



EDITORIAL	2
Els millors de la classe	2
MONOGRÀFIC	4
L'espai i el temps a l'escola. <i>Carme Alemany Miralpeix</i>	4
Com ens ajuda l'espai a aprendre? I el temps? <i>Xavi Geis</i>	14
Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais <i>Lidia Esteban, Montserrat Navarro i Olga Romera</i>	20
L'organització i el desplegament curricular a l'institut Quatre Cantons <i>Ramon Grau Sánchez</i>	29
Institut de Sils, una educació integral: ser, estimar, saber. Paraules buides? No, fets <i>Xavier Arbat</i>	36
Bibliografia complementària. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	47
ESCOLA	50
Com hem canviat la mirada... <i>Marta Macias i Belinda Siles</i>	50
Algunes claus del desenvolupament competencial a l'aula. <i>Xavier Vilella Miró</i>	54
Una mort a l'entorn escolar: com treballar-la a l'aula <i>Emília Cruz, Azahara García i Mariona Solé</i>	60
A què juguem? Un taller per treballar el joc i les joguines <i>Ruth Gómez Gimeno, Marta Fonolleda Riberaygua i Genina Calafell Subirà</i>	65
MIRADES	70
Enric Lluç i Martín, la geografia, l'educació i el compromís cívic <i>Pilar Benejam Arguimbau</i>	70
RESSENYES I NOVETATS	74
El camí de l'energia. <i>Neus Sanmartí</i>	74
Novetats bibliogràfiques. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	77

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Aurora Reyes. **DIRECTOR:** Miquel Àngel Essomba. **DIRECTORA ADJUNTA:** Mercè Comas. **SECRETÀRIA DE REDACCIÓ:** Mercè Martíels. **DISSENY GRÀFIC:** Clictraç, sctl. **MAQUETACIÓ:** Concepció Riera. **IMPRESSIÓ:** Romanyà-Valls. **SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES:** Associació de Mestres Rosa Sensat. **EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ:** Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. – PVP 9€

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»



Editorial

La dreta espanyola mai no ha acceptat de bon grat el pacte constitucional pel que fa a l'educació ni, probablement, pel que fa a d'altres de les bigues mestres que sostenien i donaven sentit a aquell acord històric.

Ja ho van intentar els ministres d'Educació dels governs Aznar (recordem-los: Esperanza Aguirre, Mariano Rajoy i Pilar del Castillo), però ara, emparant-se en l'onada mercantilista que els domina i fent bandera d'uns principis ambigus o directament retrògrads, el ministre José I. Wert es disposa a dinamitar l'estructura mateix del sistema educatiu després d'haver-lo buidat de recursos (alguns d'especialment sensibles per a l'equitat i la qualitat del sistema públic), de maltractar els docents i d'estendre tota mena de sospites sobre les famílies.

D'una banda, pretén liquidar definitivament el valor públic de l'educació. El menú és ric en rebuig a la democràcia i retorn a estadis predemocràtics: com a entrants, reforçar i blindar els concerts amb l'escola privada d'elit, i buidar de sentit els òrgans de participació democràtica com els consells escolars. De primer, reforçar el perfil autoritari de la direcció de centres; de segon, llançar-se als braços de la Con-

ELS MILLORS DE LA CLASSE

ferència Episcopal amb la supressió de l'educació per la ciutadania. I de postres, la dolça eliminació de la comprensivitat a l'ESO.

Amb tot, a casa nostra allò que ha consumit més portades de diaris ha estat la proposta de disposició adicional trigésimonovena: l'atac al cor del sistema –el català com a llengua vehicular. D'una forma matussera, amb un redactat que és un nyap jurídic, el ministre tauròmac pretén acabar amb el model d'escola catalana de la democràcia. Per què? Perquè ha tingut èxit, perquè a Catalunya no existeix conflicte lingüístic, perquè resorgeix un desig atàvic de la dreta postfranquista d'acabar amb els símbols més preuats de la identitat catalana.

Costa trobar la fórmula precisa, que no sembli de cartró pedra, per infondre energies i esperances en aquest inici d'any nou, després d'un final com el que hem tingut. Potser pot il·lusionar-

nos el fet de veure que estem en peu de guerra, que aquesta vegada no callem i hem dit prou, que no estem disposats a sotmetre'ns a la bogeria de retornar l'educació al punt dels anys seixanta del segle passat. Amb determinació, omplint els carrers, i sota la unitat, resistirem l'investida més gran al nostre sistema que s'ha fet en dècades. Demonstrarem amb fermesa que som nosaltres, i no pas ells, els millors de la classe a l'hora de construir un sistema d'educació que estigui autènticament al servei de la societat. De tota la societat. Endavant amb 2013!



Monogràfic



Podríem permetre'ns imaginar l'edifici escolar com un tot, obert, d'espais flexibles habitats per grups flexibles d'estudiants i mestres que comparteixen projectes en comú, espais que permetin la formació d'equips de mestres i alumnes, equips interdisciplinaris en què la cooperació esdevingui necessària per aconseguir l'assoliment dels objectius d'un projecte comú, en què no calgui classificar ni per edats ni per gènere, ni per capacitats, en què la col·laboració de tots sigui imprescindible.

L'espai i el temps a l'escola

CARME ALEMANY MIRALPEIX

Mestra de l'escola El Roure Gros
de Santa Eulàlia de Riuprimer

Als centres escolars, majoritàriament i de forma progressiva i linealment més establerta des de l'Educació Infantil a la Secundària, el temps es divideix en hores tancades, en les quals un mestre o professor imparteix una assignatura amb un programa preestablert i, generalment, això té lloc en un espai característic i peculiar de treball anomenat aula, compartit per alumnes i mestres.

A què obeeix aquesta organització de l'espai i el temps escolar? A quin model de societat respon?

És inqüestionable la influència de l'organització del treball i de les cadenes de muntatge, que persegueixen conèixer el temps emprat en cadascuna de les tasques per fer més eficaç el treball productiu. És una manera de garantir la consecució dels objectius perseguits. Aquest plantejament va calar i s'ha mantingut

TEMPS I ESPAI PER A L'APRENENTATGE

en l'organització escolar sota la creença que garanteix l'eficàcia i l'eficiència del funcionament organitzatiu de la pràctica escolar i en el qual la fragmentació del temps porta necessàriament a la fragmentació del coneixement. S'estableix com a exigència una organització de les activitats que segueix un esquema en sèrie, progressiu, de complexitat creixent i totalment preestablert en forma de programa, planificació de curs o currículum tancat.

Els infants, en aquesta situació, no poden anticipar-se al treball, sinó que han d'esperar les consignes sense elecció ni decisió pròpia; saben que han de fer una activitat en la qual no se senten ni lliures, ni conscients, ni creatius, ben al contrari: s'espera que siguin regulars, obedients, submisos, diligents, puntuals, amb èxit individual..., amb tots els valors necessaris, ben preparats, per treballar en un centre de producció, en una fàbrica. A les escoles, el temps i l'espai,





juntament amb les activitats tancades, es converteixen en els instruments encarregats de formar individus productius i disciplinats per a una societat productiva i disciplinada. Al mateix temps se separen els infants per edats en espais diferents i així l'edat i el temps esdevenen criteris classificadors i diferenciadors. El temps és per a les administracions una eina útil, un mecanisme de control de les escoles, del currículum i del professorat, que al mateix temps i amb els mateixos instruments s'encarrega de controlar l'alumnat. Aquest model, que es perpetua a l'escola, contrasta amb el model de societat del present i el futur proper. Al mateix temps es demanen a l'escola canvis profunds com són l'obertura de l'escola a l'entorn, la utilització de les tecnologies de la comunicació, el fet de tenir en compte l'heterogeneïtat dels alumnes, la diversificació de les pràctiques pedagògiques i les fonts de coneixement, el foment de la participa-

ció activa dels alumnes en la construcció del coneixement... Tota aquesta transformació és possible dins l'organització escolar que hem descrit? Serà real si no ens plantejem en profunditat un canvi en l'organització de l'espai i el temps escolars?

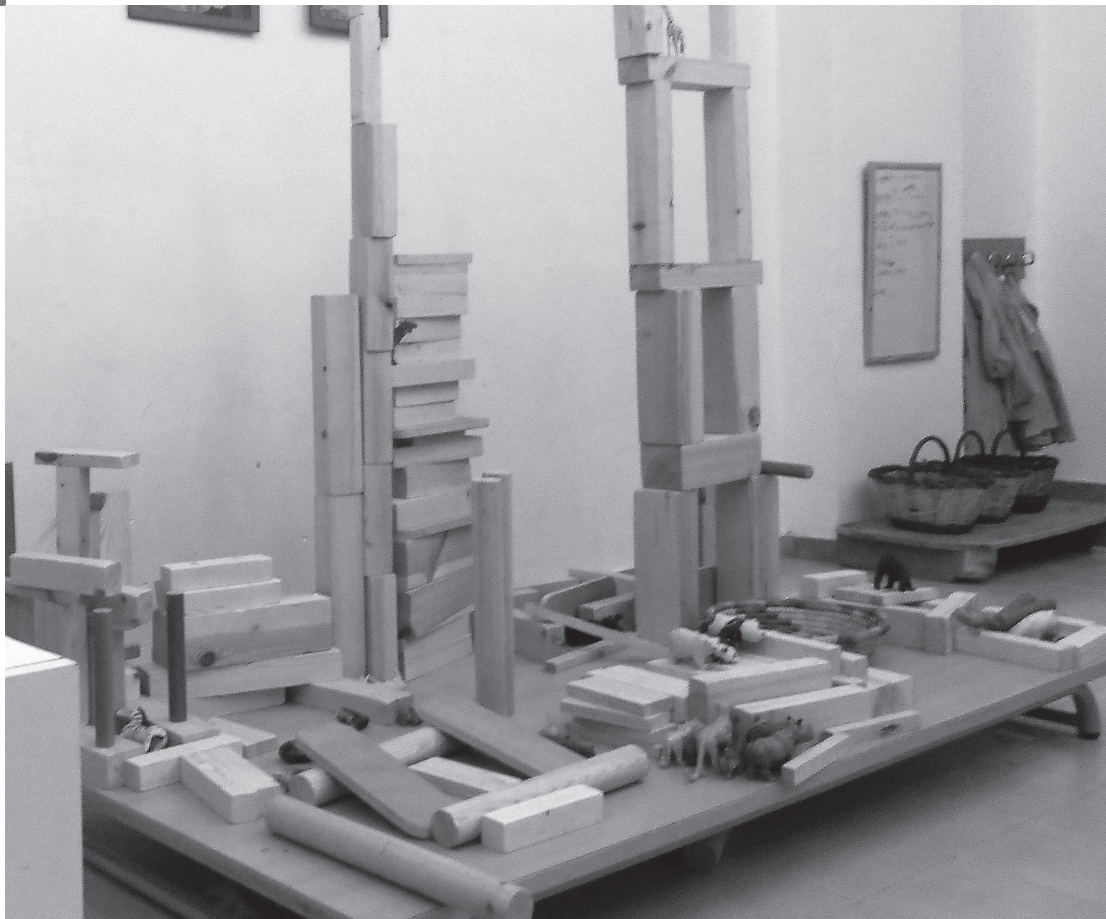
El temps subjectiu ha d'entrar en l'organització escolar. El temps subjectiu, al contrari del temps cronològic, permet a cadascú que la seva organització tingui sentit. Objectivament, una hora és una hora, però per a cadascú pot tenir un valor diferent. El temps de l'experiència individual, el temps conscientment viscut, no és el temps que marca el rellotge. Quan es provoquen situacions suggeridores, creatives, en les quals l'alumne se sent lliure i conscient del seu propi procés d'aprenentatge, el temps es percep breu i es viu de manera intensa i excitant. És aquest temps el que és important que impregni l'organització escolar

i el que s'ha de fomentar a l'escola. La planificació mòbil i flexible del temps escolar, que s'adapta a les necessitats de cadascun dels alumnes, de les pràctiques docents i que genera vivències enriquidores i satisfactòries, és la que cal que es generi en l'organització escolar, una planificació que reconeix les individualitats, el temps subjectiu de cada persona, la llibertat, la responsabilitat i que aproxima a la felicitat.

Evidentment, aquesta concepció diferent del temps escolar requereix necessàriament una revisió del currículum, que ha de deixar de ser una simple suma de continguts, com també de les actituds de mestres i professors passant de ser predominantment individualistes i transmissors de la "seua àrea" a col·laboradors actius i generadors de coneixement global. Hem d'acceptar el

repte de no presentar a l'infant, al jove, continguts excessivament seqüencials i programats, perquè no afavoriran el seu propi procés d'autoconstrucció de coneixement i d'aprenentatge. L'acte d'aprenentatge és personal, és el mateix subjecte qui decideix quan aprendre. L'aprenentatge és en si un acte de llibertat. És convenient, doncs, trencar amb motivacions imposades en programes encotillats, preparats per dates, temps i edats prefixats i que generen preguntes

**"...EL MODEL D'ESCOLA QUE PERMET
DESCOBRIR I APRENDRE DE FORMA
CREATIVA I EN LLIBERTAT NECESSITA
UN ESPAI DIVERSIFICAT..."**





de les quals ja donem respostes que es poden repetir sense comprendre. Com a contrapartida es poden generar projectes que parteixin circularment de les idees dels infants, els adults, el medi i el context. En aquesta situació es creen interaccions que permeten un procés obert, marcat per la incertesa, per la predisposició de possibilitats obertes, que no tenen un camí predeterminat i que comporten un gran respecte per l'autonomia i la diversitat.

Tal com diu Loris Malaguzzi: “L'experiència ens confirma que els infants necessiten molta llibertat per indagar, provar, equivocar-se i corregir. Per triar on i amb qui volen invertir la seva curiositat, les seves emocions; per apreciar els infinits recursos de les mans, de la vista, de l'oïda, de les formes, dels sons i dels colors”. “Respectar els temps maduratsius del desenvolupament, dels instruments del fer i l'entendre, de la plena, lenta, extravagant, lúcida i canviant aparició de les capacitats infantils és una mesura de saviesa dialògica i cultural”.

De manera anàloga a la imposició del domini del temps objectiu, cronològic, a les escoles l'espai d'aula convencional respon també al model productiu a què anaven encaminats els futurs treballadors de cadenes de producció. La disposició de les taules i cadires dels alumnes, el punt de mira centralitzat en la taula del mestre i la pissarra (de guix o digital, tant se val), la il·luminació lliure d'ombres i unificadora dels fluorescents, són l'escenari perfecte per al model d'escola basat en la producció, la repetició i la uniformització.

Contràriament, el model d'escola que permet descobrir i aprendre de forma creativa i en llibertat necessita un espai diversificat on el subjecte se senti inclòs en la col·lectivitat però, alhora, trobi el seu espai privat, de pausa dins el ritme general. Un lloc amable, confortable, habitable. Un espai on siguin possibles, predominantment, les relacions i la multiplicitat d'activitats especialitzades que s'hi puguin realitzar. Un espai que afavoreixi la relació interpersonal



basada en el diàleg, i entre la persona i el món dels objectes, que sempre han parlat als humans a través de la seva forma i el seu comportament en un llenguatge a voltes sofisticat que requereix una gran dosi d'implicació sensorial, d'observació i de reflexió. L'espai que proposem no ha de simplificar la diversitat de l'entorn en forma de laboratori especialitzat, ha de ser un lloc on aquesta complexitat esdevingui experiència formativa, recerca d'informació i de relació.

La qualitat de l'ambient és el resultat de múltiples factors, hi influeixen la forma i el volum de l'espai, l'organització funcional i, al mateix temps, la percepció sensorial com la llum, el color, l'acústica, l'olor, les textures...

Una qualitat que ha de tenir l'espai és que afavoreixi el retrobament, l'intercanvi i l'empatia. El coneixement és una construcció permanent que cada persona fa elaborant i organitzant les dades que percep i els fets que viu i la realitat que l'envolta. La construcció del conei-

“LA QUALITAT DE L'AMBIENT ÉS EL RESULTAT DE MÚLTIPLES FACTORS, HI INFLUEIXEN LA FORMA I EL VOLUM DE L'ESPAI, L'ORGANITZACIÓ FUNCIONAL I, AL MATEIX TEMPS, LA LLUM, EL COLOR, L'ACÚSTICA, L'OLOR, LES TEXTURES...”

xement no es porta a terme d'una manera progressiva i lineal, sinó en xarxa, segons una retícula d'elements interconnectats. En aquest context, la percepció, l'acció i la reflexió esdevenen estratègies fonamentals per a la construcció del saber individual que s'estructura, es desestructura i es consolida gràcies al diàleg i la confrontació amb els altres.

Al mateix temps l'espai ha de permetre fer visible el procés de recerca dels infants i joves i ha de possibilitar documentar no solament els resultats, sinó també



i principalment el procés de recerca i de coneixement. L'infant que es desenvolupa en llibertat i en un entorn creatiu habita l'espai construint contínuament el lloc on es troba; necessita, doncs, un espai transformable, dúctil, que permeti formes diverses d'habitar-lo i d'utilitzar-lo al llarg del dia o al pas del temps. L'espai, doncs, com un organisme, ha d'estar preparat per canviar, evolucionar segons el projecte o la forma de ser del qui l'habita.

Un element important és una forta relació entre l'espai interior i l'exterior. L'objectiu és aconseguir sentir i percebre plenament el que passa a fora, el clima, el pas del temps, les estacions, el ritme del poble o la ciutat, el transcurs de la vida fora l'aula...

Però com resoldre la transformació de l'espai en edificacions pensades per encabir aules convencionals, totes iguals, situades a banda i banda de passadissos enormes, buits de vida? Una vegada més necessitem una intervenció creativa, lliure d'estereotips, trencadora amb els convencionalismes, però reflexiva i coherent.

Analitzem els diferents aspectes de l'aula. La forma de l'espai és difícil de modificar, però hi podem intervenir afegint-hi elements trencadors com ara prestatgeries i paravents que separin zones de treball més individualitzat o de petit grup de zones de treball en gran grup. Podem obrir les portes de les aules i integrar els passadissos a la convivència de l'aula o transformar-los en espais de relació i de treball entre els grups que habiten les diferents aules.

La llum determina enormement un espai, sovint li dona la màgia necessària que convida a l'acció. La llum és la responsable de tres dimensions perceptives: la visibilitat, la imatge estètica i la sensació del pas del temps. Generalment a l'escola ens fixem en la primera, però oblidem les altres dues. La llum és un component important de la nostra percepció estètica. La llum del dia ens permet sentir i veure el pas del temps i podem manipular-la de manera senzilla amb cortines o persianes que els nens poden fer servir de forma autònoma. La il·luminació artificial (la distinció de llum natural i artificial és només una convenció, la llum, provingui del Sol o d'una làmpada, és energia radiant generada per l'explotació de recursos naturals) és convenient que no sigui uniforme, com sol passar per pri-

vilegiar la igualtat d'il·luminació en tot l'espai. El paisatge lluminós pot ser molt viu i articulat, atenent a variacions d'intensitat, de diferència de color... Un factor molt important són les ombres: poden ser diàfanes o molt denses, ordenades o caòtiques, fragmentades o compactes, produir autèntiques coreografies ambientals. El paisatge lluminós favorable en una escola hauria de ser articulat, variat i complex, policrom, dinàmic, ric en penombres, ric en textures, híbrid en colors provocats amb materials translúcids de diferents tons i textures, en definitiva, com tot en una escola, hauria d'estar pensat per afavorir la descoberta i l'aprenentatge lliure i creatiu.

Hauríem de fer atenció també a l'olfacte. La percepció d'una olor té un fort poder



evocatiu, és capaç de despertar immediatament la imaginació i el record d'un ambient.

