación física, un referente imprescindible para la práctica de hábitos de salud escolar». En: *Tándem*, núm. 14 (enero/febrero/marzo 2004), p. 107-117
- MARTÍNEZ ALVAREZ, Lucio; GARCÍA MONGE, Alfonso. «Reflexionar sobre el gènere des d'escenes de pràctica escolar». En: *Apunts. Educació física i esport*, núm 69 (2002), p. 118-123
- PÉREZ AGUILAR, José Francisco. «Educació física para la paz». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 358 (junio 2006), p. 32-34
- PÉREZ LÓPEZ, Isaac; DELGADO, Manuel. «Una propuesta de intervención en educación física orientada a la salud fundamentada en un estudio real». En: *Tándem*, núm. 18 (abril/mayo/junio 2005), p. 102-117
- PFISTER, Gertrud. «Esport, cos i gènere». En: *Barcelona educació*, núm. 39 (maig 2004), p. 12-14

- «Perspectives de la formació en l'activitat física i l'esport» [Diversos articles]. En: *Aloma*, núm. 15 (gener 2005), p. 13-123
- PUIG, Núria. «Procés d'individualització, gènere i esport». En: *Apunts. Educació física i esport*, núm. 59 (2000), p. 99-102
- «¿Qué educación física?: reflexiones en tiempos de cambio» [Diversos artículos]. En: *Tándem*, núm. 23 (enero/febrero/marzo 2007), p. 5-66
- «¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?». En: *Tándem*, núm. 23 (enero/febrero/marzo 2007), p. 68-85
- «La resolución de conflictos en el aula de educación física» [Diversos artículos]. En: *Tándem*, núm. 13 (octubre/noviembre/diciembre 2003), p. 5-77
- TOMÉ, Amparo; RUIZ, Antonio. «El espacio de juego: escenario de relaciones de poder». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 52-53 (1996), p. 37-41

## Llibres

- CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo; TORRE, Eduardo de la; VELÁZQUEZ, Roberto. *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis, 2001 (Actividad física y deporte. Fundamentos del deporte; 1)
- El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, 2004. (Biblioteca de Tándem; 206)
- DEVÍS DEVÍS, José. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante, Marfil, 2001
- Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Antonio Fraile Aranda (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva, 2004 (Biblioteca nueva Universidad)
- La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: Graó, 2003
- La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Juan Luís Hernández, Roberto Velásquez (coords.). Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de Tándem; 242)
- La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. J. L. Hernández Álvarez, R. Velásquez Buendía (coords.). Barcelona: Graó, 2004 (Graó. Didáctica de la expresión corporal; 200)
- LASAGA, M<sup>a</sup> José; RODRÍGUEZ, Carmen. *La coeducación en la educación física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen, 2006
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, Melchor. *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona [etc.]: Paidós, cop. 2003 (Paidós educación física)
- La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. Marta Castañer (coord.) Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Tándem)
- LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa; SOLER, Susanna. *Actividad física y deporte en*

62 Noves perspectives en educació física

- sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 2004 (Cuadernos de educación; 45)
- LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. *Educación física hoy: realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2003 (Cuadernos de educación)
- MARTÍN MARTÍNEZ, Francesc. *Reciclajuego. Como darle juego al material de rechazo*. Barcelona: Paidotribo, 2007
- Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Amparo Escartí (coord.). Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca de Tándem; 219)
- RIERA, José. *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE, 2005
- RUIZ PÉREZ, Luís Miguel. *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor)
- SCRATON, Sheila. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995 (Pedagogía)
- SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2007 (Recursos Octaedro; 104)
- VÁZQUEZ GÓMEZ, Benilde. *Educación física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos, 2000

### Revistes

- Apunts. Educació física i esports*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, 1989-
- Tándem: didáctica de la educación física*. Barcelona: Graó, 2000-
- Revista de educación física: renovación de teoría y práctica*. Barcelona: Publicaciones Deportivas: Ideasport, 1985-

## COM ABORDAR ELS PETITS I ELS GRANS CONFLICTES QUOTIDIANS

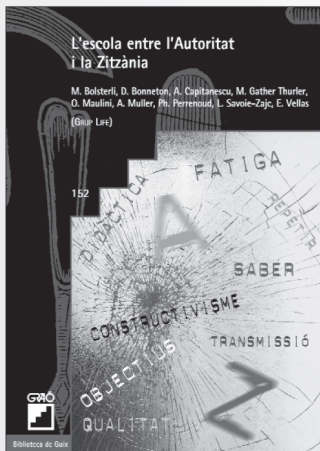
Què puc fer?

MIGUEL C. MARTÍNEZ LÓPEZ

Existeixen diverses raons per llegir aquest llibre: una, que has de ser mare o pare i vols fer-ho bé des del principi; una altra, és que tens problemes amb el comportament d'un fill que es podria qualificar de desobedient, reptador, capritxós, ploraner o insuportable... Hi ha més raons per llegir aquest llibre i per a qualsevol et resultarà útil. En favor seu podem dir que intenta unir teoria i pràctica. D'una banda, es basa en un conjunt d'investigacions relacionades amb la intel·ligència emocional i, de l'altra, recull una llarga i estreta experiència de contacte amb els nens. Llegir aquest llibre t'anirà bé (encara que el comportament del teu fill i la teva relació amb ell siguin bones).



## L'ESCOLA ENTRE L'AUTORITAT I LA ZITZÀNIA



M. BOLSTERLI, D. BONNETON, A. CAPITANESCU,  
M. GATHER THURLER, O. MAULINI, A. MULLER,  
PH. PERRENOUD, L. SAVOIE-ZAJC, E. VELLAS, (GRUP LIFE)

Enmig de la polèmica entre innovadors i reformistes, l'escola és objecte d'enfrontaments intensos. Els «antipedagogs» denuncien les reformes. Tenen dret a fer-ho. Però això no vol dir que no ens dolgui profundament que el seu conservadorisme ni tan sols tingui en compte els coneixements procedents dels moviments pedagògics i de la investigació en educació. El fet d'afirmar que n'hi ha prou de basar la transmissió de coneixements en un domini de les disciplines i una autoritat ferma, demostra un menyspreu absolut de la realitat.

132 PÀGS. 12,00 €

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A [WWW.GRAO.COM](http://WWW.GRAO.COM)



C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

Tel.: 93 408 04 64

[graoeditorial@grao.com](mailto:graoeditorial@grao.com)

*A partir de la proposta plantejada als alumnes de resoldre quin és el pastís més gran del món, s'explica el projecte de treball dut a terme a segon curs de primària sobre aspectes matemàtics que estan presents en diverses situacions de la vida quotidiana.*

## **Quin és el pastís més gran del món? Les matemàtiques al nostre projecte**

***Pepa Jiménez***

Mestra i pedagoga. Tutora 2n educació primària

***Mequè Edo***

Departament de Didàctica de les Matemàtiques,  
UAB

### **Introducció**

El nou currículum de la Generalitat de Catalunya (2007) ens recorda que les matemàtiques són un instrument de coneixement i anàlisi de la realitat, alhora que constitueixen un conjunt de sabers d'un gran valor cultural.

Un dels principals objectius d'aprenentatge d'aquesta àrea, a primària, és la valoració i utilització de les matemàtiques com una eina útil per comprendre el món i per expressar informacions i coneixements sobre l'entorn.

Per aquest motiu considerem necessari que els alumnes visquin situacions quotidianes, interdisciplinàries, amb relació evident amb altres àrees que requereixen l'ús de les matemàtiques per poder



analitzar-les, interpretar-les i valorar-les.

En aquestes situacions, sovint els alumnes no dominen totes les eines matemàtiques que s'hi fan servir, però és precisament en aquests entorns on ells en van captant tant el sentit com la utilitat.

A partir d'un cert nombre d'experiències significatives, funcionals i compartides, (esdevingudes al llarg de primària i amb presència de diferents continguts matemàtics) és com els alumnes van construint el significat profund –aprenentatge significatiu– d'aquests continguts que estan aprenent.

Aquesta manera de treballar afavoreix que els alumnes construeixin la pròpia competència matemàtica, una de les competències bàsiques que han d'assolir en aquesta etapa, la qual els serà útil en la vida personal, social i escolar, tant en l'actualitat com en la resta de la seva vida.

Les escoles que fan algun treball per projectes a cada curs tenen l'oportunitat de fer viure als seus alumnes experiències matemàtiques significatives que val la pena recollir i compartir.

