

PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT

Núm. 392 - Març / Abril 2017

# PERSPECTIVA ESCOLAR

## SABER PARLAR

- Llum i fosc: la realitat del suïcidi adolescent
- El magnetisme de la música



# S

SUMARI  
març - abril '17  
392

## EDITORIAL 2

Ens volen analfabets per seguir manipulant-nos? 2

## MONOGRÀFIC 4

### Saber parlar 4

Oraula, una formació experiencial. *Montserrat Vilà i Josep M. Castellà* 8

La primera conferència: el nom de la classe. *Cristina Morales i Carme Josa* 14

*Defensem les nostres idees. Cristina Giner* 18

I tu què hi dius? Una experiència per començar a debatre. *Mercè Canals* 23

Com preparar un discurs oral formal amb alumnes de primer d'ESO. *Montserrat Muntané* 29

Fes-me'n cinc cèntims! *Victòria Hernández* 33

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana 38

## ESCOLA 40

Llum i foscor: la realitat del suïcidi adolescent. *Glòria Iniesta* 40

El magnetisme de la música. *Anna Agudo* 49

El repte de l'ensenyament interdisciplinari. *Maria Mateo i Ferrer* 54

## MIRADES 60

AEIOU. *Elena Montiel* 60

L'escola comuna. *Antoni Tort* 63

Lorenzo Milani. *Miquel Martí* 66

## RESSENYES I NOVETATS 68

Què ens fa humans. *Antoni Poch* 68

Neurociència per educadors. *Leonor Carbonell* 71

No som aquí per rendir-nos. *Montse Lloveras* 72

Novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 79

CONSELL DE REDACCIÓ: Emma Bosch, Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Antoni Domènech, Àngel Domingo, Begonya Folch, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DÍSSENY GRÀFIC: Clictraç, scl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanya-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: 52€. EXEMPLAR: 12€, IVA inclòs

 Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència

«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.»



# E ditorial

L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura ha estat sempre una de les prioritats de l'escola. Ha estat, i és, necessari perquè la ciutadania es pugui desenvolupar sense massa problemes, es pugui orientar i prendre decisions de tota mena.

Amb les tecnologies i la societat de la informació i de la comunicació sembla que els aprenentatges adquirits a les classes de llengua i de la resta de disciplines que tenen en el text l'instrument bàsic de comunicació han deixat de ser suficients. De fet, ja se sabia de temps que saber llegir i escriure no n'hi havia prou per situar-se en el món si només ens quedàvem amb la dimensió tècnica de l'escriptura i la lectura i no apreníem la seva dimensió ideològica i substantiva. És a dir, si no érem capaços d'entendre el sentit de les paraules, i dels textos que generaven, i anàvem més enllà del que estava escrit o del que escrivíem per prendre consciència de la naturalesa ideològica del relat construït per altres o per nosaltres mateixos.

Avui, però, amb l'eclosió de la informació i el seu accés tan fàcil a través dels telèfons mòbils, de les *tablets* o dels ordinadors i amb l'esclat de noves formes de fer política que usen i abusen d'aquests mitjans, la situació comença a ser preocupant i ens hauria de fer repensar què estem fent a les escoles i què hauríem de fer.

Com saber on és la veritat en les informacions que ens arriben? Com donar credibilitat a qui emet la informació? És una veritat, és una «pre-veritat», una «postveritat» o simplement una presa de pèl o una bestiesa? Estem davant d'un fet real, contrastat o d'un fet alternatiu, inventat, creat i dissenyat per fer-nos creure que és real? D'un fet o d'una opinió poc argumentada que vol passar per un fet?

No sembla fàcil esbrinar on és, o qui diu, la veritat. Bona part de les informacions estan fardades de sentiments i emocions que enterboleixen les nostres ments i la nostra capacitat de raonar. S'utilitzen les imatges per impressionar

# ENS VOLEN ANALFABETS PER SEGUIR MANIPULANT-NOS?

la nostra sensibilitat o es fabriquen vídeos on es dramatitzen les conseqüències del que s'enuncia.

Què es pot fer des de l'escola? Evidentment, l'escola no té la vareta màgica per canviar radicalment la situació. I menys quan els sabers escolars són també construccions altament ideològiques on, sovint, tampoc no se sap massa bé on és la veritat. On s'ensenyen fets, conceptes i teories obsoletes, que la nostra quotidianitat ja ha superat o se segueixen tractant algunes qüestions –com el gènere, en un món on diàriament ens llevem amb un feminicidi– des de la perspectiva de sempre.

L'Stanford History Education Group<sup>1</sup> acaba de publicar els resultats d'una recerca la finalitat de la qual era esbrinar la capacitat d'estudiants –nadius digitals ja– de totes les etapes educatives, inclosa la universitària, de jutjar la credibilitat de la informació que arriba a través de telèfons intel·ligents, *tablets* i ordinadors. Els seus autors afirmen que els estudiants són capaços simultàniament d'entrar al Facebook i al Twitter, de pujar un *selfie* a Instagram i d'enviar un text a un amic, però tots –universitaris inclosos– són fàcilment enganyats davant de la informació que els arriba a través de tots aquests mitjans i de les xarxes socials que tenen al darrere. Dominen la tècnica però ignoren la ideologia!

L'escola pot fer poc, però segur que alguna cosa pot fer. Per exemple, fomentar el pensament crític i creatiu de l'alumnat a partir de les noves concepcions de la

literacitat crítica. O ensenyar, com proposa Chomsky<sup>2</sup>, les estratègies per evitar la manipulació mediàtica, fent-les extensives també a les xarxes socials. O, com afirma el mestre Jordi Nomen, «si hem après a pensar per nosaltres mateixos, trobarem els criteris sobre els quals edificar els nous passos, intencions, causes, conseqüències, circumstàncies, mitjans, valors. Amb aquestes eines construirem les decisions i analitzarem els encerts i els errors, després de gestionar les emocions que ens filtren la mirada. I finalment entendrem que la llibertat es troba més dins nostre que fora. I aleshores haurem d'assumir que som responsables, que les nostres decisions ens perfilen»<sup>3</sup>. En definitiva, ensenyar per aprendre a ser ciutadans i ciutadanes que pensin, sentin i actuïn com a persones lliures i solidàries per construir un món més just i més de bon viure per a tothom més enllà de les mentides, de les postveritats o dels fets inventats que ens arribin per les xarxes.



1. <<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlansExecutive%20Summary%2011.21.16.pdf>>.

2. <<http://www.educacionmediatica.es/noam-chomsky-las-10-estrategias-de-manipulacion-mediatica/>>.

3. Jordi NOMEN, 2016. El nen filòsof. Com els infants poden aprendre a pensar per ells mateixos. Barcelona: Arpa y Alfíl, p. 15.

# Monogràfic

## **Propostes per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal**

### ***Saber parlar, una competència comunicativa i social***

Els centres educatius, d'acord amb el currículum oficial, que incideix en la importància que tenen les competències comunicatives en general, i en particular les competències orals, en la formació integral dels nens i nenes, dels nois i noies, han d'oferir als seus alumnes la possibilitat d'aprendre a comunicar-se oralment amb eficàcia i adequar-se als diversos usos socials de la llengua.

La importància de l'expressió oral ve determinada per la relació que hi ha entre llenguatge i pensament, per la dimensió cultural que una llengua manifesta, i pel paper que juga en la participació i la integració en la vida social. Dominar aquesta competència, saber parlar de manera adequada en diferents situacions i contextos pot esdevenir integrador o discriminador. De tot això es desprèn que és necessari que els centres educatius, vetllant per l'equitat i per la igualtat d'oportunitats, incorporin en les seves programacions un treball de llengua oral formal, explícit i sistemàtic, que permeti als alumnes desenvolupar d'una manera eficaç aquesta competència.

El CESIRE té entre els seus objectius principals detectar i recollir aspectes de millora educativa, així com promoure i impulsar línies d'innovació que puguin ajudar els centres educatius a donar resposta a les necessitats de millora. El grup de treball Oraula n'és una mostra.

Davant d'una necessitat de millora relacionada amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal a les aules, el CESIRE-àmbit lingüístic va decidir crear un grup de treball integrat per docents de diferents nivells educatius, sensibilitzats per la millora d'aquesta habilitat lingüística, que ha funcionat durant els cursos 2012-13 i 2013-14, assessorats pels professors Montserrat Vilà i Santasusanna (UAB) i Josep M. Castellà i Lidon (UPF). Les persones que han integrat aquest grup de treball són: Carme Josa i Cristina Morales, de l'escola Serra de l'Obac (Terrassa); Cristina Giner, de l'escola Estel-Guinardó (Barcelona); Laura Alcaraz, de l'escola Patufet-Sant Jordi (l'Hospitalet de Llobregat); Roser Miquel, de l'escola IPSI (Barcelona); Montserrat Muntané, de l'institut Torredembarra (Torredembarra); Mercè

Canals, de l'institut Lluís Companys (Ripollet); i Victòria Hernández, de l'institut Maria Aurèlia Capmany (Cornellà de Llobregat).

El grup de treball Oraula es marcarà quatre objectius prioritaris: compartir les pràctiques de llengua oral dels docents que integren el grup; compartir, també, unes orientacions didàctiques i metodològiques, fonamentades i avalades per la comunitat científica a través dels experts que integren el grup; aplicar a les aules aquestes orientacions a partir del disseny de seqüències didàctiques que els diferents centres elaboraran tot partint de les seves experiències i de la seva singularitat; i, finalment, reflexionar i valorar l'experiència formativa i la millora que el treball de la llengua oral formal ha comportat.

El projecte Oraula s'organitza en diferents fases tot seguint un cicle de recerca-acció orientat pels experts universitaris del grup. Aquestes fases parteixen de les experiències dels docents i combinen sessions de construcció de coneixement teòric amb sessions de disseny, elaboració, reflexió i revisió de les propostes didàctiques dutes a terme pels docents.

Amb l'objectiu de reflexionar i valorar l'experiència formativa, i la seva repercussió en la millora de l'aprenentatge de la llengua oral formal, des del CESIRE es proposa enregistrar les seqüències didàctiques implementades a l'aula. Per tal de compartir els mateixos criteris d'elaboració del vídeo, s'acorda que l'estructura de l'enregistrament tingui les parts següents: visualització de la dinàmica d'aula, reflexió per part del docent sobre el desenvolupament de l'experiència i opinió dels alumnes. Un cop fets els enregistraments, es proposa una sessió d'observació i de reflexió conjunta amb l'objectiu de detectar i incorporar millores pedagògiques i didàctiques en les seves seqüències didàctiques.

Des del CESIRE-àmbit lingüístic es creu oportú impulsar i difondre, pel seu valor pedagògic, tant l'experiència formativa com les propostes didàctiques realitzades. Per aquest motiu es publiquen en format digital a l'ARC<sup>1</sup> (Aplicació de Recursos al Currículum) les diferents seqüències didàctiques i els vídeos corresponents i es prepara el monogràfic que teniu a les mans.



# Monogràfic

Els articles que hi trobareu s'organitzen en dos gran blocs. El primer explica el model formatiu seleccionat, basat en la reflexió sobre la pròpia pràctica, i ofereix, també, unes orientacions per al treball de la llengua oral formal a les aules. El segon bloc inclou cinc seqüències didàctiques, de diferents etapes educatives (infantil, primària i secundària), elaborades i implementades a les aules per docents de diferents centres educatius. Per a la selecció s'han tingut en compte especialment dos criteris: el valor pedagògic de la proposta i el recobriment de les diferents etapes educatives.

En primer lloc, la proposta *La primera conferència: el nom de la classe* respon a l'etapa d'Educació Infantil. Ha estat dissenyada per Carme Josa i Cristina Morales de l'escola Serra de l'Obac de Terrassa. Aquesta seqüència didàctica, centrada en la metodologia de l'aprenentatge basat en projectes, planteja als alumnes de cinc anys la tasca de presentar i exposar, davant dels alumnes de sisè de Primària, les característiques de l'animal que dona nom al seu grup classe. El rigor de la planificació de l'activitat permetrà visualitzar els aprenentatges que els alumnes tenen en relació amb la dicció, el to o la intensitat de la veu, així com el fet de respectar els torns de paraula i l'escolta atenta a les intervencions dels altres companys.

En segon lloc, la proposta *Defensem les nostres idees* està pensada per als alumnes del cicle superior de Primària. Ha estat dissenyada per Cristina Giner durant la seva estada a l'escola Estel-Guinardó de Barcelona. Aquesta seqüència d'activitats proposa, com a tasca final, l'organització d'un debat fonamentat amb arguments i contraarguments. La planificació de les activitats que conformen la seqüència portarà l'alumnat a seleccionar un tema d'interès que contingui una certa controvèrsia social, a documentar-se i a redactar arguments per defensar la seva posició, tot mantenint una actitud d'interès i respecte per les idees dels altres a través de l'ús adequat del llenguatge.

En tercer lloc es presenta la tercera proposta, *I tu, què hi dius? Una experiència per començar a debatre*, dissenyada per Mercè Canals de l'institut Lluís Companys de Ripollet, adreçada a alumnes de tercer i quart d'ESO. L'objectiu final d'aquesta seqüència és la realització d'un debat formal no espontani a l'aula, en forma de tertúlia, incorporant el bon ús tant dels connectors que organitzen el discurs com dels que relacionen les diferents idees o conceptes. La seqüència parteix d'un treball amb textos escrits a partir dels quals els alumnes observen les diferències entre l'expressió d'opinions espontànies, fruit de l'emoció, i les que estan ben documentades i argumentades; després,

l'activitat passa a una segona fase en la qual s'organitza un joc didàctic al voltant dels connectors.

En quart lloc, es mostra la proposta *Com preparar un discurs oral formal amb alumnes de primer d'ESO*, dissenyada per Montserrat Muntané de l'institut Torredembarra, adreçada a alumnes de primer d'ESO. Els alumnes fan una exposició oral davant la resta de la classe a partir de l'elecció d'una determinada xarxa social i d'un procés de recerca i documentació sobre la xarxa triada. Treballen en equip per planificar l'exposició i l'assagen diverses vegades, tot utilitzant els recursos propis de la llengua oral formal.

Per últim, es presenta la proposta *Fes-me'n cinc cèntims!*, dissenyada per la professora Victòria Hernández de l'institut Maria Aurèlia Capmany de Cornellà de Llobregat, adreçada a un grup reduït d'alumnat majoritàriament estranger —provinent d'aula d'acollida, de necessitats educatives especials o d'escolarització interrompuda— que cursa una matèria optativa de primer cicle d'ESO amb l'objectiu de desenvolupar la seva competència discursiva. Els alumnes expliquen breument la necessitat de no perdre una eina TIC del centre, justificant-ho de manera oral formal, amb naturalitat i respecte.

NÚRIA CARRILLO, LAURA FARRÓ I ROSER MARTÍNEZ  
Membres del CESIRE<sup>2</sup>-àmbit lingüístic,  
del Departament d'Ensenyament  
Coordinadores del monogràfic



1. Enllaç a l'aplicació de recursos curriculars (ARC): <<http://apliense.xtec.cat/arc/>>.

2. CESIRE (Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i a la Recerca Educativa).





*El grup Oraula va néixer per promoure l'ensenyament de la llengua oral formal, un ingredient fonamental del currículum lingüístic que, malgrat aquesta consideració normativa, no és objecte de gaire dedicació real a l'ensenyament de casa nostra. Convençuts que qualsevol transformació didàctica profunda implica el convenciment del professorat i l'experimentació i la formació subsegüents –els decrets poden ser anteriors o posteriors, però no en són l'element decisiu–, vam dirigir els nostres esforços cap a la reflexió sobre la pràctica docent i el disseny d'una activitat formativa experiencial sobre la didàctica de la llengua oral.*

## Oraula, una formació experiencial

### **MONTSERRAT VILÀ SANTASUSANA**

Professora titular d'Estratègies Discursives i  
Anàlisi del Discurs Oral  
Universitat Autònoma de Barcelona

### **JOSEP M. CASTELLÀ LIDON**

Professor titular de Filologia Catalana  
i Anàlisi del Discurs  
Universitat Pompeu Fabra

L'orientació d'aquesta activitat, *Oraula, llengua oral a l'aula*, dissenyada conjuntament amb Natàlia Maldonado i Francina Martí, en aquell moment tècniques del CE-SIRE de l'àmbit lingüístic del Departament d'Ensenyament, va defugir volgutament el format predominant en la formació del professorat: la presentació de coneixements teòrics i de propostes pràctiques ja elaborades, que el professorat ha d'entendre, adaptar i traslladar a les seves classes.

La nostra proposta va consistir a prendre com a punt de partida l'experiència de les docents, la seva pràctica real i les necessitats de millora percebudes per elles mateixes per desenvolupar un procés conjunt de reflexió (*per què funcionen o no les activitats?*) i millora (*com podem fer-les funcionar més bé?*) de la pràctica d'ensenyament de la llengua oral. La proposta cerca explícitament, en paraules d'Olga Esteve (2004), d'«adoptar un model més lligat a la realitat del docent en formació, que parteixi de les experiències viscudes i de la realitat del seu futur professional; un model, en definitiva, que parteixi de la persona mateixa i no del saber teòric». El docent hi aporta la necessitat real i el coneixement del terreny que li permet iniciar una reflexió profunda que el mena a una autèntica «reestructuració de l'experiència», d'acord amb el seu estil docent.

Des d'aquesta perspectiva, la tasca del formador que dirigeix l'activitat no és explicar uns continguts teòrics previs estandarditzats, sinó aportar coneixements que responguin a les necessitats que sorgeixen del mateix procés de formació, en les dosis i amb l'enfocament que requereixi la situació concreta de reflexió sobre l'aprenentatge:

«Durant el procés de reestructuració de l'experiència, a partir d'una reflexió sistemàtica, es poden crear vincles amb coneixements de tipus teòric, però tenint sempre present que la naturalesa d'una teoria rellevant per a la pràctica és completament diferent de la del saber teòric en el sentit tradicional. No es tracta d'un coneixement conceptual (Teoria, "amb majúscula"), sinó d'un de perceptual (teoria, "amb minúscula"). Aquesta darrera equival a la conceptualització que pot arribar a elaborar el subjecte en formació mateix a partir de la reflexió sobre les seves experiències, i que progressivament es va contrastant amb el

saber teòric més elaborat». (Esteve, 2004)

D'acord amb aquest plantejament, l'activitat formativa es va anar dissenyant progressivament, a partir de les aportacions dels membres del grup i de l'activitat reflexiva individual i grupal. No es va exposar una teoria prèvia, ni tampoc no es va furnir una llista d'activitats didàctiques ja dissenyades per aplicar a les classes: el gruix de l'activitat formativa i els resultats que se'n van desprendre van sorgir del grup en formació a partir de tres qüestions: *a)* què feien fins al moment a classe, *b)* què volien fer, i *c)* com podien fer-ho; i tot això, sense estar soles: amb l'ajuda i l'opinió de les companyes i de l'equip de formadors.

D'altra banda, el CESIRE va formar un grup multinivell i plurilingüe, amb docents seleccionades d'Infantil, Primària i Secundària que treballessin o estiguessin interessades a treballar de manera més sistemàtica la llengua oral (català, castellà o anglès) formal a l'aula.



Les fases en què es va desenvolupar l'activitat formativa experiencial a *Oraula* van ser les següents:

#### Fase 1 (curs 2012-13)

- Coneixement i conformació del grup: creació d'un clima de complicitat
  - Expectatives sobre el grup: diagrama de Venn
- Presentació d'activitats orals prèvies dels docents: punts forts i febles

#### Fase 2

- Identificació de dificultats per a l'ensenyament del discurs oral i reflexió sobre les causes
- Discussió i selecció d'una tasca o seqüència didàctica (SD) per desenvolupar a les aules

#### Fase 3

- 1a aplicació de la tasca o SD triada, amb observació i enregistrament
  - Avaluació individual i grupal (LOCIT, veg. més avall) i millora de l'activitat

#### Fase 4 (curs 2013-14)

- 2a aplicació de la tasca o SD, amb observació i enregistrament
  - Avaluació grupal de la resolució de dificultats
    - Avaluació final del projecte

### Fase 1

El primer objectiu és crear grup i construir complicitats i sinergies. S'utilitzen el diagrama de Venn i altres activitats exploratòries per conèixer les expectatives del grup sobre la tasca a desenvolupar. A més, cada docent presenta activitats fetes a classe en cursos anteriors, amb anàlisi de punt forts i febles.

### Fase 2

A partir de l'experiència dels docents s'identifiquen les dificultats per a l'ensenyament del discurs oral en públic i se n'analitzen els perquè. Cada docent presenta al grup una activitat nova per experimentar a la seva aula, es discuteix, hi ha breus inputs teòrics i se'n fa un disseny compartit, tot proposant alternatives a problemes individuals d'organització de l'aula, d'avaluació, dels continguts a treballar, etc.

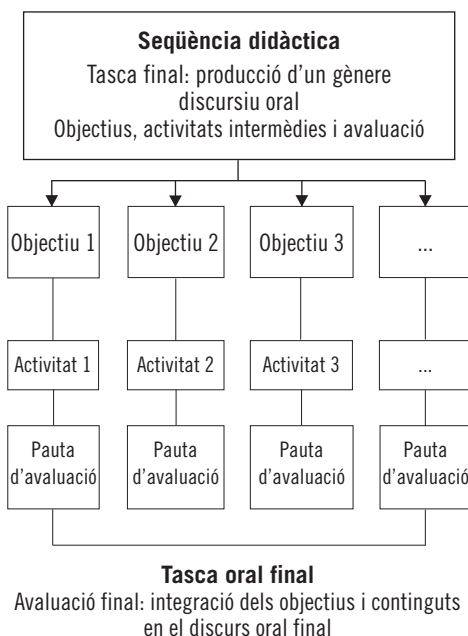
### Fase 3

Es fa la primera aplicació de l'activitat seleccionada per les docents, amb la presència d'un observador a l'aula (un dels formadors) i amb un enregistrament en vídeo per fer-ne una avaluació mitjançant la tècnica LOCIT (vegeu més avall).

### Fase 4

Segona aplicació, ja en el segon any d'*Oraula*, de la mateixa activitat o primera aplicació d'una altra activitat. Segons el cas, algunes de les activitats es tornen a fer, o bé se'n tria una de nova, de la mateixa docent o d'una altra que l'ha exposat i ha resultat suggeridora. L'activitat es torna a observar i enregistrar, amb la mateixa finalitat d'avaluar-ne la resolució de les dificultats que s'havien vist en la primera aplicació. Finalment, es fa una avaluació final de tot el procés.