Quant als materials, és important la seva complexitat harmònica que afavoreixi, com un element més, la descoberta del món i l'aprenentatge lliure i creatiu. És important que els materials tinguin durabilitats diverses, que es vegi el seu comportament al llarg del temps, des del que dura unes poques hores, com les flors, al més durador, com el metall o el vidre,



al que adquireix qualitat amb el temps, com la fusta, o el plàstic, que es deteriora i perd la seva característica de qualitat material.

Així doncs, perquè l'infant pugui esdevenir subjecte actiu del seu propi aprenentatge, cal garantir un espai organitzat de manera que cadascú s'hi senti segur, a més d'una dinàmica col·lectiva que permeti a tothom involucrar-s'hi. Un espai que permeti descobrir noves possibilitats i posar a la disposició de l'infant recursos suggeridors i diversificats. Un espai que li permeti "arriscar-se a fer el que no sap fer per aprendre a fer-ho, un espai protegit dels judicis immediats i de la pressió avaluadora" (Philippe Meirieu).

Podríem permetre'ns imaginar l'edifici escolar com un tot, obert, d'espais flexibles habitats per grups flexibles d'estudiants i mestres que comparteixen projectes en comú, espais que permetin la formació d'equips de mestres i alumnes, equips interdisciplinaris on la cooperació esdevingui necessària per aconseguir l'assoliment dels objectius d'un projecte comú, on totes les mirades i intervencions siguin necessàries, on no calgui classificar ni per edats ni per gènere, ni per capacitats, on la col·laboració de tots sigui imprescindible. Un espai creatiu que permeti al mestre, al professor, sentir-se integrat en el projecte dels seus alumnes, no amb l'obligació d'avaluar-los, de jutjar-los, d'ensinistrar-los, sinó aportant el que sap i descobrint amb la ment oberta de les aportacions de tots. Esdevindria així un altre perfil de mestre que gaudiria del fet de continuar aprenent conjuntament amb les ments més creatives i "fresques" dels seus alumnes. En aquest context es generarien valors i actituds difícils d'aconseguir en el model més generalitzat actualment a les escoles. No estem tots d'acord que els nostres alumnes aprenen més de les actituds dels seus mestres que no de les seves paraules? I el plaer d'aprendre,

el podem contagiar des de la postura solemne de qui ja ho sap tot?

Potser, doncs, ens cal caminar cap a un nou model d'escola en el qual tots, mestres i alumnes, ens sentim bé treballant en equip, aprofitant la riquesa de la diversitat i construint junts valors i coneixement.



L'autor reflexiona i posa exemples, a partir de l'experiència de l'escola de Rellinars, sobre el temps de l'escola, de l'aula, dels alumnes, de l'organització de l'horari flexible, i també sobre els espais.

Com ens ajuda l'espai a aprendre? I el temps?

XAVI GEIS

Director de l'Escola pública de Rellinars

Avui, quan m'he posat a escriure aquest article, el qual, d'altra banda, cal dir que ja fa força dies em van encarregar, he viscut la dificultat de trobar un espai i un temps per poder-hi reflexionar, abocar les idees i organitzar-les una mica.

Aquesta mateixa dificultat és la que es pot trobar una escola que es plantegi com organitzar aquest temps i aquest espai per tal de donar cabuda a totes (o algunes) coses que passen al seu voltant i que ens ajuden a aprendre, no només com a individualitats, sinó que ens ajudin a aprendre en grup. Una escola que té un plantejament obert es pot trobar i es troba que el temps és un concepte relatiu i que cal adaptar-lo al moment en què vivim i ens trobem (i no parlo, només, de la crisi econòmica actual). Un altre aspecte és l'espai, sobre el qual en moltes ocasions les escoles han reflexionat i adaptat a les noves concepcions que cada centre ha establert.

Amb tot, mirarem de plantejar-vos de quina manera a l'escola hem reflexionat, i encara ho fem, sobre aquests dos aspectes i què tenen a veure amb l'aprenentatge i amb la feina del mestre o la mestra.

Aquests plantejaments, situacions, exemples, reflexions... voldria que ens ajudessin a la reflexió col·lectiva, encara



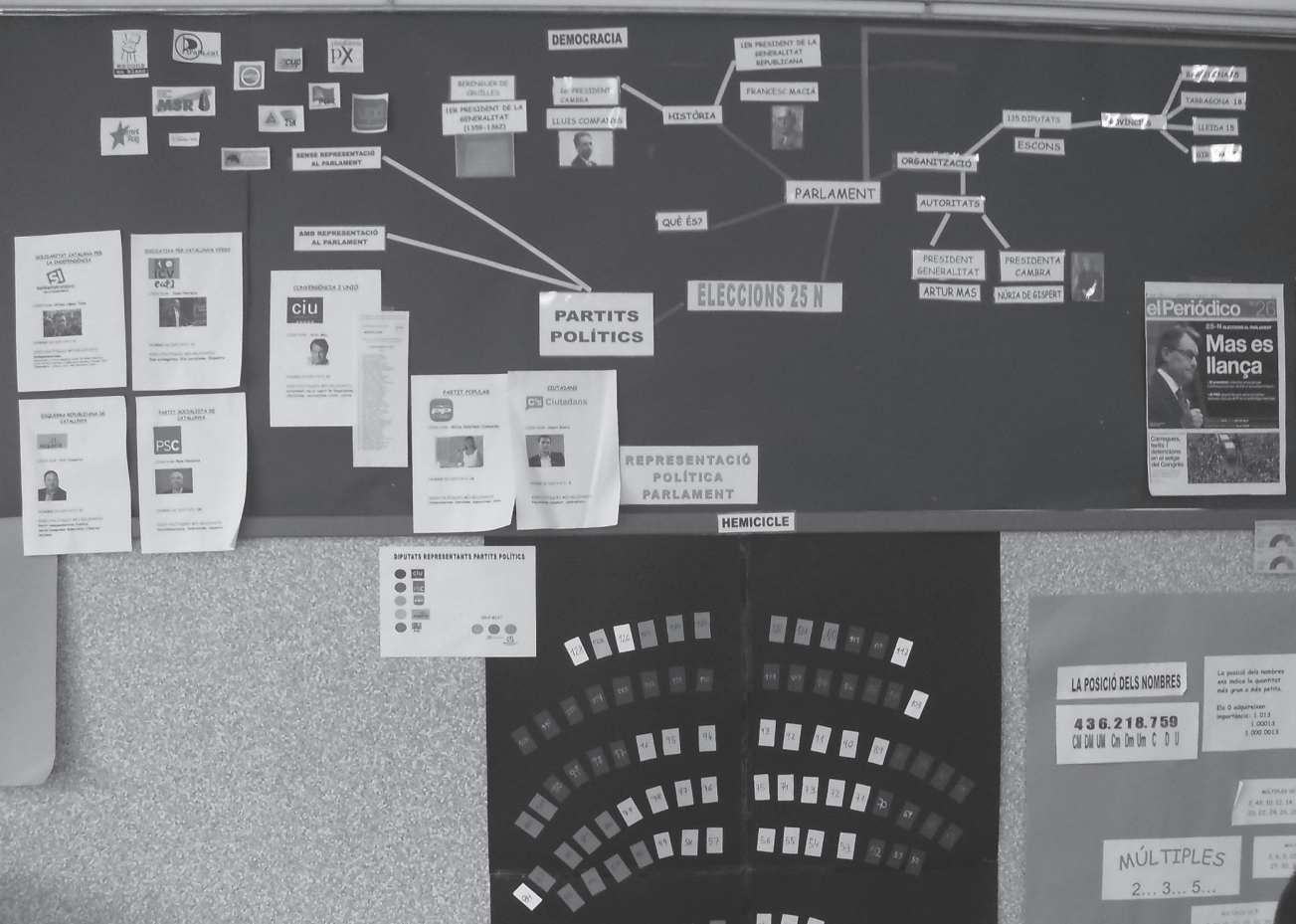
que al darrere hi ha una intenció i una escola que ens ha donat aquest temps de reflexió. Molts dels exemples els hem de situar a l'escola de Rellinars (Vallès Occidental, <www.xtec.cat/ceiprellinars>). Una escola que inicia el seu sisè curs (abans no hi havia escola al poble) i que de bon començament ha basat el projecte educatiu en quatre pilars: la comunicació, l'aprenentatge, el benestar i l'obertura a l'entorn i al món. Una escola rural amb un entorn sociocultural desfavorit, que mira de fer emergir les ganes de saber dels alumnes, que es proposa preguntes per investigar, que vol tenir en compte la història del grup i de cada un dels alumnes i que per tant no basa el saber en la reproducció i memorització, sinó en la recerca i la relació. Una escola que creu que en aquests moments, el 2013, la societat, el món, el coneixement... demana un plantejament diferent, canviant, obert, on tinguin cabuda

diferents sabers. Una escola on entrin els experts per compartir allò que saben, on la comunicació entre iguals sigui una peça clau, on el treball en equip sigui important i valorat, on allò que entri a l'aula sigui significatiu i tingui un sentit tant per als alumnes com per als mestres i on, per tant, no hi cap la repetició d'activitats i sabers perquè sí, sense una reflexió sobre el que volem aconseguir i què hem de fer per realitzar-ho.

El temps, una variable "relativa"

Teoría de la relatividad fís. Teoría formulada por Albert Einstein en 1905, que establece que el tiempo y el espacio son conceptos relativos por la imposibilidad de encontrar un sistema de referencia absoluto.¹

1. <<http://www.wordreference.com/definicion/relatividad>>.



Al' hora de plantejar-nos l' horari, els mestres, reunits en claustre, definim quins objectius volem destacar durant el curs i les franges horàries en què caldrà una coordinació entre nosaltres, com ara quan es farà Educació Física, Música, Anglès, Castellà, Tallers i Teatre. La resta de les àrees o matèries no estan prefixades i deixem la resta de l' horari "lliure" perquè els diferents projectes i propostes emergeixin i donin sentit al que fem, i especialment al quan ho fem.

"AQUESTA FLEXIBILITAT HORÀRIA, PERÒ, GENERA ALGUNA INCERTESA ENTRE ELS MESTRES, ESPECIALMENT EN AQUELLS QUE ACABEN D'ARRIBAR A L'ESCOLA..."

El mestre té un paper clau en l'emergència de les ganes d'aprendre dels alumnes, i ha de deixar temps perquè avancen, es formulin preguntes o defineixin conjuntament allò que volen investigar i aprendre. Temps en què el mestre ha de tenir l'habilitat de connectar allò que surt amb el coneixement que se'n té en aquests moments i, per tant, de no "enllaunar" els continguts del currículum dins de cada projecte (no els continguts dels llibres de text, que no són el currículum prescriptiu).

Aquesta flexibilitat, però, genera alguna incertesa entre els mestres, especialment en aquells que acaben d'arribar a l'escola i que, en termes generals, han treballat sempre amb hores tancades per matèries i amb el temps limitat per l'entrada d'un altre mestre o per un canvi de llibre. Aquesta incertesa l'hem de treballar des del conjunt del claustre,

especialment en moments en què la inestabilitat dels equips sigui alta o molt alta, portant a terme un acompanyament volgut per tots en el qual ens definim clarament uns objectius i uns aspectes a discutir i compartir.

El temps de l'escola, el del claustre, el de l'aula, el dels alumnes, el de les famílies... és un temps que demana reflexió per dotar-lo de sentit. Cal un aprenentatge per a la gestió d'aquests temps per abordar-la de manera diferent.

A tall d'exemple d'aquesta gestió, a continuació expliquem com ens organitzem a l'escola.

Pel que fa als mestres, cada setmana reben un document amb totes les informacions rellevants per als propers dies. D'aquesta manera no malbaratem temps parlant de coses que es poden donar fetes o informades (destinem temps de claustre davant de dubtes, de desacords i/o errors en les informacions), i la resta de temps del claustre (tres hores per setmana) el destinem a parlar de pedagogia.

D'altra banda, amb els alumnes de la classe dels grans (5è i 6è de Primària) els dilluns al matí planifiquem conjuntament la setmana a partir d'aquells aspectes que van quedar sense abordar i d'aquelles propostes que tinguem per continuar treballant en un projecte.

Els reporters que dirigiran la revista de l'escola durant un mes faran reunions setmanals d'una hora de "consell de redacció" per planificar les accions de cada aula, veure què passa al poble i què hi podem aportar nosaltres, fer de pont amb les aules per a les notícies.

Un altre aspecte relatiu al temps, tot i que a un altre nivell, i que hem observat voltant per les escoles i que potser

no s'ha plantejat gaire, fa referència al fet d'aprofitar el saber (amb sentit) que s'ha anat construint al llarg d'un curs. A l'inici de curs, després de les vacances d'estiu, sovint ens trobem les aules buides i les parets blanques. Sense voler no tenim en compte allò que hem fet anteriorment i que ha quedat recollit en forma de conclusions, mapes de conceptes, esquemes... A les vacances de Nadal o de Setmana Santa això no passa pas...

“HI HA UNA MANERA DE SEURE O MANERES DE SEURE? QUÈ SUPOSA CADA UNA D'AQUESTES MANERES?”

L'espai, el tenim apamat?

Medi que hom es representa en principi com a il·limitat, continu i tridimensional i com a continent de tots els objectes sensibles, dins el qual aquests poden canviar de posició.²

Aquesta definició escau a les nostres aules? Són les aules espais il·limitats? Sensibles als canvis? Tridimensionals? O ens trobem encara en espais tancats, on costa que allò que passa a l'exterior hi entri per ser debatut, argumentat, exposat... O espais on la disposició de les taules no ens permet un intercanvi, una conversa fluida, un respecte per les opinions, un intercanvi de les mirades, un ordre, on el nexa d'unió de les converses NO és tan sols el mestre, sinó que és el grup, on les feines penjades no conviden a l'intercanvi i a l'enriquiment de cada un de nosaltres.

Com deixem que els nens visquin l'espai d'aprendre? Fa uns anys, a l'escola

2. <<http://www.diccionari.cat/>>.

ens vàrem trobar que a l'hora de disposar les taules i cadires dels alumnes de la classe dels grans en rotllana (quart, cinquè i sisè), aquests van expressar el seu desacord. Deien que seure així era de petits i que ells ja havien de seure com ho farien a l'institut o com ho havien vist per la televisió. En vàrem parlar i van veure imatges de com s'asseuen les grans "personalitats" quan volen compartir coses entre iguals, per exemple a les reunions de caps d'estat, de l'ONU, reunions d'empresa i altres situacions que ells podrien considerar "importants". Van seure en rotllana, canviant quan calia, quan van veure que aquesta disposició ens ajudava a la conversa i en el respecte als altres.

També creiem que, com a mestres i com a escola, ens hem de preguntar, respecte a l'espai: hi ha una manera de seure o maneres de seure? Què suposa cada una d'aquestes maneres? Quines són les nostres prioritats quan ens decidim per una

o altra? Quina organització d'aula tenim al cap?

Un altre aspecte important relacionat amb aquest espai on convivim i aprenem és de què deixem constància, i com, sobre els sabers que com a grup estem elaborant. Segurament no entendrem una paret en la qual totes les produccions siguin iguals, perquè ens aportaria poc per aprendre. En canvi, una paret on vagi creixent un esquema dels aspectes que anem abordant i dels quals traiem algunes conclusions, sí que ens serviria. Per tant, què en fem de la documentació que elaborem? Què li demanem? I com ho fem?


En aquest punt podríem encetar una conversa sobre l'avaluació. Què fa l'escola respecte a aquest aspecte perquè sigui un procés integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge i no un instrument de mesura? Què fa l'escola per avaluar-se a ella mateixa? Què propo-



sa als mestres i als alumnes per conèixer el seu “moment” i com aquestes i altres preguntes lliguen amb quin espai i quin temps els deixem, als uns i als altres, per poder fer aquesta avaluació?

Segur que cada escola va trobant el seu camí, i en aquest trajecte va qüestionant-se allò que fa i per què fa allò i no una altra cosa. Aquesta reflexió que aquí hem volgut aportar és solament una mirada que volem que sigui molt respectuosa amb les persones, amb el com aprenem, amb la comunicació, amb el saber, i per tant no tindria sentit que en el si del claustre no ens formuléssim, de manera paral·lela, qüestions pedagògiques que acompanyen aquests aspectes més organitzatius (espai) i funcionals (temps). Aquest camí no el fem sols, al contrari, el volem fer –i creiem que cal fer-lo– acompanyats dels experts, de grups de treball externs i interns, d’assessors, i de tot aquell material i aquelles persones que ens poden donar nous arguments i mirades cap a aquests aspectes claus en el moment actual.

Estem segurs que ens hem deixat en el camí molts aspectes per explicar, que per a nosaltres són molt importants, però que en parlar de l’espai i del temps hi entrarien amb calçador, com per exemple què fem amb les produccions/treballs dels alumnes, l’avaluació, els informes, el treball amb les famílies... i altres aspectes que o bé no hi hem reflexionat o bé en aquests moments no els hem trobat prou rellevants. Però el que sí tenim clar i cal reivindicar són els espais i el temps del claustre per parlar de pedagogia, centrant, això sí, allò de què volem parlar per no parlar en el buit o de coses que no ens aporten gran cosa sobre el fet d’aprendre.



Les autores exposen l'experiència de l'escola El Martinet, concebuda com a comunitat des dels seus inicis i organitzada per tres microcomunitats –la dels petits, la dels mitjans i la dels grans–, en la qual els espais acollidors i l'estructura organitzativa són fonamentals en els processos d'aprenentatge.

Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais

**LIDIA ESTEBAN,
MONTSERRAT NAVARRO
I OLGA ROMERA**

Equip directiu de l'escola El Martinet

“Una antropología del tiempo es una antropología de la transformación, una antropología que daría lugar a una pedagogía que cree que formar es transformar. La transformación es, simultáneamente, novedad y persistencia de alguna cosa que ya era. Siempre transformamos desde aquello que ya somos, desde aquello que tenemos”.¹

Aquest curs que acabem d'estrenar, l'escola El Martinet² enceta el seu novè any de vida, una vida teixida d'il·lusions, de canvis i d'esperances que, amb el temps, el compromís de la comunitat ha fet possible. És un projecte que ha evolucionat, que s'ha retroalimentat mitjançant la reflexió, l'autoformació del seu equip i la comunicació dins de la comunitat formada pels nens i nenes, les seves famílies, els mestres, el personal de servei, del barri i d'altres entitats que per motius diversos s'han vinculat a l'escola.

L'escola El Martinet, en els seus inicis, va poder dibuixar, somniar i traçar un camí de la mà d'un grup de persones que van interrogar-se sobre els processos d'apre-

1. MÈLICH, Joan Carles (2006). *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores, p. 103.

2. El Martinet és una escola pública de doble línia situada al barri de Can Mas de Ripollet (Barcelona).



mentatge dels infants i sobre els espais, els contextos, el diàleg amb l'entorn, el creixement de la comunitat, el temps i les vivències que podríem compartir, i sobre els trets més significatius que ens identificarien com a comunitat.

Anticipar-se als esdeveniments va permetre projectar, en la construcció dels edificis, els espais on havien de desenvolupar-se centenars de biografies, totes diferents, singulars i úniques. Això va demanar una visió àmplia i flexible per part nostra per tenir presents la flexibilitat i la versatilitat dels elements així com la recerca de l'equilibri entre allò que és personal i íntim i allò que pot ser públic i compartit: una arquitectura que assumia, en certa manera, la responsabilitat de dispensar benestar, procurar un lloc per a cadascú, provocar trobades i generar aprenentatges.

Pensem que en el benestar hi ha la clau de l'obertura a les relacions i al coneixe-

ment, un benestar entès en tots els sentits, embolcallat amb ambients i espais acollidors, transparents, lluminosos, oberts, funcionals i serens, amb capacitat per ser transformats per les accions dels infants i la cura dels grans.