### **Context de l'experiència**

La pràctica matemàtica que presentem a continuació s'emmarca en un treball per projectes dut a terme a l'aula de 2n de primària de l'escola Thau-Sant Cugat.

A la nostra escola, els alumnes de cicle

inicial escullen el nom de la classe. Aquest curs, els alumnes de 2n, després d'unes quantes converses i votacions, varen decidir que serien la classe dels *Pastissers*.

Com és habitual a l'escola, un dels projectes que s'han desenvolupat aquest curs, a 2n, ha estat el dels pastissers. Seguint el plantejament del treball per projectes, el grup es va formular un seguit de preguntes que s'han anat responent amb la col·laboració i la participació de tots els alumnes, pares, familiars, professionals del ram i mestres.

Va ser així, doncs, com una de les preguntes que interessava al grup ens va oferir l'oportunitat de treballar la matemàtica des d'una perspectiva diferent a l'habitual.

### **Inici de l'activitat: Parlem i negociem!**

Entre la llarga llista de qüestions que la classe es va plantejar, la pregunta amb una relació més evident amb la matemàtica va ser:

#### **Quin és el pastís més gran del món?**

Els alumnes volien saber quin era el pastís més gran del món. En aquells moments, possiblement cadascú de nosaltres estava pensant coses diferents sobre què volia dir ser *el més gran* del món.

El més alt? El més llarg? El més ample? El que pesa més?

66 Didàctica

Per poder donar resposta a la pregunta inicial, els nens i les nenes van cercar informació i la varen dur a classe. Al cap d'uns dies, es van llegir, compartir i discutir els textos que havíem portat de casa o que havíem imprès d'Internet.

De tota la informació rebuda, en vàrem seleccionar dues notícies on s'afirmava quins eren els pastissos més grans del món. En aquest punt començà un treball de lec-

tura comprensiva, d'interpretació de la informació i, sobretot, de discussió i negociació per tal d'arribar a fer nostre el que aquests textos ens explicaven.

Vam decidir investigar i interpretar què ens deien les dades del *pastís de Las Vegas* i les dades del *pastís de Perugia*. Mentre anàvem llegint ens preguntàvem què en sabíem, d'aquests pastissos.

### **El pastís de Las Vegas (EUA)**

La notícia diu textualment:

#### ***El pastel más grande del mundo en los 100 años de Las Vegas***

*Las Vegas (Estados Unidos). Las Vegas (oeste de EEUU) festejó el domingo los 100 años de la existencia de la «Ciudad del Vicio» con un pastel considerado el más grande del mundo. El dulce, que empezó a ser preparado el sábado por la noche por unos 600 voluntarios, medía 31 metros de largo, 15 metros de ancho y 50 cm de alto.*

### **El pastís de Perugia (Itàlia)**

La notícia diu textualment:

#### ***El pastel de chocolate más grande del mundo***

*Los visitantes de Eurochocolate degustaron el pastel de chocolate más grande del mundo, de 2,15 metros de alto y casi seis toneladas de peso. La cita era en esta gran feria del chocolate organizada anualmente en Perugia, en el centro de Italia. De la confección del pastel se encargó la Perugina, una chocolatería. Esta chocolatería, la más famosa de Italia, se basó en el modelo «Baci (besos) perugini», que se venden en todo el mundo. Fueron necesarias más de 1.000 horas de trabajo para realizar el pastel, de 5.980 kilos, 2,15 metros de alto y 2,31 de circunferencia, que ya forma parte del libro Guinness de los Récords.*

Com eren en realitat aquests pastissos? Què en sabíem? Quines dades de cada text ens parlaven de com eren de grans els pastissos?

Conjuntament vàrem anar subratllant tot allò que ens informava de com era de gran, és a dir, que ens parlava de mesures. Seguidament, per parelles es va fer un full on es recollien les dades dels textos que ens informaven de mesures amb el títol: Investiguem les mides dels pastissos més grans del món. En general, però amb diferències particulars, el recull de dades va ser el del quadre següent:

Tot aquest procés ens apropava al que volíem saber, però alhora ens provocava nous dubtes i interrogants. Els principals eren:

Ens podíem imaginar com era cada pastís? Què podíem fer per esbrinar-ho? Algú suggereix: per què no mirem com són de veritat de grans aquests pastissos aquí a l'escola? Acordem: Anem a investigar on els podríem col·locar. On cabrien? Fins on arribarien?

Aquí es va presentar una bona oportunitat de resoldre la situació utilitzant les

<b>Investiguem les mesures dels pastissos més grans del món</b>	
<b>Las Vegas (Estats Units)</b>	<b>Perugia (Itàlia)</b>
Mides: 600 treballadors 31 metres de llarg 15 metres d'ample 50 cm d'alt	Mides: 6 tones de pes 1.000 hores de feina 5.980 kilos 2,15 metres d'alt 2,13 metres de circumferència

Vam veure que en el cas del pastís de Perugia ens donaven dades sobre el seu pes, però en el de Las Vegas no. Per tant, no podíem comparar pesos. També vam veure que en els dos casos ens deien coses sobre l'alçada i també aportaven altres dimensions del pastís, així que vam decidir centrar-nos en aquesta informació per ajudar-nos a imaginar com deuriem ser.

eines que ens oferia la matemàtica. Situació altament significativa per a tot el grup.

Per començar a investigar (representar) com eren de forma i de mides aquests dos pastissos va caldre posar-se d'acord en diferents aspectes com ara:

a. Va caldre repartir el material que hi ha

a l'escola per mesurar: cintes mètriques, cordes de saltar, regles de diferents mides, etc.

- b. Vam discutir sobre què era un 1 metre, 50 centímetres i com podíem representar-ho. Alguns nens de la classe ja sabien coses del tema, i vam compartir que 1 metre era el mateix que 100 centímetres; que 50 centímetres era mig metre, etc. (*idees prèvies*).
- c. Vam donar eines suficients per mesurar a tots els grups. Això va implicar haver de tallar trossos de cordill que mesuressin 1 metre i repartir-los perquè tots els grups tinguessin suficients eines de mesura semblants.

### Desenvolupament de l'activitat: ens organitzem i mesurem

A continuació es varen crear dos grups de diversos nens i nenes cadascun. Es van fer hipòtesis sobre a quins possibles espais de l'escola es podria representar el pastís de cada grup. Però abans de començar va caldre aprendre a utilitzar les eines de mesura que tenien a les mans. Per a això cada grup investigava què podia fer amb tot allò que tenia.

Pastís d'Itàlia  
Els nostres Reales medeixem

1 metre i 48 centímetres.

= 2 metres i 4 centímetres

per cordes amb pins medeixem 19 i mig

Dos cordes amb pins 23 centímetres

Dos cordes amb pins 4,29 cm.

A propòsita ment els bidets de l'excusa medeixen 2 metres.

Els arbres de l'excusa medeixen més o menys 1,43 centímetres.

Un banc medeix 2 metres i 60 cm.

19  
48  
+ 56  
204

I començaven a imaginar com serien les mides del seu pastís en la realitat.

El pastís medeix 2 metres i 15 centímetres d'alt o sigui que es aturava.

El pastís d'amplada són 2 metres i 31 cm! doncs somes llarg de llargada que me paró l'altura.

Aquest són alguns exemples del tipus de textos que anaven fent els grups, abans de representar a l'espai les mesures dels pastissos.

En el moment de començar a representar cada pastís se'n van anotar les mides a la pissarra i els nens es varen adonar que el pastís de Las Vegas tenia tres mides (llarg-ample-alt), mentre que el pastís d'Itàlia només en tenia dues (alçada i circumferència [vegeu el quadre de la pàgina següent]).

Així, doncs, es va presentar un nou problema. Què volia dir 2 metres i 31 centímetres de circumferència?

Llavors la mestra els va convidar a pensar sobre allò a què es deuri referir al text quan deien la mida de la circumferència. Podria ser la longitud de tota la rodona o podria ser la llargada del diàmetre. En aquest moment, la mestra va explicar què era el diàmetre d'una circumferència, ja que cap alumne en sabia l'explicació. Van comparar les dues mides que els donaven i varen decidir que l'amplada es referia a aquesta línia que va de banda a banda i que passa pel centre de la circumferència. Ara sabíem que el pastís de

<p><i>31 metres de llarg</i>  <i>15 metres d'ample</i>  <i>50 centímetres d'alt</i></p> <p>(Pastís de Las Vegas)</p>	<p><i>2 metres i 15 centímetres d'alt</i>  <i>2 metres i 31 centímetres</i>  <i>de circumferència</i></p> <p>(Pastís de Perugia)</p>
--	--

Perugia tenia 2 metres i 15 centímetres d'alçada i que l'amplada feia 2 metres i 31 centímetres.