Per a l'elaboració de les seqüències didàctiques (SD) de les activitats orals es forneix un model que segueix l'esquema següent:

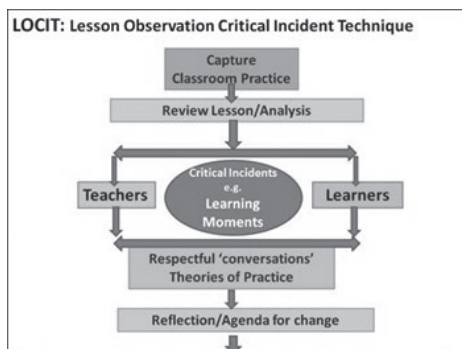


## Presentació de les experiències d'aula i tècnica LOCIT

El vídeo sobre l'experiència ha de ser d'un màxim de vuit minuts. La docent repassa l'enregistrament i selecciona només aquells fragments que vol mostrar al grup per ser avaluats. Els clips, però, han de ser triats amb una intenció concreta (mostrar moments crítics, d'aprenentatge, de dificultat; mostrar alguna part del procés...). Cada clip ha de començar amb un títol que respongui a la intenció de la tria.

El temps total de la presentació és de 30 minuts:

- Justificació de la tria i de l'etiquetatge dels clips: 7 minuts.
- Vídeo: 8 minuts.
- Interacció amb el grup: 15 minuts.



(The LOCIT team at the University of Aberdeen)

## Criteris didàctics per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral formal

Com hem dit, l'ensenyament de la competència oral no ocupa encara el lloc que li correspon a l'ensenyament reglat, perquè planteja uns reptes didàctics importants: és una activitat que pren molt de temps a classe i presenta una complexitat organitzativa que el docent només pot assumir si té establerta una relació idònia amb el grup. A més, hi ha una falta de tradició en aquest ensenyament i el professorat té poca formació sobre els continguts d'aprenentatge i els recursos didàctics per desenvolupar-lo.

En aquest context, la promoció i la millora de l'ensenyament de la competència oral requereixen les accions següents:

1. Definir bé la competència oral, fixar-ne amb detall els elements constituents (lingüístics, discursius, contextuals, estratègics i culturals) i dosificar-ne l'aprenentatge durant tot l'ensenyament obligatori.
2. Prioritzar l'ensenyament de l'oralitat formal i en públic, sempre que la llengua col·loquial ja formi part de l'experiència de l'alumnat. Atendre al control sobre aspectes lingüístics com una constant en totes les etapes i cicles.





3. Obrir les pràctiques de l'aula a la diversitat de gèneres discursius orals ja des dels primers nivells d'escolaritat. No és cert que als sis anys «ja s'ha après a parlar», sinó que el domini de la competència oral és un procés continu i dinàmic que abraça una multiplicitat de gèneres i de coneixements lingüístics i culturals.
4. Organitzar les activitats orals en seqüències didàctiques, enteses com a cicles d'aprenentatge articulats i orientats a una producció discursiva. Es proposen uns objectius limitats i compartits i es considera que la planificació del discurs n'és l'eix central. Les seqüències superen el caràcter simple i aïllat de les activitats orals.
5. Interrelacionar el llenguatge oral, escrit, audiovisual i de les TIC, perquè els missatges de la societat actual són multimodals. L'acompanyament d'un suport visual mesurat i clar —que no substitueixi l'orador— pot fer més atractiva la intervenció oral.
6. Situar l'èmfasi didàctic en totes les fases del procés, des de la planificació fins a l'avaluació, per superar les activitats orals en què l'alumne només

**“LA TASCA DEL FORMADOR QUE DIRIGEIX L'ACTIVITAT ÉS APORTAR CONEIXEMENTS QUE RESPONGUIN A LES NECESSITATS QUE SORGEIXEN DEL MATEIX PROCÉS DE FORMACIÓ”**

mostra el que ja sap fer, sense integració de noves estratègies discursives.

7. Avaluar amb rúbriques breus (tres o quatre ítems), clares i comprensibles per a l'alumnat, i centrades en els objectius de la proposta.

Convé que la classe sigui una experiència positiva d'aprenentatge emocional, que ajudi a superar la por escènica i doni seguretat i confiança. Per això, l'avaluació del docent ha de ser discreta i sensible, s'ha de fer en el moment idoni i ha de garantir que sigui ben acceptada per l'alumne. Les situacions reals o versemblants de comunicació oral, amb un ampli ventall de gèneres orals, tenen un alt rendiment didàctic perquè obren la possibilitat d'expressar-se en registres formals que no formen part de la quotidianitat dels alumnes.



Si l'alumnat es fa una representació clara i rigorosa de la tasca que ha de fer, coincidiran les expectatives dels docents amb les produccions orals de l'alumnat. És bo planificar aquestes pràctiques orals amb una gradació de dificultat, amb breus tasques intermèdies, i amb l'anàlisi de discursos model o contramodel—de bons i mals oradors— per garantir que els alumnes «imaginin» la demanda i que en comparteixen els objectius d'aprenentatge.

L'esforç didàctic del docent i dels alumnes se centra en la planificació del discurs oral, amb pràctiques focalitzades d'aspectes concrets durant la fase de preparació d'esquemes personals per a l'oralitat. A més a més, convé interrelacionar les tasques de la llengua oral i l'escrita per fomentar la reflexió metalingüística i metadiscursiva. En la llengua oral formal, el control lingüístic és bàsic i més assequible si durant la planificació s'escriu, s'assaja, s'enregistra el discurs sense llegir i es revisa sempre des del punt de vista lingüístic.

Per acabar, és fonamental avaluar la llengua oral a totes les fases del procés i no només al final, i fer-ho amb tacte, relativitzant les opinions i raonant l'avaluació.

### Per saber-ne més

- ESTEVE, Olga (2004). «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica», dins <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/PDF/bremen\\_2004/02\\_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf)>.
- CASTELLÀ, J. M.; VILÀ I SANTASUSANA, M. (2016). Coordinació del monogràfic «Pensar abans de parlar: l'oralitat reflexiva». Article «L'avaluació de llengua oral: reptes i alternatives», dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 70.
- (2014). *10 idees clau: La competència oral a classe. Ensenyar a parlar en públic*. Barcelona: Graó.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

*Aquest projecte ens ha fet adonar que els alumnes d'Infantil són capaços de fer produccions orals formals de qualitat si es treballen d'una manera sistemàtica a classe en activitats funcionals i significatives. En aquest cas es demana als alumnes de P5 de fer una explicació sobre el nom de la seva classe a alumnes de sisè.*

## La primera conferència: el nom de la classe

**CRISTINA MORALES I CARME JOSA**

Mestres d'Educació Infantil

### **El primer dia de curs: contextualització**

A l'escola Serra de l'Obac el primer dia de curs els alumnes de P5 trien l'animal salvatge que dóna nom a la seva classe, a partir del qual fem un treball d'investigació.

#### ***Com ho fem?***

En primer lloc, visualitzem documentals d'animals salvatges molt diversos, mirem imatges i contes. Encetem les primeres converses per saber quins són els interessos dels alumnes sobre aquest tema. Els expliquem que només podrem triar-ne un i que ho farem mitjançant una votació. Cada infant diu el nom de l'animal que més li agrada. Es recullen les votacions a la pissarra i finalment se'n fa el recompte. L'animal més votat dóna nom a la classe.

En segon lloc, amb la intenció de comparar els coneixements previs amb els aconseguits al final del projecte, recollim les aportacions orals dels nens i nenes sobre l'animal mitjançant l'enregistrament audiovisual o escrit.

En tercer lloc, recollim el que els alumnes volen saber sobre l'animal:

- Les parts del cos i les característiques bàsiques
- Quant pesen?

- Quant mesuren?
- Què mengen?
- Com es reproduïxen?
- On viuen?

A partir d'aquí, i amb la col·laboració de les famílies, els infants busquen informació, l'expliquen als companys i companyes i provoquem situacions de debat, contrastem informacions, etc. Els infants són actius en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El mestre hi actua com a dinamitzador, com a interlocutor i, sobretot, com a model lingüístic.

Durant el primer trimestre organitzem, seqüenciem tota la informació i fem activitats molt diverses per treballar de manera global: converses, debats, sortides per tal de fer observacions directes, treball sobre paper en diferents formats, treballs plàstics i ús de les noves tecnologies. D'aquesta manera progressiva els alumnes construeixen els nous aprenentatges.

Per últim, els alumnes s'emporten a casa un recull en forma de dossier elaborat durant el procés d'investigació. Aquest recull també els serveix de suport per fer l'activitat oral formal que es descriu a continuació.

### Preparem la conferència

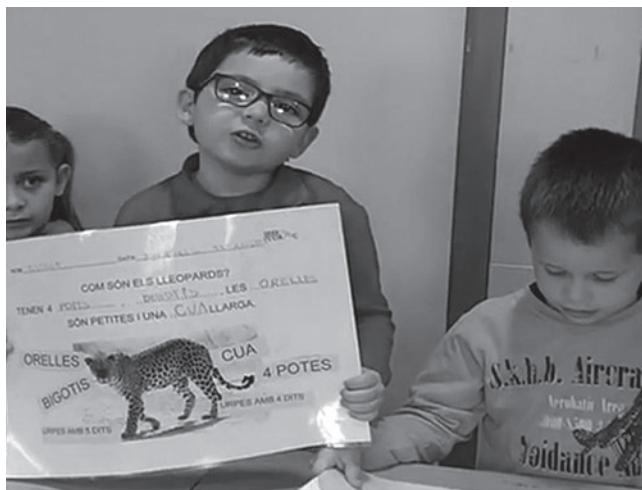
Aprofitem tot el treball d'investigació descrit anteriorment per fer una activitat oral formal, concretament una conferència. Decidim que els nens i nenes de P5 expliquin als alumnes de sisè els coneixements adquirits sobre l'animal que s'ha estudiat. El fet que els infants més petits puguin explicar coneixements nous a companys més grans potencia la idea que tots podem aprendre de tots. Des d'aquesta perspectiva l'activitat presenta un gran valor pedagògic.

Fer aquest tipus d'activitat amb tot el grup classe és complicat i per això treballem a l'aula amb mig grup durant dues sessions

aprofitant les hores de desdoblament. Hi dediquem en total cinc sessions de trenta minuts.

En la primera sessió la mestra explica als alumnes de P5 a qui anirà dirigida la conferència. Per fer més entenedora l'activitat, visionem diferents exemples de conferències, tant d'adults com de nens. Aclarim dubtes i motivem els alumnes per a aquest nou repte.

En la segona sessió la mestra, tenint en compte els interessos dels alumnes, els trets de la personalitat i les possibles dificultats de pronúncia d'alguns sons, adjudica els diferents continguts a exposar: les parts del cos de l'animal i les seves característiques, el pes, la mesura, l'alimentació, l'hàbitat, etc. Repartim a cada alumne una fotocòpia ampliada i plastificada de la part que li toca explicar, extreta del projecte que ha elaborat durant el procés d'investigació. El fet de tenir un suport físic dóna seguretat a l'alumne tant durant els assajos com el dia de la conferència.



Demanem la col·laboració de les famílies per tal que ajudin els infants a comprendre i memoritzar el fragment del text que han de preparar i així augmentem la confiança



en ells mateixos i la seguretat a l'hora de fer la seva exposició.

La tercera sessió la dediquem a fer un primer assaig i a establir l'ordre d'intervenció. La mestra fa de model i incideix, també, en aspectes d'expressió corporal, to de veu, entonació i dicció.

A la quarta sessió perfeccionem i corregim aspectes ja treballats.

A la cinquena sessió assagem amb tota la classe. Mig grup exposa i l'altra meitat fa d'oient, i després a l'inrevés.

A l'última sessió fem la conferència.

**“EL FET QUE ELS INFANTS MÉS  
PETITS PUGUIN EXPLICAR  
CONEIXEMENTS NOUS A COMPANYYS  
MÉS GRANS POTENCIA LA IDEA QUE  
TOTS PODEM APRENDRE DE TOTS”**

**Arriba el dia: fem una conferència als nens i nenes de sisè**

La conferència es fa a la sala de psicomotricitat perquè és un espai ampli i fàcil d'adaptar. Els alumnes de P5 estan asseguts en cadires, l'un al costat de l'altre, amb les làmines de suport visual sobre les taules. Els oients de sisè seuen en cadires davant dels conferenciant.



Abans de començar la conferència, un alumne de P5 s'encarrega de repartir als nois i noies de sisè una petita enquesta amb preguntes molt concretes sobre l'animal. Per exemple: «Saps quant mesuren les ungles d'un tigre?», «Saps quant pot arribar a pesar un tigre?». L'enquesta es contestarà dues vegades: la primera, abans de començar la conferència, perquè siguin conscients dels coneixements que tenen sobre el tema; i la segona al final, perquè puguin valorar tot el que han après durant la conferència.

Un alumne de P5 dóna la benvinguda als oients, abans de començar la conferència, i presenta els seus companys i companyes, introdueix el tema i dóna pas al primer conferenciant. D'aquesta manera, cada infant exposa la seva part en l'ordre establert en els assajos. Després, un altre alumne de P5 pregunta si els oients han après alguna cosa nova sobre l'animal. A partir d'aquí, l'alumnat de sisè fa preguntes o comentaris sobre el tema. I, finalment, un infant de P5 fa la cloenda i agraeix l'atenció de tothom.

**Com avaluem?**

Una graella d'avaluació ajuda a tenir presents els aspectes clau d'una bona exposició oral (posició del cos, volum, naturalitat en l'expressió i articulació) per poder avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes. Un altre instrument d'avaluació també és



la conversa entre iguals i l'aprenentatge cooperatiu en el qual les reflexions i les crítiques que es fan entre ells els ajuden a superar les dificultats. Durant aquestes converses entre iguals les mestres procurem prendre distància tot potenciant aquestes situacions d'aprenentatge cooperatiu.



### Què aprenem?

El primer apropament al discurs oral formal ajuda els alumnes a entendre que la preparació del contingut és molt important per tal que els oients estiguin interessats i aprenguin. Amb la pràctica sistemàtica d'aquest tipus d'activitats els nens i nenes interioritzen que el discurs oral formal consta de la següent estructura:

- **Introducció:** serveix per presentar, delimitar, justificar el tema i anticipar els punts principals de l'exposició.
- **Desenvolupament:** serveix per estructurar i ordenar les idees, mitjançant l'ús de connectors i formes adequades d'enllaç.
- **Conclusió:** ens serveix per tancar el discurs.

La pràctica d'activitats orals formals enriqueix el llenguatge dels infants i fa que adquireixin un vocabulari nou i precís relacionat amb el tema que utilitzaran en d'altres situacions comunicatives. També els ajuda a perfeccionar la posició del cos,

el volum, la naturalitat en l'expressió i l'articulació. Al mateix temps permet aprofundir en aspectes relacionals i emocionals tan rellevants per a la vida dels infants com ara el treball en equip (tots som responsables del resultat final i totes les intervencions són importants), la cohesió de grup, la cooperació, l'ajuda, l'autoestima (superació de les dificultats i acceptació de les pròpies limitacions), el respecte als altres, l'espera, l'escolta i l'empatia.

A tall de conclusió volem ressaltar el paper que té l'escola en el desenvolupament de la competència comunicativa oral del nostre alumnat. Des de les primeres edats hem de crear situacions engrescadores i diversificades per tal d'aconseguir aquest objectiu.

## “EL PRIMER APROPAMENT AL DISCURS ORAL FORMAL AJUDA ELS ALUMNES A ENTENDRE QUE LA PREPARACIÓ DEL CONTINGUT ÉS MOLT IMPORTANT”

Gràcies als bons resultats obtinguts hem incorporat aquesta activitat a la nostra programació anual.

### Per saber-ne més

CASTELLÀ LIDON, Josep M.; VILA SANTASUSANA, Montserrat: *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Graó, Col·leccions: Biblioteca d'Articles.

Informació, fotografies, materials i vídeo a: <http://apliense.xtec.cat/arc/node/30072>.



*Aquesta proposta té com a objectiu treballar la llengua oral formal en un gènere poc experimentat a l'aula: el debat. Convé que es gestioni amb detall el procés per assegurar que tot l'alumnat hi participi i que les intervencions no es dispersin. L'aprenentatge que suposa sol ser significatiu i té un gran valor competencial.*

## Defensem les nostres idees

**CRISTINA GINER**

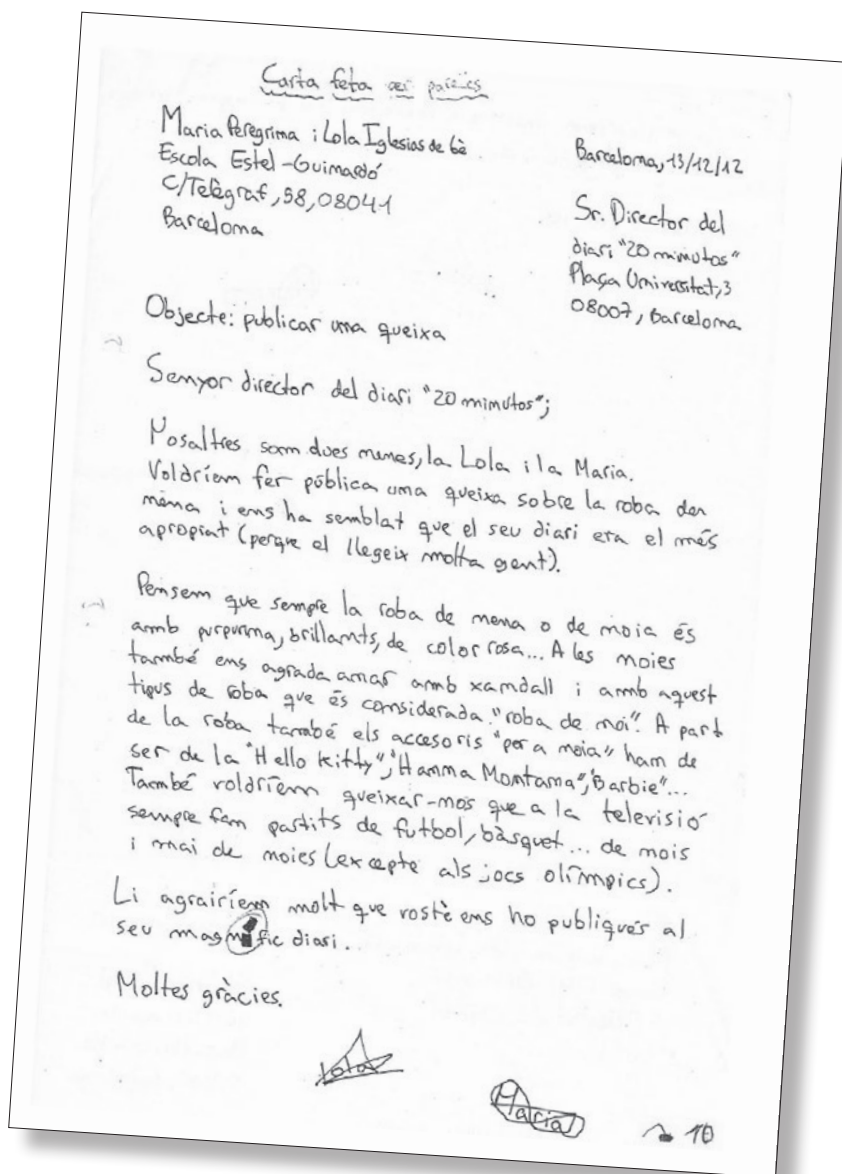
Mestra de l'escola Estel de Barcelona

L'experiència es va fer al Cicle Superior de Primària a l'escola Estel-Guinardó de Barcelona i s'hi van destinar dues setmanes el primer any i tres el segon.

En un primer moment la idea de fer un debat va sorgir de manera natural a l'aula, a partir de la tramesa d'una carta formal a una institució o entitat de la ciutat. Dues alumnes van trametre un escrit d'opinió a un diari triat lliurement per queixar-se d'uns fets que elles consideraven discriminatoris envers les nenes i les dones. El diari se'n va fer ressò i va enviar una periodista a l'escola perquè fes un article a partir de l'entrevista al grup classe. En llegir la publicació, la motivació va ser altíssima i l'alumnat va voler fer un debat sobre la discriminació de gènere. El debat es va organitzar sota el títol *Estic a favor o en contra del contingut de la carta enviada al diari*. Les competències que es van treballar durant el procés van ser les següents:

1. Trobar arguments per donar suport als dos punts de vista.
2. Recopilar proves per justificar els arguments.
3. Defensar per escrit i oralment la pròpia opinió.

Al debat hi va haver una gran participació i es va poder constatar una bona tria d'ar-



guments, adequació al tema i al registre i respecte pel torn de paraula.

Com a punts menys reeixits, es va notar que el tema suscitava una gran visceralitat que no sempre permetia parlar amb la correcció adequada. Ja en la preparació prèvia hi havia hagut un cert desordre en el treball en grup i dispersió en la tria d'arguments.

Per al curs següent, la idea de fer un treball oral sobre el text argumentatiu es va tenir en compte dins de la planificació anual i es va concebre com a unitat didàctica de l'àrea de llengua.

### L'activitat en el segon any

El primer pas va ser que l'alumnat conegués la tècnica del debat a partir d'un vídeo i d'un exemple escrit d'argumentació. Els infants van verbalitzar el que n'havien copsat i, amb les aportacions de tothom, es van descobrir les característiques d'aquest gènere discursiu.

A continuació es volia que l'alumnat pogués argumentar independentment de l'opinió personal i calia trobar un tema interessant, però aquesta vegada amb menys implicació emotiva. Es va fer una pluja d'idees

i després d'haver analitzat oralment les propostes entre tots, se'n va triar una a partir de la qual es van plantejar dues tesis:

Els animals estan ben tractats / Els animals estan mal tractats.

Seguidament l'alumnat va pensar i escriure individualment arguments i va cercar proves per justificar l'opinió, tant per a un enunciat com per a l'altre, amb independència de la creença personal. La mestra va polir els textos resultants.