El Martinet també és conscient de la necessitat de mantenir un diàleg amb l'entorn i accepta amb humilitat que el projecte ha de nodrir-se d'altres contextos, que la seva pell ha de ser porosa i sensible al seu territori, i que ha de vincular-se a la ciutadania per fer-li visible la cultura d'infància. Aquest és un compromís que any rere any es projecta i es comparteix als carrers del barri imaginant i creant paisatges nous.

Com a comunitat que és el Martinet, s'hi ha definit una estructura que es concreta en tres microcomunitats, ja que es va entendre que, atès que havia d'acollir infants de tres a dotze anys, no seria senzill pensar una proposta espaciotemporal



coherent si no es garantien uns hàbitats³ i uns serveis propers a les tres edats que integraria cadascuna d'aquestes tres microcomunitats: la dels Petits, per als nens de tres a cinc anys, la dels Mitjans, per als de sis a vuit, i la dels Grans, per als de de nou onze.

Cada microcomunitat està formada pels alumnes, les seves famílies i els mestres, que assumeixen la responsabilitat d'acompanyar els itineraris personals, vetllar pels espais i els materials i crear escenaris d'aprenentatge que facilitin la

3. Entenem aquest hàbitat com un espai que es transforma en lloc mitjançant les accions i les empremtes de les persones que l'habiten.

comunicació entre les persones dintre d'un marc respectuós, amorós i sensible a les necessitats i realitats diverses.

Aquesta organització en microcomunitats ens permeten també uns temps més llargs per als processos dels infants, uns cicles de tres anys en els quals cada grup de referència passa per l'experiència de ser els petits, els mitjans i els grans de la seva microcomunitat, per tornar a ser de nou els petits quan passen a la següent.

La vida a l'escola es mou dins de les coordenades d'un determinat concepte d'espai, descrit fins ara, i també d'un temps. Un temps que es projecta en diverses dimensions i es concreta en cada microcomunitat i també en cada persona.



**“LA VIDA A L’ESCOLA ES MOU DINS DE
LES COORDENADES D’UN DETERMINAT
CONCEPTE D’ESPÀI I TAMBÉ D’UN TEMPS”**

El temps és un paradigma ple de complexitat no exempt de paranys en els intents de definir-lo i d’acotar-lo i que requereix que s’afini en les propostes. Estractad’ un temps personal i d’un temps col·lectiu que garanteixi l’equitat en les oportunitats i el màxim respecte als processos biològics interns per obrir-se al món, satisfer les pròpies necessitats i compartir per gaudir i anar més lluny d’on som, si ens cal. També estem parlant d’un temps

que s’escola i que ens mou amb ritmes i contextos diversos i del qual ens hem de protegir sense ser-ne aliens.

Amb el convenciment que el temps d’aprenentatge és únic en cada persona, organitzem l’escola de manera que sigui possible respectar els diferents ritmes. Ens adonem que els infants necessiten viure la seva pròpia temporalitat i concedir-se el temps necessari per mirar, tocar, escoltar... i enriquir-se en profunditat sobre les coses i emocionar-se amb allò que aprenen.

El Martinet pensa en una seqüència espaciotemporal amb poca fragmentació, que plantegi propostes globals proveïdes dels diferents llenguatges i tingui en

compte que en cada etapa i en cada persona hi ha una regulació que és fruit de la satisfacció de desitjos i d'autoconeixement. Es tracta d'unes propostes i unes accions que poden expressar-se tant a espais interiors com exteriors i que entenen que l'aprenentatge té un *continuum* si hi ha preguntes i els elements necessaris a l'abast per trobar les respostes, i a la vegada, noves preguntes. Els infants passen d'un espai a l'altre lliurement i aquest passatge implica estar a cada lloc d'una manera diferent.

Començar una jornada a l'escola vol dir sentir la il·lusió de retrobar-se, identificar la xarxa que entre tots fem créixer, obrir el cor i el pensament per intercanviar petits moments, detalls inesperats, i sentir-nos confiats mitjançant uns rituals que ens acompanyen en el trànsit de cada dia: una imatge, una música, un llibre, un dia especial, un espai per a la conversa..., els quals formen part, tots plegats, d'un idioma que dóna sentit a la comunitat i que la comunitat reconeix.

Aquests rituals organitzen el temps de l'escola, del grup, de la comunitat, obrint i tancant estructures temporals. Així, per exemple, cada setmana sona una música diferent mentre pares, mares o altres familiars transiten per dins de l'edifici tot acompanyant o anant a buscar cada infant al seu espai de referència. Aquests són moments de trobada, moments en què s'acullen les informacions que arriben i els mestres estan disponibles a les inquietuds que s'expressen.

A mig matí hi ha una parada en la dinàmica habitual de cada una de les microcomunitats perquè és l'hora de la fruita. O bé cada sis setmanes estrenca la rutina de la Comunitat dels Mitjans per estrenar una nova setmana de passejades, que fan cada un dels nens i nenes amb el seu grup de referència anant a un mateix lloc al llarg dels cinc

dies de la setmana. Aquests indrets, que al llarg del curs són sis, es combinen entre diferents paisatges naturals (la platja, la muntanya, el camp i un torrent) i sortides a peu o amb bicicleta pel poble i els seus voltants. Són moments que donen identitat a cada un dels grups, el fet d'anar a un mateix lloc durant cinc dies seguits permet encadenar les accions d'un dia a l'altre i construir una petita història o aventura de grup. Un ordre que marca unes rutines temporals i que és suficientment flexible per modificar-lo quan hi ha alguna novetat o fet puntual. Aquestes novetats desperten un interès especial en els infants.

L'escola, en general, convida a diverses accions possibles, que se situen en un àmbit quotidià estable i ordenat, en un context en què l'experiència dels infants volem que sigui relaxada, viva i interessant.

Aquestes accions s'acompanyen també d'un temps dels mestres per observar, anotar i documentar els processos d'aprenentatge dels infants, per identificar les estratègies que utilitza cada infant per assolir coneixements i posar-los en el seu punt de vista. Sabem que cadascú aprèn d'una manera diferent i els mestres també aprenem de la nostra feina documentant les accions dels infants. El que s'elabora són també materials que serveixen per a la reflexió col·lectiva i ens ajuden a relacionar la teoria amb la pràctica. Ens permeten valorar-la i construir significats compartits entre adults i infants. Ens ajuden a escoltar i a ser escoltats, i tenir la certesa d'allà on som, veure el que hem fet, identificar possibles equivocacions, si és que hi són, il·lusionar-nos i fins i tot desil·lusionar-nos, si cal.

Durant aquests cursos hem tingut l'oportunitat de pensar i repensar els escenaris

que preparem per als infants i els hem dotat cada vegada de més microespais perquè permetin diferents accions i experimentacions. Són llocs diversos, adequats a les possibilitats reals, en els quals els nens i les nenes poden utilitzar diferents materials, organitzar-se i comprometre's amb els seus propis projectes; els espais són amplis i diversos, en els

quals els infants poden mirar, explorar, construir, mesurar, comprovar, observar, descobrir, imaginar, elaborar investigant, col·laborar, arriscar, transformar, reconèixer, comunicar, experimentar, relacionar, conversar, sentir, anticipar, jugar, escoltar, mostrar, provar, pensar, compartir... i emocionar-se aprenent; són espais que posen l'atenció en els processos



del pensament dels infants i en els diferents estils d'aprenentatge, perquè la manera d'aprendre no és igual per a tots els subjectes: encara que el punt d'arribada porti a un mateix objectiu, el camí per arribar-hi es diversifica. Aquest ventall generós de diversitat permet acollir tots els infants de l'escola de manera que cap d'ells no sigui separat de la resta per atendre el seu procés. En definitiva, tota l'escola està pensada per a tots.

En l'equip de mestres, cada vegada són més presents les aportacions de la neurociència, que esdevenen referents importants. Alguns biòlegs com H. Maturana i F. Varela tenen uns punts de vista que ens porten a considerar que el coneixement humà és un fenomen biològic que està radicalment lligat al subjecte i a les seves experiències privades. Conèixer com passen les coses en el nostre interior ens permet ser més assertius i respectuosos en tot el que oferim perquè cadascú pugui fer-se.

Posem èmfasi també en les aportacions de R. Wild, que exposa que l'ésser humà, com a organisme viu que és, té l'impuls d'interactuar amb l'entorn i fer-se a si mateix des dels primers moments de vida (això ja comença en la vida intrauterina). Per tant, el desig de conèixer neix d'una inquietud interna que es dirigeix a l'exterior, mai en el sentit invers, i segueix el sentit de la vida.

Amb certes similituds L. Malaguzzi considerava l'infant un ésser capaç amb totes les seves potencialitats i mereixedor de la nostra confiança. Del caminar junts, mestres, nens i nenes, hem après, cada vegada més, a confiar en la infància i en les seves capacitats per aprendre.

Mirant de prop el fer dels infants

Els processos d'aprenentatge dels nens i nenes de tres a cinc anys tenen molt

a veure amb el joc, amb ells mateixos, amb els altres, amb els materials i amb l'espai. Això comporta que la Comunitat dels Petits ofereixi espais on els infants puguin interactuar directament amb els materials i romandre-hi el temps que els interessi. Sovint el seu fer està lligat a troballes inesperades que acaben orientant les seves accions, decisions i tries. La seva espontaneïtat situa els infants en un temps present i, per tant, intentem oferir-los un gran ventall de possibilitats properes i relacionades amb llenguatges diversos.

En aquesta comunitat és essencial que hi hagi materials que propiciïn un contacte sensorial amb el món, amb matèries com l'aigua, la sorra, les plantes, els fruits..., i amb objectes a partir dels quals els infants puguin descobrir les seves particularitats alhora que inicien alguna recerca. Aquestes exploracions s'acompanyen d'accions com tocar, olorar, apilar, omplir, buidar, sospesar, arrossegat... Els infants són curiosos per naturalesa, són capaços d'observar i centrar l'atenció en aquestes accions i poden arribar a trobar la manera de descriure les coses per les seves qualitats. En aquestes edats s'inicia també la trobada amb l'altre, potser inesperada o imprevisible. Nens i nenes es troben en situacions de joc en què junts poden descobrir noves relacions i noves solucions als problemes. Els espais d'aquesta comunitat també ofereixen la possibilitat que els infants deixin constància d'ells mateixos mitjançant el gest, el traç, l'acció, el llenguatge oral...

L'estructura proposada per la Comunitat dels Mitjans procura que s'estableixi una dinàmica que pugui narrar un trajecte personal a través d'allò que els espais i l'ambient ofereix, afavorint que creixin noves solucions, estratègies i habilitats per anar enriquint el procés d'aprenen-

tatge dels infants. Els nens i nenes de sis, set i vuit anys són més conscients de les seves tries i decisions i poden preveure i continuar el seu propi pla d'acció. D'aquesta manera elaboren projectes que permeten una recerca, construir i observar què passa.

En aquestes edats s'interessen per com funcionen les coses, per conèixer-ne l'ànima i essència, per les lleis físiques, per saber algunes coses de temes que han esdevingut al llarg de la història, per endinsar-se en el món dels animals... Comencen a establir relacions amb els codis ja establerts i així afloren l'escriptura, la lectura i la resolució de càlculs matemàtics bàsics. Continua havent-hi molta presència de joc simbòlic, cada cop més diferit en l'espai, el valor de les relacions creix i es defineix amb nous vincles. És el moment també en què apareix el joc de regles com a interès comú. La sorpresa i l'aventura prenen una dimensió espectacular que es trasllada fins i tot a la descoberta del món físic, alhora que es volen saber més coses sobre el món fantàstic. És el moment de les grans habilitats motrius.

L'especialització, la profunditat, el domini, el saber, la precisió... és allò que es respira a la Comunitat dels Grans. Els nens i nenes de nou, deu i onze anys volen saber coses de la cultura, volen saber més enllà de l'aquí i l'ara i del món físic des de la contemplació. L'altre, com a igual, pren una importància increïble, és freqüent veure nens i nenes parlant llargues estones dels seus interessos ja que el grup és un gran referent, alhora que van adquirint consciència del seu propi pensament. Les habilitats manuals, el treball físic, la precisió, l'especialització en diferents temes van formant part del seu itinerari personal. Els projectes que comencen tenen a veure amb la utilització de diferents estratègies, decisions i el domini de codis ja establerts. Aquest

domini també els permet la invenció de nous codis, noves normes i regularitats... I són cada vegada més competents i autònoms en el seu créixer i caminar per la vida.

Per acabar

Pensar en el temps i l'espai és anar més enllà d'aquests paràmetres i evitar quedar-nos només en la concreció de l'organització. La complexitat del tema ens obliga a ser curiosos i agosarats en les decisions que cal prendre en equip, amb la il·lusió que acompanya el descobriment de noves possibilitats, i acceptar les renúncies a què la realitat a vegades ens obliga.

“TENIM LA SORT DE TREBALLAR EN UN PROJECTE MOLT PROPER A LES NOSTRES CONVICCIONS, I QUAN AIXÒ SUCCEEIX PODEM DONAR EL MILLOR DE NOSALTRES”

Tenim la sort de treballar en un projecte molt proper a les nostres conviccions, i quan això succeeix podem donar el millor de nosaltres. L'escola també ens dispensa moments de felicitat. Hem pogut somiar un projecte per al Martinet i aquest somni ens dibuixa un camí, un referent inacabat, que durant el trajecte amplia el seu horitzó.

Hem explicat una opció que no ha de ser necessàriament l'única en aquesta aventura de pensar una escola contemporània, que per a nosaltres té sentit en la mesura que ens ubica en un entorn i en una comunitat. Diferents realitats ens portarien a altres projeccions.

Cal que ens arisquem i prenguem decisions per avançar cap a la transformació

social i cultural amb la qual l'escola també està compromesa. Per tant, repensar el temps i l'espai és apropar-nos a una ètica que ens porta a una estètica que impregna la vida quotidiana del Martinet, els fragments de vida que compartim i tots els seus moments entranyables.

Bibliografia

HOYUELOS, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

– (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.

WILD, Rebeca (2011). *Etapas de desarrollo*. Barcelona: Herder.

– (2007). *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.



L'institut de nova creació Quatre Cantons duu a terme un desplegament curricular propi que incorpora tres àmbits amb les corresponents franges horàries i agrupacions. L'article explica aquest nou model.

L'organització i el desplegament curricular a l'institut Quatre Cantons

RAMON GRAU SÁNCHEZ

Professor de Secundària
ramon.grau@4cantons.cat

L'institut Quatre Cantons (oficialment encara Institut Pere IV) és un centre públic d'Educació Secundària, situat al barri del Poblenou de la ciutat de Barcelona, que va iniciar la seva activitat el curs 2011-2012. El curs 2012-2013 escolaritza 130 nois i noies en dues línies de primer i segon d'ESO, que es distribueixen en tres grups per nivell en tots els àmbits curriculars que cursen. El claustre el constitueixen deu docents.

Sobre els principis educatius

El projecte educatiu del centre, d'un centre *en construcció*, enumera els principis educatius que regeixen l'acció educativa que pretén oferir l'institut. Aquests principis educatius es poden concretar en quatre idees:

- **La personalització dels aprenentatges** amb l'objectiu d'obtenir el màxim i el millor de cada persona, sigui quin sigui el seu talent o el seu entorn o procedència. Per aconseguir-ho cal imaginar una aula on les tasques que s'hi porten a terme puguin ser diferents, tant si es treballa un mateix tema com si se'n treballen de diferents, una aula que el professorat pugui organitzar de formes molt variades intervenint sobre tot el grup, sobre un petit grup o sobre una persona.

- **El principi d'activitat de l'alumne**, que implica dissenyar una aula on l'alumne treballi i gestioni la seva activitat. En aquesta aula es produeixen interaccions, tant entre alumnes com amb el professorat, el qual fa un seguiment de la feina, identifica i gestiona situacions problemàtiques i retorna preguntes, indicacions o explicacions.
- **El foment de l'autonomia personal**, que significa dissenyar situacions en les quals calgui decidir, escollir, discutir, escoltar, posar-se d'acord, reflexionar per decantar-se per una opció. També vol dir afavorir la planificació, l'anticipació de les accions, dels recursos, la representació dels productes finals del procés, tenint sempre present la reflexió sobre el que s'ha après i sobre l'execució de les feines i la seva qualitat.
- **Els aprenentatges competencials**, que requereixen unes aules amb metodologies comunes orientades al tractament de la informació i a la seva transformació en coneixement. És per això que sovint partim de situacions contextualitzades de les quals poden derivar-se encàrrecs, problemes i debats, i que s'incorporen les destreses d'exploració, d'expressió i d'intercanvi, essencials per viure i treballar en la societat del coneixement, així com les de planificació, execució i avaluació d'accions i productes, que són destreses essencials per a la capacitat d'aprendre autònomament.

En el camí de les idees a les accions vam haver de definir uns pocs plantejaments, una llista de principis que orientessin el desplegament del currículum i la posterior acció a les aules. En relació amb el desplegament curricular que articula la visió que és té des del centre de la gestió

dels continguts, dels espais i del temps escolar vam prendre les decisions següents.

- Aproximació de les matèries a la realitat quotidiana de l'alumne i del seu context social, amb la finalitat de destacar la relació entre els continguts curriculars i el món de fora de l'institut. La reducció del nombre de matèries i del professorat dels equips educatius.
- La transversalitat d'alguns aprenentatges (lligats a les competències bàsiques) i la globalització de matèries, amb la intenció d'abordar conjuntament continguts de diverses àrees.

Sobre el desplegament curricular

Així el desplegament curricular del centre incorpora tres àmbits curriculars, a més de la tutoria:

- Una franja de **matèries instruments** que implica 16 hores de dedicació de l'alumnat i que inclou matèries instrumentals com el Català, el Castellà, l'Anglès, les Matemàtiques, la Música i l'Educació Física. Aquesta franja s'articula a partir de les hores que normativament corresponen a cada matèria.
- Una franja de **treball globalitzat** a partir de centres d'interès (TGCI) que implica 11 hores de dedicació de l'alumnat, dues de les quals s'imparteixen en llengua anglesa (TG CIA). Per al curs 2012-13, les 11 hores d'aquesta franja s'organitzen en cinc blocs de dues hores al llarg de la setmana i una sessió d'una hora dedicada al balanç de la feina feta al llarg de la setmana, una mena de tutoria de treball globalitzat.

- Una franja de **comissions** en un bloc de 2 hores setmanals que són espais de treball, de caràcter transversal, a partir d'agrupacions al voltant de 16 alumnes que barregen nois i noies de 1r i 2n, on es porten a terme tasques diverses, algunes de les quals d'interès per a la comunitat. Tot i que les comissions tenen una durada de sis setmanes, n'hi ha que s'allarguen en un període superior.

El quadre horari següent mostra la distribució dels diferents àmbits curriculars en l'horari d'un alumne.

	DL	DM	DX	DJ	DV
8:15		ILC	ILE	TGCI	EMU
9:15	TGCI	EMU	ILC	TGCI	TGCI
10:15	TGCI	IMA	ILA	ILA	TU
11:15					
11:45	ILE	EF	TGCI	TGCIA	CO
12:45	EF	ILE	TGCI	TGCIA	CO
15:15	ILA	TGCI		IMA	
16:15	IMA	TGCI		ILC	

ILC: Instruments de Llengua Catalana. **ILE:** Instruments de Llengua Espanyola. **ILA:** Instruments de Llengua Anglesa. **IMA:** Instruments de Matemàtiques. **EMU:** Educació Musical. **EF:** Educació Física. **TGCI:** Treball globalitzat a partir de centres d'interès. **TGCIA:** franja de TGCI en Llengua Anglesa. **CO:** Comissions. **TU:** Tutoria.