És evident que amb aquesta primera aproximació al concepte de circumferència, en aquest moment no tots els nens del grup van entendre el sentit de la conversa. Però va ser més tard, amb la representació física de les mesures a l'espai tridimensional, i amb els comentaris de les observacions dels nens mateixos quan van anar entenent a què ens referíem en parlar de diàmetre i van anar copsant les diferències que hi havia entre els dos pastissos.

### **Anem per feina: mesurem i representem!**

Al grup que representava el pastís de Las Vegas (EUA), s'hi sentia dir:

–Aquest pastís ens està donant molts maldecaps!

Primer els va caldre trobar un espai prou gran on hi hagués 31 metres de recorregut seguits. Després de diversos intents, el pati va ser la solució. Allà hi cabria.

Mentre els nens i les nenes anaven treballant, la mestra observava, escoltava i anotava alguns dels seus comentaris, com ara:

–Anirem a mesurar tot el poliesportiu.

–Dibuixarem el pastís en el camp de futbol.

–El nostre pastís és llarguíssim, però és molt baixet.

–És la meitat d'ample que de llarg.

El fet de traslladar les dades de les diferents dimensions a l'espai físic, parlar-ne i verbalitzar les impressions que anaven tenint els permetia, intuïtivament, imaginar-se la forma i les proporcions del seu pastís.

Al grup que representava El pastís de Perugia, s'hi sentia dir:

–Cada cop l'imaginem millor!

Mentre les criatures representaven gràficament a l'espai el pastís italià anaven dient coses com:

–Els 2 metres i 15 centímetres és l'alçada.

–El pastís mesura 2 metres i 15 centímetres d'alt o sigui que és altíssim.

70 Didàctica

—Aquest pastís és més ample que alt.

—Nosaltres hem mesurat el pastís i ocupa un quart de passadís d'alçada. I la «circumferència», arriba a mig passadís d'amplada.

### Compartim l'activitat: expliquem les nostres descobertes!

Després de representar a diferents espais les mides dels pastissos, els grups es troben i s'expliquen les descobertes. És interessant veure com han utilitzat diferents estratègies per fer-se entendre amb mesures tan grans i com expliquen i mostren el que saben.

### Pastís de Las Vegas

La Míriam, per explicar-nos com era de llarg el pastís de Las Vegas, ha fet una corredissa pel pati des de l'inici al final tot verbalitzant:

—Això és 31 metres de llarg!



*L'Odalís i la Inés han marcat l'alçada  
—Així era d'alt, 50 centímetres, arribaria fins aquí.*

L'Antonio, per explicar-nos com era d'ample, ha fet una corredissa en sentit perpendicular a la Míriam, tot dient:

—Això representa els 15 metres d'ample.

### Pastís de Perugia

Els nens expliquen que 2 metres i 31 centímetres d'amplada és igual a una Clara i 5 passes de Carlota, però que això tampoc diu massa res. Llavors hi afegixen que per fer l'amplada els cal més de dues cordes i quan se'ls demana com ho saben elaboren una explicació—demostració empírica—utilitzant el metre de referent.



*Necessitem més de dues cordes per fer l'amplada del pastís.*

### Tancament de l'activitat

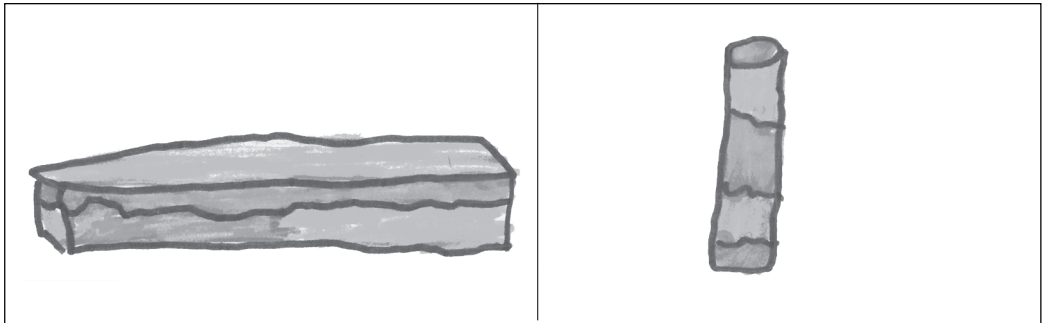
L'endemà vam fer la darrera conversa tot valorant l'experiència de mesura i recordant totes les descobertes que havíem fet.

Una de les principals conclusions que els mateixos nens i nenes exposaven va ser que amb aquesta feina s'havien imaginat, cadascú a la seva manera, quina forma podrien tenir els dos pastissos. I que aquesta tasca els havia fet canviar, a molts, la idea inicial del pastís clàssic de pisos.

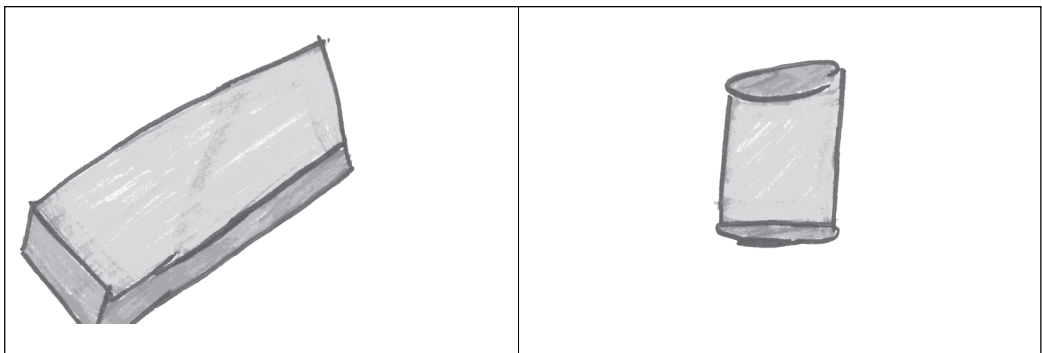
De fet, el treball de mesura ens havia dut cap a la geometria i ajudat a imaginar la

concreció d'aquelles dimensions a l'espai i a visualitzar les possibles formes d'aquells pastissos.

Al final de la conversa va sorgir la idea de dibuixar, cada nen i cada nena individualment, com s'imaginaven, ara, que eren els pastissos. A continuació adjuntem un parell de representacions gràfiques dibuixades pels alumnes on podem obser-



*Com m'imagino els pastissos - 1*



*Com m'imagino els pastissos - 2*

var les hipòtesis sobre les formes dels passissos que es feien en acabar el treball.

### Conclusions

Inicialment, el treball per projectes no permet establir amb exactitud els objectius d'aprenentatge i els continguts, *a priori*, perquè és un treball compartit que es va construint amb les idees i aportacions que va fent el grup classe. Aquesta situació sovint, als mestres, ens neguiteja. Però la pràctica ens demostra que un cop acabat és fàcil identificar i organitzar els continguts que s'han desenvolupat al llarg de tot el treball i que pràcticament sempre ens sentim gratament sorpresos de la quantitat i qualitat dels continguts tractats (vegeu el quadre inferior).

### Darreres impressions de la mestra

Amb aquesta activitat s'ha creat un nivell d'implicació i de responsabilitat individual, i de grup, que no es produeix mai amb els treballs de tècniques matemàtiques habituals.

El fet de voler respondre a una pregunta que ens implicava emocionalment ens ha permès de fer un treball de recerca sobre aspectes matemàtics que estan presents en moltes altres situacions de la vida quotidiana.

Els nens, tot jugant i investigant, han desenvolupat un seguit d'estratègies i procediments de manera espontània i amb un objectiu propi i compartit.

### Quadre resum. Aquesta activitat ens ha permès:

Aplicar una metodologia més participativa i creativa	Continguts matemàtics
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formular-se lliurement preguntes sobre un tema que ens interessa com a col·lectiu.</li> <li>– Cercar informació en diferents fonts: llibres, Internet, consultar les famílies, etcètera.</li> <li>– Fer lectura comprensiva i interpretativa de la informació trobada.</li> <li>– Discutir, negociar i prendre decisions conjuntes al voltant del tema.</li> <li>– Implicar-nos en allò que estem fent i potenciar així un aprenentatge significatiu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Determinar i representar el valor de la unitat de mesura 1 metre.</li> <li>– Treballar les equivalències: 1 metre és igual a 100 centímetres, 50 cm és mig metre, etc.</li> <li>– Diferenciar els conceptes: llarg, ample, alt.</li> <li>– Utilitzar el concepte de circumferència i començar a intuir la noció de diàmetre.</li> <li>– Representar gràficament a l'espai mesures molt grans.</li> <li>– Experimentar i descobrir la idea de volum i forma tridimensional a partir de mesures lineals.</li> </ul>



Hem après que les matemàtiques ens ajuden a conèixer i entendre coses que ens interessin, coses de la realitat.