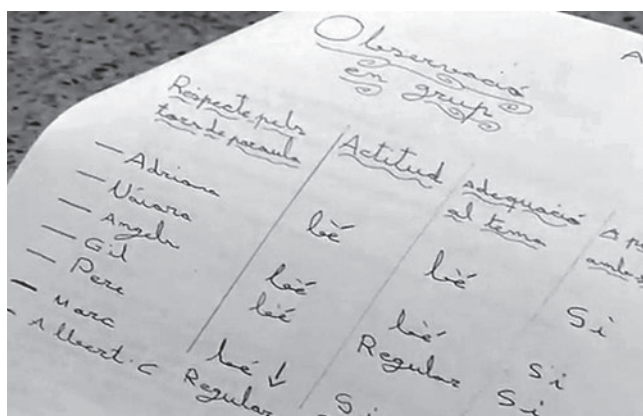
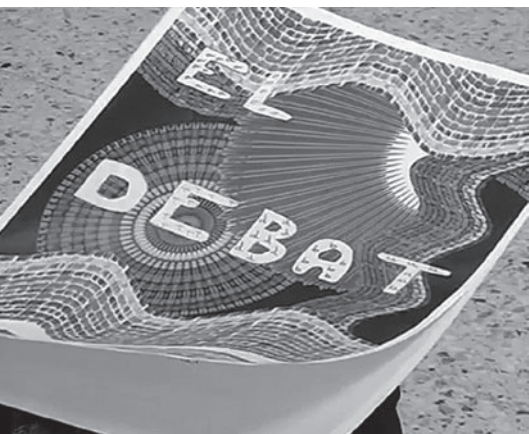
Posteriorment cada infant es va posicionar i va triar una de les dues tesis. Així, van sorgir dos grups força equilibrats en nombre. Un defensaria que els animals estan ben tractats i l'altre, la idea contrària. Per parelles van recuperar, si esqueia, els arguments redactats anteriorment, en van escriure més i els van posar en comú amb altres parelles que defensaven el mateix. La mestra anava passant pels diferents grups i anava ajudant els infants que tenien dificultats per fer la tasca. També ajudava a fer un treball d'ordenació de les idees. Uns quants arguments van ser els següents:

Tesi: Els animals estan ben tractats	Tesi: Els animals no estan ben tractats
<p>1. ESPECTACLES</p> <p>1.1. Els dofins a l'espectacle del zoo transmeten alegria, benestar i s'han prohibit els espectacles on els animals patien.</p> <p>1.2. Hi ha espectacles i concursos de bellesa on es veu que estan molt cuidats (gossos, cavalls...).</p> <p>2. HÀBITAT</p> <p>2.1. ZOO I RESERVES NATURALS: Els animals hi tenen un lloc on viure, els donen aliment, els protegeixen dels seus depredadors i els cuiden veterinaris.</p> <p>2.2. EN LLIBERTAT: A <i>Infok</i> van dir que a Catalunya s'havien extingit les llúdrigues, però fa poc a Montserrat se n'hi han trobat i les estan protegint.</p> <p>3. MASCOTES</p> <p>3.1. Els amos els tracten bé. La prova és que els animals fan el mateix que nosaltres. Alguns gossos a l'estiu es queden sols amb aire condicionat, la qual cosa costa molts diners. Hi ha gent que els posa roba perquè no agafin fred i que els tracta com a reis.</p> <p>3.2. Els amos treuen a passejar els gossos com a mínim tres cops al dia encara que els faci mandra o que faci mal temps. Els ajuntaments els construeixen espais, és a dir que fins i tot els polítics se'n preocupen.</p> <p>4. ALTRES</p> <p>4.1. Hi ha científics que es dediquen a investigar per trobar els millors aliments o medicaments o per poder operar els animals lesionats. A casa del Toni han operat la gossa i ha costat molts diners.</p> <p>4.2. Fan un programa que es diu <i>Veterinaris</i>, que té molta audiència, perquè la gent es preocupa pels animals.</p>	<p>1. ESPECTACLES</p> <p>1.1. Al telenotícies i a <i>Veterinaris</i> es va dir que drogaven els dofins perquè poguessin fer millor els espectacles.</p> <p>1.2. Al circ es maltracten els animals...</p> <p>1.3. Els toreros fan mal als animals. Els claven banderoles i una llança. Els deixen dessagnar i els claven una espasa.</p> <p>2. HÀBITAT</p> <p>2.1. Al zoo els animals haurien de tenir un espai més gran per viure. Necessiten tancats més grans per fer les mateixes coses que feien en el seu hàbitat.</p> <p>2.2. Els humans hem destrossat els hàbitats dels animals amb cases, fàbriques... i els animals han mort a causa de la falta de menjar i aigua.</p> <p>3. MASCOTES</p> <p>3.1. Els animals s'han de trobar a gust si es tenen de mascota. És injust que hi hagi animals tancats en gàbies, com els ocells, que podrien estar lliures volant.</p> <p>3.2. Molta gent abandona els animals durant les vacances.</p> <p>4. ALTRES</p> <p>4.1. Molts animals estan en perill d'extinció i no és necessari matar-los per fer roba perquè es pot utilitzar la llana o el cotó. Els humans mengen massa carn animal i després estan grassos.</p> <p>4.2. A les pel·lícules de taurons se'ls pinta molt malament, com si fossin molt dolents. Però són els taurons els que no actuen bé o són els humans?</p>

Els punts clau que s'havien de tenir en compte en el debat eren: evitar la repetició d'idees, procurar que la sessió es desenvolupés en ordre i que hi hagués respecte pel torn de paraula i per l'opinió de les persones de l'altre grup. Es va treballar l'ús de contraarguments, és a dir, d'entrada acceptar l'argument del qui pensa diferent

per dir posteriorment la idea contrària. Entre tots es va elaborar una fitxa d'observació, es van distribuir els punts que s'havien de defensar i es van fer assajos de les argumentacions en petit grup. Per tal de facilitar l'ordre en els assajos, alguns infants feien d'observadors i omplien la graella següent:

Alumnes	Actitud	Adequació al tema	Aportacions interessants



Un altre aspecte que es va tenir en compte va ser el gramatical: la mestra va insistir a aplicar al debat la construcció *haver de* i el

pronomen feble de tercera persona del plural *els/los*, treballats durant el curs. Unes setmanes abans es va iniciar un treball sobre

l'ús dels pronoms febles *en* i *hi* per poder començar a utilitzar-los.

A la sessió abans del debat es van treballar possibles frases de començament, continuació i acabament de les intervencions orals: «El nostre grup pensa que...», «Crec que tal persona no té raó perquè...», «Després

de tot el que s'ha exposat...», «En resum, es podria arribar a la conclusió que...».

També entre tota la classe es va confeigir un full d'observació per al debat final, més complet que l'usat per a l'observació de la dinàmica dels grups petits. Va ser omplert per cinc alumnes que van preferir escoltar.

FULL D'OBSERVACIÓ DEL DEBAT PER OMLIR AMB NOMS D'ALUMNES			
Respecta el torn de paraules		Respecta les altres opinions i usa contraarguments	
SÍ	NO	SÍ	NO
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
S'adequa al tema		Barreja arguments	
SÍ	NO	SÍ	NO
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
Repeteix idees		Enllaça amb idees anteriors	
SÍ	NO	SÍ	NO
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
S'entén el que diu		Parla amb correcció gramatical (en-hi, els-los, haver de)	
SÍ	NO	SÍ	NO
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

Tota la seqüència didàctica va ser valorada positivament i el debat final, amb el paper de moderador exercit per la mestra per assegurar-ne l'ordre i evitar la dispersió, va ser un èxit. La presència d'alumnes observadors, durant el procés i al debat, va ajudar a la contenció, així com el fet d'haver escollit un tema de caràcter més neutre que el primer any. L'alumnat es fixava en la correcció gramatical, amb autocorreccions dels mateixos participants, i

en les consignes bàsiques donades (ordre, no repetició d'idees i respecte).

Finalment, cal remarcar la importància de trobar un bon tema, amb equilibri de forces, i acotar el nombre de sessions, unes vuit, perquè fàcilment la unitat didàctica es pot allargar, atès el grau de motivació que suscita.



*Aquesta seqüència s'ha portat a terme amb una classe d'alumnes de 4t d'ESO, bàsicament castellanoparlants, amb l'objectiu d'apropar-los a l'argumentació oral (estructura i expressions). Les diferents activitats han anat encaminades a preparar un debat oral no espontani, que s'inicia amb un document audiovisual a manera de reportatge. Tot i ser una seqüència bàsicament oral, inclou també activitats escrites.*

## I tu què hi dius? Una experiència per començar a debatre

**MERCÈ CANALS**

Catedràtica de Llengua i Literatura Catalanes.  
 Institut Lluís Companys de Ripollet  
 (Vallès Occidental)

**S'apaguen els llums...**

Som a classe de 4t d'ESO i els alumnes agrupen algunes taules per formar-ne una de gran en forma de semicercle i col·loquen unes cadires al voltant on seuran uns alumnes d'esquena a la pissarra, com si estiguessin a punt de participar en un debat.

Els altres alumnes s'asseuen com a públic, expectants. Comença la sessió! S'apaguen els llums i es projecten imatges o un fragment d'un vídeo a la pissarra com si fos un reportatge. El moderador, un membre del grup que seu entre els tertulians, els presenta i introdueix el tema fent referència al vídeo. Durant uns minuts, els alumnes manifesten la seva opinió argumentada en relació amb la pregunta que el moderador ha plantejat. En acabat, es convida el públic a intervenir i el moderador fa una conclusió breu per tancar el debat. Tot seguit, agraeix al públic i als tertulians la seva participació. No ha estat una activitat espontània, sinó absolutament planificada. Però, com hi hem arribat?

**Els inicis**

**Dia 1.** Aprenem a distingir entre el que és l'expressió d'una emoció i l'opinió argumentada<sup>1</sup>; parlem sobre la utilitat dels connectors, distingim diferents tipus



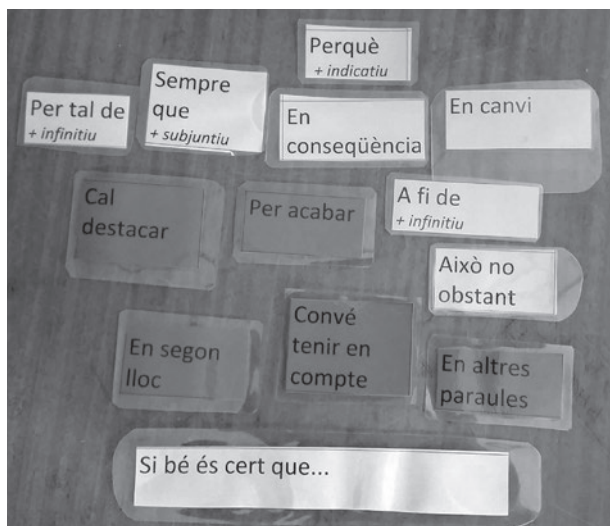
d'arguments (de causa-efecte, d'autoritat, de comparació, etc.) i comentem fragments en què predomina un o altre cas.

**Dia 2.** Avui llegim *Calders* o, més ben dit, recreem *Calders*. Llegim contes curts seus com «Discreció» o «Qüestions de tràmit», entre d'altres, reflexionem sobre el valor dels connectors lògics i, mantenint la mateixa estructura sintàctica, creem nous textos amb contingut diferent.

### La pràctica oral guiada

**El material.** Per tal de fer la pràctica oral treballem amb un conjunt de petites fitxes plastificades de colors diferents segons el tipus d'expressió que contenen.

- Color blau: connectors lògics (*tanmateix, tret que*, etc.)
- Color salmó: expressions d'opinió (*admeto que, proposo que, em sembla que*, etc.).



- Color vermell: expressions que estructuraven el text (*primerament, per acabar*, etc.)
- Color verd: estructures que poden servir per contraargumentar (*si bé és cert que; alguns diuen que... però també*, etc.)

### Pràctiques orals breus

**Dia 3.** Comencem amb pràctiques orals breus i senzilles amb la intenció d'anar interioritzant l'ús de les expressions que es treballen. Tots els alumnes reben una fitxa blava i han d'inventar-se una oració que contingui el connector que els ha tocat. Al cap d'una estona, la dificultat de les frases augmenta perquè incorporem les fitxes de color salmó i, finalment, les de color verd. Deixem les vermelles per a l'activitat dels textos breus. En tots els casos el treball es fa primer per parelles i, després, en el grup classe. L'objectiu d'aquesta pràctica és que els alumnes coneguin un ventall més ampli de connectors i els acabin incorporant en les seves argumentacions.

### Textos breus

**Dia 4.** Avancem un pas més i augmentem la dificultat. Els alumnes, organitzats en grups de tres o quatre, reben tres sobres de colors que contenen totes les fitxes que hem treballat: connectors, verbs d'opinió i expressions per contraargumentar. Hi afegim un grup de fitxes noves: el dels marcadors textuais. Durant una estona, elaboren textos breus de tema lliure fent servir les expressions que ells triïn de les fitxes que han rebut, amb la condició que n'hi hagi de tots els tipus. Un cop el tenen elaborat, el llegeixen al grup classe i es comenta.

### Plantegem la tasca final

**Dies 5 i 6.** Ha arribat el moment de la tasca final, l'objectiu de la qual és utilitzar els connectors i les expressions treballades en un context real, encara que preparat. Aquest context serà el d'un debat versemblant en què uns alumnes es posicionaran a favor o en contra d'una tesi. La tria del tema a debatre sempre és complicada, així que, per fer-ho més motivador, selecciono uns quants vídeos del *youtube* que poden servir de punt de partida. Amb cadascun, plantejo



una afirmació o pregunta que doni peu a debatre, amb la intenció que els alumnes s'hi posicionin i argumentin utilitzant els recursos treballats. Les preguntes o afirmacions que els plantejo són les següents: *Amb tant de WhatsApp acabarem perdent la intimitat; Hi ha lloc per als discapacitats a la nostra societat?; Donem massa valor a les coses materials?; Beneficia a tothom el treball en grup a l'institut?; Ens hem de posar límits, les persones?*

La classe es reparteix en grups de cinc o set alumnes i cadascun tria un dels temes, elabora una tesi provisional i comença la recerca dels arguments. Els animo que parteixin de les seves experiències i de les de la seva família, que vegin el vídeo amb pares i germans sempre que sigui possible i que el comentin amb ells. Parlar-ne els ajudarà a contrastar opinions i a tenir arguments més elaborats. Al mateix temps, que pensin en pel·lícules, reportatges, pàgines web o llibres que hi puguin fer referència. Aquesta recerca serà individual, però després la posaran en comú en el seu grup a l'aula. Els proporciono una graella en què cada alumne escriu els arguments que aporta, en diu el tipus, la font que ha consultat o les dades en què es fonamenta, si n'hi ha.

Quan ja som a classe altre cop, els alumnes de cada grup posen en comú els arguments que han seleccionat, trien els que consideren més vàlids i elaboren el text del debat utilitzant les expressions que hem treballat per argumentar i contraargumentar. A l'hora de defensar els arguments ja estan fent pràctica, també, de les expressions treballades, que sempre tenen sobre la taula.

### Els assajos

**Dia 7.** Ha arribat el moment d'assajar i tots els grups ho fan a classe al mateix temps. Mentre assagen, passo per cada grup i n'escolto fragments, cosa que em permet valorar el que han fet, encara que sigui parcialment, i fer-los propostes de millora, si cal.

**Dia 8.** S'acosta el final. Els alumnes fan el debat davant la classe i els companys el valoren a partir d'una rúbrica que té en compte l'estructura del debat, l'argumentació, la dinàmica i la participació i correcció individual. En relació amb l'estructura, es valora la intervenció del moderador (iniciant, donant paraula i tancant amb una conclusió) i la dels tertulians. En l'argumentació s'analitza si els arguments

**SD I TU QUÈ HI DIUS? DEBAT** Nom i cognom:..... curs..... data.....

<b>Estructura del debat 1 2 punts</b>
<p>El moderador obre el debat, presenta els alumnes i els agraeix la seva participació.</p> <p>Es projecta una imatge, un vídeo per introduir el debat.</p> <p>Intervé durant el debat per conduir-lo, si cal.</p> <p>Pregunta al públic si volen participar-hi. Distibueix les intervencions de manera ordenada.</p> <p>Tanca el debat amb una bona conclusió que té en compte els arguments.</p> <p>Agraeix la participació.</p> <p>Els participants intervenen respectant les paraules dels altres.</p>
<b>Argumentació 1 2 3 4 punts</b>
<p>Els arguments estan ben trobats, són variats i no es repeteixen.</p> <p><b>Estan ben desenvolupats i aporten dades, estadístiques o exemples.</b></p> <p>Els <b>connectors s'utilitzen de manera adequada i són variats.</b></p> <p>Es fan servir <b>expressions d'opinió i de contraargumentació.</b></p>
<b>Dinàmica del debat 1 2 punts</b>
<p>Es mostra <b>entusiasme</b> (convenciment en el que es diu, mirada, gesticulació ) per convèncer i mantenir l'atenció del públc.</p> <p><b>Hi ha conversa</b> (es té en compte el que diu l'altre i se li dona la raó, es contraargumenta o s'afegeix informació).</p>
<b>Participació individual 1 punt</b>
<p>Pren apunts per intervenir després (per contraargumentar el que diuen els altres o el que diu algú del públic).</p> <p>Respon les intervencions del públic (sense preparació) fent servir els connectors adequats.</p> <p>No recita de memòria ni avorreix perquè no n'està convençut, mira el paper o a qualsevol altre lloc.</p>
<b>Correcció individual 1 punt</b>
<p>Pronúncia correcta, ús adequat de pronoms febles, lèxic precís, temps verbals ben emprats, altres...</p>



són variats, estan ben desenvolupats i es fonamenten en dades, estadístiques o exemples; si hi ha riquesa en la utilització dels connectors; i si es fan servir expressions d'opinió i de contraargumentació.

En la dinàmica es puntua l'entusiasme dels participants (convenciment en el que es diu, mirada, gesticulació) per convèncer i mantenir l'atenció del públic, i si hi ha realment interacció (es té en compte el que diu l'altre, es contraargumenta o s'hi afegeix informació nova).

En la participació individual es valora que l'alumne no reciti de memòria, miri al paper o a qualsevol altre lloc sense dirigir-se a l'interlocutor i que l'ús gramatical del seu discurs oral sigui correcte.

Després de la intervenció de cada grup fem la valoració conjunta a partir de la rúbrica. Comencem sempre per allò que ha tingut de bo cada grup per després comentar el que podrien millorar.

### La tasca final

**Dia 9.** Ja hem arribat a la tasca final. Preparam la disposició de les taules i els alumnes fan la presentació final del debat

no espontani davant de la classe amb la projecció d'un document audiovisual com a punt de partida per tal d'imitar debats reals en què es contextualitza el debat amb un reportatge.

**“L'OBJECTIU PROPOSAT ÉS EL D'INICIAR-SE EN L'ARGUMENTACIÓ ORAL AMB UN ÚS CORRECTE I VARIAT DE LES EXPRESSIONS PRÒPIES D'AQUEST DISCURS EN UN CONTEXT VERSEMBLANT”**





Els companys que fan de públic tenen una fitxa on poden anotar allò que els crida l'atenció i escriure els arguments que empraran si intervenen al final del debat. Els participants tenen una cartolina on poden tenir un guió breu i on poden prendre notes, si ho creuen oportú.

### I continuarà...

És cert que és una debat preparat i, per tant, no és del tot real, però sí que aconsegueix l'objectiu proposat, que és el d'iniciar-se en l'argumentació oral amb un ús correcte i variat de les expressions pròpies d'aquest discurs en un context versemblant. En tot cas, és un bon punt de partida per a un posterior debat més espontani.



1. Hem utilitzat una adaptació de la «Seqüència del patró argumentatiu» de Maria Grau (*Teoria i didàctica dels patrons discursius. Una aportació a l'ensenyament reflexiu i funcional de la llengua*. Biblioteca Tècnica de Política Lingüística, 3. Secretaria de Política Lingüística).

*L'experiència que es descriu a continuació reflecteix com els alumnes de primer d'ESO poden aprendre a fer un discurs oral formal que els permeti consolidar tant el seu aprenentatge sobre un tema com millorar la seva capacitat d'expressar-se en públic. Al mateix temps, amb la realització d'aquesta activitat, desenvolupen una escolta activa per tal de valorar tant les seves intervencions com les dels seus companys.*

## Com preparar un discurs oral formal amb alumnes de primer d'ESO

**MONTSERRAT MUNTANÉ BARCELÓ**

Catedràtica de Llengua Castellana i Literatura  
 Institut Torredembarra (Tarragonès)

### Contextualització. Quin tema escollim?

Els alumnes de primer d'ESO de l'institut Torredembarra, durant el segon trimestre, han de triar un tema que desperti l'interès de la resta de la classe i exposar-lo davant dels seus companys. Durant el curs 2013-2014 l'alumnat d'aquest curs decideix treballar el tema de les xarxes socials.

Per fer-ho, es fan grups de dos, tres o quatre alumnes i cada grup proposa parlar d'una determinada xarxa social.

Ara bé, de quines xarxes socials parlarem? Després que tothom proposi diverses opcions, les xarxes socials seleccionades són les següents: Telegram, Ask.fm, YouTube, Twitter, Skype, Facebook, Snapchat i WhatsApp.





## En quins aspectes ens centrem?

Una vegada escollit el tema i delimitat el seu contingut, cada grup ha de cercar la informació necessària per tal de preparar les exposicions orals.

Es decideix que els alumnes en la seva exposició oral donaran resposta a tres qüestions: què és, per a què serveix i com s'utilitza una determinada xarxa social.

Es consensuen quins aspectes hem de tenir en compte a l'hora de fer una exposició oral. Aquests són: el temps de durada de l'exposició, la selecció de la informació que es vol exposar, els coneixements previs sobre el tema triat i els interessos dels receptors per tal de potenciar l'escolta activa dels alumnes.

## Com preparam el discurs oral formal?

La participació, durant el curs 2013-14, en el grup de treball Oraula (Cesire, Departament d'Ensenyament) amb la col·laboració dels experts Josep M. Castellà Lidon (UPF) i Montserrat Vilà Santasusana (UAB) va fer que em repensés la planificació, la realització i l'avaluació de les exposicions orals del meu alumnat. Vaig ser conscient que fer una exposició oral davant un auditori determinat no pot ser fruit de la improvisació, sinó que requereix prendre decisions, pensar en el destinatari, fer ajustaments i diversos assajos per tal que s'entengui i sigui engrescador per a aquells que ens estan escoltant. A més a més, requereix un treball de llengua formal que es reflectirà en la qualitat de les

produccions orals finals. En definitiva, les exposicions orals requereixen preparació, planificació i revisió.

En primer lloc, i en relació amb el primer aspecte, per poder preparar i elaborar un discurs oral formal és molt important que el clima emocional de la classe afavoreixi totes les activitats que hi tenen lloc. Hi ha d'haver una actitud de col·laboració, de respecte, de reflexió i d'actitud de millora en relació amb la competència oral formal.