A la franja de treball globalitzat s'incorporen els continguts que procedeixen de les àrees de Ciències Socials, Ciències Naturals, Educació Visual i Plàstica i Tecnologia ... Els centres d'interès que se seleccionen mostren transversalitats temàtiques i faciliten l'estudi de les situ-

acions que es proposen des de diferents perspectives.

El bosc i més enllà, treball globalitzat de primer d'ESO, amb una durada al voltant de les 30 hores, inclou continguts de:

- Ciències Naturals (estudi dels ecosistemes, cadenes i xarxes tròfiques, formes de nutrició...).
- Tecnologies (l'obtenció de les matèries primeres, la transformació industrial de les matèries primeres en productes elaborats; la fusta, les aplicacions de la fusta, els diferents tipus de fusta, les eines per treballar la fusta...).
- Educació Visual i Plàstica (possibles significats de les formes i les imatges segons el seu context expressiu, referencial i simbòlic: les representacions del bosc, des del realisme al cubisme –tot passant per l'impressionisme i el postimpressionisme–, la tècnica de l'aquarel·la).

Tanmateix hi són presents la competència comunicativa i audiovisual (en aquest treball globalitzat es focalitza en l'expressió escrita, i més en concret en l'elaboració de textos narratius) i la competència matemàtica (centrant-nos en la utilització de les diferents unitats de mesura en la resolució de problemes i aplicació de les equivalències entre diferents unitats: la densitat d'arbres del bosc).

Un lloc on viure és un treball globalitzat de segon d'ESO amb una durada anàloga a l'anterior. Incorpora continguts de:

- Tecnologies (l'esbós, el croquis, l'acotació, els plànols, l'escala, les maquetes...)

- Física i Química (fenòmens elèctrics, circuits elèctrics, instal·lacions domèstiques...)
- Ciències Socials (la ciutat i la seva organització: el barri, el districte; la urbanització; gestió de les ciutats actuals...)
- Ètica, ciutadania (la família, la pluralitat familiar, els nous models de família...)

L'expressió escrita (l'elaboració de textos descriptius–d'espais, de racons–) i el treball de les unitats de mesura i la proporció (l'ús de l'escala) són les habilitats en què es focalitza el desenvolupament de la competència comunicativa i matemàtica.

engrup. Aquests enfocaments metodològics busquen l'expertesa en el processament de la informació, perquè promouen l'exploració, l'intercanvi, l'expressió de les idees i aprenentatges i la seva aplicació. També s'orienten cap a l'adquisició de l'autonomia en l'aprenentatge, per la qual cosa l'alumnat ha de planificar processos i accions, executar el que ha organitzat i avaluar resultats i processos. Tot això en un context d'immersió digital, ja que cada alumne disposa d'un netbook i no s'usa cap mena de llibre de text. Les feines, organitzades a partir d'un entorn virtual d'aprenentatge, deriven de material elaborat pel professorat i de l'ús d'internet.

Treballs globalitzats previstos a 1r i 2n d'ESO

	1r ESO	2n ESO
1r trimestre	<i>Mira qui sóc</i>	<i>Refem el nostre somni</i>
	<i>El bosc i més enllà</i>	<i>De dalt a baix del riu</i>
	<i>L'art a través del temps</i>	<i>Un lloc on viure</i>
	TGCI optatiu (personal)	
2n trimestre	<i>Històries del cel</i>	<i>Històries d'un gladiador</i>
	<i>Paisatges de Catalunya</i>	<i>La química de la cuina</i>
	TGCI optatiu (personal)	
3r trimestre	<i>L'Antàrtida, un món per descobrir</i>	<i>Un passeig per l'Edat Mitjana</i>
	<i>Fira de turisme Quatre Cantons</i>	<i>Amb força i velocitat: Esport i Salut</i>
	TGCI optatiu (personal)	

En tots els treballs globalitzats pretenem que hi siguin presents altres competències de caràcter transversal. Per aquesta raó són comunes les recerques, els petits projectes, els debats, les exposicions i presentacions orals dels productes elaborats... a partir del treball individual o

Llista dels treballs globalitzats programats per al curs 2012-2013. Els treballs globalitzats optatius acostumen a tenir una durada de 15 hores, més o menys la meitat de la durada de la resta.

La franja que anomenem «Comissions» té la intenció d'obrir una nova dimensió en les activitats, la participació i les relacions de l'alumnat amb i en el centre. Pretén refermar la vinculació entre l'alumnat i el centre i es duu a terme en un entorn molt flexible que intenta destacar el valor de la feina i potenciar l'autonomia de l'alumnat.

Durant aquest curs funcionen les comissions següents:

- *Compartim sabers i paraules*, en col·laboració amb el casal d'avis Quatre Cantons.
- *Programem amb Scratch*, per aprendre a crear jocs, contes i música de forma interactiva.
- *Creadors en Residència*, lligada a l'experiència del projecte que apropa l'art contemporani als alumnes de Secundària.
- *Teatre*, dedicada a preparar i representar una obra cada trimestre.
- *Fem Música*, un espai obert a les intencions musicals dels integrants.
- *Actualitat*, la comissió de la revista del centre, *Kepassalinsti*, amb entrevistes, articles...



- *Investiguem*, amb propostes de caire científic i de recerca al voltant del laboratori.
- *Treball personal*, dedicada a acompanyar en les tasques acadèmiques aquells alumnes que ho requereixin.

Aquest espai és obert a les propostes de l'alumnat, de forma que al llarg del curs s'incorporen comissions a partir de les seves demandes.

Sobre les agrupacions i la personalització

L'alumnat pertany a tres agrupacions: el grup d'instrumentals, el grup de treball globalitzat i el grup de comissions. Tret del grup de comissions, al qual l'alumnat s'adscriu per elecció i que pot reunir alumnat de 1r i 2n en un mateix grup, els altres grups s'elaboren amb el criteri de mantenir la màxima heterogeneïtat. Creiem en la barreja, en la interacció, i entenem que tota persona ha de participar en activitats conjuntes amb companys i companyes amb qui té més afinat i amb altres amb qui es relaciona menys, amb estudiants amb nivell de rendiment similar i diferent. L'aprenentatge necessita interacció, explicar, fer-se entendre, ser interpellat, dubtar, compartir i construir socialment: cal establir processos de comunicació i activitat compartida. S'ha de gestionar intencionalment l'heterogeneïtat per tal que les pautes d'organització escolar afavoreixin positivament en la inclusió. El treball de la intersubjectivitat rau tant en les agrupacions diverses que s'estableixen a canviar de franja curricular com en les múltiples agrupacions que es produeixen a l'hora de treballar dins de la franja.

Per nosaltres l'atenció a la diversitat passa per atendre cada persona. Es basa, doncs, en la personalització. Intentem que tot l'alumnat trobi propostes de tre-

ball amb objectius, activitats i avaluació adients amb el seu estil d'aprenentatge, amb les seves possibilitats, ritme i expectatives.

Això pot significar la diversificació de la feina:

- Proposar tasques diferents (per exemple, uns llegeixen un document i d'altres escolten una explicació enregistrada; un grup escull una recerca i un altre grup n'escull una de diferent; uns fan exercicis d'ortografia i d'altres practiquen la velocitat lectora).
- Diversificar la mateixa tasca quan es proposa un treball cooperatiu amb tasques asimètriques per a cada component, o implementar contextos d'activitat múltiple, diverses activitats simultànies a l'aula.
- Diversificació del grau d'exigència cognitiva quan d'uns esperem comprensió mentre que d'altres n'esperem judici crític.

El marc teòric dels estils d'aprenentatge, de les intel·ligències múltiples i la programació multinivell ens dona pistes a l'hora de preparar materials i organitzar els diferents àmbits curriculars. Creiem, però, que la voluntat integradora i d'acompanyament que mostra el claustre és una condició *sine qua non* que fa possible l'atenció a tothom.

Mantenim, gràcies a la inversió de totes les hores possibles, la ràtio a 22-23 alumnes/aula (de dos grups, en fem tres en instruments i treball globalitzat). Més enllà del cost que això ens suposa, aquesta reducció de ràtio és un instrument que ens ajuda a personalitzar. Ens facilita la producció conjunta, la interacció intensa amb l'estudiant, la creació de motius comuns entre alumne i docent.

Sobre el perquè

Tot plegat es fa amb la finalitat d'aconseguir un model educatiu inclusiu i útil per a l'alumnat que el centre rep, que busqui el millor de cadascú i incrementi efectivament la cohesió social. Un model educatiu per a tothom, que capaciti tots els ciutadans per a la seva inserció en la societat del segle XXI, perquè continuïn amb autonomia la seva autoformació, que garanteixi la igualtat d'oportunitats i compensi desigualtats socials.



A l'institut de Sils han canviat la tradicional estructura horària per un model diferent de franges horàries que marquen modalitats de treball. L'article explica amb detall l'experiència.

Institut de Sils, una educació integral: ser, estimar, saber. Paraules buides? No, fets

XAVIER ARBAT

Professor de l'institut de Sils

En el preàmbul de la Llei d'Educació de Catalunya se'ns diu que "l'exercici del dret a l'educació s'ha de garantir [...] atenent totes les facetes del desenvolupament personal i professional. [...] L'educació és, doncs, la porta obligada a la realització personal i al progrés col·lectiu. [...] Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat". Són tots aquests ideals possibles de construir des d'una escola pública? A l'institut de Sils, un centre d'Educació Secundària Obligatoria, treballem per fer-ho possible. Efectivament, creiem en una educació de qualitat, equitat, inclusiva, basada en valors i al servei del desenvolupament integral dels nostres alumnes. Paraules buides? No, fets. És gràcies als fets que estem intentant avançar, no sense dificultats, en aquests grans reptes i en la construcció d'un camí al servei de les persones. Quins són els fets que ens permeten tenir esperança? En aquest article intentarem mostrar com concretem i portem a la pràctica el nostre projecte: una ruta que qüestiona tòpics al voltant d'estructures suposadament inamovibles en el món de l'educació.

Però anem a pams. Iniciarem el recorregut fent una mirada en perspectiva dels grans reptes del nostre projecte. Tot seguit, i com a concreció d'aquests rep-

tes, desplegarem un esbós de les franges d'un horari tipus dels nostres educands com a eina al servei del projecte. A continuació, veurem una pinzellada dels valuosos eixos transversals i dels plantejaments pedagògics i metodològics que ens fonamenten i possibiliten avançar en el desenvolupament dels nostres propòsits. Conclourem amb unes últimes reflexions.

Els grans reptes

En primer lloc, cal explicar que el nostre institut busca uns ideals, que tal com hem vist, no ens són propis; són compartits per bona part del món educatiu i exigits per les lleis educatives: qualitat, equitat, inclusivitat, valors, educació integral... Ara bé, a Sils, aquests ideals se sustenten en uns pilars que entenem com a bàsics:

- Tasca educativa en grups heterogenis en tot moment, atès que entenem que la diversitat és un factor educatiu imprescindible.
- Avaluació de procés mitjançant la qual fem realitat la nostra convicció

que no són possibles (ni desitjables) uns nivells mínims en l'educació obligatòria.

- Priorització dels valors en la nostra piràmide d'aprenentatges.
- Educació global i propera a l'alumne.

Tal com explicàvem, aquests pilars es despleguen gràcies a una estructura horària i curricular que els fa possibles.

Estructura horària del currículum

Una de les nostres claus a l'hora de jugar en la construcció d'aquests grans desafiaments que tenim oberts ha estat trencar amb la tradicional estructura horària, formada per unes disciplines curriculars, posades en cel·les independents i aïllades sense cap connexió entre elles. El resultat és un conjunt de matèries deslligades dins la realitat de l'alumnat. Per contra, el nostre model fa el recorregut invers: parteix de l'alumne i del que és en el moment present per tal de visualitzar i buscar el que es pot esdevenir. I com ho portem a la pràctica? Doncs a través d'unes franges horàries que marquen

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8-9	Àmbit (Llengua Castellana)	Àmbit (Llengua Catalana)	Àmbit (Anglès)	Àmbit (Matemàtiques)	Àmbit (Socials)
9-10	Habilitats (Llengua)	Habilitats (Llengua)	Habilitats (Anglès)	Habilitats (Matemàtiques)	Habilitats (Matemàtiques)
10-10:20	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
10:20-11:20	Àmbit (Música)	Habilitats (Llengua)	Àmbit (Tecnologia)	Àmbit (Educació Física)	Àmbit (Plàstica)
11:20-12:20	Tutoria	Àmbit (Naturals)	Habilitats (Anglès)	Àmbit (Educació Física)	Tutoria
12:20-13	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
13-14	Projectes	Projectes	Projectes	Projectes	Tallers
14-15	Projectes	Projectes	Projectes	Projectes	Tallers



unes modalitats de treball. A les franges que identifiquem com a “àmbits”, “habilitats” i “projectes”, hi dediquem un terç aproximadament de l’horari lectiu, complementat amb dues hores setmanals de tutoria de grup, dues hores del que anomenem “tallers” i altres franges menors pel que fa al seu abast horari, com poden ser les tutories, els “Bon dia” o els serveis a la comunitat. Anem a veure amb més detall què significa i què aporta als nostres propòsits cadascuna d’aquestes franges.

**"TOT EN UN CONTEXT D'IMMERSIÓ
DIGITAL, JA QUE CADA ALUMNE
DISPOSA D'UN NETBOOK I NO S'USA
CAP MENA DE LLIBRE DE TEXT "**

A l’institut de Sils comencem cada matí amb uns minuts de “Bon dia” comunitaris, en els quals donem la benvinguda a l’alumnat amb unes petites dosis de reflexió, connexió amb el món en què viu i, sobretot, valors. Aquests “Bon dia” tenen la funció de contextualitzar el noi o

noia en el món en el qual viu i ajudar-lo a la presa de consciència. Tot i que la nostra intenció inicial era fer un únic “Bon dia” comunitari per a tots els alumnes de l’institut, la falta d’un espai gran ens ha obligat a fer-ho per cursos. I com que només disposem d’un espai de certes dimensions (amb capacitat per a tots), això ens ha portat a fer el “Bon dia” només una vegada cada setmana per a cadascun dels cursos. Per tant, els primers minuts d’un dia a la setmana, es troben tots els grups classe que formen un determinat curs i la resta dels dies d’aquella setmana cada professor promou el “Bon dia” a l’aula en què es troba. Aquests “Bon dia” van a càrrec dels diferents professors o de l’alumnat que voluntàriament s’ofereix a portar-ne a terme. Efectivament, els alumnes són convidats a elaborar-ne i a portar-los a terme. D’exemples de “Bon dia” en podem trobar tants com professors o alumnes l’executen, pot ser des d’una notícia del dia (ja sigui de dins l’institut o del món exterior) fins a una història o conte amb missatge, des d’un vídeo acompanyat d’una explicació fins a cantar una cançó tots junts... Les possibilitats són moltes, només s’ha de complir amb l’esperit d’aquest espai: promoure valors.

Tot seguit, la classe d'“àmbit”. Les sessions d'àmbit són presentacions que fa el professor d'àrea de continguts i procediments curriculars, mitjançant l'exposició i la modelització, per transmetre informació, estimular la curiositat i fomentar la rellevància cultural dels projectes. En aquestes sessions l'alumnat escolta les explicacions del professorat, pren apunts si escau, i en ocasions formula preguntes o participa de la manera que el professorat estableixi. Seria la franja més propera a la classe tradicional, però adaptada a una situació d'heterogeneïtat de l'alumnat. Per aquest motiu, el professor utilitza una didàctica apropiada per arribar a un públic divers, a través d'explicacions curtes amb una bona introducció i unes bones conclusions que sintetitzin el que s'ha explicat, acompanyant-les de material visual, plàstic... per tal de facilitar que el missatge arribi a tots.

Aquestes explicacions van, a vegades, acompanyades d'activitats tipus que l'alumnat o el professorat intentaran desenvolupar amb l'objectiu de facilitar el camí de la comprensió. Tot i la semblança amb la classe tradicional, hem de pensar que l'objectiu principal de la classe d'àmbit no és la transmissió, sinó l'estímul de la curiositat i l'interès dels nostres alumnes. Tenim classe d'una hora d'àmbit setmanal per a cada una de les matèries tradicionals: Naturals, Socials, Tecnologia, Llengua Catalana, Castellana, Anglès i Matemàtiques. El professor d'àmbit posa deures (pensant en la diversitat d'alumnat) d'estudiar i exercitar allò que s'ha intentat transmetre. L'endemà, la classe d'àmbit s'inicia amb una exposició oral per part dels escolars d'allò après a la sessió anterior. Els àmbits d'expressió o moviment, la Plàstica, la Música i l'Educació Física segueixen una estructura pròpia pensa-





da per al desenvolupament de la creativitat, l'expressivitat i la sensibilitat.

La segona franja és la d'habilitats, unes hores de pràctica personalitzada de les àrees instrumentals. L'alumnat treballa de forma autònoma segons les seves necessitats. El professor pauta el camí d'aprenentatge de l'alumne en funció de les seves possibilitats d'autonomia. Es potencia l'autonomia del noi o noia mitjançant eines com el portafolis i espais virtuals de treball com el Moodle. La meitat de les hores d'habilitats se sol fer en paper i l'altra meitat amb ordinador, buscant el bon desenvolupament del que anomenem "les dues mans", la digital i l'analògica. En ocasions, el treball d'habilitats continua a casa del noi o noia.

**"L'APRENTATGE NECESSITA
INTERACCIÓ, EXPLICAR, FER-SE
ENTENDRE, SER INTERPEL·LAT,
DUBTAR, COMPARTIR I CONSTRUIR
SOCIALMENT: CAL ESTABLIR
PROCESSOS DE COMUNICACIÓ I
ACTIVITAT COMPARTIDA"**

En finalitzar cada hora d'habilitats, es fa una coavaluació del professor amb l'estudiant que reflecteixi l'eficàcia, el treball i l'energia que ha invertit per tal de millorar i avançar en el seu camí d'aprenentatge. Per tant, l'avaluació és de procés, no de resultats, i queda recollida a la pàgina web de l'institut (el Moodle), la qual s'utilitzarà per a la nota base final.

Allò que s'ha treballat i après a les dues franges horàries d'àmbits i habilitats es porta a entorns propers a la realitat de

l'educand a les hores de projectes. Efectivament, els projectes tenen entre els seus objectius transportar a contextos significatius, rellevants i competencials el que s'ha treballat en les altres modalitats d'aprenentatge. És en aquest espai on s'apliquen els diferents aprenentatges que l'alumnat treballa en àmbits i habilitats. Els projectes són mensuals i es treballa i s'aprèn en equips de treball cooperatius a partir d'una qüestió, problema o centre d'interès, i tenen com a objectiu final d'aprenentatge el desenvolupament d'unes competències. Els projectes comencen amb una activitat per presentar el tema i motivar els alumnes (pot ser, per exemple, un convidat que ens ve a explicar quelcom, una pel·lícula que il·lustri i motivi una sortida extraescolar, etc.) i acaben a finals de mes, quan han de lliurar els productes que han estat elaborant. Aleshores és el moment de l'avaluació i la coavaluació dels productes realitzats. Les últimes hores del

projecte es converteixen així en una àrea de reflexió i modelatge al voltant de les tasques que l'alumnat ha hagut de dur a terme. En acabat, tots els grups cooperatius fan una exposició oral sobre els processos i els resultats dels aprenentatges efectuats durant el mes, vinculant-los als productes dissenyats i desenvolupats.