## Bibliografia

- BISHOP, A. J. *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1999.
- COLL, C. «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», a COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 2001, p.157-186.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'Educació. «Nou Currículum dels ensenyaments de l'educació primària», a *DOGC*, núm. 4915-29/06/2007.
- EDO, M. «Educación matemática y competencia social en la formación inicial», a *Actas XII JAEM, Jornadas para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Albacete: 2005. «Núcleo temático 8: Las matemáticas en Educación Infantil y Primaria».
- EDO, M. «Educació matemàtica versus instrucció matemàtica», a CASACUBERTA, C.; DEULOFEU, J.; ROYO, P. (editors) *La formació del professorat de matemàtiques: d'infantil a la universitat*. Barcelona: Societat Catalana de Matemàtiques, 2006, p. 23-44.
- FERNÁNDEZ, A.; EDO, M. «Quant fa aquest camp? La necessitat de compartir una escala», a *Guix, elements d'acció educativa*, 329, 2006, p. 32-41
- REVELLES, S.; EDO, M. «És o no és un cub? De la geometria a la mesura a través de la realitat», a *Biaix. Revista de la Federació d'Entitats per a l'Ensenyament de les Matemàtiques a Catalunya*, 24, 2005, p. 78-84.

*L'autora exposa àmpliament el nou currículum per a l'adquisició de competències bàsiques en l'educació obligatòria, els elements clau per al seu desenvolupament, les estratègies didàctiques i metodologies associades i la presa de decisions del professorat en relació amb el currículum.*

## **Un currículum per a l'adquisició de competències**

**De l'aula al món i del món a l'aula**

**Roser Canals Cabau**

Professora d'Educació Secundària  
Professora de Didàctica de les Ciències Socials  
A/e: rscanals@ya.com

Per què un nou currículum?

Vam encetar un nou curs amb diverses novetats, de les quals convé destacar l'aplicació del nou currículum per a l'adquisició de les competències bàsiques a les etapes de l'educació primària i educació secundària obligatòria com a conseqüència de la Llei orgànica d'educació de maig de 2006 i el posterior Reial Decret d'ensenyaments mínims del Ministeri d'Educació i els decrets curriculars que el Departament d'Educació va publicar al final del curs passat. El calendari estableix que el nou currículum s'implanta aquest curs al cicle inicial de l'educació primària (EP) i al 1r i 3r curs de l'educació secundària obligatòria (ESO). El curs 2008-09 al cicle mitjà (EP) i a 2n i 4t curs (ESO) i el curs 2009-10 s'implantarà al cicle superior (EP).

El procés de modificacions que va patir el currículum de la reforma educativa establerta per la LOGSE (especialment a l'ESO) va transformar progressivament un currículum semiobert organitzat per crèdits en un currículum tancat per matèries. Per aquesta raó els centres van etiquetar les diferents promocions subjectes a cadascuna de les modificacions amb data de caducitat. En part, a causa d'aquesta desafortunada experiència, el nou currículum de la LOE ha estat percebut per una bona majoria de centres i de docents, simplement, com un nou canvi de llibres de text. Potser perquè una manera de sobreviure als canvis sovintejats ha estat abandonar les experiències pròpies, més o menys innovadores i contextualitzades, per refugiar-se en la seguretat que els llibres ofereixen. No entrarem, però, a valorar les diferents causes que han portat a reforçar metodologies transmissores, repetitives, estandarditzades i poc creatives.

La reflexió de J. Carbonell «una escola pensada al segle XIX, amb un professorat format al segle XX, ha d'educar alumnes per al segle XXI»<sup>1</sup> ens porta a mirar la realitat i a preguntar-nos: quina resposta dona l'escola als nous reptes que planteja la societat del segle XXI? Una nova realitat caracteritzada per la irrupció de les tecnologies de la informació i el coneixement (TIC), especialment a través d'Internet, pels canvis en l'economia global i

per la consolidació dels sistemes democràtics. Una realitat multicultural, globalitzada, tecnològica i de la informació, que demana destriar quines són les competències clau i quins són els sabers associats al desenvolupament d'aquestes competències que ha de tenir present el currículum en l'educació obligatòria.

Partim d'una herència en què currículum s'associa a llistes de continguts inabastables que s'estavellen contra la realitat. D'una banda, el temps escolar és limitat i, d'altra, l'escassa funcionalitat dels continguts escolars que una part important de l'alumnat percep. Llavors sorgeixen interrogants com ara: què és realment important? Què caldria assegurar que els nois i les noies hagin après en acabar l'escolaritat obligatòria per tenir els coneixements necessaris per interpretar el món? És millor fer pocs temes en profunditat o molts temes des d'un enfocament més general? El professorat es veu abocat necessàriament a prendre decisions amb criteri o sense. Tot i que és important definir criteris, potser la clau està en la justificació de quines són les finalitats educatives que ens proposem (per a què ensenyar?) en seleccionar i seqüenciar els continguts (què cal ensenyar?) d'una manera o altra (com ensenyar?).

Les aportacions de C. Coll<sup>2</sup> al voltant d'aquestes qüestions són reveladores. Cal

1. CARBONELL, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata, 2001.

2. COLL, Cèsar. *Currículum i ciutadania: el què i el per a què en l'educació escolar*. Debats d'educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya, 2007.

76 Competències bàsiques

identificar i descriure els aprenentatges escolars en termes de competències clau i de sabers fonamentals associats a la seva adquisició. Competències i sabers associats a les alfabetitzacions tradicionals: domini de la llengua oral i escrita, coneixement matemàtic –càlcul aritmètic, raonament matemàtic, resolució de problemes...–, coneixement científic i tecnològic. Però, sobretot, incorporar competències i sabers relacionats amb noves alfabetitzacions necessàries per desenvolupar-se en el món en què vivim:

- Cultura econòmica: identificar i interpretar problemes econòmics, valorar-ne les conseqüències...
- Cultura visual: interpretar, utilitzar, valorar i produir imatges per aprendre, per comunicar-se...
- Alfabetització en la multiculturalitat: coneixement, estima i respecte per la cultura pròpia i les dels altres.
- Alfabetització en la cultura de la globalització: coneixement i comprensió de les interrelacions entre fenòmens i processos que tenen lloc a escala global, regional i local.
- Alfabetització en la cultura de la informació i en l'ús de les tecnologies apropiades.

En aquest sentit, l'escola ha d'orientar les seves prioritats per capacitar l'alumnat per saber cercar la informació, seleccionar-la i interpretar-la per convertir-la en coneixement. Un coneixement que s'ha de saber comunicar i contrastar amb el dels altres. Així, doncs, ja no es tracta d'emmagatzemar informació; els canvis tec-

nològics fan pensar que aquesta ja no és una feina humana.

Des d'aquesta perspectiva, es comparaix que un objectiu fonamental de l'educació és ensenyar a pensar sobre el món que ens envolta. Aquesta fita ja fou definida per J. Dewey, al principi del segle passat, en caracteritzar l'educació com el desenvolupament del pensament i no, només, com la simple transmissió de coneixements. «Ningú dubta de la importància de fomentar a l'escola els bons hàbits de pensar (...) El pensar parteix del dubte o de la incertesa. Constitueix una actitud indagadora, inquisitiva, investigadora en lloc d'una actitud de domini i possessió. Mitjançant un procés crític s'estén i revisa el veritable coneixement i es reorganitzen les nostres conviccions respecte a l'estat de les coses».<sup>3</sup>

Tot plegat ens planteja la necessitat de repensar les finalitats de l'educació obligatòria per educar persones que tinguin coneixement sobre el món (saber), disposin de les eines per comprendre'l (saber fer), perquè puguin habitar-lo i millorar-lo (saber ser i saber estar).