En segon lloc, un cop aconseguit a l'aula aquest clima emocional que predisposa a l'aprenentatge, el docent explica la diferència entre el que és la comunicació verbal i la no verbal. A més a més, destaca que un bon discurs oral ha de constar de tres parts. Aquestes són les següents:

- La *introducció o exordi*, que serveix per presentar, delimitar i justificar el tema. En aquesta part es presenta el tema i es presenten els integrants del grup, alhora que es delimita l'ordre de presentació i la rellevància dels continguts que s'exposen (*Captatio benevolentiae*). També es calcula el temps que es necessita per exposar cada una de les idees.
- El *desenvolupament* serveix per estructurar i ordenar el contingut del discurs. En aquesta segona part s'ordenen les idees principals i les secundàries. És aquí on també es justifiquen i s'argumenten les idees exposades.
- La *conclusió* serveix per sintetitzar les idees més rellevants, proposar alternatives i finalitzar el discurs. En aquesta darrera part s'han de fer conclusions clares i precises. També es pot convidar a intervenir el públic.

En tercer lloc, cal fer a l'aula activitats per treballar la veu. Al llarg del trimestre els alumnes porten a terme una sèrie d'acti-

vitats prèvies per potenciar l'expressivitat de la lectura: es practiquen la lectura, la recitació de poemes i la interpretació de fragments teatrals amb la finalitat de potenciar, modular i projectar la veu. A més a més, les activitats orals de classe permeten millorar l'adequació, la coherència i la cohesió en les seves intervencions.

En quart lloc, es treballa la comunicació no verbal per tal que els alumnes tinguin present el que comuniquen als altres en funció de la postura del cos, de la gesticulació i de la mirada. En definitiva, és un apropament al control general del moviment del cos mentre parlen davant dels altres. Per donar-los una mica de seguretat en aquest aspecte, cada grup elabora, com a suport al seu discurs oral, una presentació visual de cada una de les xarxes socials proposades.

En darrer lloc, els alumnes assagen tot enregistrant-se practicant les seves exposicions. El fet que puguin veure i sentir les exposicions els permetrà de fer escoltes actives, no solament de les seves intervencions sinó també de les dels seus companys, i corregir tot allò que sigui millorable. En relació amb els aspectes de millora, un dels objectius de l'activitat és evitar l'abús dels mots crossa i utilitzar els connectors lingüístics adequats per tal de cohesionar el discurs, entre d'altres.

### El dia de l'enregistrament

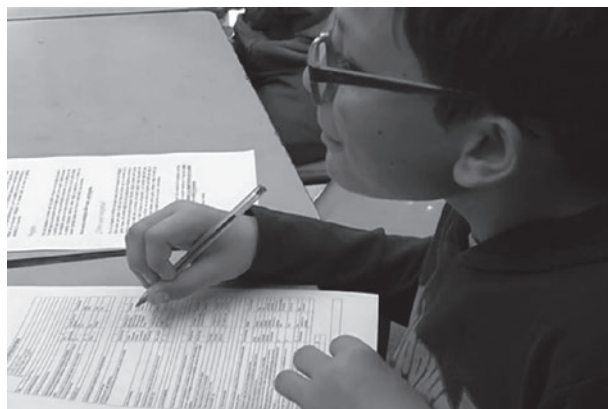
L'enregistrament es fa a l'aula corresponent del grup de 1r d'ESO de l'INS Torredembarra; hi participen dos grups de primer de vint alumnes cadascun. Els alumnes fan les seves exposicions davant la resta de companys i, paral·lelament, els companys valoren les seves intervencions en una graella d'avaluació. Són enregistrats pel càmera del CRP de Tarragona, Jordi Poveda, i la tècnica del CIREL, Roser Martínez, amb l'objectiu de recollir l'experiència i mostrar-la a través de l'aplicatiu ARC. Aquest

fet augmenta la motivació de l'alumnat, ja que altres persones podran veure les seves exposicions fora de l'aula i del centre.

### Quins criteris valorem?

Per tal de guiar l'escolta, és a dir, perquè escoltin activament, els alumnes utilitzen una pauta d'avaluació. Aquesta taula orienta l'alumnat en aquells aspectes a tenir en compte per poder fer una bona exposició oral formal: organització de l'exposició; adequació al context comunicatiu; qualitat del contingut; correcció lingüística, i eficàcia comunicativa.

L'ús d'aquesta taula d'avaluació afavoreix la implicació i l'interès de tots, tant dels emissors com dels receptors, perquè promou l'actitud activa de l'alumnat i els fa adonar-se d'aspectes relacionats amb: què és el que han de dir?, què han d'evitar?, què és rellevant de la informació que reben?, i, què han de millorar?



### Què hem après?

Per concloure, podem confirmar que a l'hora de preparar el discurs oral formal és important, d'una banda, el que es diu, i de l'altra, com es diu, tenint presents els receptors en un temps i en un lloc determinats. Cal remarcar que és essencial conèixer i entendre el contingut que volem exposar, però amb això no n'hi ha prou. Cal aprendre a fer un discurs oral formal,



<b>CRITERIOS PARA EVALUAR LA EXPOSICIÓN ORAL: Las redes sociales.<sup>1</sup></b>
---

Miembros del grupo:	1.
	2.
	3.
	4.
Tema:	

A. Organización de la exposición			
	2	1	0
Las ideas se exponen de forma ordenada	Bien estructurada	Aceptable, pero con omisiones	Desorganizada
Presenta un exordio (presentación, delimitación, anticipación y justificación)	Presenta, delimita, anticipa, justifica y motiva el discurso.	Presenta, delimita, anticipa, justifica motiva poco.	Presenta, pero no delimita, ni anticipa, ni justifica el discurso.
Presenta un desarrollo ordenado respondiendo a ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se utiliza?	Presenta ordenadamente las tres partes del desarrollo.	Presenta las tres partes pero deforma desordenada.	No presenta alguna de las partes.
Cierra la exposición con una conclusión (sintetiza, cierra la exposición)	Sintetiza las ideas relevantes y cierra la exposición.	Sintetiza las ideas relevantes pero no cierra la exposición	No sintetiza las ideas relevantes ni cierra la exposición
Expresa rigor y objetividad	Mucho	Bastante	Poco
<b>PUNTUACIÓN [10]</b>			

B. Adecuación al contexto comunicativo y a la calidad del contenido			
	2	1	0
Demuestra dominio del tema (nivel de desarrollo, rigor, objetividad).	Expresa las ideas con claridad	Expresa ocasionalmente las ideas con claridad	No muestra ni claridad ni consistencia en las ideas
El contenido. Se presentan las ideas con profundidad, con detalles y ejemplos.	Incluye información esencial. Conocimiento excelente	Incluye información básica sobre el tema, pero con algunos errores	El contenido es mínimo y contiene diversos errores en los hechos
Grado de formalidad	Establece u contacto permanente con el público a través del dominio lingüístico adecuado, un buen tono de voz, el código	Establece cierto contacto con el público mediante la intención de mantener un registro adecuado	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el público

ensenyant els alumnes a organitzar les idees d'una forma ordenada, a delimitar les parts del discurs, a projectar i modular la veu i a utilitzar connectors per tal de cohesionar el discurs.

Finalment, la realització d'aquesta activitat ens ha permès copsar que cal incorporar l'aprenentatge del discurs oral formal a l'aula d'una manera sistemàtica en la programació anual de primer d'ESO. Els alumnes, a partir de les seves intervencions i valoracions, prenen consciència de com aprendre a fer un discurs oral formal i de la importància de ser bons comunicadors.

### Per saber-ne més

VILA, Montserrat (coord.) *et al.* *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca de textos, 216).

<<http://apliense.xtec.cat/arc/node/30232>>.

<[http://www20.gencat.cat/docs/big/big\\_player.swf?id=2324293711070714](http://www20.gencat.cat/docs/big/big_player.swf?id=2324293711070714)>.

*Fes-me'n cinc cèntims és una proposta al voltant de la competència comunicativa en llengua oral en la qual es proposa a un grup d'alumnes, provinents majoritàriament de l'aula d'acollida, que preparin una exposició oral col·lectiva tot defensant les eines TIC que tenen en els seus ordinadors perquè la direcció del centre no les supprimeixi del programari. Hauran d'elaborar una justificació oral formal, amb naturalitat i respecte.*

## Fes-me'n cinc cèntims!

**VICTÒRIA HERNÁNDEZ URIARTE**

Professora del Departament de Llengua  
 Catalana i Literatura  
 Institut Maria Aurèlia Capmany de Cornellà  
 de Llobregat (Baix Llobregat)

**Context del centre i origen de l'experiència**

Un percentatge elevat dels alumnes de l'institut Maria Aurèlia Capmany, de Cornellà de Llobregat, és de procedència estrangera, per la qual cosa el centre crea una matèria optativa de dues hores setmanals, durant un trimestre, per a uns quinze alumnes aproximadament, amb l'objectiu de desenvolupar i millorar la seva competència lingüística en llengua catalana. Concretament es treballa la competència discursiva oral per la importància que el seu domini té en el procés d'integració dels alumnes estrangers.

Serà en el marc d'aquesta optativa on s'integrarà el disseny, la implementació i l'avaluació de la tasca que presentem, *Fes-me'n cinc cèntims*. I serà precisament aquesta activitat la que es presentarà, per ser analitzada i treballada durant la participació de l'institut en el grup de treball Oraula. L'any 2012/2013, l'institut Maria Aurèlia Capmany va formar part del grup de treball de Llengua oral Oraula, liderat per Josep Maria Castellà i Montserrat Vilà. La participació va consistir a presentar i enregistrar una activitat de foment i millora de l'ús de la llengua oral. Vam compartir una activitat en la qual es plantejava als alumnes la tasca de fer una presentació oral sobre l'ús i el funcionament d'una eina TIC. En primer lloc, els alumnes triaven,

d'una llista, l'eina TIC que volien presentar (MOODLE, Vline, WhatsApp, Line, Glogster, etc.). Després d'aquesta tria, els alumnes redactaven un text sobre l'eina. De seguida, començaven els assajos per parelles i en gran grup.

Aquesta experiència va ser valorada i analitzada pel grup de treball Oraula sota la mirada de la didàctica de l'aprenentatge de la llengua oral formal. L'observació i l'anàlisi acurades, des d'aquesta perspectiva, van posar de manifest que l'activitat podria ser millorada perquè els textos produïts eren massa llargs i poc precisos; durant la fase d'assaig de l'exposició oral, els assajos per parelles no eren productius; faltava una descripció més clara de la tasca a fer per tal que els alumnes poguessin desenvolupar-la correctament; la quantitat d'informació recollida pels alumnes era excessiva i moltes vegades supèrflua; l'alumnat només focalitzava la seva atenció el dia de la seva presentació, tot memoritzant un text per ser reproduït; i la presentació individual no treballava aspectes tan importants de la competència discursiva com l'escolta i el respecte pel torn de paraula mentre l'altre parla.

A partir d'aquesta reflexió, Castellà i Vilà ens van recomanar una reformulació de l'experiència a partir d'uns suggeriments de millora: acotar i escurçar la durada de l'activitat; formular als alumnes un objectiu clar de la tasca; redactar un text explicatiu breu sobre l'eina TIC triada; i incorporar elements lingüístics que aportessin el caràcter espontani i natural de tota interacció oral. Així doncs, durant el curs 2013/2014, l'activitat s'escurçà de sis sessions a quatre. L'objectiu, si abans era l'explicació d'una eina TIC als companys, ara era la defensa del manteniment de l'eina triada, als ordinadors del centre, i l'espontaneïtat s'assolia amb la introducció d'elements lingüístics, a tall de connectors, que enllacessin les diferents intervencions de cadascun dels alumnes, traspassant el torn de paraula d'uns als altres de manera natural i fluida, amb la qual cosa s'aconseguia una exposició oral col·lectiva.

Vam incorporar tots aquests canvis i millores i el resultat final de la tasca mostrava uns molt bons resultats. Un fragment d'aquesta exposició col·lectiva ens mostra el treball acurat que van fer els alumnes:

(...)

- INTERVENCIÓ\_5\_Mohamed Ikne. (Gràcies, Suleman) Nosaltres volem WEERAS per estudiar i aprendre. Ens agrada perquè treballem totes les matèries. COM JA SABEU els alumnes han de pagar 36 euros a l'any. (FARIDA volia afegir que...)
- INTERVENCIÓ\_6\_Farida Bouzzama. FARIDA: Que haurem de parlar amb el secretari ENRIC BASELA perquè sabem que hi ha alumnes que no podem pagar els 36 euros. (I ara Karima ens dirà la seva raó.)
- INTERVENCIÓ\_7\_Karima Koumali. (D'acord FARIDA.) Nosaltres volem EDMODO per treballar a classe. Sabeu que funciona com una xarxa social, com Facebook. Els professors i els alumnes compartim missatges, documents, i exàmens. Ens agrada perquè estem connectats amb els companys i professors. (Ismail, volies dir...)
- INTERVENCIÓ\_8\_ISMAIL AKKICH: Sí, que estem connectats amb els profes, i els pares poden veure les notes. Si aprovem, si suspenem... (Et sembla bé continuar Hasna...)

(...)

## L'activitat pas a pas

Tot seguit us presentem l'activitat pas a pas, des de la presentació de la tasca als alumnes fins a l'exposició oral col·lectiva. En primer lloc van fer una activitat per activar les experiències prèvies que els alumnes tenien relacionades amb les exposicions orals. Se'ls preguntà si havien fet exposicions orals; quines activitats orals havien dut a terme durant l'etapa escolar; per a què servien; com es feien i, també, com les havien preparades. A partir d'aquí, vam concretar-los l'objectiu de l'activitat que anàvem a fer: presentar arguments a favor de la no-supressió d'una eina TIC dels ordinadors del centre, tot seguint unes pautes de contingut i de forma.

En segon lloc, els alumnes, per parelles, van raonar al voltant dels desavantatges que comportaria la desaparició de l'eina TIC. Una pluja d'idees va servir per recollir i plasmar les idees de tot el grup. L'objectiu de cada parella era trobar i redactar una justificació, una raó possible i acordada a favor de la no-supressió de l'eina. Aquesta primera part es va desenvolupar en quaranta-cinc minuts, ja que el nivell lingüístic dels alumnes (novinguts, un cas NEE i un cas d'escolarització interrompuda) requeria dedicar més temps a aquesta activitat, si volíem que les justificacions estiguessin ben formulades.

A continuació, els alumnes havien de redactar un petit text —d'entre dues i sis línies— amb la seva justificació. Aquest text, un cop revisat, va ser la base de la intervenció oral.

En tercer lloc, l'alumnat s'havia de familiaritzar amb el text per reproduir-lo amb naturalitat. Per aquest motiu calgué dedicar temps a l'estudi del text i l'assaig. Llavors, l'alumnat, per parelles, va reproduir aquest petit text durant una estona, i després s'organitzà una rotllana per escoltar els raonaments de tot el grup.

Després d'aquest primer assaig del text, calgué treballar el torn de paraula, perquè no tenien interioritzada aquesta habilitat. Després es demanà a l'alumnat que afegís connectors per ordenar i donar continuïtat al discurs entre uns i altres, i donar-li el punt d'espontaneïtat que la llengua oral sempre té. Alguns d'aquests connectors, com hem vist en l'exemple de l'exposició final col·lectiva, seran: «*La FARIDA volia afegir que...*», «*I ara Karima ens dirà la seva raó...*», «*Et sembla bé continuar Hasna?...*».

En quart lloc, vam dedicar una altra sessió per fer l'assaig i posar en pràctica l'activitat final. Asseguts en rotllana i sense text, els alumnes van repetir l'exposició fins que els va sortir bé i se sentien segurs.

Finalment, els alumnes ben situats en rotllana van fer la seva exposició i se'ls enregistrà amb l'objectiu que, en una sessió posterior, en poguessin fer una valoració, observant la millora de les seves competències orals, els aspectes a millorar, i per poder fer una coavaluació alumnes i professora.



Per avaluar l'alumnat de manera objectiva i clara es va valorar tot el procés i es van tenir en compte els aspectes següents: si l'alumne aportava informació rellevant segons l'objectiu de l'activitat; si redactava



un text adequat per ser reproduït segons el nivell lingüístic de l'alumne; si reproduïa aquest text amb una entonació i gestualitat acurades, i, finalment, si es produïa l'escolta activa dels companys i es respectava el torn de paraula.

Així doncs, i a manera de resum, dur a terme aquesta tasca ens ha portat a fer les següents activitats d'aula: plantejar preguntes (què és, com és, per a què serveix una exposició oral?), presentar la tasca a fer; pensar i redactar arguments a

Taula d'avaluació



	Gens	Poc	Bastant	Sempre
Detecta i recull la informació rellevant d'un text				
Redacta amb correcció un text per ser reproduït oralment a partir de la informació cercada				
Reproduïu oralment un text tenint en compte les característiques de l'oralitat formal				
Escolta els companys amb atenció i respecta el to de paraula				

favor i/o en contra de la desaparició d'una eina TIC; redactar un argument breu de manera individual i supervisat pel professor; fer un assaig per parelles; retocar el text tot introduint elements per ordenar el discurs i aconseguir espontaneïtat; fer un altre assaig del nou text amb un canvi de disposició a l'aula, tot enregistrant l'activitat, i, finalment, visualitzar tots junts l'enregistrament i fer una coavaluació amb els alumnes (què hem fet, com ho hem fet, en què hem millorat i en què podríem millorar).

**“LA PRÀCTICA I LA REFLEXIÓ  
 ENS VA AJUDAR A CANVIAR LA  
 PERSPECTIVA I, FONAMENTALMENT,  
 A FIXAR-NOS EN ASPECTES QUE  
 FINS ARA NO TENÍEM PRESENTS”**

I, finalment, cal valorar el que va suposar per a l'activitat la incorporació de millores, relacionades amb l'aprenentatge de les competències discursives formals, fruit de la participació en el grup de treball Oraula. Així, doncs, l'experiència *Fes-me'n cinc cèntims!*, plantejada en un principi com a activitat de llengua oral, es modificà i millorà amb les aportacions dels companys i experts del grup Oraula. En un primer moment, l'activitat era una explicació sobre un tema per ser reproduïda oralment amb l'ajuda de diapositives que no aconseguia els objectius inicials relacionats amb la millora de la competència discursiva oral dels nostres alumnes. La pràctica i la reflexió ens va ajudar a canviar la perspectiva i, fonamentalment, a fixar-nos en aspectes que fins ara no teníem presents (brevetat, claredat de l'objectiu i espontaneïtat). La diferència principal entre la primera i la segona versió consisteix en el fet que la segona proporcionà aprenentatges significatius als nostres alumnes, els despertà la motivació, millorà la seva competència

comunicativa, i aportà una millora de l'autoimatge i confiança en l'aprenentatge d'una segona llengua. En aquest aspecte cal destacar el valor pedagògic de l'enregistrament i el visionat posterior que va acabar de donar sentit, a alumnes i professora, del valor de l'experiència viscuda.

**Per saber-ne més**

CASTELLÀ, Josep Maria. *De la frase al text*. Barcelona: Empúries, 1992.

CASTELLÀ, Josep Maria; VILÀ, Montserrat. *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe: aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó, Col·lecció Biblioteca d'Articles, 2014.

<<http://apliense.xtec.cat/arc/node/30234>>.



# PERSPECTIVA ESCOLAR recomana

## Articles publicats a la revista

### PERSPECTIVA ESCOLAR

BADIA AMAT, Rosa Maria. «Competència comunicativa i transferència de coneixements». Núm. 326 (juny 2008), p. 68-77.

MAS JORDANA, Àngels. «Grups flexibles de llenguatge oral». Núm. 252 (2001), p. 54-59.

### Llibres

BADIA ARMENGOL, Dolors; VILÀ SANTASUSANA, Montserrat. *Jocs d'expressió oral i escrita: el joc a l'aula pas a pas*. Nova edició revisada i actualitzada. Vic: Eumo, 2016.

BOWKETT, Steve; HITCHAMAN, Tony. *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Madrid: Morata, 2016.

CASAS, Mariona; CASTELLÀ, Josep Maria; VILÀ SANTASUSANA, Montserrat. *Els secrets de parlar en públic: guia pràctica per a professionals*. Vic: Eumo, 2016.

CASTELLÀ LIDON, Josep Maria; VILÀ SANTASUSANA, Montserrat. *10 idees claus: ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó, 2014 (Biblioteca d'articles; 191).

GRAU, Maria. *Teoria i didàctica dels patrons discursius. Una aportació a l'ensenyament reflexiu i funcional de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística, 2009 (Biblioteca tècnica de política lingüística; 3). Disponible en línia a: <[http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/3\\_patronsdiscursius.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/3_patronsdiscursius.pdf)> [consulta: 1 de febrer de 2017].

JOSA, Carme; MORALES, Cristina. «El nom de la classe». A *Aplicació de Recursos al Currículum*, 2014. Disponible en línia a: <<http://apliense.xtec.cat/arc/NODE/30072>> [consulta: 1 de febrer de 2017].

LOMAS, Carlos (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Cristina Aliagas et al. Barcelona: Octaedro, 2014 (Universidad).

MIRET MONCHE, Laura. «Parlem de poesia: L'ajut didàctic de la mestra en situació de comunicació oral». A Adela Costa et al. (coord.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, 2009-2010, p. 151-156.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel (coord.). *La conversa en petits grups a l'aula*. Mari Carme Cabra Vilalta et al. Barcelona: Graó, 2009 (Didàctica de la llengua i la literatura; 168).

SANZ, Glòria. *Comunicació efectiva a l'aula: tècniques d'expressió oral per a docents*. Barcelona: Graó, 2005 (Desenvolupament personal del professorat; 5).

RÍO, María José del. *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Barcelona: Horsori, 2016 (Cuadernos de educación; 72).

*Valoración de la enseñanza de la lengua oral: escala EVALOE*. Barcelona: Graó, 2015 (Graó; 312).

VILA, Montserrat (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca de textos; 2016).

## Articles de revistes

ABEYÀ, Elisabet. «La conversa: parlem-ne». A *Infància. Educar de 0 a 6 Anys*, núm. 180 (maig/juny 2011), p. 26-30.

CARRERA, Judit. «Comunicació i expressió oral (0-3): una imatge i mil paraules». A *Guix d'Infantil*, núm. 52 (novembre-desembre 2009), p. 32-36.

CASTELLÀ, Josep Maria; VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (coord.). «Pensar abans de parlar: l'oralitat reflexiva» [diversos articles]. A *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 70 (juliol-setembre 2016), p. 4-43.

ESCOBAR URMENTA, Cristina. «“¿Por qué no te callas?” o avaluar, ensenyar i aprendre. La comunicació oral a l'educació secundària». A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 47 (2009), p. 99-111.

ESCRICHE, Elisabet. «Ensenyar a ser un bon orador, l'assignatura pendent». A *Ara.cat*, 31 de gener de 2015. Disponible en línia a: <[http://www.ara.cat/tema\\_del\\_dia/Ensenyar-bon-orador-lassignatura-pendent\\_0\\_1295270538.html](http://www.ara.cat/tema_del_dia/Ensenyar-bon-orador-lassignatura-pendent_0_1295270538.html)> [consulta: 1 de febrer de 2017].