Més enllà d'aquests espais d'aprenentatge descrits, tenim les dues hores setmanals de "tallers" com a espai d'expressió i promoció de la creativitat a través dels quals es busca el desenvolupament de la intel·ligència de l'afectivitat, l'emocionalitat i la sensibilitat. Els estudiants escullen el taller entre una oferta de múltiples opcions que intentem que incloguin les diferents categories d'expressió: plàstica, dinàmica, musical, psicomotricitat... Els tallers solen ser mensuals o trimestrals i són escollits per tot l'alumnat al marge del curs en el qual es troben, de tal manera que en aquests tallers es





dóna una heterogènia mescla de nois i noies de diferents edats.

“NOSALTRES DEMANEM A L’ALUMNE QUE APRENGUI I PROGRESSI TANT COM PUGUI A PARTIR DE LES DIFERENTS PROPOSTES QUE OFERIM. PER AIXÒ LA NOSTRA ÉS UNA AVALUACIÓ CONTINUADA DEL PROCÉS”

L’horari es tanca amb dues hores setmanals de tutoria per treballar aspectes de cohesió, dinamització, participació, valors...

Per acabar, cal destacar també que més enllà d’aquestes franges horàries a l’institut de Sils oferim diferents serveis a la comunitat com a mecanisme per treballar valors i promoure la consciència social i ciutadana de l’alumnat. En alguns d’aquests serveis s’hi participa en hores escolars a la franja dels “tallers” i, en d’altres ocasions, s’hi col·labora en horari extraescolar. En l’actualitat oferim diferents serveis al poble: dinamització del geriàtric, treball d’acompanyament lector a l’escola d’Infantil i Primària del barri, oferta gratuïta de cursos d’informàtica per a adults sense feina, creació d’un espai de suport en els deures extraescolars dels nens i nenes de les escoles de Primària de Sils, serveis de millora del funcionament del centre... Una oferta variable en funció de les necessitats

educatives dels nostres alumnes i de les plantejades per l'entorn.

L'oferta de l'institut també arriba a qui en els últims anys de l'escolarització obligatòria necessita fer un pas de proximitat cap al món laboral en forma d'unes pràctiques setmanals en alguna de les empreses i serveis de la zona: es tracta del nostre Pla Singular, anomenat "l'Eina".

Fins aquí hem resseguit l'estructura i les possibilitats horàries dels nois i noies de l'institut de Sils. Aquesta estructura horària té uns objectius d'aprenentatge i de desenvolupament integral que, òbviament, s'han d'avaluar. L'avaluació al nostre centre trenca amb les habituals maneres de fer-la. Però bé, no ens avancem, ja que aquest és només un dels plantejaments metodològics que fonamenten la nostra pràctica. Tot seguit, anem a delinear quins són els plantejaments i eixos que fonamenten la nostra pràctica diària.

Eixos transversals i plantejaments pedagògics i metodològics

Al començament de l'article afirmàvem que els grans ideals educatius (inclusivitat, equitat, qualitat i globalitat) es tradueixen en uns reptes de centre (grups heterogenis, avaluació de procés, valors i educació integral) que, a la vegada, es traslladen a una estructura curricular pròpia i a uns plantejaments i eixos transversals. De forma esquematitzada, sintetitzarem alguns dels més rellevants d'aquests puntals en el que anomenem autonomia, cooperació, competencialitat, tutoria, negació de nivells mínims a l'educació obligatòria i innovació. Anem a resseguir-los tot relacionant-los amb les modalitats de treball, els reptes i els ideals.

Nosaltres defensem la promoció de l'*autonomia* com un eix bàsic en tot procés educatiu de qualitat. Entenem per "treballar l'autonomia" com el procés



pel qual se cedeix el poder d'aprendre a l'alumnat. Així l'entendem com un instrument central en tot procés d'adquisició de valors i d'educació integral. Per aquest motiu l'estimulem i la potenciem des de totes les franges curriculars. L'autonomia porta a la construcció d'autèntics processos d'autoaprenentatge i autorealització, que faciliten el camí i la millora a qualsevol persona. L'entendem, també, com a participació social i democràtica; per això incentivem els delegats, les assemblees de representants –consell d'alumnes–, els grups de servei...

**"INTENTEM QUE TOT L'ALUMNAT
TROBI PROPOSTES DE TREBALL
AMB OBJECTIUS, ACTIVITATS I
AVALUACIÓ ADIENTS AMB EL SEU ESTIL
D'APRENTATGE, AMB LES SEVES
POSSIBILITATS, RITME I EXPECTATIVES"**

La *cooperació* és un altre dels nostres plantejaments com a eina i objectiu d'aprenentatge. La cooperació millora la inclusivitat i l'equitat. Promou els valors i sense no és possible una autèntica educació integral. La cooperació es promou en tot moment: des de les tutories fins a diferents franges curriculars, molt especialment, és clar, a projectes, on es treballa en equips de treball que han d'esforçar-se per esdevenir cooperatius. Òbviament la participació dels alumnes a la vida del centre i de la comunitat es fa a través d'estructures cooperatives.

D'altra banda, volem una educació *competencial*, global, significativa i rellevant. Per aquest motiu tenim organitzat el nostre currículum d'ESO per competències i subcompetències amb les rúbriques

d'avaluació corresponents. Trimestralment duem a terme unes proves d'avaluació de resultats competencials per conèixer com avancen i quins resultats obtenen els nostres educands en les competències que ens hem proposat treballar.

La *tutoria* és un altre dels aspectes importants del funcionament del nostre projecte. Hi ha la tutoria de grup i la individual. D'una banda, els alumnes tenen dues hores setmanals de tutoria de grup, tal com hem explicat. A més, el professorat que és tutor disposa de quatre hores setmanals d'atenció directa als alumnes, en les quals ha de fer un seguiment i tractament acadèmic i personal de tots i cadascun d'ells, un cop cada dues setmanes aproximadament. I la clau de les tutories és que aquest seguiment dels grups i de cada un dels alumnes facilita i millora l'assoliment dels reptes i ideals a assolir.

La *negació de nivells mínims* de resultat a l'educació obligatòria és una altra de les nostres idees centrals. Vol dir que per aprovar no considerem que hi hagi un nivell de coneixements mínim exigible per igual a l'alumnat d'una edat determinada. Sense aquesta negació ens sembla que no són possibles ni l'equitat ni l'autèntica inclusivitat. Com podem exigir uns nivells mínims a qui no té la possibilitat de donar-los? Exigir al noi o noia allò que no pot aconseguir és la manera segura d'aconseguir el seu fracàs, la seva frustració i la seva exclusió. Nosaltres demanem a l'alumne que aprengui i progressi tant com pugui a partir de les diferents propostes que oferim. Per això la nostra és una avaluació continuada del procés.

En definitiva, tot això és possible gràcies a la *innovació*, que és la nostra autèntica vocació i que ens permet avançar en els nostres plantejaments, reptes i ideals. La formació, la participació en congressos o jornades, la col·laboració en diferents programes o xarxes d'innovació i,

especialment, la reflexió continuada sobre les nostres pràctiques pedagògiques ens porten a un ferm compromís amb la innovació i la millora permanents.

Últimes reflexions

Els ideals són allò que és a l'horitzó i que ens permet fer camí, tal com afirmava el poeta. Ara bé, és necessari precisar-los en forma de reptes més propers. I aquests s'han de traslladar a fets per no quedar en meres intencions buides de contingut. I aquí, en els fets, és, òbviament, on sempre apareixen les dificultats. Nosaltres apostem per un model nou i intentem executar-lo. Es tracta d'un pla que, amb els seus reptes i les seves concrecions, no està exempt de diferents entrebancs i complicacions. Haurem de veure com evoluciona i estar atents a corregir tot allò que no acaba de funcionar. Diuen alguns que el món educatiu està de cap per avall, en caiguda lliure. Tot i els obstacles, nosaltres no podem deixar de caminar amb gran esperit per fer possible el demà.



Bibliografia complementària

Biblioteca Rosa Sensat*

Llibres

- Una carrera contra reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje.* Andy Hargreaves (ed.). Madrid: Akal, 2003 (Educación pública; 6).
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. *Elogi de l'educació lenta.* Barcelona: Graó, 2009 (Micro-macro referències. Fonaments de l'educació; 9).
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan; VIÑAS, Jesús. *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca de aula; 203).
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos.* Madrid: Biblioteca Nueva, cop. 2000 (Memoria y crítica de la educación. Monografías; 1).
- ESQUIROL I CALAF, Josep M. *El respirar dels dies: una reflexió filosòfica sobre el temps i la vida.* Barcelona [etc.]: Paidós, cop. 2009 (Paidós contextos; 150).
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación.* Madrid: Morata, 2008 (Pedagogía Manuales).
- HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2006.
- *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat, 2006.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento.* Buenos Aires: Lumen, 2003.
- ROMERO PÉREZ, Clara. *El conocimiento del tiempo educativo.* Barcelona: Laertes, 2000.
- STOLL, Louise; DEAN, Fink; LORNA, Earl. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela.* Barcelona: Octaedro, 2004 (Repensar la educación; 20).
- SETMANA DE L'ENSENYAMENT (11a: 2007: Terrassa). *Temps i espai en l'educació: Onzena Setmana de l'Ensenyament: Terrassa, del 12 al 18 de maig de 2007.* Terrassa [etc.]: Associació de Mestres Alexandre Galí [etc.], DL 2007.
- Tiempos, espacios y grupos: el análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPS.* Ana Bondioli, Gabriella Nigito (coords.). Barcelona: Graó, 2011 (Biblioteca de infantil. Didáctica; 29).

Articles de revistes

- ABEYÀ, Elisabet. "Un temps per a cada cosa". A: *Infància*, núm. 137 (març/abril 2004), p. 20-21.

- "Aulas con vida" [Diversos articles]. Coordinación: Xus Martín, Josep M. Puig. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 325 (juny 2003), p. 51-84.
- CELA, Jaume; PALOU, Juli. "Interacción"; "Lo previsible y lo imprevisible"; "El espacio"; "El tiempo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254 (gener 1997), p. 59-75.
- DELGADO RUIZ, Francisco. "Soluciones urgentes para la organización del tiempo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365 (febrer 2007), p. 80-83.
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. "A l'escola, és possible una educació lenta?". A: *Guix d'Infantil*, núm. 56 (juliol/agost 2010), p. 36-40.
- "Educació lenta" [diversos articles]. A: *Guix d'Infantil*, núm. 56 (juliol/agost 2010), p. 5-26.
- "L'escola per dins" [diversos articles]. A: *Escola Catalana*, núm. 464 (maig/juny 2010), p. 4-23.
- "La gestión del tiempo escolar" [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164 (Juliol-Agost 2007), p. 36-69.
- "La jornada escolar: tiempos escolares, tiempos vitales" [diversos articles]. A: *Organización y gestión educativa revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, núm. 5 (setembre/octubre 2002), p. 3-28.
- OLIVER I AGÜERA, Dolors; RODRÍGUEZ, Dora. "L'Espai per moure's, aprendre i representar". A: *Guix*, núm. 271 (gener, 2000), p. 42-46.
- "La pedagogia del temps" [diversos articles]. Coordinació: Vicenç Arnaiz. A: *Guix d'Infantil*, núm. 37 (maig/juny 2007), p. 5-23.
- "Els temps escolars" [diversos articles]. A: *Fòrum Revista d'Organització i Gestió Educativa*. ISSN: 1696-0475, núm. 11 (setembre 2006), p. 5-30.
- "El tiempo en la escuela: una tenaza invisible" [diversos articles]. A: *Kikiriki cooperación Educativa*, núm. 69 (juny/juliol/agost 2003), p. 13-47.
- "Los tiempos del tiempo educativo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349 (setembre 2005), p. 48-77.
- TORNS, Teresa. "Els temps estan canviant: l'organització social de temps i l'horari escolar". A: *Barcelona Educació*, núm. 40 (juny/juliol 2004), p. 20-21.

La subscripció et dóna



subscriptors individuals per menys tindràs més!

- **Baixem el preu de la subscripció: ara 50€**
- **20% de descompte en la compra de les publicacions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat**
- **10% de descompte en Jornades i Congressos**

Per tal de poder gaudir dels avantatges és fonamental que actualitzeu les dades a aquest enllaç: <http://www2.rosasensat.org/pagina/actualitzacio-dades>

a **PERSPECTIVA** **ESCOLAR** avantatges



**escoles i instituts subscriptors
per menys tindreu més!**

- **Baixem el preu de la subscripció: ara 50€**
- **20% de descompte en la compra de les publicacions de Rosa Sensat**
- **Assessorament gratuït de la Biblioteca**
- **Prioritat en els projectes RECREA i MARC**

Per tal de poder gaudir dels avantatges és fonamental que actualitzeu les dades a aquest enllaç: <http://www2.rosasensat.org/pagina/actualitzacio-dades>

Escola



L'escola Mare de Déu del Rocío exposa la preocupació que va produir tenir un alumne amb trets autistes a causa del desconeixement que es tenia d'aquests casos. L'article explica tot allò que l'escola va fer i els suports que va buscar per canviar la manera de treballar amb els alumnes amb necessitats educatives especials.

Com hem canviat la mirada...

Treballar a l'aula ordinària amb un alumne amb trets autistes

MARTA MACIAS

Tutora a l'Escola Mare de Déu del Rocío
Sant Vicenç dels Horts

BELINDA SILES

Directora de l'Escola Mare de Déu del Rocío
Sant Vicenç dels Horts

El curs 2008-09 es va matricular al centre un alumne "especial". Nen tranquil, que anava fent sense relacionar-se amb els altres. La mestra tenia tota la informació: nen amb trets autistes, sense parlar, no es relaciona...

Des de l'escola es posen tots els reforços existents i possibles: vetlladora, reforç, suport d'EE (educació especial), suport de l'EAP (assessorament i orientació psicopedagògics)...

I així anaven fent...

Va passar tot un any, l'alumne preocupava, no es tenien ni les eines ni els coneixements per anar "avançant", dificultat que amoïnava els professionals.

La persona de l'EAP del centre coneixia l'existència d'una organització de suport per a alumnes com el nostre. Era un assessorament extern que podria



anar bé. Es va demanar i a mitjan curs 2010-2011 es va concedir a l'escola aquest acompanyament. El grup es diu SEETDIC (Servei Educatiu Específic de Trastorns del Desenvolupament i Conducta). Es va posar en marxa la coordinació. Primer es va presentar l'equip, es van organitzar les sessions de treball, es va crear una xarxa informàtica amb tots els membres del grup i es va començar a "caminar": el primer pas va ser conèixer el tipus d'acompanyament que proporciona el SEETDIC, i el segon, proporcionar lectures i altres materials per conèixer el món de l'autisme.

A partir d'aquest moment, tenint informació i parlant de les actuacions portades a terme es va començar a canviar la mirada. L'alumne no era un "deficient", era "diferent". L'autisme no està renyit amb la intel·ligència.

Es descobreix que el nen, en les seves reaccions, manifestava intel·ligència; es comencen a veure les accions de l'alumne com a defensa de les "possibles agressions" que patia.

Es comença a canviar...

Però van sorgir altres inconvenients: havia de passar a Primària, amb uns horaris més establerts, uns altres professors dins de l'aula, una altra estructura de treball...

En el grup es va analitzar quin seria l'horari més adequat per a ell, quins serien

els reforços, com es faria quan entrés un especialista, com i on s'organitzarien els seus espais de construcció, quins serien els professors referents amb l'alumne i la família. Tot això abans de començar a preparar horaris i els mestres del curs següent. Quina tranquil·litat dóna parlar del "problema" abans de començar a organitzar el curs i quina tranquil·litat saber que s'està fent el que s'ha acordat entre tots els components del grup de treball!

“L' ALUMNE NO ERA UN «DEFICIENT», ERA «DIFERENT». L'AUTISME NO ESTÀ RENYIT AMB LA INTEL·LIGÈNCIA”

A més a més, es plantejava un altre "inconvenient", la persona que havia d'agafar el curs era una persona nova al centre, però va ser triada per ser una persona definitiva i així es podia garantir la continuïtat dels dos anys de cicle inicial.

El primer que es va fer va ser preparar l'acolliment a la nova mestra, i després d'establir quins professionals formarien el grup de treball, es va acordar que el grup el formarien la mestra d'EE, la tutora del grup, la vetlladora, un membre de l'equip directiu, la mestra de suport, el membre del SEETDIC i l'EAP.

Es van coordinar horaris, reforços, acolliment de la mestra tutora i es va començar el treball.

A partir d'aquí, escriurem les impressions que va tenir la mestra tutora, i els canvis com a equip de treball.

“LA PERSONA «EXPERTA» VA CONDUINT EL GRUP DES DE LA INCOMPRESIÓ CAP AL BÀNDOL DE LA CURIOSITAT, DE VOLER ENTENDRE EL MÓN DE L'ALUMNE”

La tutoria d'aquest grup es pot definir com una experiència de descoberta contínua, que va començar amb el traspàs d'informació pel que fa al grup, moment en què es va comunicar que hi havia un nen amb trets autistes.

Les primeres sessions d'assessorament SEETDIC van destinar-se a fer una immersió en el món de l'autisme. Es podria dir que es van convertir en un curs de formació pel fet de tractar-se d'una matèria complicada i en una teràpia de grup on es poden exposar dubtes i conflictes que brollen de la feina que s'ha d'emprendre amb l'alumne, molts d'aquests, fruit de la incomprensió. La persona “experta” del SEETDIC va conduint el grup des de la incomprensió cap al bàndol de la curiositat, de voler entendre el món de l'alumne.

Així, seguint les indicacions del grup assessor, es va fer un acompanyament a l'escola perquè el nen es familiaritzés amb els professionals que treballaríem amb ell durant el curs i se li va presentar la seva aula i els seus racons a l'AO (aula ordinària) i a l'AEE (aula d'educació especial). Es va proposar restar molt atents a les accions, els gestos i les demandes que presentés l'alumne. Aquests racons es van convertir en els seus espais de seguretat i aquí el nen va mostrar confiança per començar a treballar. Amb l'habilita-

ció d'aquests espais, equipats amb els seus objectes i jocs predilectes, i on les imatges mostren persones i paisatges que li són familiars, vam oferir-li un entorn estable i vam formar part dels seus interessos.

El grup de treball va començar a comprendre que la tasca educativa no havia de canviar la situació personal del nen, sinó, al contrari, havia d'entendre la seva situació personal per poder adequar la seva tasca. En la rutina diària, sovint s'acostuma a verbalitzar com cal fer les coses i corregir comportaments que no es consideren “normals” o apropiats. Però, a partir d'aquesta experiència, s'arriba a comprendre que cal aturar-se per descobrir la lògica d'allò que es considera estrany o desconcertant.

“QUANT A LA FEINA AMB L'ALUMNE, LES ACCIONS, ELS GESTOS, LES DEMANDES I LES MOSTRES D'AFECTE QUE PRESENTA ENS FAN SENTIR QUE S'HA ESTABLERT UN LLIGAM, QUE HI HA UN MÓN COMPARTIT ENTRE ELL I NOSALTRES...”

L'espai de treball conjunt, en què es conversa sobre les qüestions que van sorgint i on s'elaboren plans d'actuació que orienten el treball amb l'alumne, fa sorgir treball de grup, en què s'arriba a sentir que la responsabilitat és compartida, i aquest fet transmet seguretat en allò que fas. L'assessorament SEETDIC es va convertir en un espai d'intercanvi d'impressions, de reflexió i d'enriquiment mutu entre tots els membres de la xarxa.

Quant a la feina amb l'alumne, les accions, els gestos, les demandes i les mos-

tres d'afecte que presenta ens fan sentir que s'ha establert un lligam, que hi ha un món compartit entre ell i nosaltres i, en definitiva, que aquest canvi de mirada que s'ha adoptat per part dels professionals que treballem amb ell ens fa anar pel bon camí.