### Un nou currículum o una nova mirada?

És ben sabut que els canvis normatius no pressuposen canvis sobre què, com i per a què s'ensenya. Ni suposa bandejar tot el

3. DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata. 2001, p. 249.

que ens ha servit fins ara, ans al contrari, es tracta d'evidenciar, subratllar i destacar quines són les propostes, les activitats i les estratègies didàctiques que engresquen l'alumnat i el predisposen a aprendre. Per tant, potser no parlem de res nou, sinó d'orientar el debat al voltant del canvi curricular i dirigir-lo cap a un diàleg pedagògic en el si dels claustres i dels equips docents per aixecar la mirada i visualitzar quines són les finalitats educatives que té en compte el projecte educatiu de cadascun dels centres docents. Un diàleg per actualitzar què i com ensenyar per educar i formar persones el més competents possible per exercir com a ciutadans.

Definides les finalitats, aleshores cal precisar què i com ensenyar ja que els continguts són els mitjans a través dels quals es desenvoluparan les competències i les metodologies, les estratègies i eines que ho fan possible.

El mateix currículum defineix «competència» com l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents amb qualitat i eficàcia. I l'acompanya de l'adjectiu «bàsica» perquè es tracta que tot l'alumnat pugui adquirir les competències necessàries per exercir com a ciutadans i resoldre situacions i problemes de la vida quotidiana. En la mateixa definició s'identifiquen, doncs, els tres blocs de continguts que amb el currículum de la LOGSE vàrem aprendre a destriar: els coneixements o continguts conceptuals, les habilitats o els continguts procedimentals i les actituds o els

continguts d'actituds, valors i normes i que ara es tracta de tornar a integrar sota el paraigua de «competència». Vegem-ne un exemple.

En la concreció del currículum del coneixement del medi natural, social i cultural, s'hi explicita que una competència pròpia d'aquesta àrea és: «Ús del coneixement científic per comprendre situacions properes relacionades amb problemàtiques ambientals, amb la conservació de la salut o amb l'ús d'objectes tecnològics i per prendre decisions coherents per actuar». En el contingut, s'hi pot identificar un concepte i un valor, el de sostenibilitat; l'aplicació del concepte a l'estudi d'un problema mediambiental proper; i una acció que suposa aplicar-ho, de manera pràctica, a un model de vida sostenible.

Continuem parlant, per tant, d'objectius, d'activitats d'ensenyament-aprenentatge i de continguts, només que hi afegim una fita més a llarg termini: l'assoliment de competències que possibiliten continuar aprenent, ja que s'esdevé «competent» al llarg d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, però que va més enllà de l'escolaritat obligatòria. En aquest sentit, s'avança un pas més: mentre que els objectius i les activitats associats a l'aprenentatge de continguts són contextuals i poden canviar quan canvien els referents de les ciències, les competències tenen un recorregut més ampli que s'inicia a l'escola i continua al llarg de la vida.

### Elements clau d'un currículum per al desenvolupament de competències

En aquest marc el currículum, entès com a conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació, tracta de proporcionar a l'alumnat els coneixements científics i les habilitats per situar-se en el món, esbrinar els seus orígens i les causes dels problemes i fenòmens actuals, per integrar-se en la societat com a persona individual i com a ciutadà que participa en la seva millora.

El currículum per competències es proposa, doncs, integrar els tres blocs de continguts i seleccionar-los tenint en compte dos aspectes fonamentals:

- La transversalitat: entesa com la integració dels diferents aprenentatges posant en relació els distints tipus de continguts disciplinaris.
- La funcionalitat: que suposa l'aplicació dels coneixements en diferents situacions i contextos.

En relació amb la *funcionalitat* de l'aprenentatge per competències, l'organització dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals esdevenen els mitjans a través dels quals es pot comprendre i interpretar el món. En la mesura que l'alumnat pren consciència que els coneixements serveixen per comprendre i proposar solucions a problemes coneguts, propers i reals en reconeix el seu valor. Per assegurar la funcionalitat dels aprenentatges el professorat ha de donar re-

levància a la contextualització dels fets i fenòmens de manera que en l'estudi dels diferents temes cal crear situacions didàctiques que permetin la transferència de coneixements a la interpretació dels problemes en diferents contextos i al desenvolupament d'actituds i actuacions individuals i col·lectives que permetin dur a la pràctica els valors que hi són implícits. Per exemple: en l'estudi dels impactes de les migracions actuals es tracta de transferir aquest coneixement, d'una banda, a la interpretació d'aquest fenomen en el barri o municipi on se situa l'escola, d'una altra, generalitzar les causes i conseqüències dels fenòmens migratoris actuals a escala global per, en últim terme, incorporar a la vida de cada dia valors com ara el respecte i la cooperació.

Algunes qüestions per ajudar els equips docents a reflexionar sobre la funcionalitat de les decisions que es prenen en relació amb la funcionalitat del currículum poden ser:

- Els continguts que es treballen a l'aula estan relacionats amb fets reals o amb problemes quotidians?
- Es treballa a partir de notícies de l'actualitat?
- Es dóna importància a aspectes procedimentals basats en l'experimentació, el treball de camp o la manipulació?
- Els coneixements es tradueixen en actituds i accions quotidianes, tant individualment com col·lectivament?

En relació amb la *transversalitat* del coneixement, els continguts de les diferents

matèries s'haurien de plantejar des d'un enfocament transdisciplinari (entre disciplines de diferents àrees del coneixement) per al desenvolupament de les competències bàsiques. Aquest enfocament suposa establir un mapa de la transversalitat dels continguts. És a dir, buscar les interseccions dels continguts de les diferents matèries i seqüenciar-los de manera coherent, evitant les repeticions, evidenciant els oblots i prenent decisions sobre què, qui i quan s'ensenya. Per exemple, en treballar procediments cartogràfics convé que els alumnes comprenguin el concepte de proporcionalitat per poder aplicar-lo a la comprensió i ús de l'escala d'un mapa. En aquest sentit caldrà acords compartits entre el Departament de Ciències Socials i el Departament de Matemàtiques, per *comprendre, representar i interpretar l'espai per orientar-se i desplaçar-se mitjançant l'ús de croquis, plànols i mapes.*

Algunes qüestions per ajudar els equips docents a reflexionar sobre la transversalitat de les decisions que es prenen en relació amb el currículum poden ser:

- Es prenen acords interdepartamentals per seleccionar i seqüenciar continguts comuns?
- La seqüència didàctica se centra en l'estudi de fets, fenòmens o problemes des d'una visió global?
- Es realitzen projectes transversals referents al centre com ara: setmana cultural, jornades solidàries, tallers interdisciplinaris...?

Els sabers, la seva selecció i el seu enfocament, per a l'adquisició de les competències bàsiques, no pot anar al marge d'un objectiu més ampli: que l'alumnat adquireixi les eines per aprendre i prengui consciència del propi procés d'aprenentatge. Es tracta de transferir a l'alumnat les estratègies per aprendre a aprendre i tenir **autonomia** per seguir aprenent al llarg de la vida.

Algunes qüestions que podrien ajudar als equips docents a reflexionar sobre l'adquisició de cotes d'autonomia per part de l'alumnat a través de la transferència d'estratègies per aprendre a aprendre són:

- L'alumnat sap gestionar el treball en grup de forma cooperativa?
- Les estratègies per a l'avaluació dels aprenentatges tenen en compte la gestió de l'error a través de l'autoregulació?
- L'alumnat pren decisions sobre què i com aprendre?

## **Les competències bàsiques**

El currículum per al desenvolupament de les competències bàsiques a l'educació obligatòria dóna prioritat a tres grans blocs de competències que estableix i estructura de la manera següent (vegeu el quadre de la pàgina següent).

La concreció de cada bloc de competències s'estableix en l'annex 1 tant en el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària com en el Decret

80 Competències bàsiques

Competències transversals		Competències específiques per viure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	2. Competències artística i cultural	
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	8. Competència social i ciutadana
	4. Competència matemàtica	
	5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

143/2007 que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Són les mateixes competències per a l'etapa d'educació primària i d'educació secundària que s'aniran desenvolupant gradualment, fins i tot més enllà de l'educació obligatòria per aconseguir el que és bàsic per a tothom i el màxim per a cadascú.

Cal subratllar la importància d'assegurar uns fonaments fermes des dels inicis de

l'escolaritat i no perdre de vista la idea que es tracta d'anar bastint l'edifici amb peces que es cohesionen amb les de sota i amb les dels costats, alhora que permeten que les que se situaran al damunt s'hi assentint sòlidament. L'edifici que es vol bastir se sosté sobre quatre pilars bàsics:

- Ser i actuar de manera autònoma.
- Pensar i comunicar.
- Descobrir i tenir iniciativa.
- Viure i habitar el món.