«Una experiència amb els tallers d'expressió oral». Marta Eres Badia *et al.* A *Guix, Elements d'Acció Educativa*, núm. 349 (novembre 2008), p. 40-45.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. «La comunicació oral». A *Guix Dos*, núm. 124 (maig 2006), p. 3-15.

PALOU SANGRÀ, Juli. «Ensenyar la llengua oral». A *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 19 (hivern 2007), p. 8-12.

PAYRATÓ GIMÉNEZ, Lluís. «Multimodalitat i llengua oral: ensenyant les fronteres del llenguatge». A *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 70 (juliol-setembre 2016), p. 43-49.

REVERT, Marga; SOTO, Cristina; TORTOSA, Cristina. «Jocs de llengua amb la llengua». A *Guix d'Infantil*, núm. 48 (març/abril 2009), p. 31.

SANZ PINYOL, Glòria. «Comunicació oral en el aula» [diversos articles]. A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 423 (maig 2012), p. 46-75.

Amb la col·laboració de la **BIBLIOTECA ROSA SENSAT**





# Escola

*El procés de dol del suïcidi és un dels més complexos que existeixen per la gran quantitat de sentiments contradictoris que hi intervenen. Cal, per tant, que tota la societat sigui conscient d'aquest fet per tal de poder acompanyar amb sensibilitat aquells que han patit aquesta terrible pèrdua. Com a professionals, el nostre plantejament no s'ha centrat només en el coneixement d'aquesta realitat del «després de», sinó també a fer recerca sobre l'abans, sobre què podem fer «abans de».*

## Llum i fosc: la realitat del suïcidi adolescent

**GLÒRIA INIESTA**

Mestra d'Educació Primària  
a l'escola Mestre Pla de Castellar  
del Vallès (Vallès Occidental)

Fa un temps, vaig poder assistir a una reunió convocada per l'equip directiu d'un centre educatiu arran del suïcidi d'un alumne. En aquesta trobada es va poder compartir la tristor i el desconcert que provocava aquesta mort. Ens sentíem deseparats.

A partir d'aquesta experiència, al llarg del curs escolar 2014-2015 vam començar a plantejar-nos conjuntament amb l'Anna Luna, psicòloga clínica infantojuvenil, un seguit d'activitats destinades a adolescents amb l'objectiu de valorar aquesta realitat i contrastar-la amb els estudis vigents.

Per començar, vam elaborar unes preguntes per tal que professionals de diferents centres i nivells educatius expliquessin el seu posicionament davant de la pràctica de la pedagogia de la vida i la mort a l'aula.

Paral·lelament, es van portar a terme dues sessions amb un grup d'adolescents d'entre 13 i 18 anys amb l'objectiu de conèixer la

seva opinió sobre aquesta realitat. La primera sessió era un diàleg semidirigit i l'altra consistia a fer un treball visual per treballar més profundament la depressió, factor clau en el suïcidi. Després de fer l'anàlisi de la informació trobada i d'haver dut a efecte les sessions pràctiques, es posa de manifest la necessitat de treballar pedagògicament i més profundament la realitat del suïcidi adolescent amb l'objectiu de dotar d'eines adequades els alumnes i els professors.

### Què sabem?

Posem-nos en context. L'OMS té diversos programes que ja treballen sobre aquesta causa de mort (SUPRE),<sup>1</sup> però justament aquest any ha publicat noves dades i nous programes com el *Programa d'Acció Mundial en la Salut Mental (mhGAP)*.<sup>2</sup> Així, tenim dades a escala mundial que diuen que «*més de 800.000 persones moren cada any per suïcidi, i aquesta és la segona causa principal de mort entre persones de 15 a 29 anys*».

En el nostre país moren gairebé el doble de persones per suïcidi a l'any que en accidents de trànsit. Les dades oficials de l'Idescat<sup>3</sup> sobre les anàlisis de mortalitat a Catalunya del 2013 posen de manifest que 537 persones van morir per suïcidi aquell any, i que les causes externes, entre les quals el suïcidi, són la principal causa de mort en el marge d'edat de 15 a 24 anys, per davant del càncer o altres malalties.

Tornant a l'OMS, en la presentació del seu últim projecte diu textualment: «*És evident*

*que la prevenció del suïcidi requereix també la intervenció de sectors diferents del de la salut, i exigeix un enfocament innovador, integral i multisectorial, amb la participació tant del sector de la salut, com d'altres, com per exemple el de l'educació, el món laboral, la policia, la justícia, la religió, el dret, la política i els mitjans de comunicació*».

El suïcidi és un problema de salut pública i per aquest motiu el Departament de Salut està posant en marxa protocols com el *Codi Risc* per tal de tractar-lo. Aquest protocol no és el primer. Hospitals com Sant Pau o el Parc Taulí de Sabadell ja fa temps que duen a terme programes pioners en aquest àmbit i programes de seguiment molt satisfactoris.

Ara bé, tota aquesta realitat que ja fa temps que des de l'àmbit sanitari es treballa, és un tabú per a la resta de la societat.

I diem tabú, perquè el suïcidi ha estat, i és, un dels grans temes amagats i silenciats de la nostra societat i de l'àmbit educatiu. Que el suïcidi sigui un tabú no és fruit de l'atzar. Encara que a l'època antiga i altres civilitzacions anteriors el suïcidi era una reivindicació de la llibertat a dir no a la vida, a l'edat mitjana aquesta convenció va canviar. En el nostre context religiós, sants com Tomàs d'Aquino van condemnar aquest fet, ja que «el suïcidi és un acte contra la naturalesa (...) però sobretot, és un acte contra Déu, que ha donat la vida a l'home».<sup>4</sup>



El món és una màquina sorda.

D'aquesta manera, des de l'edat mitjana el suïcidi s'ha vist com un atemptat contra la vida. Aquesta arrel religiosa i cultural ha arribat inevitablement als nostres dies i, fins i tot, sense anar tan lluny en el temps, podríem trobar que els familiars de la víctima amagaven la veritable causa de la mort davant de la vergonya que el fet en si provocava.

És important treballar per erradicar aquest estigma. El procés de dol del suïcidi és un dels més complexos que existeixen per la gran quantitat de sentiments contradictoris que hi intervenen. Cal, per tant, que tota la societat sigui conscient d'aquest fet per tal de poder acompanyar amb sensibilitat aquells que han patit aquesta terrible pèrdua.

Com a professionals, el nostre plantejament no s'ha centrat només en el coneixement d'aquesta realitat del «després de», sinó també a fer recerca sobre l'abans, sobre què podem fer «abans de». Per poder parlar d'una prevenció del suïcidi primer hem de conèixer els estudis existents. A Catalunya, en el terreny pedagògic, persones com la Concepció Poch, amb vint anys d'experiència en la pedagogia de la vida i la mort; l'Anna Nolla o la fundació

AVES, han obert els ulls a molts docents davant la necessitat de no defugir la mort a les aules i veure la mort com a part de la nostra estimació de la vida.

### Què preocupa els docents?

Al llarg d'aquest curs escolar s'ha dut a terme una enquesta de 9 preguntes a mestres de diferents nivells educatius per tal de reflexionar sobre qüestions educatives respecte al tractament de la vida i la mort a les escoles.

Les preguntes plantejades estaven seqüenciades de més genèriques a més concretes. Es va constatar que les respostes davant les qüestions més lligades a la necessitat de parlar sobre la vida i la mort a l'aula eren més unànimes: la majoria de professionals coincidien que era molt important tractar a l'aula aquests dos conceptes.

A mesura que les preguntes s'anaven concretant al voltant del suïcidi, aquesta unanimitat es va anar disgregant. Ara entraven en joc molts més paràmetres: l'edat dels alumnes, el context familiar, la inseguretat del mateix docent... Tanmateix, es va poder evidenciar la necessitat i la voluntat dels mestres de treballar pedagògicament

la mort dins l'aula adaptant el vocabulari a l'edat i al nivell educatiu. També cal destacar, però, que la majoria de mestres van destacar la manca d'eines i de formació per poder afrontar aquesta temàtica. D'aquesta manera, una part dels docents van manifestar no sentir-se preparats per poder mantenir una conversa serena i rigorosa amb els seus alumnes sobre aquest tema. Tot i això, consideraven que treballar aquest aspecte a l'aula, sobretot el suïcidi, era un dels reptes més grans que se'ns podia plantejar com a docents.

### Què preocupa els adolescents?

Un cop ja coneixíem l'opinió dels mestres, ens vam centrar a conèixer l'opinió dels adolescents. Vàrem demanar col·laboració a l'SCR El Ciervo, el qual disposa d'una secció de teatre juvenil amb un grup de 20 alumnes amb un rang d'edat que comprèn dels 13 als 18 anys. Cal destacar que abans de fer aquestes trobades es va informar personalment les famílies i se'ls van explicar els objectius d'aquestes sessions. Val a dir que la majoria de pares van rebre amb bona predisposició aquesta proposta.

El nostre objectiu era simplement poder oferir als adolescents un espai de conversa, un espai de reflexió on se sentissin lliures de parlar o bé, si era la seva opció, d'escoltar.

**Veus passar de llarg coses meravelloses.**

Les xerrades s'iniciaven amb una activitat individual on els alumnes havien d'escriure dues definicions: què era per ells la vida i la mort.

Algunes de les seves paraules sobre el concepte de vida van ser:

- La vida és la capacitat de tenir energia i pensar, de sentir-se viu.
- La vida te l'han donat i per tant no la pots «menysprear».
- La vida és un conjunt de coses: vitalitat, dolor, harmonia, imprevistos...
- En la vida a vegades no som protagonistes, estem marcats per la societat, pels pares, etc.
- La vida està formada per segments, on el punt final és la mort.

A mesura que anaven sorgint aquestes definicions van anar sorgint temes paral·lels i molt lligats a l'etapa vital que estaven vivint els alumnes: l'adolescència. Així, davant l'afirmació de la falta de llibertat, es va iniciar una conversa on van sorgir aspectes com la impossibilitat de ser un mateix davant els amics, el *bullying* a les escoles, i un dels aspectes clau que ens va obrir els ulls a una realitat molt dura però molt present: les autolesions. En el transcurs de les dues converses, vam poder constatar que més de la meitat dels





**Ningú no entén res.**

alumnes afirmaven conèixer directament persones que s'autolesionaven. Els nois i noies del grup de teatre comentaven que, fins i tot, en algunes ocasions, havien gestionat sols aquest fet. Quan els vam preguntar per què creien que els seus amics o coneguts ho feien, les raons donades a aquest tipus d'autoagressions eren diverses: la desestructuració familiar, el fet de no tenir amics per sortir, la impossibilitat d'expressar els sentiments amb paraules, cridar l'atenció...

D'altra banda, el grup de joves coincidia en la necessitat de voler i poder parlar de la mort, però sovint explicaven que no trobaven el context adequat, el moment per fer-ho. Així, davant la pregunta «Heu parlat sobre la mort en el vostre context proper: família, amics, institut...?», algunes de les seves respostes van ser les següents:

- No, perquè queda molt lluny.
- Davant de la germana petita (9 anys) no volem parlar sobre la mort.
- Parlem de la mort quan hi ha malalties, que fa que es qüestionï.
- N'hem parlat quan s'ha mort algú proper: professors, gent que anava a l'institut, àvia, tiet... morts per malaltia, per edat, per suïcidi.

- No he tingut cap conversa, però hi he reflexionat.

Així després de parlar sobre la realitat del suïcidi, es va iniciar una conversa sobre el tema on van aparèixer aquests aspectes:

- A vegades en el suïcidi la gent posa la culpa als que envolten la persona que s'ha suïcidat.
- La persona que ho fa és perquè està boja.
- És un tema tabú per als petits.
- Ningú entén la persona que ho vol fer.
- Si hi ha suïcidis d'adolescents, és perquè és una etapa on tot es magnifica, el bo i el dolent.
- La gent fa bromes, no s'hauria de fer broma sobre una cosa molt seriosa.

Tots els nois i noies van coincidir en el fet que s'haurien de fer més treballs i xerrades a l'escola, ja que asseguraven que a l'institut no havien parlat mai d'aquests temes. Ens va sorprendre la gratitud que van mostrar envers nosaltres en una activitat relativament senzilla que els va OFERIR UN ESPAI I UN TEMPS DE DIÀLEG.

En el dia a dia de l'aula costa molt trobar espais de reflexió però, com a docents, tenim el deure de trobar-los. Si des de

ben petits donem l'oportunitat als alumnes d'expressar els seus sentiments sense por, amb la certesa que l'adult no el jutjarà; si fem treballs actius d'intel·ligència emocional on els alumnes puguin reconèixer les seves emocions i la dels altres; si creem un espai i un bon clima de treball i confiança dins l'aula per poder parlar de temes com la vida i la mort..., si aconseguim fer tot això estarem ajudant els futurs adolescents a evitar moltes pors. Ara per ara, moltes incerteses, sobretot les socials, els estan portant a la impossibilitat de poder assumir frustracions.

**“EN EL DIA A DIA DE L'AULA COSTA MOLT TROBAR ESPAIS DE REFLEXIÓ PERÒ, COM A DOCENTS, TENIM EL DEURE DE TROBAR-LOS”**

En el cas de les autolesions, caldria valorar si aquestes accions poden formar part d'intents de suïcidi. En molts casos, experts sanitaris no els hi consideren. La realitat és que l'augment de les autolesions és un fet constatat, sobretot en les poblacions més joves. Sigui com sigui, alguns d'ells era el primer cop que parlaven amb un adult d'aquest fet viscut, cosa que ens porta a reflexionar de nou sobre la necessitat de crear aquests espais de reflexió i ajuda als instituts. Si alguna d'aquestes autolesions hagués arribat a derivar en un temptativa de suïcidi o en un suïcidi consumat, com haurien gestionat aquest fet els adolescents en la seva solitud? Com podrien assumir aquesta mort en una etapa emocional tan transcendent? És una hipòtesi que cal que ens plantegem. I no es tracta que el col·lectiu de mestres i professors hagin d'assumir més tasques de les que fan, sinó de mantenir els ulls ben oberts: «no es tracta d'afegir més responsabilitats als docents en aquesta tasca ni augmentar el contingut curricular del treball quotidià dels professionals de l'educació, l'objectiu és oferir a

*nens i adolescents l'acompanyament que mereixen quan viuen experiències vitals que impliquen determinades pèrdues. Simplement es tracta de no ignorar la mort».*<sup>5</sup>

**La mirada a través de l'art**

Davant la bona acollida del grup, vam decidir fer una altra sessió de caire més experimental i que portés els nois i noies a posar-se a la pell d'una persona en procés de depressió. Encara que la depressió no és sempre la causa de suïcidi, sí que la majoria de suïcidis en el nostre context tenen en comú la desesperança. Una persona suïcida pateix tant que no troba altra sortida que aquesta mesura extrema. Un treball de prevenció pot ajudar l'adolescent afectat o els que l'envolten a saber a on poden recórrer, en qui poden confiar. Un treball de prevenció també pot ajudar aquells més propers a reconèixer els símptomes.

Per fer-ho vam utilitzar un llibre il·lustrat meravellós: *L'arbre vermell*.<sup>6</sup> Aquest llibre de *Shaun Tan* aborda el cas d'una persona que cada cop es veu més enfonsada.



**De vegades no tens ni idea de què has de fer, o de qui se suposa que ets...**

L'activitat va consistir a fer un treball plàstic visual amb la col·laboració d'El Bombeto, que du a terme tallers d'animació i cinema. Primerament, els vam ensenyar el llibre i el



**Els destins més espantosos resulten inevitables.**

vàrem llegir, però sense arribar a l'última pàgina. Després d'una petita conversa sobre com creien ells que se sentia el personatge de la història, vam passar a explicar la tècnica que utilitzaríem, el «*light-painting*». Aquesta tècnica consisteix a dibuixar amb llum en un espai que ha de restar totalment fosc, una tècnica que ens semblava molt simbòlica i que lligava molt bé amb els conceptes que havíem de treballar. Seguidament, vàrem repartir les frases més rellevants del llibre i, individualment, havien de pensar com representarien la frase amb una imatge. Més tard, cada persona dirigia els altres per poder fer les composicions pensades. Cal destacar que el fet d'utilitzar aquesta tècnica a les fosques ajuda a crear un clima de serenitat i de tranquil·litat molt adequat.

Un cop acabades les imatges, els vam preguntar com creien que acabaria la història i la majoria van coincidir a dir que el personatge se'n sortiria. Efectivament, el gran misteri del llibre recau en com canvia la mirada del lector un cop arribes a l'última pàgina.

Cal destacar que els adolescents van identificar els sentiments i els estats anímics

del personatge i, segons les seves paraules, el fet de poder reflexionar sobre les frases per poder fer el dibuix feia que es possessin en la seva pell. Aquest treball d'empatia tenia com a objectiu que els alumnes reflexionessin sobre el seu propi estat anímic, que aprenguessin a veure més enllà d'ells mateixos, que poguessin observar el que poden arribar a sentir alguns dels seus companys i que coneguessin eines i els mitjans on poder anar a demanar ajut.

**“EL SUÏCIDI ÉS UN PROBLEMA DE SALUT PÚBLICA. AQUESTA REALITAT QUE JA FA TEMPS QUE DES DE L'ÀMBIT SANITARI ES TREBALLA, ÉS UN TABÚ PER A LA RESTA DE LA SOCIETAT”**

Amb aquesta sessió es van donar per acabades les activitats d'aquest curs, però sense descartar tornar a participar amb aquest grup en altres ocasions, atesa la gran rebuda i la gran participació i implicació que van demostrar.



I aleshores tots els problemes arriben de cop.

### Com podem avançar?

No podem girar l'esquena a una realitat dolorosa però veritable. Com a docents no disposem de prou eines per poder afrontar casos com el del suïcidi adolescent però, de mica en mica, hem de ser conscients d'aquesta necessitat per poder reclamar més ajuts i formació. A Barcelona ja existeixen associacions dedicades al dol per suïcidi com la DSAS, creada per la psicòloga Cecília Borràs i que està fent una gran tasca de difusió i d'ajut. A escala mundial, països com Austràlia o els EUA tenen projectes de prevenció lligats sempre al desenvolupament de la intel·ligència emocional.<sup>7</sup> No hi ha evidències analítiques encara que aquests projectes estiguin fent reduir els casos de suïcidis, però ens trobem davant d'un problema tan complex que requereix temps. El que sí que hem de tenir clar és que la realitat existeix i ens afecta de ben a prop, sigui com a docents, com a amics o com a familiars. No hi podem tancar els ulls. Com a adults, la gestió d'aquest tipus de mort ja és molt dolorosa i requereix un fort treball emocional per poder superar una de les gran problemàtiques d'aquest dol: el sentiment de culpabilitat. No podem deixar desemparats els nostres joves.

Si aquesta realitat no surt a la llum, els adolescents es poden trobar en un estat de xoc difícil de superar. Hem de fer nois i noies forts emocionalment, que tinguin eines per poder afrontar les frustracions pròpies de l'edat, que enfoquin la seva vida d'una manera lliure i no destructiva. I en aquest sentit, hem d'assumir la nostra part de responsabilitat en la formació dels joves, no perdre de vista que la nostra tasca és estar disponibles per acompanyar-los.

**“NO DISPOSEM DE PROU EINES PER PODER AFRONTAR CASOS COM EL DEL SUÏCIDI ADOLESCENT PERÒ HEM DE SER CONSCIENTS D'AQUESTA NECESSITAT PER PODER RECLAMAR MÉS AJUTS I FORMACIÓ”**

Al llarg d'aquest curs hem constatat que no és un camí fàcil, però és un camí que, des del punt de vista sanitari, ja s'està iniciant. Ara ens toca jugar a nosaltres. Hem d'educar amb positivisme, però sense negar l'existència de la complexitat de la societat i de les





### De vegades esperes, i esperes, i esperes, i esperes...

dinàmiques de l'adolescència. Si una cosa caracteritza el nostre col·lectiu de mestres i professors són les ganes de voler millorar, la nostra «vocacionalitat». Tots volem que els nostres alumnes avancin. Parlar sobre la vida, la mort i el suïcidi pot ajudar a fer que els adolescents visquin amb més serenitat. Hem de preparar els nostres alumnes i ens hem de preparar a nosaltres mateixos per tal de ser persones fortes, emocionalment competents. És un camí que hem d'iniciar, la realitat ens ho reclama.

Amb la col·laboració de:  
Ana Luna  
Psicòloga

Agraïments:  
Anna Nolla

El Bombeto, tallers de cinema i animació  
S.C.R. El Ciervo, membres del grup de  
teatre juvenil

### Per saber-ne més

1. ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT (OMS), (2011). *Prevención del suicidio, un instrumento para docentes y demás personal institucional: Trastornos mentales y cerebrales*. Departamento de Salud Mental y Toxicomanías. [Recuperat de: <[http://www.who.int/mental\\_health/publications/suicide\\_prevention/es/](http://www.who.int/mental_health/publications/suicide_prevention/es/)>.]
2. ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT (OMS), (2014). *Prevención del suicidio, un imperativo global*. [Recuperat de: <[http://www.who.int/mental\\_health/suicide-prevention/exe\\_summary\\_spanish.pdf](http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/exe_summary_spanish.pdf)>.]
3. Servei d'Informació i Estudis, (2015). Anàlisi de la mortalitat a Catalunya 2013. Barcelona: Departament de Salut, Generalitat de Catalunya. [Recuperat de: <[http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/el-departament/estadistiques\\_sanitaries/dades\\_de\\_salut\\_i\\_serveis\\_sanitaris/mortalitat/documents\\_mortalitat/mortalitat\\_2013.pdf](http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/el-departament/estadistiques_sanitaries/dades_de_salut_i_serveis_sanitaris/mortalitat/documents_mortalitat/mortalitat_2013.pdf)>.]
4. CLEMENTE, M.; GONZÁLEZ, A. (1996). *Suicidio, una alternativa social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
5. NOLLA, A. (2009). «Reflexions psicopedagògiques i propostes didàctiques al voltant de la finitud», dins *Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 27, p. 31-33.
6. TAN, S. (2001). *L'arbre vermell*. Austràlia: Barbara Fiore.
7. DE SILVA, E.; PARKER, A.; PURCELL, R.; CALLAHAN, P.; LIU, P.; HETRICK, S. (2013). «Mapping the Evidence of Prevention and Intervention Studies for suicidal and self-harming behaviors in young people», dins *Crisis*, 34, p. 223-232.