La valoració des de l'escola d'aquest equip de treball ens ha fet intentar canviar la manera de treballar amb els alumnes amb necessitats educatives especials. A partir d'aquest curs es crearan petites xarxes de treball amb la participació dels professionals que atendran l'alumne i es comentaran lectures i articles que ens ajudin a entendre els alumnes més "difícils".



L'autor explica amb exemples les claus per desenvolupar competències, augmentar el nivell a l'aula i millorar totes les tasques que s'hi proposen. S'analitzen les tasques pobres i les tasques riques, així com el procés d'enriquiment d'una tasca pobre.

Algunes claus del desenvolupament competencial a l'aula

(i per aconseguir pujar el nivell de tot l'alumnat)

XAVIER VILELLA MIRÓ

Institut Vilatzara de Vilassar de Mar

Des del meu punt de vista, les claus per al desenvolupament competencial del nostre alumnat són quatre: les tasques que portem a terme a l'aula, la gestió de l'activitat que es produirà com a conseqüència del treball de l'alumnat, l'avaluació competencial dels objectius d'aprenentatge i la programació competencial. De les quatre claus, en aquest curt article només podré desenvolupar algunes idees sobre la primera i la segona de les claus.

Pàgina 14 del Currículum d'Educació Primària i pàgina 18 del d'ESO: "La finalitat central de cadascuna de les matèries curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques (...)". Cada professor o professora de cada centre educatiu ha de plantejar-se com s'ho farà per aconseguir que les diferents assignatures que dóna col·laborin per assolir aquest objectiu. Aquesta reflexió personal ha de ser compartida amb l'equip de treball del centre per arribar a una programació conjunta del desenvolupament competencial.

El fet que –amb comptades excepcions– el professorat treballi un programa basat en la separació del coneixement per assignatures, compartiments sovint molt estancs i sense connexions de cap mena,



fa que ens plantegem com podem aconseguir fer realitat el desenvolupament de les competències bàsiques des de totes les assignatures.

Les connexions entre assignatures poden aparèixer sense dificultat segons com treballem a l'aula. No cal dir que el treball per projectes interdisciplinaris –sempre que es compleixin algunes condicions– acostuma a connectar àrees i, si estan ben programats, ajuden a desenvolupar competència en l'alumnat. Però si un professor o professora no treballa per projectes o al seu centre no és la metodologia habitual a l'aula, llavors cal pensar una manera de poder arribar a acostarnos al mateix objectiu amb petites millores d'aula que permetin anar cap a la interdisciplinarietat, la qual assegura un desenvolupament competencial ampli i transversal.

Enriquiment competencial de tasques pobres

La primera clau per desenvolupar competències i apujar el nivell a l'aula és la millora de les tasques que proposem. És

clar que no totes les propostes de tasca que portem a l'aula tenen el mateix resultat una vegada l'alumnat les porta a terme: n'hi ha unes que engresquen l'alumnat, que els interessin i els animen a actuar i que els porten a construir coneixement, i d'altres que, si les fan, és únicament per la pressió del professor o professora i no els aporten elements de raonament i pensament lògic, ni tampoc generen construcció de coneixement significatiu, sinó actituds purament reproductives del que el professor o professora acaba d'explicar.

Analitzem algunes característiques de les tasques que anomenem riques:

- Són tasques amb un cert grau de complexitat: no són simples, mecàniques, sinó que ja des de l'enunciat mostren una complexitat que reflecteix la realitat en la qual apliquem el coneixement adquirit.
- Les tasques riques presenten un repte, un desafiament que no està lluny del coneixement de l'alumne, però que va una mica més enllà. Això té relació amb la idea de zona de desenvolupament pròxim (ZDP) de Vigostki: la proposta, en principi, ha de ser prou desafiament perquè l'alumne no la sàpiga solucionar, però no ha d'estar massa lluny d'allò que l'alumne sap, del que ja ha construït, que li pot servir per resoldre-la.
- Les propostes de tasques riques es presenten sovint usant diferents representacions (icònica, textual, simbòlica, etc.) per facilitar que l'alumne diversifiqui les representacions dels objectes, fenòmens o conceptes. Per resoldre aquestes propostes es poden usar també algunes d'aquestes diferents representacions.

- Les propostes de tasca rica provoquen sovint que l'alumne es preguntin durant el procés de resolució si va pel bon camí o si necessita rectificar i, en acabar, reflexioni sobre què ha après i com ho ha fet. És a dir, reflexions metacognitives que l'ajudaran a ser conscient del seu avenç i a estructurar-lo en el seu cervell.

“LES TASQUES RIQUES PRESENTEN UN REPTE, UN DESAFIAMENT QUE NO ESTÀ LLUNY DEL CONEIXEMENT DE L'ALUMNE, PERÒ QUE VA UNA MICA MÉS ENLLÀ”

El primer que necessitarem és identificar les tasques pobres des del punt de vista competencial i de nivell de construcció del coneixement, i preparar l'enriquiment que les transformarà en tasques riques que ens ajudin a desenvolupar competència.

Tasques pobres i tasques riques

En un assessorament de centre vaig demanar que el professorat assistent compartís algunes propostes de tasca que cada curs portava a l'aula i de les quals no estiguessin contents del resultat en termes d'aprenentatge. Algunes d'aquestes foren:

“Busca al diccionari la paraula perseverant. Escriu el que significa i inventa una frase on la utilitzis”.

“Calcula el m.c.m. de 40 i 100”.

"Escriu les característiques del Paleolític i les del Neolític".

El primer que farem és analitzar la pobresa o riquesa de cada tasca. Per fer una

anàlisi cal disposar d'un criteri prèviament establert. El nostre criteri serà doble: per un costat, fruit de l'experiència del professor o professora d'aula, establirem la resposta esperada (sovint l'entertem) de l'alumnat davant la tasca; per l'altre, establirem quina mena de millora (competencial i del nivell de construcció del coneixement) provoca la tasca.

Respecte del primer aspecte, podem afirmar sense dubtes que buscar el significat d'una paraula en un diccionari (ni que sigui digital) no entusiasma ningú, cosa que no és sorprenent, atès que el llenguatge és una eina magnífica de comunicació i aquelles feines relacionades amb la comunicació, però que no serveixen per comunicar res, no acostumen a engrescar l'alumnat. La tasca proposada és realment simple: el que esperem de l'alumne és que sigui obedient i agafi el diccionari, busqui la paraula i en copiï el significat. Si l'alumne ha superat aquesta primera part de l'enunciat de la tasca, llavors arriba una petita acció comunicativa (simulada, és clar) que consisteix en el fet que escrigui una frase en la qual utilitzi la paraula que acaba de conèixer. La reacció de l'alumnat a la proposta és previsible: una part de l'alumnat es posarà a fer la feina encarregada, és a dir obrirà el diccionari, copiarà el significat i escriurà una frase. Una altra part, que també s'hi haurà posat, tindrà problemes amb l'alfabet, o amb el gerundi, o quan es posi a escriure la frase pròpia no tindrà gaire sentit perquè potser no ha captat el significat en llegir-lo i copiar-lo en el seu full. En aquest últim cas, potser copiarà alguna frase que de vegades apareix en el diccionari com a exemple de l'ús de la paraula. Una part de la classe, esperem que petita, no farà res, o s'esperarà a copiar el que facin els llestos i les llestes de la classe.

Pel que fa al segon aspecte, el professorat del centre coincidia en el fet que

aquesta proposta aporta poc desenvolupament competencial a l'alumnat, perquè l'únic que espera de l'alumne és la *reproducció* d'allò que en el diccionari ja es troba construït, acabat, enllestit. Un diccionari és pensat perquè, quan necessites saber el significat correcte d'una paraula, puguis sortir de dubtes, però la consulta del diccionari respon a una necessitat comunicativa d'una o altra manera. Una persona que està en el procés de construir el seu vocabulari ha de trobar-se al centre educatiu amb situacions en les quals li sigui necessari clarificar el significat d'una paraula per comunicar-se correctament.

A la vista de l'anàlisi podem afirmar que realment es tracta d'una tasca competencialment pobre.

Les altres tasques proposades poden ser analitzades de manera similar a aquesta i en tots els casos el resultat és el mateix: són tasques pobres des del punt de vista competencial i de la millora en la construcció del coneixement de l'alumnat.

La segona tasca ja conté, d'entrada, en el mateix enunciat, una dificultat afegida que no aporta ni repte ni desafiament, sinó desànim: l'alumnat que no recordi el que vol dir "m.c.m." quedarà del tot apartat d'intentar la seva solució. En les formacions que he realitzat, hi he trobat molts professors i professores que m'han assegurat que les lletres "m.c.m." i "m.c.d." els provocaven ja des de petits confusions constants i no comprenien per què alguns professors no volien especificar les paraules senceres. En el fons el que passava és que hi havia confusió conceptual, ja que la idea de "mínim" o de "màxim" de cada acrònim va lligada al que estem buscant: en el primer cas és un múltiple comú i en el segon un divisor comú. Confondre els dos mots condueix a un sense sentit perquè el màxim comú múltiple seria sempre infinit per a qual-

sevol conjunt de nombres que triéssim, i el mínim comú divisor de qualsevol conjunt de nombres sempre és la unitat.

Per tant, queda clar que aquesta tasca no busca res més que posar a prova si l'alumne aplica correctament l'algoritme de l'mcm i no pretèn que en sàpiga el significat i, menys encara, com i quan ha de ser utilitzat. Aquesta separació, en l'aprenentatge, entre el concepte o l'algoritme i el seu ús, que sovinteja especialment a Matemàtiques, acostuma a produir un aprenentatge matemàtic de nivell competencial baix, un altre cop reproductiu, i no servirà de base als aprenentatges matemàtics posteriors ni tampoc ajudarà a resoldre problemes de la vida quotidiana.

La tasca sobre la prehistòria també resulta pobre, i porta a un aprenentatge de tipus reproductiu. Si la tasca és un exercici a classe, l'alumnat que es posi a repondre-la buscarà la pàgina del llibre de text on



apareixen les característiques demanades (sovint en negreta) i les copiarà. Altres no faran ni això. Si es tracta d'una pregunta en un examen, el que es pretén és establir si l'alumnat recorda la llista estudiada al llibre de text o a classe, però no va en absolut més enllà, no se situa en la ZDP de l'alumnat: ni del més brillant, el qual probablement la contestarà sense dificultat, ni del que li costa més, que intentarà recordar de memòria la llista, sense poder usar estratègies de deducció, de relació i de connexió que facilitarien l'elaboració de la llista. Però per poder usar aquesta mena d'estratègies la manera de treballar el tema a l'aula hauria de ser constructiva, no reproductiva. Per això, si volem desenvolupar més competència, hem de millorar el treball a l'aula.

“EL PRIMER QUE FAREM ÉS ANALITZAR LA POBRESA O RIQUESA DE CADA TASCA”

Per tant, en tots aquests casos cal enriquir les tasques pobres. A cada centre van prendre camins d'enriquiment diferents, però tots ells tenen les característiques següents:

- El professor o professora vol portar aquesta tasca a l'aula: cal sempre considerar la possibilitat que una tasca pobre no es faci, i llestos. Però si decidim portar-la a l'aula, caldrà millorar-la per aconseguir els objectius perseguits.
- L'enriquiment d'una tasca pobre la transforma, però conserva, sovint ampliant-los, els continguts inicials.
- L'enriquiment d'una tasca pobre no està acabat fins que no disposem d'una curta llista d'observacions a l'aula que ens permeti d'establir si la millora ha aconseguit el que preteníem. Li direm llista d'observacions d'aula.

Procés d'enriquiment d'una tasca pobre

Una vegada establerta la pobresa d'una tasca, cal enriquir-la. La tasca del primer exemple deia:

“Busca al diccionari la paraula *perseverant*. Escriu el que significa i inventa una frase on la utilitzis”.

En un dels centres assessorats, la proposta enriquida va quedar així:

“Tu ets perseverant? Si dius que sí, per què creus que ho ets? Si dius que no, per què creus que no ho ets? Els companys i les companyes del teu grup de treball, ho són, de perseverants? Parleu-vos-ho i prepareu alguns suggeriments per a qui vulgui ser més perseverant que no ho és ara. Aquests suggeriments els presentareu a tota la classe”.

Analitzem la tasca enriquida: d'entrada notem que no comença amb un imperatiu (busca, copia, resol, escriu...), sinó que llença una pregunta a l'alumnat sobre ells i elles mateixes. "Tu ets perseverant?" Evidentment, el més habitual és que ningú de la classe sàpiga què vol dir exactament aquesta paraula, i per tant els estem demanant que afrontin una tasca que, inicialment, no saben resoldre, però que tenen eines apreses que sí que els permeten de resoldre-la. El primer que intenten és que el professor o professora els digui què vol dir la paraula. La resposta ha de ser que ho busquin si volen saber-ho. Qui es resisteix a aquesta temptació? Es tracta d'una paraula relativa a com sóc, com som, i ara vull saber-ho... Per tant, la cerca del significat es converteix ara en una eina per resoldre un problema que tinc. Quan un alumne o una alumna cregui que ja sap el que vol dir, haurà d'escriure la resposta a la pregunta: "Tu ets perseverant? Si dius que sí, per què creus que ho ets? Si dius que no, per què creus que no ho ets?". La frase que escrigui ens informará del ni-

vell de comprensió de la paraula perquè ho haurà d'argumentar. La tasca és del tot comunicativa.

Però l'enunciat continua demanant que jutgi si els companys i companyes del petit grup en són de perseverants, cosa que vol dir que tornem a engrescar l'alumne a afrontar la tasca utilitzant un context tan potent com el primer (jo mateix, jo mateixa): els iguals i les iguals. Aquesta part de la tasca propicia un debat sobre com n'és de perseverant cadascú i no sempre tothom hi està d'acord.

I encara hi ha una última part: es demana que s'elaborin unes recomanacions sobre com ser més perseverants del que ho som. Queda clar que la perseverança és una característica personal positiva i desitjable, i que es pot conrear. Però no se'ls diu com es fa això, sinó que es demana que, una vegada han entrat en el significat complex del terme, l'elaborin ells i elles. I, encara més, la llista de recomanacions serà presentada a tota la classe. Més acció comunicativa.

Si fem la llista dels aspectes competencials que es desenvolupen en aquest enriquiment seria llarga. Utilitzarem més temps, evidentment, que en la proposta pobra, però arribarem a un lloc diferent: més continguts treballats, a un nivell molt més alt, desenvolupant molt més la competència, implicant la pràctica totalitat de l'alumnat i aconseguint una millora general.

Deixo per a les lectores i els lectors l'anàlisi dels enriqueiments preparats per a les altres tasques pobres.

Tasca pobra: "Calcula el m.c.m. de 40 i 100".

Enriquiment: "Per una parada del centre de Sabadell passen dues línies d'autobusos, la línia A i la línia B. Totes dues

comencen a funcionar a les 6 del matí. La primera línia, la A, fa un recorregut curt, i torna a passar per la parada del centre al cap de 40 minuts. La línia B, en canvi, fa una volta més llarga, i triga 1 hora i 40 minuts a tornar a la parada del centre. A quina hora es tornaran a trobar tots dos autobusos a la parada del centre? Quantes vegades es trobaran en tota una jornada, si pleguen a les 12 de la nit?"

Tasca pobra: "Escriu les característiques del Paleolític i les del Neolític".

Enriquiment (es treballa des de dues assignatures diferents o bé com una mena de centre d'interès): "Saps que s'han trobat moltes coves a diferents indrets del món en les quals es poden veure pintures molt antigues a les parets.

"Esbrina quina mena de pintures són, quines tècniques pictòriques feien servir, de quina matèria era feta la pintura, què s'hi representa, qui les va pintar, quan ho van fer, per quin motiu es creu que les pintaven.

"Però hi ha un moment a partir del qual gairebé ja no se'n pinten més. Les persones que hi vivien abandonen les coves. On van anar a viure? Què va passar que ho pugui justificar?"

Si enriqueixes una tasca pobra i/o la gestió pobra de l'activitat de l'alumnat:

- Apareixen connexions entre continguts de la mateixa assignatura i entre assignatures de forma natural.
- Es desenvolupen més aspectes competencials sobre més continguts.
- Es facilita l'atenció a la diversitat perquè el sostre de la tasca queda obert i cada alumne pot arribar al seu nivell màxim.

L'article té dues parts: una respon a l'evolució de l'infant quant al concepte de la mort i la tasca preventiva que s'ha de tenir en compte en aquest sentit, i l'altra és un recull de recursos pedagògics que poden ser útils quan s'esdevé una mort en l'entorn escolar.

Una mort a l'entorn escolar: com treballar-la a l'aula

EMÍLIA CRUZ
Psicòloga

AZAHARA GARCÍA
Treballadora social

MARIONA SOLÉ
Psicòloga

<suportaldol@gmail.com>

Introducció

L'impacte que pot causar en una escola la mort d'un company de l'aula o d'un altre membre de la comunitat educativa sol ser un episodi que queda mig amagat. La majoria de vegades no es tracta directament.

Avui en dia parlar de la mort ens incomoda. Els canvis en les creences i els rituals de les últimes dècades fa que cada vegada sigui més difícil per a un infant afrontar la mort d'una manera adequada. Fa només un parell de generacions era normal morir a casa, i els nens participaven d'aquest fet, hi eren presents i, per tant, els infants eren coneixedors de la tristor i la pena de familiars i adults. Aquests sentiments es manifestaven amb naturalitat. A la nostra societat, aquests costums han canviat i es fa estrany trobar infants als tanatoris i cementiris. Voler evitar que els menuts es facin càrrec de la mort fa que quan aquesta es dóna en un entorn pròxim no ho visquin com un fet natural. Aquesta manera d'actuar no facilita que s'expressin els sentiments que la mort comporta.

Solem pensar erròniament que els infants no han de fer front a situacions traumàtiques, però aquests fets formen part de la vida i no els podem evitar. Hem

de deixar de pensar que els nens es recuperen ràpidament de la pèrdua d'un ésser estimat o que no es veuran afectats per un desastre. Tot i la bona intenció dels adults de protegir els més petits del dolor, aquest fet pot ser viscut amb sentiments d'abandó quan, per evitar que pateixin, se'ls separa, per exemple, del pare o la mare, o de tots dos, i de la situació traumàtica, amb la qual cosa es provoca que, a més del trauma pel desastre, hagin de fer front al trauma per la separació.

**“SOLEM PENSAR ERRÒNIAMENT QUE
ELS INFANTS NO HAN DE FER FRONT
A SITUACIONS TRAUMÀTIQUES, PERÒ
AQUESTS FETS FORMEN PART DE LA VIDA I
NO ELS PODEM EVITAR”**

Per altra banda, i de forma contradictòria, els infants són exposats a la realitat més crua de la mort a través de les imatges que en donen els mitjans de comunicació i d'internet (telenotícies, sèries, pel·lícules, dibuixos animats, etc.), amb poca o nul·la supervisió per part de l'adult.

Molts adults creuen que els infants són massa petits per interessar-se o entendre la mort. Això no és cert. Quan sentim els comentaris i les preguntes dels infants o quan observem els seus jocs, veiem que és un tema molt present, tot i que encara no l'entenguin. La mort els desperta curiositat.

El concepte de la mort com un fet permanent, universal i inevitable, com tants altres conceptes, no s'adquireix d'entrada, sinó que s'anirà elaborant al llarg de la infància. Investigacions realitzades

assenyalen que els infants més petits entenen la mort d'una manera *específica i literal*. És a dir, no pensen en la mort d'una manera global o abstracta, sinó que la limiten a l'animal o persona morta; i es prenen al peu de la lletra totes les referències sobre la mort (paraules, experiències, imatges...), sense copsar un possible doble sentit. Els autors que han treballat sobre l'adquisició del concepte de la mort en els infants i les seves reaccions (E. Kübler-Ross, J. Bowlby, M. Trozzi, W. W. Kroen, C. Poch) descriuen diferents etapes en funció de la seva edat cronològica.