## **Les estratègies didàctiques i metodològiques**

Un aspecte també important que es planteja en el nou currículum és l'adequació de les estratègies didàctiques i metodològiques a l'ensenyament i aprenentatge per competències. És ben sabut que una determinada manera d'ensenyar condiciona com s'aprèn. Si parlem de transversalitat, funcionalitat i autonomia en l'aprenentatge, posem en discussió els mètodes i estratègies associats a un ensenyament de tipus transmissiu.

Segons la concepció constructivista, aprendre consisteix a integrar i relacionar nous coneixements amb els coneixements preexistents per tal que els aprenentatges siguin significatius i aplicables. Atès que no es tracta d'emmagatzemar coneixements, esdevé fonamental ensenyar als alumnes a cercar la informació i a interpretar-la a la llum de les raons del coneixement per tal de construir interpretacions pròpies. En aquest procés intern, hi esdevé fonamental el paper del llenguatge, que és l'eina que permet reconstruir el coneixement.<sup>4</sup>

L'educació també és possible perquè el coneixement es comunica i comparteix amb els altres, de manera que aquest procés requereix l'ús de les habilitats discursives de la llengua que permeten comunicar i participar en la construcció compartida del coneixement. Així, doncs, ensenyar i

aprendre és un procés de comunicació on el diàleg adquireix gran rellevància. El discurs de l'aula és, en conseqüència, de doble direcció entre el professorat i l'alumnat, on el professorat no es limita a donar informació, sinó que posa en contacte l'alumne amb el coneixement facilitant les eines del llenguatge i del pensament que permeten transformar la informació en coneixement.

En la societat del coneixement, l'entorn escolar ja no és l'únic transmissor de la informació i la cultura. En el nostre món, la informació i els coneixements hi són abundants, fins i tot excessius, i fugaçs. Ens arriben constantment i des de mitjans diversos (ràdio, premsa, televisió, Internet) i en formats molt diversos on la imatge i el so predominen per damunt del textos escrits i orals. Aquests canvis demanen redefinir el paper del mestre, que esdevé l'expert que guia l'aprenent en la tria i selecció de la informació i li ensenya com organitzar-la per fer-la seva comprensivament, creant el marc discursiu adequat perquè aquest coneixement pugui ser contrastat i discutit.

Repensar el paper del mestre requereix cercar altres metodologies que permetin posar en contacte l'aprenent amb el coneixement tot creant situacions didàctiques que apropin la lògica de l'alumnat a la lògica de la ciència. Aquestes situacions didàctiques faciliten que l'alumne participi activament en aquest procés formulant hipòtesis, buscant explicacions, construint punts de vista propis..., tot fent-li prendre consciència de quines estratègies desenvolupa per reconstruir el coneixement.

4. JORBA, J; GÓMEZ, I.; PRAT, A. *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la UAB, 1998.

82 **Competències bàsiques**

Si el mestre presta atenció als processos singulars pels quals l'alumne arriba, a la seva manera, a reconstruir el coneixement, hi pot intervenir per guiar-lo, millorar-lo i, si cal, reconduir-lo.

Així, doncs, l'aula esdevé un taller de treball on els mitjans per obtenir la informació són presents i d'on s'obté la informació, es tria, se selecciona, s'organitza, es reelabora, es comunica, es comparteix, s'intercanvia, es contrasta... El mateix espai requereix una altra organització que faciliti aquesta comunicació on l'aprenent interaccioni amb els mitjans d'informació, amb el mestre i amb els companys. És una proposta metodològica que requereix una gestió de l'espai i el temps més flexible, de manera que resulta impensable que una activitat acabi amb un estrident cop de timbre que obliga a canviar d'espai i de discurs.

El procés d'ensenyar i aprendre esdevé així un discurs que va i ve i que construeix el coneixement de manera compartida a partir de les aportacions dels estudiants i del professor. A partir de la discussió s'aporten noves raons i noves evidències que són examinades per descabdellar el fil d'un nou raonament (vegeu la foto de la pàgina següent).

***El treball per projectes: una metodologia per a l'adquisició de les competències bàsiques a l'educació primària***

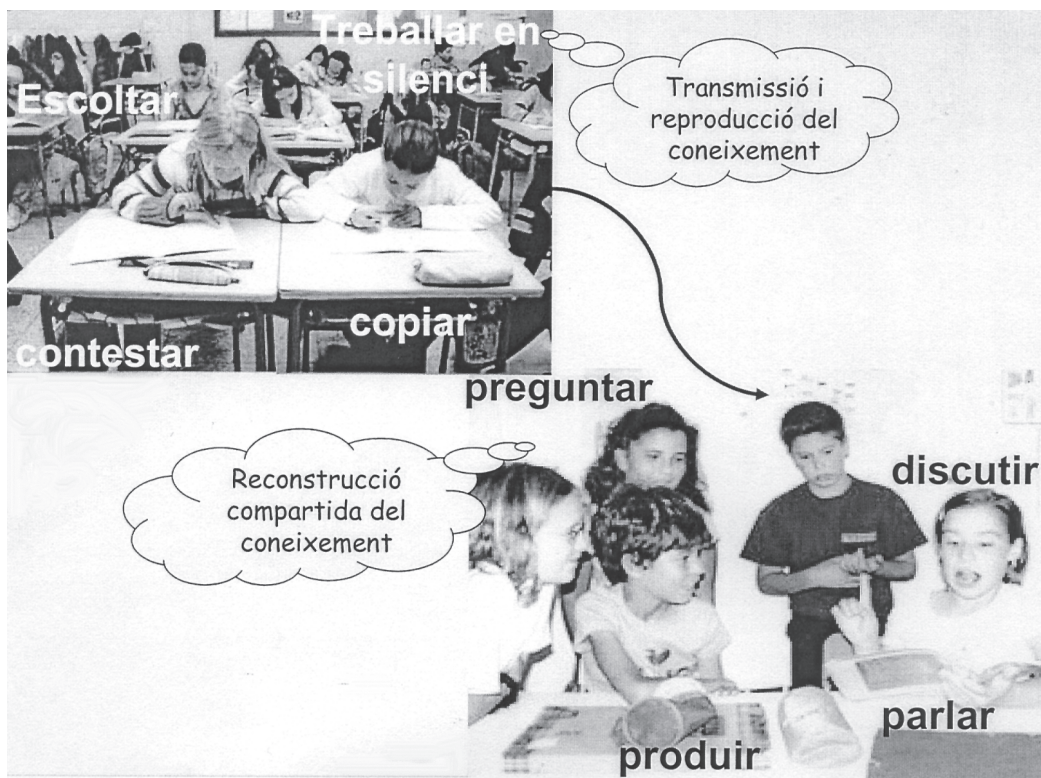
El treball per projectes és una metodologia que exemplifica els plantejaments

exposats en relació amb l'adquisició de les competències bàsiques, atès que:

- a. Parteix d'un tema, problema o centre d'interès negociat amb l'alumnat.
- b. Fa protagonista l'alumnat en la construcció del propi coneixement perquè focalitza el desig de saber coses noves, la formulació de preguntes, la reflexió sobre el propi saber, la recerca de nous coneixements i la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge.
- c. Dóna gran rellevància al treball cooperatiu. S'elaboren preguntes o hipòtesis, es prenen decisions sobre el repartiment de tasques i es posa en comú el resultat de les tasques individuals i s'elabora col·lectivament el resultat.
- d. Incentiva processos d'investigació que impliquen cercar, seleccionar i interpretar informació a través de fonts diverses, formular nous dubtes i noves preguntes i establir relacions amb altres problemes.
- e. Es transfereixen estratègies per aprendre: es representa el procés de construcció de coneixement, s'avalua el que s'ha après i com s'ha après.
- f. S'activa la comunicació, el diàleg i la discussió en petit i gran grup per construir coneixement de manera compartida.

***L'aprenentatge per problemes: una metodologia per a l'adquisició de les competències bàsiques a l'educació secundària***

El plantejament de temes de manera problematitzada, a partir d'interrogants o formulació d'hipòtesis que cal comprovar



pot ser, per a l'alumnat de secundària, una forma d'aprenentatge més estimulant, ja que permet identificar problemes, aprendre a fer-se preguntes, representar-se com haurien de ser les coses...

L'ensenyament a partir de la resolució de problemes facilita la comprensió de la complexitat del nostre món a través del coneixement així com al desenvolupament d'un pensament crític i alternatiu i l'adquisició d'estratègies per aprendre a aprendre, ja que implica:

- informar-se sobre les característiques del problema;

- identificar les variables que intervenen i les diferents interpretacions que hi pot haver en relació amb un mateix problema;
- fer-se preguntes;
- construir una interpretació pròpia a la llum del coneixement;
- proposar solucions diverses i creatives.