*Pot ser la música un imant per als alumnes? I per a tota la comunitat educativa? Podem fer-ho en un entorn social amb moltes dificultats? I en cas de ser-ho, podem escampar el seu magnetisme en el barri, la ciutat o fins i tot a mil quilòmetres de distància?*

## El magnetisme de la música

**ANNA AGUDO LLOBERA**

Musicòloga i mestra de Música  
Escola Santa Eugènia de Girona

### Contextualització

L'escola Santa Eugènia, o el «Col·le Groc» com acostuma a ser anomenada per tots els gironins i gironines a causa del color de la seva façana, està situada al barri de Santa Eugènia de la ciutat de Girona. És una escola històrica a la ciutat, que aquest curs 2014-2015 ha celebrat el 75è aniversari.

Hi assisteixen els alumnes del barri de Santa Eugènia. La majoria pertanyen a famílies amb un nivell cultural i socioeconòmic baix i el 74% d'aquests provenen d'arreu del món (Europa, Amèrica Central i del Sud, Marroc, països de l'Est d'Europa, Àfrica subsahariana i Àsia).

L'escola té un elevat nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials i molta matrícula viva.

### L'especialista de Música

Com a especialista de Música d'aquesta escola (des del curs 2013-14), arribes i observes, comences la teva tasca ensenyant cançons, danses, audicions, etc., i a poc a poc vas coneixent l'escola, el barri, la ciutat i comences a imaginar...

Proposes, per a les danses de la Castanyada, que les famílies vinguin a ballar i el dia de la festa, mares i mestres ballem junts

un vals familiar davant de tots els alumnes impressionats.

Et poses en contacte amb el centre cívic del barri, Can Ninetes, i aprofitem les cançons que hem après durant l'any amb els nens i nenes de quatre anys per fer un petit concert-intercanvi generacional amb la gent gran de Santa Eugènia que balla sevillanes. Ells ens ballaran i nosaltres els cantarem les cançons que hem après relligades en un conte presentat pels alumnes d'aula d'acollida.

Parles amb la directora de la biblioteca del barri Salvador Allende i amb 1r i 2n organitzem una hora del conte, «Petits contes cantats per xics», on els mateixos alumnes són els presentadors i cantants. Es valora molt positivament aquesta activitat, perquè s'aconsegueix que hi hagi un públic ben divers compartint l'espai: les famílies de la nostra escola amb les famílies gironines que assisteixen habitualment a aquesta activitat.

En el concert de Nadal, convides els pares i mares a cantar un petit cànon i pugem a l'escenari de l'Auditori de la Mercè de Girona famílies de procedències molt diferents, les quals uneixen les seves veus amb les dels mestres de l'escola.

Amb els alumnes de cinquè ensenyem una cançó en anglès i la cantem a través de l'Skype a uns alumnes a més de mil quilòmetres de distància que es troben a l'Schule Künnten de Suïssa. Els alumnes suïssos també ens canten una altra cançó en anglès i de cop i volta tots els alumnes tenen moltes ganes de parlar amb els seus nous amics i per tant es motiven per la llengua anglesa. I t'adones que en un moment s'ha creat un projecte de música, noves tecnologies i anglès.

*Diuen que una de les propietats dels imants és que tenen una força que no veiem, deu ser que la música comparteix aquesta propietat?*

I parlant d'imants, l'escola Santa Eugènia, a més, té un projecte inspirat en les «Magnet School».

### Què és una «Magnet School»?

Les Magnet School (escoles imant) són un model de funcionament d'escola pública, tant a Primària com a Secundària, implantat als Estats Units a finals dels seixanta i començament dels setanta, encara ara vigent.

Aquestes escoles es caracteritzen per una forta especialització curricular que dona

**Activitat de rítmica Dalcroze. Mares de 1r i 2n tocant els xilòfons.**





**Patis musicals.**

identitat als centres i pretén atreure sectors socialment diversos de la població.

Per tal de proporcionar aquesta proposta innovadora, les escoles col·laboren amb institucions de referència en un camp de coneixement, ja siguin de l'àmbit públic o privat, com ara centres de recerca, museus, escoles d'idiomes o de música, etc. Aquestes institucions tenen una doble funció: transferir coneixements i aportar prestigi als centres educatius.

### **Un projecte inspirat en les «Magnet School»**

L'Ajuntament de Girona, des del Servei Municipal d'Educació, promou accions educatives per afavorir la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i l'equitat educativa posant l'accent en la millora del rendiment i l'èxit escolars.

És per això que el 2008 va promoure el projecte de música a la nostra escola inspirant-se en les Magnet School. Es va triar la música perquè és va considerar que és especialment beneficiosa en l'etapa escolar com a millora de la psicomotricitat, el càlcul i la lectura, i també que permet ajudar els alumnes en l'estructuració mental, augmentar la seva concentració i atenció, la capacitat d'expressió, afavorir l'autoexigència, gaudir, millorar la cohesió de grup i el treball en equip i un llarg etcètera.

Així doncs es va iniciar aquest projecte encarregant la coordinació a l'entitat gironina «Soniquete» formada per reconeguts professors de música. S'anomenaria «Projecte Montsalvatge» (en record del músic gironí Xavier Montsalvatge).

### **El projecte Montsalvatge**

Actualment en el projecte intervenen: quatre professors de l'Escola Municipal de Música de Girona, la mestra de Música de l'escola i tot el claustre.

- Els alumnes d'Educació Infantil fan una sessió de música amb mig grup setmanalment.
- Cicle Inicial fa dues sessions de música: Cant Coral i Música.
- Cicle Mitjà i Cicle Superior fan tres sessions de música fent Cant Coral, Instrument i Música. Com a instruments, actualment, hi ha tres grups: guitarra, flauta (soprano i contralt) i percussió Orff, amb vuit alumnes per grup. L'ajuda dels tutors assistint a les classes de Cant Coral i Instrument és molt important.

### **Escampant el camp magnètic**

*A dins l'escola*, per tal que els alumnes d'Educació Infantil i Cicle Inicial es mo-



**Intercanvi intergeneracional de P5 amb els avis del barri que ballaven sevillanes.**

tivin pel projecte, hi hem organitzat «Els Visitem». Consisteix que els més petits visitin els de Cicle Mitjà i Cicle Superior al final del trimestre per tal d'escoltar les peces que estan practicant en aquell moment. Els grans volen fer-ho bé davant dels petits i els petits escolten un concert per part dels seus companys més grans i en resulta una activitat molt enriquidora. Els petits acostumen a regalar una cançó als grans tot demostrant que ells també són petits músics.

Per tal d'aprofitar els instruments que tenim a l'escola i que no es poden emportar a casa (a excepció de les flautes, de les quals es fa un servei de préstec) des de l'especialitat de Música es va fer una nova proposta: «els patis musicals». Es tracta d'obrir l'aula de música a l'hora del pati perquè els alumnes interessats puguin venir lliurement a tocar els instruments que practiquen en el projecte Montsalvatge o d'altres. El fet que molts alumnes volguessin venir va fer que es creessin graelles per apuntar-s'hi amb antelació. Els alumnes s'ajuden entre ells, demanen a l'especialista per cançons que volen aprendre a tocar, exploren instruments als quals normalment no tenen accés com el piano i fins i tot estudien a casa dibuixant-se les tecles.

Des de l'especialitat també hem aprofitat l'estudi dels diferents instruments perquè l'últim dia de curs els alumnes de cinquè toquin la cançó «Violet Sant Pere» amb flautes, xilòfons i guitarres, i sisè balli el ball de bastons. A més, les mares hi han col·laborat cosint els cascavells a gomes elàstiques per tal d'elaborar 25 parells de camals per a tot un curs.

A nivell de barri, al voltant de Sant Jordi es desenvolupa la setmana cultural i els alumnes hi interpreten el concert instrumental de barri que té lloc a l'Espai Marfà. Allà els alumnes presenten les peces que han anat treballant amb els tres instruments al llarg del curs i es convida les famílies a assistir-hi. Aquest any van ser ells mateixos qui van dissenyar i penjar per tot el barri els cartells anunciant el concert.

Aquest curs, amb la celebració del 75è aniversari de l'escola, els alumnes de sisè van tenir l'oportunitat d'anar a l'Espai Marfà a gravar en un estudi de música professional amb un veritable tècnic de so. Van enregistrar dues cançons d'aniversari:

- Una composició feta per a l'ocasió per una mestra de l'escola, la Montse Masó (text) i el professor de guitarra, en Xavi Repilado (música), el qual els va acompanyar a la gravació.
- I una altra, una versió de la cançó «Avui fas anys» del grup Dijous Paella per fer posteriorment un *lipdub*.

Els alumnes de sisè en van fer tot un projecte entrevistant el tècnic de so, repartint-se les diferents tasques a dur a terme tant abans de la gravació, com en el seu transcurs i posteriorment. Va ser un èxit i esperem tornar-hi aquest any a enregistrar d'altres cançons.

A la ciutat de Girona també s'hi fan diferents concerts com el de Nadal, que té un caràcter més coral, a l'Auditori de la Mercè,

alguna mostra instrumental pels espais del Temps de Flors al maig o el concert de fi de curs a l'Auditori de Girona (aquest any per la celebració del 75è aniversari).

En aquest concert també hi vam poder fer participar les famílies proposant des de l'especialitat una activitat de rítmica Dalcroze, on les mares de 1r i 2n tocaven els xilòfons amb indicacions molt simples. Així aconseguien que els seus fills juguessin a caminar els ritmes que elles interpretaben. Al final del concert vam aconseguir la participació de tot el públic cantant la tornada de la cançó del 75è aniversari.

Més lluny, amb els alumnes suïssos hem dut a terme diferents experiències, cantant cançons de pregunta-resposta amb ells (<https://empcat.files.wordpress.com/2011/05/when-i-tell-you.pdf>), «ballant a través de l'Skype», i col·laborant amb grans músics com en Xavi Lozano, però per explicar-ho potser caldria un altre article. El que és segur és que aquest curs continuarem compartint molta música amb ells.

### Per continuar imitant...

Amb il·lusió, voluntat, comunicació, treball en equip i suport de l'equip directiu, pots aconseguir que les cançons (o qualsevol altra «excusa» musical) que fas a classe puguin sortir de l'aula i escampar-se per l'escola, el barri, la ciutat o fins i tot molts quilòmetres enllà. Imanta't!

### Per saber-ne més

<<http://pmusantaeugenia.blogspot.com.es/>>.



Intercanvi a través de l'skype amb alumnes de Suïssa.



Mostra dels camals que van cosir les mares per als alumnes de 5è i 6è.



Dibuix d'un dels nens de 1r que representa aquesta experiència entre mares i alumnes que vam oferir com a regal a les mares participants.

*Des de l'entrada en vigor de la LOE l'any 2006 i del seu desenvolupament per part de la Generalitat de Catalunya en el Decret de l'any 2007, els objectius de l'educació a l'escola estan centrats en les competències que han d'assolir els alumnes i no tant en continguts concrets. L'objectiu és que els nois i noies, en acabar l'escola, siguin capaços d'entendre millor la complexitat del seu món. Si ens prenem seriosament aquest objectiu, el primer que cal tenir en compte és que, a diferència de la forma com està organitzat l'ensenyament normalment, la realitat no està dividida en àrees d'aprenentatge independents les unes de les altres.*

## El repte de l'ensenyament interdisciplinari

### Relat d'una experiència

**MARIA MATEO I FERRER**

Professora de Filosofia i Llengua Castellana  
a l'Oberstufen Kolleg  
Universitat de Bielefeld (Alemanya)

Si realment el que volem és que els nostres alumnes entenguin el seu entorn, no podem limitar-nos a acostar-nos-hi desarticulant-lo en diferents assignatures. Per això s'insisteix molt des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat en la necessitat d'integrar els diferents coneixements adquirits pel nen. En el text *Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria* es parla de «la integració de coneixements, tant els propis d'una matèria, per tal d'establir en cada moment les relacions entre ells, com aquests amb els d'altres matèries».<sup>1</sup>

Però això que en el paper es veu tan clar i evident, és molt difícil de portar a la pràctica. Coordinar els temaris de les diferents assignatures no sols vol dir elaborar un currículum per a cadascuna que tingui en compte el de les altres, sinó que, a més, en donar classes de la seva assignatura, un professor ha de conèixer continguts de les altres àrees d'aprenentatge, els ha de tenir en compte en portar a terme les seves pròpies classes, per ajudar així l'alumnat a reconèixer les connexions entre les assignatures. I al final de les classes cal trobar la manera de comprovar si l'alumne per si mateix és capaç de reconèixer la

1. *Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, p.3.

transversalitat del coneixement adquirit. Els exàmens habituals no serveixen per a això, calen altres mètodes d'avaluació. Per això no sorprèn que a la Primària es treballi molt més amb projectes interdisciplinaris que a la Secundària o en el Batxillerat. Els coneixements que cal transmetre a l'alumnat es van fent cada cop més complexos, de manera que les dificultats del professor per moure's entre les disciplines també van augmentant. Però la necessitat de veure el món des de la transversalitat de les disciplines no disminueix per això. Ans al contrari.

Per altra banda, unes classes que tinguin en compte la dependència i l'entramat entre les disciplines originen una feina d'una gran complexitat que no sols exigeix que els professors i mestres treballin conjuntament —la qual cosa és quasi impossible dins del tràfec de la feina quotidiana—, sinó que també caldria canviar algunes de les estructures organitzatives de l'escola per afavorir aquesta forma d'aprenentatge. Per això la majoria d'escoles es limiten a te-

matitzar la transversalitat del coneixement en projectes concrets o unitats didàctiques que tenen una duració limitada, en els quals moltes vegades és un sol mestre qui, des de la seva pròpia àrea de coneixement, des de la seva perspectiva, estableix ponts vers altres camps.

Aquests objectius pedagògics i aquestes dificultats per dur-los a terme no sols les trobem a Catalunya, sinó també a altres països com ara Alemanya, on jo treballo com a professora de Filosofia i de Castellà des de l'any 2005. L'any 2007 entrà en vigor la nova llei escolar a Nordrhein Westfalen, la regió on m'estic. Aquesta llei, com a Catalunya, està centrada en les diferents competències. La interdisciplinarietat i transversalitat del coneixement és també aquí un dels objectius centrals. I és per això que l'any 2009 al meu institut vam començar a buscar una forma de treballar en les diferents assignatures que fes possible explícitament el joc entre les diferents àrees d'aprenentatge.





Després de moltes discussions i diferents projectes, vam posar-nos d'acord a provar un model molt ambiciós. No volíem limitar-nos a desenvolupar unitats didàctiques puntuals, sinó que l'objectiu era generalitzar la interdisciplinarietat en els dos darrers anys del Batxillerat.

Com a qualsevol escola i a qualsevol país, els alumnes tenen una sèrie d'assignatures obligatòries, com Literatura, Anglès, Matemàtiques, etc. A partir d'aquest moment, aquestes assignatures deixarien de donar una introducció general a la disciplina corresponent i se centrarien en un problema concret, seguint més el model dels seminaris de la universitat que el de l'ensenyança a l'escola tradicional. I no sols això, sinó que a més diverses assignatures treballarien alhora el mateix tema des de la seva pròpia perspectiva. Aquests feixos d'assignatures al voltant d'una temàtica és el que anomenem «perfil». En total, els alumnes poden triar entre deu perfils diferents. Per exemple tenen el perfil «Responsabilitat en la ciència i la societat. Des del déu Sol a la catàstrofe climàtica», en el qual treballen Ciències Naturals, Literatura i Política; en el perfil «El sistema terra» hi treballen les Ciències Naturals, Anglès, Literatura i Política; en un tercer perfil, anomenat «Feina i vida, què val el món?», estan coordinades les



assignatures d'Economia, Matemàtiques, Psicologia i Filosofia; en el perfil «Imatges del món, imatges de l'home» col·laboren Biologia, Literatura i Filosofia; o en el perfil «Identitat» els alumnes poden acomplir l'obligatorietat de Filosofia, Literatura i Castellà com a llengua estrangera.

Els alumnes, al final del primer curs dels tres de què consta el Batxillerat, reben un fullet informatiu en el qual se'ls informa sobre el treball en els perfils i en un breu text se'ls explica com s'enfocarà la problemàtica a la qual cada perfil s'enfrontarà per tal que puguin triar segons els seus interessos i capacitats.



En funció d'aquesta informació, l'alumnat tria al voltant de quina problemàtica i de quin tema vol treballar les assignatures obligatòries els propers dos anys fins a fer la selectivitat.

### Organització concreta dels perfils

És evident que l'ideal seria que cadascun dels professors que treballen en un perfil coordinés contínuament les seves classes amb les dels altres col·legues; que tots sabessin a cada moment què s'està treballant en els altres cursos per anar-s'hi referint; que cadascun dels professors conegués prou les altres disciplines per poder-les integrar en les pròpies classes. És evident que si partim d'aquest ideal, el projecte està condemnat al fracàs d'entrada, car cap professor que treballi en una escola a temps complet té el temps i la capacitat per reunir-se contínuament amb els companys, per anar preparant les classes en funció del que a les reunions es decideixi i, a més, estudiar la matèria ensenyada pels companys per poder-ne parlar. Però no sols això, el primer que caldria preguntar és si realment aquest és un ideal. Aquesta pregunta intentaré respondre-la més endavant. D'entrada vull descriure com s'organitza la feina en els perfils per tal que siguin factibles. I això ho faré centrant-me en un exemple concret per fer-ho més gràfic.

Com ja he esmentat abans en el perfil «Imatges del món, imatges de l'home» hi treballen Literatura, Biologia i Filosofia. Jo sóc l'encarregada de les classes de Filosofia. Abans de començar a treballar amb els alumnes, vam organitzar un parell de reunions —no gaires!— en què ens vam posar d'acord sobre l'estructura que volíem donar al perfil. Cadascú ja portava alguna idea respecte a la pròpia assignatura, només es tractava de discutir-les fins a trobar la manera d'encaixar-les en un marc comú. Vam decidir treballar de forma històrica, és a dir, es tractava de veure com les imatges del món i de l'ésser humà han anat canviant



al llarg de la història. És evident que aquest acostament històric a la temàtica és molt més fàcil per a les assignatures de Literatura i Filosofia que per a la Biologia. En general, en les Ciències Naturals hom acostuma a treballar plantejant els temes de manera pràcticament atemporal. El que vam fer fou buscar uns temes centrals al voltant dels quals girarien les classes de Biologia, com ara el concepte de vida, d'evolució de les espècies, la idea de natura, etc. Aquests són conceptes dels quals parteix la Biologia sense analitzar-los ni posar-los en dubte. La tasca de la Filosofia havia de ser justament l'anàlisi històrica d'aquests conceptes, veure la manera com han anat apareixent i contextualitzar-los no sols en una societat determinada, sinó també dins d'una problemàtica molt més àmplia. A les classes de Literatura, per altra banda, els alumnes llegeixen aquelles novel·les o altres obres en les quals aquesta determinada visió del món a cada època concreta es posa de manifest.

Un cop establert aquest marc de treball, ja no cal saber què estan treballant els alumnes en les altres assignatures. No em calen coneixements de Biologia per poder donar les meves classes, ni tan sols em cal haver llegit la novel·la que estan llegint a Literatura. Jo em limito a donar la meua classe i són els alumnes mateix els qui van veient punts de trobada, encreuaments i paral·lalismes entre les assignatures.

És evident, però, que cal buscar la manera de facilitar als alumnes el desenvolupament



de les competències interdisciplinàries. D'una manera o altra se'ls ha d'acompanyar a fer el pas de moure's entre les diferents disciplines, reconeixent el que cadascuna d'elles aporta a les altres. Amb aquest objectiu, cada perfil té a disposició el que anomenem «temps de perfil», això són un nombre determinat d'hores —normalment dos blocs de dues hores a l'any— en les quals els diferents professors fan junts la classe.

En el perfil concret que aquí estic descrivint, aquest «temps de perfil» són sempre la primera i la darrera classe del primer any, així com una excursió en el segon. Aquí sols tinc espai per explicar un exemple d'un d'aquests «temps de perfil».

A la primera classe llegim conjuntament un text de Gilles Deleuze del llibre *Què és filosofia?*, en el qual l'autor descriu la funció que la ciència, la literatura i la filosofia tenen en el saber humà. Seguint una metàfora de Lawrence, Deleuze descriu la visió que tenim del món com un paraigua del qual no som conscients i que ens protegeix del caos. La filosofia, la ciència i la literatura tenen la funció d'esquinçar aquest paraigua per recordar-nos el caos que s'hi amaga darrere. En la mesura que els tres professors comentem junts aquest text, es

crea al voltant de la metàfora del paraigua un llenguatge comú, una mena de comú denominador que cadascun de nosaltres, a partir d'aquest moment, anirà aplicant a les seves classes. Quin és el paraigua que domina en una època determinada? Com es trenca i quin es crea de nou? En ser la mateixa forma de llenguatge en les diferents assignatures, els alumnes aprenen amb rapidesa a reconèixer les connexions entre les disciplines. I són ells mateixos els qui les porten d'una assignatura a l'altra.

### Conclusió

Al principi de l'article he deixat oberta la pregunta de si l'ideal en un treball pedagògic que tingui la interdisciplinarietat com a objectiu és que els ensenyants coordinin sempre les seves classes, que coneguin allò que els col·legues estan treballant i que tinguin coneixements de les altres àrees d'aprenentatge per poder ensenyar la transversalitat del coneixement.

L'experiència m'ha ensenyat que el perfil ideal no és aquell en què els professors treballen de manera més coordinada, sinó aquell capaç de crear situacions didàctiques que afavoreixen que sigui l'alumnat mateix qui reconegui la transversalitat dels coneixements adquirits, perquè és im-

portant que, per una banda, cadascun dels professors treballi com a especialista de la seva disciplina i com a tal, aprofundeixi en la matèria que està ensenyant des de la seva perspectiva orientant els alumnes en la seva àrea d'aprenentatge. Amb això l'alumnat entén les diferències en cada especialitat, pren consciència dels diferents mètodes de treball i de la manera com cada disciplina interpreta el món. Al mateix temps, rep les eines necessàries per reconèixer ell mateix la manera com aquestes diferents disciplines s'encreuen i entrelliguen creant una xarxa de coneixements que permet entendre el món d'una manera molt més rica.