Aproximació evolutiva

Abans dels tres anys no hi ha comprensió del concepte mort. El decés d'una persona significativa és percebuda i viscuda com una desaparició que els trasbalsa. Cap als quatre anys comencen a entendre i utilitzar les paraules: *viu, estar viu, mort o morir*. Pregunten sobre la mort sense angoixa. A aquestes edats pensen que la mort és un estat reversible i temporal, com si la persona difunta estigués dormint i s'hagués de despertar. Tenen un pensament màgic i pensen que si desitgen quelcom, allò succeirà. Fins als cinc anys la mort és compresa com una desaparició provisional, una absència. Als cinc anys, la defunció d'un ésser estimat es viu amb angoixa de separació i sentiments d'abandó. Els amoenen les qüestions més pràctiques i quotidianes, com qui els portarà a l'escola o qui els farà el berenar, i apareix la por de quedar-se sol o de qui se'n farà càrrec. A partir d'aquest moment senten i ploren la pèrdua. Dels 6 als 9 anys ja comprenen que la mort és real, universal i permanent. Alguns infants ja poden haver tingut experiències relacionades amb la mort, com per exemple la pèrdua d'un animal de companyia, la defunció d'un avi o àvia, etc. Comencen a preguntar-se per què ens morim. Volen saber coses sobre la

mort en el pla físic. Per exemple, poden preguntar “*Els morts poden menjar? Ens poden sentir? Ja no tornaran?*”. Entenen que la mort porta canvis, però no són capaços d’avançar quins ni com pot canviar la seva vida, i aquesta incertesa esdevé una font d’angoixa i confusió. Sovint poden imaginar i tenir por que la mort sigui quelcom de contagiós. Dels 10 als 12 anys els infants ja tenen un concepte de la mort semblant a la dels adults. És una concepció realista, universal, irreversible i, a més, inevitable. Comprenen els rituals que acompanyen una defunció. Es fan preguntes existencials sobre el més enllà, el cel, l’infern (en funció de les seves creences religioses). Els amoïnen, sobretot, les conseqüències de la mort.

“L’ESCOLA, COM A INSTRUMENT O CANAL DE SOCIALITZACIÓ, HA DE FACILITAR ALS INFANTS I A LES SEVES FAMÍLIES PODER ABORDAR EL TEMA DE LA MORT...”

La majoria dels infants responen de manera sensible i apropiada al desastre, especialment si experimenten la protecció, suport i estabilitat dels seus progenitors i/o altres adults referents. Això no obstant, igual que els adults, poden presentar un gran ventall de respostes: conductuals (rabiòles, absències, regressions a conductes ja superades, etc.), reaccions emocionals i afectives (plors descontrolats, tristor, eufòria, etc.), reaccions somàtiques (mals de panxa, mals de cap, insomni, etc.). Tots aquests comportaments són normals i s’han d’acceptar i deixar que es manifestin sense esverrar-se. Només ens hem d’amoïnar quan aquestes conductes o reaccions augmenten d’intensitat, es fan més recurrents i/o es cronifiquen en el temps en comptes

d’espaiar-se i esvair-se progressivament. Caldrà, aleshores, comentar-ho amb els pares perquè aquests puguin consultar amb algun professional de la psicologia infantil.

La mort a l’escola

Quan a l’entorn escolar es produeix un succés traumàtic que causa la mort d’un dels seus membres (especialment si es tracta d’un infant), s’ha de treballar des d’una perspectiva pedagògica. El treball que s’hi dugui a terme, juntament amb l’actuació dels pares, permetrà disminuir por i angoixes, aportar seguretat, diluir sentiments de culpa i evitar que apareguin idees estranyes o no reals. Kübler-Ross (1999) assenyalava que “*s’hauria de preparar els infants per a la mort abans d’experimentar-la, tant si es tracta de la pròpia mort com la d’una altra persona*”. La millor manera de garantir que els infants i preadolescents posseeixin les eines necessàries per fer front a les situacions de mort i dolor és treballar-la. Per tant, l’escola, com a instrument o canal de socialització, ha de facilitar als infants i a les seves famílies poder abordar el tema de la mort d’una manera normalitzadora i poder parlar obertament de les emocions que comporta.

Els mestres i professionals han de disposar d’eines que ajudin l’infant en els moments difícils –abans del decés, durant i després. Ells són un suport emocional important per als alumnes. Constitueixen el que Cyrulnik (1999) denomina “*tutors de resiliència*”.¹ Aquest concepte es refereix a aquelles persones que, davant situacions traumàtiques, proporcionen als infants seguretat, els ajuden a superar l’adversitat i els ensenyen estratègies per desenvolupar fortaleses i habilitats. Per això, l’escola es converteix en un lloc ido-

1. Resiliència: capacitat de les persones per recuperar-se d’una situació traumàtica.

ni per treballar habilitats i capacitats que permetin als infants fer-se més resilients davant les adversitats de la vida.

Aquest treball no només s'ha de dur a terme en situacions puntuals i esporàdiques, sinó que s'ha d'apostar per introduir de manera sistemàtica i curricular l'abordatge de la mort per tal de normalitzar i naturalitzar aquest moment de la vida. Creiem que cal incloure tasques d'aproximació i sensibilització des d'edats primerenques (ja que en aquestes edats es formen les primeres bases d'aprenentatge) aprofitant situacions properes. S'hauria de treballar d'una manera transversal, de la mateixa manera que es fa amb altres esdeveniments, com per exemple Nadal, Sant Jordi, etc. A tall d'exemple, es podrien fer activitats relacionades amb el dia 2 de novembre: des de sempre les diferents cultures han fet festes dedicades a recordar els difunts i honorar-los. Aquesta festa coincideix amb el moment en què la natura sembla morir, les fulles cauen dels arbres, hi ha menys llum, les nits són més llargues, etc. A Catalunya, la castanyada és una tradició del dia de Tots Sants. A més de les castanyes, un altre menjar típic d'aquest dia són els panallets. El seu origen és un record dels àpats funeraris. Aquest dia, segons la tradició, se solia anar als cementiris a visitar les tombes dels avantpassats. En aquest sentit, no només es pot aprofundir en l'origen de la festa a Catalunya, sinó també tenint present la diversitat cultural que vivim. Es pot explicar com es festeja o festejava aquest dia en altres cultures i països del món. Una altra proposta és fer un treball intergeneracional per comparar com celebraven la festa els nostres avis i com ho fem ara. Els sentiments i/o les emocions són un altre aspecte important a treballar a l'aula. Emocions com la por, la tristor i la pena són normals que apareguin quan parlem de la mort. Aquests moments esdevenen espais idonis per aprofundir

en les pròpies emocions: com més sentiments i emocions ens hem permès sentir a la vida, més coneixement tenim de nosaltres mateixos, més eines tindrem, més forts serem.

Recursos pedagògics davant de la mort

A més de tota la tasca preventiva, si succeeix una mort a l'entorn escolar caldrà fer un treball específic de comiat. A continuació proposem alguns recursos pedagògics que poden ser útils:²

- Caixa o llibre de records: personalitzar una caixa o un llibre per guardar tot allò que es vulgui en relació amb el company o mestre mort (objectes, dibuixos, fotografies...).

“DES DE SEMPRE LES DIFERENTS CULTURES HAN FET FESTES DEDICADES A RECORDAR ELS DIFUNTS I HONORAR-LOS.”

- Diari: llibreta especial per anar-hi escrivint allò que va passar, el que se sent..., afegint-hi fotografies, dibuixos...
- Plantar algun arbre o planta.
- Fer un ram de flors.
- Dibuix lliure.
- Deixar anar globus:
 - Inflarem un globus gran amb heli, li lligarem moltes tires on s'enganxaran els diferents missatges escrits pels companys. Els nens

2. ESQUERDA, M.; AGUSTÍ, A. M. "El niño ante la muerte: Cómo acompañar a chicos y adolescentes que han perdido a un ser querido". *Milenio*, febrer 2012.

més petits poden enganxar-hi dibuixos. En presència de tots, en silenci, es deixa anar el globus.

- Amb globus petits. Cada infant té un globus que pot decorar posant-hi el seu nom o el del difunt. També es pot escriure un missatge o fer un dibuix que s'introdueix dintre del globus. Tots alhora els enlairem.
- Murals: es poden fer amb pintura o amb materials de diferents textures. També es poden fer amb fotografies, ja siguin del difunt o de les diferents situacions o activitats viscudes amb ell a l'escola.
- Bústia de cartes: en un lloc de la classe es posa una bústia o un sobre molt gran fet de cartolina amb el nom del difunt, on els companys poden dipositar cartes en les quals expressin les seves emocions o fets que voldrien compartir amb ell/a o simplement facin un dibuix.
- Compondre una cançó i interpretar-la amb instruments o escollir-ne alguna que el representi.
- Power Point: pensar en grup com explicar, com si fos un conte o història, la vida del difunt a través d'anècdotes viscudes. Acompanyar-lo amb músiques al·legòriques.
- Homenatge memorial: preparar un acte compost per cançons, moments de silenci, poesies, contes al·legòrics als sentiments i valors que s'estan vivint.

Cinefòrum: visionar en grup una pel·lícula relacionada amb la mort, el dol i els valors. Abans de passar la pel·lícula, cal oferir la informació que permeti entendre-la, plantejar els motius i la intenció

per la qual l'hem seleccionat i proposar preguntes que després s'hauran de contestar. En funció de l'alumnat amb qui haguem de parlar n'escollirem una o altra. No cal dir que és necessari visionar-les prèviament per valorar si s'adapten als nostres criteris.

Enllaços web de centres de recursos i bibliografia pedagògica:

- <www.xtec.cat/serveis/crp/a8904082/maleta-dol/bibliografia-dol.pdf>
- <www.cadduelo.org>
- <www.alfinlibros.com>



Comprar o fer servir joguines implica una sèrie de decisions al voltant d'aspectes relacionats amb el desenvolupament de l'infant, amb el seu entorn de joc i amb el context social consumista. Construir un escenari creatiu a l'aula i treballar a partir de preguntes obertes permet abordar les joguines des del diàleg entre els diferents punts de vista per facilitar la construcció del propi posicionament davant els fenòmens del món.

“A què juguem?” Un taller per treballar el joc i les joguines

RUTH GÓMEZ GIMENO

Educadora de l'Escola del Consum de Catalunya

MARTA FONOLLEDA RIBERAYGUA

Educadora de l'Escola del Consum de Catalunya

GENINA CALAFELL SUBIRÀ

Coordinadora didàctica de l'Escola del Consum de Catalunya

“Joc&Guina. Uau, quina joguina!!!”. Aquest és l'eslògan que s'ha creat per promocionar les noves joguines de la marca Joc&Guina. El seu responsable, l'inventor de joguines Joe Jocker, vol crear joguines que siguin molt innovadores, que tots els nens i les nenes sentin el desig de jugar-hi i per tant de comprar-les. Però... com fer-ho? Se li acudeixen més preguntes que respostes...

Les preguntes que podria fer-se un inventor abans d'inventar una joguina porten a plantejar-nos diferents aspectes sobre el joc i les joguines: ens ajuden a aprendre? I a imaginar? Podem crear i experimentar noves situacions? Ens ajuda a comunicar-nos i relacionar-nos amb els altres? Quin paper tenen en el desenvolupament dels sentits, el descobriment de noves sensacions o en el desenvolupament de l'equilibri, la destresa i la coordinació del propi cos? Etcètera.

Davant d'aquesta diversitat d'aspectes, decidir quina joguina comprem o fem servir no és una tasca fàcil. Comporta posar en relació diferents punts de vista, raonar-los, valorar-los, establir prioritats, etc., i adaptar-los al propi context. En aquest procés, un pensament creatiu ens pot ajudar a construir les pròpies opcions. La creativitat ajuda a imaginar,

comunicar i projectar situacions noves a partir dels elements coneguts; capacitat que sembla necessària a l'hora de prendre decisions complexes en contextos diversos.

Des d'aquest plantejament ha estat dissenyat el taller *A què juguem?*, ofert per l'Escola del Consum de Catalunya¹ a les aules de Cicle Mitjà de Primària. En aquest taller, la formulació de preguntes i la creació d'un escenari didàctic a l'aula permeten el diàleg entre diversitat de punts de vista al voltant de la compra i l'ús de les joguines:

- Les **preguntes** mediadores són una eina que ajuda a iniciar, estructurar i articular les diferents activitats del taller. A més a més ens permeten explorar, focalitzar i posar en relació una sèrie d'aspectes diversos relacionats amb el joc i les joguines. Treballar a partir de preguntes permet donar a l'alumnat ocasió d'expressar les seves opinions i vivències en relació al joc i a les joguines, per anar construint conjuntament una visió més complexa que incorpori altres punts de vista.
- La **creació d'escenaris didàctics a l'aula** permet conduir el taller a través d'un fil conductor que connecta la quotidianitat de l'alumnat amb situacions imaginàries. Aquest fil conductor permet anar teixint diferents idees en forma de relat, alhora que deixa la porta oberta a noves perspectives relacionades amb el joc i les joguines. Treballar a partir

de la creació d'escenaris didàctics permet als alumnes endinsar-se en la realització de les diferents activitats del taller, per després poder connectar els continguts treballats amb les compres futures.

El taller *A què juguem?*

El taller s'inicia quan un/a educador/a es presenta a l'aula acompanyat/da de Joe Jocker, un inventor de joguines que es troba desorientat i desmotivats. Per llençar al mercat la nova marca *Joc&Guina*, l'inventor ha de dissenyar cinc joguines innovadores, però no té idees per crear-les i vendre-les. Fins ara, totes les joguines que s'han inventat no han funcionat perquè no agradaven als nens i les nenes, o perquè no permetien jugar, o perquè no complien la normativa per poder ser comercialitzades. És per això que demana ajuda a l'alumnat.

Per donar-li un cop de mà, l'educador/a planteja la pregunta que dona nom al taller: *a què juguem?* Aquesta pregunta permet fer una pluja d'idees dels jocs i joguines que formen part de la quotidianitat de l'alumnat (*vegeu figura 1*), alhora que estimula altres preguntes, com: *Tots els jocs i les joguines són iguals? Sempre juguem amb joguines? Com puc saber què és i què no és una joguina? Sempre juguem de la mateixa manera?...* El diàleg al voltant d'aquestes qüestions fa emergir possibles opcions per classificar la diversitat de joguines.

Aquesta primera activitat convida l'alumnat a endinsar-se en un escenari didàctic on es fan visibles noves regles diferents de les de la quotidianitat de l'aula. En aquest nou escenari, s'hi presenta el fenomen de la compra i l'ús de joguines des d'una perspectiva oberta i multidimensional. Això permet continuar el taller focalitzant-lo en molts diversos punts de

1. L'Escola del Consum és un servei públic creat per l'Agència Catalana del Consum de la Generalitat de Catalunya, el qual té per objectiu afavorir la presència de l'Educació del Consum dins de l'àmbit educatiu català posant al servei de la ciutadania activitats diverses i oferint assessorament en matèria d'Educació del Consum. <http://www.consum.cat/escola_de_consum/index.html>.

vista: les joguines com a elements que fomenten el desenvolupament cognitiu, social, emocional i motor de l'infant; i les joguines com a productes de consum.

jugar al mateix? Què canvia si jugo sol o acompanyat? La manera de jugar canvia amb l'edat? És igual que jugar a casa que jugar al parc? Aprenem coses jugant...?

A què juguem?

Quan estic a casa i vénen els meus cosins, juguem al Monopoly, que és un joc de taula

...

Per jugar a fet i amagar no ens cal material.

Al parc jugo amb una corda de saltar. És un joc que canxa molt i només hi jugo una estona.

Jugar a la serp de Rubich m'agrada molt perquè ho tenem tots els meus amics i a més podem inventar-nos noves figures.

- Jocs de taula
- Jocs per jugar acompanyat
- Jocs sense joguines
- Jocs per pensar
- Jocs de córrer
- ...

Davant la gran abundància de perspectives al voltant de les joguines, l'inventor formula la pregunta *com és que ens agraden les joguines?* Després d'un petit diàleg al voltant de la pregunta formulada, l'inventor explica la seva experiència regalant joguines a diferents nens i nenes. Ha pogut comprovar que no tothom reacciona igual davant diferents joguines i en mostra exemples. Presenta les característiques, preferències i gustos de diferents nens i nenes i explica quina va ser la reacció de cadascun en rebre una joguina com a regal. A partir d'aquí s'estableix un diàleg amb l'alumnat al voltant de quina joguina podria haver rebut cada nen/a i per què (vegeu figura 2). Aquest diàleg fa emergir noves subpreguntes com: *A tothom li agrada*

Aquesta activitat convida l'alumnat a posar-se al lloc d'altres nens i nenes i imaginar les seves sensacions, opinions, formes d'acció, etc., al voltant dels jocs i les joguines. Des d'una perspectiva integradora de la diversitat individual, posa en joc diferents punts de vista que focalitzen en les joguines com a elements lúdics i creatius estimuladors del desenvolupament cognitiu, social, emocional i motor.

Com és que ens agraden les joguines?

Penso que en Pau està molt content perquè li han regalat una pilota i li encanta jugar al parc amb els seus amics

...

Potser, a la Laia li han regalat una joguina de nens petits. S'ha enfadat perquè s'avorrirà quan hi jugui.

Jo crec que la Martina s'ha sorprès perquè li han regalat una serp de Rubich, que és una joguina que està de moda, i a ella li encanten les coses noves

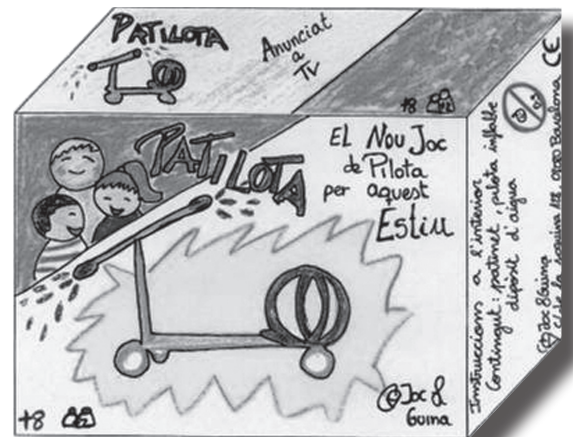
Després d'aquesta activitat, l'inventor de joguines comença a tenir algunes idees per començar a crear nous jocs i joguines, però això no és tot, sinó que ha de pensar com poder-les vendre en una botiga. Per vendre-les, ha de posar les joguines dins d'un embalatge i es pregunta si hi ha d'escriure alguna informació. Per ajudar-lo, l'educador/a planteja la pregunta: *què ens diuen les capsas de les joguines?* Aquesta pregunta propicia una activitat en la qual l'alumnat explora capsas de joguines per, conjuntament, anar fent una llista del contingut de l'etiquetatge de joguines i la seva utilitat per a la compra i l'ús. Aquest punt de partida estimula noves preguntes, com poden ser: *Totes les capsas de joguines són iguals? Quina informació es manté i quina canvia? Puc refiar-me del que diu a la capsa d'una joguina? Com utilitzo la meva joguina? Tots els jocs i les joguines són segures? Com puc saber si tothom pot jugar amb qualsevol joguina?*

En aquesta activitat l'alumnat explora les joguines des del punt de vista del consum per trobar-hi elements desconeguts fins ara: l'etiquetatge dels productes regulats per un marc legal específic. La informació en l'embalatge de jocs i joguines es configura com un dret per a les persones, alhora que es constitueix com una eina per comprar-les i utilitzar-les sota criteris de responsabilitat.