Així, doncs, algunes estratègies i orientacions metodològiques que el professorat ha de tenir en compte per al desenvolupament de les competències bàsiques són:

- El diàleg pedagògic a l'aula i la construcció compartida del coneixement.

## 84 Competències bàsiques

- L'ús de les eines de la llengua i del pensament que fan possible seleccionar i interpretar la informació per construir i comunicar el coneixement.
- La creació de situacions didàctiques adreçades a crear interès mitjançant la resolució de problemes i a fer copsar la utilitat dels aprenentatges per entendre com és el món on vivim.  
Estratègies com: el treball de camp, petites investigacions, treballar a partir de notícies d'actualitat, fer jocs de simulació... on els nois i noies participin de la reconstrucció del coneixement.
- Ús de fonts d'informació diversificades: lectura d'imatges, entrevistes i enquestes, premsa, treball de camp...
- El desenvolupament d'un pensament crític i alternatiu.
- Les estratègies de treball cooperatiu i les estratègies per aprendre.

### **La presa de decisions del professorat en relació amb el currículum**

Finalment, un aspecte significatiu del currículum és que té un marge prou ampli per a la definició de projectes propis i contextualitzats. En aquest sentit, reforça l'autonomia de centres pel que fa a la definició del seu propi projecte educatiu i curricular.

Normalment, al currículum s'estableix una assignació horària global de les àrees (EP) i a les matèries (ESO) i una assignació horària mínima. La diferència entre les hores globals i les hores de compliment

mínim dona un marge prou ampli perquè els centres puguin implementar projectes interdisciplinaris o globalitzats. Per tant, a partir del proper curs els centres haurien d'anar definint el seu propi projecte educatiu sense perdre de vista que les decisions sobre l'organització del currículum estan al servei de les finalitats educatives que es proposin. D'altra banda, seria també recomanable que el professorat pogués disposar d'algunes claus per interpretar el currículum des de les àrees o matèries, perquè una lectura lineal pot fer caure en el parany de pensar que «tot és igualment important i necessari».

Convindria aprofitar el canvi de currículum per encetar durant el proper curs un debat de fons en el si dels claustres perquè les decisions que es prenguin estiguin, d'una banda, fonamentades i compartides i, d'una altra, vinculades a processos de formació, de reflexió sobre la pràctica i d'innovació.

Algunes propostes per dinamitzar el debat en el si dels claustres poden ser:

- Determinar quins són els canals de discussió i participació del professorat en cada centre (equips docents, departaments, comissió pedagògica...).
- Identificar els lideratges pedagògics del professorat per compartir «bones pràctiques».
- Reflexió i presa de decisions al voltant del desenvolupament de les competències bàsiques.
- Identificar quin és el punt de partida (aprofitar actuacions fetes, com per exemple, la reflexió i la presa de de-

cisions al voltant dels resultats de les proves de competències bàsiques).

- Determinar la contribució de les diferents àrees a l'adquisició de les competències bàsiques.
- Establir un ordre sobre quines competències convé treballar (per a tot l'alumnat, per a cada nivell...).
- Prendre acords per treballar-les a l'aula.
- Proposar quin tipus de formació s'ajusta a les necessitats detectades.

Donem-nos, doncs, el temps necessari

per interioritzar i compartir la nova mirada que significa un currículum orientat a l'adquisició de competències bàsiques, sense perdre de vista quin és l'horitzó:

*Aconseguir que els nois i les noies, en acabar l'educació obligatòria, hagin adquirit les eines necessàries per entendre el món per tal que esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i críticament en la societat plural, diversa i en canvi continu que ens ha tocat de viure.*

# n o v e t a t s



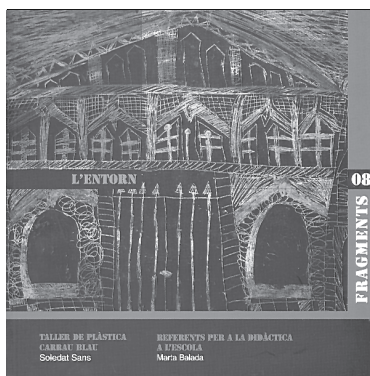
## Arquitectura

**Soledat Sans, Marta Balada**

**Col·lecció Fragments, 7**

48 pàg. PVP: 13 euros

L'edifici Walden fa trenta anys! És la font d'inspiració que ens permet combinar pensament i acció, utopia i resultat, projecte i concreció. Aquest llibre recull els resultats vivencials de cada nen en les seves interpretacions. Els referents didàctics tracten sobre l'urbanisme i l'arquitectura i la seva importància en l'educació artística.



## L'entorn

**Soledat Sans, Marta Balada**

**Col·lecció Fragments, 8**

48 pàg. PVP: 13 euros

L'infant que pinta dona resposta a una percepció directa de les coses, intenta narrar el que sap, fa servir l'instint, però, en fer-ho, està en constant procés d'aprenentatge. L'entorn ens remet al patrimoni natural i cultural, i aquests es defineixen i classifiquen de manera didàctica pels educadors.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3

08001 Barcelona

Tel.: 934 817 373

E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)

<http://www.rosasensat.org>

## Elogi del senyor Cots

*Jaume Cela*

Ja haureu endevinat que el senyor Cots del títol d'aquest elogi és Jordi Cots, mestre, professor, doctor en dret, assagista, poeta, exsindic de greuges per a l'infància, un dels set magnífics –es coneix així les set persones que van fundar Rosa Sensat– i home de bé, sobretot home intel·ligent i de bé.

Mentre el tren sortia del túnel de Vallvidrera rellegia el seu article «Els mestres i el dret», text breu i excel·lent que pertany al recull d'aportacions que es van fer a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat l'any 2006, dins les conferències del tema general.

El senyor Cots reflexiona sobre la importància del dret i de la justícia i ens recorda que els drets són necessitats protegides per la llei. Més endavant comenta els punts més destacats de la història d'aquests drets, de les declaracions que s'han fet al seu voltant i de les aportacions de persones com Korczak, Lurçat, Meirieu, entre d'altres, a més del paper que té l'escola en la seva divulgació i en la capacitat de fer-los vius en el dia a dia de cada centre escolar.

M'ha sorprès que quan cita Galí i Martorell diu el senyor Galí i el senyor Martorell. Quina finor, m'he dit, la de Jordi Cots. Quina manera tan delicada de retre homenatge a aquestes dues figures del nostre passat –tan proper– educatiu.

Tinc la sort de trobar-me en Jordi Cots en alguns actes –vicis compartits– o passejant pel barri, ja que tots dos som veïns de Gràcia. Sempre és una festa, la nostra trobada, i sempre en trec alguna cosa de profit. Però ara ja no diré que coincideixo amb en Jordi Cots, sinó amb el senyor Cots, perquè ell també és una referència en aquest món nostre, en aquest petit món de l'educació i dels drets dels infants. Un home admirat, respectat i estimat. I senyor, és clar.

# n o v e t a t



## *Un món per llegir*

**Educació, adolescents  
i literatura**

**Guadalupe Jover**

**Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2006**  
150 pàg. PVP: 17,50 euros

Sota un títol deliberadament ambigu, s'apunten tres de les coordenades que haurien d'emmarcar el debat sobre la lectura. **Un món per llegir** ens recorda que hi ha llibres més enllà dels programes escolars, més enllà de les pròpies fronteres; llibres excel·lents amb els quals nois i noies podrien entaular un diàleg fecund. **Un món per llegir** ens suggereix també, seguint Paulo Freire, que en l'àmbit educatiu és imprescindible lligar la lectura de la paraula i la lectura del món.

R  
S  
S  
E  
N  
S  
A  
T

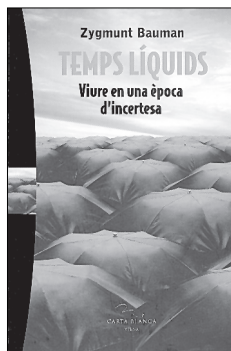
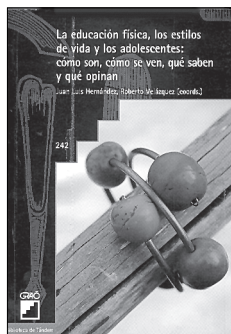
**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

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





## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

BARKLEY, Elisabeth F.; CROSS, Patricia K.; MAJOR, Claire Howell. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata: MEC. CIDE, 2007 (Proyectos curriculares)  
 Extracte de l'índex:

Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo; Implementación del aprendizaje colaborativo: orientar a los estudiantes, formar grupos, estructurar la tarea de aprendizaje, facilitar la colaboración de los estudiantes, calificar y evaluar el aprendizaje colaborativo; Técnicas de aprendizaje colaborativo: técnicas para la enseñanza recíproca, técnicas para la resolución de problemas, técnicas que utilizan organizadores gráficos de información y técnicas centradas en la escritura

BAUMAN, Zygmunt. *Temps líquids: viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena, 2007 (Carta blanca; 9)

Extracte de l'índex:

Fer front sense por a la font de les incer-

teses; La vida líquida moderna i les seves pors; La humanitat en moviment; L'Estat, la democràcia i la gestió de les pors; Veïns i enmons diferents; La utopia a l'època de la incertesa

CATALUNYA. SÍNDIC DE GREUGES. *L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya: informe extraordinari, setembre 2007*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya, 2007. Edició en català, castellà i anglès.

Extracte de l'índex:

La importància de la inversió en la primera infància; La situació a Catalunya en el marc de les polítiques d'educació i cura de la primera infància als països europeus i a l'Estat espanyol; Evolució de l'escolarització infantil a Catalunya; La distribució de l'oferta al territori: les desigualtats territorials; L'accés a l'oferta: les desigualtats socials; Creació de places d'escola bressol a llar d'infants; la qualitat educativa i la gestió de l'oferta

- COLECTIVO YEDRA. *En busca de los objetivos del milenio [3]: un cuento, juegos y actividades para reducir la mortalidad infantil y mejorar la salud*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007 (Mi primer Edupaz; 3)
- Convivim: *mirades múltiples en una societat complexa: proposta didàctica*. 2a ed. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2006. 1 CD-ROM + guia didàctica
- CORZO, José Luis. *Educuar es otra cosa: manual alternativa: entre Calasanz, Milani y Freire*. Madrid: Popular, 2007 (Urgencias; 12)  
 Extracte de l'índex:  
 La autocrítica: muchos problemas educativos nos desafían; Faltan escuelas en más de medio mundo; La pedagogía: educar es otra cosa: ni enseñar ni clonar; La didáctica: construir las propias herramientas
- Educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Juan Luíś Hernández, Roberto Velásquez (coords.). Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de Tándem; 242)  
 Extracte de l'índex:  
 Características antropométricas de la población escolar. Pautas de crecimiento. Sobrepeso, obesidad y riesgo para la salud; Características motrices de la población escolar y capacidad de adaptación cardiorespiratoria como respuesta saludable al esfuerzo físico; estilo de vida y de práctica de actividad física de la población escolar; Imagen de los niños, niñas y adolescentes sobre sí mismos. Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras; Reflexiones y propuestas de actuación para el fomento de un estilo de vida activo y saludable desde el ámbito de la familia, del centro educativo, desde el estamento del profesorado de educación física y desde las administraciones públicas y los agentes sociales
- En transició: 20N-23F 2008. Un relat obert* [catàleg de l'exposició]. Barcelona: centre de Cultura Contemporània de Barcelona: Direcció de Comunicació de la Diputació de Barcelona, 2007
- FREINET, Elisa. *Pedagogía Freinet: los equipos pedagógicos como método*. Sevilla: Trillas, 2005 (Eduforma)
- GRUPO INTER. *Racismo: qué es y cómo se afronta: una guía para hablar sobre racismo*. Teresa Aguado Odina (coord.). Madrid: Pearson Educación, 2007
- LUNATI MARUNY, Montserrat. *Imma Monsó: La narrativa de la ironía i la diferència*. Vic. Eumo, 2007 (Capsa de Pandora; 10)
- MELARÉ, Daniela. *Tecnologías de la inteligencia: gestión de la competencia pedagógica virtual*. Madrid: popular, 2007 (Proa)  
 Extracte de l'índex:  
 Nuevos lenguajes, nuevos conocimientos; Tecnologías de la inteligencia en el proceso de la enseñanza y aprendizaje; La competencia pedagógica virtual para la formación de profesores; El nuevo universo de trabajo de las tecnologías para la formación de profesores; Alumnos y docentes en formación: el uso del ordenador para la construcción de las prácticas pedagógicas; Gestión de la competencia pedagógica virtual
- SEGURA SORIANO, Isabel. *Els feminismes de Feminal*. Barcelona: Institut Català de les Dones, 2007.  
 Inclou la reproducció d'una selecció d'articles de la revista *Feminal*
- VARELA, Julia. *Las reformas educativas a debate (1982-2006): conversaciones con: José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*. Madrid: Morata, 2007 (Pedagogía)
- ZUFIAURRE, Benjamín. *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?:*

*reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro, 2007 (Educación Octaedro)

Extracte de l'índex:

Reformas y cambios en educación: contexto para un debate en el siglo XXI; Democracia

y reformas educativas; El proceso de continua reforma de la educación en España desde la LGE; Modernizar, introducir cambios pero, ¿Dónde la realidad?; Del «Florido pensil» a «Hoy empieza todo»: una trayectoria para la educación

## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Apropa't a l'art.  
Visites guiades als museus  
de Barcelona  
Dissabte, 23 de febrer de 2008**

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

*Lloc de trobada:* Ens trobarem davant dels museus a les **10.30 h**

R O S A  
S E N  
S A T

**Treball solidari amb mestres de Nicaragua  
Barcelona, 6 de febrer de 2008, a les 18.30 h**

*Organitza:* Brigada Rubén Darío, integrada a la Casa de Nicaragua

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

**Acte obert a tothom!**

R O S A  
S E N  
S A T

**Mestres per a la cooperació  
Barcelona, 29 de gener de 2008, a les  
19 h**

*Lloc:* Sala Biel Dalmau de l'AMRS  
Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona

R O S A  
S E N  
S A T

### JORNADES

**II Jornada sobre competències bàsiques i  
nous currículums d'EP i ESO a Catalunya  
Tarragona, 23 de febrer de 2008,  
de 9 a 14 h**

*Organitza:* Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia y Lletres i en Ciències de Catalunya, Delegació Tarragona.

*Lloc:* IES Jaume I de Salou i Teatre Auditori municipal

### CONVERSES

**Converses entorn d'una tassa de cafè  
Dimarts, 19 de febrer de 2008,  
de 18 a 20 h**

Conversa amb Montserrat Casas Vilalta, sobre *Bolònia: formació inicial de mestres i professors. Una oportunitat?*

**Acte obert a tothom!**

R O S A  
S E N  
S A T

**CONVERSES**

**Cicle de converses pedagògiques de ciència.  
Conferències per a educadors. Noves referències  
per repensar l'educació  
Barcelona, 20 i 27 de febrer i 5 de març de 2008**

*Organitzen:* CosmoCaixa i l'Institut de Ciències de  
l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

*Lloc:* CosmoCaixa  
Teodoro Roviralta, 47-51 • Barcelona

*Informació:* tel. 93 495 39 45 (de dilluns a diumenge, de  
9 a 20 h)

<http://www.laCaixa.es/ObraSocial>

**PRESENTACIÓ**

**Presentació del llibre  
*Escoles i educació per a la ciutadania global*  
Barcelona 27 de febrer de 2008 a les 19.30 h**

*A càrrec de:* **Desiderio de Paz**, autor del llibre, **Miquel Àngel Es-  
somba**, professor de la UAB i **Ariane Arpa**, directora de Intermón  
Oxfam (per confirmar)

*Organitza:* Intermón Oxfam

*Lloc:* Auditori Intermón Oxfam  
C/. Roger de Llúria, 15 • 08010 Barcelona

*Informació:* <http://www.intermonOxfam.org>

**Presentació del llibre  
*Educació i ciutadania*  
Barcelona, 29 de gener de 2008,  
a les 19 h**

*Organitza:* Fundació Catalana de  
l'Esplai

*Lloc:* Centre Francesca Bonnemaison,  
Sala Gran  
C/. Sant Pere Més Baix, 7  
08003 Barcelona

*Informació i confirmació:*

Tel. 902 190 611

A/e: [relacionsinstitucionals@esplai.org](mailto:relacionsinstitucionals@esplai.org)

**PREMI**

**III Premi Recerca per a la Pau**

Aquest premi es desenvolupa en el marc  
del projecte Paula d'educació per a la  
pau.

*Convoca:* Universitat de Barcelona

*Termini de presentació:* Els treballs  
s'han de presentar **entre l'1 de febrer  
i el 25 d'abril de 2008**

*Informació:*

<http://www.observatori.org/paula>