Fa ja cinc anys que dono els meus cursos emmarcats en aquest sistema de perfils. La solució que he descrit aquí és solament un exemple. Cada perfil de l'escola és un equip de pedagogs amb especialitats diferents que busca la manera de fer entendre a l'alumnat que aïllant els coneixements en àrees independents no és possible que

entenguin el seu entorn. Tirar endavant aquest projecte no ha estat tasca senzilla. Han anat sorgint dificultats —algunes ja estaven previstes, d'altres, totalment inesperades. Però l'experiència ens mostra que els nois i noies que treballen en aquest sistema canvien radicalment la seva forma d'acostar-se a les matèries que han d'aprendre. D'entrada surten dels cursos amb molta més curiositat, i no hi ha dubte que la curiositat és el més important si volem que l'alumnat aprengui quelcom. Però no solament això. És evident que aquest canvi de perspectiva entre les assignatures que l'alumnat ha de fer contínuament per enfrontar-se a un problema determinat els fa molt més crítics davant les diferents teories, les interpretacions. Els obliga a reflexionar molt més sobre allò après i la forma com se'ls ensenya. És a dir, l'ensenyament interdisciplinari és un dels millors camins per aconseguir que els alumnes surtin de l'escola com a ciutadans lliures.



# Mirades



## AEIOU



ELENA MONTIEL BACH

Educadora social i pedagoga

*Y también enséñenles a leer*

CARLOS FONSECA AMADOR

Rebo una carta certificada de l'Agència Tributària en un sobre amb una meitat negra. A dins, vuit fulls escrits per davant i pel darrere. Me'ls lleigeixo. És una revisió de la declaració de la renda del 2015. *«Según la información facilitada por su empresa suministradora, el consumo energético realizado en el inmueble X (identificado en su declaración como vivienda habitual) durante los tres últimos ejercicios ascendió a 1.553Kwh. En el ejercicio 2015, el consumo ascendió a 379 Kwh. Dicho consumo se considera mínimo e incompatible con una residencia real, efectiva y de manera continuada, y puede estar motivado por visitas esporádicas al inmueble, los fines de semana, o en periodos no laborales, y no por ser la residencia habitual y continuada que exige la normativa tributaria».*

Amb tot això, em reclamen que els liquidi una quantitat astronòmica de diners (a banda dels que ja vaig pagar en el seu moment). Del que hi ha escrit a les set pàgines restants, no hi entenc res. Com, perdoni? És una broma? Què n'han de fer del que gastem de llum a casa? Fan campanyes publicitàries per tal que fem un ús racional dels subministraments però se'm penalitza per haver gastat massa poca llum? I si resulta que em dóna la gana d'anar per casa amb espelmes? I si resulta que passo més hores a la feina que a casa per poder tenir un sou mig digne i poder arribar a final de mes? No entenc res, ni del que hi diu a la carta ni del que m'estan reclamant. M'ho poden fer això?

L'Orlando Pineda, pedagog nicaragüenc, fa servir un exemple encara més gràfic: un dia un *campesino* d'una comunitat rural de Nicara-

gua estava molt malalt, va anar al metge i aquest li va receptar un xarop. *Agítase antes de usar*, va llegir al revers de la caixa. I l'home va començar a córrer al voltant de casa seva fins que va estar ben «*agitat*». Després, traient el fetge per la boca, es va prendre el xarop sense haver-lo sacsejat degudament.

Aquell *campesino* no havia sabut interpretar les indicacions del medicament.

Com jo no sé interpretar la carta d'hisenda, una factura de llum o, moltes vegades, les notícies de les pàgines internacionals dels diaris, una resolució administrativa o una llei. M'explicava l'Orlando, a mi i als líders de les comunitats, als mestres, als *campesinos* i *campesinas*, a les persones que no saben llegir, que alfabetitzar no és ensenyar a llegir la A, la E, la I, la O i la U. Alfabetitzar no és ensenyar a llegir paraules, sinó que

és ensenyar a llegir el món, entendre'l i transformar-lo per tal de crear persones més lliures en una societat més justa, més participativa i amb més benestar. En paraules de Paulo Freire: educació com a pràctica de la llibertat.

És veritat, per posar un altre exemple, que no se'ns va informar degudament que les nostres hipoteques tenien una clàusula sòl i el que això representava. Però





© Ramon Zamora

també és cert que el notari va llegir davant meu les condicions del meu contracte i jo, en ple ús de les meves facultats, les vaig signar encara que no havia entès res. Com moltes persones signen contractes de treball amb clàusules abusives on no es garanteixen tots els seus drets i ho signen ignorant com els perjudicarà, entre molts altres exemples que podríem posar del dia a dia. Que persones grans sense cap mena d'accés a la informació signessin les Participacions Preferents va ser un engany en tota regla. Però persones que hem anat com a mínim fins als setze anys a l'escola, persones formades, que tenim el món a un sol clic, diguem que ens han «*estafat*» (que també) és no assumir la part de responsabilitat que

ens pertoca. Sí, ens van donar una informació indecifrabla, però en aquell moment tampoc vam fer res per intentar entendre-la.

L'educació que rebem ha de ser útil, ha de donar respostes a les necessitats reals de les persones. Ha de ser integral i pràctica. No ha de donar veritats acabades, sinó que ha de donar les eines perquè cadascú les vagi descobrint per si mateix. Ha de fer homes i dones crítics, que pensin, que preguntin, que opinin, que decideixin, que no tinguin por al conflicte ni a la confrontació ideològica. Perquè si no és així, si practiquem una educació que només ensenya a llegir la A, la E, la I, la O i la U, si només s'ensenya a llegir les paraules sense els seus

significats, l'educació es converteix en l'arma més destructiva de totes: la que manté incapacitades les persones per participar en la realitat que els envolta, negades del món, abocades a la marginació i l'exclusió social.

Escriu Carles Capdevila al diari *Ara*, a «16 coses que he après aquest 2016» (30 de desembre de 2016), que «*ens cal més mala llet i més esperança. Hem d'estar més empenyats i més il·lusionats alhora. Ens convé assenyalar i denunciar els culpables, mirar-los als ulls, no assumir que això toca, mostrar-los tota la ràbia que sentim. I simultàniament anar arreglant amb les mans el dia a dia, des de l'inconformisme, amb ambició i amb la certesa absoluta que és possible*».

Indignem-nos, arremanquem-nos, ensenyem i aprenguem a llegir. Que els nens i les nenes surtin de l'escola amb més preguntes que respostes; que la pàgina de Google caigui un cop al dia de tantes consultes, que els optimistes no perdin (perdem) l'esperança, perquè només així podrem transformar veritablement el món on vivim. Perquè, com diu una vinyeta de la Mafalda, *viure sense llegir és perillós: t'obliga a creure en el que t'expliquen*.



## L'escola comuna



**ANTONI TORT BARDOLET**

Professor de Pedagogia  
Universitat de Vic

Des de fa un temps moltes investigacions en l'àmbit europeu ens expliquen amb detalls i noms propis, com tota mena de fons d'inversions, institucions filantròpiques, fundacions, *think tanks*, han entrat amb força en el camp educatiu. No per organitzar escoles i centres d'elit, que ja els tenen, sinó per gestionar i dirigir l'educació i l'escola de tothom. Ja no interessa només tenir el caviar, és important controlar el pa. Han entrat amb força en països en desenvolupament del continent africà, per exemple. En altres casos, experimenten processos de privatització, a la ciutat de Londres o a la Comunidad de Madrid. La privatització de l'educació com a panacea davant d'una suposada ineficàcia dels sistemes públics s'obre camí mitjançant iniciatives, programes, productes ben embolcallats amb eslògans positius envers l'educació.

Veritablement convé remoure un sistema educatiu amb zones i sectors fossilitzats; és veritat que hi ha actors reticents a qualsevol canvi; és segur que val la pena tocar aspectes sobre la direcció de les escoles, sobre la provisió de places, sobre l'avaluació del professorat, sobre l'autonomia dels cen-

tres, etc. Però essent veritat tot això, no és segur que l'alternativa sigui només portar l'educació al terreny del mercat i del benefici econòmic. Com va escriure l'historiador i intel·lectual Tony Judt (un autèntic liberal europeu, no com els «ultres» de tota mena que es disfressen de liberals), «ens hem alliberat de l'assumpció de mitjan segle XX que és probable que l'estat sigui la millor solució als problemes. Ara cal que ens alliberem de la noció oposada: que l'estat és la pitjor solució a l'abast.»

Estem veient com s'intensifiquen les tendències i els missatges que abonen el finançament de les escoles en funció dels resultats que obtinguin en avaluacions externes; que expliquen les bondats de pagar més o menys el professorat segons els resultats dels seus alumnes; que s'insisteix en l'externalització de tota mena de serveis de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials; tendències que pressionen per tal que empreses amb afany de lucre dirigeixin la gestió docent i l'avaluació dels centres públics. I s'albiren tendències com la lluita entre centres per endur-se els millors alum-





nes o per aparèixer el millor possible en els rànquings que es publicaran en la premsa generalista del país. Augmenten propostes de diversificació curricular (batxillerats d'excel·lència, esports, trilingüismes, tecnologia...), s'insisteix en la reducció i la contenció de les despeses públiques d'educació per afavorir tant com es pugui la despesa privada, com a fórmula màgica. L'autonomia de centres és i serà llegida no com un procés per fer créixer la democràcia i la participació sinó com un mecanisme de pura i dura gestió econòmica en un mercat de competició entre centres educatius.

nalització reduïdes a una privatització a ultrança no són sinó dreceres cap a una educació «low cost», amb tot el que això significa. Caldrà, doncs, reivindicar efectivament l'autonomia, no per empetitir l'escola democràtica, sinó per fer-la créixer mitjançant escoles obertes a l'entorn, compartint projectes i experiències; còmplices en l'enfortiment d'una escola comuna de qualitat. En xarxa, no amb filferrades.

No és estrany que la LOMCE, l'encara vigent llei educativa espanyola, redueixi el paper de les famílies i de l'entorn comunitari a meres comparses de l'activitat de les escoles i que, en canvi, posi una catifa vermella a la presència de corporacions i empreses com a nous actors en la configuració del sistema educatiu. No és casual que la nova secretària d'estat per a l'educació nord-americana, Betsy DeVos, sigui una plutòcrata acèrrima defensora de les privatitzacions. No hauria de sorprendre que grups privats consolidin el seu protagonisme en la formació de mestres a Anglaterra: són tendències cap a la reducció d'allò comú. La diversificació i l'exter-

## Lorenzo Milani



MIQUEL MARTÍ

Moviment d'Educadors  
Milanians

Fa cinquanta anys, el 26 de juny de 1967, moria a Florència, amb 44 anys, Lorenzo Milani. Un mes abans s'havia publicat a la mateixa ciutat *Lettera a una professoressa*, el seu testament pedagògic, obra mestra de la història de l'educació, traduïda a seixanta-dues llengües (segons consta a la biblioteca de la UNESCO).

Sembla que el maig de 1968 corria entre les barricades de París una versió francesa fotocopiada de la *Lettera*. Tanmateix, la primera traducció editada fou la catalana el 1969 (Nova Terra), per iniciativa de Marta Mata i realitzada pel signant d'aquest article. La mateixa Marta Mata va proposar modificar lleugerament el títol de l'obra, que passà a anomenar-se *Carta a una mestra*, més suggeridor per als docents de casa nostra i més adient a la problemàtica de l'escola obligatòria qüestionada en l'obra.

Vaig conèixer Lorenzo Milani en una calorosa tarda d'agost de 1963, en la qual, juntament amb altres quatre companys d'estudi, vàrem visitar Barbiana. Barbiana era el nom d'unes poques cases agrupades a l'entorn de la petita parròquia de Sant Andrea, a les muntanyes de la vall del Mugello

(Toscana). Allà havia estat *desterrat* aquell jove capellà per haver gosat criticar el govern de la Democràcia Cristiana i haver endegat una escola popular que donava una formació política als joves obrers de Calenzano. Estava llegint i comentant el diari amb els seus alumnes, a la glorieta adjunta a la casa. Al presentar-nos com a estudiants *espanyols*, ens va dir amb contundència: *Franco és una merda!* Tot seguit va començar un interrogatori de quatre hores sobre la situació política a Espanya, per part dels alumnes i d'ell mateix. De seguida em féu la impressió que em trobava davant d'un veritable mestre, a l'estil de Sòcrates.

A partir d'aquell moment, em vaig considerar deixeble d'ell. Vaig devorar el seu llibre *Esperienze pastorali*, en el qual reflectia les seves constatacions pedagògiques en la seva anterior etapa de vicari-coadjutor a la parròquia de San Donato a Calenzano: mancances dels seus feligresos en el domini del llenguatge, incoherències en el seu comportament, pèrdua de temps en l'aspecte de l'oci, nul·la formació política.

El 12 de febrer de 1965, la lectura habitual del diari va



comportar un fet que donaria a conèixer l'escola de Barbiana a l'opinió pública italiana. Es va llegir un comunicat dels capellans castrenses de la Toscana condemnant l'objecció de consciència davant el servei militar obligatori. Es va decidir donar-hi una resposta pública amb una carta (*Lettera ai preti militari*) que només va publicar íntegrament el setmanari del Partit Comunista *Rinascita*. Tanmateix, tots els mitjans se'n van fer ressò, posicionant-se a favor o en contra de la carta. Un grup de persones que es definien com a *excombatents* varen formular una denúncia i Lorenzo Milani, juntament amb Luca Pavolini (director de *Rinascita*) varen ésser jutjats per *apologia de delictes*. Vaig assistir al judici el 14 de desembre de 1965 al Palau de Justícia de Roma. Don Milani no hi va assistir, al·legant el seu estat de salut greu, però el seu advocat va llegir una *Lettera ai giudici*, que havia escrit amb els seus alumnes. Les dues cartes han estat publicades conjuntament amb el nom de *L'obbedienza non é più una virtù* (traducció catalana 2014).

Les dues cartes plantegen un estudi de la noció de pàtria, una anàlisi de les guerres que han estat justificades com a defensa de la pàtria i una crítica a unes lleis que no volen avançar cap a una noció més autèntica de pàtria. No es qüestionava solament la llei del

servei militar obligatori, sinó qualsevol altra llei injusta.

Vaig tornar a Barbiana l'estiu de 1966 i hi vaig romandre una setmana. Don Lorenzo estava ja molt malalt i feia classe des del llit, escrivint amb els vuit alumnes més grans la que seria l'obra mestra de la seva pedagogia: *Lettera a una professoressa*. La carta vol ser una resposta davant el fet escandalós que l'escola pública, tal com està organitzada, aprova els rics i suspèn els pobres. L'escola que proposa Don Milani per als pobres es planteja sobre tres eixos: no suspendre, escola a temps complet i un fi noble: el canvi social. Per això utilitza preferentment l'eina del llenguatge. La força política dels pobres rau en el llenguatge. La paraula, amb la seva dignitat vivificadora, els donarà la capacitat de viure, de transformar i de construir.

Vaig tenir la sort immensa que Don Milani volgués parlar amb mi al llarg de tota una tarda. Ha estat la millor classe magistral que he rebut en tota la meua vida. No vaig gravar la conversa ni vaig prendre apunts (ara ho lamento), però heus ací el que em va ensenyar:

- La fidelitat al lloc i a les persones concretes amb qui es conviu, sense falsos universalismes.
- El sentit crític, la capacitat d'anàlisi i síntesi

per desemmascarar el classisme i la hipocresia en els partits polítics, en l'Església, en el sistema educatiu.

- La solidaritat amb els oprimits, l'opció clau a favor d'ells.
- La paraula com a arma pacífica al servei de la justícia i per promoure el canvi social.
- El valor del temps.
- Una fe i una espiritualitat coherents amb l'evangeli de Jesús.
- Una actitud pacífica, no violenta, fins a les últimes conseqüències.

Al final d'aquella enriquidora conversa, que tenia connotacions de testament, em va dir que m'havia acceptat a Barbiana perquè encara no havia fet la meua opció fonamental i encara tenia possibilitats de posar-me al costat dels pobres, però el dia que optés pel sistema vigent m'engegaria muntanya avall.

A finals de juny de 1967, torno a Catalunya. Milani està moribund, però no em puc acomiadar d'ell per una absurda prohibició dels meus superiors religiosos. Una amiga, Carla, puja al meu tren entre Livorno i Pisa i em porta el comiat i l'abraçada de Lorenzo Milani. Dos dies després de la meua arribada a Barcelona, el 26 de juny, Milani mor.

# Ressenyes i novetats



## Què ens fa humans?

Un programa alternatiu de ciències socials

De Carles Anguera, Pilar Benejam, Dolors Bosch, Roser Canals, Carles Garcia i Neus González-Monfort (GRICCSO)

Rosa Sensat, Col. Premis, 11. Barcelona, 2016

### ANTONI POCH I COMAS

Mestre. Membre del consell de redacció

Luis Enrique, sí, Luis Enrique, té un problema més. El bíceps femoral de la cama esquerra d'Umtiti està tocat. Des que he agafat el cotxe i he engegat la ràdio ho han repetit mil vegades. No cal canviar d'emissora. Les ones hertzianes estan infectades d'aquest mantra. Per postres he quedat estúpidament atrapat en l'embús de trànsit habitual de cada capvespre per entrar a Barcelona. Amb motor dièsel, per més inri. Visca la mobilitat sostenible, el *carpooling* i la *smartcity*! No vull ni calcular la meva *petjada ecològica*! També estic desconcertat i empenyat amb el tema Trump. Encara em dura. Som a l'era *postveritat*, diuen. Hem celebrat fa poc ni més ni menys que el centenari de l'obra *Democràcia i educació* de John Dewey. Pobre, si aixequés el cap...

En el seient del costat m'acompanya un exemplar del llibre *Què ens fa humans?* És el Premi Marta Mata de Pedagogia corresponent a l'any passat. El llibre es va presentar a la seu de Rosa Sensat a mitjans d'octubre. Fa dies que us en volia

parlar. M'hi vaig comprometre. M'ha passat pel cap aprofitar que estem del tot aturats per començar a escriure quatre ratlles. No, no. No és ni el moment ni el lloc de posar fil a l'agulla.

Baixo a Barcelona —els del Vallès diem que baixem— per un parell de visites. La primera al CCCB, el Centre de Cultura Contemporània de la capital. Deixo el cotxe al pàrquing subterrani de la plaça dels Àngels. Comprovo que el tiquet porta el registre automàtic de la matrícula. El Codi QR (QuickResponseBarcode) funciona. Les tecnociències no tenen límits! Potser aviat aconseguiran també el nostre ADN a cop d'ull robòtic. El *Big Data* està a l'alça. La plaça —hi fa fresca i s'ha fet fosc— bull de jovent. El MACBA, al cantó muntanya, atura una mica el ventet del nord. A les voreres i als racons, col·lectius de factura ben diversa. Hi ha experts que els classifiquen per tribus. En els millors recers, els rodamons, els sense sostre, els *homeless* i els seus gossos fidels. El centre de la plaça pertany sobretot als *skaters* i les seves cabrioles. Em consta que n'hi ha de modalitats diverses que es diferencien fins i tot per la indumentària. Tot un món. Amb la seva banda sonora tan característica com estrepitosa. Els *guiris* s'ho miren. El Raval, quin micro univers tan complex!

Penso que a les escoles i als instituts les portes i les finestres haurien d'estar sempre ben obertes, perquè hi circuli la vida. La quotidianitat. Ja aprendrem a destriar el rellevant de l'irrellevant i a denunciar fal-

làcies. Hi ha moltes, moltes coses, que no es poden aprendre dins les quatre parets d'una aula... M'emporto el llibre *Què ens fa humans?* sota el braç, per si m'aturo una estona a prendre alguna cosa calentona i redacto quatre ratlles.

A tocar de la plaça dels Àngels, una història completament diferent. Començo la visita de l'exposició World Press Photo a les sales del CCCB. El títol, #veureperaentendre. Un laberint de passadissos lluminosos amb les parets clapejades de documents fotogràfics impactants. Ple. Hi predomina també el jovent, un altre jovent. Una altra vestimenta. Diferent. Hi regna gairebé el silenci. La gent xiuxiueja comentaris a cau d'orella. L'exposició —impressiona— vol informar i sensibilitzar sobre problemàtiques socials actuals d'arreu del món o sobre realitats poc conegudes, així com fomentar l'interès per la fotografia documental. Refugiats, guerres, catàstrofes, costums culturals, tradicions de saviesa, esport, natura... Imatges procedents d'arreu del món. Fotoperiodisme de qualitat. Aprendre a mirar. Procuro obrir bé els ulls. Ressegueixo una i altra vegada les imatges i les breus informacions escrites. M'hi he submergit perdent la noció del temps. Hi ha feina per dies, si es vol. En altres hores del dia això vessa de nois i noies acompanyats pels seus mestres. Mestres que es compliquen la vida! Quants debats es deuen generar! Surto amb sentiments contraposats. El planeta Terra és una meravella, però l'espècie humana no se'n surt, com deia Tony Judt. Sí, veure per entendre, però no n'hi ha prou.

Detecto afinitats i complicitats. *Què ens fa humans?*, el llibre que tragino fa estona, és una proposta que enderroca murs perquè escola i vida siguin una mateixa cosa, és una proposta que ajuda a afinar els sentits i no ser un badabadoc inconscient, és una proposta que ajuda a fer-se i a fer bones preguntes, és una proposta que deixa clar que no n'hi ha prou amb la sensibilització, que cal canviar comportaments, que convida a l'acció transformadora, a fer que passin coses. No s'hi posen pas per poc! És una proposta pensada per a gent molt jove, els de l'ESO. Però les seves orientacions i exemples primer han d'haver fet un bon forat en els mestres. Els de l'ESO o de qualsevol altre nivell, siguin de ciències socials o de qualsevol altra àrea. Perquè, segons sembla, és més difícil desaprendre que aprendre. Hi ha mètodes i discursos que ja haurien de ser història. Perquè amb el temps tot es rovella. En sentit literal i metafòric. Un salt enrere mental. Espai Francesca Bonnemaison, al carrer de Sant Pere Més Baix. 30è aniversari de la constitució, a Lleida, de la FMRPC, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Trobada amb bones i velles amistats. Com va? Com estàs? Mira, una mica rovellat... Resposta: T'aconsello que prenguis gelea reial! (Sort que som amics...) Te n'adones? Però, si sembla ahir... Trenta anys procurant col·lectivament que el nostre ofici estigui a l'altura de les circumstàncies, tot intentant trobar l'equilibri difícil entre el seny i la rauxa, la permanència i el canvi, la tradició i la construcció de futurs. No, no partim de zero. Tanmateix la proposta *Què ens fa humans?* també pot ser com la gelea reial. Pot ser un revitalitzador de primera en la didàctica de les ciències socials, un bon estimulant de l'organisme educatiu. Per si aquest tret no fos suficient: es tracta d'un producte de proximitat, quilòmetre zero, amb tota mena de garanties de qualitat, d'experimentació, elaborat sense presses per una colla de savis artesans del país

—més sàvies que savis— que tots junts acumulen moltes, moltes hores de vol. I han ensenyat a volar!

Cop d'ull al rellotge i cames ajudeu-me. La segona visita em porta al The basSEment, al carrer Girona, un espai polivalent amb un disseny rellevant. S'hi celebra una festa, una festa de ciència. S'hi presenta el darrer llibre d'en Pere Estupinyà, bioquímic tortosí, acompanyat de l'equip del programa *Cazador de cerebros* de la 2 de TVE. També hi ha molta gent jove, bon ambient, molts bojos per la ciència i la seva divulgació. Estudiants, docents, més d'una eminència en el camp de la recerca. De nou afinitats i complicitats. Allò de ser de ciències o de lletres cada dia es porta menys. Perquè apropar-se seriosament a la realitat imposa i pressuposa la interdisciplinarietat. El grup de treball que hi ha al darrere de *Què ens fa humans?* ho tenen també molt clar. Faciliten la comprensió d'una cultura viva que afavoreixi una visió integradora del món, com diu Edgar Morin, partint de contextos didàctics globalitzats. Escoltant l'equip tècnic del programa de divulgació científica em sorprenen les exigències que imposa el mitjà televisiu: l'entrevista feta a un premi Nobel durant un parell d'hores ha de quedar reduïda a quatre minuts, no fos cas que el telespectador canviés de canal! Cada mitjà d'expressió i de comunicació té uns requisits propis, una idiosincràsia. No és gens fàcil estar ben informat! També se n'ha d'aprendre.

Enfilo la C-58 per fer cap de nou al Vallès. Tot i l'hora, el trànsit és encara molt intens. En aquest país la conciliació d'horaris de la vida laboral i la vida familiar no es veu ni a l'horitzó. Arribo tard a casa. A casa! No s'entén: gent sense casa i cases sense gent. El crit de les PAH. En obrir la porta m'acull de fons la calidesa de la veu de Leonard Cohen, i el seu *Hallelujah*. Aniré a dormir aviat. Demà escriuré la ressenya del llibre *Què ens fa humans?* Hauria de

referir la selecció de temes? I parlar dels conceptes clau, de les capacitats cognitivo-lingüístiques i del *business model Canvas*? I del contingut de les completíssimes *caixes d'eines*? No ho sé. Millor que es comprin el llibre. Sí, és un regal. Un molt bon regal.

Ben segur que em sortirà una ressenya també alternativa. Ja ho veurem.

He viscut unes hores d'aquest dijous molt ben aprofitades. Desconnecto el mòbil. Bona nit. Silenci.



## Neurociència per educadors

Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil

De David Bueno i Torrens  
 Rosa Sensat, Col. Referents, 11. Barcelona, 2017

### LEONOR CARBONELL

#### PERSPECTIVA ESCOLAR

David Bueno i Torrens no necessita gaires presentacions. Professor i investigador de genètica, de tothom és conegut el seu compromís amb la socialització i divulgació del coneixement científic.

Aquí tenim el seu darrer llibre: *Neurociència per educadors*. Segurament, si el títol no anés acompanyat d'un llarg però entenedor subtítol, podríem pensar que estem davant d'una lectura complexa i poc entenedora, però no és així. L'eloqüent subtítol resa: *Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. I així és, la lectura és enriquidora i plaent. Encara no ha començat el llibre que ja ens planteja un repte: per què estan marcades en negreta part d'algunes estrofes de dues cançons molt conegudes dels Rollings Stones i de Pink Floyd? Qui vulgui saber la resposta haurà de llegir fins al final!

El llibre està organitzat en 17 capítols que ens van acostant a poc a poc als coneixements neurocientífics del funcionament del



cervell humà, més unes darreres conclusions. Ha titulat la introducció «L'ofici més vell del món» (i no penseu malament), i és que ja d'entrada ens vol deixar clar quin és per ell el principal objectiu de l'educació: ajudar les persones a créixer en dignitat. Cada un dels 17 capítols estan encapçalats per una o diverses preguntes que va responent amb destresa i diligència.

Parteix de la premissa que les persones naixem amb l'instint d'aprendre; a partir d'aquí, i a mesura que anem avançant en la lectura, anirem descobrint com funciona el cervell, com es forma, quin paper juga en la seva formació l'estil de vida dels progenitors, què són les emocions i quina relació tenen amb els aprenentatges, i com el cervell va madurant des del naixement fins a la maduresa.

Les conclusions no poden ser més encoratjadores: la neurociència aporta arguments científics a favor de la pedagogia moderna. Ressaltaré algunes de les idees clau que argumenta l'autor per aprofundir en la pràctica educativa:

- Per a un bon desenvolupament del cervell el reforçament positiu és clau.
- Cal utilitzar estratègies educatives que generin emocions positives per tal que de forma preconscient s'associï aprenentatge a plaer.
- Cal afavorir fins on sigui possible els aprenentatges col·laboratius i cooperatius.
- Un dels objectius prioritaris de la nostra docència ha de ser estimular la motivació dels alumnes i mostrar-los models perquè aprenguin a motivar-se sols.
- Els aprenentatges transversals, que incloguin els intel·lectuals, artístics, psicomotrius, etcètera, activaran zones més àmplies del cervell.

Heus aquí un llibre imprescindible per aprendre i per reafirmar-nos com a educadors complementant des de la neurociència allò que des de la pedagogia ja fa temps que s'està argumentant.



## No som aquí per rendir-nos

La pulsó ètica de la pedagogia

De Xavier Besalú Costa

Rosa Sensat, Col. Referents, 10. Barcelona, 2016

**MONTSE LLOVERAS**

Mestra

*No som aquí per rendir-nos* és el fruit d'una llarga reflexió, treballada i madurada. És el recull d'anys de treball i de compromís del seu autor, Xavier Besalú, en el camp de l'educació.

Es presenta com si fos un concert, una simfonia en quatre moviments: «Obertura», «Itineràncies», «Interculturalitat» i «Final». Tot això, amanit amb vuit interludis, que ens parlen de diferents aspectes de l'actualitat educativa i que fins i tot es podrien llegir individualment.

L'obra té trets autobiogràfics que van conformant un camí que ha seguit l'autor i que arriba fins al dia d'avui. Només començar trobem una «Obertura» directa i contundent, igual com passa en el «Final», que és molt potent. Ell encara d'una forma innovadora i valenta com ha de ser l'escola del futur, tenint present el bagatge que tenim, l'herència de la gent que ha treballat i investigat; mestres i pedagogs que varen estudiar, reflexionar i buscar rutes possibles per ajudar l'educand a créixer i a ser independent.

El segon moviment, «*Itineràncies*», són quatre caminades fetes durant la vida de l'autor, amb molta gent. L'activitat d'en Xavier, des de ben jove, ha estat encaminada a treballar en el lleure i en l'educació. Ens n'ofereix una mirada personal i ens la transmet. Parteix de la pròpia formació al llarg de tots aquests anys i fins ara. Fa especial esment als mestres que l'han marcat, tant des de l'aula com des dels textos i dels quals ha anat espigolant coneixement per bastir el seu propi ideari.

Tot seguit ens guia molt honestament per com va encarar, programar, treballar amb els alumnes i avaluar una assignatura, Educació Intercultural i Escola, de la qual va ser professor durant setze anys. Ens en mostra el currículum i la metodologia que va emprar. I continuem trobant aquesta implicació de l'autor, aquest impuls per canviar coses, per ajudar a millorar la pràctica educativa.

La quarta part d'aquest moviment és l'anàlisi d'un treball en què ell va participar i que va ser encarregat pel Departament

d'Ensenyament, el *Pla per a la llengua i la cohesió social*, focalitzat en l'educació intercultural. Des d'aquí s'intueix que Besalú considera aquest pla com una molt bona plataforma per transformar l'escola i fer-la més eficaç i més justa per a tothom.

I arribem al tercer moviment, «Interculturalitat». És la més pedagògica (a partir de la pròpia acció s'uneixen teoria i pràctica). Aquí trobem molt explícitament el docent, l'investigador i el ciutadà. Fa una àmplia mirada que parteix de la situació a Europa, dels diversos processos que han seguit les polítiques europees a través de dos models diferents. Ens fa adonar de com ha canviat l'estatus del racisme, que ha passat de ser estigmatitzat i impresentable a la normalització en l'àmbit públic.

I per encarar aquesta situació, ens parla de la primacia de la funció social de l'educació. Ens parla de justícia, d'igualtat de condicions en l'accés a l'educació i d'igualtat de resultats. També reflexiona sobre la necessitat que tothom assoleixi les competències considerades mínimes i bàsiques i que la justícia també arribi al contingut de l'educació, al currículum, per tal de corregir les seves parcialitats, per fer-lo més inclusiu, més funcional i, per tant, més just.

Besalú posa el focus en la necessitat de parlar i treballar seriosament sobre l'educació antiracista i d'encarar el repte de la falta de sentit de molts joves (religions, fonamentalismes...). Vol desfer equívocs i defensa que la interculturalitat no és un projecte estrictament pedagògic, sinó de més llarg abast; és un projecte sociopolític. Ens fa adonar que ja no podem mirar el currículum amb innocència; ens diu que el currículum és lloc, espai, territori, relació de poder, trajectòria...

I, molt important, ens diu: en el currículum es forja la nostra identitat...

I arribem al «Final», on trobem desenvolupat, en l'apartat «L'escola del futur», un desig o una demanda: dins un món que canvia, l'escola ha de canviar i s'ha d'adaptar als nous temps. Ens llança uns reptes per avançar i intrínsecament ens fa adonar de la necessitat de l'autocrítica per poder anar endavant.

És un llibre tan intens, tan treballat i tan compromès que ens posa molts interrogants, que es passeja per la història política i filosòfica de la pedagogia, i per la praxi, i que és valent i, importantíssim, després d'aclarir significats i dir cada cosa pel seu nom, fa propostes de canvi. L'autor, des del compromís, ha treballat i està treballant per modificar coses, aporta idees que no haurien de caure en un sac foradat. Des de l'Administració i sobretot des de les escoles cal tenir presents aquestes propostes que ens poden fer millorar la realitat, que poden ajudar els infants a no perdre el tren per poder arribar a tenir una vida millor.

Per tot això, cal agrair a Xavier Besalú un treball profund que neix de les bases teòriques però no es queda en la teoria, ja que a partir dels treballs fets per mestres, filòsofs i per ell mateix, ens indica una direcció, des del convenciment profund que l'educació és un dret universal inalienable.



# novetat

COL·LECCIÓ  
REFERENTS

## No som aquí per rendir-nos

### La pulsio ètica de la pedagogia

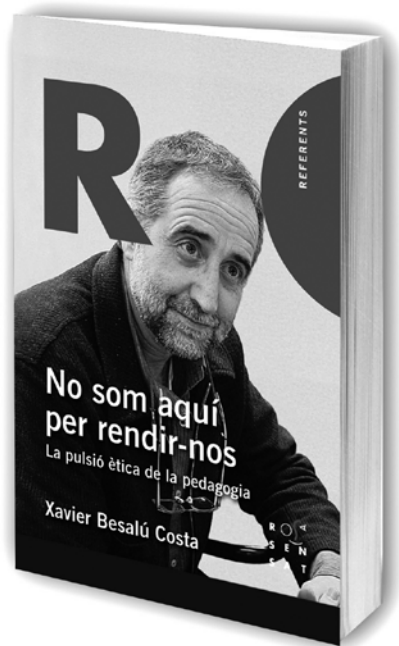
Xavier Besalú Costa

No som aquí per rendir-nos és un llibre que emfasitza la pulsio ètica de la pedagogia, l'esforç teòric i pràctic per mirar de subvertir els destins més o menys previsibles de les persones, per interpel·lar uns subjectes enormement condicionats, però lliures al cap i a la fi. Xavier Besalú organitza aquest tractat de pedagogia en quatre moviments, com si es tractés d'una composició musical. Obertura, Itineràncies, Interculturalitat i Final. Un llibre amb trets autobiogràfics posats al servei del debat educatiu, de la reflexió pedagògica i d'una educació de qualitat per a tothom, és a dir, més científica, més funcional i més justa.

PVP: 20 €

Col·lecció: Referents, 10

Pàgines: 254



El trobaràs a totes les llibreries  
i al nostre web [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)  
Si vols, te'l portem a casa!

R O S  
S E N  
S A T



## Avaluació conscient: una altra mirada a l'avaluació

Cada jornada que organitza Rosa Sensat és un pont per compartir idees i tramcar complexitats. I aquesta vegada, la jornada sobre avaluació formativa del 19 de novembre no va ser menys. Aquest cop, a més a més, tornem a l'escola amb el convenciment que el camí que vam iniciar fa uns anys repensant l'avaluació és el correcte. Entenim que l'avaluació havia de ser coherent i conseqüent amb la visió que l'escola tenia de l'educació i de l'aprenentatge i que, per tant, era necessària una avaluació diferent. Calia, per exemple, fer possible una avaluació que fos global i que integrés continguts, valors i actituds. Calia promoure també una avaluació polièdrica que permetés que a l'aula mestres i alumnes valoressin, detectessin i suggerissin plegats. I calia, a més a més, una avaluació que fos personalitzada, que donés i demanés a cada alumne allò que necessita. En definitiva, una avaluació en què, de la mateixa manera que passa amb l'aprenentatge, l'infant també estigués al centre i fos el protagonista. I certament hem fet passos importants en aquest sentit, però també és cert que encara ens en falten d'altres i és per això que no ens volem aturar. Tornem de la jornada amb la sensació que aquesta altra mirada a l'avaluació és necessària. I no només necessària, sinó també possible. Feia goig veure la sala d'actes plena amb desenes d'escoles convençudes o de mestres que, a títol individual i de vegades remant en claustres a contracorrent, tenen clar quina avaluació volen o, com a mínim, quina no volen. La sensació és que cada cop som més els que pensem que l'avaluació no pot consistir només a posar notes, perquè un infant no es resumeix en un número o un ítem. Cal assumir que l'avaluació és quelcom molt més rellevant i molt més poderós. És convenient entendre que l'avaluació ha d'estar al servei de l'aprenentatge i que ha de servir perquè els nens i les nenes aprenguin millor i aprenguin amb gaudi. Tan fàcil però alhora tan difícil. I per fer-ho, pensem, la clau de tot plegat és la consciència. Una consciència que neix del diàleg i la reflexió conjunta i que ha de possibilitar el coneixement i la gestió d'un mateix. Cal procurar una avaluació que ajudi l'infant a regular els seus aprenentatges, una avaluació que l'orienti,

que l'encamini, que l'ajudi a millorar. Plantejar bones preguntes per planificar bones accions. En aquest sentit, durant la jornada es va sentir una frase que trobem encertadíssima i amb la qual probablement tots estarem d'acord: «*Cal convertir les escoles en fàbriques de preguntes, no pas en magatzems de respostes*». Ho tenim clar. Ara doncs, cal evitar l'escletxa entre allò que fem i allò que pensem, entre el que és necessari i el que ens és còmode. I, per tant, cal sistematitzar l'ús d'eines, d'ambients de treball i de plantejaments didàctics que afavoreixin el desenvolupament d'aquestes capacitats clau: autoavaluació i autoregulació. O sigui, anàlisi i reflexió per una banda, i planificació i acció per l'altra. I aquí és on han d'aparèixer rúbriques, bases d'orientació, plans de millora, carpetes d'aprenentatge, dinàmiques de coavaluació i coregulació, tutories individualitzades..., tot un món d'instruments pedagògics que afavoreixen el desenvolupament d'aquestes capacitats clau i que tenim al nostre abast. Ja no tenim excusa per obviar-los o convertir-los en anecdòtics. Cal popularitzar-ho i metoditzar-ho. Alerta, però: també pensem que és essencial que l'avaluació no es converteixi en quelcom merament tècnic o procedimental. Val la pena recordar una de les mil idees que va llançar Carlos Magro i que ens va remoure especialment, segurament perquè va saber posar paraules a allò que fa molts anys que intuïm i sentim com a cert: «*L'avaluació*», deia Magro, «*no és només un fenomen tècnic, sinó ètic. No és quelcom neutre*», afegia. Efectivament, cada gest i cada paraula compta, perquè el gest i la paraula provoquen emocions. I aquestes emocions ens encaminen o ens allunyen, ens animen o ens descoratgen, ens fan avançar o ens fan desistir. Res és asèptic, convé tenir-ho present i ser conscients que l'avaluació determina l'autoimatge i, per tant, també l'autoestima dels infants. Ni més ni menys. Sens dubte, aquesta mirada de l'avaluació la converteix en una tasca molt més complexa, de vegades gairebé vertiginosa, però també, i sobretot, molt més humana i molt més útil.

LLUÍS BUSQUETS, PILI MARTÍNEZ i MONTSE MARUNY  
 Mestres de l'Escola Castellum de Sant Julià de Ramis (Girona)





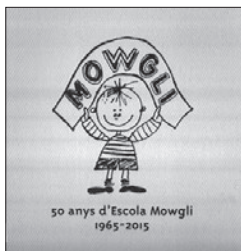
## Presentació del llibre de Xavier Besalú, *No som aquí per rendir-nos*

Francina Martí, presidenta de l'Associació de Mestres, va obrir la presentació del llibre de Xavier Besalú *No som aquí per rendir-nos*. Era el 20 de desembre passat, a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Va apuntar que el llibre s'insereix de ple en aquest debat ben viu sobre les pràctiques pedagògiques, però posant un èmfasi especial en l'ètica, la resistència, les fronteres que es desdibuixen, la interculturalitat.

L'encàrrec d'aprofundir en les pàgines del llibre va recaure en Miquel Àngel Essomba, comissionat d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Va començar pel títol. Va remarcar l'actitud provocadora de l'autor. Tret que van subratllar més tard d'altres assistents a l'acte, afegint-hi la seva voluntat de generar debat i d'estimular la confrontació d'idees. Del títol, Miquel Àngel Essomba també va puntualitzar que porta implícita les preguntes de per què hi som i en què no ens hem de rendir. Com a resposta va proposar l'ús de l'educació com una eina per nedar a contracorrent. El seu potencial transformador ha de contribuir a crear una societat més justa, allunyada dels dictats dels mercats.

El llibre, va explicar Miquel Àngel Essomba, es presenta com una biografia pedagògica. També és un reconeixement d'una generació que va aconseguir desfer-se de les rèmores franquistes i que va apostar per una societat nova. Aquella generació d'activistes eren a tot arreu. Seguien referents pedagògics d'aquí i de fora. Entre altres, durant la presentació es van citar els noms de Quim Franch, Josep Pallach i Marta Mata. El llibre, va seguir Miquel Àngel Essomba, destil·la el pensament de Xavier Besalú que l'educació és vida, i no tecnicismes, informes PISA i models d'avaluació hegemònics. L'educació és la gent. Xavier Besalú hi ha aprofundit i ha esdevingut autor de referència, sobretot en temes com la societat intercultural, els migrants i la desigualtat social. I segueix convençut de la capacitat de l'educació per lluitar contra el racisme, a favor de la igualtat, com a eina d'intercanvi.

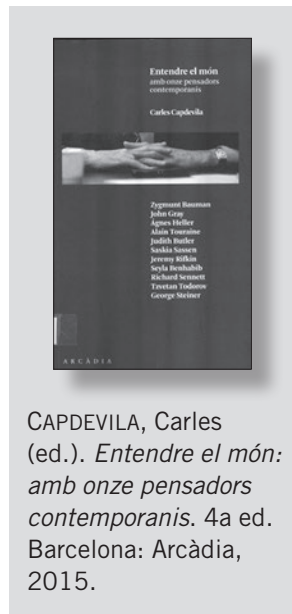
Xavier Besalú va ser l'últim dels membres de la taula a prendre la paraula. Va apuntar algunes idees sobre la construcció del llibre, fet de peces que es poden llegir soltes, però, alhora, amb una música de fons que en lliga tot el contingut. Després, donant la raó als que apuntaven la seva passió pel debat, va interpel·lar directament el públic i va convertir el final de l'acte en un diàleg amb moltes veus.



50 anys d'Escola Mowgli 1965-2015. Reus: Escola Mowgli, 2016.



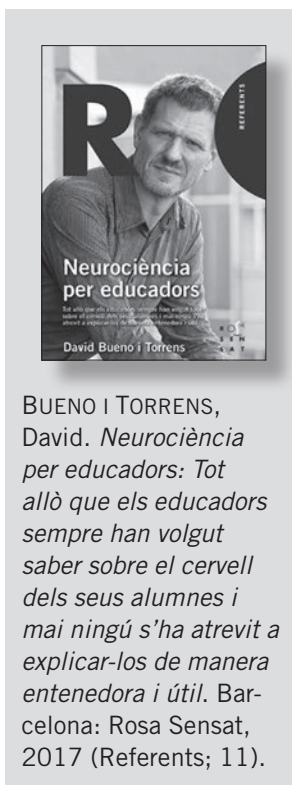
BAUMAN, Zygmunt. *Desconeguts a la porta de casa*. Barcelona: Arcàdia, 2016.



CAPDEVILA, Carles (ed.). *Entendre el món: amb onze pensadors contemporanis*. 4a ed. Barcelona: Arcàdia, 2015.



ARMENGOU, Montse; BELIS, Ricard. *Els internats de la por*. Barcelona: Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals: Ara Llibres, 2016 (Sèrie H).



BUENO I TORRENS, David. *Neurociència per educadors: Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat, 2017 (Referents; 11).

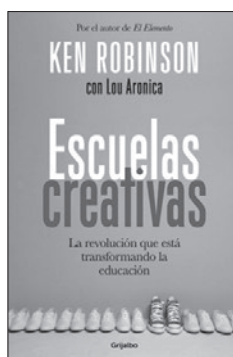


CASTEJÓN, Ester; LÓPEZ, Conxi; SELGA, Miquel. *Inclusió digital a l'aula*. Barcelona: Editorial UOC, 2016 (Dossiers did@c-TIC's; 11).





MORIN, Edgar. *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós, 2016 (Biblioteca Edgar Morin).



ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escuelas creativas*. Barcelona: Penguin Random House, 2015 (De Bolsillo Clave).



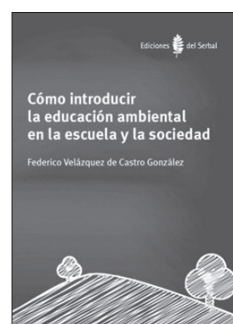
TIELEMANN, Marion. *Werkstatt(t)räume für Kitas = Espacios-taller para escuelas infantiles = Workshop rooms (or dreams) for pre-schools*. Weimar: Verlag das Netz, 2015. 12 Volumes.



PRATS, Enric. *Aprendre de lletres: Literatura i pedagogia, vides paral·leles*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016 (Pedagogies UB).



TIANA, Alejandro. *Las Misiones Pedagógicas: Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2016.



VELÁZQUEZ DE CASTRO, Federico. *Cómo introducir la educación ambiental en la escuela y en la sociedad*. Barcelona: Edicions del Serbal, 2016.