Finalment, l'inventor/a demana ajuda a l'alumnat per dissenyar les noves joguines de la marca Joc&Guina: *ens inventem una joguina?* Per orientar l'activitat, s'acorda un eix temàtic comú (per exemple, l'estiu) i s'escull a l'atzar dos dels aspectes tractats durant el taller (per exemple, ha de ser una joguina per jugar al carrer i per jugar en grup...). S'inicia una pluja d'idees relacionades amb aquests aspectes, la qual fa emergir noves preguntes com: *quines activitats ens agrada fer a l'estiu? De quantes maneres*

diferents puc jugar al carrer?, Com ens relacionem quan juguem en grup?, Les joguines que ja conec poden ajudar-me a crear noves joguines? A partir d'aquí, en grups, l'alumnat es posa en el paper de l'inventor de joguines no només per crear joguines noves, sinó també per dissenyar la capsa de manera que contingui l'etiquetatge necessari.

D'aquesta manera, l'activitat final dona mecanismes per poder relacionar els continguts treballats en el taller. Partir d'elements quotidians i coneguts ofereix una plataforma per poder imaginar possibles joguines i buscar estratègies perquè integrin el rigor de diferents punts de vista.



Conclusió

Abordar la compra i la utilització de joguines des del diàleg entre diversos punts de vista i deixant espai a la creativitat permet aproximar-s'hi de forma multidimensional i complexa. Aquest plantejament sembla una oportunitat per abordar els fenòmens del món de manera oberta al dinamisme del context i a la diversitat individual i col·lectiva. Més enllà de les joguines, els productes i serveis de consum canvien i es diversifiquen constantment, i contínuament ens situen davant de reptes i decisions noves.

Des del model educatiu de l'Escola del Consum de Catalunya, aquest plantejament ens sembla una oportunitat per formar ciutadans que, davant els actes de consum, prenguin decisions de forma activa, crítica i responsable. Per una banda, el treball a partir de preguntes és una aposta que persegueix la formació de ciutadans que qüestionin el món, més que no pas que reproduïxin respostes donades; una educació del consum que doti de competències per ser ciutadans amb esperit crític i actius. Per l'altra, un model d'educació del consum que fomenti la creativitat és una aposta cap a la formació de ciutadans autònoms i responsables que tinguin eines per abordar els reptes que els ofereix la societat de consum des de les pròpies necessitats.

Bibliografia

BANQUÉ, N; CALAFELL, G; QUEROL, M. (2011). "Em compres un somriure? Una proposta per treballar l'educació del consum a l'aula", dins *Perspectiva Escolar*, 352, p. 51-55.

PUJOL, R. M. (2001). "Necessitat de l'educació del consumidor (EdC) en el món actual", dins *Perspectiva Escolar*, 259, p. 2-7.



Mirades



Enric Lluch i Martín, la geografia, l'educació i el compromís cívic

Pilar Benejam Arguimbau

El passat dia 4 de desembre de 2012 va morir Enric Lluch i Martín, a l'edat de 84 anys. Professor, editor, mestre, impulsor d'innombrables iniciatives cíviques i de projectes culturals ha estat una figura clau per a la renovació pedagògica i de la geografia a Catalunya.

La mort de l'Enric Lluch, la seva absència definitiva, ens commou. Tanmateix, fa anys que estem de dol a causa de la seva llarga malaltia. Pensem que hom pot acceptar amb serenitat la mort i el sofriment perquè són part de la nostra finitud, però no podem comprendre i ens sentim ferits quan la mort és tan destructiva i despietada que allarga el sofriment fins al límit d'allò que és humà.

Nosaltres, els seus deixebles, companys i amics, el recordarem en la seva plenitud com el que era, com un gran mestre.

En una entrevista l'Enric va dir: "...Des que vaig començar la meua vinculació professional amb la geografia, m'he dedicat més que res a la docència i no tant a investigar o a escriure. Personalment em considero, abans que res, un professor de geografia."

L'Enric aviat va veure que en plena dictadura, l'escola era clau per propiciar el canvi polític i social necessaris, i que això comportava ajudar a fer de pont entre l'escola catalana del temps de la República i els intents de renovació pedagògica. Sempre va defensar i lluitar pel reconeixement de la dignitat de la docència perquè creure en l'educació, dins la nostra millor tradició pedagògica, comporta respectar també la dignitat de tota persona, basada en els tres grans principis de la



democràcia: la llibertat, l'equitat i la participació.

Allarg de la seva vida professional l'Enric va fer un extens recorregut participant activament en totes aquelles iniciatives que representaven una defensa de la democràcia, una afirmació de la catalanitat i, de la cultura catalana, una millora de l'educació i per tant, de la formació del professorat i una profunda reforma de la universitat. Per totes les instàncies i institucions on va passar va ajudar a construir coneixement i bones pràctiques. A tot arreu va formar equips i, una vegada consolidats, es retirava discretament, sabent que deixava en bones mans el que havia ajudat a construir i així poder dedicar-se a una nova tasca.

Des d'aquesta revista ens cal destacar l'estreta relació de l'Enric Lluch amb Rosa Sensat. A principis dels anys seixanta, a l'escassa preparació inicial que rebien els mes-

tres s'hi va ajuntar el problema de l'escolarització dels infants arribats en l'allau migratòria. La preocupació per la millora de la formació del professorat va propiciar diverses iniciatives, però no va ser fins a l'any 1965 que s'inicià l'Escola de Mestres Rosa Sensat, dirigida per Marta Mata. Enric Lluch, un dels fundadors de Rosa Sensat, sempre hi va estar present



com a professor de cursos de tarda, com a promotor de les Escoles d'Estiu, com a patró de la fundació Artur Martorell, i com a guia sempre reclamat per tots i, especialment, pels membres del seminari de Ciències Socials.

Com a mestre i geògraf ens va contagiar la passió pel coneixement. Gran lector i persona d'una sòlida preparació científica, ensenyava la geografia amb rigor, exigència i cordialitat. L'Enric sempre va insistir en dues idees bàsiques: la necessitat de conjugar l'estudi dels grans problemes del món amb l'estudi del medi, i la consideració de la Geografia com a ciència social. Abel Albet, deixeble seu a la universitat, diu de l'Enric que feia: "una geografia capaç de mantenir una actitud políticament transformadora, socialment progressista, econòmicament justa, culturalment tolerant, èticament compromesa, estèticament precisa, científicament oberta i una manera de ser caracteritzada per l'honestetat, la integritat i el rigor".

Com a bon mestre estimava els seus alumnes i companys. Ens acollia, però ens exigia, ens feia créixer. Sempre trobava temps per atendre a tothom: escoltava amb atenció els nostres punts de vista però, seguidament, plantejava alguna

qüestió, que no resultava gens banal, i suggeria un seguit de lectures. Alguns recordem com emplenava de tinta vermella els escrits que hom s'atrevia a posar a la seva consideració, observacions que resultaven sempre una bona lliçó.

Desapareixia quan les coses anaven rodades, però el trobaves sempre molt a prop quan tenies problemes importants. Penso que els qui hem treballat amb ell li devem gran part de la nostra formació.

Com a bon mestre sempre va treballar en equip, a l'escola Costa i Llobera, a Rosa Sensat, al Departament de Geografia de la Universitat Autònoma que ell va crear i on va treballar fins a la jubilació. Sabia que ensenyar és una tasca col·lectiva i que la participació és el que fa possible la comprensió, el compromís i la fidelitat per un projecte.

Ara, quan la mort ens obliga a un adéu sense retorn, guardarem el record del Enric com un patrimoni. Ha estat un privilegi haver treballat amb ell i haver-lo estimat com a persona, com a mestre, com a company i com a amic.



El teu suport, avui, alimenta el futur de molts infants

El teu compromís
és clau perquè ho
aconsegueixin!

ALEX

L'educació és una necessitat bàsica per a tots els infants

Al Casal dels Infants ajudem molts nens i joves a superar cada obstacle per difícil que sembli. Els fem costat, a ells i a les seves famílies, els ajudem a l'escola, construïm espais de confiança i seguretat, fan amics, troben referents... perquè tinguin el màxim d'oportunitats i s'esforcin tot el que puguin per tirar endavant.



Casal dels Infants

acció social als barris

Junta de Comerç, 16 | 08001 Barcelona | Tel. 93 317 00 13 - Fax 93 301 16 06 | info@casaldelsinfants.org | www.casaldelsinfants.org

Transferència o ingrés a:

"La Caixa" 2100-3001-62-2500027076 | Catalunya Caixa 2013-0087-16-0200448775

Ressenyes i novetats



El camí de l'energia

Grup de Treball Scientia Omnibus: Digna Couso, Jordi de Manuel Barrabín, Josep Masalles, María del Pilar Menoyo, Marta Simón, Ramon Grau, Marcel Costa.
Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2012.

NEUS SANMARTÍ

Actualment, de materials didàctics a disposició del professorat en tenim molts (només ens cal navegar per Internet una estona), però no n'hi ha tants que siguin el producte d'un grup de professors que els han pensat, els han experimentat i els han tornat a pensar i a experimentar, en cicles sense un final perquè el treball continua.

El tema de l'energia és potser el més nuclear del currículum. Si només poguéssim ensenyar un concepte, segurament l'escollit seria aquest, ja que per explicar el món, el seu funcionament i els seus canvis, sempre hem de pensar en l'energia que es transfereix. A més, quan hem de prendre decisions sobre com cal actuar davant de problemàtiques ambientals, no podem deixar de tenir en compte què passa amb l'energia.

La matèria es conserva, però l'energia flueix, és a dir, quan es transfereix en qualsevol canvi excepte en la fotosíntesi, una part no la podem tornar a utilitzar per fer un treball útil. Per això mai no podem

EL CAMÍ DE L'ENERGIA

analitzar un problema només des d'un sol punt de vista, cal pensar sempre també en què passa amb l'energia. Per exemple, en els darrers anys s'ha aconseguit disminuir en un 20% el consum d'aigua en els regadius, però a costa d'augmentar més d'un 200% el consum d'energia. Podem pensar que, de fet, hem avançat molt poc en la resolució del problema de l'aigua i menys en el de l'energia.

El llibre *El camí de l'energia* proposa aprofundir en aquesta qüestió i recull activitats al voltant de tres grans nuclis temàtics: "L'ús de l'energia", que proposa reflexionar sobre si l'actual estil de vida dels països desenvolupats és sostenible tenint en compte l'energia que consumeixen; "El camí de l'energia: l'alimentació", que centra les propostes didàctiques en la manera com les plantes emmagatzemen l'energia del sol i com les persones la utilitzen en alimentar-se; i "El camí de l'energia: de casa a la central", que busca aprofundir en el coneixement de la manera com l'energia elèctrica arriba a les cases i en el dels diferents efectes de la transferència d'aquesta energia.

Quins encerts té la proposta didàctica?

A part de l'elecció del contingut, ben justificat com hem vist, cal remarcar la qualitat del disseny de la proposta didàctica.

En primer lloc, pel context escollit com a fil conductor –la comparació entre l'estil

de vida de nois i noies de tres països ben diferents com són el Nepal, Nicaragua i Catalunya– i perquè aquest es va recuperant al llarg dels diferents nuclis temàtics. No s'utilitza com a excusa només per "motivar" inicialment, sinó que hi ha una intenció educativa clara orientada a promoure la presa de consciència de les desigualtats i a aprofundir en la manera d'actuar responsablement i com això té relació amb el canvi d'un model de vida fonamentat en el consum.

En segon lloc, perquè hi ha una idea "forta", la del camí de l'energia (tant en processos biològics com en aquells més tecnològics), que dóna sentit a la seqüència dels continguts que es van introduint. Trenca, per tant, amb la clàssica separació biologia-física/química i cada activitat té sentit en funció d'aquest fil conductor. I el fet que hi hagi una idea nuclear no és obstacle perquè es facin connexions amb continguts de moltes altres disciplines: lectura, poesia, expressió oral, argumentació, matemàtiques, ciències socials, tecnologia... És una aposta didàctica clarament competencial.

En tercer lloc, perquè parteix de les idees prèvies de l'alumnat i les té en compte en plantejar les activitats. No pretén "dir" què és l'energia i com es va transferint, sinó que busca que l'alumnat reconegui en què i com ha de canviar els punts de vista inicials que no són coherents amb el coneixement científic actual. És una proposta centrada en l'alumnat, en la

seva activitat i no en l'explicació del professorat (o del llibre), i s'hi estimulen tot tipus d'interaccions entre els alumnes, ja sigui en petit grup o en gran grup.

En quart lloc, perquè planteja activitats de síntesi per promoure que cada estudiant organitzi el seu coneixement i sigui conscient del que ha après. No es busca donar receptes, sinó que l'alumnat construeixi el seu propi esquema i el reguli i millori amb ajuda dels companys i del professorat.

I en cinquè lloc, per l'esforç en la creació de llenguatge. La lectura del llibre ens mostra com s'ha intentat parlar dels conceptes de manera que puguin tenir sentit per a l'alumnat, evitant utilitzar termes científics sense que primer no s'hagin construït bé les idees que resumeixen. Segurament aquest és un aspecte de la proposta que encara necessita una nova revisió, ja que no sempre és coherent. No és un tema fàcil, perquè els llibres de text tendeixen a utilitzar un llenguatge molt empaquetat, i quan s'intenta desempaquetar-lo, o el que és el mateix, s'intenta parlar de les idees en un llenguatge més proper al quotidià, s'ha de trobar la manera més idònia d'expressar-les. Els divulgadors tenen ben clara la dificultat i, en algun sentit, ensenyar comporta divulgar. Els professors també ho tenim clar quan, en alguna de les nostres classes enregistrades, escoltem com hem explicat alguna idea i ens adonem que potser no hem sabut trobar la millor manera de fer-ho.

És possible que també calgui un aprofundiment en la manera de conceptualitzar la idea de "camí de l'energia". Una possible línia seria incidir més clarament en la idea de sistema inicial (abans del canvi analitzat) en comparació amb el final (després del canvi) i reconèixer quan una part de l'energia es dissipa i no s'aplica a un treball útil. Són idees

que, de fet, ja formen part de la proposta didàctica, però que potser requeririen una millor sistematització. Cal ajudar l'alumnat a comprendre que el fet que l'energia es conserva no és incompatible amb la necessitat d'estalviar-la i usar-la amb responsabilitat.

Estem, per tant, davant d'una proposta didàctica molt suggeridora i força coherent amb les aportacions de la recerca en el camp de l'ensenyament de les ciències. És el resultat d'un llarg camí del grup de professors que l'ha dissenyat, i que ha estat capaç de comunicar-la per escrit. Un camí que de ben segur no acaba aquí, perquè l'exercici responsable de la professió d'ensenyar comporta no deixar d'innovar mai.

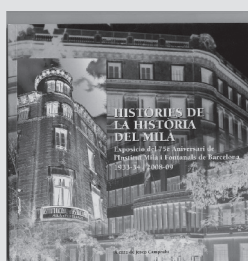


Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

40 anys d'Escola Nabí.
 Barcelona: Escola
 Nabí, 2012.

*El benestar als centres
 i en el professorat:
 l'estat de l'educació
 a Catalunya. Anuari
 2011.* Jordi Longás,
 Miquel Martínez
 (coords.). Barcelo-
 na: Fundació Jaume
 Bofill, 2012 (Políti-
 ques; 77).



CAMPRUBÍ, Josep.
*Històries de la
 història del Milà.*
 Barcelona: Institut
 Milà i Fontanals,
 2012.

*Cómo aprender a amar
 en la escuela.* Maria
 Dolors Renau (ed.).
 Madrid: Los Libros
 de la Catarata, 2012
 (Los libros de la Ca-
 tarata; 411).

ESTOPÀ BAGOT, Rosa; CAR-
 RERA-SABATÉ, Josefina;
 CREUS BELLET, Imma.
*EnRaonar: lingüística
 general i aplicada per
 a la pràctica logopè-
 dica.* Barcelona: Hor-
 sori, 2011 (Manuals;
 Textos universitaris).

Extracte del llibre

Els estudis sobre el llenguatge i la logopèdia; Noci-
 ons lingüístiques bàsiques
 per a la logopèdia; L'origen
 del llenguatge; Psicolin-
 güística; Sociolingüística;
 Fonètica i fonologia; La
 unitat lèxica; Sintaxi; Se-
 màntica i pragmàtica.

*El impacto de la crisis
 en las familias y en la
 infancia: Observato-
 rio Social de España.*
 Vicenç Navarro (dir.),
 Mònica Clua-Losada
 (codir.). Barcelona:
 Ariel, 2012 (Ciencias
 sociales Sociología
 Ariel)

Extracte de l'índex

Crisis econòmica y pobre-
 za infantil en algunos paí-
 ses de la Unión Europea;
 Exclusión social de los ho-
 gares con hijos. Incidencia
 de la crisis económica; El

impacto de la crisis en el
 bienestar social de la in-
 fancia en España; Situaci-
 ón y respuestas desde las
 administraciones públicas
 y el tercer sector a la infan-
 cia en riesgo de exclusión
 social a partir de la crisis.



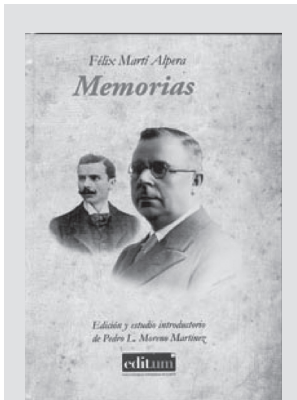
GALARDINI, Anna Lia.
Participació. Bar-
 celona: Rosa Sen-
 sat, 2012 (Temes
 d'Infància; 69).

Extracte del llibre

Espais i relacions: un con-
 text acollidor; Construir
 la identitat; Compartir el
 projecte educatiu; La vida
 quotidiana i els seus es-
 pais; Proximitat i afecte;
 Els instruments del dià-
 leg; La documentació: per
 a què?; Cada escola té la

seva història; Documentar les experiències educatives; Documentar la participació de les famílies.

LLINÀS, Glòria. *Carles Aulí Vila: aproximació biogràfica*. Barcelona: Rosa Sensat, 2012. XIV Premi Mestres 68.



MARTÍ ALPERA, Félix. *Memorias*. Edición y estudio introductorio de Pedro L. Moreno Martínez. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2011.

MONFERRER I CELADES, Josep Maria. *El Camp de la Bota: un espai i una història*. Barcelona: Octaedro, 2012.

PERALTA ESPINOSA, M. Victoria. *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica*. Santiago de Xile: Universidad Central de Chile, 2011 (Serie Nuestra Historia de la Educación Infantil; 6).

ZAYAS, Felipe. *10 ideas clau: la competència lectora segons PISA: Reflexions i orientacions didàctiques*. Barcelona: Graó, 2012 (Biblioteca d'Articles; 187).

Extracte de l'índex

La competència lectora és una competència bàsica; Llegim en diferents situacions i amb objectius diversos; La lectura està condicionada per la naturalesa dels textos; Els lectors interactuem de maneres diferents amb els textos segons el que necessitem fer-ne; Localitzar i seleccionar i processar la informació; Saber llegir suposa saber reflexionar sobre el contingut i la forma dels textos.



SANS, Soledat; BALADA, Marta. *Volum*. Barcelona: Rosa Sensat, 2012 (Fragments; 14).

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934.817.373
E-mail: associacio@rosasensat.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____

Nom _____

Adreça _____

Tel. _____

CP _____

Població _____

Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

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

Centre: Públic

Privat

Concertat

Et subscrius a **Perspectiva Escolar** per a l'any 2012 (6 números)

Preu soci/a: **40 euros**. Preu no soci/a: **50 euros**

Pagament:

Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____

Nom _____

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

ció) _____

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____

Província _____

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

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona